المجلة الأردنية في
العلوم التربوية
مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (1)، العدد (3)، أيلول 2006م / شعبان 1427هـ

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، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

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** 2075
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 محكّمة

المجلد (2)، العدد (3)، أيلول 2006م / شعبان 1427هـ

قواعد النشر

1- تنشر المجلة البحوث العلمية التي تتوافر فيها الأصالة والمنهجية العلمية ويتوفر 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 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 بأن 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 14 Normal بالعربي، بنط 12 بالانجليزي، 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 فيما إذا كان البحث مستلاً من رسالة ماجستير أو أطروحة دكتوراة، وتوضيح ذلك في هامش صفحة العنوان وتوثيقها كاملاً على نسخة واحدة من البحث التي 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.

محتويات العدد

المجلد (2)، العدد (3)، أيلول 2006م / شعبان 1427هـ

البحوث باللغة العربية

- **أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها** **115**
  رافع الزغول
- **أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء** **129**
  قسيم الشناق وحسن بني دومي
- **العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين** **143**
  عبد الكريم جرادات
- **أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة** **155**
  "محمد أمين" القضاة
- **بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري** **169**
  نضال الشريفين
- **أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية** **189**
  صلاح هيلات

البحوث باللغة الانجليزية

- **العناصر الثقافية الأجنبية الموجودة في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن** **201**
  فاطمة جعفر

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 3، 2006، 115-127

أنماط الأهداف عند طلبة جامعة مؤتة وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة التي يستخدمونها

رافع الزغول*

تاريخ تسلم البحث 2006/3/12 تاريخ قبوله 2006/6/28

ملخص: هدفت الدراسة إلى استقصاء علاقة أنماط الأهداف باستراتيجيات الدراسة. كما هدفت إلى الكشف عن نسبة تبني طلبة جامعة مؤتة لأنماط الأهداف، ونسبة استخدامهم لكل من استراتيجيات الدراسة. و تكونت عينة الدراسة من 337 طالبا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية من كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية. واستخدم في الدراسة مقياس التوجهات الهدفية ؛ وقائمة طرق الدراسة المنقحة. وقد أظهرت النتائج أن 89.6% من طلبة جامعة مؤتة لديهم أهداف تمكن،و 42.1% لديهم أهداف أداء-إقدام، و 72.4% لديهم أهداف أداء-تجنب، وأن 74.2% منهم يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة، وأن 73.0% يستخدمون الاستراتيجية السطحية، وأن 52.5% يستخدمون طريقة الدراسة الاستراتيجية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين أهداف التمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة: العميقة والاستراتيجية، وبين أهداف الأداء-إقدام واستراتيجية الدراسة السطحية، وبين أهداف الأداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية. (**الكلمات المفتاحية:** التوجهات الهدفية، استراتيجيات الدراسة).

Goal Orientations and their Relationship to Learning Strategies Of Mu'tah University Students

Rafe Al-Zghoul, *Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating students' achievement goal orientations, learning strategies, and the relationship between them. A random sample composed of 337 male and female students was chosen from the faculties of Arts, Science, and Educational Science at Mu'tah University. Members of the sample completed a questionnaire of achievement goals and The Approach to Studying Inventory(ASI). Results indicated that 89.6% of the students had a mastery orientation, 42.1% had a performance approach orientation, and 72.4% had a performance avoidance orientation. In addition, 74.2% of the students used a deep study strategy, 73.0% used a surface study strategy, and 52.5% used a strategic study strategy. Mastery goals proved to be positive predictors of deep and strategic study strategies; also, performance-avoidance goals are positive predictors of the surface study strategy, while performance-approach goals correlated significantly with the surface strategy, but did not contribute significantly to the variance of its score. (**Key words**: goal-orientation, learning strategies).*

خلفية الدراسة: حظي مفهوم دافعية الإنجاز باهتمام بالغ من المختصين في علم النفس منذ قرن ونيف من الزمان، فقد شكل جزءاً رئيسياً من كتاب وليم جيمس عام 1890. وتوالت الأبحاث في هذا المجال خلال القرن الماضي وحتى الآن، ويمكن تعريف دافعية الإنجاز على أنها عملية إمداد السلوك الوجداني والمعرفي والنفس - حركي الكفؤ بالطاقة التي تحركه وتوجهه نحو إنجاز المهمات والأعمال بإتقان وتميّز. ويشكل منحى الأهداف الإنجازية أكثر مناحي البحث أهمية وتأثيراً في مجال دافعية الإنجاز والدراسات المتعلقة بها، سواء في حقل علم نفس النمو، أم علم النفس التربوي، أم علم النفس الاجتماعي والشخصية. وهو الأساس الذي بنيت عليه كثير من الأبحاث الميدانية في الأوضاع المدرسية، وأوضاع العمل، والسلوك الرياضي. والهدف هو ما يسعى الفرد إلى تحقيقه، أو الغرض المنشود نتيجة القيام بالعمل. فعندما يحدد الفرد لنفسه هدفا ما، فإنه ينشغل بالسلوك الذي يقود إلى تحقيق ذلك الهدف. وأثناء ذلك يركز على الحالة الراهنة والحالة المثالية أو الهدفية، ويحدد الفرق بينهما، ويحاول جسر الهوّة بين الأوضاع الحالية وما يطمح للوصول إليه (Woolfolk, 1995).

وتعد الأهداف تطلعات مستقبلية يرغب الأفراد والمجموعات في الوصول اليها، ويسعون جاهدين لتحقيقها. وتشكل قيما تحكم سلوك الأفراد والمجموعات، وتتضمن مهمات نسعى إلى إنجازها وأغراضاً نحاول الوصول اليها ومعايير نأمل في تحقيقها ومكاسب نناضل من أجل تطويرها والمحافظة عليها. ويتبنى الأفراد أهدافا شخصية يسلكون طرقا ملائمة لتحقيقها ويستخدمون في سبيل ذلك كل الوسائل الضرورية.

إنّ الأهداف التحصيلية بالنسبة للطلبة معالم توضح طريقهم وموجهات تؤثر في سلوكهم المعرفي والوجداني أثناء انهماكهم بالعمل الأكاديمي تجعلهم يختارون من بين بدائل السلوك المتاحة ما يقودهم إلى تحقيق هذه الأهداف، التي تحدد اختيار الطالب للمهمات التحصيلية وتبلور لديه تعريفات النجاح وتفسيرات المواقف الإنجازية؛ وتؤثر في اختياره لاستراتيجيات العمل وحل المشكلات، لأنها تجعله يلزم نفسه بالوصول إلى أهداف هامة في حياته الأمر الذي يحسّن استغلاله للوقت ويشعره بالرضا عن الذات وعن الحياة بشكل عام. وهي تساعد على تركيز الانتباه، وتمثل المكونات الأساسية للتخطيط وتشكل دوافع للتعلم وتوفر معايير لتقدير فعالية السلوك فتكون متنبئاً لكثير من العمليات والنواتج المرتبطة بالتحصيل (Ames, 1992; Elliot, McGregor, &

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

Gable, 1999; Lock & Latham, 1990; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988;).

وينظر للأهداف في مجال التحصيل على أنها إطار تنظيمي لسلوك الفرد في المواقف التحصيلية يحدد طريقة إدراكه لهذه المواقف ويزوده بمبادئ ومعايير ومحكات لتفسير المعلومات واختيار السلوك وتقييمه، وهي تساعد في ترتيب أولويات الطالب (Ames & Archer,1987; Meece, et al.,1988).

ويمثل التوجه نحو هدف تحصيلي معين برنامج عمل للنشاط المعرفي والوجداني والسلوكي للطالب. ويرى واينر(Weiner) أن أنماط الأهداف تهتم بأغراض السلوك الإنجازي وتعَرف على أنها نمط متكامل من المعتقدات والتفسيرات والوجدانات التي تشكل غايات السلوك ومقاصده، وتتمثل بالإقدام على الأنشطة الإنجازية والمشاركة فيها والاستجابة لها(Ames,1992). ويشير هاراكي ويكز و بارون و اليوت (Harackiewicz,Barron,& Elliot,1998) إلى أن أنماط الأهداف تعرف على أنها تمثيلات عقلية للأشياء التي نرغب في إنجازها والتي تعمل كموجهات توفر الطاقة للسلوك وتحدد اتجاهه. وهي بشكل عام تعكس الرغبة في الإنجاز وإظهار الكفاءة في نشاط ما، ويمكن أن تؤثر في طريقة اختيار الطلبة لمساقاتهم وتحدد خبراتهم فيها، وتهتم في تحقيق الكفاءة في الأوضاع التحصيلية وتمثل التوجه الدافعي للطلبة في مواقف التحصيل المحددة والعامة.

يتضح من ذلك أن تحديد الأهداف يلعب دوراً في حفز السلوك الإنجازي وتحريكه وتوجيهه وتطويره وزيادة وتيرته والمحافظة على استمراريته، وقد بين لوك ولاثم (Lock & latham,1990) أن الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه تسهم في تحقيق مجموعة من المزايا المكونة لدافعيّة الإنجاز وهي : توجيه الانتباه، وزيادة الجهد، والمثابرة، وتطوير استراتيجيات عمل جديدة.

وحتى يتم تحقيق الفائدة المرجوة من الأهداف، لابد أن تكون هذه الأهداف محددة ومتوسطة الصعوبة وقريبة المدى، لأن الأهداف التي تتمتع بهذه الخصائص تزيد دافعية الفرد وتجعله أكثر مثابرة وإصرارا على إنجاز العمل وأكثر قدرة على التغلب على الصعاب والعقبات أيضاً. فالأهداف المحددة تشكل معايير تساعد الفرد على تقويم أدائه والحكم عليه، فيؤدي ذلك إلى تصحيح مسار السلوك وتوفر له التغذية الراجعة. وتتيح الأهداف متوسطة الصعوبة للفرد التحدي الذي يبعث على النشاط والاستمتاع في الاستكشاف وتعلم الجديد ويجنبه الشعور بالعجز. أما الأهداف قريبة المدى، فإنها تمنع التسويف وتجعل الفرد يعمل بنشاط دون تأجيل للمهمات أو تأخير لها (Woolfolk, 1995).

وينظر إلى الهدف المحدد الذي يتبناه الفرد على أنه يخلق إطاراً ينظم تفسيرات الفرد للأوضاع الإنجازية وخبراته فيها. وقد ميز المنظرون في مجال أنماط الأهداف بين نوعين من الأهداف وإن اختلفت التسميات لديهم. ففي حين صنفها دويك (Dweck, 1986) إلى أهداف تعلم وأهداف أداء، قام نيكولز (Nicolls, 1984) بتصنيفها على أنها الانهماك بالمهمة مقابل الانهماك بالذات. وقد أطلق عليها أمز وآرشر (Ames & Archer, 1987)اسم أهداف تمكن مقابل أهداف أداء. وعليه يمكن القول إن أهداف التعلم تسمى أحياناً أهداف تمكن وأحياناً أهداف الانهماك بالمهمة. أما أهداف الأداء فيشار اليها أحياناً على أنها تمثل الانهماك بالذات أو الأنا. وتتصل أهداف التعلم كما يفترض بمجموعة إيجابية من العمليات والنواتج مثل المثابرة في مواجهة الصعاب والمعالجة العميقة للمواد الدراسية وزيادة الاستمتاع بالعمل، أما أهداف الأداء فيفترض أنها ترتبط بمجموعة سلبية من العمليات والنواتج مثل التوقف عن بذل الجهد في مواجهة الصعاب، والمعالجة السطحية للمواد الدراسية وتناقص مستوى الاستمتاع بالعمل (Ames, 1992; Dweck & leggett, 1988; Elliot, 1999; Nicholls,1984; Nolen,1988).

وقد أشار أصحاب نظريات أنماط الأهداف إلى أن أهداف الأداء أهداف مركبة، ويمكن أن تتكون من نزعتي الإقدام والتجنب أو الإحجام(Nicholls, 1984)، وقد تبنى ايليوت (Elliot , 1999) هذه الفكرة ووسع مفهوم أهداف الأداء وأشار إلى أنها تتكون من بعدي الإقدام والتجنب. وعلى ذلك أصبح تصنيف أنماط الأهداف للأفراد يتكون من ثلاث فئات هي : أهداف تمكن، وأهداف أداء- إقدام، وأهداف أداء- تجنب. وعليه فإن من يضع نصب عينيه تحقيق أهداف التمكن هو فرد يحاول تطوير ذاته وتنميتها من خلال تحسين المهارات التي يملكها، وإتقان المهمة التي ينشدها. بينما يحاول من يتبنى أهداف أداء- إقدام أن ينافس الآخرين ويعمل على نيل استحسانهم وإعجابهم وربما أن يتفوق عليهم. ولعلّ من يتبنى مثل هذه الأهداف يتمتع بكفاءة مدركة مرتفعة. أما من كانت أهدافه من نوع أداء- تجنب فإنه يركز على تجنب عدم الكفاءة وما يترتب عليها من آثار ويكافح من أجل ذلك. وإنّ من يتبنى مثل هذه الأهداف ربما يدرك أن كفاءته منخفضة. وتؤكد النتائج البحثية على نحو متسق أن أهداف التمكن تنمي مجموعة من العمليات والنواتج الإيجابية مثل المثابرة رغم الإخفاق ورغم مواجهة الصعاب واختيار مهمات متوسطة الصعوبة، وامتلاك أنماط عزو تكيفية ومعالجة عميقة للمعلومات، واستيعاب المهمة والسيطرة عليها، والإبداع والدافعية الداخلية، والجهد واستراتيجيات التنظيم الذاتي أثناء الدراسة، والاحتفاظ طويل المدى بالمعلومات وسلوك طلب المساعدة الملائم (Elliot,1999).

أما النتائج البحثية المتعلقة بأهداف الأداء فهي متضاربة، إذ توصلت بعض الدراسات إلى وجود آثار سلبية لأهداف الأداء، في حين توصلت دراسات أخرى إلى أنها لا تؤدي إلى مثل هذه الآثار، بل إن بعض الدراسات أشارت إلى أنها تسهل سلوك التحصيل التكيفي. وربما يمكن تفسير ذلك إذا كانت آثار أهداف الأداء تختلف باختلاف الكفاءة المدركة. إذ أظهرت بعض الدراسات أن أهداف الأداء تقود إلى نتائج سلبية فقط عندما تقترن بإدراك منخفض لمستوى الكفاءة، إلا أن دراسات أخرى توصلت إلى نتائج مخالفة. ويرى ايليوت (Elliot,1999) أن تقسيم أهداف الأداء إلى أهداف

إقدام وأهداف تجنب يمكن أن يقدم تفسيراً لأسباب التعارض في نتائج الدراسات. وقد أشار إلى أن إعادة النظر في الدراسات التي تناولت علاقة أنماط الأهداف بالدافعية الداخلية أظهرت أن أهداف الأداء التي تم تصنيفها على أنها من نوع إقدام تميل إلى الارتباط الايجابي أو عدم الارتباط بالدافعية الداخلية. بينما الأهداف التي تم تصنيفها على أنها من نوع تجنب تميل إلى الارتباط سلبياً أوعدم الارتباط بالدافعية الداخلية، وهذا يفسر تعارض النتائج عندما يتم التعامل مع هذين المتغيرين المختلفين على أنهما متغير واحد، إلا أنه يرى أن هذه الدراسات لم تصمم لدراسة ذلك، وأن الأفضل أن تجرى دراسات يكون من أهدافها المسبقة التثبت من صدق تنبؤات هذه النظرية.

وتحاول الدراسة الحالية اختبار تنبؤات هذه النظرية في مجال استراتيجيات التعلم والدراسة. ويقصد باستراتيجيات التعلم السلوكات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد وتسهل اكتساب المعرفة وتكاملها وتخزينها واسترجاعها عند الحاجة. ويمكن تصنيف استراتيجيات التعلم التي تناولتها الدراسات في فئتين أساسيتين هما : الاستراتيجيات المعرفية مثل استراتيجيات الإعادة والتسميع واستراتيجيات الشرح والتوضيح واسترتيجيات التنظيم، واستراتيجيات ما وراء المعرفة وتشمل إدراك المتعلم لذاته ووعيه بعملياته المعرفية ومراقبتها والحكم عليها والتحكم بها واختيار الأنسب منها والتخطيط لها وتنفيذها (خزام وعيسان،1994). وقد أجريت عدة دراسات استخدمت صوراً مختلفة من مقاييس التقرير الذاتي، وتناولت الاستراتيجيات المعرفية التي يستخدمها الطلبة الجامعيون في الدراسة.وأظهرت نتائجها أن هذه الاستراتيجيات يمكن أن تصنف ضمن فئتين هما : الاستراتيجيات العميقة والاستراتيجيات السطحية (Clarke,1986; Entwistle, 1988). وأضاف انتوستل وتيت (Entwistle & Tait,1994) استراتيجية نقص الاتجاه واستراتيجية الثقة بالذات أكاديميا. وقد اشتق بيجز(Biggs,1985) ثلاثة عوامل تشكل استراتيجيات التعلم وهي: الطريقة السطحية، والطريقة العميقة وطريقة الإنجاز. وقد صمم اختباراً لقياس استراتيجيات التعلم من نوع التقرير الذاتي (Waugh & Addison, 1998).

وتشير الدراسات إلى أن الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة العميقة يحاولون التوصل إلى معنى المعلومات، ولا يقبلون الأفكار دون تقويم ناقد، ويربطون الأفكار التي يدرسونها بسياق أوسع، ويحاكمون المعلومات عقلياً ويبحثون عن مبررات وراء الأفكار. أما الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة السطحية فقد أشارت الدراسات إلى أنهم يعتمدون على التعلم الصم، وأنهم يتقبلون الأفكار دون أن يفهموها، ويركزون على الحقائق، ويعربون عن قلقهم إزاء حجم المادة وتنظيمها، في حين أن الطلبة الذين تم تصنيفهم على أنهم يستخدمون الطريقة الاستراتيجية يرون أنهم يمتلكون أهدافاً واضحةً بخصوص دراستهم، وأنهم يعملون بجد. ويحاولون التأكد من أن لديهم المصادر الملائمة، كما يوفرون ظروف العمل المواتية، وأنهم يتصفون بالدقة والتنظيم. أما أصحاب نقص الإتجاه فإنهم يظهرون نقصاً في وضوح الإتجاه كما أنهم لايملكون أهدافاً مهنية وأكاديمية واضحة. في حين أن الذين يصنفون بأن لديهم ثقة أكاديمية بالنفس يدركون أنفسهم أن لديهم القدرة والذكاء مقارنة بالآخرين، وأنهم يتوافقون بسهولة مع المتطلبات الأكاديمية والعقلية لدراستهم (Sadler-Smith & Tsang, 1998).

وأظهرت نتائج دراسة سيفرت (Seifert, 1995) وجود علاقة دالة إحصائيا بين أهداف التمكن واستخدام كل من: استراتيجيات الدراسة السطحية واستراتيجيات الدراسة العميقة. إلا أن العلاقة مع استراتيجيات الدراسة العميقة كانت أقوى. أما الطلبة الذين يتبنون أهداف أداء فكانوا يميلون إلى استخدام استراتيجيات التعلم السطحية وليس العميقة، إذ يبدو أنهم ليسوا على استعداد للمخاطرة باستخدام الاستراتيجيات العميقة، التي يرون أنها ليست مضمونة النتائج. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة بينترش (Pintrich, 2000) التي توصلت إلى أن أهداف التمكن ارتبطت بسلوكات دافعية ووجدانية ومعرفية تكيفية. أما أهداف الأداء فقد كانت آثارها تكيفية فقط عندما تكون مقترنة بمستوى مرتفع من أهداف التمكن.

وتناول ميس و آخرون (Meece et al., 1988) تأثير أنواع الأهداف في استراتيجيات الانهماك المعرفي. إذ تم تناول ثلاثة انواع من الأهداف وهي: التمكن والانهماك بالذات أو الأهداف الاجتماعية وأهداف تجنب العمل. أما استرتيجيات الانهماك المعرفي التي تم تناولها فهي: استراتيجيات الانهماك النشط مثل الانتباه والتخطيط والمراقبة، واستراتيجيات الانهماك السطحي مثل طلب المساعدة وتجنب بذل الجهد. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين يركزون على أهداف التمكن والمهمة كانوا يستخدمون استراتيجيات انهماك نشطة. وفي المقابل فإن الطلبة الذين يركزون على الأهداف الاجتماعية مثل إرضاء المعلم كانوا يستخدمون مستويات أقل من استراتيجيات الانهماك المعرفي. وكذلك الأمر بالنسبة للطلبة الذين يتبنون أهداف تجنب العمل.

و بالمثل أظهرت دراسة سنها و كوماري (Sinha, & Kumari, 2000) في الهند وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين درجات التوجه نحو أهداف التعلم، واستخدام استراتيجيات الدراسة العميقة (r = 0.58) واستخدام استراتيجيات التعلم السطحية (r = 0.24)، وكذلك أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم السطحية، وعلاقة سلبية دالة بين التوجه نحو أهداف الأداء واستخدام استراتيجيات التعلم العميقة.

وفيما يتعلق بالأهداف التي يتبناها الطلبة والاستراتيجيات التي يستخدمونها؛ فقد أظهرت نتائج دراسة ساليسبوري-جلينون، وجوريل، و ساندرس، و بويد، و كامن (Salisbury-Glennon, Gorell, Sanders, Boyd, & Kamen, 1999) أن استراتيجيات التنظيم الذاتي التي استخدمت غالبا كانت البحث عن المعلومات وتنظيمها وانتقالها، وطلب المساعدة الاجتماعية من المعلمين،

وتحديد الأهداف والتخطيط. أما الاستراتيجيات الأقل استخداما فقد كانت التسميع، والحفظ الصم، وتقويم الذات، والاحتفاظ بالسجلات ومتابعتها. كما تبين أن الطلبة يميلون نحو أهداف التمكن وتطوير مهارات جديدة وتطوير الفهم وتحقيق التحسن، ويحرك سلوكهم القيمة الداخلية للتعلم.

وكذلك أجريت عدة دراسات تناولت الآثار المترتبة على أنماط الأهداف لدى طلبة المرحلة الثانوية، إذ أجرى إيمز و آرتشر (Ames, & Archer, 1988) دراسة أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يركزون على أهداف التمكن يستخدمون استراتيجيات التعلم الفعالة بصورة أفضل ويفضلون المهمات التي تتحدى قدراتهم ويمتلكون اتجاهات ايجابية نحو المادة، ولديهم اعتقاد قوي أن النجاح ينتج عمّا يبذلون من جهد، بينما يركز الطلبة الذين يمتلكون أهداف أداء على قدراتهم، ويقدرون هذه القدرات سلبيا ويعزون الفشل إلى نقص القدرة، وأن النمط العام للنتائج يظهر أن أهداف التمكن يمكن أن تشمل أنماط الدافعية التكيفية عند الطلبة.

وتوصلت دراسة داوسون وماكنيرني (Dowson, & McInerney, 1998) إلى نتائج مشابهة فيما يتعلق بآثار أهداف التمكن، التي ارتبطت بقوة باستخدام استراتيجيات التعلم التكيفية، وهي التخطيط والتنظيم والمتابعة والمراقبة.

وفي السياق ذاته،أجرى بولسن و جنتري (Paulsen, & Gentry, 1995) دراسة أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يتبنون الأهداف الداخلية يستخدمون الاستراتيجيات العميقة، مثل: التوضيح والتنظيم أكثر من استخدامهم لاستراتيجيات التسميع. أما أصحاب الأهداف الخارجية فإنهم يستخدمون استراتيجيات التنظيم مثل: تنظيم الوقت، وتنظيم الدراسة، وتنظيم الجهد، ولكن بدرجة أقل منَ الطلبة ذوي أنماط الأهداف الداخلية. كما أن أنماط الأهداف الداخليَة كانت ترتبط باستراتيجيات التعلُم من الأقران وطلب المساعدة.

وأجرت اينلي (Ainley, 1993) دراسة على عينة من طلبة المرحلة الثانوية أظهرت نتائجها أن المجموعة الأكثر اهتماما بأهداف الإتقان ودافعيتها داخلية تفضل استراتيجيات الانتقال، وهي استراتيجيات عميقة. أما المجموعة التي تركز على أهداف الانهماك بالذات ودافعيتها خارجية فتفضل استراتيجيات إعادة الإنتاج وهي استراتيجيات سطحية. وكذلك فإن المجموعة التي تركز على أهداف تجنب العمل تفضل استراتيجيات إعادة الإنتاج وهي استراتيجيات دراسة سطحية.

وأجريت العديد من الدراسات في مرحلة الدراسة الجامعية حاولت الكشف عن العلاقة بين أنماط الأهداف ونواتج معرفية ووجدانية لدى الطلبة. إذ أجرى يلديريم وسومونكوغلو (Yildirim, & Somuncuoglu, 1998)؛ و سومونكوغلو و يلديريم(Somuncuoglu, & Yeldirim, 1999) دراستين هدفتا إلى تحديد أنماط أهداف الطلبة الجامعيين في تركيا واستراتيجيات التعلم التي يستخدمونها. وجاءت نتائج الدراستين متطابقة وأشارت نتائجهما إلى أن الطلبة غالبا يتجهون نحو أهداف التمكن، وإلى حد ما يتبنى بعضهم أهداف الذات-الاجتماعية. وأن الطلبة يستخدمون غالبا استراتيجيات معرفية عميقة. ولكنهم أحيانا يستخدمون استراتيجيات تعلم معرفية وما وراء معرفية سطحية. كما أظهرت النتائج أن أهداف التمكن تتنبأ باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية العميقة، ولا تتنبأ باستخدام الاستراتيجيات السطحية. وأن التوجه نحو أهداف الذات-الاجتماعية يتنبأ باستخدام الاستراتيجيات المعرفية وماوراء المعرفية السطحية، ولا يرتبط بالاستراتيجيات العميقة. أما التوجه نحو تجنب العمل فيرتبط سلبيا مع كل من استخدام الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية العميقة.

وشارك اليوت(Elliot) بإجراء عدة دراسات على الطلبة الجامعيين استخدمت أنماط الأهداف ذات التصنيف الثلاثي (التمكن، والأداء-إقدام، والأداء-تجنب) ودرست آثارها على بعض المظاهر السلوكية مثل: استراتيجيات الدراسة، و درجات الامتحان، والاهتمام بالمساقات الدراسية، والمعدل التراكمي، وتقبل التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحان، وتقدير التهديد، والانفعالات المرتبطة به، وتقدير التحدي، والطموحات المتعلقة بالعلامات. وأظهرت دراسة أجراها اليوت و ماكغريغور و جيبل (Elliot, McGregor, & Gable, 1999) على طلبة جامعيين يطبق عليهم نظام علامات وفق المنحنى الطبيعي أن أهداف التمكن تنبأت بالعمليات العميقة والمثابرة والجهد. أما أهداف الأداء-إقدام فقد تنبأت بالعمليات السطحية والمثابرة والجهد والأداء على الاختبار، في حين أن أهداف الأداء-تجنب تنبأت بالعمليات السطحية وعدم التنظيم، وكانت متنبآت سالبة للعمليات العميقة والأداء على الاختبار. وقد توسطت المثابرة والجهد العلاقة بين كل من أهداف التمكن وأهداف الأداء-إقدام من جهة ودرجات الامتحان من جهة ثانية. أما عدم التنظيم فقد توسط العلاقة بين أهداف الأداء-تجنب ودرجات الاختبار، وكانت العلاقة بين عدم التنظيم والأداء على الاختبار سالبة.

وعلى نحو مشابه أجرى هاراكيويكز و بارون واليوت (Harackiewicz, Barron, & Elliot, 2000) دراسة أظهرت نتائجها أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابيا بكل من استراتيجيات التوضيح والتسميع وارتبطت سلبيا بانعدام الاستراتيجية. أما أهداف الأداء-إقدام فقد ارتبطت إيجابيا باستراتيجية التسميع فقط، في حين أن أهداف الأداء-تجنب ارتبطت سلبا باستراتيجية التوضيح وإيجابا بانعدام الاستراتيجية. أما بالنسبة لعلاقة أنواع الأهداف بالمتغيرات الأخرى، فقد تنبأت أهداف التمكن إيجابا بالاهتمام بالمساق (علم نفس تربوي) وبدرجات المنتصف، ولم تتنبأ بالمعدل الفصلي أو المعدل التراكمي. أما أهداف الأداء-إقدام فقد تنبأت إيجابا بالمعدل الفصلي والمعدل التراكمي ولم تتنبأ بالاهتمام بالمساق.وقد تكرر هذا النمط من النتائج بعد ثلاثة فصول، إذ تنبأت أهداف التمكن في التسجيل بمساقات علم النفس، بينما تنبأت أهداف الأداء-إقدام بالتحصيل الأكاديمي طويل الأمد.

كما أجرى هاراكيويكز و بارون و تووير و اليوت (Harckiewicz, Barron, Tauer, & Elliot,2002) دراسة أظهرت نتائجها أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابا بكل من الاهتمام بعلم النفس والاستمتاع بالمساق المعني والمساقات التي تم تسجيلها في ذلك الفصل. ولم ترتبط بكل من: التنافس، والعلامات النهائية، والمعدل الفصلي. أما أهداف الأداء-إقدام، فقد ارتبطت إيجابا بكل من: التنافس، والعلامات النهائية. ولم ترتبط بكل من: الاهتمام بعلم النفس، والاستمتاع بالمساقات التي تم تسجيلها، والمعدل الفصلي. في حين أن أهداف الأداء-تجنب ارتبطت سلبا بكل من متغيرات الاهتمام بعلم النفس والاستمتاع بالمساق والعلامات النهائية.

ويبدو أن النتائج السابقة تتفق مع نتائج دراسة ماكغريغور و اليوت (McGregor, & Elliot,2002)،التي أظهرت نتائجها نمطا تنبؤيا مختلفا لكل نوع من أنواع الأهداف. فقد تنبأت أهداف التمكن بعدة عمليات إيجابية مثل: الرغبة في التحدي والانهماك بالعمل أثناء الاستعداد للامتحانات، ولم ترتبط بالعمليات السلبية. بينما تنبأت أهداف أداءإقدام بعمليات إيجابية محدودة مثل: الرغبة في التحدي، والطموحات المتعلقة بالدرجات. وارتبطت ببعض العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد، والانفعالات المرتبطة به. أما أهداف أداء-تجنب فقد تنبأت بالعديد من العمليات السلبية مثل: الشعور بالتهديد الناتج عن الاختبار، وقلق الاختبار التوقعي.

أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت التوجه الحديث في تصنيف الأهداف أي التصنيف الثلاثي، كما استخدمت استراتيجية الدراسة (الاستراتيجية) بالإضافة إلى استراتيجيتي الدراسة العميقة والسطحية، الأمر الذي كان نادراً نوعاً ما في الدراسات السابقة. ولما كانت نتائج الدراسات التي تناولت علاقة أهداف أداء-إقدام باستراتيجيات الدراسة متضاربة، إذ ارتبطت في بعض الدراسات بالاستراتيجيات العميقة والسطحية وارتبطت في دراسات أخرى بالاستراتيجيات السطحية فقط، وفي بعض الدراسات لم ترتبط بأية استراتيجيات؛ فإن الدراسة الحالية تحاول استقصاء هذا الموضوع. ورغم توفر الدراسات التي تناولت علاقة أنماط الأهداف ببعض استراتيجيات الدراسة، أو السلوكات المرتبطة بها في الثقافات الأجنبية، إلا أن الباحث لم يعثر على أية دراسة عربية في هذا المجال. ويمكن أن تسد هذه الدراسة شيئاً من النقص في هذا الموضوع.

التعريفات الإجرائية: ورد في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي تعرف إجرائيا على النحو التالي:

1. أنماط الأهداف. وهي نظام تمثيلات عقلية للاعتقادات والتصورات والإدراكات والتفسيرات والوجدانات والتفضيلات والرغبات والاهتمامات والغايات، التي تعمل على تحريك السلوك الإنجازي وتنشيطه واختيار نوعه وتحديد صيغته ومستوى شدته واستمراره إلى حين تحقيق الهدف. وقيست في هذه الدراسة بمقياس أنماط الأهداف (صورة معدلة) لصاحبيه اليوت وتشيرش (Elliot & Charch,1997)، الذي يتكون من ثلاثة أبعاد هي: تمكن، وأداء-إقدام، وأداء-تجنب.
2. استراتيجيات الدراسة. وهي مجموعة السلوكات المعرفية المتنوعة التي يستخدمها الفرد أثناء الدراسة، والتي تعمل على تسهيل اكتساب المعرفة وتنظيمها والاحتفاظ بها واستدعائها عند الحاجة. ويمكن أن تشكل هذه السلوكات المعرفية طرقا متمايزة ومتنوعة تبعا لتنوع فئات السلوكات المعرفية المكونة لها. وقيست في هذه الدراسة بقائمة طرق الدراسة المنقحة (صورة مختصرة) [Revised Approaches to Studying Inventory (RASI)] لصاحبيها انتويستل وتيت (Entwistle & Taite,1995). وتم في هذه الدراسة قياس استخدام الطلبة لثلاث استراتيجيات دراسية هي: استراتيجية الدراسة العميقة، واستراتيجية الدراسة السطحية، واستراتيجية الدراسة الاستراتيجية.

مشكلة الدراسة وأهميتها: تهدف هذه الدراسة إلى معرفة نوع الأهداف السائدة لدى طلبة جامعة مؤتة،وإلى الكشف عن استراتيجيات الدراسة المستخدمة من قبلهم، وتحاول تحديدالعلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجيات الدراسة، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة على أنها : أنماط الأهداف وعلاقتها باستراتيجيات الدراسة لدى طلبة جامعة مؤتة.

وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة بسبب تناولها لمفهومين هامين في عملية التعلم ودافعية الإنجاز، وهما أنماط الأهداف واستراتيجيات الدراسة، إذ إن نوع الأهداف التي يتبناها الفرد تحدد خياراته السلوكية ومستوى نشاطه ونوعيته واستراتيجيات العمل لديه، كما تسهم في توجيه انتباه الفرد وتحريك جهده وزيادة مثابرته وتطوير استراتيجيات العمل وحل المشكلات (Lock & latham, 1990)، أما الاستراتيجيات التي يتبعها الفرد في الدراسة فهي التي تجعل سلوك التعلم لديه مجدياً وفعالاً، وتتجلى أهمية هذه الاستراتيجيات في ضوء التطورات المعلوماتية والثورة المعرفية التي يشهدها العالم هذا اليوم، إذ يطلب من الفرد أن يعرف كيف يتعلم وأن يمتلك ذخيرة متنوعة من الاستراتيجيات التي تسهل تعلمه، ويمكن أن تظهر أهمية هذه الدراسة على الصعيد النظري والتطبيقي. فمن الناحية النظرية تحاول اختبار صدق تنبؤات نظرية أنماط الأهداف، وتلقي مزيداً من الضوء على إطارها النظري، الذي لا يشير صراحة إلى احتمال تبني الفرد لأكثر من نوع من أنواع الأهداف، إذ قد يكمن مفتاح النجاح في الجامعة في تبني عدة أنواع من الأهداف بدلاً من نوع واحد فقط. وقد بدأ بعض الباحثين حديثاً بتطوير تصورات نظرية تعمل فيها أهداف التمكن والأداء معاً لتسهيل التحصيل والسلوك الإيجابي (Harackiewicz et al., 1998). وميدانياً يمكن أن تلفت نظر القائمين على برامج التدريس الجامعي إلى أهمية توضيح الفرد لأهدافه، وتبنيه لنوعية الأهداف التي تسهم في زيادة سلوكه التكيفي والنمائي. فتوجه الاهتمام إلى بناء برامج إرشادية تساعد الطلبة على تبني أهداف تسهم في زيادة

دافعيتهم وتوجههم نحو الاستفادة من المواد التي يدرسونها في تطوير خصائصهم المعرفية والوجدانية والمهارية؛ وتلفت النظر إلى بناء برامج تدريبية لتطوير استراتيجيات الطلبة الدراسية التي تسهم في الاستعداد الفعّال للامتحانات، وتحسّن مهارات التعلم الذاتي لديهم، خصوصاً أن هذه الدراسة جاءت في مجال تقل فيه الدراسات العربية.

أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية :

1. ما نسبة الطلبة في جامعة مؤتة الذين يتبنون كل نوع من أنواع الأهداف؟
2. ما نسبة الطلبة في جامعة مؤتة الذين يستخدمون كل نوع من أنواع استراتيجيات الدراسة مدار البحث؟
3. هل يسهم كل نوع من أنواع الأهداف في تفسير تباين درجات كل نوع من استراتيجيات الدراسة إسهاماً دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) ؟

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من طلبة جامعة مؤتة والبالغ عددهم 17000 طالبا وطالبة تقريباً يتوزعون على 12 كلية، يمكن تصنيفها وفق ثلاث فئات هي: الكليات الأدبية، الكليات العلمية، والكليات الإنسانية.

عينة الدراسة: بلغت عينة الدراسة 337 فردا (93 طالبا، و239 طالبة) بعد استبعاد 8 استبانات بسبب عدم اكتمال البيانات. وقد تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية عنقودية من الشعب المطروحة في كليات الآداب والعلوم والعلوم التربوية في جامعة مؤتة، إذ تم اختيار شعبتين من كلية الآداب وشعبتين من كلية العلوم وثلاث شعب من كلية العلوم التربوية عشوائيا، فكان عدد الطلبة من هذه الكليات 87،70،180طالبا وطالبة على التوالي.

أدوات الدراسة:تم في هذه الدراسة استخدام مقياسين هما كما يلي:

أولاً: مقياس أنماط الأهداف (صورة معدلة).وضعه اصلاً اليوت وتشيرش (Elliot & charch , 1997). ويتضمن ثلاثة مقاييس فرعية هي : مقياس أهداف تمكن، و مقياس أهداف أداء – إقدام، و مقياس أهداف أداء – تجنب، بواقع ست فقرات لكل منها. وجميع هذه المقاييس من نوع ليكرت، وهي ذات تدريج خماسي، وتتراوح درجة المفحوص على كل منها بين 5-1 كما يلي: أوافق بشدة = 5، أوافق = 4، محايد = 3، لا أوافق = 2، لا أوافق بشدة = 1.

إجراءات صدق وثبات المقياس الأصلي: يستند المقياس إلى إطار نظري واضح تم تدعيمه من خلال إجراءات الصدق العاملي؛ إذ كان تشبع جميع الفقرات على العوامل التي تنتمي إليها تزيد على (0.40)، كما أن مقاييس أنماط الأهداف الثلاثة تمتعت بمعاملات ثبات تراوحت بين معتدلة ومرتفعة؛ حيث بلغ معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كرونباخ الفا (0.77) أو أعلى وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض هذه الدراسة (Elliot, 1997).

إجراءات الصدق والثبات: قام الباحث بترجمة المقياس من اللغة الإنجليزية إلى العربية، وتم عرض الترجمة على ثلاثة مختصين باللغة الإنجليزية للتأكد من سلامتها. كما تم إجراء ترجمة عكسية للمقياس أي من اللغة العربية إلى الإنجليزية من مختص آخر في اللغة الإنجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مدلولها الأصلي في المقياس. وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات. ومن الأمثلة على ذلك تم استبدال كلمة أقراني بكلمة الآخرين لتصبح العبارة (أنا مدفوع في دراستي بفكرة التفوق على الآخرين)؛ كما تم استبدال كلمة المساق بكلمة المادة في عبارة أخرى لتصبح (من المهم بالنسبة لي أن أفهم محتوى المادة التي أدرسها فهماً شاملاً قدر الإمكان). كما قام الباحث بإضافة فقرتين على كل مقياس فرعي ليصبح عدد فقراته ثماني فقرات، وعدد الفقرات الكلي (24) فقرة. وتم عرض المقياس بصورته الجديدة على خمسة مختصين في علم النفس التربوي والقياس. وطلب منهم إبداء الرأي في مدى إنتماء كل فقرة إلى البعد الذي تقيسه. وقد أجمع المحكمون على أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تقيسها. وتمت طباعة المقياس بعد أن رتبت فقرات المقاييس الفرعية الثلاثة بطريقة عشوائية لتشكل المقياس الكلي في صورته النهائية.

بعد ذلك تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت (73) طالبا و طالبة ممن يدرسون مساق مبادئ علم النفس، و هو متطلب جامعة لضمان توفر طلبة من كليات مختلفة. و تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل فقرة و درجاتهم على البعد الذي تنتمي اليه تلك الفقرة. و تم استبعاد أية فقرة لها معامل تمييز سالب أو منخفض (يقل عن 0.20). و بناء على هذا المحك، تم استبعاد فقرة رقم (14) من مقياس أهداف تمكن، و نصها كمايلي: في المساقات التي أدرسها، أفضل المواضيع و المواد الدراسية التي تتحداني كي أتعلم منها شيئا جديدا. و تم الاحتفاظ بسبع فقرات. أما مقياس أداء–إقدام، فقد تم الاحتفاظ بجميع فقراته وفق المحك السابق.وكذلك الأمر بالنسبة لمقياس أداء-تجنب إذ زاد معامل تمييز جميع فقراته عن المحك المعتمد وهو 0.20. و بعد استبعاد الفقرة المشار إليها من مقياس أهداف التمكن،تم حساب ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للمقاييس الفرعية، التي يتكون منها المقياس الكلي وهي مقاييس أهداف تمكن، و أهداف أداء-إقدام، وأهداف أداء-تجنب. و كانت معاملات ثباتها 0.81 ؛0.87 ؛0.78 على التوالي. وهي معاملات ثبات مقبولة وقريبة من تلك التي توصل إليها صاحبا المقياس الأصلي. و من ثم تمت إعادة طباعة الاختبار واستبعدت منه الفقرة رقم 14 المشار إليها سابقا. إذ أصبح عدد فقراته 23 فقرة موزعة على المقاييس الفرعية الثلاثة كمايلي: مقياس أهداف تمكن 7 فقرات، وبذا تكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص (7) و أعلى درجة هي (35). أما عدد فقرات مقياس كل من أهداف أداء-إقدام و أهداف أداء-تجنب فهي (8) فقرات لكل منهما.فتكون أدنى درجة يمكن أن

يحصل عليها المفحوص على كل منهما هي (8) و أعلى درجة هي (40).

الصدق العاملي: بعد أن طبق المقياس على أفراد العينة المشمولين بالدراسة والبالغ عددهم (337) طالباً وطالبةً، تم إخضاع درجاتهم لإجراءات التحليل العاملي باستخدام أسلوب المحاور الأساسية(Principal Axis Factoring) والتدوير المائل، وذلك للتحقق من البناء العاملي للمقياس. وأظهرت نتائج هذا التحليل أن المقياس يتكون من ثلاثة عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح وفسرت مجتمعة 45.1% من التباين الكلي لدرجات المقياس، إذ إن العامل الأول فسر من التباين الكلي 23.89%، وفسر العامل الثاني من التباين الكلي 13.11%، وفسر العامل الثالث من التباين الكلي 8.1%. ولتحديد العامل الذي تنتمي إليه كل فقرة استخدمت المحكات التالية:

1. تنتمي الفقرة للعامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
2. أن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل 0.30 أو أعلى.
3. التوافق بين مضمون الفقرة ومضامين الفقرات التي تنتمي للعامل نفسه.

وقد توفرت هذه الشروط في الفقرات جميعها التي أخضعت للتحليل. كما أظهرت النتائج أن الفقرات الثمان ذوات الأرقام:1،3،12،6،9،21،18،14 تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول أهداف الأداء-إقدام، وكانت معاملات تشبعها 0.75، 0.74، 0.73، 0.69، 0.66، 0.65، 0.59، 0.52 على التوالي. أما الفقرات السبع ذوات الأرقام: 15،20،4،17،7،2،10 فهي تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول أهداف التمكن، وكانت معاملات تشبعها هي 0.75، 0.69، 0.66، 0.58، 0.51، 0.41، 0.39 على التوالي. أما الفقرات الثمان ذوات الأرقام : 16،22،19،11،8،23،5،13 فتنتمي إلى العامل الثالث، وتدور مضامينها حول أهداف الأداء-تجنب وكانت معاملات تشبعها 0.63، 0.62، 0.59، 0.56، 0.54، 0.43، 0.37، 0.32 على التوالي.

يلاحظ مما سبق أن البناء العاملي للمقياس في هذه الدراسة جاء مطابقا للبناء العاملي للمقياس في صورته الأصلية، إذ حافظت الفقرات على انتماءاتها للعوامل كما في المقياس الأصلي. إضافة إلى ذلك فقد جاءت جميع الفقرات بما فيها الفقرات التي تمت إضافتها في هذه الدراسة مصنفة وفق البناء النظري للمقياس.

ثانياً: قائمة طرق الدراسة المنقحة المختصرة (RASI). وهي من إعداد انتويستل و هانلي و هاونسل (Entwistle, Hanley & Hounsell, 1979)؛ وطوّرها بعد ذلك انتويستل وتيت (Entwistle & Tait, 1995). وتتكون من ستة أبعاد منها: مقاييس الطريقة العميقة والطريقة السطحية والطريقة الاستراتيجية التي تتمتع بمعاملات ثبات مقبولة زادت جميعها عن 0.80 في إحدى الدراسات؛ وتراوحت بين 0.79 و 0.82 في دراسة أخرى وتراوحت بين 0.59 و 0.73 في دراسة ثالثة (Sadler-Smith & Tsang,1998). إضافة إلى ذلك فقد أخضعت القائمة المنقحة المختصرة لإجراءات التحليل العاملي، التي أظهرت أن القائمة تتمتع بالصدق العاملي، إذ أفرزت ثلاثة عوامل مثلت الطريقة العميقة، والطريقة السطحية، والطريقة الاستراتيجية. وعليه فقد أوصى دوف (Duff,1997) باستخدام هذه الصورة كونها تتمتع بثبات و صدق مقبولين.

إجراءات الصدق و الثبات: يبلغ عدد فقرات الصورة المختصرة من قائمة طرق الدراسة المنقحة (RATI) 30 فقرة صممت على غرار مقياس ليكرت ذي التدريج الخماسي، إذ أعطيت أوافق بشدة خمس درجات و لا أوافق بشدة درجة واحدة. و قد توزعت هذه الفقرات على ثلاثة أبعاد هي الطريقة العميقة، والطريقة السطحية، والطريقة الاستراتيجية، بواقع عشر فقرات لكل بعد. و قد قام الباحث بترجمة هذه الأداة من اللغة الانجليزية إلى اللغة العربية.وتم عرض الترجمة على ثلاثة مختصين في اللغة الانجليزية للتأكد من سلامة الترجمة. كما تم إجراء ترجمة عكسية من اللغة العربية إلى الانجليزية من مختص آخر في اللغة الانجليزية للتأكد من محافظة كل فقرة على مضمونها كما وردت في القائمة الأصلية، وأجريت تعديلات طفيفة على النص العربي لبعض الفقرات في ضوء هذه الإجراءات. ومن الأمثلة على ذلك تم استبدال (استغلالاً حسناً ب:أحسن استغلال) لتصبح العبارة (أنظم وقت دراستي بعناية لأستغله أحسن استغلال)؛ واستبدال (قدر كبير ب:كمية كبيرة) لتصبح العبارة (أجد أن علي أن أركز على حفظ كمية كبيرة مما عليّ أن أتعلمه). وتمّ عرض المقياس على عشرة من المختصين في علم النفس و التربية، و طلب منهم ابداء الرأي في مدى انتماء الفقرة للبعد الذي تقيسه. وقد اتفق أكثر من 80% من المحكمين على أن جميع الفقرات تنتمي للبعد الذي تقيسه. و تم بعد ذلك تطبيق المقياس على عينة من الطلبة بلغت 73 طالباً و طالبةً ممن يدرسون مساق مبادئ في علم النفس و هو متطلب جامعة. و تم حساب معامل الارتباط بين درجات عينة الثبات على كل فقرة ودرجاتهم على البعد الذي تنتمي إليه، وعدت كل فقرة ترتبط بالبعد الذي تنتمي إليه سلبياً أو يقل ارتباطها به عن (0.20) غير مميزة، وتم استبعادها شريطة أن لا يتأثر صدق المحتوى بهذا الإجراء.

وبناءً على ذلك تم استبعاد ثلاث فقرات من بعد الطريقة العميقة هي ذوات الأرقام : 13،1،4؛ وخمس فقرات من بعد الطريقة الاستراتيجية و هي ذوات الأرقام : 22،15،12،8،2. وذلك بعد التأكد من أن المقياس ظل يتمتع بصدق المحتوى رغم عملية الاستبعاد، لأن مضامين الفقرات المستبعدة موجودة إلى درجة كبيرة في الفقرات التي تم الاحتفاظ بها، والتي تدور مضامينها حول التركيز ومقاومة التشتت، وتنظيم الوقت وحسن استغلاله، والاجتهاد والمثابرة، وتنظيم طريقة الدراسة، وتعلم أجزاء المادة حسب الأهمية. وبذا يصبح عدد الفقرات التي تقيس الطريقة العميقة (7) فقرات فتكون أدنى درجة محتملة هي (7) وأعلى درجة محتملة هي (35). أما الطريقة السطحية فتم الاحتفاظ بجميع فقراتها العشر.

فتكون أدنى درجة محتملة (10) وأعلى درجة محتملة هي (50).في حين أصبح عدد فقرات الطريقة الاستراجية (5) فقرات. فتكون أدنى درجة محتملة (5) وأعلى درجة محتملة هي(25). و بعد استبعاد الفقرات المشار إليها، تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) للمقاييس الفرعية للقائمة و هي الطريقة العميقة، و الطريقة السطحية، و الطريقة الاستراتيجية، و كانت 0.80، و 0.73، و 0.77 على التوالي، وهي معاملات ثبات مقبولة.

الصدق العاملي: للتحقق من البناء العاملي للمقياس، تم إجراء التحليل العاملي لدرجات أفراد عينة الدراسة (ن=337) باستخدام أسلوب تحليل المحاور الأساسية (Principal Axis Factoring) تبعه التدوير المائل. وقد أظهرت النتائج وجود ثلاثة عوامل بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح. وفسرت مجتمعة نسبة 34.4% من التباين الكلي لدرجات المقياس. وقد فسّر العامل الأول 16.12% من التباين الكلي، وفسّر العامل الثاني 10.94%، وفسّر العامل الثالث 7.34%.

ولتحديد العامل الذي تنتمي اليه الفقرة استخدمت المحكات التالية:

1. تصنف الفقرة ضمن العامل الذي تحقق عليه أعلى درجة تشبع.
2. أن يبلغ معامل تشبع الفقرة على العامل 0.30 أو أعلى.
3. أن يتوافق مضمون الفقرة مع مضامين الفقرات التي تنتمي إلى العامل نفسه.

وأظهرت النتائج أن الفقرات السبع ذوات الأرقام : 22، 10، 15، 5، 17، 13 تنتمي إلى العامل الأول وتدور مضامينها حول طريقة الدراسة العميقة، وأن قيم تشبعها هي: 0.62، 0.54، 0.52، 0.50، 0.49، 0.47، 0.39 على التوالي. وأن الفقرات الخمس ذوات الأرقام: 21،19،16،12،6 تنتمي إلى العامل الثاني وتدور مضامينها حول طريقة الدراسة الاستراتيجية. وأن قيم تشبعها هي: 0.70، 0.56، 0.56، 0.50، 0.33 على التوالي. وأن الفقرات العشر ذوات الأرقام: 9،2،11،8،7،18،3،14،1،4 تنتمي إلى العمل الثالث وتدور مضامينها حول طريقة الدراسة السطحية، وأن قيم تشبعها هي: 0.51، 0.45، 0.45، 0.43، 0.42، 0.35، 0.34، 0.32، 0.31، 0.30 على التوالي. يلاحظ مما سبق أن البناء العاملي للقائمة في هذه الدراسة جاء مطابقا للبناء العاملي للقائمة في صورتها الأصلية، إذ حافظت الفقرات المتبقية من المقاييس الفرعية على إنتمائها للعوامل كما في القائمة الأصلية وجاءت مصنفة وفق البناء النظري للقائمة. وذلك مؤشر على أن القائمة تتمتع بالصدق العاملي.

نتائج الدراسة:

فيما يلي نتائج الدراسة مرتبة وفق أسئلتها:

نتائج السؤال الأول: يعد مقياس أنماط الأهداف من نوع ليكرت ذي التدريج الخماسي ويأخذ فيه مستوى أوافق بشدة 5 درجات، ومستوى أوافق 4 درجات، ومستوى محايد 3 درجات، ومستوى لا أوافق درجتين، ومستوى لا أوفق بشدة درجة واحدة. ولما كانت درجة 4 التي يأخذها مستوى أوافق تبدأ نظرياً من 3.5، فقد اعتبرت هي المحك، وتم تصنيف كل من بلغ متوسط درجاته هذا المحك أو تجاوزه ضمن الفئة الهدفية التي يقيسها مقياس ما. ويمثل جدول رقم (1) التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع الأهداف.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع الأهداف

الهدف	التكرار	النسب المئوية
تمكن	302	89.6
أداء-إقدام	142	42.1
أداء-تجنب	244	72.4

يلاحظ من جدول رقم (1) أن طلبة جامعة مؤتة يتبنون بالدرجة الأولى أهداف التمكن، ثم أهداف الأداء-تجنب، ثم أهداف الأداء-إقدام. كما يلاحظ أن مجموع النسب المئوية للطلبة الذين يتبنون أنواع الأهداف الثلاثة يزيد عن 100%. ويمكن أن يستنتج من ذلك أن الطالب الواحد قد يتبنى أكثر من نوع من أنواع الأهداف.

نتائج السؤال الثاني: تم تصنيف كل من بلغ متوسط درجاته على فقرات استراتيجية دراسة ما 3.5 درجة فما فوق ضمن الفئة المستخدمة لتلك الاستراتيجية وذلك وفق الأساس الذي تم توضيحه في تصنيف الفئات الهدفية. ويمثل جدول رقم (2) التكرارات والنسب المئوية لمستخدمي تلك الاستراتيجيات.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لمستخدمي استراتيجيات الدراسة

الاستراتيجية	التكرار	النسبة المئوية
عميقة	250	74.2
سطحية	246	73.0
استراتيجية	177	52.5

يلاحظ من جدول رقم (2) أن الطلبة في جامعة مؤتة يستخدمون بالدرجة الأولى استراتيجية الدراسة العميقة، ثم السطحية، ثم الاستراتيجية. و يستنتج من الجدول أن الطالب الواحد يمكن أن يستخدم أكثر من استراتيجية من استراتيجيات الدراسة.

نتائج السؤال الثالث: وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب مصفوفة ارتباط بين أبعاد مقياس أنواع الأهداف وأبعاد قائمة استراتيجيات الدراسة. كما تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج (Stepwise Multiple Regression) لدرجات كل من استراتيجيات الدراسة : عميقة، سطحية، استراتيجية على نحو منفصل على متغيرات أنماط الأهداف : أهداف تمكن، أهداف أداء – إقدام، أهداف أداء – تجنب. ويمثل جدول رقم (3) مصفوفة معاملات الارتباط بين هذه المتغيرات.

جدول (3): مصفوفة معاملات الارتباط بين أنواع الأهداف واستراتيجيات الدراسة

المتغير	تمكن	أداء-إقدام	أداء-تجنب	عميقة	سطحية	استراتيجية
تمكن	--					
أداء-إقدام	0.076-	--				
أداء-تجنب	0.092-	0.52*	--			
عميقة	0.571*	0.033-	0.072-	--		
سطحية	0.006-	0.232*	0.397*	0.085-	--	
استراتيجية	0.243*	0.071	0.023	0.419*	0.03	--

* (p =0.01).

يلاحظ من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط بين أهداف تمكن وكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية دالة إحصائيا، ولكن معامل الارتباط بين أهداف تمكن و استراتيجية الدراسة السطحية غير دال إحصائيا. أما أهداف أداء-إقدام فهي ترتبط إرتباطا دالا إحصائيا مع استراتيجية الدراسة السطحية، ولا ترتبط ارتباطا دالا إحصائيا مع كل من استراتيجيتي الدراسة العميقة و الاستراتيجية. وكذلك أن علاقة أهداف أداء-تجنب دالة إحصائيا مع استراتيجية الدراسة السطحية، وغير دالة إحصائيا مع كل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية.

أما جدول رقم (4) فيمثل نتائج تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجية الدراسة العميقة والسطحية والاستراتيجية كل على حدة على متغيرات أنماط الأهداف: تمكن،أداء-إقدام، أداء-تجنب.

جدول (4): نتائج تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجية الدراسة العميقة على متغيرات أنماط الأهداف: تمكن، أداء-إقدام، أداء-تجنب.

المتنبئ الهدف	المحك الاستراتيجية	R	R^2	F	Sig.
تمكن	العميقة	0.526	0.276	128.275	0.000
أداء-تجنب	السطحية	0.377	0.142	55.368	0.000
تمكن	الاستراتيجية	0.228	0.052	18.399	0.000

يلاحظ من جدول رقم (4) أن متغير أهداف تمكن فقط دخل في معادلة انحدار درجات استراتيجية الدراسة العميقة على متغيرات أنماط الأهداف. وأنه يفسر من تباين درجاتها 27.6% وهي نسبة دالة إحصائيا. أما متغيرات أداء-إقدام، وأداء-تجنب فلم تدخل المعادلة. إذ كان إسهامها في تباين درجات استراتيجية الدراسة العميقة ضئيلا وليس دالا إحصائيا.

ويتبين من الجدول أيضاً أن متغير أهداف أداء-تجنب فقط دخل في معادلة انحدار درجات استراتيجية الدراسة السطحية على متغيرات أنماط الأهداف، وأنه يفسر من تباين درجاتها 14.2% وهي نسبة دالة إحصائيا. أما متغيرات أهداف تمكن، وأهداف أداء-إقدام فلم تدخل المعادلة.إذ كان إسهامها في تباين درجات استراتيجية الدراسة السطحية هامشيا وليس له دلالة إحصائية.

ويلاحظ من الجدول أيضاً أن متغير أهداف تمكن فقط دخل في معادلة انحدار درجات استراتيجية الدراسة الاستراتيجية على متغيرات أنماط الأهداف، وأنه أسهم في تفسير 5.2% من تباين درجاتها، وأن هذه النسبة دالة إحصائيا. أما متغيرات أداء-إقدام، وأداء-تجنب فلم تدخل المعادلة، إذ إن إسهامها في تباين درجات استراتيجية الدراسة الاستراتيجية هامشيا وليس له دلالة إحصائية.

تفسير النتائج ومناقشتها: هدفت الدراسة إلى التعرف على نسبة الطلبة في جامعة مؤتة الذين يتبنون كل نوع من أنواع الأهداف: تمكن، أداء-إقدام، أداء-تجنب؛ والذين يستخدمون كل استراتيجية من استراتيجيات الدراسة: عميقة، سطحية، استراتيجية. كما هدفت إلى الكشف عن علاقة أنواع الأهداف باستراتيجيات الدراسة المستخدمة. وقد تمّت مناقشة نتائج الدراسة وفق أسئلتها وعلى النحو الآتي:

مناقشة نتائج السؤال الأول: أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة في جامعة مؤتة يتبنون أهداف التمكن بنسبة تقارب 90%، وأهداف الأداء-تجنب بنسبة 72% تقريبا، وأهداف الأداء-إقدام بنسبة 42% تقريبا. وأن الطالب الواحد قد يتبنى أكثر من نوع من أنواع الأهداف، لأن كلا منها قد يرتبط بأثر إيجابي معين يسعى الطالب لتحقيقه، وهو ما تشير إليه التصورات البحثية الحديثة (Harackiewicz et al., 1998). فيمكن أن يمتلك الفرد مستوى مرتفعاً من أهداف التمكن وأهداف الأداء في الوقت نفسه كونهما بعدان مستقلان (Colquit & Simmering, 1998)، وهذا ما يبينه جدول رقم (3). إذ لم تكن العلاقة بين أهداف التمكن وكل من أهداف الأداء-إقدام والأداء-تجنب دالة إحصائياً. وإن النسبة المرتفعة لاهداف التمكن تعني أن معظم طلبة جامعة مؤتة يحاولون إتقان المهمات الدراسية. ولعل ذلك يعكس مستوى مرتفعا من الحاجة إلى الإنجاز، التي تجعل الطالب يسعى لتحقيق التمكن من المادة الدراسية والتنافس مع معايير الامتياز (Houston,1985). ولعل إقتراب أفراد العينة من مرحلة الرشد وتمتعهم بدرجة من النضج النسبي يطور لديهم الوعي بأهمية أهداف التمكن وضرورة السيطرة على المادة التعليمية لغايات النجاح الأكاديمي والنجاح المهني في الحياة المستقبلية،كما يجعلهم يحافظون على أداء

يجنبهم الفشل الدراسي. لذلك فإن ميولهم نحو المنافسة والتفوق على الآخرين والمتمثلة بأهداف الأداء-إقدام جاءت نسبيا منخفضة. ورغم تبني معظم طلبة جامعة مؤتة لأهداف التمكن إلا أنهم كانوا حريصين على عدم الرسوب. فالخوف من الفشل دافع هام من دوافع السلوك الإنساني. علاوة على أن الفشل له مردود سلبي على المستوى الشخصي والاجتماعي، وهو دليل عدم التعلم والاستفادة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة منها دراسة يلدريم و سومونكوغلو (Yildrim, & Somuncuoglu, 1998) ودراسة سومونكوغلو ويلدريم (Somuncuoglu, & Yildrim, 1999)، التي أشارت نتائجها إلى أن طلبة الجامعة يتجهون في الغالب نحو أهداف التمكن، وبدرجة أقل نحو أهداف الذات الاجتماعية.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: كشفت نتائج الدراسة عن أن نسبة طلبة جامعة مؤتة الذين يستخدمون استراتيجية الدراسة العميقة بلغت 74% تقريبا، أما نسبة الذين يستخدمون استراتيجية الدراسة السطحية فهي 73%، في حين بلغت نسبة الذين يستخدمون استراتيجية الدراسة الاستراتيجية 53% تقريبا، وان الطالب الواحد قد يستخدم أكثر من استراتيجية من استراتيجيات الدراسة. ويمكن إرجاع ذلك إلى تعدد الأهداف التي يتبناها الطالب فيوجهه كل منها إلى استخدام استراتيجية معينة من أجل تحقيقه. وربما كان ذلك بسبب تنوع أشكال أسئلة الامتحانات التي يتعرض لها الطلبة، فبعضها يتطلب الفهم واستخدام مهارات التفكير ويستدعي استخدام استراتيجية دراسة عميقة كما يستدعي استخدام مهارات تنظيم الوقت وتهيئة المكان وتنظيم عادات الدراسة، وبعضها يتطلب الحفظ فيستدعي استخدام استراتيجيات الدراسة السطحية مثل التسميع والتكرار. و تشير النسب المئوية لمستخدمي استراتيجيات الدراسة إلى أن ما يقارب ثلاثة أرباع الطلبة يحاولون فهم معنى المعلومات التي يدرسونها، ويحاولون ربطها بعضها ببعض وبمعلومات من مساقات أخرى، وأنهم يحاكمونها عقليا، ويبحثون عن أسباب الظواهر وآثارها، إلا أن بعض الطلبة في ذات الوقت يستخدمون طريقة الدراسة السطحية، فهم يواجهون صعوبة في إدراك معنى المواضيع التي يواجهونها، ويشعرون أن المواد التي تعطى لهم طويلة، وأنهم يعانون قلقاً وخوفاً بسبب حجم المادة، وتراكم العمل، وأنهم يتذكرون التفاصيل دون الصورة الإجمالية، ويستخدمون أساليب التكرار، والنسخ لحفظ المادة، ويكتبون في المحاضرة كل شيء دون تركيز على المهم منها. وقد عكس ذلك إدراك الطلبة لأهمية الفهم والتطبيق والتحليل والنقد والإبداع، ومحاولاتهم التعمق فيما يدرسون والتمكن منه، وهذا ما تعكسه استجابات الطلبة على فقرات المقياس.

كما أظهرت النتائج أن 52% من طلبة جامعة مؤتة فقط يستخدمون استراتيجية الدراسة الاستراتيجية، أي أنهم وصفوا أنفسهم أنهم يدركون أهمية تصنيف موضوعات المادة حسب أهميتها، ويتبعون طريقة دراسة منظمة، ويحسنون استغلال الوقت ويذاكرون مذاكرة يومية. وذلك يعني أن 48% تقريبا من الطلبة يتبعون عادات دراسية، وأساليب غير ملائمة مثل ضعف تنظيم المادة، وضعف تنظيم مكان الدراسة، وقلة توفر العوامل المساعدة على التركيز، وسوء تنظيم الوقت، إضافة إلى التسويف في أداء العمل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة يلدريم و سومونكوغلو (Yildirim & Somuncuoglu, 1998)، ودراسة سومونكوغلو و يلدريم (Somuncuoglu, & Yildrim,1999)، التي أظهرت أن الطلبة الجامعيين يستخدمون غالبا الاستراتيجيات المعرفية العميقة، رغم أنهم أحيانا يستخدمون استراتيجيات التعلم السطحية. كما تتفق مع نتائج دراسة شعير ومنسي (1988)، التي أظهرت أن الطالبات الجامعيات على الأغلب يفضلن استخدام أساليب الاستذكار المنظمة والمتعمقة على غيرها من الأساليب الأخرى.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: كشفت نتائج حساب معاملات الارتباط بين درجات أنماط الأهداف واستراتيجيات الدراسة أن أهداف التمكن ترتبط ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا بكل من استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية، كما أظهر تحليل الإنحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية أن أهداف التمكن أسهمت إسهاما دالا إحصائيا في تفسير تباين درجات هاتين الاستراتيجيتين وذلك على النقيض من أهداف أداء-إقدام وأهداف أداء-تجنب اللذين كان ارتباطهما باستراتيجية الدراسة العميقة سالباً وغير دالّ إحصائياً. كما كان ارتباطهما باستراتيجية الدراسة الاستراتيجية منخفضاً وغير دالّ إحصائيا كذلك. وقد انعكس ذلك في تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، فلم يسهم أيّ منهما في تباين درجات استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية. وعلى النقيض من ذلك كشف حساب معاملات الارتباط بين درجات أنماط الأهداف، ودرجات استراتيجية الدراسة السطحية أن ارتباط أهداف التمكن باستراتيجية الدراسة السطحية كان قريبا من الصفر، بينما كان ارتباط درجات أهداف أداء-إقدام وأداء-تجنب بدرجات الاستراتيجية السطحية موجبا ودالا إحصائيا. إلا أنه لدى التعامل مع متغيرات أنماط الأهداف كمجموعة في تحليل الانحدار المتعدد المتدرج لدرجات استراتيجية الدراسة السطحية على هذه المتغيرات ظهر أن متغير أهداف أداء-تجنب هو الوحيد الذي يسهم إسهاما دالا إحصائيا في تباين درجات الدراسة السطحية.رغم الارتباط الدال إحصائيا بين درجات أهداف أداء –إقدام ودرجات استراتيجية الدراسة السطحية. وقد يعزى ذلك لارتفاع معامل الارتباط بين أهداف أداء-إقدام وأهداف أداء- تجنب (r=0.52). أي أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أظهرت أن كل نوع من أنواع الأهداف يختلف عن النوعين الآخرين في تفسير تباين درجات استراتيجيات الدراسة.فأهداف التمكن فسرت نسبةًمهمة من تباين درجات استراتيجيتي الدراسة العميقة والاستراتيجية فقط، وهي أنماط دراسية تكيفية. أما أهداف الأداء-تجنب فقد فسرت نسبه مهمة من

تباين درجات استراتيجية الدراسةالسطحية فقط، وهي طريقة دراسة غير تكيفية. أما أهداف الأداء –إقدام فهي وإن ارتبطت باستراتيجية الدراسة السطحية، إلا أنها لم تفسر نسبة دالة إحصائيا من تباين درجاتها أو درجات أيةّ استراتيجية أخرى. وهذا يتفق مع الإطار النظري ذي التصنيف الثلاثي للتوجهات الهدفية، الذي يقوم على تقسيم أهداف الأداء إلى إقدام وتجنب إضافة إلى أهداف التمكن.

تجعل أهداف التمكن الطالب يستخدم طريقة تفكير ضرورية لإبقاء الفرد منهمكاً في التعلم، كما تجعله يتابع المهمات التي تزيد نموه. فعندما يدرك الطالب نفسه على أنه صاحب أهداف تمكن، فإنه يستخدم استراتيجيات دراسة فعالة، ويعتقد أن الجهد والنجاح متلازمان (Ames & Archer, 1988). ويكون في حالة وعي لاستراتيجية التعلم التي تخدم أغراضه، لذا ينهمك بالتعلم المستقل ذي المعنى.

وبالمقابل فإن أهداف الأداء-إقدام تجعل الطالب يرغب في حماية صورة الذات لديه وإرضائها ويركز على ما يعززها، الأمر الذي يجعله أقل وعياً باستراتيجيات الدراسة الفعالة وأقل استخداماً لها، وأكثر ميلاً لاستخدام استراتيجيات الدراسة التي تبدو بالنسبة له أسهل وذات نتائج مضمونة.

أما فيما يتعلق بأهداف الأداء-تجنب فإنها كلما زادت قلّ الانهماك المتوقع في التعلم المستقل ذي المعنى. ويحاول صاحب هذا النوع من الأهداف إنجاز العمل بأقل قدر من الجهد (Meece et al., 1988). وربما كان أصحاب أهداف الأداء-تجنب يعانون من قلق الاختبار، وضعف القدرة على التنظيم وهذه خصائص تتداخل مع اتباع استراتيجية منظمة تتطلب المثابرة وعمق التفكير (Elliot et al., 1999).

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة اليوت وآخرون (Elliot et al., 1999) التي أجريت على طلبة الجامعة، وأظهرت أن أهداف التمكن تنبأت بالعمليات العميقة والمثابرة والجهد. وأن أهداف الأداء-تجنب تنبأت بالعمليات السطحية. إلا أن بعض نتائجها اختلفت مع نتائج هذه الدراسة، إذ أظهرت أن أهداف الأداء-إقدام تنبأت بالعمليات السطحية والمثابرة والجهد، وهذه النتيجة لم تتحقق في هذه الدراسة. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة جزئيا مع نتائج دراسة هاراكيويكز وآخرون (Harackiewicz, et al., 2000) التي أشارت إلى أن أهداف التمكن ارتبطت إيجابا باستراتيجيات التوضيح والتسميع، وأن أهداف الأداء-إقدام ارتبطت إيجابا باستراتيجية التسميع فقط، وهذا يتسق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية. وأن أهداف الأداء-تجنب ارتبطت سلبا باستراتيجية التوضيح، وإيجابا بانعدام الاستراتيجية، وهذه نتائج لم تتحقق في هذه الدراسة. كما تتسق مع نتائج دراسة إينلي (Ainley, 1993) التي أظهرت نتائجها أن الطلبة الذين يتبنون أهداف الإتقان يستخدمون استراتيجيات تعلم عميقة، والذين يركزون على أهداف الانهماك بالذات، وأهداف تجنب العمل يستخدمون استراتيجيات إعادة الإنتاج وهي استراتيجيات تعلم سطحية.

ويبدو أن نتائج هذه الدراسة التي أجريت على عينة من الطلبة الأردنيين تتفق مع نتائج دراسات سابقة كثيرة أجريت على عينات من مجتمعات غربية وشرقية مختلفة مثل: دراستي (Meece et al., 1988; Elliot et al., 1998) في الولايات المتحدة، ودراسة (Sinha, & Kumari, 2000) في الهند، ودراستي (Somuncuoglu, & Yildrim, 1999; Yildrim, & Somuncuoglu, 1999) في تركيا، وذلك فيما يتعلق بالآثار الإيجابية التكيفية لتبني أهداف التمكن. فهي ترتبط بشكل متسق مع استخدام استراتيجيات الدراسة العميقة، وتتنبأ بها بفعالية. كما أنها تتفق مع كثير من الدراسات فيما يتعلق بالآثار السلبية وغير التكيفية لأهداف الأداء-تجنب، إذ إنها ترتبط باستراتيجية الدراسة السطحية وتتنبأ بها. أما أهداف الأداء-إقدام فقد أظهرت الدراسة الحالية أنها ترتبط باستخدام استراتيجية الدراسة السطحية وهذ ما اتفقت فيه مع الدراسات السابقة، إلا أنها لا تتنبأ بها ولم تفسر نسبة دالة إحصائيا من درجاتها، وربما كان ذلك بسبب انخفاض معامل الارتباط بينهما مقارنة بمعامل الارتباط بين أهداف أداء-تجنب واستراتيجية الدراسة السطحية. وهذا ما اختلفت فيه مع دراسات سابقة أخرى. ويمكن أن يكون الإختلاف ناجما عن الاختلاف في قوة العلاقة الارتباطية، التي تم التوصل إليها، وليس في وجودها.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات التالية:

1. إجراء دراسات تجريبية يتم خلالها تعريض المتعلمين لبرامج تشجع تبني توجهات هدفية معينة ودراسة تأثيرها في استراتيجيات الدراسة المستخدمة.
2. إجراء دراسات تتناول تأثير أنماط الأهداف في التنظيم الذاتي، إذ أن الدراسة الاستراتيجية تمثل بعض مظاهر عملية التنظيم الذاتي في مجال التحصيل، ومن المفيد الكشف عن مدى تأثير أنماط الأهداف في استراتيجيات التنظيم الذاتي.
3. تناول بعض المساقات الجامعية لموضوع أنماط الأهداف وموضوع استراتيجيات الدراسة وتشجيع الطلبة خلالها على تبني أهداف داخلية، وهي أهداف التمكن بدلا من أهداف الأداء الخارجية القائمة على الدفاع عن الذات والخوف من الفشل، لارتباطها بالنواتج والممارسات والأساليب السلوكية غير التكيفية. وتشجيع الطلبة كذلك على استخدام استراتيجيات الدراسة العميقة لتأثيرها الإيجابي في تنمية الذات وتطوير المهارات، وتحقيق أهداف التدريس.

المصادر والمراجع

خزام، نجيب الفونس، وعيسان، صالحة عبد الله. (1994). استراتيجيات التعلم والإستذكار لدى الطلبة الجامعيين. **دراسات (العلوم الإنسانية)** 21(1)، 327-353.

شعير، عواطف علي ومنسي، محمود عبد الحليم. (1998). دراسة أثر استخدام أسلوب النماذج في التدريس بالتعليم الجامعي على أساليب التعلم وطرق الاستذكار ودافعية الطالبات للدراسة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية**، 1، 3-38.

Ainely, M. D. (1993). Styles of engagement with learning: multidimensional assesment of their relationship with strategy use and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 395-405.

Ames, C.(1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Eductional Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C., and Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning , *Journal of Educational psyschology* , 79, 409 – 414.

Ames, C. ; and Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*. 80(3), 260-267.

Biggs , J.B. (1985). The role of meta learning in study processes. *British Journal of Educational psychology*, 55, (185-212).

Clarke, R.M. (1986). Students' approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. *British Journal of Educational Psychology, 56,* 309-321.

Colquitt, J. A.; and Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation, and motivation to learn during the learning process: a longitudinal study. *Journal of Applied Psychology, 83*, 654-665.

Dowson, M.; McInerney, D. M.(1998). Cognitive and motivational determinants of students' academic prformace and achievement: goals, strategies, and academic outcomes in focus. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Diego, CA, April 13-17, 1998).

Duff, A. (1997). A note on the reliability and validity of a 30-item version of Entwistle and Tait's Revised Approach to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 67,* 529-539.

Dweck, C. (1986). Motivational processes affecting Learning. *American Psychologist* , 41, 1040-1048.

Dweck, c.,and legget, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance and achievement goals. *Educational Psychologist*, 43(3) , 169-189.

Elliot, A., and charch, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidence achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 – 232.

Elliot, A. J.; McGregor, H. A.; and Gables, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: a mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*. 91(3), 549-563.

Entwistle, N.J., Hanley, M. and Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher Education, 8,* 365-380.

Entwistle, N. J. (1988). *Styles of learning and Teaching*. london: David Fulton.

Entwistle, N.J. and Tait, H. (1994). *The Revised Approaches to studying inventory*. Edinburgh: Center for Research into Learning and Instruction. University of Edinburgh.

Entwistle, N.J. and Tait, H. (1995). *The Revised Approaches to studying inventory*. Edinburgh: Center for Research into Learning and Instruction. University of Edinburgh.

Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E.; and Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: when are they adaptive for college student and why?. *Educational Psychologist*, 33(1), 1-21.

Harackiewicz, J. M.; Barron, K. E., and Elliot, A. J. (2000). Short-Term and Long-Term consequences of achievemevt goals: predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*. 92(2), 316-330.

Harackiewicz, J. M.; Barron,K.E.; Tauer, J.M., and Elliot, A.J.(2002) predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*. 94(3), 562-575.

Houston, J. P. (1985). *Motivation.* New York: Macmillan Publishing Company.

Locke, E.A., and Latham, G.P.(1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood cliffs, NJ: Prentice-Hall.

McGregor, H. A. and Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of Achievement-Relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*. 94(2), 381-395.

Meece, J.L.; Bluemenfeld, P.; Hoyle,R.H.(1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activity. *Journal of Educational Psychology*. 80(4), 514-523.

Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, test choice , and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Paulsen, M.B.; Gentry, J.A (1995). Motivation, learning sratigies, and academic performance: a study of the college finance classroom. *Financial practice education*. 5(1), 78-90.

Pintrich, P.R.(2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92(3), 544-555.

Sadler-Smith, E. and Tsang, F. (1998). A comparative study of approaches to sudying in Hong Kong and the United Kingdom. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 81-93.

Salisbury-Glennon, J.D.; Gorrell, J; Sanders, S.; Boyd, P.; and Kamen, M.(1999). Self regulated learning stratigies used by the learners in learner centerd school. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Monstred, Quebec, Canada, April 19-23, 1999).

Seifert, T.(1995). Characteristics of ego and task-orientated students: a comparison of two method-ologies. *British Journal of Educational Psychology*. 65, 125-138.

Sinha, S.P.; and Kumari, P. (2000). Parental inducement of self-regulation, learning performance goal orientation and strategy use among school students. *Journal of Psychological Research*, V.44, No.1, P. 32-38.

SomunCouoglu, Y.; and Yildirim, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267-277.

Woolfolk, A. E. (1995). *Educational Psychology (6th ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

Waugh, R.F. and Addison, P.A. (1998). A Rash measurement model analysis of the Revised Approach to Studying Inventory. *British Journal of Educational Psychology, 68,* 95-112.

Yildirim, A.; and Somuncuoglu, Y. (1998). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (San Diego, CA, April 13-17, 1998).

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 3، 2006، 129-142

أثر تجربة التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية على تحصيل الطلبة المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء*

قسيم الشناق**، وحسن بني دومي***

تاريخ تسلم البحث 2006/2/7 تاريخ قبوله 2006/7/4

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء اثر تجربة التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء. تكونت عينة الدراسة من (118) طالباً موزعين على خمس مجموعات في ثلاث مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك؛ أربعة منها تجريبية (الإنترنت، القرص المدمج، الإنترنت مع القرص المدمج ، المعلم مع جهاز عرض البيانات) ومجموعة ضابطة (الطريقة العادية). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية بعد التأكد من صدقه وثباته. ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المصاحب، واختبار (ت). وقد توصلت الدراسة إلى أنه يوجد فرق دال إحصائيا ($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء طلبة الصف الأول الثانوي العلمي على الاختبار التحصيلي البعدي(المباشر) للمفاهيم الفيزيائية يعزى لطريقة التعلم؛ وكان الفرق لصالح التعلم بطريقة القرص المدمج مقارنة بالطريقة التقليدية. بينما لا يوجد فرق دال إحصائيا بين طريقة كل من الإنترنت، والمعلم مع جهاز عرض البيانات، وطريقة الإنترنت مع القرص المدمج مقارنة بالطريقة التقليدية. كما توصلت إلى أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية على مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) بين متوسط أداء طلبة المجموعات التجريبية على الاختبار التحصيلي المؤجل للمفاهيم الفيزيائية مقارنة بالطريقة التقليدية. بينما يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية البعدي والمؤجل لصالح الاختبار البعدي. وهذا يدل على أن طرق التعلم الإلكتروني لم تكن فعّالة في مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم. (**الكلمات المفتاحية:** التعلم الإلكتروني، تعلم وتعليم الفيزياء، التعلم القائم على الإنترنت، التعلم بمساعدة الحاسوب)

The Effect of E-Learning on Students' Immediate and Postponed Achievement in Physics in Jordanian Secondary Schools

Qasim AlShannag, *Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan.*
Hassan Bani Domi, *Faculty of Educational Sciences, University of Mu'ta, Al-Karak, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the effect of e-learning on scientific track secondary school students' immediate and postponed achievement in physics. The study sample consisted of (118) male students distributed into five groups at three secondary schools for boys in Al-Karak governorate. Four of these groups are experimental (internet, CD, internet + CD, the teacher + Data Show) and one control group (traditional method). In order to achieve the objectives of the study, a physics concept achievement test was used after confirming its validity and reliability. The mean scores, standard deviations, t-test, ANCOVA were used in the statistical analysis. Results showed that there is a significant statistical difference ($\alpha = 0.05$) between the mean scores of the performance of first secondary scientific track students on the post physics concepts achievement test due to method of learning. The difference was in favor of learning by using CD compared to using the traditional method. Yet there is non statistically significant difference due to method of learning using internet, teacher + Data Show, and internet + CD compared to the traditional method. And showed that there isn't any statistical significance at ($\alpha = 0.05$) among the experimental groups on the achievement delayed test on physics concepts compared with the traditional method. However, there is statistically significant analysis difference between the mean scores of students on the physics concepts achievement postponed post test in favor of the post test. This indicates that the methods of e-learning are not effective in helping students in retaining information. (**Keywords**: E-learning, physics, internet based learning, computer assisted instruction.)*

مقدمة: يتسم هذا العصر بثورة تكنولوجية ومعلوماتية هائلة جداً أثرت في مختلف ميادين الحياة، وأكسبتها خاصية التطور السريع والمستمر مما عمق المشكلات والتحديات التي تواجه العملية التربوية، ومن هذه المشكلات: التزايد الهائل في أعداد الطلبة، ومشكلةعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، ونقص المعلمين المدربين والمؤهلين علمياً وتربوياً، والانفجار المعرفي. وتعد مشكلة الانفجار المعرفي من أبرز هذه المشكلات حيث جعلت الإنسان لا يتعمق في شيء، ولا يستطيع متابعة المعرفة الجديدة أو جمعها في كتاب مدرسي، أو استدعاءها عند الحاجة إليها، مما يحتم على المؤسسات التربوية والتعليمية الاستعانة بالوسائل التكنولوجية الحديثة لمواجهة هذه التحديات والتخفيف من أثرها.

ويعد الحاسوب من أهم الوسائل التكنولوجية الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم، فهو يجمع مزايا الكثير من التقنيات التعليمية في تقنية واحدة، إذ يوفر الحركة والصورة والموسيقى والألوان والتفاعل مع المتعلم (Caffarell, 1987). فالمميزات التي يتمتع بها الحاسوب من سرعة ودقة،

---

* أطروحة دكتوراه بعنوان "تقويم التعلم الإلكتروني في الفيزياء في المدارس الثانوية الأردنية" المشرف د. قسيم الشناق.

** كلية العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن.
*** كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

وتنويع المعلومات المعروضة، والمرونة في الاستخدام، والتحكم في ظروف العرض تجعله أكثر فاعلية من أجهزة عرض المعلومات المختلفة من كتب ووسائل سمعية بصرية (الفار، 2002)، والميزة الواضحة التي تميز الحاسوب عن الوسائل الأخرى هي قدرته على التفاعل والحوار مع الطالب (المغيرة، 1993).

وتعد مادة العلوم من أكثر المواد التي يمكن استخدام التقنية الحديثة المحوسبة في تدريسها، فهذه التقنية تساعد في تطوير طرق تدريس العلوم وأساليبه، وتحويل غرفة الصف إلى مختبر لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة. وقد تكون بديلاً للمختبرات في حالة التجارب التي يتعذر إجراؤها داخل المدرسة، أو التي تتطلب أجهزة أو مواد عالية التكلفة، وتسبب خطورة ما أثناء إجرائها؛ كما وتقوم بتبسيط الحقائق ومحاكاة الطبيعة، وخصوصاً في الحالات التي يتعذر مشاهدتها مباشرة، كذلك تساعد في تنمية القدرة على التحليل والتركيب وحل المشكلات، وتوفر التفاعل الشخصي بين الحاسوب والطالب، وتقديم التغذية الراجعة.

وفي عصر الحاسوب بدأ التحول من التعليم التقليدي الذي يقوم على تلقين المعلومات وحفظها، واعتبار المعلم محور العملية التعليمية، والمصدر الوحيد للمعرفة، إلى التعلم الإلكتروني الذي يقوم على التعلم الذاتي، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وجعل الطالب محور العملية التعليمية، ويرى الخطيب (2003) أن المبدأ الأساسي الذي يقوم عليه التعلم الإلكتروني هو توفير بيئة تفاعلية بين المتعلم والمادة التعليمية.

ويعرّف التعلم الإلكتروني أنه طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة من نص وصوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء كان عن بعد أو في الفصل الدراسي؛ فالمقصود هنا استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصى وقت وأقل جهد وأكبر فائدة (الموسى،2002).

أما السالم (2004) فقد عرّف التعلم الإلكتروني أنه" منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين أو المتدربين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية (مثل الإنترنت، الإنترانت، الإذاعة، القنوات المحلية أو الفضائية للتلفاز، الأقراص الممغنطة، التلفون، البريد الإلكتروني،أجهزة الحاسوب، المؤتمرات عن بعد،...) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الفصل الدراسي أو غير متزامنة عن بعد دون الالتزام بمكان محدد اعتمادا على التعلم الذاتي والتفاعل بين المتعلم والمعلم"(ص 289).

ويشير العديد من الباحثين إلى أن التعلم الإلكتروني يهدف إلى تحقيق أهداف عديدة منها (التودري، 2004؛ الراشد، 2003؛ السالم، 2004):

1. إمكانية تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية.
2. المساعدة في نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر.
3. إعداد جيل من المعلمين والطلاب قادر على التعامل مع التقنية، ومهارات العصر، والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم.
4. توفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.
5. تعزيز العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة، وبين المدرسة والبيئة الخارجية.
6. تطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواكب مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة.
7. دعم عملية التفاعل بين الطلاب، والمعلمين، والمساعدين من خلال تبادل الخبرات التربوية، والآراء، والمناقشات، والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل: البريد الإلكتروني، وغرف الصف الافتراضية.

ويعد التعلم الإلكتروني من أهم أساليب التعلم الحديثة؛ فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم (العبادي، 2002). كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات إذا ما استخدم كوسيلة للتعلم عن بعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكن من تدريب العاملين وتعليمهم وتأهيلهم دون ترك أعمالهم وتعليم ربات البيوت؛ مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية (المبيريك، 2002). فالتعلم الإلكتروني يزيد من فعالية التعلم إلى درجة كبيرة، ويقلل من الوقت اللازم للتدريب، ومن تكلفة التدريب (Guckel &Ziemer , 2002)؛ ويوفر بيئة تعلم تفاعلية، ويسمح للطالب بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضله (عضابي، 2004). ويتيح عمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، ويوفر معلومات حديثة تنسجم مع احتياجات المتعلمين، ويوفر برامج المحاكاة والصور المتحركة، وتمارين تفاعلية، وتطبيقات عملية (Al-Karam& Al-Ali, 2001).

ومن فوائد التعلم الإلكتروني أيضاً القدرة على تلبية احتياجات المتعلمين الفردية، بحيث يتعلم الأفراد حسب سرعتهم الذاتية، وتوفير تكلفة التدريب (الإقامة، السفر، الكتب)، وتحسين الاحتفاظ بالمعلومات، والوصول إلى المعلومات في الوقت المناسب، وسرعة تحديث المعلومات في الشبكة، وتوحيد المحتوى والمعلومات لجميع المستخدمين، وتحسين التعاون، والتفاعلية بين الطلاب، ويقلل من شعور الطالب بالإحراج أمام زملائه عند ارتكابه خطأ ما (Codone, 2001).

وللتعلم الإلكتروني فوائد ومزايا عديدة في مجال تعلم وتعليم الفيزياء منها (عبد الجواد وآخرون، 2003):

1- يساعد المعلمين على إيجاد أفكار جديدة لشرح دروس الفيزياء وتبسيط مبادئ الفيزياء الصعبة أو المعقدة مما يسهل عملية استيعابها على الطالب.

2- يساعد المعلمين على إيجاد وسيلة جديدة لتدريس الفيزياء، وهي وسيلة التعلم الإلكتروني التي تساعد الطلبة على التعلم بطريقة مغايرة للدراسة في الصفوف التقليدية إذ إن استخدام الأمثلة التصويرية ونماذج المحاكاة المتوفرة في النظام تعزز مهارة حل المشكلات عند الطلبة وتساعد على تسهيل تذكر المعلومات الفيزيائية المجردة التي تم استذكارها أو تعزيزها باستخدام هذه الأمثلة.

3- يساعد المعلمين على مراعاة الفروق الفردية وصعوبات التعلم الموجودة لدى بعض الطلبة.

4- يساعد المعلمين على عرض تجارب فيزيائية قد يصعب او يستحيل أجراؤها في مختبر المدرسة كرسم مسار قنبلة تنطلق من مدفع بسرعة أولية معينة وتكون زاوية ما مع الأفق.

5- يمكن تجديد المحتوى الموجود على الإنترنت في أي وقت وفقاً للتغيرات التي قد تطرأ على مادة الفيزياء محلياً أو عالمياً.

ومن فوائد التعلم الإلكتروني أيضا في مجال الفيزياء مساعدة الطلاب على تقريب المفاهيم الفيزيائية المجردة والمعادلات الفيزيائية إلى أذهانهم عن طريق تمثيلها بواسطة رسوم وأشكال مسطحة أو ثلاثية الأبعاد، بالإضافة إلى تمثيل الظواهر الطبيعية كالبراكين والزلازل وحركة النجوم.

بالرغم من المزايا العديدة للتعليم الإلكتروني إلا أن هناك بعض السلبيات المصاحبة لتطبيقه كما أشار بعض الباحثين (الشهري، 2002؛ الفرا، 2003) منها:

1. التعلم الإلكتروني يحتاج إلى جهد مكثف لتدريب وتأهيل المعلمين والطلاب بشكل خاص استعداداً لهذه التجربة في ظروف تنتشر فيها الأمية التقنية في المجتمع.
2. ارتباط التعليم الإلكتروني بعوامل تقنية أخرى، مثل كفاءة شبكات الاتصالات، وتوافر الأجهزة والبرامج ومدى القدرة على إنتاج المحتوى بشكل محترف.
3. عامل التكلفة في الإنتاج والصيانة، وأيضاً مدى قدرة أهل الطلاب على تحمل تكاليف المتطلبات الفنية من أجهزة وتطبيقات ضرورية للدخول في هذه التجربة.
4. كثرة توظيف التقنية في المنزل، والمدرسة، والحياة اليومية ربما يؤدي إلى ملل المتعلم من هذه الوسائط، وعدم الجدية في التعامل معها.
5. ظهور الكثير من الشركات التجارية، التي تهدف إلى الربح فقط، وتقوم بالإشراف على تأهيل المعلمين وإعدادهم، وهي في الحقيقة غير مؤهلة علمياً لذلك.
6. إضعاف دور المدرسة كنظام اجتماعي يؤدي دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية.

ولتطبيق التعلم الإلكتروني لابد من توافر المتطلبات التالية (الفليح، 2004):

1. بناء رؤية وخطة للتعلم الإلكتروني وفق فلسفة المنهج والإمكانات.
2. تجهيزات البنية التحتية من حاسبات، وبرمجيات، وشبكات اتصال مثل: شبكة الإنترنت، والشبكة المحلية local (LAN) area network.
3. تطوير العنصر البشري من حيث تأهيل المشرفين، والمديرين، والمعلمين، والطلاب، والفريق التنفيذي في المدرسة.
4. تطوير محتوى رقمي تفاعلي وفق معايير التعلم الإلكتروني.
5. تطوير بوابة تعليمية تفاعلية على الإنترنت تحتوي على: نظم إدارة تعليمية، نظم إدارة مدرسية، محتوى رقمي تفاعلي منسجم مع المحتوى الوطني، ونظم تأليف، وتصميم الوحدات التعليمية، ونظم اختبارات وقياس، ونظم دعم.

ونظراً لأهمية التعلم الإلكتروني ومزاياه، جاءت هذه الدراسة لاستقصاء أثر طريقة التعلم الإلكتروني في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي المباشر والمؤجل في مادة الفيزياء.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تواجه عملية تدريس مباحث العلوم المختلفة (فيزياء،كيمياء، أحياء، علوم الأرض) في مدارسنا صعوبات معينة بسبب عدم توافر الإمكانات المادية في إجراء التجارب العملية التي تساعد في إثراء المنهاج لدى الطلاب، وبسبب افتقار مدارسنا للوسائل السمعية والبصرية الثابتة منها أو المتحركة، يسود طابع الجانب النظري في تدريس مناهج العلوم، مما يؤثر سلبا في نوعية التعليم (حسن، 1995).

وانطلاقا من رؤية جلالة الملك عبدالله الثاني " الأردن سيصبح مركزا لتكنولوجيا المعلومات في المنطقة"، وان جهود التنمية يجب أن تركز على إحداث ثورة في النظام التعليمي من خلال سياسات واستراتيجيات محكمة تدخل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في لب العملية التعليمية، وتجعل منها قاعدة للارتقاء بالتعليم، وأداة لحفز الإبداع والتميز. وإيمانا من القيادة في الأردن بضرورة التحول إلى نظام التعلم القائم على البحث وتحصيل المعرفة بدلا من نظام التعليم القائم على التلقين والتفكير المسيّر، فقد اتخذت وزارة التربية والتعليم إجراءات عملية لإرساء قواعد التعلم الإلكتروني، وتوفير المصادر التعليمية، والمناهج عبر شبكات المعرفة، كما تم ربط ما يزيد على ألف مدرسة بشبكة إلكترونية متوسطة السعة لغاية الآن، وتم تزويد معظم مدارس المملكة بأجهزة حاسوب زاد عددها على ستين ألفا. ولضمان استخدام هذه التقنيات الحديثة، فقد بدأت الوزارة منذ عام 2002 بتدريب جميع معلمي وموظفي الوزارة على استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات واستغلالها لتحسين العملية التعليمية (الفيومي، 2003).

ولمعرفة مدى نجاح خطط التربية والتعليم وبرامجها في التعلم الإلكتروني، كان لابد من تقويم ما تم تحقيقه من اجل التعرف على الإيجابيات ودعمها، وتلافي السلبيات عن طريق معرفة مسبباتها، مما يساعد بالتالي على توظيف الجهود والطاقات والأموال توظيفا يحقق الأهداف التي تتطلع إليها الخطط والبرامج التعليمية والتربوية. لذلك جاءت هذه الدراسة لتقويم تجربة التعلم الإلكتروني

في الأردن والتنوع في استراتيجيات وطرق التعلم الإلكتروني كالتعلم الذاتي من خلال الحاسوب والإنترنت والتعلم المتمازج (blended learning). وبالتحديد فان هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال الآتي:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات علامات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في اكتسابهم المباشر والمؤجل للمفاهيم الفيزيائية تعزى إلى طريقة التعلم (الإنترنت، القرص المدمج، الإنترنت مع القرص المدمج، المعلم مع جهاز عرض البيانات، الطريقة التقليدية) ؟

أهمية الدراسة: تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية تعلم المفاهيم الفيزيائية، التي تُعدُّ اللبنات الأساسية في تكوين البنية المعرفية للطلبة، ولقدرتها على تنمية مهارات التفكير العلمي لديهم. ونظرا لصعوبة تعلم وتطبيق المفاهيم الفيزيائية، وعزوف الطلبة عن اختيار مبحث الفيزياء في الثانوية العامة، كما أشارت بعض الدراسات مثل دراسة الشياب (1998)، كان لا بد من البحث عن طرق وبرامج جديدة تساعد الطلبة على تعلم المفاهيم الفيزيائية. فظهر التعلم الإلكتروني، الذي يمكن أن يساعد الطلبة على تعلم المفاهيم الفيزيائية؛ لما يوفره من برامج محاكاة، وألوان، وصوت، وصور متحركة، ولقطات فيديو تسهل تعلم المفاهيم الفيزيائية وتبسطها.

وتعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات – في حدود علم الباحثين - التي تحاول تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في الأردن، إذ بدأت وزارة التربية والتعليم بحوسبة منهاج الفيزياء لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي على أنه أول تجربة في حوسبة المناهج، إذ طبقت المادة المحوسبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2004/2003، لذلك تأتي هذه الدراسة لتقويم هذه التجربة للوقوف على فاعلية التعلم الإلكتروني.

وبالإضافة إلى ذلك تأتي أهمية هذه الدراسة من استجابتها لتوصيات دراسات عديدة (العجلوني، 2003؛ المصطفى، 2002؛ ملاك، 1995؛ المومني، 2002؛ هيدموس، 2001). ويأمل الباحثان أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تحقيق الآتي:

1- تطوير المادة المحوسبة لمنهاج الفيزياء والمناهج الدراسية الأخرى.
2- تحسين طرق تدريس المواد العلمية.

التعريفات الإجرائية

فيما يلي تعريف لبعض المصطلحات المستخدمة في الدراسة:

التعلم الإلكتروني: تعلم الطلبة لمادة الفيزياء من خلال الوسائل الإلكترونية مثل الإنترنت والأقراص المدمجة وجهاز عرض البيانات (Data Show).

طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة (القرص المدمج): وتعني استخدام الطالب لبرمجية الفيزياء المحوسبة المقرة من وزارة التربية والتعليم، المخزنة على القرص المدمج لدراسة محتوى مادة الفيزياء للفصلين التاسع والعاشر من كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي المقرر في المدارس الأردنية في العام الدراسي 2004/2003، دون أي تدريس من قبل المعلم للمادة، ويكون دور المعلم هنا مشرفا، وموجها، ومتابعا للطلبة في مراحل الدرس المختلفة، والإجابة على أسئلة الطلبة وتسجيل ملاحظات عن أدائهم. وللاختصار تسمى طريقة (القرص المدمج).

طريقة التعلم الذاتي باستخدام الإنترنت: في هذه الطريقة يقوم المتعلم بالحصول على أية معلومات بخصوص موضوع محدد من خلال المواقع التعليمية المتوفرة على الإنترنت، والتي يمكن الوصول إليها من خلال إحدى محركات البحث المعروفة بشكل ذاتي. ويكون دور المعلم في هذه الطريقة تدريب الطلبة على عملية البحث عن المواقع التعليمية، وتزويدهم ببعض المواقع التعليمية الجيدة، ومتابعة الطلبة ومراقبتهم. وللاختصار تسمى طريقة (الإنترنت).

طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة (القرص المدمج) والإنترنت: في هذه الطريقة يقوم الطالب بدراسة برمجية الفيزياء المحوسبة ذاتيا، كما في الطريقة الأولى (طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة)، وفي حالة إنهاء المادة المخصصة للدرس قبل انتهاء الحصة يقوم الطالب باستخدام الإنترنت للبحث عن مواقع تعليمية تتعلق بموضوع الدرس، وتصفح ودراسة هذه المواقع. ويكون دور المعلم موجها، ومرشدا، ومراقبا للطلبة. وللاختصار تسمى طريقة (القرص المدمج مع الإنترنت).

طريقة التعلم من خلال المعلم وجهاز عرض البيانات(*Data Show*): في هذه الطريقة يقوم المعلم بتدريس محتوى المادة بالطريقة التقليدية والاستعانة بقائمة المعلم في برمجية الفيزياء المحوسبة من خلال جهاز عرض البيانات لتوضيح المفاهيم الفيزيائية ثم المتابعة بشكل تقليدي. ويكون دور الطالب في هذه الطريقة الاستماع للمعلم والتفاعل معه من خلال المناقشة ومتابعة محتويات قائمة المعلم المعروضة، والإجابة عن الأسئلة المطروحة على الدرس. وللاختصار تسمى طريقة (المعلم مع جهاز عرض البيانات).

الطريقة التقليدية: هي طريقة التدريس التي يقوم المعلم من خلالها بعرض المادة التعليمية بأية وسيلة يريد (مناقشة، محاضرة، عروض عملية،...) ما عدا استخدام الوسائط الإلكترونية.

برمجية الفيزياء المحوسبة: هي برمجية تعليمية تم إعدادها بالتعاون بين خبراء فريق الوكالة اليابانية للتعاون الدولي، ومديرية المناهج في وزارة التربية والتعليم، وشركة منهاج للتقنيات التعليمية. وتضم هذه البرمجية فصلين دراسيين من مادة الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي هما: الفصل التاسع (خصائص بصرية للمادة)، والفصل العاشر (الحركة التذبذبية والموجات)، ويحتوي كل فصل على 12 درسا مطوراً باللغتين العربية والإنجليزية. وتحتوي هذه

البرمجية على نصوص وصور ووسائل شرح مساعدة كالأمثلة التصويرية، والأمثلة المتحركة، وأمثلة النمذجة، والمحاكاة، وتجارب فيزيائية، بالإضافة إلى الأمثلة المحلوله والأسئلة على كل درس. ويتكون الدرس من عدة مفاتيح تساعد كل من الطالب والمعلم على التحكم في سير الدرس وفقا لاحتياجاتهم. كما تحتوي هذه البرمجية على قائمة المعلم، وهي قائمة تحتوي على خبرات تربوية مختلفة يمكن للمعلم استخدامها بهدف تدعيم الشرح الشفهي للدرس؛ إذ تشتمل هذه الخبرات على أمثلة تصويرية، وأمثلة متحركة، وأمثلة النمذجة والمحاكاة.

محددات الدراسة: هناك بعض المحددات التي يمكن أن تقلل من إمكانية تعميم نتائج الدراسة وهي:

- اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الأول الثانوي العلمي الذكور في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي 2004/2003.
- اقتصرت الدراسة على الفصلين التاسع والعاشر من كتاب الفيزياء المقرر للصف الأول الثانوي العلمي خلال العام الدراسي 2004/2003.

الدراسات السابقة: يتناول هذا الجزء عرض مجموعة من الدراسات والبحوث ذات العلاقة بأثر التعلم الإلكتروني على تحصيل الطلبة في مواد العلوم، وفيما يأتي عرض لهذه الدراسات متسلسلة من الأقدم إلى الاحدث.

فقد أجرى جون (Jun، 1992) دراسة لتقويم المعرفة المكتسبة بين نمطين من أنماط التعلم هما: التعلم الإلكتروني، والتعلم داخل غرفة الصف. وقد تم تطوير ثلاث فرضيات لاستكشاف مدى جدوى ما استفاده المشاركون في الغرفة الصفية أو البيئة الإلكترونية، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي تكون من (35) فقرة اختيار من متعدد على مجموعة مهنيين للموارد البشرية في جميع أنحاء الولايات المتحدة. وقد تم تسجيل هؤلاء المشاركين إما في مساقات صفية أو مساقات مباشرة من خلال الحاسوب لمساق أنظمة تعليم الموارد البشرية في عدة جامعات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات بين مجموعتي التعلم في المعرفة القبل علاجية. كما كشفت الاختبارات البعدية أن المتعلمين من خلال الحاسوب قد استفادوا أكثر من أولئك المتعلمين داخل الغرفة الصفية، إضافة إلى ذلك لم يكن هناك أية فروق داله على الرضى عن التدريب.

وأجرى ملاك (1995) دراسة لمعرفة أثر استخدام طريقة التعليم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الكيمياء مقارنة مع الطريقة العادية، وتألفت عينة الدراسة من (49) طالباً وطالبة من مدرستين للذكور والإناث من مدارس لواء الأغوار الشمالية في الأردن، تم تقسيمها إلى مجموعتين: تجريبية عددها (24) طالباً وطالبة، وضابطة عددها (20) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس أو الجنس.

وهدفت دراسة لزاروتيز وهيوبيرت (Lazarowitz & Huppert, 1995) إلى معرفة أثر التعليم بمساعدة الحاسوب مدمجاً مع التعليم الصفي المخبري بالمقارنة مع العمل الصفي المخبري لوحده على تحصيل الطلاب، وإتقان مهارات عمليات العلم. تكونت عينة الدراسة من (181) طالبٍ موزعين على خمس شعب في الصف العاشر. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعرفة الأولية للطلاب في مجال الأحياء الدقيقة كانت متكافئة لدى كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة. وفي الاختبار البعدي حققت المجموعة التجريبية متوسط علامات أعلى بشكل دال إحصائياً في التحصيل الأكاديمي.

وطبق هنسي ودايفر واوشيا واوملي وبيارد ودرابر وهارتلي ومحمد وسكانلون (Hennessy, Twigger, Driver, O'shea, O'malley, Byard, Draper, Hartley, Mohamed, and Scanlon,1995) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في زيادة التعلم ذي المعنى للمفاهيم الفيزيائية من خلال البحث عن الحقيقة بالتجريب. وقد طبقت هذه الدراسة في منطقة شاسعة من بريطانيا، حيث شملت (375) مدرسة ثانوية تراوحت أعمار طلابها ما بين (12-15) سنة، بالإضافة إلى (60) شخصاً بالغا، وقد تم استخدام برنامج تعليمي محوسب حول موضوع القوة والحركة في هذه الدراسة؛ إذ صمم على شكل سلسلة من النشاطات الحاسوبية تعمل على جعل الطلاب مهتمين بالمفاهيم الفيزيائية الموجودة لديهم وتشجعهم على تطوير واستخدام المفاهيم التي تناسب خبراتهم، ولقياس اثر التعلم بهذه الطريقة كان يقدم للطلاب ورقة عمل تحوي مجموعة من الأسئلة تتعلق بظواهر فيزيائية مختلفة بعد الانتهاء من تطبيق كل نشاط. وبعد الانتهاء من إجراء الدراسة رُصدت علامات الطلاب وحُللت، وبينت النتائج أن هناك أثراً إيجابيا لاستخدام البرامج المحوسبة في منهاج الفيزياء في إحداث تغيرات مفاهمية وتعلم ذي معنى لدى الطلاب.

وقام كارسويل وتوماس وبيتر وبرايس وريشارد (Carswell, Pertre, Price &Thomas, Richards.2000) بدراسة هدفت إلى معرفة آراء الطلبة في تجربة التعلم عن بعد بواسطة الإنترنت، وأثرها على نواتج التعلم (Learning outcomes) مقارنة بالطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (500) طالب تم توزيعهم على مجموعتين: المجموعة الأولى تكونت من (300) طالب درست المادة التعليمية من خلال الإنترنت بطريقة التعلم عن بعد، وتكونت المجموعة الثانية من (200) طالب درست المادة التعليمية نفسها بالطريقة التقليدية. بيَنت نتائج الدراسة أن نواتج التعلم متماثلة، رغم أن الطلاب فضلوا تجربة الإنترنت وكانوا يرغبون في إعادتها. كما بينت نتائج الدراسة أن الإنترنت يوفر للطلاب وسيلة اتصال سريعة ومريحة، ويمكنها أن تزيد التفاعل مع الطلاب الزملاء والمعلمين، وكانت فوائد الإنترنت تتمثل بالآتي: إعادة الواجبات سريعا، والحصول على تغذية راجعة بشكل أسرع، وزيادة التفاعل مع المعلم والطلاب.

وطبق إبراهيم (2001) دراسة لاستقصاء فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل المتعلمين من الصف الثاني الثانوي العلمي في مقرر علم الأحياء في محافظة القنيطرة في الجمهورية العربية السورية، وتألفت عينة الدراسة من مجموعتين من المتعلمين: تجريبية استخدمت البرنامج الحاسوبي التفاعلي المتعدد الوسائط في تعليم وتعلم علم الأحياء، وأخرى ضابطة استخدمت الطريقة الشائعة في تعليم وتعلم علم الأحياء، وتم اختيار العينة بطريقة العينة المقصودة بالنسبة للمدارس، وبالطريقة العشوائية البسيطة بالنسبة للمتعلمين. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي المباشر. وكذلك تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي المؤجل.

كما طبق بادي (2001) دراسة سعت إلى تقصي أثر استخدام التعلم بوساطة الحاسوب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة سلفيت الفلسطينية في مبحث الكيمياء مقارنة بطريقة المحاضرة التقليدية، وتكونت عينة الدراسة من (57) طالباً وطالبة منهم (22) طالباً و(35) طالبة موزعين على مجموعتين: ضابطة تضم (11) طالباً و(18) طالبة، وأخرى تجريبية تضم (11) طالباً و(17) طالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة الذين تعلموا عن طريق الحاسوب التعليمي والطلبة الذين تعلموا عن طريق الأسلوب التقليدي.

وفي دراسة قام بها هيدموس (2001) لاستقصاء أثر استخدام طريقة التعلم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الفيزياء مقارنة مع الطريقة التقليدية. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي. وقد وزع الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية تضم (37) طالبة و(38) طالباً وضابطة تضم (37) طالبة و(32) طالباً. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha = 0.05$) في متوسطات تحصيل طلبة الصف العاشر في الفيزياء تعزى إلى استخدام الحاسوب في التدريس، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة جوهنسون وديدز (Johanson &Deeds, 2002) إلى مقارنة مستوى المعرفة والاستيعاب لدى الطلاب الملتحقين بالمساقات التقليدية والمستندة إلى الحاسوب في مادة العلوم الزراعية للمرحلة الثانوية في ولاية ميسيسبي. وتكونت عينة الدراسة من (152) طالباً تم توزيعهم على مجموعتين: مجموعة الحاسوب تكونت من (73) طالباً، والتقليدية تكونت من (79) طالباً. تم تقسيم الأداة إلى أربع وحدات للتدريس. أشارت نتائج الدراسة بصورة كلية إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طريقة التعليم التقليدية، وتبين كذلك وجود فروق دالة إحصائياً لثلاث من الوحدات الأربع ولصالح التعليم التقليدي.

وسعت دراسة الشرهان (2002) إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في منهاج الفيزياء لمستويات التذكر والفهم والتطبيق بحسب تصنيف بلوم. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، تتألف كل منها من (25) طالباً. تم تدريس المجموعة التجريبية مادة الفيزياء المقررة باستخدام الحاسوب، وتم تدريس المجموعة الضابطة المادة نفسها بالطريقة التقليدية. وخضعت المجموعتان لاختبار قبلي وآخر بعدي في الموضوعات التي شملها المنهاج. وقد دلت نتائج تحليل الاختبار القبلي على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، مما يدل على تكافؤ المجموعتين. أما نتائج تحليل الاختبار البعدي فقد أسفرت عن الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الأول (مستوى التذكر) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الثاني (مستوى الفهم) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المستوى المعرفي الثالث (مستوى التطبيق) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت المصطفى (2002) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس بواسطة الحاسوب في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء مقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من(40) طالباً و(40) طالبة تم اختيارهم بطريقة قصدية من طلبة الصف التاسع الأساسي من مدرستين في لواء الأغوار الشمالية في الأردن، وتم تقسيمها إلى مجموعتين بطريقة عشوائية: تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية التي درست بواسطة الحاسوب.

وأجرى المومني (2002) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس ببرنامج تعليمي محوسب في الاكتساب الآني للمفاهيم الكيمائية، ومدى الاحتفاظ بها لدى طلبة الصف العاشر في الأردن مقارنة بالطريقة التقليدية في التدريس. تكونت عينة الدراسة من (148) طالباً وطالبة قسمت إلى مجموعتين: تجريبية درست بالبرنامج التعليمي المحوسب والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية على كل من الاختبارين البعدي الآني والاحتفاظ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

وقام العجلوني (2003) بدراسة لمعرفة أثر طريقة عرض مادة تصميم واستخدام المواد التعليمية باستخدام الحاسوب الموصول مع جهاز عرض البيانات (Data Show) على تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين من شعب مادة تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية اختيرتا بشكل قصدي، بلغ عدد أفراد كل شعبة (44) طالباً وطالبة. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فرق دال إحصائياً

عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل الطلبة في مادة تصميم وإنتاج المواد التعليمية يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

يتضح مما سبق قلة الدراسات العربية التي تناولت أثر التعليم بمساعدة الحاسوب على تحصيل الطلبة في مادة الفيزياء، وقلة الدراسات التي تناولت تدريس المواد باستخدام جهاز عرض البيانات (Data Show) الموصول مع الحاسوب، لذلك تأتي هذه الدراسة للكشف عن هذه الجوانب.

كما يلاحظ أن البرامج التعليمية المحوسبة التي استخدمت في الدراسات السابقة هي إما من إعداد الباحث أو من برامج تجارية، وكانت تطبق على عينة بسيطة من المدارس. بينما ستقوم هذه الدراسة بتقييم تجربة التعلم الإلكتروني في الأردن خاصة في مادة الفيزياء المحوسبة للصف الأول الثانوي العلمي،التي سيتم تطبيقها في غالبية المدارس الأردنية تمهيداً لحوسبة بقية مناهج العلوم في الصفوف الأخرى، وحوسبة المواد التعليمية الأخرى، ولذلك قد تعود نتائج هذه الدراسة بالفائدة على أصحاب القرار في مديرية المناهج ومديرية تكنولوجيا المعلومات، وعلى المعلمين في وزارة التربية والتعليم، ومطوري برامج تربية المعلمين.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، والبالغ عددهم (391) طالباً والمنتظمين في المدارس للعام الدراسي 2004/2003 موزعين على 16 مدرسة.

عينة الدراسة: قام الباحث باختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من ثلاثة مدارس ثانوية للذكور في محافظة الكرك (مدرسة الأمير الحسن الثانوية للبنين، مدرسة الثنية الثانوية للبنين، مدرسة الربة الثانوية للبنين)، التي يتوافر فيها إمكانية تطبيق الدراسة من حيث توفر مختبرات الحاسوب والإنترنت، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً، وقد أسقطت استجابات طالبين منهم لعدم اكتمال إجراءات المعالجة عليها، وبقي (118) طالباً موزعين على خمس شعب في ثلاث مدارس، أربع منها تجريبية وواحدة ضابطة.

أداة الدراسة:

اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية: قام الباحث ببناء هذا الاختبار لقياس تحصيل الطلبة للمفاهيم الفيزيائية الواردة في الفصل التاسع: خصائص بصرية؛ والفصل العاشر: الموجات والاهتزازات على المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم: التذكر، الفهم والاستيعاب، والتطبيق. تكون الاختبار من خمس وخمسين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد توزعت الفقرات على المستويات الثلاثة كما يلي: التذكر (17) فقرة بنسبة 30%، الفهم والاستيعاب(11) فقرة بنسبة 20%، والتطبيق(27) فقرة بنسبة 50%.

وقد اتبع الباحثان الخطوات التالية في بناء الاختبار:

1. قام الباحثان بوضع قائمة بالمفاهيم التي يدرسها الطلبة في مادة الدراسة، وهي الفصلان التاسع والعاشر من كتاب الفيزياء للفصل الثاني للصف الأول الثانوي العلمي.
2. تم إعداد جدول المواصفات كما هو مبين في الجدول (1)، الذي يبين توزيع الفقرات على الخلايا المحددة بعناصر المحتوى ومستويات السلوك العقلي الثلاثة.

جدول (1): المواصفات لاختبار المفاهيم الفيزيائية

	المحتوى	عدد الحصص	نسبة التركيز	مستوى السؤال			مجموع الأسئلة
				تذكر 30%	فهم20%	تطبيق50%	100%
الفصل التاسع	تفاعل الضوء مع المادة	2	%9	1	1	3	5
	انكسار الضوء	3	%13.6	1	1	5	7
	العدسات	4	%18	3	2	5	10
	تطبيقات بصرية	1	%4.5	1	1	1	3
الفصل العاشر	الحركة التذبذبية والحركة التوافقية البسيطة	3	%13.6	2	2	3	7
	الحركة الموجية وأنواع الموجات	1	%4.5	2	-	1	3
	خصائص الموجات	2	%9	2	1	2	5
	الموجات المستقرة	1	%4.5	-	-	3	3
	تداخل الضوء	1	%4.5	2	-	1	3
	حيود الموجات	1	%4.5	2	-	-	2
	حيود موجات الضوء	1	%4.5	-	1	1	2
	استقطاب الضوء	2	%9	2	1	2	5
	المجموع	22	%99.2	18	10	27	55

وقد تم إعداد هذا الجدول في ضوء محتوى المادة وعدد الحصص لكل جزء منه. وتم أخذ رأي المحكمين في تصنيف فقرات الاختبار على المستويات الثلاثة، ومدى ملاءمة هذه الفقرات للمستويات.

3. تمت صياغة فقرات الاختبار بحيث غطت جميع المفاهيم الواردة في محتوى المادة موضوع التجربة، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (70) فقرة ولكل فقرة أربعة بدائل، أحدها يمثل الإجابة الصحيحة.
4. تم التحقق من الصدق المنطقي للاختبار من حيث الصياغة اللغوية والوضوح والشمولية ومقارنة الفقرة للجزء الذي تنتمي إليه. وكان ذلك بعرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في القياس والتقويم، وفي أساليب تدريس العلوم، ومشرفي الفيزياء في وزارة التربية والتعليم، ومعلمين لمادة الفيزياء. وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم ومقترحاتهم، عدلت بعض الفقرات، وحذفت بعضها وأضيفت فقرات جديدة، وبعد التعديل عرضت فقرات الاختبار على بعض هؤلاء المحكمين لإبداء ملاحظاتهم مرة أخرى، وفي ضوء ملاحظاتهم النهائية اعتمد الاختبار بحيث أصبح عدد فقراته (55) فقرة.
5. تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالب، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إذ بلغ معامل الاتساق الداخلي للاختبار (0.84). وهي قيمة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

إجراءات الدراسة: تم إجراء تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1- إعداد أداة الدراسة" الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفيزيائية"، والتحقق من صدقه وثباته.
2- أخذ الموافقة لتطبيق الدراسة بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم، ومديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، والمدارس التابعة لهذه المديريات لغايات تسهيل الدراسة.
3- زيارة المدارس المعنية والتحدث مع مدير المدرسة ومعلم الحاسوب ومعلم الفيزياء حول الدراسة وأهدافها لتقديم التسهيلات اللازمة بخصوص استخدام مختبر الحاسوب في حصص الفيزياء لتطبيق الدراسة.
4- تحديد عينة الدراسة واختيار المجموعات التجربية والظابطة بالطريقة القصدية.
5- الاتفاق مع معلم الفيزياء في مدارس عينة الدراسة على آلية تنفيذ الدروس، والاتفاق على الوقت المناسب للبدء في عملية التطبيق.
6- تطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعات الدراسة الخمسة التجريبية والضابطة قبل البدء بالمعالجة التجريبية؛ للتأكد من تكافؤ مجموعات الدراسة.
7- تطبيق الدراسة في منتصف الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2004/2003 بتدريس المجموعات التجربية والظابطة حسب الطرق الآتية:

المجموعة التجريبية الأولى (القرص المدمج): إذ يقوم الطالب في كل حصة فيزياء بالذهاب إلى مختبر الحاسوب والدخول إلى برمجية الفيزياء التي تم تخزينها على جهاز الحاسوب، واستعراض الدرس ذاتيا بما فيه من محتوى ووسائط متعددة وأمثلة محلوله، والإجابة على الأسئلة المتعلقة بكل درس ذاتيا، واستعراض التجارب المتعلقة بالدرس، ثم إجراؤها، وحل الأسئلة الإضافية، وإجراء الأنشطة الإثرائية. ويكون دور المعلم هنا مشرفا، وموجها، ومتابعا للطلبة في مراحل الدرس المختلفة، والإجابة على أسئلة الطلبة وتسجيل ملاحظات عن أدائهم.

المجموعة التجريبية الثانية (الإنترنت): في هذه الطريقة يقوم المتعلم بالحصول على أية معلومات بخصوص موضوع محدد من خلال المواقع التعليمية المتوفرة على الإنترنت، وذلك باستخدام برنامج المتصفح اكسبلورر (Explorer)، وإحدى محركات البحث مثل (Yahoo، Google،...)، إذ يقوم الطالب بإدخال الكلمة أو الكلمات المفتاحية التي تحدد الموضوع المطلوب البحث عنه، ثم ينتظر ظهور قائمة عناصر نتيجة البحث، وبعد ذلك يختار العنصر الذي يراه ملائما لما يبحث عنه، ويؤشر عليه فيتم عرض صفحة المعلومات التي تتضمن ما يريده المستخدم بالتفصيل. وبعد ذلك يقوم المتعلم بدراسة هذه المعلومات، أو تخزينها على الأقراص المرنة، أو طباعتها، ثم ينتقل إلى موقع آخر، وهكذا حتى يحصل على معلومات تغطي موضوع الدرس، ويكون دور المعلم في هذه الطريقة تدريب الطلبة على عملية البحث عن المواقع التعليمية، وتزويدهم ببعض المواقع التعليمية الجيدة، ومتابعة الطلبة ومراقبتهم.

المجموعة التجريبية الثالثة (الإنترنت مع القرص المدمج): في هذه الطريقة يقوم الطالب بدراسة برمجية الفيزياء المحوسبة ذاتيا، كما في الطريقة الأولى (طريقة القرص المدمج)، وفي حالة إنهاء المادة المخصصة للدرس قبل انتهاء الحصة يقوم الطالب باستخدام الإنترنت للبحث عن مواقع تعليمية تتعلق بموضوع الدرس، وتصفح ودراسة هذه المواقع. ويكون دور المعلم موجها، ومرشدا، ومراقبا للطلبة.

المجموعة التجريبية الرابعة (المعلم مع جهاز عرض البيانات): في هذه الطريقة يقوم المعلم بتدريس محتوى المادة بالطريقة التقليدية والاستعانة بقائمة المعلم في برمجية الفيزياء المحوسبة من خلال جهاز عرض البيانات لتوضيح المفاهيم الفيزيائية ثم المتابعة بشكل تقليدي. ويكون دور الطالب في هذه الطريقة الاستماع للمعلم والتفاعل معه من خلال المناقشة ومتابعة محتويات قائمة المعلم المعروضة، والإجابة عن الأسئلة المطروحة على الدرس.

المجموعة الضابطة (الطريقة العادية): وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بعرض المادة التعليمية بأية وسيلة يريد (مناقشة، محاضرة، عروض عملية،...) ما عدا استخدام الوسائط الإلكترونية.

8- وبعد الانتهاء من عملية التدريس للمجموعات الخمسة تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي.

9- ولمعرفة مدى احتفاظ طلبة المجموعات الخمسة للمفاهيم الفيزيائية التي درسوها تم تطبيق الاختبار التحصيلي ذاته (المؤجل) بعد فترة زمنية مقدارها ثلاثة أسابيع من تقديم الاختبار التحصيلي البعدي. ومن ثم تصحيح الاختبار ورصد النتائج لأغراض التحليل الإحصائي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي عرض لنتائج سؤال الدراسة"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات علامات طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في اكتسابهم المباشر والمؤجل للمفاهيم الفيزيائية تعزى إلى طريقة التعلم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي القبلي؛ وذلك لمعرفة تكافؤ مجموعات الدراسة قبل البدء بالتجربة، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي القبلي وفقا لطريقة التعلم

طريقة التعلم	العدد	لمتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الإنترنت	21	15.19	2.93
الإنترنت مع القرص المدمج	18	15.72	3.82
القرص المدمج	23	15.83	4.11
المعلم مع جهاز عرض البيانات	27	17.04	3.52
تقليدية	29	16.28	3.85

يلاحظ من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية في متوسط أداء مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي القبلي، ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= 0.05)، فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول (3) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل القبلي للمفاهيم الفيزيائية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4	46.243	11.561	0.854	0.494
داخل المجموعات	113	1528.910	13.530		
المجموع	117	1575.153			

يتضح من الجدول (3)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة مجموعات الدراسة الخمسة على اختبار التحصيل القبلي، مما يعني تكافؤ أداء طلبة مجموعات الدراسة الخمسة على اختبار التحصيل القبلي.

للإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال المتعلق باختبار التحصيل المباشر البعدي، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لطريقة التعلم، كما هو مبين في الجدول(4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي البعدي وفقا لطريقة التعلم

طريقة التعلم	العدد	لمتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الإنترنت	21	22.86	5.56
الإنترنت مع القرص المدمج	18	25.67	6.16
القرص المدمج	23	36.91	7.64
المعلم مع جهاز عرض البيانات	27	29.63	7.03
تقليدية	29	25.00	6.73

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية في متوسط أداء مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي البعدي. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول (5) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (5): نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل المباشر للمفاهيم الفيزيائية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4	2812.086	703.021	15.575	*0.00
داخل المجموعات	113	5100.694	45.139		
المجموع	117	7912.780			

* ذات دلالة إحصائية

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلبة مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي البعدي تعزى لطريقة التعلم. ولمعرفة أي من المجموعات الخمس تكون هذه الفروق لصالحها، أجريت المقارنات بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار توكي (Tukey Test)، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الخمسة على اختبار التحصيل البعدي

الطريقة	الإنترنت	الإنترنت مع القرص المدمج	القرص المدمج	المعلم مع جهاز عرض البيانات	تقليدية
الإنترنت (22.86)	_	2.81-	*14.06-	*6.77-	2.14-
الإنترنت مع القرص المدمج (25.67)		__	*11.25-	3.96-	0.67
القرص المدمج (36.91)			__	*7.28	*11.91
المعلم مع جهاز عرض البيانات (29.63)				__	4.63
تقليدية(**25.00)**					__

* ذات دلالة إحصائية

تبين من الجدول رقم (6) ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي للمفاهيم الفيزيائية بين:

1. (طريقة الإنترنت) و(طريقة القرص المدمج) لصالح طريقة القرص المدمج
2. (طريقة الإنترنت) و(طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات) لصالح طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات.
3. (طريقة الإنترنت مع القرص المدمج) و(طريقة القرص المدمج) لصالح طريقة القرص المدمج.
4. (طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات) و(طريقة القرص المدمج) لصالح طريقة القرص المدمج.
5. (الطريقة التقليدية) و(طريقة القرص المدمج) لصالح طريقة القرص المدمج.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين:

(طريقة الإنترنت وطريقة الإنترنت مع القرص المدمج)، (طريقة الإنترنت والطريقة التقليدية)، و(طريقة الإنترنت مع القرص المدمج وطريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات)، (طريقة الإنترنت مع القرص المدمج والطريقة التقليدية) ، و(طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات والطريقة التقليدية).

يتضح من نتائج الجزء الأول تفوق طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة (القرص المدمج) على الطريقة التقليدية، وقد اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من: هيدموس (2001) والمصطفى (2002) والمومني (2002) والشرهان (2002) وجون (Jun.1995) و(Lazarawitz &Huppert,1993) وغيرها من الدراسات التي أكدت تفوق تحصيل المجموعة التجريبية، التي تعلمت بواسطة الحاسوب على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة التقليدية.

ولم تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ملاك (1995)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة تعزى إلى طريقة التدريس (الحاسوب، التقليدية)، ولم تتفق أيضا مع نتائج دراسة بادي (2001)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تحصيل الطلبة الذين تعلموا عن طريق الحاسوب التعليمي، والطلبة الذين تعلموا عن طريق الأسلوب التقليدي، كما لم تتفق مع نتائج دراسة جوهنسون وديدز (Johanson &Deeds, 2002)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح طريقة التعليم التقليدية. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى الأسباب التالية:

- جودة تصميم برمجية الفيزياء المحوسبة وعرضها بأسلوب مشوق ومختلف نوعاً ما عن الكتاب المقرر والمواقع التعليمية على الإنترنت، إذ أشارت نتائج دراسة الشناق وبني دومي (2006) المتعلقة بتقويم المعلمين للبرمجية أن خصائص هذه البرمجية تتوافق بدرجة عالية مع خصائص البرمجية الجيدة ضمن مجالات هي: خصائص المحتوى التعليمي للبرمجية، وأهداف البرمجية، وخصائص استخدام الطالب للبرمجية والتحكم بها، وتصفح وتشغيل البرمجية، والتغذية الراجعة. أي أن أهداف البرمجية تتوافق مع أهداف المنهاج المقرر، ومحددة واضحة ومصوغة صياغة سلوكية، ويتصف محتواها بالحداثة، وتستخدم الرسوم والنماذج المتحركة ولقطات الفيديو بشكل ملائم، وتراعي التسلسل المنطقي والسيكولوجي، وتتضمن أمثلة كافية ومتنوعة على كل درس، وتتضمن أنشطة إثرائية للطالب سريع التعلم، وتقدم تغذية راجعة، وتساعد الطالب في حالة الاستجابة الخاطئة لسهولة تشغيل البرمجة وتحكم الطالب بها.
- تقوم طريقة التعلم الذاتي باستخدام الحاسوب (القرص المدمج) على التفاعل بين المتعلم والحاسوب، وتتكيف مع المستوى العلمي للطالب، مما يُمكّن الطالب من التعلم حسب سرعة استيعابه وتصحيح أخطائه دون الشعور بالخجل من زملائه. كما تتيح للطالب إعادة استعراض المادة التعليمية المبرمجة مرات عديدة دون الشعور بالحرج والملل، فضلاً عن أنها تأخذ بمبدأ التعزيز والتشجيع الذي يقابل الاستجابة الجيدة للطالب، وهذه الأمور تزيد دافعية الطلبة للتعلم، مما يزيد من تحصيلهم الدراسي.
- تتمتع طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة بالمرونة، مما يتيح للطلبة التنقل بين مكونات المادة التعليمية المبرمجة حسب رغبتهم وسرعتهم الذاتية، وفي الوقت الذي يناسبهم، وهذا يسهل عملية التعلم، وبالتالي يؤدي إلى تحصيل أفضل لدى الطلبة.

- تربط طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة بين المعرفة النظرية المجردة والتطبيق العملي المحسوس، وتساعد على تصور الأبعاد الثلاثية بما توفره من ألوان وصور متحركة وأصوات. وهذه الأمور قد تعطي أثراً تعليمياً أكبر مما تعطيه الكلمات المكتوبة، وتمكّن من ترسيخ المفاهيم الفيزيائية في ذهن الطالب، مما قد يزيد من تحصيله العلمي.

كما أظهرت نتائج الدراسة تفوق طريقة التعلم الذاتي باستخدام برمجية الفيزياء المحوسبة (القرص المدمج) على طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات. ويعزو الباحثان ذلك إلى صعوبة المزج بين الطريقة التقليدية واستخدام جهاز عرض البيانات، إذ اقتصر دور المعلم على عرض البرمجية من القرص المدمج على شاشة العرض أمام الطلبة وقلة استخدام الشرح والسبورة الطباشرية، واستخدام المعلم الجزء الخاص بالطالب وعدم استخدام قائمة المعلم، التي تتضمن أشكالاً وصوراً ورسومات ولقطات فيديو تساعد المعلم على توضيح المفاهيم. أما دور الطالب فقد كان مستمعا ومشاهدا لما يعرض أمامه من معلومات باستخدام جهاز عرض البيانات. وقد يعزى السبب أيضا إلى المشكلات التي واجهت الطلبة في طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات من مثل: سرعة القراءة في البرمجية، وسرعة العرض وصغر الخط على الشاشة، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى مزايا طريقة التعلم الذاتي باستخدام القرص المدمج كما ذكر سابقا.

ويعزو الباحثان تفوق طريقة القرص المدمج على طريقة الإنترنت + القرص المدمج إلى انشغال الطلبة في طريقة الإنترنت + القرص المدمج بالإنترنت والمواقع غير التعليمية أكثر من الاهتمام بالمادة التعليمية الموجودة على القرص المدمج.

ويفسر الباحثان تفوق طريقة القرص المدمج على طريقة الإنترنت إلى جودة تصميم برمجية الفيزياء المحوسبة الموجودة على القرص المدمج كما أشارت نتائج دراسة الشناق وبني دومي (2006)، وقلة المشاكل التي واجهت الطلبة عند التعلم الذاتي بطريقة القرص المدمج مقارنة مع طريقة الإنترنت، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى المشكلات التي واجهت الطلبة إثناء التعلم من خلال الإنترنت من مثل: بطء فتح المواقع التعليمية ،وفصل خدمة الإنترنت إثناء التعلم، وصعوبة الحصول على المعلومات المطلوبة بسبب كثرة المعلومات الموجودة على الإنترنت، وعدم تنظيمها، وتعدد محركات البحث، واحتياج عملية البحث إلى وقت كبير، وفتح بعض الطلبة على مواقع غير تعليمية، وعدم جودة تصميم بعض المواقع التعليمية.

أما تفوق طريقة المعلم مع جهاز عرض البيانات على طريق الإنترنت، فقد يعود السبب إلى جودة البرمجية التي يعرضها المعلم من القرص المدمج باستخدام جهاز عرض البيانات، وقد يعود السبب أيضا إلى انشغال الطلبة بالإنترنت والمواقع غير التعليمية والاستمتاع بالعمل على الإنترنت؛ مما جعل الطلبة يترقبون وقت العمل عليه أكثر من الاهتمام بالمادة التعليمية، بالإضافة إلى صعوبة الحصول على المعلومات المطلوبة من الإنترنت بسبب كثرة المعلومات وضياع وقت كبير في البحث عن المعلومات وبسبب مشاكل الإنترنت.

للإجابة عن الجزء الثاني من سؤال الدراسة المتعلق باختبار التحصيل المؤجل، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل وفقا لطريقة التعلم، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي المؤجل وفقا لطريقة التعلم

طريقة التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإنترنت	21	14.67	2.56
الإنترنت مع القرص المدمج	18	17.17	4.95
القرص المدمج	23	20.17	6.59
المعلم مع جهاز عرض البيانات	27	17.78	5.42
تقليدية	29	17.93	4.85

يظهر من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات أداء مجموعات الدراسة الخمسة على الاختبار التحصيلي المؤجل. ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، فقد تم استخدام تحليل التباين الاحادي. والجدول (8) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (8): نتائج تحليل التباين الأحادي لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار التحصيل المؤجل للمفاهيم الفيزيائية

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	4	340.331	85.083	3.287	*0.014
داخل المجموعات	113	2925.00	25.885		
المجموع	117	3265.331			

* ذات دلالة إحصائية

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب مجموعات الدراسة الخمس على الاختبار التحصيلي المؤجل تعزى لطريقة التعلم. ولمعرفة أي من المجموعات الخمس تكون هذه الفروق لصالحها، أجريت المقارنات بين المتوسطات الحسابية باستخدام اختبار توكي (Tukey Test)، كما هو مبين في الجدول (9).

جدول (9): نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية بين متوسطات علامات الطلبة في المجموعات الخمسة على اختبار التحصيل المؤجل

الطريقة	الإنترنت	الإنترنت مع القرص المدمج	القرص المدمج	المعلم مع جهاز عرض البيانات	تقليدية
الإنترنت	__	2.50-	*5.51-	3.11-	3.26-
الإنترنت مع القرص المدمج		__	3.01-	0.61-	0.76-
القرص المدمج			__	2.40	2.24
المعلم مع جهاز عرض البيانات				__	0.15-
تقليدية					__

* ذات دلالة إحصائية

يظهر من الجدول (9) أن متوسط علامات طلبة مجموعة القرص المدمج اختلف عن متوسط علامات طلبة مجموعة الإنترنت بفرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) ولصالح مجموعة القرص المدمج. بينما لم تكن المقارنات الثنائية الأخرى دالة إحصائيا بين الطرق المختلفة.

وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع نتائج عدد من الدراسات(إبراهيم، 2001؛ المومني، 2002)، إذ أظهرت هذه الدراسات تفوق المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام الحاسوب على المجموعة الضابطة، التي تعلمت بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي المؤجل.

ولفحص الفرق بين متوسطي علامات طلبة المجموعات الخمس على اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية البعدي والمؤجل (الاحتفاظ)، تم استخدام اختبار "ت" للبيانات المرتبطة، ويبين الجدول (10) نتائج هذا الاختبار.

جدول (10) نتائج اختبار (ت) لمقارنة المتوسطات الحسابية على اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية البعدي والمؤجل

المجموعة	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
الإنترنت	البعدي	21	22.86	5.561	0.11-	20	6.108	0.00
	المؤجل	21	14.67	2.556				
الإنترنت مع القرص المدمج	البعدي	18	25.67	6.164	0.590	17	7.01	0.00
	المؤجل	18	17.17	4.950				
القرص المدمج	البعدي	23	36.91	7.639	0.233	22	9.073	0.00
	المؤجل	23	20.17	6.560				
المعلم مع جهاز عرض البيانات	البعدي	27	29.63	7.028	0.213	26	7.784	0.00
	المؤجل	27	17.78	5.423				
تقليدية	البعدي	29	25.00	6.729	0.336	28	5.561	0.00
	المؤجل	29	17.93	4.847				
الكلي	البعدي	118	28.10	8.224	0.378	117	14.36	0.00
	المؤجل	118	17.64	5.283				

يتضح من الجدول (10) وجود فرق ذي دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي علامات الطلبة على اختبار تحصيل المفاهيم الفيزيائية البعدي والمؤجل لصالح الاختبار البعدي. وهذا يدل على أن طرق التعلم الإلكتروني لم تكن فعّالة في مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم، ولم تختلف عن الطريقة التقليدية في مساعدة الطلبة على الاحتفاظ بالتعلم. وقد يعود ذلك إلى أن منهاج الفيزياء وبرمجية الفيزياء المحوسبة تهتم بتعليم الطالب حقائق ومعلومات، وقلة اهتمامها بمهارات التفكير العلمي، وأن الطالب يركز على الحفظ والنجاح في الاختبارات دون الاهتمام بفهم المادة والمستويات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم، وهذا يتفق مع ما أشار إليه القادري (2004) من حيث تركيز الكتب المدرسية على حفظ الحقائق والمفاهيم والقوانين الفيزيائية دون التركيز على فهمها وتطبيقاتها العملية، وضعف مساهمتها في تنمية مهارات التفكير العلمي للمتعلمين. كما أن الاختبارات تركز على مستوى التذكر والفهم والتطبيق مما يؤدي إلى عدم الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة.

التوصيات

بالاعتماد على نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين في وزارة التربية والتعليم بحيث يتم تدريبهم على كيفية استخدام الحاسوب والإنترنت في التعليم، وكيفية تنفيذ التعليم الإلكتروني.
- توفير مختبر حاسوب خاص بالمواد العلمية في المدرسة ومشرف مختبر حاسوب لمساعدة المعلمين والطلبة أثناء تنفيذ التعلم الإلكتروني، وصيانة أجهزة الحاسوب بشكل مستمر.
- العمل على تزويد جميع المدارس بخدمة الإنترنت.

- العمل على حوسبة المناهج الدراسية، ووضعها على أقراص مدمجة، وتوزيعها على الطلبة مع الكتاب المقرر في بداية العام الدراسي.
- إجراء دراسات أخرى حول تقويم تجربة التعلم الإلكتروني في مناهج أخرى غير الفيزياء في المراحل التعليمية المختلفة.

المصادر والمراجع

إبراهيم، جمعه حسن. (2001). **فاعلية برنامج حاسوبي تفاعلي متعدد الوسائط في تحصيل علم الأحياء (دراسة ميدانية لطلبة الصف الثاني الثانوي العلمي في محافظة القنيطرة)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة دمشق، سوريا.

بادي،عبدالله ضامن. (2001). **أثر استخدام الحاسوب التعليمي على التحصيل الآني والمؤجل لطلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث الكيمياء في محافظة سلفيت**. رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

التودري، عوض حسين. (2004). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم**. الرياض: مكتب الرشد ناشرون.

حسن، محمد. (1995). التعلم الذاتي والوسائل التعليمية. **مجلة التربية/ قطر، 24**(112)، 67-109.

الخطيب، قاسم. (2003). **الورشة التدريبية لحوسبة الفيزياء والتعلم الذاتي الرقمي** المنعقدة يومي الخميس والجمعة (22 ، 2003/5/23).

الراشد، فارس. (2003). **التعليم الإلكتروني واقع وطموح**. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بمدارس الملك فيصل بالرياض. مدارس الملك فيصل،21-2003/4/23. متوفر على الموقع:
http://www.kfs.sch.sa/ar/sim.htm

السالم، أحمد. (2004). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الشرهان، جمال بن عبد العزيز. (2002)، أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3(3)،69-87.

الشناق، قسيم وبني دومي، حسن. (2006). تقويم مواد التعلم الإلكتروني لمنهاج الفيزياء في المدارس الثانوية الأردنية من وجهة نظر المعلمين والطلبة. **المجلة التربوية** (تحت النشر).

الشهري، فايز بن عبدالله. (2002). التعليم الإلكتروني في المدارس السعودية قبل أن تشتري القطار... هل وضعنا القضبان !. **المعرفة، 36**(91)، ص36-43.

الشياب، معن. (1998). مشكلات تعليم مادة الفيزياء للصف الثاني الثانوي العلمي من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العبادي، محسن. (2002). التعليم الإلكتروني والتعليم التقليدي ما هو الاختلاف. **المعرفة، 36**(91)، ص18-23.

العجلوني، خالد. (2003). أثر طريقة عرض المادة التعليمية باستخدام الحاسوب على تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **دراسات، 30**(1)، 60-173.

عضايبي، حمد إبراهيم. (2004). مميزات نظام التعلم الإلكتروني. جامعة الحديدة: شبكة التعلم الإلكتروني. متوفر على الموقع:
http://www.odhabi.net/hodct/mod/forum/discuss.php=51

الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2002). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر.

الفرا، يحيى. (2003). **التعلم الإلكتروني: رؤى من الميدان**. الندوة الدولية الأولى للتعلم الإلكتروني والمقامة بمدارس الملك فيصل بالرياض.وزارة التربية والتعليم، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة مكه المكرمه-جدة. متوفر على الموقع:
http://www.jeddahadu.gov.sa/news/papers/p11.doc

الفليح، خالد بن عبد العزيز. (2004). **التعليم الإلكتروني**. اللقاء الثاني لتقنية المعلومات والاتصال في التعليم.جدة: مركز التقنيات التربوية. متوفر على الموقع:
http://www.jeddahadu.gov.sa/etc/2nd-etc/papers.htm

الفيومي، نبيل. (2003). **التعلم الإلكتروني في الأردن: خيار استراتيجي لتحقيق الرؤية الوطنية، التحديات، الإنجازات، وأفاق المستقبل**. الندوة الإقليمية حول استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعلم الإلكتروني-الاتحاد الدولي للاتصالات، دمشق، تاريخ الدخول إلى الموقع:2004/3/7، متوفر على الموقع:
http://www.moe.gov.jo/web/forum-16.pps

القادري، سليمان. (2004). معيقات تعلم الطلبة للمفاهيم الفيزيائية من وجهة نظر معلمي الفيزياء في شمال الأردن. **المنارة للبحوث والدراسات (العلوم الإنسانية)، 10**(4)، 217-254.

المبيريك، هيفاء. (2002). **التعلم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح**. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16-1423/8/17هـ، جامعة الملك سعود. متوفر على الموقع:
http://www.ksu.edu.sa/seminars/futureschool/Abstracts/thana2Abstract.htm

المصطفى، نسرين فيصل. (2002). **أثر استخدام طريقة التدريس بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء واتجاهاتهم نحوها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

المغيرة، عبد الله بن عثمان، (1993). **الحاسوب والتعليم.** الرياض: النشر العلمي.

ملاك، حسن علي. (1995). **أثر استخدام طريقة التعلم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مبحث الكيمياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الموسى، عبدالله بن عبد العزيز. (2002). **التعلم الإلكتروني: مفهومه خصائصه فوائده عوائقه.** ورقة عمل مقدمة إلى ندوة مدرسة المستقبل في الفترة 16-17آب، متوفر على الموقع:
http://www.ksu.edu.sa/seminars/futureschool/Abstracts/AlmosaAbstract.htm

المومني، قيس. (2002). **أثر برنامج تعليمي محوسب في اكتساب طلبة الصف العاشر لمفاهيم كيميائية ومدى احتفاظهم بها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.

هيدموس، ياسر مصطفى. (2001). **أثر استخدام الحاسوب كأداة مساعدة في التعليم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في الفيزياء واتجاهاتهم نحو استخدامه.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

Al- Karam, A. M., & Al- Ali, N. M.(2001). E- learning: the new breed of education. In Billeh, V. & Ezzat, A.. (Eds.), *Education development thruogh utilization of technology*: UNESCO Regional Office for Education in the Arab States(pp. 49-63).

Caffarell, Edward. (1987). Evaluating the new generation of computer based instructional software, *Educational Technology*, 22(4), 19-24.

Carswell, L., Thomas, P., Petre, M., Price, B., & Richard M. (2000). Distance education vie the internet the student experience. *British Journal of Educational Technology, 31* (1), 29-46.

Codone, Susan (2001).An E-Learning Primer. Retrieved, March 22, 2004 from: *http://faculty.mercer.edu/codone_s/elearningprimer.PDF*

Guckel, K., & Ziemer, Z. (2002). *E- learning. Seminar: the training of cross –cultural competence and skills.* University hlidesheim. *http://www.uni-hildesheim.de/~beneke/WS01-02/meth/*

Johnson, f. & Deeds, J. (2002). A comparison of traditional and computer- based agriscience instruction for secondary courses in Mississippi (Electronic Version). *Journal of Southern Agricultural Education Research, 52* (1), 102-112.

Jun,Sulu.(2002).E-learning: an evaluation of knowledge acquisition in training. *Dissertation Abstract International*, 63, no.068, 266.

Hennessy, S., Twigger, D., Driver, R., O'shea, T., O'Malley, C., Byard, M., Deaper, S., Hartley, R., Mohamed, R., and Scanlon, E. (1995). Design of A computer-argumented curriculum for mechanics. *International Journal of Science Education,* 17(1), 75-92.

Lazarawitz, R., & Huppert, j. (1993). Science process skills of 10th – Grade Biology students in a computer – Assisted Learning setting. *Journal of Research on Computing in Education, 25* (3), 367.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 3، 2006، 143-153

العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين

عبد الكريم جرادات*

تاريخ تسلم البحث 2005/11/21 تاريخ قبوله 2006/7/20

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر كل من الجنس والمستوى الدراسي على تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية؛ وكذلك العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة من 397 طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات تعزى للجنس أو المستوى الدراسي؛ وأن مستويات الاتجاهات اللاعقلانية على المقياس الكلي وعلى بعدي العزو الداخلي للفشل والنزق كانت لدى الإناث أعلى بشكل دال إحصائياً مما هي لدى الذكور؛ وأنه لا يوجد أثر للمستوى الدراسي على الاتجاهات اللاعقلانية. كما أشارت النتائج إلى ارتباط تقدير الذات بشكل دال إحصائياً عند الإناث بمقياس الاتجاهات اللاعقلانية الكلي وبثلاثة أبعاد هي: تقييم الذات السلبي، والعزو الداخلي للفشل والنزق. أما بالنسبة للذكور، فقد ارتبط تقدير الذات بشكل دال إحصائياً بالمقياس الكلي وببعد تقييم الذات السلبي. وكانت الارتباطات جميعها لدى الإناث أعلى مما هي لدى الذكور.(**الكلمات المفتاحية**: تقدير الذات، الاتجاهات اللاعقلانية، الفروق الجنسية).

المقدمة: يعد تقدير الذات إحدى أهم الحاجات النفسية الأساسية بالنسبة للفرد. إذ أن درجة تقدير الفرد لذاته تؤثر على مجالات حياته جميعها. ويُعرّف تقدير الذات بأنه طريقة شعور الفرد نحو ذاته، بما في ذلك درجة احترامه وقبوله لها(Corsini, 1987)، كما يعرف بأنه نظرة الفرد لكفاءته وقيمته (Overholser, Adams, Lehnert, & Brinkman, 1995)، وبأنه تقييم الفرد لقدراته وصفاته وتصرفاته (Woolfolk, 2001).

ويبدأ تقدير الذات في التطور منذ الطفولة. ويعتمد تطوره على اتجاهات الوالدين، وآراء الآخرين إلى جانب خبرة الأطفال في السيطرة على البيئة التي يعيشون فيها. في السنين الأولى من العمر تنشأ مشاعر الأطفال حول قيمتهم وقدراتهم من داخلهم، وتعتمد بشكل أقل على الاستجابات الفورية الصادرة عن أولئك الذين حولهم. وبمرور الوقت، يصبح لتطور تقدير الذات صلةٌ بالجماعات الأخرى، مثل: الأسرة والأصدقاء. إذ يحاول الأطفال أن يجدوا مكانتهم في الجماعات، من خلال الأصدقاء والأندية. فعندما يتعلم الأطفال المشي يستكشفون بيئتهم، ويلعبون، ويتحدثون، وينخرطون في جميع أنواع التفاعلات الاجتماعية، وهم ينظرون إلى والديهم والراشدين الآخرين من أجل ردود أفعالهم. وهكذا، فإن تقدير الذات يتطور مبدئياً نتيجةً للعلاقات الشخصية داخل الأسرة فالمدرسة ثم المجتمع الأكبر. ويتأثر تقدير الذات عند الأطفال الذين يكونون في سن المدرسة، بشكل رئيسي بالأشخاص المهمين في حياتهم، مثل: الوالدين، والمعلمين والأقران (Atkinson & Hornby, 2002). ويرى باومرند (Baumrind, 1991) أن تطور تقدير الذات لدى الأطفال والمراهقين يتطلب بيئة تمنحهم حرية الاستكشاف والتجريب وتحميهم من الخطر.

ويحدث تطور تقدير الذات طوال فترة الطفولة والمراهقة والرشد(Atkinson & Hornby, 2002). وقد لخص روبنس وترزيسنيوسكي(Robins & Trzesniewski, 2005) أهم التغيرات التي تحدث في تقدير الذات من الطفولة حتى الشيخوخة. ففي الطفولة يكون تقدير الذات عالياً نسبياً، وينحدر أثناء المراهقة، ويرتفع تدريجياً خلال الرشد، ومن ثم ينخفض بشكلٍ حادٍ في الشيخوخة.

ويلعب تقدير الذات العالي دوراً مهماً في زيادة دافعية الفرد للإنجاز والتعلم وفي تطوير شخصيته، وجعلها أقل عرضةً للاضطرابات النفسية المختلفة. فقد تبين أن تقدير الذات العالي يرتبط بالصحة النفسية والشعور بالسعادة، في حين أن تقدير الذات

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

The Relationship between Self-Esteem and Irrational Attitudes in University Students

Abdul-Kareem Jaradat, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: This study investigated the effects of gender and academic level on students' self-esteem and irrational attitudes. Furthermore, the study examined the relationship between self-esteem and irrational attitudes. 397 university students, aged 18-23 years, completed the Rosenberg self-esteem scale and the irrational attitudes questionnaire. The results showed no significant differences in self-esteem due to gender or academic level. For irrational attitudes, there were significant main effects for gender with higher levels of irrational attitudes for females. No significant main effect for the academic level was found. Correlational analyses indicated that for females, self-esteem correlated significantly with the global measure of irrational attitudes and with three subscales: negative self-evaluation, internal attribution of failure and irritability. For males, self-esteem was significantly correlated with the global measure and with the subscale of negative self-evaluation. All correlations were higher among females than among males. The counseling implications of these findings are discussed. (**Key words**: self-esteem, irrational attitudes, gender differences)*

المنخفض يرتبط بمشكلات نفسية عديدة تتضمن الاكتئاب والقلق والتوتر (Mruk, 1995; Abouserie, 1994). وتنشأ مشكلة تقدير الذات المنخفض عندما يقيّم الأشخاص أنفسهم على أساس سلوكهم أو إنجازاتهم أو أعمالهم، التي تُظهر عدم كفايتهم وأخطاءهم وفشلهم (Patterson, 1980).

أما من حيث دور الأفكار أو الاتجاهات اللاعقلانية كعاملٍ محددٍ للسلوك الإنساني، فقد تم بحثه من قبل كثير من الباحثين في ميدان الإرشاد والعلاج النفسي. وقد تبين أن التفكير اللاعقلاني يرتبط بظواهر متعددة، من بينها الاكتئاب، والقلق، والغضب. ويرى إليس (Ellis, 1962) أن التفكير اللاعقلاني يقود إلى سوء توافق انفعالي. وأكد أن الأفراد لديهم ميل قوي للتفكير والتصرف بشكل لا عقلاني، كما أنهم أيضاً لديهم المقدرة على التفكير بشكل ناقد حول سلوكهم، وتصحيح الأنماط غير المنطقية في تفكيرهم، والحكم على ما إذا كانت فرضياتهم تنسجم مع الواقع (Dryden, 1999).

وهو يعتبر أن الفرد بإمكانه أن يخلص نفسه من تعاسته أو اضطرابه الانفعالي أو العقلي إذا تعلم أن يرتقي بتفكيره العقلاني إلى الحد الأعلى، ويخفّض تفكيره اللاعقلاني إلى الحد الأدنى (Ellis, 1962). وحسب رأيه، بما أن اتجاهات الأفراد المضطربين انفعالياً لاعقلانية، فإنه من الأفضل مهاجمة أفكارهم اللاعقلانية بشكل مباشر (Patterson, 1980). وقد حدد عدد من الأفكار اللاعقلانية، من بينها: من الضروري أن نكون محبوبين من قبل كل الأشخاص المهمين من حولنا؛ يجب أن يكون الفرد ذو كفاءة عالية حتى يكون له قيمة؛ بعض الناس سيئين ويجب أن يعاقبوا على ذلك؛ من الأفضل تجنب الصعوبات والمسؤوليات؛ إنه لأمر شنيع أن تسير الأمور بطريقةٍ غير التي يفترض أن تسير عليها (Ivey, D'Andrea, Ivey & Simek-Morgan, 2002).

ويتمثل العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي بمساعدة المسترشدين في التخلص من الأفكار غير المنطقية أو اللاعقلانية، واستبدالها بأفكار واتجاهات عقلانية (Dryden, 1999). فمهمة المرشد تكمن في تصحيح أنماط التفكير لدى المسترشدين (Ivey et al., 2002). في الخطوة الأولى، يتم التوضيح للمسترشدين بأنهم غير منطقيين، ومساعدتهم في فهم كيف ولماذا أصبحوا كذلك، وإظهار علاقة أفكارهم اللاعقلانية بتعاستهم واضطراباتهم الانفعالية. وتكون الخطوة الثانية بالإظهار للمسترشدين أنهم يُبقون على اضطراباتهم، إذا ما استمروا بالتفكير بشكلٍ لاعقلاني؛ أي أن تفكيرهم اللاعقلاني الحالي مسئولٌ عن ظرفهم وليس التأثير المستمر للأحداث (Patterson, 1980).

الخطوة الثالثة هي جعل المسترشدين يغيرون تفكيرهم ويتخلون عن أفكارهم اللاعقلانية. فبينما تعتمد بعض الأساليب العلاجية على المسترشدين بأن يقوموا بذلك بأنفسهم، يرى العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي أن التفكير غير المنطقي راسخٌ بحيث أن المسترشدين لا يستطيعون تغييره بأنفسهم، وإنما يتم تغييره بالمنطق والبرهان والإيحاءات والجدال والإقناع، وكذلك من خلال الأنشطة والواجبات المنزلية (Patterson, 1980; Dryden, 1999).

أما الخطوة الأخيرة، فهي تتجاوز التعامل مع أفكار لاعقلانية محددة لدى المسترشدين، وتأخذ بالاعتبار الأفكار اللاعقلانية العامة الرئيسية بالإضافة إلى فلسفة حياة أكثر عقلانية، لكي يتمكن المسترشدون من تجنب الوقوع ضحية للأفكار والمعتقدات اللاعقلانية الأخرى، ويكتسب المسترشدون نتيجةً لهذه العملية فلسفة حياة عقلانية؛ ويستبدلون الاتجاهات والمعتقدات اللاعقلانية بأخرى عقلانية. وحالما يتحقق ذلك، يتم التخلص من الانفعالات السلبية المزعجة والسلوك المحبط للذات (Patterson, 1980).

وقد تم بحث علاقة تقدير الذات والمعتقدات اللاعقلانية بالمتغيرات الأخرى بشكلٍ موسع، إذ أجريت دراسات عديدة حول كل من هذين المتغيرين. ومن بين الدراسات التي تناولت بالبحث علاقة تقدير الذات بالجنس و\أو المستوى الدراسي، دراسة مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984)، التي هدفت إلى معرفة أثر الجنس والمستوى الدراسي على تقدير الذات لدى طلبة الكليات. وتكونت عينة الدراسة من 160 طالباً وطالبة. وبينت النتائج أن تقدير الذات لدى الذكور كان أعلى مما هو لدى الإناث. كما أن تقدير الذات لدى الطلبة الخريجين كان أعلى مما هو لدى الطلبة الجدد.

وكذلك دراسة جوب وفيرتمان وروس (Chubb, Fertman, & Ross, 1997)، التي هدفت إلى اختبار ما إذا كان يوجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات أثناء سنوات المدرسة الثانوية. إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة 174 طالباً وطالبة كانوا في الصف التاسع عام 1989 وتم إجراء مسح لهم كل ربيع لمدة أربع سنوات، وقد أظهرت النتائج أن تقدير الذات لم يختلف بشكلٍ دالٍ إحصائياً خلال أربع سنوات المدرسة الثانوية. كما أن تقدير الذات لدى الذكور كان أعلى مما هو لدى الإناث.

كما أجرى كواتمان وواطسون (Quatman & Watson, 2001) دراسة هدفت إلى بحث الفروق بين الجنسين في تقدير الذات لدى المراهقين. وتكونت عينة الدراسة من 545 مراهقاً، اختيروا من الصفوف الثامن، والعاشر، والثاني عشر. وقد تم التوصل إلى أن درجات الذكور على مقياس تقدير الذات كانت أعلى مما كانت عليه درجات الإناث. ولم يظهر هناك أثر لمستوى الصف على تقدير الذات.

وقام كونر وبويرازلي وفيرر ريدر وجراهما (Connor, Poyrazli, Ferrer-Wreder & Grahame, 2004) بدراسة بحثت العلاقة بين العمر وتقدير الذات، كما اختبرت ما إذا كان هناك فروق بين الجنسين في تقدير الذات. تكونت العينة من 149 طالباً وطالبة في الصفوف من السادس وحتى الثاني عشر، اختيروا من مدرستين تختلفان عن الاتجاه الأكاديمي السائد. أظهرت النتائج أن العمر لم يرتبط بشكلٍ دالٍ إحصائياً بتقدير الذات. كما أنه لم يظهر أثر للجنس على تقدير الذات.

ومن الدراسات الأخرى التي بحثت تقدير الذات لدى الجنسين، دراسة بوكراجاك بوليان وزيفسك بيسيريفك (Pokrajac-Bulian & Zivcic-Becirevic, 2005)، التي بحثت الفروق بين الجنسين في مركز الضبط وتقدير الذات وعدم الرضا الجسمي لدى عينة من الطلبة الجامعيين الكرواتيين. تكونت عينة الدراسة من 717 طالباً وطالبة. وقد بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث على كل المتغيرات. وكان تقدير الذات لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث.

كما أجرى العنزي (El-Anzi, 2005)، دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين الإنجاز الأكاديمي والمتغيرات التالية: تقدير الذات والقلق والتفاؤل والتشاؤم. وقد تكونت عينة الدراسة من 400 طالباً وطالبة من كلية التعليم الأساسي في الكويت. أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الانجاز الأكاديمي وتقدير الذات ولم يكن هناك فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في متغيرات تقدير الذات والإنجاز الأكاديمي، كما أنه لم يظهر هناك ارتباط بين العمر وتقدير الذات.

يتضح مما سبق أن الدراسات المتوفرة تشير إلى أن تقدير الذات لدى الذكور يكون إما أعلى من تقدير الذات لدى الإناث أو مساوياً له. كما أن معظم الدراسات أظهرت أن مستوى تقدير الذات لا يختلف باختلاف المستوى الدراسي.

ومن الدراسات التي بحثت علاقة الأفكار اللاعقلانية بالجنس و\أو المستوى الدراسي، الدراسة التي أجراها زويمر وديفينباخر (Zwemer & Deffenbacher, 1984) على عينة من 382 طالباً وطالبة كانوا مسجلين في مساق مقدمة في علم النفس، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباطاً بين الغضب والقلق من جهة، والمعتقدات اللاعقلانية من جهة أخرى. كما تبين أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في المعتقدات اللاعقلانية.

كما أجرى الريحاني (1987) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية التي اقترحها إليس في نظريته بين طلبة الجامعة الأردنية، وأثر الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني. تكونت عينة الدراسة من 400 طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأفكار اللاعقلانية التي يشملها الاختبار تنتشر بين طلبة الجامعة بنسب تراوحت بين (5%) في حدها الأدنى و(40%) في حدها الأعلى. ولم تشر النتائج إلى وجود أثر للجنس والتخصص على التفكير اللاعقلاني.

وقام ماركوت (Marcotte, 1996) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والأعراض الاكتئابية لدى عينة من المراهقين، اختيروا من ثلاث مدارس كندية للمشاركة في الدراسة، وتراوحت أعمارهم من 11 إلى 18 سنة. بينت النتائج وجود علاقة بين هذين المتغيرين. كما أشارت إلى أنه لا يوجد فروق في الدرجات الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية تعزى للعمر أو الجنس.

وكذلك قام بريجيز ورويغ (Bridges & Roig, 1997) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين التسويف الأكاديمي والتفكير اللاعقلاني لدى عينة من 271 طالباً وطالبة تم اختيارهم من جامعتين. أظهرت النتائج أن التسويف ارتبط بالمقياس الكلي للتفكير اللاعقلاني. كما تبين أنه لا توجد فروق في التفكير اللاعقلاني تعزى للعمر أو التخصص أو المستوى الدراسي. وكذلك لم تظهر هناك فروق جنسية على المقياس الكلي للأفكار اللاعقلانية.

وهكذا، فإن معظم الدراسات أشارت إلى أنه لا يوجد أثر للجنس أو المستوى الدراسي على الأفكار اللاعقلانية. كما أنها أظهرت أن الأفكار اللاعقلانية ترتبط بعدد من المتغيرات كالاكتئاب والغضب والقلق والتسويف الأكاديمي.

وفيما يتعلق بالدراسات التي اختبرت العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، فقد قام فاستا وبروكنر (Vasta & Brockner, 1979) بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين تقدير الذات وتقييم الذات السلبي، الذي يعد أحد الاتجاهات اللاعقلانية، لدى عينة من 33 طالباً جامعياً. وأظهرت النتائج أن تقدير الذات ارتبط بشكل سلبي بتقييم الذات السلبي. وتبين أيضاً أن أفراد العينة الذين جاء تقدير الذات لديهم عالياً، أظهروا درجات أعلى على مقياس تقييم الذات الإيجابي مما أظهروا على مقياس تقييم الذات السلبي.

كما قام دالي وبورتون (Daly & Burton, 1983) بدراسة هدفت إلى بحث العلاقة بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات. وقد بلغ عدد أفراد العينة 251 طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباطاً سلبياً دالاً إحصائياً بين تقدير الذات والأفكار اللاعقلانية. ولم تظهر هناك فروق بين الجنسين في المعتقدات اللاعقلانية أو في تقدير الذات.

وأجرى مكلينان (Mclennan, 1987) دراسة هدفت إلى بحث علاقة الاكتئاب وتقدير الذات بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة وغير الطلبة الأستراليين. تكونت العينة من 268 طالباً وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود أفكار لاعقلانية ذات علاقة بتقدير الذات المنخفض والاكتئاب، من بين هذه الأفكار: التوقعات الذاتية العالية، والاهتمام الزائد، وتجنب المشكلات. ولم تظهر هناك علاقات دالة إحصائياً فيما يتعلق بالجنس والمكانة الدراسية والتفاعل بين الجنس والمكانة الدراسية.

يلاحظ مما سبق ندرة الدراسات التي بحثت العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، الأمر الذي يستدعي إجراء مزيد من الدراسات التي من شأنها توضيح هذه العلاقة لدى كلا الجنسين وفي بيئات ومجتمعات مختلفة، لأن نتائج مثل هذه الدراسات سوف يكون لها تضمينات إرشادية على جانبٍ كبيرٍ من الأهمية.

مشكلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية تحقيق هدفين، الأول: بحث الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية من حيث تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، والثاني: اختبار العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

وبشكل أكثر تحديداً، هدفت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) بين الذكور والإناث على بعد تقدير الذات ؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) على بعد تقدير الذات تعزى إلى المستوى الدراسي؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) على بعد تقدير الذات تعزى إلى التفاعل بين عاملي الجنس والمستوى الدراسي؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) بين الذكور والإناث في الأداء على البعد الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاهات اللاعقلانية؟
5. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) في الأداء على الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لمقياس الاتجاهات اللاعقلانية تعزى إلى المستوى الدراسي؟
6. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) على البعد الكلي والأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاهات اللاعقلانية تعزى إلى التفاعل بين عاملي الجنس والمستوى الدراسي؟
7. هل هناك ارتباطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (P=0,05) بين درجات الأداء على بعد تقدير الذات والدرجات على الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لمقياس الاتجاهات اللاعقلانية؟

أهمية الدراسة

تهدف العملية الإرشادية، بشكلٍ عام، إلى رفع مستوى الصحة النفسية والتوافق لدى المسترشدين، إضافة إلى مساعدتهم في حل مشكلاتهم. لذلك، ينبغي أن يؤدي المرشد أثناء عمله مهمات وقائية وأخرى علاجية. ومن بين الواجبات التي على المرشد القيام بها الكشف عن الطلبة الذين لديهم تقدير منخفض لذواتهم، ومن ثم مساعدتهم في تغيير نظرتهم لأنفسهم لتصبح أكثر إيجابية، مما يزيد من شعورهم بالرضا والسعادة في حياتهم، ويحسّن كذلك دافعيتهم للدراسة وبالتالي تحصيلهم الدراسي. فبقاء مثل هؤلاء الطلبة دون مساعدة قد يؤدي إلى زيادة مشاعر الاكتئاب لديهم إلى جانب اضطرابات انفعالية أخرى.

ربما يكون لتقدير الذات المنخفض علاقة بالاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة، مما يظهر الحاجة إلى تطوير برامج علاجية تهدف إلى تغيير الاتجاهات اللاعقلانية لديهم وجعلهم يفكرون بطريقة عقلانية، قد يكون لها أثرٌ بالغٌ في زيادة تقدير الذات لديهم. كما أن مستويات تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية قد تختلف وفقاً لمتغير الجنس أو المستوى الدراسي، الأمر الذي ينبغي أيضاً أن يؤخذ بالاعتبار عند تطوير برامج تهدف إلى تحسين تقدير الذات أو تعديل أنماط التفكير غير المنطقي أو الخاطئ لدى الطلبة.

وهكذا، فإن بحث العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، قد يكون له فائدة كبيرة بالنسبة للمرشدين في فهم العوامل التي تؤثر في جعل تقدير الذات لدى بعض المسترشدين منخفضاً، ومن ثم اختيار الأساليب الإرشادية المناسبة للتعامل مع هذه العوامل مما يؤدي إلى تحسين مستوى تقدير الذات لدى هؤلاء المسترشدين.

يشير الأدب إلى توفر عدد كبير من الدراسات التي بحثت علاقة تقدير الذات بمتغيراتٍ شخصية أخرى. على الرغم من ذلك، يُلاحَظ أن الدراسات التي اختبرت علاقة هذا المتغير بالأفكار أو الاتجاهات اللاعقلانية قليلة جداً ولا تكفي حتى لتوضيح هذه العلاقة، خاصةً إذا ما أخذنا بالاعتبار أن العلاقات بين المتغيرات قد تختلف من ثقافةٍ إلى أخرى. من هنا، تأتي أهمية الدراسة الحالية في أنها حاولت أن تستكشف العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة الأردنيين، وأن تبحث ما إذا كان هناك فروق في هذين المتغيرين تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي. كما تبرز أهميتها في أنها تضمنت مقياساً لتقدير الذات ومقياساً آخراً للاتجاهات اللاعقلانية، اللذين من الممكن أن يُستخدما من قبل باحثين آخرين لإجراء مزيدٍ من الدراسات، ومن قبل المرشدين أو المعالجين النفسيين لأغراضٍ تشخيصية أو علاجية.

التعريفات الإجرائية

- تقدير الذات: يشير إلى مدى قبول الفرد وتفضيله واحترامه لذاته.
- الاتجاهات اللاعقلانية: هي مجموعة من الأفكار أو المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها الفرد وتؤثر في مشاعره وسلوكه.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك، المنتظمين في الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2006/2005.

عينة الدراسة

تم اعتماد معيار الجنس والمستوى الدراسي في اختيار عينة الدراسة. فقد اختيرت العينة بالطريقة القصدية، وذلك باختيار إحدى شعب مساق العلوم العسكرية، نظراً لأن هذا المساق إجباري لجميع طلبة الجامعة الذين هم في مرحلة البكالوريوس. وقد كان عدد الإناث في الشعبة التي تم اختيارها يزيد على عدد الذكور، الأمر الذي دفع الباحث إلى أن يوضح للطلبة قبل توزيع الاستبانتين أن طبيعة الدراسة تقتضي أن يكون عدد الإناث اللواتي يشاركن في الدراسة مساوياً تقريباً لعدد الذكور. وهكذا، فقد سأل الباحث أولاً الذكور حول رغبتهم في المشاركة، وكان عدد الراغبين منهم 170، مما أتاح الفرصة أيضاً لـ170 طالبة في المشاركة. إضافةً إلى ذلك، اختيرت إحدى شعب مساق مقدمة في علم النفس، لأن هذا المساق اختياري بالنسبة لطلبة الجامعة. وأُعلم أفراد العينة أن المشاركة طوعية، وأُكد لهم على السرية، كما أنهم أُخبروا أنهم يشاركون في دراسة حول "تقدير الذات لدى الطلبة الجامعيين". تكونت عينة الدراسة من 397 طالباً وطالبة ممثلين للتخصصات والمستويات الدراسية المختلفة في جامعة اليرموك. وتراوحت أعمار الطلبة بين

18-23 سنة (الوسط الحسابي = 20.78، والانحراف المعياري = 1.10). ويوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة على متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس والمستوى الدراسي

المستوى	الجنس ذكور	إناث	المجموع
سنة أولى	18	35	53
سنة ثانية	54	55	109
سنة ثالثة	50	64	114
سنة رابعة	72	49	121
المجموع	194	203	397

حدود الدراسة: تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:

- اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة مرحلة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
- اقتصرت أداة تقدير الذات على عشر فقرات تظهر فقط مستوى تقدير الذات العام لدى المستجيبين.
- اقتصرت أداة الاتجاهات اللاعقلانية على أربعة أبعاد هي: تقييم الذات السلبي، والاعتمادية، والعزو الداخلي للفشل، والنزق.

أدوات الدراسة

1. مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg, 1965)

قام الباحث بترجمة مقياس روزنبرغ لتقدير الذات واستخدمه كأداة لقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية. يتكون المقياس من 10 فقرات تقيس تقدير الذات العام (Global Self-Esteem) لدى المراهقين والراشدين. وتكون الإجابة عن هذه الفقرات من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الرباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أوافق بشدة، ويمثل الرقم (4) لا أوافق بشدة. وتجمع الدرجات على جميع الفقرات بعد إجراء تدريج عكسي للفقرات المصاغة بشكل إيجابي. وتتراوح الدرجات من 10 إلى 40، بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى تقدير ذات أعلى (أنظر الملحق رقم 1).

2. مقياس الاتجاهات اللاعقلانية، الذي طوره كلاقس (Klages, 1989)

قام الباحث بترجمة هذا المقياس من اللغة الألمانية إلى اللغة العربية واستخدمه كأداة لقياس الاتجاهات اللاعقلانية في الدراسة الحالية. يتكون المقياس من 30 فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج السداسي، بحيث يمثل الرقم (0) لا تنطبق على الإطلاق، ويمثل الرقم (5) تنطبق تماماً. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد، تمثل أربعة اتجاهات لاعقلانية، هي:

أ. تقييم الذات السلبي: يظهر المستجيبون الذين يحصلون على درجات عالية على هذا البعد أن نظرتهم سلبية تجاه أنفسهم. فهم غالباً ما يفكرون بأنهم فاشلون، وأنهم لا قيمة لهم، ولا يسيطرون على حياتهم بشكل صحيح. وتشير الدرجات الأعلى على هذا البعد إلى مستوى أعلى في تقييم الذات السلبي. ويتكون هذا البعد من 7 فقرات.

ب. الاعتمادية: يظهر المستجيبون الذين درجاتهم عالية على هذا البعد أنهم يولون أهمية كبيرة لآراء الآخرين بهم. فهم بحاجة لأن يحبهم كل الأشخاص الآخرين، وأن يُسر الناس بما يعملونه أو ما يمارسونه من أنماط سلوكية. وتشير الدرجات الأعلى إلى اعتمادية أعلى. ويتكون هذا البعد من 4 فقرات.

ج. العزو الداخلي للفشل: يظهر المستجيبون الذين درجاتهم عالية على هذا البعد أنهم يعزون أسباب فشلهم لأنفسهم. فعندما تسير الأمور على عكس ما يتوقعون أو عندما يفشلون يلقون اللوم على أنفسهم. وتشير الدرجات الأعلى على هذا البعد إلى مستوى أعلى في العزو الداخلي للفشل. ويتكون هذا البعد من 9 فقرات.

د. النزق: يظهر المستجيبون الذين درجاتهم عالية على هذا البعد أن لديهم حساسية عالية للمثيرات الخارجية. فالمشكلات الصغيرة غالباً ما تثير غضبهم، ومشاعرهم تجرح بسهولة. وكذلك فإنهم يتذمرون من الواجبات غير السارة التي يجب أن يقومون بها. وتشير الدرجات الأعلى إلى نزق أعلى. ويتكون هذا البعد من 10 فقرات (أنظر الملحق رقم 2).

إجراءات الصدق

للتأكد من صحة ترجمة أداتي القياس ومن ملائمة فقرات الأداتين للمجتمع الأردني، تم أولاً عرض النسخة الأصلية ونسخة مترجمة من مقياس الاتجاهات اللاعقلانية على متخصصَين في اللغة الألمانية كلغة أجنبية لمعرفة رأيهما في مدى دقة ترجمة المقياس وتصحيح الأخطاء إن وجدت. وقد تم تعديل ترجمة 3 فقرات وفقاً للاقتراحات التي قدماها. ومن ثم، عرضت النسخة الأصلية من مقياس روزنبرغ لتقدير الذات، ونسختين مترجمتين للأداتين على خمسةٍ ممن يجيدون اللغتين الانجليزية والعربية من بين المتخصصين في الإرشاد وعلم النفس في جامعة اليرموك للاطلاع على وجهات نظرهم فيما يتعلق بدقة ترجمة مقياس روزنبرغ من الانجليزية إلى العربية، ومراجعة الصياغة اللغوية وإجراء صدق محتوى للمقياسين. عُدلت صياغة 9 فقرات من مقياس الاتجاهات اللاعقلانية، و4 فقرات من مقياس تقدير الذات أجمع عليها (40%) على الأقل من المحكمين. وفيما يتعلق بمدى ملائمة الفقرات لمجتمع الدراسة، أجمع المحكمون على أن الفقرات جميعها مناسبة، وبذلك بقي عدد الفقرات في كل من النسختين المترجمتين مساوياً لذلك الذي في النسختين الأصليتين.

إجراءات الثبات: تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات ولمقياس الاتجاهات اللاعقلانية ولكل من أبعاده، وذلك بتطبيق معادلة كرونباخ الفا على درجات أفراد العينة. وقد أظهر المقياسان اتساقاً داخلياً مقبولاً. ويبين الجدول رقم (2) قيم معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ الفا.

جدول (2): معاملات الاتساق الداخلي لمقياس تقدير الذات ومقياس الاتجاهات اللاعقلانية الكلي وأبعاده الفرعية.

المقياس الكلي	الفا
تقدير الذات	.73

الاتجاهات اللاعقلانية	.84
الأبعاد الفرعية لمقياس الاتجاهات اللاعقلانية	
تقييم الذات السلبي	.65
الاعتمادية	.65
العزو الداخلي للفشل	.72
النزق	.68

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرين تابعين، هما:

1) تقدير الذات
2) الاتجاهات اللاعقلانية، متمثلة بأربعة أبعاد.

كما اشتملت على متغيرين مستقلين هما:

1) الجنس: ذكر – أنثى.
2) المستوى الدراسي: سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة.

تحليل البيانات

حسبت في البداية الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات وعلى مقياس الاتجاهات اللاعقلانية وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي. ومن ثم أجري تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر الجنس والمستوى الدراسي على تقدير الذات، كما أجري تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات لمعرفة أثر الجنس والمستوى الدراسي على الاتجاهات اللاعقلانية. وأخيراً تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات تقدير الذات ودرجات الاتجاهات اللاعقلانية.

النتائج

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالأسئلة من 1-3: للإجابة عن الأسئلة حول الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية في تقدير الذات، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في تقدير الذات تعزى إلى تفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ويوضح ذلك الجدول رقم (3).

جدول (3): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس تقدير الذات.

المقياس	المستوى		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المتوسط الكلي
	الجنس						
تقدير الذات	الذكور	س	3.04	3.04	3.01	3.08	3.05
		ع	0.40	0.42	0.41	0.40	0.40
	الإناث	س	2.91	3.05	3.03	3.06	3.02
		ع	0.38	0.56	0.39	0.51	0.47
	العينة كاملة	س	2.86	2.88	2.86	2.98	2.90
		ع	0.41	0.56	0.44	0.48	0.48

ملاحظة: س= الوسط الحسابي، ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم (3) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية في الخلايا المتعلقة بالجنس والمستوى الدراسي. وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (P=0,05)، استخدم تحليل التباين الثنائي. وتتضح نتائج هذا التحليل في الجدول رقم (4). يبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير الذات تعزى إلى الجنس أو المستوى الدراسي أو التفاعل بينهما.

جدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية في تقدير الذات.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	8,44	1	8,44	0,44	0,509
المستوى الدراسي	0,31	3	0,11	0,54	0,654
الجنس x المستوى	0,18	3	5,85	0,30	0,823

ثانياً: النتائج المتعلقة بالأسئلة من 4-6: للإجابة عن الأسئلة حول الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية في الاتجاهات اللاعقلانية، ومعرفة ما إذا كان هناك فروق في الاتجاهات اللاعقلانية تعزى إلى تفاعل متغيري الجنس والمستوى الدراسي، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ويوضح ذلك الجدول رقم (5).

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية (المقياس الكلي والأبعاد الأربعة) وفقاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي.

المقياس الكلي \البعد	المستوى الجنس		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المتوسط الكلي
الاتجاهات اللاعقلانية (المقياس الكلي)	الذكور	س	3.75	3.71	3.56	3.69	3.67
		ع	0.70	0.64	0.72	0.73	0.70
	الإناث	س	3.82	3.88	4.08	3.88	3.93
		ع	0.77	0.71	0.67	0.75	0.72
	العينة كاملة	س	3.80	3.80	3.85	3.77	3.80
		ع	0.74	0.68	0.74	0.74	0.72
تقييم الذات السلبي	الذكور	س	3.45	2.10	3.05	2.85	2.10
		ع	0.97	1.02	0.91	1.07	1.01
	الإناث	س	3.25	3.12	3.24	3.10	3.18
		ع	1.06	1.09	0.95	0.95	1.00
	العينة كاملة	س	3.32	3.06	3.16	2.95	3.09
		ع	1.02	1.06	0.93	1.03	1.01
الاعتمادية	الذكور	س	4.19	3.97	3.99	4.21	4.08
		ع	1.25	1.19	1.43	1.20	1.26
	الإناث	س	3.85	3.98	4.45	4.24	4.17
		ع	1.28	1.29	1.18	1.27	1.26
	العينة كاملة	س	3.97	3.97	4.25	4.22	4.13
		ع	1.27	1.23	1.31	1.22	1.26
العزو الداخلي للفشل	الذكور	س	3.77	4.02	3.64	4.12	3.94
		ع	1.14	0.85	1.09	0.91	0.98
	الإناث	س	4.08	4.19	4.38	4.13	4.22
		ع	0.99	0.88	0.92	0.98	0.94
	العينة كاملة	س	3.98	4.11	4.06	4.12	4.08
		ع	1.04	0.87	1.06	0.93	0.97
النزق	الذكور	س	3.75	3.82	3.69	3.69	3.73

المقياس الكلي \البعد	المستوى الجنس		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المتوسط الكلي
		ع	0.87	0.92	0.70	0.77	0.80
النزق	الإناث	س	3.97	4.11	4.23	4.06	4.11
		ع	1.06	0.92	0.82	0.90	0.91
	العينة	س	3.90	3.97	3.10	3.84	3.93
	كاملة	ع	0.10	0.93	0.81	0.84	0.88

ملاحظة: س= الوسط الحسابي، ع= الانحراف المعياري

يبين الجدول رقم (5) وجود فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية في الخلايا المتعلقة بالجنس والمستوى الدراسي. وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (P=0,05)، استخدم تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات. ويبين الجدول رقم (6) نتائج هذا التحليل.

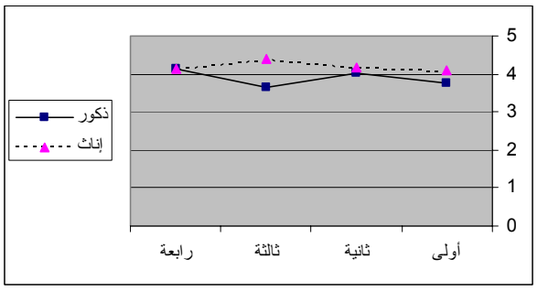
جدول (6): نتائج تحليل التباين الثنائي متعدد المتغيرات للفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية في الاتجاهات اللاعقلانية (المقياس الكلي والأبعاد الأربعة).

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	الاتجاهات اللاعقلانية (المقياس الكلي)	4.70	1	4.70	9.33	0.002
	تقييم الذات السلبي	0.68	1	0.68	0.67	0.415
الجنس	الاعتمادية	0.15	1	0.15	0.09	0.760
	العزو الداخلي للفشل	7.84	1	7.84	8.64	0.003
	النزق	10.58	1	10.58	14.24	0.001
	الاتجاهات اللاعقلانية (المقياس الكلي)	7.93	3	2.65	0.05	0.984
	تقييم الذات السلبي	5.24	3	1.75	1.72	0.163
المستوى الدراسي	الاعتمادية	5.26	3	1.75	1.11	0.344
	العزو الداخلي للفشل	1.82	3	0.61	0.67	0.571
	النزق	0.83	3	0.28	0.37	0.773
	الاتجاهات اللاعقلانية (المقياس الكلي)	2.53	3	0.84	1.68	0.172
	تقييم الذات السلبي	1.86	3	0.62	0.61	0.609
الجنس x المستوى	الاعتمادية	6.50	3	2.17	1.37	0.251
	العزو الداخلي للفشل	8.41	3	2.80	3.09	0.027
	النزق	1.31	3	0.44	0.59	0.622

يُظهر الجدول رقم (6) أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث على الدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات اللاعقلانية (ف=9.33 P=0,002). ويبين الجدول رقم (5) أن متوسط درجات الإناث (3.93) على المقياس الكلي أعلى من متوسط درجات الذكور (3.67). كما يظهر الجدول رقم (6) أنه يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث على بعد العزو الداخلي للفشل (ف=8.64 P=0,003). ويتضح من الجدول رقم (5) أن متوسط درجات الإناث (4.22) على هذا البعد أعلى من متوسط درجات الذكور (3.94). وكذلك يبين الجدول رقم (6) وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث على بعد النزق (ف=14.24 P=0,001). وكما يتضح من الجدول رقم (5) أن متوسط درجات الإناث (4.11) على هذا البعد أعلى من متوسط درجات الذكور (3.73). من ناحية أخرى، يُظهر الجدول أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً بين درجات الذكور ودرجات الإناث على بعدي تقييم الذات السلبي والاعتمادية.

وفيما يتعلق بالفروق بين المستويات الدراسية في الاتجاهات اللاعقلانية، يظهر الجدول رقم (6) أنه لم تظهر هناك فروق دالة إحصائياً على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية الكلي أو على أبعاده الفرعية تعزى إلى المستوى الدراسي.

أما فيما يتعلق بأثر التفاعل بين متغيري الجنس والمستوى الدراسي على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية الكلي أو على أبعاده الفرعية، يبين الجدول رقم (6) أن هناك تفاعلاً دالاً إحصائياً فقط على بعد العزو الداخلي للفشل. ويوضح الشكل رقم (1) هذا التفاعل، إذ يُظهر الشكل أن العزو الداخلي للفشل لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور في جميع السنوات الدراسية، ويتضح هذا الفرق لدى طلبة السنة الثالثة، ويكاد يتلاشى لدى طلبة السنة الرابعة.



شكل (1): تفاعل الجنس والمستوى الدراسي على بعد العزو الداخلي للفشل

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: للإجابة عن السؤال حول العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات تقدير الذات ودرجات الاتجاهات اللاعقلانية (الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية) للعينة بكاملها وبشكل منفصل للذكور والإناث. بالنسبة للذكور، يبين الجدول رقم (7) أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً (P=0,01) بين تقدير الذات وتقييم الذات السلبي؛ وكذلك بين تقدير الذات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية (P=0,05). أما بالنسبة للإناث، يبين الجدول وجود ارتباطات دالة إحصائياً (P=0,01) بين تقدير الذات وكل من الأبعاد التالية: تقييم الذات السلبي، والعزو الداخلي للفشل، والنزق. ويتضح كذلك أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً (P=0,01) بين تقدير الذات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية.

جدول (7): معاملات الارتباط بين درجات تقدير الذات ودرجات الاتجاهات اللاعقلانية (الأبعاد الأربعة والدرجة الكلية) للعينة بكاملها وبشكل منفصل للذكور والإناث.

البعد	العينة كاملة	الذكور	الإناث
تقييم الذات السلبي	-0.42**	-0.32**	-0.50**
الاعتمادية	0.05	0.03	0.07
العزو الداخلي للفشل	-0.13*	-0.05	-0.19**
النزق	-0.21**	-0.12	-0.27**
الدرجة الكلية	-0.26**	-0.17*	-0.33**

ملاحظة= تشير الارتباطات السلبية إلى أن تقدير الذات المنخفض يتعلق بمستويات عالية من الاتجاهات اللاعقلانية.

* الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

** الارتباطات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01

المناقشة: هدفت هذه الدراسة إلى بحث الفروق بين الجنسين وبين المستويات الدراسية من حيث تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية؛ وإلى اختبار العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى عينة من الطلبة الجامعيين.

أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات، مما يشير إلى أن الإناث يحترمن ويتقبلن أنفسهن ويشعرن بالرضا عن انجازاتهن، وبالكفاءة اللازمة للقيام بواجباتهن بدرجة مساوية لما يشعر به الذكور نحو أنفسهم. وربما يرجع سبب ذلك التشابه في مستويات تقدير الذات إلى أن المهمات الأكاديمية، التي تمثل فرصاً للطلبة لأن يُظهروا مدى كفاءتهم وتميزهم، هي ذاتها بالنسبة للذكور والإناث. وبالتالي، فإن عدم وجود فروق بينهم في تقدير الذات قد يكون ناتجاً عن عدم وجود فروق في أدائهم لهذه المهمات، فتقدير الذات لدى الطلبة له علاقة مباشرة في إنجازهم الأكاديمي. كما أن العوامل الثقافية التي تتحدد في ضوئها الأدوار الجنسية قد تؤثر على مستوى تقدير الذات لدى الجنسين. فمثلاً، يتشابه مجتمع الدراسة الحالية من الناحية الثقافية مع مجتمع دراسة العنزي (El-Anzi, 2005)، وهكذا، تتفق نتائج كلا الدراستين على أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في تقدير الذات. في الوقت نفسه، تختلف نتائج الدراسة الحالية مع تلك التي توصلت إليها دراسة مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984) ودراسة بوكراجاك بوليان وزيفسك بيسيريفك (Pokrajac-Bulian & Zivcic-Becirevic, 2005) اللتان أجريتا أيضاً على طلبة الكليات والجامعات، ولكن في ثقافات تختلف عن ثقافة مجتمع الدراسة الحالية. إذ بيّنت نتائج هاتين الدراستين أن تقدير الذات لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث.

وعند مقارنة نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بتقدير الذات لدى الجنسين مع نتائج الدراسات التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية، نجد أن نتائج هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984)، ودراسة جوب وفيرتمان وروس (Chubb, Fertman, & Ross, 1997)، ودراسة كواتمان وواطسون (Quatman & Watson, 2001)، التي بيّنت أن تقدير الذات لدى الذكور كان أعلى مما هو لدى الإناث. وتتفق مع نتائج دراسة كونر وبويرازلي وفيرر ريدر وجراهما (Connor, Poyrazli, Ferrer-Wreder & Grahame, 2004) التي أظهرت أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في مستويات تقدير الذات.

كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق بين المستويات الدراسية في تقدير الذات. وهذا يعني أن درجة احترام الطالب لذاته وتقبله لها لا تتأثر بالمستوى الدراسي الذي يكون فيه. مثل هذه النتيجة من الممكن أن تفيد المرشدين، الذين يعملون في الجامعات، في أنهم إذا تعاملوا مع مسترشدين لديهم تقدير ذات منخفض، عدم افتراض أن تقدير الذات لدى هؤلاء المسترشدين سوف يتحسن بشكل تلقائي مجرد انتقالهم إلى مستوى دراسي أعلى، وإنما عليهم البحث في الأسباب التي جعلت مثل هؤلاء المسترشدين يكوّنون مفاهيم سلبية نحو أنفسهم، ومن ثم العمل على تحديد الأساليب المناسبة لتعديل هذه المفاهيم.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العنزي (El-Anzi, 2005)، التي أظهرت أنه لا يوجد ارتباط بين العمر وتقدير الذات لدى طلبة الكليات. كما أنها تتفق مع نتائج عدد من الدراسات التي أجريت على طلبة المدارس الثانوية، من بينها دراسة جوب وفيرتمان وروس (Chubb, Fertman, & Ross, 1997)، التي أظهرت أن تقدير الذات لم يختلف بشكلٍ دالٍ إحصائياً خلال أربع سنوات المدرسة الثانوية؛ ودراسة كواتمان وواطسون (Quatman & Watson, 2001)، التي أشارت إلى عدم وجود أثر لمستوى الصف على تقدير الذات؛ ودراسة كونر وبويرازلي وفيرر ريدر وجراهما (Connor, Poyrazli, Ferrer-Wreder & Grahame, 2004)، التي أظهرت أن العمر لم يرتبط بشكلٍ دالٍ إحصائياً بتقدير الذات. وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مارون وكايسون (Marron & Kayson, 1984)، التي أظهرت أن تقدير الذات لدى الطلبة الخريجين كان أعلى مما هو لدى الطلبة الجدد.

وكذلك من النتائج المهمة التي توصلت لها هذه الدراسة أن هناك فروقاً بين الجنسين في الاتجاهات اللاعقلانية. فقد تبين أن درجات الاتجاهات اللاعقلانية على المقياس الكلي وعلى بعدي العزو الداخلي للفشل والنزق لدى الإناث أعلى مما هي لدى الذكور، مما يشير إلى أن مستوى التفكير اللاعقلاني لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور. فالإناث يملن أكثر لعزو الأخطاء أو خبرات الفشل لأنفسهن؛ إذ إنهن يلمن أنفسهن أكثر فيما يتعلق بهذه الأخطاء أو العواقب السلبية للسلوكيات، على الرغم من أن أسبابها قد ترجع لظروف خارجة عن سيطرتهن. كما أن مستوى النزق لدى الإناث يُظهر أن لديهن حساسية أعلى للمثيرات الخارجية مقارنة مع الذكور. ويعكس ذلك أن حاجة الإناث للخدمات الإرشادية تفوق حاجة الذكور لها، خاصة إذا ما أخذنا بالاعتبار أن التفكير اللاعقلاني يرتبط إيجابياً بالاضطرابات والمشكلات النفسية المختلفة.

تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة دالي وبورتون (Daly & Burton, 1983)، ودراسة زويمر وديفينباخر (Zwemer & Deffenbacher, 1984)، ودراسة ماركوت (Marcotte, 1996)،

ودراسة بريجيز ورويغ (Bridges & Roig, 1997)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في المعتقدات اللاعقلانية. وربما يعزى سبب هذا الاختلاف إلى عوامل ثقافية. أما فيما يتعلق باختلاف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الريحاني (1987)، التي أشارت إلى أنه لا يوجد أثر للجنس على الاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الأردنيين، فقد يرجع سبب هذا الاختلاف في نتائج الدراستين إلى اختلاف نمط الاستجابة لأداة القياس المستخدمة في هذه الدراسة عن تلك المستخدمة في دراسة الريحاني. فبينما تعامل المستجيبون في الدراسة الحالية مع تدريج سداسي، تعامل المستجيبون في دراسة الريحاني مع خيارين فقط (نعم أم لا). فبازدياد الخيارات أمام المستجيبين تزداد احتمالية ظهور فروق فيما بينهم. ويُترك ذلك للبحث المستقبلي في أن يتم إجراء دراسات تُستخدم فيها الأداتان معاً.

وبيّنت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين السنوات الدراسية في الاتجاهات اللاعقلانية، مما يشير إلى أن مستوى التفكير اللاعقلاني لدى الطلبة لا يتغير عند انتقالهم من سنة دراسية إلى أخرى. وهذا يؤكد ضرورة تقديم الخدمات الإرشادية للمسترشدين بصرف النظر عن مستواهم الأكاديمي، لأنهم جميعاً بحاجةٍ لها. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت لها دراسة ماركوت (Marcotte, 1996)، التي أظهرت أنه لا يوجد فروق في الدرجات الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية تعزى للعمر؛ ودراسة بريجيز ورويغ (Bridges & Roig, 1997)، التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق في التفكير اللاعقلاني تعزى للعمر أو المستوى الدراسي.

وفيما يتعلق بالتفاعل بين العزو الداخلي للفشل والجنس، فقد تبين أن العزو الداخلي للفشل لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور في جميع السنوات الدراسية، وأن مستوى العزو لدى الإناث ثابت تقريباً في السنتين الأولى والثانية، في حين أنه يرتفع بوضوح في السنة الثالثة ثم يعود وينخفض في السنة الرابعة. أما بالنسبة للذكور، فإن مستوى العزو ثابت أيضاً في السنتين الأولى والثانية، إلا أنه ينخفض في السنة الثالثة ثم يعود ويرتفع في السنة الرابعة. وقد يعود سبب اختلاف مستوى العزو لدى طلبة السنة الثالثة، مقارنة بطلبة السنوات الدراسية الأخرى، إلى أن الظروف الدراسية التي يمر بها طلبة السنة الثالثة تختلف عن تلك التي يمر بها طلبة السنوات الأخرى. فقد تشعر الإناث اللواتي في مستوى السنة الثالثة بإحباط أكثر أثناء دراستهن مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى العزو لديهن، بينما يشعر الذكور الذين في مستوى السنة الثالثة بإحباط أقل أثناء دراستهم مما يؤدي إلى انخفاض مستوى العزو لديهم.

وأظهرت النتائج أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى أفراد العينة، وأن قوة هذه العلاقة لدى الإناث تختلف عما هي لدى الذكور. فقد تبين أنه بالنسبة للإناث هناك علاقة سلبية دالة إحصائياً بين تقدير الذات، والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية، وبين تقدير الذات وثلاثة أبعاد من مقياس الاتجاهات اللاعقلانية، هي: تقييم الذات السلبي، والعزو الداخلي للفشل، والنزق. أما بالنسبة للذكور، فقد تبين أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين تقدير الذات وتقييم الذات السلبي؛ وكذلك بين تقدير الذات والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات اللاعقلانية. ومن الجدير ذكره، أن هذه الارتباطات بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية كانت جميعها لدى الإناث أعلى مما هي لدى الذكور.

وهكذا، فإنه ربما تكون هناك علاقة متبادلة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات. بمعنى أن تقدير الذات المنخفض لدى هؤلاء الطلبة له اثر بالغٌ على تفكيرهم وانفعالاتهم ورغباتهم وأهدافهم. وفي الوقت نفسه، تؤدي الاتجاهات اللاعقلانية إلى تقدير ذات منخفض لديهم.

ويستطيع المرشدون الاستفادة من هذه العلاقة إما بالارتقاء بمستوى التفكير العقلاني أو بتعزيز تقدير الذات لدى المسترشدين. فبما أن تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية يرتبطان بشكل دالٍ إحصائياً، فإن التغيرات في أحد المتغيرين على الأرجح أن تقود إلى تغيرات في المتغير الآخر. على سبيل المثال، بإمكان المرشدين توجيه المسترشدين نحو الاشتراك في أنشطة تهدف إلى تحسين تقدير الذات لديهم. وبتعزيز تقدير الذات، يصبح المسترشدون واثقين أكثر بأنفسهم، وأن ثقتهم بأنفسهم سوف تجعلهم يفكرون بشكل أكثر عقلانية. من جانب آخر، عندما يعمل المرشدون من خلال البرامج الإرشادية المختلفة على تشجيع المسترشدين على أن يفكروا بطريقة عقلانية، بحيث يؤدي ذلك إلى شعور المسترشدين بأنهم يتطورون نتيجة لتفكيرهم العقلاني، فإنهم عندئذ سوف يصبحون واثقين أكثر بما يفعلون. وبالتالي، سوف يتحسن تقدير الذات لديهم.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع تلك التي توصلت لها دراسة دالي وبورتون (Daly & Burton, 1983)، من حيث وجود علاقة سلبية بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية بالنسبة للعينة بكاملها، وتختلف معها من حيث عدم وجود اختلاف في هذه العلاقة بين الذكور والإناث. كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة مكلينان (Mclennan, 1987)، التي أشارت إلى وجود أفكار لاعقلانية ذات علاقة بتقدير الذات المنخفض. وتتفق أيضاً مع نتائج دراسة فاستا وبروكنر (Vasta & Brockner, 1979)، التي أظهرت أن تقدير الذات ارتبط بشكل سلبي بتقييم الذات السلبي، مما يشير إلى أن تقدير الذات المنخفض يتميز بتقييم ذات سلبي ويكون مصحوباً بمشاعر عدم الكفاءة وعدم الأهمية.

وقد يرجع السبب في أن العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الإناث أقوى مما هي لدى الذكور، إلى أن تأثير الأفكار أو المعتقدات اللاعقلانية على تقدير الذات لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور. فالنتائج أظهرت وجود فروق بين الجنسين في الاتجاهات اللاعقلانية ولم تظهر مثل هذه الفروق في تقدير الذات.

من التضمينات الإرشادية لهذه النتائج أن برامج العلاج المعرفي الهادفة إلى تحسين تقدير الذات يمكن أن تكون أكثر فاعلية بالنسبة للإناث مما هي بالنسبة للذكور. لذلك، فإن الدراسات

المستقبلية ينبغي أن تختبر هذه الفرضية من خلال مقارنة برامج علاجية مختلفة تهدف إلى تحسين تقدير الذات لدى كل من الجنسين. كما أنه ينبغي تطبيق برامج أخرى تهدف إلى رفع مستوى تقدير الذات ومعرفة أثر ذلك على الاتجاهات اللاعقلانية، أو تهدف إلى تعديل الاتجاهات اللاعقلانية ومعرفة أثر ذلك على تقدير الذات.

المصادر والمراجع

الريحاني، سليمان (1987). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصصات في التفكير اللاعقلاني. **دراسات**، 14 (5)، 103-124.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology*, 14, 323-330.

Atkinson, M. & Hornby, G. (2002). *Mental health handbook for schools*. London: RoutledgeFalmer.

Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse, *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-94.

Bridges, K. R., & Roig, M. (1997). Academic procrastination and irrational thinking: A re-examination with context controlled. *Personality and Individual Differences*, 22, 941-944.

Chubb, N. H., Fertman, C. I., & Ross, J. L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences, *Adolescence*, 32, 113-129.

Connor, J. M., Poyrazli, S., Ferrer-Wreder, L., & Grahame, K. (2004). The relation of age, gender, ethnicity, and risk behaviors to self-esteem among students in nonmainstream schools. *Adolescence*, 39, 457-473.

Corsini, R. (1987). *Encyclopedia of psychology*. New York: John Wiley and Sons.

Daly, M. J., & Burton, R. L. (1983). Self-esteem and irrational beliefs: An exploratory investigation with implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 361-366.

Dryden, W. (1999). *Rational emotive behavioural counselling in action*. London: Sage.

El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self-esteem, optimism, and pessimism in Kuwaiti students. *School Behavior and Personality*, 33, 95-104.

Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy.* New York: Lyle Stuart.

Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (2002). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective*. Boston: Allyn and Bacon.

Klages, U. (1989). *Fragebogen irrationaler Einstellungen (FIE)*. Goettingen: Hogrefe.

Marcotte, D. (1996). Irrational beliefs and depression in adolescence. *Adolescence*, 31, 935-954.

Marron, J. A., & Kayson, W. A. (1984). Effects of living status, gender, and year in college on college students' self-esteem and life change experiences. *Psychological Reports*, 55, 811-814.

McLennan, J.P. (1987). Irrational beliefs in relation to self-esteem and depression. *Journal of Clinical Psychology*, 43, 89-91.

Mruk, C. (1995). *Self-esteem: Research, theory, and practice*. New York: Springer.

Overholser, J. C., Adams, D. M., Lehnert, K. L., & Brinkman, D. C. (1995). Self-esteem deficits and suicidal tendencies among adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 919-928.

Patterson, C. H. (1980). *Theories of counseling and psychotherapy*. New York: Harper & Row.

Pokrajac-Bulian, A., & Zivcic-Becirevic, I. (2005). Locus of control and self-esteem as correlates of body dissatisfaction in Croatian university students. *European Eating Disorders Review*, 13, 54-60.

Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of Genetic Psychology,* 162, 93-117.

Robins, R. W., & Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 158-162.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Vasta, R. & Brockner, J. (1979). Self-esteem and self-evaluative covert statements. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, 776-777.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology (8th ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Zwemer, W. A., & Deffenbacher, J. L. (1984). Irrational beliefs, anger, and anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 391-393.

ملحق (1)

مقياس روزنبرغ لتقدير الذات (Rosenberg Self-Esteem Scale)

تتعلق قائمة الفقرات أدناه بمشاعرك العامة حول نفسك، أرجو وضع دائرة حول الرقم المناسب بالنسبة لكل فقرة اعتماداً على ما إذا كنت توافق بشدة، توافق، لا توافق، أو لا توافق بشدة، فيما يتعلق بالفقرة التي تقرأها.

		أوافق بشدة	أوافق	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	إنني راضٍ عن نفسي، بشكل عام.*	1	2	3	4
2	أعتقد أنني لست جيداً على الإطلاق.	1	2	3	4
3	أشعر أن لدي عددً من الصفات الجيدة.*	1	2	3	4
4	أنني قادرً على القيام بالأعمال كمعظم الأشخاص الآخرين.*	1	2	3	4
5	أشعر أنه ليس لدي الكثير كي أفخر به.	1	2	3	4
6	أشعر أنه لا فائدة مني.	1	2	3	4
7	أشعر أنني شخص ذو قيمة، على الأقل بدرجة مساوية للآخرين.*	1	2	3	4
8	أتمنى أن احترم نفسي أكثر.	1	2	3	4
9	أشعر أنني فاشلٌ.	1	2	3	4
10	اتجاهي نحو نفسي إيجابي.*	1	2	3	4

* توضح درجات هذه الفقرة بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

ملحق (2)

مقياس الاتجاهات اللاعقلانية Fragebogen Irrationaler Einstellungen (FIE)

الفقرات التالية تتعلق بالصورة المكونة لديك نحو ذاتك. أرجو أن تضع إشارة (×) على أحد الأرقام من (0-5) المقابلة لكل فقرة، لتحدد كم تنطبق الأفكار أو المشاعر أو السلوكيات المشار إليها عليك. 0 = لا تنطبق على الإطلاق 5= تنطبق تماماً

1	أتذمر من الواجبات غير السارة التي يجب أن أقوم بها. ن	0	1	2	3	4	5
2	من المهم بالنسبة لي، أن يعجب الناس بما أعمله. ع	0	1	2	3	4	5
3	لا أشعر بالارتياح، عندما تسير الأمور على غير ما أريد. خ	0	1	2	3	4	5
4	إنني بحاجة لأن يحبني الناس. ع	0	1	2	3	4	5
5	هناك أمور شخصية كثيرة، أشعر بالحرج إذا سألني الآخرون عنها. خ	0	1	2	3	4	5
6	من المحرج بالنسبة لي، أن أرتكب خطأً بحضور الآخرين. خ	0	1	2	3	4	5
7	أفضل أن أتجنب تجريب الأشياء عندما أكون لست متأكداً من النتيجة. خ	0	1	2	3	4	5
8	أفكر بالأخطاء التي ارتكبتها سابقا. خ	0	1	2	3	4	5
9	عندما أكون بانتظار شخص ما ويتأخر علي، سرعان ما أغضب. ن	0	1	2	3	4	5
10	أشعر بالحزن معظم الأوقات. ن	0	1	2	3	4	5
11	لا أستطيع أن اطلب من الناس الآخرين أن يقدموا لي معروفاً. ن	0	1	2	3	4	5
12	لا أكون مسروراً عندما أرتدي ملابساً غير مناسبة. خ	0	1	2	3	4	5
13	تُجرح مشاعري بسهولة. ن	0	1	2	3	4	5
14	عندما لا أستطيع أن أحل مشاكلي، أشعر أنني فاشلٌ. ق	0	1	2	3	4	5
15	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يحبني كل الأشخاص الآخرين. ع	0	1	2	3	4	5
16	أعتقد أنه من غير الممكن أن أغير شخصيتي. ق	0	1	2	3	4	5
17	من المهم جداً بالنسبة لي، أن يُسر الناس الآخرين بما أعمله. ع	0	1	2	3	4	5
18	أعتقد أنني لست مسيطراً على حياتي بشكل صحيح. ق	0	1	2	3	4	5
19	غالباً ما أفكر بأنني فاشلٌ. ق	0	1	2	3	4	5
20	أتجنب القيام بأعمال قد تبدو للآخرين سخيفة. خ	0	1	2	3	4	5
21	أشعر بالارتباك عندما أتناقش مع الآخرين بموضوع لا أفهمه جيداً. ن	0	1	2	3	4	5
22	أشعر أنني عديم القيمة. ق	0	1	2	3	4	5
23	ألقي اللوم على نفسي، إذا لم تتم الأمور بشكل جيد. خ	0	1	2	3	4	5
24	لا أطيق أن يراقبني الآخرون. ن	0	1	2	3	4	5
25	لا أستطيع أن احتمل الظروف الصعبة. ن	0	1	2	3	4	5
26	عندما لا أستطيع الوصول إلى شيء ما، ألوم نفسي. خ	0	1	2	3	4	5
27	غالباً ما تثير المشكلات الصغيرة غضبي. ن	0	1	2	3	4	5
28	أحزن عندما أفكر كم هنالك من ظلم في العالم. ن	0	1	2	3	4	5
29	لدي إرادة ضعيفة جدا. ق	0	1	2	3	4	5
30	فقط عندما أحقق إنجازاً كبيراً، أعتبر نفسي أنني ذو قيمة. ق	0	1	2	3	4	5

ق = تقييم الذات السلبي ع = الاعتمادية خ = العزو الداخلي للفشل ن = النزق

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، عدد 3، 2006، 155-168

أنماط التنشئة الأسرية وعلاقـتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة

"محمد أمين" القضاة*

تاريخ تسلم البحث 2005/12/12 تاريخ قبوله 2006/7/24

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة. وقد حددت أنماط التنشئة الأسرية بنمطين هما: النمط (الديمقراطي– التسلطي) والنمط (حماية زائدة– إهمال). ولقياس سمات الشخصية اعتمد مقياس(أيزنك)،اختيرت عينة عشوائية تكونت من (421) طالبة موزعة على كليات جامعة مؤتة. وأشارت نتائج الدراسة أن النمط الأسري السائد لدى أسر طالبات جامعة مؤتة هو النمط التسلطي، وأشارت النتائج إلى اعتماد الأب نمط الإهمال، فيما تعتمد الأم نمط الحماية الزائدة. وأظهرت النتائج تساوي بعد (الانبساط– الانطواء) لدى أفراد العينة، فيما أظهرت النتائج نسبة مرتفعة لبعد (الانفعال) وبنسبة (80.9%) مقابل (19.1%) لبعد الاتزان. وأسفرت النتائج عن علاقة تربط نمط تنشئة الأم (ديمقراطي-تسلطي) مع سمات الشخصية لبعد (اتزان-انفعال). ولم تظهر النتائج علاقة بين نمط تنشئة الأب وسمات الشخصية لدى أفراد العينة، وكذلك الأمر عند نمط تنشئة الأم (حماية زائدة- إهمال)، ونمط (ديمقراطي– تسلطي) الذي لم تظهر له علاقة مع سمات الشخصية لبعد (انبساط– انطواء).(**الكلمات المفتاحية** : أنماط التنشئة الأسرية : سمات الشخصية : ايزنك)

The Relationship between Family Socialization Patterns and Some Personality Attributes of Female Undergraduates at Mu'tah University

"Mahammed Amin" Al-Qudah, *Faculty of Educational Sciences, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.*

***Abstract**: The purpose of this study was to investigate the relationship between family socialization patterns and some personality styles by female undergraduates at Mu'tah University.The family socialization patterns were operationally restricted to only two patterns; the democratic-autocratic and hypercare- ignorance. Eysenck scale for personality attributed was used for the purpose of this study.The sample of this study comprised (421) students from the faculties at Mu'tah University.The findings of the study indicated that the autocratic pattern was dominated by fathers; yet mothers tended to rely on the hypercare pattern. The findings also showed that the (Extraversion–Introversion) pattern was the same for all participants; but the(emotions)pattern was high(80.9%) versus (19.1%) for equilibrium pattern. The findings also revealed a correlation between the mother's democratic–autocratic pattern and the personality's attributed (balanced–emotional) pattern. However, no correlation was detected between the father's demo-auto, hypercare-ignorance and the personalities of the student. Additionally,it was detected that the mother's hyper care-generics, demo-auto patterns were not correlated with (Extraversion-Introversion) pattern. **(Key Words** : Family socialization patterns: Personality attributes : Eysenck).*

خلفية الدراسة وأهميتها: تشير الدراسات إلى أن شخصية الطفل تتشكل في السنوات الأولى من عمره، باعتبار أن الخبرات التي يتعرض لها الطفل خلال هذه الفترة تعد من أهم المؤثرات الأساسية في النمو الانفعالي والاجتماعي واللغوي، وهذا ما يجعل الأسرة ذات أهمية خاصة فهي المسؤولة عن إكساب الطفل المقومات الأساسية لشخصيته، كالحب، والكراهية، والتعاون والخضوع والتسلط. ويكون ذلك من خلال طبيعة علاقة الوالدين مع بعضهم ومع أبنائهم. فالتنشئة الأسرية هي العملية التي يتم فيها إكساب الأفراد المعارف والمهارات والسلوكات والتي تمكنهم من المشاركة الفعالة كأعضاء في الجامعة والمجتمع.

وتزداد أهمية الأسرة إذا علمنا أن معظم نظريات علم النفس تذهب إلى أن سمات الشخصية التي يكتسبها الطفل تستمر معه في مراحل حياته جميعاً، فمثلاً يرى أصحاب نظريات البيئة أن علاقة الطفل بوالديه هي المحدد لمسارات نمو الشخصية في الطفولة وفي مراحل الحياة التالية (مرسي،1986) وتؤيد الدراسات الارتباطية هذا الأمر؛ إذ أظهرت نتائجها ارتباطات موجبة بين علاقة الطفل السيئة بوالديه وظهور سمات غير صحية عنده (مرسي،1981؛ تركي،1974). وتشير نتائج الدراسات التي عنيت بمقارنة الشخصيات السوية و الشخصيات المنحرفة، إلى أن علاقة الأشخاص الأسوياء بوالديهم كانت حسنة أثناء مراحل الطفولة بعكس الأشخاص المنحرفين والذين اتصفت علاقتهم بآبائهم بالسوء (مرسي،1986).

وعليه، فمن الواجبات الأساسية للأسرة توفير الأمن النفسي للفرد إذ يعد من المتطلبات الأساسية للصحة النفسية التي يحتاجها الفرد كي يتمتع بشخصية متزنة ومنتجة إذ أن اتجاهات الوالدين نحو الطفل والطريقة التي يدرك بها الطفل هذه الاتجاهات تؤثر في تكيفه ونموه (زهران، 1977). فالشخصية تتشكل من خلال أسلوب معاملة الوالدين والأخوة للطفل باعتبارهم العالم الاجتماعي الأول

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

له، فمفهوم الطفل عن نفسه كشخص يتكون من داخل رحم العلاقات العائلية (أحمد،1999).

لأجل ذلك أولت الدراسات أواخر القرن الماضي أنماط التنشئة الأسرية اهتماماً خاصاً كونها تلعب دوراً بارزاً في تكوين شخصيات الأفراد، وأساليب تكيفهم، وينتقل الكثير من أساليب المعاملة ليظهر مستقبلاً في معاملة هؤلاء لأبنائهم في المستقبل. فالنظريات النفسية تتفق على أن الفرد منذ الولادة يراقب ويتعلم خاصة مراقبة سلوك أسرته والتعلم منها، ومن خلال ذلك – خاصة في سني عمره الأولى – يبدأ باكتساب سمات شخصيته، ومن ثم يكون منظومته القيمية ويحدد إطاره المرجعي.

ويبين أركوف (Arkoff,1971) أن الجو العاطفي داخل الأسرة أكثر ما يؤثر في شخصيات الأبناء، وأساليب تكيفهم، ذلك أن الحب والدفء الأسري يعملان على تكوين ثقة الطفل بنفسه، وطمأنينته نحو شروط الحياة، وقدرته على مواجهة الظروف القاسية والسمحة على السواء، فيما تشحن عواطف الكره والنفور بأشكال الشقاء والمآسي، وتدفعه إلى تشكيل نظرة قاتمة عن الأسرة والمجتمع، فالحقد لدى الراشدين يرتبط على الأغلب بتوتر الجو العاطفي للأسرة في بداية حياته، حيث أن الأسرة هي التي تكون شخصية الطفل وتنقل آثارها في تشكيل شخصية الأبناء في المستقبل من خلال التنشئة التي يتعرض لها الطفل، من خلال والديه في مراحل حياته الأولى.

ولعل أكثر ما يدلك على أهمية التنشئة الأسرية ما ذكره وطفة (وطفة،30،2001-31) نقلاً عن (Frank) والذي أشار إلى أن " الدراسات والأبحاث التي أجراها الأنثروبولوجيون الأمريكيون بعد غزو جزيرة أوكيناوا عام 1946 قد بينت أن السكان المدنيين كانوا أكثر تحملاً للصدمة من العسكريين اليابانيين، إذ لاحظ علماء النفس أن أسلوب التنشئة الاجتماعية للسكان الأصليين يتميز بمضامينه الديمقراطية والحرة؛ فالأمهات في هذه المجتمعات يحملن أطفالهن حتى اللحظة التي يسير فيها الطفل على قدميه عفوياً ودون قسر، والطفل يصل إلى مرحلة النظافة بصورة عفوية دون إكراه أو تعنيف، ويغدق الآباء حبهم على أطفالهم بلا حدود ويمنحونهم حرية كاملة في مختلف مسارات حياتهم أثناء الرضاعة والمشي وضبط الإخراج والفطام، وينظرون إليهم على أنهم كائنات ملاكية ذات طابع قدسي، ومن هذا المنطلق وعلى أساس هذه النتائج التربوية لنمط التنشئة الاجتماعية الحرة، انطلق الباحثون لتفسير القدرة الهائلة للسكان على تحمل صدمة الحرب وويلاتها بدرجة لا مثيل لها مقارنة بما مني به الجنود اليابانيون من إصابات نفسية بالغة الأهمية والخطورة".

وكذلك أظهرت المقارنة بين شخصيات الراشدين في قبيلتي الأرابيش والموندوجومور، إلى طريقة التنشئة في بناء شخصيات عدوانية أو متسامحة، فالرجال والنساء في قبيلة الأرابيش يتميزون بسمات الرقة والنعومة والطيبة والصدق والتفاؤل، فيما يظهر رجال ونساء قبيلة الموندوجومور الشدة والصرامة والفظاظة وقسوة القلب. وتم تفسير هذا من خلال دراسة أسلوب التنشئة، حيث ظهر أن طفل الأرابيش يعامل برقة وحنان ووداعة، ويلقى عناية فائقة من أبويه، فالأم ترضع طفلها كلما أراد، ويحمل قريباً من صدر والدته، وهو لا يُكره على السير إلا حين يأتي موعد سيره، ويرضع أمداً طويلاً، وتترك له أثناء الرضاعة فرصة ليتوقف عن الرضاع فيبتسم ويرتاح ويعاود الرضاعة من جديد. أما طفل الموندوجومر فينشأ على مبادىء العدوانية والتسلط، إذ يفطم فجأة، ولا يسمح له بالرضاعة من ثدي أمه إلا لفترة قصيرة جداً، ويطرد عن ثدي أمه عندما يتوقف ليأخذ قسطاً من الراحة، فحياته مصاحبة للعنف والقهر والعناد، ولحظات الرضاعة والتي يجب أن تكون لحظات سعادة للطفل هي لحظات بؤس وشقاء، وهنا تكمن مظاهر الاغتراب في شخصية هذا الطفل (وطفة،2001؛ ايرني،1992؛ زيدان والسمالوطي،1985؛ برنو، فيليب وبيرو، الآن وبلان، ادمون وكورناتو، ميشيل ولوجاندر، فرانسوا وفيو، بيير، 1976).

من هنا يظهر لنا أهمية أنماط التنشئة الأسرية التي يمارسها الوالدان في تكوين اتجاهات ومشاعر وأفكار وسلوك الأبناء، فالدفء في العلاقة الأسرية يساعد الطفل على تكوين سمات إيجابية تظهر في شخصيته، فيما اتصاف الجو الأسري بالقوة والتسلط والندّية ينشىء سمات غير محببة في شخصية الطفل. والدراسة الحالية تعنى بعلاقة أنماط التنشئة الأسرية ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة باعتبار أنماط التنشئة الأسرية مسؤولة عن جل سمات الشخصية الإيجابية منها والسلبية على حد سواء.

ولأهمية أنماط التنشئة الأسرية، قام الباحثون بتصنيف أنماط التنشئة الأسرية، ويعتبر تصنيف بومرند (Baumrind) أكثرها شيوعاً، إذ ميز فيها أنماط التنشئة من خلال تفاوت درجة استخدام السلطة، وخلص إلى ثلاثة أنماط: النمط الديمقراطي ويقابله النمط التسلطي، والنمط التقبلي ويقابله النمط النبذي، ونمط الحماية الزائدة ويقابله نمط الإهمال (عويدات،1997).

ولكل نمط من هذه الأنماط صفات تميزه، فالنمط التسلطي يفرض فيه الوالدان رأيهما على أبنائهما دون الالتفات لرغباتهم أو ميولهم، مع التأكيد على قيم الطاعة واعتماد العقوبة وسيلة للتربية، وينتج هذا النمط شخصية غير واثقة بنفسها أو بغيرها، خجولة، تخاف السلطة، تعتدي على ممتلكات الغير، واتكالية.

فيما يتصف النمط الديمقراطي باحترام الوالدين لشخصية الأبناء، وتقبلهم لسلوك أبنائهم بدرجة عالية من المرونة مع المتابعة الحثيثة، وفي هذا النمط يقيم الآباء علاقة دافئة مع أبنائهم. وينتج هذا النمط شخصية معتمدة على النفس وميالة إلى الاستقلال، لا تعتدي على الغير، ومبادرة، وأكثر قدرة على الانهماك بنشاط تحت ظروف صعبة،وأكثر أصالة وتلقائية، وإبداعاً.

أما نمط الحماية الزائدة فيتدخل الآباء في شؤون أبنائهم لدرجة إنجازهم للمسؤوليات المطلوب من أبنائهم إنجازها، وينتج عن هذا النمط شخصية اتكالية لا تستطيع الابتعاد عن الوالدين وعن توجيهاتهم.

وأخيراً فالآباء في نمط الإهمال يتركون أبناءهم دون توجيه أو إرشاد ودون محاسبة على السلوك الخاطىء، مما ينتج شخصية غير متوافقة اجتماعياً ولا تكترث لتوجيهات الآخرين. وقد اعتمدت الدراسة الحالية الأنماط السالفة لإظهار أنماط التنشئة المتبعة بتنشئة طالبات جامعة مؤتة.

وإلى هذا أشار سيكورد وباكمان (Secord & Backman) المذكور في (قناوي،1983) باعتبار أن التنشئة الأسرية عملية تفاعل يتعدل عن طريقها سلوك الفرد بحيث يتطابق أو يتفق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي إليها، ويتعلم الفرد من خلالها الأدوار الاجتماعية وضبط السلوك.

ومن المتغيرات التي تتأثر بنمط التنشئة الأسرية سمات الشخصية، ويعرف ألبورت الشخصية كما في (عبد الخالق،1987) " تنظيم دينامي داخل الفرد لتلك الأجهزة النفسية التي تحدد طابعه الخاص، ومدى تكيفه مع بيئته". أما لازاروس (Lazorus,1963,p52) فيرى أن الشخصية "صفات أو استعدادات أو توقعات مستقرة عند الفرد تحدد سلوكه في المواقف من خلال تفاعلها مع مؤثرات البيئة" ويعرف أيزنك الشخصية بأنها "ذلك التنظيم الدائم إلى حد ما لمزاج وطباع الفرد وبناه التفكيرية والجسدية، والذي يحدد تكيفه مع البيئة" (Eysenck,1972,p2).وقام أيزنك بعزل بعدين للشخصية هما:

1. الانبساط – الانطواء: وهو البعد الأول من بعدي الشخصية ويتكون من قطبين على شكل متصل، يمثل القطب الأول الانبساط ويمتاز بأنه اجتماعي حيوي، وودي، ومبتهج، ويحب التغيير، ومندفع. الانطوائية ويمتاز بالهدوء، والسلبية، والحرص، والتأمل، والنشاط الذهني.
2. الاتزان – الانفعال: وهو البعد الثاني من بعدي الشخصية ويتكون من قطبين على شكل متصل، يمثل القطب الأول الاتزان ويمتاز بالهدوء، والرزانة، واعتدال المزاج. ويمثل القطب الآخر الانفعال ويمتاز بسرعة الغضب، وتعقد الفكر.

أما سمات الشخصية فهي استعدادات سلوكية تكتسب في الطفولة وتظل ثابتة نسبياً عند الفرد في مراحل حياته التالية، ويستدل عليها من نمط السلوك، الذي يظهر في أسلوب الفرد في التوافق مع عدد من المواقف وتميزه عن غيره من الأشخاص (غنيم،1987).

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تشير الدراسات إلى أن السمات الأساسية لسلوك الفرد يمكن إرجاعها إلى المرحلة الأولى من حياته، وإلى علاقته بأفراد أسرته واتجاهات هؤلاء الأفراد وأنماط سلوكهم؛ فسلوك أفراد الأسرة المحيطين بالطفل وتفاعلهم معه هو الذي يحدد اتجاهات تكوين الفرد لذاته ويصبغ شخصيته ويشكلها (أحمد،1999)، فالتنشئة الاجتماعية عملية تعلم تهدف إلى إعداد الطفل ثم الصبي فاليافع فالراشد، للاندماج في أنساق البناء الاجتماعي والتوافق مع المعايير الاجتماعية، والقيم السائدة ولغة الاتصال والاتجاهات الخاصة بالأسرة التي ولد بها، وبالجماعات التي ينضم إلى عضويتها (عويدات،1997). فالبيئة الأسرية وبالتحديد أساليب المعاملة الوالدية، تلعب دوراً هاماً في تكوين شخصية الفرد وتحديد ملامحها.

وبناءً على ما سبق تتمحور مشكلة الدراسة بالكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية بصورتيها (الديمقراطي – التسلطي) و (الحماية الزائدة – الإهمال) وبعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة، ذلك أن الأفراد يتعرضون إلى أنماط تنشئة أسرية مختلفة، وباعتبار مفهوم التنشئة الأسرية من أكثر المفاهيم التربوية التصاقاً وتأثيراً بحياة الإنسان، إذ كثيراً ما ترتبط سمات الشخصية الإنسانية بأساليب التنشئة الأسرية .

وعليه فالسؤال الجوهري الذي يطرح في هذا السياق : ما علاقة نمط التنشئة السائد لدى طالبات جامعة مؤتة ببعض سمات الشخصية ؟ ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية :

1- ما نمط التنشئة الأسري السائد لدى أسر طالبات جامعة مؤتة؟
2- ما سمات الشخصية السائدة لدى طالبات جامعة مؤتة ؟
3- هل تختلف سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة باختلاف نمط التنشئة (ديمقراطي – تسلطي) عند كل من الأب والأم ؟
4- هل تختلف سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة باختلاف نمط التنشئة (حماية زائدة – إهمال) عند كل من الأب والأم ؟

هدف الدراسة: تهدف هذه الدراسة إلى رصد أنماط التنشئة الأسرية لدى طالبات جامعة مؤتة، ومن ثم تحديد علاقة ذلك ببعض سمات الشخصية لديهن.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة في كونها:

- تفحص العلاقة بين أنماط التنشئة الأسرية وبعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة.
- تلقي الضوء على واقع التنشئة الأسرية لطالبات جامعة مؤتة وبالتالي معرفة السمة العامة لأنماط التنشئة الاجتماعية للمجتمع الأردني كون الجامعة تحتضن طلبتها من مختلف البيئات الاجتماعية (حضرية، وريفية، وبدوية).

التعريفات الإجرائية: ورد في هذه الدراسة مجموعة من المصطلحات الرئيسية وتالياً التعريف الإجرائي لها:

نمط التنشئة الأسرية: أساليب المعاملة الوالدية للفرد كما يدركها وتقاس من خلال اجابة الفرد على استبانة الدراسة والتي تميز بين نمطين من أنماط التنشئة الأسرية وهما: النمط الديمقراطي – التسلطي وتمثله الفقرات(1-30). والنمط : الجماية الزائدة – الإهمال، وتمثله الفقرات(31-58).

سمات الشخصية: مجموعة من الخصائص أو الصفات التي تميز فرداً عن آخر وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس أيزنك للشخصية والذي يميز بين بعدين من أبعاد الشخصية هما: بعد (الانبساط- الانطواء) وبعد (الاتزان- الانفعال).

الدراسات السابقة : يزخر الأدب السابق بالكثير من الدراسات التي تناولت أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بالكثير من المتغيرات، ومن هذه الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية:

دراسة النسور (2004) التي هدفت إلى معرفة علاقة نمط التنشئة الأسرية (ديمقراطي مقابل تسلطي) بمفهوم الذات، وتوكيد الذات، والتحصيل لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية، حيث شملت عينة الدراسة (258) طالبة من طالبات مدارس مديرية عمان الثانية من الصف العاشر، وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة الأسرية في مفهوم الذات الكلي ولصالح مجموعة النمط التسلطي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة الأسرية في توكيد الذات ولصالح مجموعة النمط الديمقراطي. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لنمط التنشئة الأسرية في التحصيل الدراسي ولصالح النمط الديمقراطي.

وفي دراسة بعيبع (2003) والتي عنيت بأهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد،من خلال عرض وتحليل مجموعة من الدراسات السابقة بلغ عددها(22) دراسة حول موضوع العناية الوالدية وأثرها على نمو وتطور شخصية الطفل. وأظهرت الدراسة أنه كلما كان ضبط سلوك الفرد وتوجيهه قائماً على أساس الحب والثواب أدى ذلك إلى اكتساب السلوك السوي وإلى سرعة نمو الضمير لديه، وأن حرمان الطفل من والديه يؤثر بشكل ملحوظ على شخصيته وطباعه وتطوره العقلي والانفعالي والاجتماعي.

وتوصل كل من بوجلر وسومش Bogler and Somesh (2002) في دراستهم إلى وجود علاقة قوية بين أساليب التنشئة الأسرية والتحصيل الدراسي والتكيف الدراسي، حيث أجريت الدراسة على (243) طالباً من طلبة الجامعة.

وهدفت دراسة الهواري (2002) إلى الكشف عن السمات الانفعالية وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة جامعة مؤتة، وتكونت عينة الدراسة من (999) طالباً وطالبة. وأشارت النتائج إلى أن السمات الانفعالية الأكثر انتشاراً بين الطلبة هي : الغضب، والحزن، والغرور، والخجل، والغيرة، والحب، وأن درجة تكيف الطلبة مع البيئة المحيطة بهم درجة متوسطة، وأظهرت النتائج ارتباطاً معنوياً ضعيفاً بين السمات الانفعالية والتكيف الاجتماعي.

وهدفت دراسة بدر (2001) إلى التعرف على أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني، وكانت عينة الدراسة التي طبقت عليها استمارة القبول/ الرفض الوالدي ومقياس مفهوم الذات ومقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل مكونة من (174) طفلة من تلميذات المرحلة المتوسطة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين إدراك الأطفال (البنات) للرفض الوالدي من قبل الأم والأب والسلوك العدواني لديهن، وبين مفهوم الذات والسلوك العدواني لدى الأطفال (للبنات) في المرحلة الابتدائية.

وقام عبد الحفيظ (2001) بدراسة هدفت إلى معرفة أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانحرافي في إحدى المناطق العشوائية بمدينة أسيوط. وتكونت عينة الدراسة من عشر حالات. وكشفت الدراسة أن الغالبية العظمى من سكان المناطق العشوائية تميل إلى الأساليب التقليدية في تنشئة الأبناء والمتمثلة بالقسوة والحرمان والإهمال.

وأجرى هونج Hong (2000)دراسة هدفت إلى معرفة أساليب التنشئة الأسرية في الصين، شملت عينة الدراسة (1000) أم وأب. وأشارت نتائج الدراسة إلى ارتباط أساليب التنشئة الأسرية بالطبقة الاجتماعية، وتبين أن الآباء من ذوي الطبقة المتوسطة ينشئون أبناءهم على الاستقلالية، وأن الآباء من ذوي الطبقة الاجتماعية العامة لديهم اتجاهات نحو وجوب امتثال الأبناء لقرارات وأوامر الآباء.

وأجرى كل من بريدهام وباسكو Pridhamanl and Pascoe (1999) دراسة هدفت إلى معرفة الحلول التي تتخذها الأمهات إزاء المشاكل المتعلقة بتنشئة الطفل، وتكونت عينة الدراسة من (128) أماً لأطفال تراوحت أعمارهم بين (شهر-18 سنة) في إحدى الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج إلى أن أسلوب الحوار والأخذ بوجهة نظر الطفل ضروري في تربية وتنشئة الطفل، كما أشارت الدراسة إلى أن عدد أفراد الأسرة له أثر سلبي على أساليب التنشئة.

أما دراسة وطفة (1998) التي أجريت على (650) طفلاً من الصف السادس تتراوح أعمارهم بين(10-11) سنة فقد أظهرت أن الآباء في محافظتي طرطوس والقنيطرة يلجؤون إلى استخدام أسلوب الضرب بشكل واسع، وأن الأمهات أكثر ميلاً إلى استخدام الضرب من الآباء وبدرجة عالية جداً، وأن الآباء يميلون إلى استخدام العقاب البدني ضد أبنائهم الذكور بدرجة أكبر بكثير قياساً بأولادهم الاناث.

وقام عويدات (1997) بدراسة هدف من خلالها إلى استقصاء أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (1907) طلاب حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لنوع التنشئة الأسرية على العوامل التابعة، إذ تقل المشكلات السلوكية عند أبناء الوالدين الديمقراطيين، وتقل عندهم كذلك الإجراءات التأديبية .

وكان هدف دراسة الصراف (1994) التعرف على السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (382) طالباً وطالبةً وتوصل الباحث إلى أن أبرز سمات الشخصية لدى أفراد العينة هي في المتوسط في الذكاء، والاعتدال في الانفعال، والسيطرة على الذات والتمسك بالقيم الاجتماعية، والاعتماد على الآخرين وأن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الطلاب والطالبات في سمة الذكاء العام والقدرة على التحكم والضبط الذاتي لصالح الطالبات وفي الانخفاض في المعنويات لصالح الطلاب.

أما دراسة مرسي(1987) فجاءت بهدف دراسة علاقة بعض سمات الشخصية في المراهقة بادراك المعاملة الوالدية في الطفولة. أجريت الدراسة على (89) طالباً من طلبة المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالسعودية. وأسفرت النتائج عن ارتباط نمو السمات الصحية للشخصية بإدراك التقبل والحث على الإنجاز من الوالدين في الطفولة، وارتباط نمو السمات السلبية للشخصية بإدراك عدم التقبل من الوالدين في الطفولة.

وكان الهدف من دراسة سعيد (1986) بحث العلاقة بين بعدي الشخصية (الانبساط – الانطواء) و (الاتزان – الانفعال) وبين التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية العامة في محافظة اربد على عينة بلغت(400) طالب وطالبةً. وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تحصيل مجموعات الدراسة الأربع لصالح مجموعتي (الانبساط – الانطواء) و(الانطواء – الاتزان). وأظهرت النتائج ميل الذكور إلى نمط الانبساط أكثر من الإناث اللواتي أظهرن ميلاً أكبر نحو نمط الانفعال.

وتقدم الدمرداش (1984) المشار إليه في (وطفة،2001) بدراسة إلى مؤتمر رابطة الدراسات الحديثة المنعقد في القاهرة بدراسة عنوانها " الديمقراطية وأنماط التنشئة الاجتماعية في المجتمع" أشارت نتائجها إلى اعتماد الأمهات المصريات أسلوب الشدة في التربية، وأنهن ينظرن إلى حرية الطفل في التعبير والمناقشة باعتبارها جرأة لا يسمحن بها.

وتوصل الأخرس (1981) بدراسته لأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة في سوريا إلى أن الأسرة السورية تعتمد أسلوب الشدة في المعاملة مع الأبناء، حيث يفضل 15% من الآباء استخدام هذا الأسلوب، وأظهرت الدراسة أن 57% من الأباء يعتمدون أسلوب الضرب كوسيلة في تربية الأطفال، وأن الأمهات أميل إلى ذلك من الأباء إذ بلغت نسبتهن 75% .

وجاءت دراسة موسن Mussen (1980) بهدف بيان أثر العلاقة بين الآباء والأبناء على شخصية الأبناء المراهقين، وأظهرت النتائج أن الأبناء الذين لم يحصلوا على عطف وتقبل من ذويهم كانوا أقل شعوراً بالأمن وأقل ثقة بالنفس، وغير متوافقين في علاقاتهم الاجتماعية من أولئك الذين حصلوا على عطف وتقبل من والديهم.

وقامت جامعة الاسكندرية عام (1979) المذكورة في (وطفة،2001)، بدراسة حول بناء الإنسان المصري وأساليب التنشئة الاجتماعية السائدة له، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن التنشئة الاجتماعية تقوم على أساس الشدة والعنف، وأن الأم تقوم بالدور الرئيسي في عملية التنشئة الاجتماعية.

وأظهرت نتائج دراسة تركي (1974) الهادفة إلى معرفة علاقة الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء، أن تحكم الوالدين بالأبناء خاصة الإناث يرتبط بظهور سمة العصابية عندهم.

وكان الهدف من دراسة أركوف Arkooff(1971) التعرف على أثر نمط التنشئة الأسرية على توكيد الذات والاستقلالية عند المراهقين، وتوصلت الدراسة إلى أن الأبناء الناشئين في أسر متسامحة ومتقبلة لهم هم أكثر توكيداً للذات وأكثر استقلالية من أبناء الأسر المتسلطة.

وقام باندورا ووالتر Bandora & Walter (1962) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر التعلم الاجتماعي والتنشئة الأسرية بتطور شخصية الأبناء في نيويورك، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال ذوي السمات الشخصية الإيجابية من حيث عدم العدوان، والإتزان هم أصحاب علاقات دافئة مع آبائهم، وأنهم يأخذون آباءهم كنماذج.

يلاحظ مما سبق عرضه من الدراسات مدى الاهتمام الذي يلاقيه هذا الموضوع، إذ نجد الكثير من الدراسات التي اعتنت بدراسة أنماط التنشئة الأسرية وأثرها على الفرد، إلا أن هذه الدراسات انصب تركيزها على الكشف عن ارتباط أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى. ومن جهة أخرى اتجهت بعض الدراسات إلى بيان علاقة سمات الشخصية ببعض المتغيرات الأخرى كالتحصيل . أما الدراسات التي اعتنت بالكشف عن أثر أنماط التنشئة الأسرية على سمات الشخصية فتكون مجتمعها وعينتها من الأطفال، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات حيث تستهدف علاقة أنماط التنشئة الأسرية بسمات الشخصية لطالبات جامعة مؤتة.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها :تكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة مؤتة للعام الدراسي2005/2004، إذ بلغ عددهن حسب دائرة القبول والتسجيل (9154). اختيرت عينة الدراسة بطريقة قصدية، وقام الباحث بتوزيع الأداة على أفراد العينة بصورة مباشرة خلال الفصل الدراسي الأول، وبلغت بعد استثناء الاستبانات التي أجابت عليها الطالبات بصورة خاطئة وتلك التي لم تتجاوز محك الكذب على مقياس أيزنك (421) طالبة وبنسبة (4.6%) من أفراد المجتمع. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة والعينة وفق كليات جامعة مؤتة .

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة وفق كليات جامعة مؤتة

الكلية	مجتمع الدراسة	العينة	الكلية	مجتمع الدراسة	العينة
الآداب	1087	50	العلوم	1174	54
العلوم التربوية	2870	132	الهندسة	652	30
الاقتصاد	739	34	الشريعة	609	28
الحقوق	283	13	الزراعة	218	10
العلوم الرياضية	522	24	التمريض	174	8
العلوم الاجتماعية	652	30	الطب	175	8
المجموع	6153	283	المجموع	3002	138

أداتا الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأداتين التاليتين :

أولاً : مقياس أنماط التنشئة الأسرية: حيث استخدم الباحث المقياس الذي وضعه السقار (1984)، وقد تكون المقياس من (58) فقرة موجهة للأب و (58) موجهة للأم، والمقياس يقيس أربعة أنماط من التنشئة :

أ- **النمط الديمقراطي – التسلطي**: ويشمل صورتين: صورة (أ) للأب، وصورة (ب) للأم، ويتألف من (30) فقرة لكل صورة تقيس الاستجابات الوالدية، كما يدركها الأبناء في عدد من المواقف يحدد قربها من أحد القطبين الاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي، وتتدرج استجابة المفحوص في أربع درجات هي :

- يحدث دائماً تنال أربع درجات
- يحدث غالباً تنال ثلاث درجات
- يحدث أحياناً تنال درجتين
- لا يحدث إطلاقاً تنال درجة واحدة

وبغية تأكد مصمم المقياس من صدق الإجابة لجأ إلى صياغة بعض الفقرات بصورة مقلوبة، بحيث تكون الاستجابة (يحدث دائماً) وصفاً للقطب السالب حيث تتدرج الإجابات كالتالي :

- يحدث دائماً تنال درجة واحدة
- يحدث غالباً تنال درجتين
- يحدث أحياناً تنال ثلاث درجات
- لا يحدث إطلاقاً تنال أربع درجات

وبناءً على هذا فإن أدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (30) وأعلى درجة (120) وبالتالي فإن الدرجة فوق (75) تشير إلى الاتجاه الديمقراطي، بينما تشير الدرجة أقل من (75) تشير إلى الاتجاه التسلطي، والدرجة (75) حيادية،وتم تحديد الدرجة (75) بناءً على ما يلي:

$$30*4 = 120$$
$$30+120=150$$
$$150/2=75$$

ب- **الحماية الزائدة – الإهمال** : ويشمل صورتين : صورة (أ) للأب وصورة (ب) للأم، ويتألف من (28) فقرة لكل صورة تقيس الاستجابات الوالدية كما يدركها الأبناء في عدد من المواقف، يحدد قربها من أحد القطبين الاتجاه الإيجابي أو الاتجاه السلبي وتندرج في أربع درجات هي :

- يحدث دائماً تنال أربع درجات
- يحدث غالباً تنال ثلاث درجات
- يحدث أحياناً تنال درجتين
- لا يحدث إطلاقاً تنال درجة واحدة

وبغية تأكد مصمم المقياس من صدق الإجابة لجأ إلى صياغة بعض الفقرات بصورة مقلوبة، بحيث تكون الاستجابة (يحدث دائماً) وصفاً للقطب السالب حيث تتدرج الإجابات كالتالي :

- يحدث دائماً تنال درجة واحدة
- يحدث غالباً تنال درجتين
- يحدث أحياناً تنال ثلاث درجات
- لا يحدث إطلاقاً تنال أربع درجات

وبناءً على هذا فإن أدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (28) وأعلى درجة (112) وبالتالي فإن الدرجة فوق (70) تشير إلى الاتجاه الديمقراطي، بينما تشير الدرجة أقل من (70) إلى الاتجاه التسلطي، والدرجة (70) حيادية. وتم تحديد الدرجة (75) بناءً على ما يلي:

$$28*4 = 112$$
$$28+112=140$$
$$140/2=70$$

ثانياً: مقياس ايزنك للشخصية والذي طورها ايزنك (Eysenck, and Ey-Eysenck, 1974) والتي استخدمها عدد من الباحثين في البيئة الأردنية مثل شهاب(1993) والهلسا(1996)، ويتكون المقياس من 57 فقرة تقيس بعدين من أبعاد الشخصية، البعد الأول (الانبساط – الانطواء)، وخصص له 24 فقرة وتحمل الأرقام التالية :

(29،32،34،37،39،41،44،46،،49،51،53،56، 1،3،5،8،10،13،15،17،20،22،25،27)

بين أرقام فقرات المقياس المتسلسلة، والبعد الثاني (الاتزان-الانفعال) ويخصص له 24 فقرة تحمل الأرقام المتسلسلة التالية :

(14،16،19،21،23،26،28،31،33،35،38، 52،50،47،45،43،40،2،4،7،9،11، 55، 57)

أما ما تبقى من الفقرات وعددها (9) فكانت فقرات لقياس الكذب وتحمل الأرقام المتسلسلة التالية: (6،12،18،24،30،36،42،48،54) وتكون الإجابة على الفقرات بنعم أو لا .

وتأخذ الإجابة المناسبة درجة واحدة وغير المناسبة صفر، وتتراوح درجات الأفراد على كل بعد من بعدي الشخصية بين (0-24). وتشير الدرجة (13 فما فوق) على البعدالأول إلى الانبساط، فيما تشير الدرجة (12) فما دون على نفس البعد إلى الانطواء.

أما البعد الثاني (الاتزان – الانفعال) فتشير الدرجة (12 فما دون) على هذا البعد إلى ميل الفرد نحو الانفعال، فيما تشير الدرجة (13 فما فوق) إلى ميل الفرد نحو الاتزان.

أما ما يخص الفقرات التي تقيس الكذب فقد حدد أيزنك خمس درجات على المقياس كحد أقصى لقبول إجابات المفحوص إذ يستثنى كل من يأخذ أكثر من خمس درجات.

صدق أداتا الدراسة: قام السقار (1984) بعرض فقرات مقياس التنشئة الأسرية على ستة من أساتذة التربية في جامعة اليرموك لإبداء الرأي حول مدى قياس الفقرات للبعد الذي يجب أن تقيسه الفقرات وحول الصياغة اللغوية للفقرات، ومن ثم تم الاتفاق على الصيغة النهائية للمقياس.

ولأغراض الدراسة الحالية تم عرض مقياس التنشئة الأسرية على ستة محكمين من أساتذة التربية وعلم النفس، وقد اختار

الباحث الفقرات التي نالت موافقة أربعة محكمين. إذ تم حذف فقرتين من كل مقياس ليصبح عدد فقرات كل مقياس (58) فقرة وفقاً لرأي المحكمين.

وبالنسبة لمقياس أيزنك للشخصية فقد أشار مطور المقياس إلى أنه قام بإجراءات صدق البناء التلازمي إذ قارن نتائج قائمته مع نتائج قائمة مودسلي، فظهر له أنها تتمتع بدلالات صدق مرتفعة دون أن يذكر قيمة كمية.

ولأغراض الدراسة الحالية تم عرض فقرات المقياس على مجموعة من المختصين في جامعة مؤتة، حيث اعتمد ما أجمع عليه 80% من المحكمين البالغ عددهم (7) محكمين، علماً أنه تم اعتماد كافة الفقرات وذلك لتجاوزها محك الـ (80%).

ثبات أداتي الدراسة: تم التأكد من ثبات مقياس التنشئة الأسرية عن طريق التجزئة النصفية حيث تراوحت معاملات الثبات التي تم التوصل إليها بين 0.76 للبعد (حماية زائدة- إهمال) و0.82 للبعد (ديمقراطي – تسلطي). وهي مساوية تقريباً لما توصلت له الدراسات السابقة كدراسة عويدات (1997) ودراسة السقاف (1984).

أما ثبات مقياس أيزنك للشخصية فقد تم اعتماد الثبات الذي قام به مجموعة من الباحثين، فقد قام مطور المقياس بحساب معامل الثبات بطريقة إعادة الاختبار، إذ وجد أن معامل الثبات يتراوح بين (0.84 – 0.94) (Eysenck&Eysenck,1974) وكذلك قامت الحسيني (1993) بحساب معامل الثبات للصورة المعربة، والذي بلغ معامل الثبات (0.80) وقام شهاب (1993) كذلك بحساب معامل الثبات للمقياس عن طريق إعادة الاختبار، وتوصل إلى معامل ثبات (0.79-0.81). وتوصل الهلسا (1996) إلى معامل ثبات (0,74- 0,81) بطريقة إعادة الاختبار حيث كان معامل الثبات الكلي (0.77) و لأغراض الدراسة الحالية اكتفى الباحث بدلالات الثبات التي توصل لها الباحثان السابقان. كون أن معامل الثبات تقريباً متساوٍ عند الباحثين.

محددات الدراسة: يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بالعوامل التالية:

- اقتصار عينة الدراسة على طالبات جامعة مؤتة الإناث دون الذكور.
- اقتصار عينة الدراسة على الطالبات المنتظمات بالدراسة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي2005/2004.
- الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة.

متغيرات الدراسة: تتضمن الدراسة الحالية متغيرين هما: متغير مستقل وهو أنماط التنشئة الأسرية ويتكون من بعدين: البعد الأول (ديمقراطي – تسلطي) والبعد الثاني(حماية زائدة – إهمال). ومتغير تابع وهو: سمات الشخصية وتتكون من بعدين: الأول (الانبساط – الانطواء) والثاني (اتزان- انفعال).

المعالجة الإحصائية: تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية في العلوم الاجتماعية Statistical Package of Social Sciences (SPSS) حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للإجابة على السؤالين الأول والثاني. وتم حساب التكرارات وقيمة ومعامل التوافق Coefficient of agreement للإجابة على السؤالين الثالث والرابع.

نتائج الدراسة ومناقشتها : سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن علاقة أنماط التنشئة الأسرية ببعض سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

بخصوص السؤال الأول والذي نصه " ما نمط التنشئة السائد لدى أسر طالبات جامعة مؤتة ؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول رقم (2) يظهر النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (2): التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات على مقياس التنشئة الأسرية

			العدد	النسبة المئوية	المجموع
نمط الأب	ديمقراطي- تسلطي	ديمقراطي	108	25.7	421
		تسلطي	313	74.3	
	حماية زائدة – إهمال	حماية زائدة	164	39.0	421
		إهمال	257	61.0	
نمط الأم	ديمقراطي – تسلطي	ديمقراطي	187	44.4	421
		تسلطي	234	55.6	
	حماية زائدة – إهمال	حماية زائدة	216	51.3	421
		إهمال	205	48.7	

يظهر الجدول رقم (2) أن نمط التنشئة الذي يعتمده الأب هو الأسلوب التسلطي، إذ بلغت نسبته المئوية (74.3) فيما بلغت النسبة المئوية للنمط الديمقراطي (25.7)، وكذلك أظهرت النتائج اتصاف نمط تنشئة الأب بالإهمال إذ بلغت نسبته المئوية (61.0) فيما بلغت نسبة نمط التنشئة (الحماية الزائدة) (39.0).

وأشارت نتائج الدراسة أن نمط التنشئة الأسرية السائد لدى الأمهات هو النمط التسلطي، إذ بلغت النسبة المئوية (55.6) فيما بلغت نسبة الأمهات اللواتي يعتمد على الأسلوب الديمقراطي (44.4)، وكذلك بينت نتائج الدراسة أن نمط الحماية الزائدة هو النمط الذي يتصف به أسلوب التنشئة لدى الأمهات، إذ بلغت نسبته المئوية (51.3) فيما بلغت نسبة نمط التنشئة (الإهمال) (48.7).ويمكن تفسير ذلك بعدم إدراك الوالدين لأثر نمط التنشئة الأسري المتبع في التعامل مع الأبناء على شخصية الأبناء، وأساليب تكيفهم هذا من جهة، ومن جهة أخرى يمكن إرجاع السبب إلى جهل الآباء والأمهات بأساليب التربية الحديثة وطرق التعامل مع الأبناء وتنشئتهم تنشئة سليمة، ومن جهة ثالثة فقد يرجع السبب في هذه النتائج إلى مجتمع الدراسة الحالية، إذ تكون مجتمع الدراسة من طالبات جامعة مؤتة، وعادة ما يختلف نمط تنشئة الإناث عن نمط تنشئة الذكور، إذ يحظى الذكر عادة بالحرية والاستقلال والتقبل

على عكس الإناث اللواتي يخضعن للرقابة الصارمة، وتوضع القيود التي تحد من حريتهن واستقلالهن.

أما ما يخص اعتماد الأب أسلوب الإهمال في تنشئته لبناته فإن ذلك يعود إلى طبيعة العلاقة التي يعتمدها مع بناته، والتي تتصف غالباً بعدم التوجيه والإرشاد بالأمور التي تخص الفتيات وترك ذلك للأم باعتبارها أقدر على توجيههن وإرشادهن، مما يفسر اعتماد الأم على نمط الحماية الزائدة في تنشئتها لبناتها. ويتضح تفسير ذلك أكثر إذا علمنا أن العادات والتقاليد الأردنية تفرض حرصاً زائداً وخوفاً كبيراً على البنت، لذلك توليها الأسر عناية خاصة واهتماماً زائدا، حتى إنها لتفرض قيوداً صارمة على تحركاتها وتفاعلاتها الاجتماعية، ويتدخل الآباء وخاصة الأمهات في شؤون بناتهن بصورة مفرطة. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الأخرس،1981)، والتي أظهرت أن أسلوب التنشئة المعتمد في المجتمع السوري المعاصر هو أسلوب التسلط، إذ أشارت الدراسة أن 57% من الآباء يستخدمون الضرب وسيلة في تربية الأطفال، وأن الأمهات أكثر ميلاً إلى استخدام الضرب من الآباء، إذ بلغت نسبتهن 75%. وتلاقت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (وطفة،1998)، التي أشارت إلى اعتماد نمط التنشئة التسلطي حيث بلغت نسبة استخدام العقوبة في التنشئة الاجتماعية في محافظتي طرطوس والقنيطرة في سوريا 74.4%. وكذلك تلاقت هذه النتائج مع دراسة (عبد الحفيظ،2001)، والتي توصلت إلى أن الغالبية العظمى بين سكان المناطق العشوائية تميل إلى أسلوب القسوة والحرمان والإهمال. واتفقت النتائج كذلك مع دراسة (الدمرداش،1980) والتي أظهرت أن الأم المصرية تعزز أسلوب الشدة والقسوة في تربيتها لأبنائها. وهذا ما أشارت إليه الدراسة التي أجرتها جامعة الإسكندرية إذ كشفت عن قيام التنشئة الاجتماعية في مصر على أساس الشدة والعنف .

أما فيما يخص السؤال الثاني والذي ينص على " ما سمات الشخصية السائدة لدى طالبات جامعة مؤتة ؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات والنسب المئوية والجدول رقم (3) يظهر النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لإجابات الطالبات على مقياس أيزنك للشخصية

		العدد	النسبة المئوية	المجموع
انبساط – انطواء	انبساط	207	%49.4	419
	انطواء	212	%50.6	
اتزان – انفعال	اتزان	80	%19.1	419
	انفعال	339	%80.9	

يظهر من الجدول أن إجابات عينة الدراسة على مقياس أيزنك للشخصية فيما يخص بعد(الانبساط – الانطواء) جاءت متساوية تقريباً، إذ بلغت النسبة المئوية لبعد الانبساط(49.4%) ولبعد الانطواء (50.6%) وهي نسب متقاربة.

وبناءً على ذلك فإن طالبات جامعة مؤتة على اختلاف تخصصاتهن ينقسمن بسماتهن الشخصية إلى قسمين: قسم اجتماعي، مبتهج، يحب التغيير، وحيوي، وودود، ومندفع، وهؤلاء هن من حاولن التغلب على نتائج نمط التنشئة الذي تعتمده أسرهن، مما يعني أنهن تجاوزن تلك الآثار المترتبة على أسلوب المعاملة الوالدية، ويمكن إرجاع ذلك إلى الجامعة وما تقدمه لهن من علوم ومعارف وأصدقاء وتفاعلات اجتماعية تمكنهن من الاستقلالية، ونمو الهوية الشخصية لهن بصورة سلمية. أما القسم الآخر فلم يستطع تجاوز آثار نمط التنشئة الأسري الذي نشأ عليه، لذلك فهو يوصف بالهدوء، والسلبية، والحرص والتأمل. ويمكن تفسير السابق إلى أن من طالبات جامعة مؤتة من تسكن بعيداً عن أسرتها وتأخذ سكناً جامعياً مما يتيح لها هامشاً من الاستقلالية والحرية وإثبات الذات، الذي يعني التخفيف من حدة إطار الأسرة المرجعي، الذي يضبط سلوك الفرد وفق ما ترغبه وتحدده الأسرة من قيم ومعايير اجتماعية، فيما نجد أخريات يعدن إلى أسرهن لقرب سكنهن من الجامعة مما يضيق هامش الحرية والاستقلالية لأن إطار الأسرة المرجعي حدته متوفرة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الصراف، 1994)، والتي أشارت إلى أن أبرز سمات الشخصية لدى طلاب وطالبات كلية التربية / جامعة الكويت هو المتوسط في التمسك بالقيم الاجتماعية، والسيطرة على الذات.

فيما نجد أن إجابات الطالبات على بعد (اتزان – انفعال) جاءت متباينة، إذ بلغت النسبة المئوية لبعد الانفعال (80.9%) وبلغت لبعد الاتزان (19.1%) مما يعني أن سمة الشخصية لغالبية أفراد العينة هي نمط الانفعال على حساب الاتزان. ويمكن تفسير ذلك أن طبيعة الأنثى تتصف بالانفعال وسرعة الإثارة، وكذلك قد يرجع السبب إلى الضغوط التي تتعرض لها الفتاة في الجامعة أو قد يكون مصدر هذه الضغوط: الدراسة، والمجتمع؛ خاصة وأن جامعة مؤتة تقع في محيط يوصف بأنه محيط محافظ تنتشر فيه العشائرية التي تعلي من شأن العادات والتقاليد التي تفرض ضغوطاً خاصة على الأنثى. وأيضاً يمكن تفسير ذلك بسبب اغتراب الطالبات عن أهاليهن، وما يسببه ذلك من ضغوط نفسية تؤثر على سلوكات الفرد بالرغم مما ذكر آنفاً من إيجابيات السكن بعيداً عن الأهل. إضافة إلى ذلك ما تجده بعض الفتيات من واقع وما ترنو إليه من آمال. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (الهواري،2002)، والتي أشارت إلى أن سمة الغضب هي أكثر السمات الانفعالية انتشاراً بين طلبة جامعة مؤتة تليها سمة الأسى فالحزن. وتتفق النتائج كذلك مع دراسة (سعيد،1986)، التي أظهرت ميل الإناث إلى سمة الانفعالية.

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على " هل تختلف سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة باختلاف نمط التنشئة (ديمقراطي – تسلطي) عند كل من الأب والأم ؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات وقيمة كا^{2}ومعامل التوافق Kappa والجدول رقم (4) والجدول رقم (5) يظهرا النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (4): التكرارات وقيمة كا^2 ومعامل التوافق Kappa وقيمة الدلالة لإجابات الطالبات على مقياس التنشئة الأسرية (ديمقراطي – تسلطي) ومقياس ايزنك لبعد (انبساط – انطواء)

		بعد (انبساط-انطواء) انبساط	انطواء	قيمة كا^2	قيمة الدلالة	معامل التوافق Kappa	قيمة الدلالة
نمط الأب	ديمقراطي	50	58	0.56	0.262	-0,032	0,453
	تسلطي	157	154				
نمط الأم	ديمقراطي	87	98	0.74	0.22	0,042	0,387
	تسلطي	120	114				

جدول (5): التكرارات وقيمة كا^2 ومعامل التوافق Kappa وقيمة الدلالة لإجابات الطلبات على مقياس التنشئة الاجتماعية (ديمقراطي – تسلطي) ومقياس أيزنك لبعد (اتزان – انفعال)

		بعد (اتزان - انفعال) اتزان	انفعال	قيمة كا^2	قيمة الدلالة	معامل التوافق Kappa	قيمة الدلالة
نمط الأب	ديمقراطي	24	84	0.92	0.205	0,046	0,337
	تسلطي	255	56				
نمط الأم	ديمقراطي	48	137	10.07	*0.001	0,13	*0,002
	تسلطي	32	202				

ذو دلالة عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

وتشير نتائج جدول رقم (4) إلى عدم وجود علاقة بين نمط تنشئة الأب (ديمقراطي – تسلطي) و سمة الشخصية لبعد (انبساط – انطواء) سمة الشخصية لبعد (اتزان – انفعال). ولم تشر البيانات كذلك إلى وجود علاقة بين نمط التنشئة الأسرية للأم (ديمقراطي – تسلطي) مع سمة الشخصية (انبساط – انطواء).

ويمكن تفسير ذلك بمحاولة الطالبات تجاوز التأثير السلبي لأنماط التنشئة الأسرية الذي نشأن عليه، إضافة إلى خروجهن من جو الأسرة إلى جو الجامعة، وما يتضمنه من إنشاء علاقات جديدة وتفاعلات اجتماعية وتلقيهن لمعارف ومهارات يمكنهن كل ذلك من تجاوز آثار أنماط التنشئة التي تعرض لها.

فيما تظهر النتائج وجود علاقة تربط نمط تنشئة الأم (ديمقراطي – تسلطي) مع سمة الشخصية لبعد (اتزان – انفعال)، ويمكن تفسير ذلك أن الأم هي الأقرب إلى الفتاة، لذلك فهي أكثر تأثيراً عليها من أبيها بحكم العلاقة التي تربط البنت بأمها، هذا بالإضافة إلى قضاء الأم معظم الوقت مع أبنائها الذي يتيح لها تفاعلاً معهم أكثر من الأب، مما ينجم عنه تأثير أكبر في شخصية أبنائها وخاصة الإناث منهم.

أما السؤال الرابع والذي ينص على " هل تختلف سمات الشخصية لدى طالبات جامعة مؤتة باختلاف نمط التنشئة (الحماية الزائدة – الإهمال) عند كل من الأب والأم ؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب التكرارات وقيمة كا^{2}ومعامل التوافق Kappa والجدول رقم (6) والجدول رقم (7) يظهرا النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول (6): التكرارات وقيمة كا^2 ومعامل التوافق Kappa وقيمة الدلالة لإجابات الطلبات على مقياس التنشئة الأسرية (حماية زائدة – إهمال) ومقياس أيزنك لبعد (انبساط – انطواء)

		بعد (انبساط-انطواء) انبساط	انطواء	قيمة كا^2	قيمة الدلالة	معامل التوافق Kappa	قيمة الدلالة
نمط الأب	الحماية الزائدة	91	73			-0,077	0,108
	الإهمال	121	134	2.57	0.066		
نمط الأم	الحماية الزائدة	119	96			-0,098	*0,04
	الإهمال	93	111	3.99	*0.029		

ذو دلالة عند مستوى ($\alpha = 0,05$)

جدول (7): التكرارات وقيمة كا^2 ومعامل التوافق Kappa وقيمة الدلالة لإجابات الطلبات على مقياس التنشئة (حماية زائدة – إهمال) ومقياس أيزنك لبعد (اتزان – انفعال)

		بعد (اتزان - انفعال) اتزان	انفعال	قيمة كا^2	قيمة الدلالة	معامل التوافق Kappa	قيمة الدلالة
نمط الأب	الحماية الزائدة	132	32	0.031	0.479	0,008	0,861
	الإهمال	207	48				
نمط الأم	الحماية الزائدة	174	41	0.0	0.54	0,00	0,99
	الإهمال	165	39				

وتشير نتائج جدول رقم (6) وجدول رقم (7) إلى عدم وجود علاقة بين نمط تنشئة الأب (حماية زائدة – إهمال) و سمة الشخصية لبعد (انبساط – انطواء) ولبعد (اتزان – انفعال)، وكذلك الأمر لنمط تنشئة الأم (حماية زائدة – إهمال) و سمة الشخصية (اتزان – انفعال).

ويمكن توضيح هذه النتيجة بمحاولة الطالبة الجامعية تكوين شخصية مستقلة تتصف بصفات جديدة، وذلك من خلال ما يتاح لها خلال حياتها الجامعية، التي تختلف آثارها بصورة واضحة وبينة عن مراحل حياتها السابقة، إلا أن نمط التنشئة الأسرية التي تعرضت عليه بطفولتها تبقى أثاره واضحة على حياة الفتاة بصورة تتباين وقدرة الطالبة الجامعية على تحقيق ما ترنو إليه. وهذا ما يفسر إظهار النتائج لعلاقة نمط التنشئة (الحماية الزائدة – الإهمال) الخاص بالأم مع سمة الشخصية لبعد (انبساط – انطواء).

وكما بينت نتائج السؤال الأول، التي أظهرت اتخاذ الأم لنمط الحماية الزائدة في تربيتها لبناتها، وهذا النمط يعني تدخل الأم في حياة بنتها بشكل مفرط مما ينتج عنه شخصية اتكالية، منطوية على نفسها، سلبية في تعاملها مع الآخرين، وربما يفسر هذا وجود العلاقة بين نمط تنشئة الأم (الحماية الزائدة – الإهمال) وبين سمة الشخصية (انبساط – انطواء).

وبالنظر إلى نتائج السؤالين الثالث والرابع نجد تبايناً مع نتائج الدراسات السابقة كدراسة (بعيبع،2003)، ودراسة (بدر،2001)، ودراسة (مرسي،1988)، ودراسة موسن (Moussen,1980)،

ودراسة (تركي،1974)، التي أشارت إلى ارتباط سمات التنشئة الشخصية غير الصحية بإدراك أسلوب المعاملة الوالدية القائم على الرفض، والإهمال، وعدم التقبل في الطفولة ويرجع ذلك كما يرى الباحث إلى عدة أسباب منها: اختلاف مجتمع الدارس، حيث كانت الفئة المستهدفة في الدراسة الحالية طالبات جامعة مؤتة، فيما عنيت الدراسات الأربع بطلاب المدارس والأطفال، ولكل مجتمع خصائصه العمرية والنمائية والعقلية. وكذلك يعود السبب في تباين النتائج إلى الأدوات المستخدمة في معرفة سمات الشخصية، إذ اعتمدت الدراسة الحالية مقياس أيزنك فيما استخدمت الدراسات الأخرى مقاييس أخرى تتفق وهدف الدراسة ففي دراسة (بدر،2001) على سبيل المثال استخدمت أداة لقياس السلوك العدواني.

التوصيات: في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بـ :

1. إجراء دراسات تقارن بها سمات الشخصية وعلاقتها بالتنشئة الأسرية لدى الذكور والإناث من طلاب الجامعات.
2. إجراء دراسات تظهر علاقة أنماط التنشئة الأسرية بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.
3. عقد برامج ودورات لطلاب وطالبات الجامعة تبين لهم أهمية التنشئة الأسرية وآثارها على الفرد خاصة وأنهم أرباب الأسر في المستقبل .
4. ضرورة إيجاد مراكز للإرشاد الأسري يكون من أهدافها تعريف الوالدين بطرق التنشئة الأسرية السليمة.
5. إنتاج برامج تلفزيونية تعرف بالأضرار السلبية لاعتماد أسلوب التسلط والإهمال والنبذ في التربية، وما تعود به من أضرار على صحة الأفراد النفسية والاجتماعية.

المصادر والمراجع

أحمد، سهير كامل .(1999). **الصحة النفسية والتوافق**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

الأخرس، صفوح .(1981). **علم الاجتماع العام**، دمشق، مطابع الوحدة 214.

ايرني، بيار .(1992). **أتنولوجيا التربية**، ترجمة عدنان الأمين، بيروت، معهد الإنماء العربي.

بدر، فائقة .(2001). أسلوب المعاملة الوالدية ومفهوم الذات وعلاقة كل منهما بالسلوك العدواني لدى عينة من تلميذات المرحلة الابتدائية بجدة، **مجلة جامعة أم القرى**، 13 (2).

برنو، فيليب وبيرو، الآن وبلان، ادمون وكورناتو، ميشيل ولوجاندر، فرانسوا وفيو، بيي. (1976). **المجتمع والعنف**، ترجمة إلياس زحلاوي، دمشق، وزارة الثقافة .

بعيبع، فادية .(2003). أهمية الرعاية الوالدية في نمو وتطور شخصية الفرد. **مجلة العلوم الإنسانية**، الجزائر عدد19. 91-110 .

تركي، مصطفى أحمد .(1974). **الرعاية الوالدية وعلاقتها بشخصية الأبناء**، دار النهضة العربية، القاهرة.

الحسيني، منى كريم الدين .(1993). **السمات الشخصية التي تميز بين الأفراد المكتئبين وغير المكتئبين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

زهران، حامد عبد السلام .(1977). **علم النفس الاجتماعي**،عالم الكتب، القاهرة.

زيدان، محمد والسمالوطي، نبيل. (1985). **علم النفس الاجتماعي**، جده، دار الشروق.

السقار،عيسى .(1984).**أثر اتجاهات التنشئة الوالدية والمستوى الثقافي للأسرة في القدرة على التفكير الابتكاري عند طلاب المرحلة الثانوية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك. الأردن

سعيد، زياد أمين. (1986). **علاقة بعض أنماط الشخصية بالتحصيل الأكاديمي والجنس لدى طلبة الثانوية العامة في أربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

شهاب، محمد .(1993). **أنماط الشخصية وعلاقتها بالتفضيلات المهنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الصراف، قاسم علي .(1994). السمات الشخصية لطلبة كلية التربية بجامعة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات الأكاديمية، **مجلة البحوث التربوية**، 3(5) جامعة قطر.

عبد الخالق، أحمد، حمود .(1987). **قائمة القلق (الحالة والسمة)** الإسكندرية، دار المعرفة.

عبد الحفيظ، عزت .(2001). **أساليب التنشئة الاجتماعية وعلاقتها بالسلوك الانحرافي، دراسة ميدانية في إحدى المناطق العشوائية بمدينة أسيوط**، رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة أسيوط، مصر.

عويدات، عبدالله .(1997). أثر أنماط التنشئة الأسرية على طبيعة الانحرافات السلوكية عند طلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر / الذكور في الأردن، **دراسات** (العلوم التربوية) 14(1)، 83-101 .

عنيم، سيد محمد. (1978). **الشخصية**، القاهرة، دار النهضة العربية.

قناوي، هدى .(1983). **الطفل تنشئته وحاجاته**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

مرسي، كمال إبراهيم. (1988). علاقة بعض سمات الشخصية في المراهقة بإدراك المعاملة الوالدية في الطفولة. **المجلة التربوية**، الكويت . 4(15)، 21-303 .

مرسي، كمال ابراهيم .(1981). علاقة سمة القلق في المراهقة والرشد بإدراك الخبرات المؤلمة في الطفولة، **مجلة كلية الآداب** – جامعة الملك سعود (8): 329-351.

مرسي، كمال إبراهيم. (1987). علاقة مشكلة التوافق بسمات الشخصية في المراهقة، **مجلة العلوم الاجتماعية**، 15 (4) 121-157.

منسي، محمود. (1987). **المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقته بالاتجاهات الوالدية كما يدركها الأبناء والتحصيل**، رسالة ماجستير غير منشورة، القاهرة.

النسور، الهام عبد الحليم. (2004). **علاقة نمط التنشئة الأسرية بمفهوم الذات، وتوكيد الذات والتحصيل الدراسي، لدى طالبات الصف العاشر بمديرية عمان الثانية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية

الهلسا، حسان خليل. (1996). **علاقة بعض سمات الشخصية بدافع الإنجاز لدى طلبة الصف الأول ثانوي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة/ الأردن.

الهواري، لمياء. (2002). **السمات الانفعالية وعلاقتها بالتكيف الاجتماعي لدى طلبة جامعة مؤتة**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

وطفة، علي. (2001). واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية، **دراسات استراتيجية**، العدد 58، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ص 7-122.

وطفة، علي. (1999). مظاهر التسلط بالثقافة والتربية العربية المعاصرة، **مجلة العلوم الإنسانية**، (11) 7-32 .

وطفة، علي. (1998). المظاهر الاغترابية في الشخصية العربية، **عالم الفكر**، (2)، 267.

Arkoff,B. (1971). **Exploration in Human Behavior**. Mc Grow Hill Book. New Yourk.

Bandura, A & Water, R. (1962). **Social Learning and Personality Development and Personality**. New York. Hort Rin Hunt Winston.

Bogler, R., Somesh,S. A. (2000). Motives to Study and Socialization Tactics Among University Students, **Journal of Social Psychology**, 142 (2) 233-294.

Eysenck,H.J.& Eysenck, S.B. (1974). **Manual of Jonior Eysenck Personality**, University of London Press.

Frank R. Donovan, (1968) **Education Stricteou Education Liberale** ,Paris : Robert Laffon.

Hong , X., (2000). Structure of child – Rearing Values in Urbon China, **Sociological Perspectives**, 43 (3) 457-471.

Lazarus, Richards (1963) **Personality & Aljustment**, Newjersey: Prentice – Hall Inc.

Mussen, P (1980) **Essentials of child Development and Personality**. Harper and Rowpub, New York.

Pridhom, K.F., Pascoe, J. (1999), The Quality of Mother's Solutions to child – Rearing (Problems, **Journal of Advanced Nursing**, 30 (1) 111.

الملاحق

مقياس نمط التنشئة الأسرية

صورة الأب/الأم

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقا
1	يحرص والدي على إتباع نظام دقيق في المنزل.				
2	أشعر بأن كافة أفراد أسرتي ملتزمون بإطاعة والدي.				
3.	يستشيرني والدي في الأمور التي تخصني قبل أن يتخذ قراراً بشأنها.				
4.	يمنعني والدي من ممارسة الهوايات والنشاطات التي أرغب فيها داخل المنزل.				
5.	أتبادل الرأي مع والدي في أمور الأسرة.				
6.	يلزمني والدي أن أتخلى عن بعض ممتلكاتي لإخوتي.				
7.	يتشاور والدي مع والدتي في كثير من الأمور التي تخص الأسرة.				
8.	ينزعج والدي إذا قاطعته أثناء حديثه إلي.				
9.	يسمح لي والدي بإبداء الرأي حول الطعام الذي أريده.				
10.	يمنعني والدي من المشاركة في الحديث عند وجود زائرين في البيت.				
11.	يسألني والدي عن نوع الملابس التي أرغبها قبل أن يشتريها.				
12.	يرفض والدي أن أشارك في مناقشة الأمور التي تخص الأسرة.				
13.	يترك لي والدي حرية مشاهدة الأفلام التي أرغب فيها.				
14.	يحرص والدي على أن يختار الأماكن التي أقضي فيها أوقات فراغي.				
15.	يمتنع والدي عن الاستماع لمشكلاتي ويعتبرها تافهة.				
16.	يتدخل والدي في طريقة دراستي وتحديد أوقاتها.				
17.	يوجه إلي والدي كثيراً من الأوامر.				
18.	ي والدي أن أصارحه بكل المشكلات التي أواجهها.				
19.	يتدخل والدي في طريقة معاملة والدتي لي.				
20.	يتمسك والدي بآرائه ويرفض آرائي ولو كانت صائبة.				
21.	يشعرني والدي أنه صديق لي.				
22.	عودني والدي أنه يعرف مصلحتي أكثر مني.				
23.	يختار والدي الكتب والمجلات التي أقرأها.				
24.	يرفض والدي أن يناقش الأبناء آباءهم أو يراجعوهم.				
25.	والدي هو الشخص الوحيد الذي يمكنه أن يحدد نوع دراستي ومهنتي.				
26.	يرغمني والدي على التنازل عن حقي لأخي أو أختي ولو كنت صاحب حق.				
27.	يطالبني والدي بطاعة إخوتي الأكبر مني مهما كانت الظروف.				
28.	عودني والدي على مناقشة أخطائي قبل توجيه اللوم والعقوبة لي.				
29.	عندما أحتك ببعض إخوتي فإن والدي يركز على سرعة التفاهم بيننا.				
30.	يؤكد والدي على التعاون والتضامن داخل الأسرة.				
31.	أشعر أني لا أطيق الحياة بعيداً عن والدي.				
32.	يمنعني والدي من مخالطة رفاق الحي.				
33.	يقوم والدي بمعظم الواجبات التي أتمكن من القيام بها بنفسي.				
34.	عودني والدي أن أستعين به عندما أتشاجر مع الآخرين.				
35.	أشعر أني بحاجة إلى استشارة والدي في كل أمر قبل أن أفعله.				
36.	أشعر بلهفة والدي الزائدة نحوي في كثير من تصرفاته.				
37.	يخشى علي والدي من المواقف التي تستدعي منافستي مع الآخرين.				
38.	يعاقب والدي أبناء الجيران إذا تسببوا في إيذائي.				
39.	عودني والدي أن أحل المشكلات التي تعترضني دون اللجوء إليه.				
40.	يستجيب والدي لكافة طلباتي.				
41.	أشعر أن والدي قلق على صحتي دون مبرر.				
42.	يقلق والدي كثيراً عندما أتأخر في العودة إلى المنزل.				
43.	ينزعج والدي كثيراً إذا لم أتناول طعامي في الصباح.				
44.	إذا شكوت من إيذاء أحد إخوتي فإن والدي يعاقبه هو.				
45.	يحاول والدي أن يعرف بالتحديد كيف أتصرف في كل قرش من مصروفي.				

الرقم	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	إطلاقا
.46	يتناول والدي بنفسه حل مشكلاتي أولاً بأول.				
.47	يؤكد والدي على انتظامي في برنامج دراسي بداية كل فصل دراسي.				
.48	أشعر أن والدي سيتدخل في اختيار الزوج المناسب لي في المستقبل.				
.49	أشعر أن والدي لا يهتم بالحكم على سلوكي.				
.50	يتدخل والدي في اختياري لصديقاتي.				
.51	عودني والدي أن أحافظ على ممتلكاتي بنفسي.				
.52	يسمح لي والدي بممارسة الهوايات التي أختارها.				
.53	يتركني والدي في المنزل وحيدة.				
.54	يسمح لي والدي بالمشاركة بالنشاطات الجامعية التي أرغب بها.				
.55	يتغاضى والدي عندما أتصرف بشكل غير لائق.				
.56	عندما أخطئ فإن والدي يتركني دون توجيه.				
.57	يتدخل والدي في تحديد وقت نومي.				
.58	عندما أتضايق أو أكون مهموماً فإن والدي لا يكترث بذلك.				

مقياس أيزنيك للشخصية

الرقم	الفقرة	نعم	لا
1	هل تتوقين إلى عمل أو مشاهدة الأشياء المثيرة في معظم الأحيان؟		
2	هل تحتاجين إلى أصدقاء يفهمونك لكي تشعر بالارتياح والابتهاج؟		
.3	هل تعالجين الأمور ببساطة ودون تدقيق وتمحيص؟		
.4	هل تنزعجين إلى حد كبير لو رفض طلب لك؟		
.5	هل تتمهلين وتفكرين ملياً قبل الإقدام على أي شيء؟		
.6	هل تفين دائماً بوعد قطعته على نفسك بغض النظر عما قد يكلفك من تعب أو عناء؟		
.7	هل يثور مزاجك ويهدأ في أحيان كثيرة؟		
.8	هل من عادتك أن تقومي بعمل وقول أشياء على نحو متسرع ودون تأمل أو تفكير؟		
.9	هل سبق وشعرت بالتعاسة دون سبب كاف لذلك؟		
.10	هل تعملين أي شيء تقريباً من أجل الجرأة ؟		
.11	هل تشعرين بالخجل فجأة عندما تريد التحدث إلى شخص غريب جذاب؟		
.12	هل يحدث أن تفقد السيطرة على نفسك وتغدو غاضباً أحياناً؟		
.13	هل تقومين بالأشياء على نحو ارتجالي في معظم الأحيان؟		
.14	هل تشعرين غالباً بالقلق حيال أشياء كان ينبغي لك أن لا تقلها أو تفعلها أو تقولها؟		
.15	هل تفضلين المطالعة على التحدث مع الآخرين بصفة عامة؟		
.16	هل يسهل جرح مشاعرك نوعاً ما؟		
.17	هل ترغبين في الخروج كثيراً من المنزل؟		
.18	هل تراودك أحياناً أفكار وخواطر لا ترغب أن يعرفها الآخرين؟		
.19	هل تشعرين بنشاط شديد أحياناً وبالبلادة أحياناً أخرى؟		
.20	هل تفضلين أن يكون لديك عدد قليل من الأصدقاء شريطة أن يكونوا من المقربين؟		
.21	هل تستغرقين في أحلام اليقظة؟		
.22	هل تجيبين الناس بالصراخ عندما يصرخون في وجهك؟		
.23	هل يضايقك الشعور بالذنب في كثير من الأحيان؟		
.24	هل عاداتك حسنة ومرغوب فيها؟		
.25	هل يمكنك أن تترك نفسك على سجيتها وتتمتع كثيراً في حفل مرح؟		
.26	هل تعتبرين نفسك بشكل عام متوترة الأعصاب؟		
.27	هل يعتقد الآخرون أنك حيوية ونشيطة؟		
.28	هل قمت بعمل شيء هام ثم شعرت غالباً أن باستطاعتك القيام به على نحو أفضل؟		
.29	هل يغلب عليك طابع الهدوء عندما تكونين مع الآخرين؟		
.30	هل تنهمكين في القيل والقال ونشر الشائعات أحياناً؟		
.31	هل تلازمك الأفكار لدرجة لا تستطيعين مها النوم؟		
.32	إذا كنت تريدين معرفة شيء ما، فهل تفضل معرفته من خلال اللجوء إلى كتاب بدلاً من اللجوء إلى شخص آخر تحدثينه عنه؟		
.33	هل يحدث لك خفقان قلب أو تسرع في دقاته؟		

الرقم	الفقرة	نعم	لا
.34	هل تحبين نوع العمل الذي يتطلب منك انتباها شديداً أو دقيقاً؟		
.35	هل تنتابك نوبات من الارتجاف والارتعاش أحياناً؟		
.36	هل تصرحين للجمارك عن كل شيء لديك حتى لو علمت أنه يستحيل اكتشافه؟		
.37	هل تكرهين أن تكوني في مجموعة ينكت الواحد فيها على الآخر؟		
.38	هل أنت شخص سريع الاستثارة أو الانفعال؟		
.39	هل ترغين بالقيام بأشياء ينبغي لك ان تتصرف حيالها بسرعة؟		
.40	هل تقلقين بصدد أشياء مخيفة قد تحدث لك؟		
.41	هل يمتاز أسلوب حركتك بالبطء وعدم السرعة؟		
.42	هل حدث أن تأخرت عن تنفيذ موعد أو عمل ما؟		
.43	هل تنتابك كوابيس أو أحلام مزعجة كثيراً؟		
.44	هل ترغبين بالتحدث إلى الناس إلى درجة أنك لا تضيع فرصة الحديث إلى أي شخص غريب؟		
.45	هل تزعجك الآلام والأوجاع؟		
.46	هل تشعرين بتاسعة شديدة إن لم ترى كثيراً من الناس في معظم الأحيان؟		
.47	هل تعتبرين نفسك شخصاً عصبياً؟		
.48	هل هناك أشخاص ممن تعرفيهم لا تحبهم على نحو قاطع؟		
.49	هل تستطيعين القول بأنك واثق من نفسك تماماً؟		
.50	هل يؤلمك الآخرون بسهولة لدى اكتشافهم الخطأ فيك أو في عملك؟		
.51	هل يصعب عليك أن تتمتعي في حفل مرح؟		
.52	هل تنزعجين من الشعور بالنقص؟		
.53	هل يسهل عليك إضفاء جو من الحيوية على حفل ممل إلى حد ما؟		
.54	هل تتحدثين أحياناً عن أمور لا تعرف عنها شيئاً؟		
.55	هل أنت قلقة على صحتك؟		
.56	هل تحبين إيقاع الآخرين في " مقالب" بقصد المرح؟		
.57	هل تعانين من الأرق؟		

بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري

نضال الشريفين*

تاريخ تسلم البحث 2006/3/12 تاريخ قبوله 2006/8/16

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء الصورة الأولية للمقياس من (83) ،فقرة وفق سلم ليكرت الخماسي. وقد طبق المقياس على عينة مكونة من (224) معلما ومعلمة للعلوم وأشارت النتائج إلى مطابقة (58) فقرة لافتراضات نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش، ذي المعلمة الواحدة، كأحد نماذج النظرية الحديثة الملائمة للمقياس المستخدم، وتمتع المقياس بصورته النهائية (*58*) فقرة بخصائص سيكومترية مناسبة إذ بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.98)، كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق، وبيّنت النتائج : أن المقياس يقدّم أكبر مقدار من المعلومات للأفراد ذوي القدرة المتوسطة، إذ كان متوسط قيم القدرة ($\theta=0.35$)، وهي مساوية تقريبا لمتوسط قيم الصعوبة للفقرات ($b=0.36$) وبذلك تكون مماثلة للقيمة المتوقعة وفق النموذج. (**الكلمات المفتاحية** : مقياس اتجاهات، العمل المخبري، النظرية الحديثة في القياس، نموذج راش، نموذج سلم التقدير)

Constructing an Attitudinal Scale for Science Teachers Towards Laboratory Work

Nedal Shraifin, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

***Abstract**: This study aimed at constructing an attitudinal scale for science teachers towards laboratory work. To achieve the objectives of the study a preliminary Likert rating scale of 83 items was constructed. The scale was administered to a randomly selected sample of 224 teachers. The results indicated that 58 items fit the assumptions of the rating scale model derived from the modern theory (Rasch model). The scale in its final form exemplifies suitable psychometric properties with a reliability coefficient of 0.98. The scale also has several validity indicators. The results showed that the scale presents the highest amount of information for persons with moderate ability. The mean of ability values was $\theta= 0.35$ which is approximately equal to the mean values for the difficulty of items $b=0.36$. These results conformed with the expected value by the model. (**Keywords:** Attitudinal Scale, Laboratory work, Item Response Theory, Rasch Model, Rating Scale Model.)*

مقدمة الدراسة:

تؤكد الاتجاهات الحديثة في ميدان التربية العلمية وتدريس العلوم أهمية المختبر والنشاطات العملية التي تُمارس فيه، وتوليها دوراً بارزاً لما لها من دور في إنجاح برنامج العلوم ومناهجه. ويعد اكتساب الطلبة لمهارات العمل المخبري هدفاً أساسياً من أهداف تدريس العلوم في مختلف المراحل التعليمية. ولذلك فإن نشاطات العمل المخبري تعد جزءاً أساسياً من المنهاج الدراسي، فحيثما تدّرس العلوم يجب استخدام المختبر(زيتون، 2005). ويرى البعض أن للمختبر دوراً هاماً في تنمية التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات، كما يعتقدون أنهُ يعمل على تنمية طرق العلم وعملياته ومهاراته، وتطوير القدرات العقلية والاستيعاب المفاهيمي للطالب، وإثارة الميول والاتجاهات العلمية وتنميتها، بالإضافة إلى تنمية امتلاك التقنيات والمهارات المخبرية العلمية المختلفة، كما ويساعد التدريس عن طريق المختبر في توضيح الكثير من الأشياء الغامضة والعمليات لدى الطلبة، وذلك لأنها تمكنهم من القيام بإجراء التجارب بأنفسهم، وممارسة مختلف مهارات العمل المخبري (زيتون، 2005 ؛ المومني، 2002).

وانطلاقاً من أهمية المختبر في تدريس العلوم، فإن الأردن يولي اهتماماً كبيراً بالعمل المخبري ؛ فقد ورد في قانون التربية والتعليم الأردني رقم 3 لسنة 1994 ؛ " إن من أهداف مرحلة التعليم الأساسي أن يستوعب الطالب الحقائق والتعليمات العلمية الأساسية وأسسها التجريبية، ويستخدمها في تفسير الظواهر الطبيعية، وأن يفكر الطالب بأسلوب علمي، مستخدماً في ذلك عمليات المشاهدة وجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها والاستنتاج منها، وبناء أحكام وقرارات مستندة إليها "، كما تم التركيز على أهمية العمل المخبري في تدريس العلوم في توصيات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي الذي عقد عام 1987. وفي الخطوط العريضة لمناهج العلوم في مرحلة التعليم الأساسي (1991) ورد الآتي:"يراعى في اختيار أساليب تدريس العلوم، أن تركز على الدور النشط في التعلم للطالب، وذلك بجعله العنصر الفعّال في النشاطات، والتجارب المخبرية..... الخ (المديرية العامة للمناهج، 1991، ص 26).

ولكن معظم الدراسات التي تناولت العمل المخبري في الأردن (الخليلي، 1988؛ دومي، 1998 ؛ زيتون، 1988 ؛ الشوارب، 1991؛ عبابنة، 1990 ؛ القرارعة، 1995؛ المومني، 2002). خلصت إلى أن حجم العمل المخبري أقل من الحجم اللازم، وأن

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المختبرات غير مستثمرة تربويا بالشكل المطلوب، وأن هناك ضعفاً في الاهتمام بالتجارب المخبرية في تدريس العلوم، وإلى أن هناك تدنياً في الاعتماد على التجربة في تدريس العلوم، رغم تأكيدات وزارة التربية على أهمية العمل المخبري، وعدم الاهتمام بالتجارب المخبرية يكمن وراءه اتجاهات سلبية نحو العمل المخبري (أبو الرزوعويضة، 2001). إذ إن الاتجاهات السلبية تشكل عائقاً أمام تطبيق الأهداف السلوكية في المجال الوجداني في المدارس من وجهة نظر المعلمين.

ولكي يتمكن المعلم من إجراء التجارب المخبرية والنشاطات العلمية، لا بد وأن تتوافر لديه الرغبة والاتجاهات الإيجابية نحو المختبر ونشاطاته العلمية المرافقة. أي أن يكون لدى معلم العلوم اتجاهات إيجابية نحو استخدام المختبر. فالمعلم ذو الاتجاه الإيجابي نحو العمل المخبري يستطيع توجيه طلبته وإرشادهم لتنفيذ العمل المخبري بفاعليه واقتدار، بالإضافة إلى أنه يبني الثقة عند طلابه ويساعدهم على التفاعل مع النشاطات المخبرية، ويجعلهم قادرين على التصدي للمشكلات العلمية، وبالتالي يصبحون مستعدين لمواجهة مشكلات الحياة وتحديات المستقبل (صالح، 1999).

لقد حظيت دراسة الاتجاهات باهتمام كبير لدى علماء النفس والتربويين. والاهتمام بدراسة الاتجاهات ليس حديثاً، إذْ تعد تنمية الاتجاهات هدفاً أساسياً ومهماً من أهداف التربية عموماً، والتربية العلمية خصوصا، وفي مختلف المراحل التعليمية. ويعد بعض المربين أن تنمية الاتجاهات هو الهدف الأساس للتربية (Shrigley&Koballa,1984) فهي تحتل الصدارة بين الأهداف العامة للتربية.

وتشغل دراسات الاتجاهات، سواء تلك التي هدفت إلى تطوير مقياس اتجاه، أم التي هدفت إلى دراسة الاتجاه نفسه، والعوامل المؤثرة فيه، حيزاً كبيراً نسبياً في المجلات التربوية والنفسية (عودة، 1990). وتحتل الاتجاهات مكاناً مركزياً في أفعال الإنسان (Shrigley,1983). ودراسة الاتجاهات ضرورية لتفسير السلوك الإنساني، بغرض مواجهة المؤثرات التي تعمل على تكوين الاتجاهات السلبية (عودة، 2002). وقد حاول شريغلي (Shrigley, 1983) الوصول إلى إطار شامل يحدد معنى الاتجاهات مستفيداً من تاريخ مفهوم الاتجاه، وعلم النفس الاجتماعي، ونظريات التعليم، وخلص من ذلك إلى تحديد عناصر مفتاحية (Key elements) تحدد مفهوم الاتجاه، وهي أن الاتجاهات : متعلمة وتنبئ بالسلوك، وتتأثر بسلوك الآخرين (الاتجاهات اجتماعية)، وهي استعدادات للاستجابة، وهي أيضا تقييمية (الجانب الانفعالي). وقد أوصى مصممي أدوات القياس أن يأخذوا باعتبارهم هذه العناصر على أنها مبادىء عند بناء مقاييس للاتجاهات.

وشدد شريغلي (المشار إليه في الخليلي، 1989) على أن تعكس مقاييس الاتجاهات ما يلي : الطبيعة الشخصية للاتجاهات من خلال كتابة فقرات تتمركز حول الذات (Egocentric Items)، والبعد الاجتماعي، من خلال كتابة فقرات تتمركز حول الجماعة (Social Centered Items)، والاتساق (Consistency) من خلال كتابة فقرات تتمركز حول الفعل (Action Centered). كما شَدد بعض الباحثين على ضرورة أن تعكس فقرات مقاييس الاتجاهات ما أسموه بالشدة الانفعالية ((Emotional Intensity) (Abedel Gaid , Trublood & Shrigley , 1986; Shrigley & (Koballa , 1984

ومهمة قياس الاتجاهات ليست بالمهمة السهلة، وربما هي المهمة الأصعب في عملية التقويم (Hendeson ,Morris &Fitz 1987 ,). وتكمن الصعوبة في قياس الاتجاهات في عدم ملاءمة أدوات قياس الاتجاهات، وفي طبيعة الاتجاهات نفسها لكونها سمات مفترضة. لذا ظهرت الحاجة إلى إيجاد مقاييس فعّالة لقياس الاتجاهات، وقد وضعت بلوسر (Blooser , 1984) معظم اللوم على عدم وجود تناسق في نتائج قياس الاتجاهات، إلى عدم استخدام أدوات مناسبة (Inadequate) في قياس الاتجاهات. وبالرغم من التوسع الكمي في مجال تطوير هذه الأدوات، إلا أن معايير اختيار الفقرات لا زالت مفتوحة لإضافات جديدة (عودة، 1992). فهناك العديد من المعايير المنبثقة عن النظرية الكلاسيكية في القياس، والتي استخدمت لاختيار فقرات أدوات القياس بشكل عام ومقاييس الاتجاهات بشكل خاص، منها ما هو متعلق بصياغة الفقرات وإحصائيات الفقرة، ومنها ما هو متعلق بالخصائص السيكومترية. ولعل أكثر تلك المعايير شيوعاً هي معايير إدوارد المشار إليها في بيين (Payne , 1974).

وقد أشارت أنستازي (Anastasi , 1982) إلى أن النظرية الحديثة في القياس، أو ما يعرف بنظرية السمات الكامنة (Latent Trait Theory)، أو نظرية الاستجابة للفقرة (Item Response Theory) تشكل إطاراً للتوجه الحالي والمستقبلي في اختيار الفقرات. لا سيما أن هناك مجموعة من الانتقادات والعيوب للنظرية الكلاسيكية (Hambleton & Swaminathan , 1985). وهي تعالج كثيراً من القضايا بشكل أكثر فاعلية من النظرية الكلاسيكية (Hambelton &Jonse , 1993).

وتفترض نظرية الاستجابة للفقرة: أنه يمكن التنبؤ بأداء الأفراد، أو يمكن تفسير أدائهم في اختبار نفسي أو تربوي، في ضوء خاصية مميزة لهذا الأداء تسمى السمة (Trait)، وتحاول هذه النظرية تقدير درجات الأفراد في هذه السمات. وبالطبع تصعب ملاحظة هذه السمات ملاحظة مباشرة، لذلك يجب تقديرها (أو الاستدلال عليها) من أداء الفرد الذي يمكن ملاحظته على مجموعة من فقرات المقياس، ولهذا يطلق عليها السمات الكامنة.

وتقوم بعض نماذج نظرية الاستجابة للفقرة على افتراضات أساسية (Hambleton & Swaminathan , 1985).هي: افتراض أحادية البعد(Unidimentionality)، وافتراض الاستقلال الموضعي (Local Independence)، وافتراض وتيرية منحنى خصائص الفقرة ICC (Item characterstic Curve) . ولقد تم تطوير نماذج مختلفة لنظرية استجابة الفقرة، ولعل أكثرَها استخداماً النموذج اللوجستي ذو المعلمة الواحدة، أو ما يسمى

بنموذج راش نسبة للعالم (Rasch)، أو نموذج المعلمة الواحدة (One Parameter Model).

ومن المميزات التي أعطت نموذج راش أهمية خاصة هو أنه عندما تتطابق البيانات مع هذا النموذج، فإن معالم الفقرات التي تتمثل في درجة صعوبتها يمكن تقديرها بشكل مستقل عن العينة المستخدمة، كما أن قدرات الأفراد يمكن تقديرها بشكل مستقل عن درجة صعوبة الفقرات (Masters. 1982 , p 149). وَطُوّر من هذا النموذج نماذج متعددة ليلائم كل منها نوعاً خاصاً من البيانات، النموذج الأول : الثنائي التدريج (Dichotomous Model)، ويستخدم عندما تأخذ الإجابة عن الفقرة قيما ثنائية (0 ، 1)، أمّا النموذج الثاني فهو نموذج التقدير الجزئي (Partial Credit)، ويستخدم عندما تتكون الإجابة عن الفقرة من عدة خطوات (Wright & Masters ,1982). والنموذج الثالث : نموذج سلم التقدير (Rating Scale Model) طوره أندريش (Andrich)، ويستخدم في البيانات المأخوذة من سلم التقدير، كالمقياس المطوّر في هذه الدراسة، والنموذج الرابع هو (Binomial Trial) ويستخدم عندما تستدعي الاستجابة عن الفقرة عدداً من المحاولات المستقلة.

والفكرة الأساسية التي يقوم عليها نموذج راش ونموذج سلم التقدير، كأحد النماذج المنبثقة عنه، هي أن كل فقرة تحمل شحنة انفعالية تساهم مع الفقرات الأخرى في المقياس في تكوين شحنة انفعالية إجمالية، تعبّر عن اتجاه الفرد بما يتفق مع تقديره لتلك الفقرة، ويقوم النموذج بتقدير هذه الشحنة لكل فقرة حسب الدالة الرياضية الاحتمالية التي يعتمدها النموذج. فالمعلمة الوحيدة التي يتعامل معها نموذج راش هي صعوبة الفقرة في اختبارات التحصيل والقدرات بشكل عام، أو مستوى الشحنة النفسية(الشحنة الانفعالية) (Emotional) الذي تحمله الفقرة في مقياس الاتجاهات (عودة، 1992).

وللكشف عن درجة التطابق ما بين الفقرة ونموذج سلم التقدير، يمكن باستخدام برنامج (BIGSTEPS) الحصول على بيانات كميّة تدل على مقدار ما تحمله الفقرة الواحدة من شحنة انفعالية دالة على الاتجاه، أو السمة التي يتم قياسها، كما أنه يوفر بيانات واقعة على مقياس فئوي (Interval Scale) على الأقل. كما يوفر البرنامج بالإضافة لذلك مؤشرات حول تطابق أفراد العينة مع النموذج، وذلك بتقدير اتجاه كل فرد الذي يقابل احتمال الإجابة عن كل فقرة على منحنى خصائص الفقرة، الذي يخضع لدالة رياضية يعتمدها النموذج.

وهناك محكات لاختيار الفقرات المطابقة لنموذج سلم التقدير، التي إن توافرت تحققت افتراضات النموذج، ورغم أن تطبيقات استخدام نموذج راش على سلالم التقدير (Applications of Rating Scale Model) لا تزال قليلة، إلاّ أن هناك بعض الدراسات التي استخدمت هذا النموذج في التحليلات الإحصائية، ومن هذه الدراسات دراسة رايت وماسترز (Wright & Masters , 1982)، اللذين استخدما برنامج (Rasch Model for Rating Scale Analysis) لتحليل استجابات (202) من الأفراد، على استبانة مكونة من تسع فقرات على مقياس متدرج من أربع نقاط، طور لقياس " الخوف من الجريمة ". كما قام ماسترز وهايد (Masters & Hyde , 1984)، بتحليل استجابات (876) طفلا على مقياس اتجاهات نحو المدرسة، وكانت أداة الدراسة مكونة من (25) فقرة وضعت على شكل مقياس متدرج من ثلاث نقاط (معارض، محايد، موافق)، وبيّنت النتائج أن جميع الفقرات كانت مطابقة للنموذج باستثناء ثلاث فقرات. كما قام رايت وماسترز (Wright & Masters. 1982). بتحليل استجابات 75 طفلا على مقياس اتجاهات نحو العلوم مكون من (25) فقرة وتمت مطابقة الفقرات والأفراد، وبينت النتائج أن تباعد الفقرات (Separability) على متصل السمة الذي تقيسه الفقرات كان ملائماً، كما قام تشرشنكو و ستارك ودارسجو وويليامز (Chernyshenko, Stark, Drasgow & Williams , 2001) بدراسة لمطابقة بيانات مقياس كاتل للشخصية (PF16) ومقياس العوامل الخمس الكبرى، وهما من أكثر اختبارات الشخصية استخداماً في الوقت الحاضر. وطبق مقياس كاتل للشخصية (PF16) على (6529) مستجيب، وتم تحليل (170) فقرة، وتم استخدام نموذج ساميجما للاستجابات المتدرجة (Samejimas Graded Response Model)، وكذلك قامت حماد (2005) بدراسة بعنوان ملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للفقرة لمقياس شخصية متعدد الأبعاد مصمم، للكشف عن أنماط الشخصية التي تميز فئات المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلبة، استخدمت في تحليل بيانات المقياس نماذج النظرية الحديثة وشملت نموذج التقدير الجزئي ونموذج سلم التقدير.

ولا تعني مطابقة البيانات للنموذج بالضرورة توفر صدق الأداة(Hambleton & Swaminathan , 1985)، لذا فإن هناك حاجة ماسة لدراسة صدق البناء للمقاييس المطورة بهذه الطريقة، لأن اختبار حسن مطابقة البيانات للنموذج لا تظهر ما يقيسه المقياس، وإنما تعطي مؤشراً إلى أن مجموعة الفقرات التي طابقت النموذج تقيس سمة عامة، دون أن تقدم دليلاً على صدق البناء، لذا فإن الباحث في هذه الدراسة تحقق من صدق البناء عن طريق إجراء التحليل العاملي.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، وفق نماذج النظرية الحديثة في القياس، إذ تمثلت مشكلة هذه الدراسة بالحاجة إلى وجود أداة قياس دقيقة لقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، سواء في المرحلة الأساسية، أم المرحلة الثانوية تتفق ومعايير القياس الموضوعي، كما أن أدوات القياس في المجال الانفعالي وبالذات الاتجاهات، والتي تم بناؤها لقياس الاتجاهات، تم بناء غالبيتها وفق نماذج النظرية التقليدية في القياس، وأن إجراءات التحقق من خصائصها السيكومترية لم تكن كافية في معظم حالاتها (عودة،

1992). أمّا إجراءات بناء المقاييس وفق نماذج النظرية الحديثة في القياس، فلم تحظ بعد باهتمام كبير، ونادرا ما تم استخدامها في بناء أدوات القياس العربية – في حدود علم الباحث – رغم أن الأدب التربوي والنظري زاخر في وصف الطرق والإجراءات المختلفة لبناء المقاييس. وبالتحديد فإن المشكلة تتلخص في الإجابة عن التساؤلات الآتية :

1. ما درجة المطابقة للاستجابات عن فقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري مع نموذج سلم التقدير (Rating Scale Model) المنبثق عن نموذج راش (Rasch)؟
2. ما قيم معالم الفقرات لكل فقرة من فقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري اعتماداً على نموذج سلم التقدير؟
3. ما الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس الاتجاهات نحو العمل المخبري المتحررة من الأفراد اعتماداً على نموذج سلم التقدير ؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها للتوصل إلى أداة قياس موضوعية، لقياس اتجاهات معلمي العلوم، نحو العمل المخبري، وذلك بإيجاد فقرات مقياس متحررة من خصائص الأفراد، وتحرر الأفراد من خصائص فقرات المقياس، لأن موضوعية المقياس تعني: تحرر تدريج أدوات القياس من خصائص الأشياء المقيسة، وتحرر قياس الأشياء من خصائص أدوات القياس، وعندها يصبح قياس الاتجاهات باستخدام هذه الأداة أكثر دقة، مما يوفر لهذا المقياس قيمة تربوية خاصة. إذ سيكون أداة سهلة وسريعة التطبيق للكشف عن اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، وفي ضوء نتائج القياس يتم التخطيط لوضع برامج مناسبة لتغيير الاتجاهات السلبية لدى المعلمين الذين يمتلكون مثل هذه الاتجاهات، والأهمية الأخرى التي تكتسبها هذه الدراسة تتمثل في أن معظم الدراسات التي استخدمت نموذج راش هي في مجال القياس العقلي والقدرات العقلية، ولم يكن نصيب المجال الانفعالي إلا قليلا.

تعريف المصطلحات:

- نموذج راش (Rasch Model):هو أحد نماذج النظرية الحديثة في القياس، وهو نموذج لوغاريتمي ذو معلمة واحدة، يساعد في تقدير احتمالية إجابة الفرد عن الفقرة إجابة صحيحة، بدلالة قدرة الفرد، ومعامل صعوبة الفقرة، بصرف النظر عن حجم العينة، وعدد الفقرات.
- نموذج سلم التقدير (Rating Scale Model): أحد نماذج النظرية الحديثة في القياس المنبثقة عن نموذج راش (نموذج المعلمة الواحدة)، أي أنه نموذج سمة كامنة يأخذ شكل الاستجابات المتعددة (Polytomous) بتدريجات تفصل بينها مسافات متساوية.
- العمل المخبري : الظروف المحيطة بالموقف التعليمي الذي تجري به الأنشطة داخل المختبر، وتشمل ما يلي: وجود المواد والأجهزة المخبرية اللازمة لإجراء الأنشطة المقررة، ومدى توافرها، وطبيعة إجراء هذه الأنشطة، والمعوقات التي تواجه معلمي العلوم عند تنفيذهم للأنشطة الواردة في مباحث الفيزياء والكيمياء والأحياء لمختلف الصفوف الدراسية.

إجراءات تطوير المقياس وفق نموذج سلم التقدير :

تمّ لأغراض هذه الدراسة بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، وفق نماذج النظرية الحديثة في القياس، وفق الخطوات التي ذكرها هيولين ودراسجو وبيرسونس(Hulin , 1983 ,Drasgow &Parsons)، التي تتلخص في الخطوات التالية:

الخطوة الأولى: تحديد أبعاد المقياس

يعد تحديد الأبعاد التي تكوّن بمجملها بنية اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري الخطوة الداعمة الأساسية في بناء المقياس، ونقطة ارتكاز رئيسية، وتشكل هذه الخطوة أخطر خطوة في بناء المقياس (الخليلي ،1989؛ الصمادي،1991). وفي هذه الخطوة تم تحديد مفهوم الاتجاه نحو العمل المخبري، ومكوناته، وأبعاده، وذلك بالاستفادة من الأدب التربوي. فاستفاد الباحث من الإطار النظري الذي وضعه كلوبفر (Klopfer , 1971)، لمكونات الاتجاهات في مجالات الفروع العلمية الرئيسة ؛الفيزياء و الكيمياء و الأحياء وعلوم الأرض، وكذلك استفاد الباحث من الإطار النظري الذي وضعه مصممو ومطورو أدوات قياس الاتجاهات نحو العلوم (الخليلي،1989 ؛ زيتون، 1988؛ Shrigely& Koballa ,1984 ; Koballa , 1988 ; Hassan ,1984 ; Khalili , 1987).

واستفاد الباحث من الإطار النظري الذي وضعه مصممو أدوات قياس الاتجاهات نحو المختبر، ومن بعض الدراسات التي تناولت واقع العمل المخبري (بله، 1986 ؛ خصاونة، 1993 ؛ الخليلي، 1988؛ طبيشات،1989؛ عبابنه،1990 ؛ العبسي، 1990 ؛العريمي، 2003؛ المومني، 2002). وبالاستفادة من هذه المصادر تمكن الباحث من الوصول إلى تعريف الاتجاه نحو العمل المخبري في هذه الدراسة بأنه : مجموعة مشاعر وأفكار وإدراكات المعلمين للمظاهر (Aspects)، أو العناصر المتعلقة بالعمل المخبري، التي تكون ذات تأثير توجيهي في استجابة الفرد لجميع المواقف التي تستثير هذه الاستجابة. وإجرائياً يعرّف الاتجاه بأداء معلم العلوم أو استجابته اللفظية المعلنة على مقياس الاتجاه المتعلق بموضوع العمل المخبري المراد قياسه، والذي أعد خصيصا لهذه الدراسة. وقد تمكن الباحث من تحديد الاتجاهات نحو العمل المخبري بالعناصر الرئيسية البارزة التالية :

- الاتجاهات نحو الاهتمام والاستمتاع بالعمل المخبري (إجراء التجارب المخبرية).
- الاتجاهات نحو تقدير قيمة وأهمية العمل المخبري.

- الاتجاهات نحو طبيعة العمل المخبري (مدى سهولة أو صعوبة إجراء التجارب ومعوقات العمل المخبري)

الخطوة الثانية : كتابة فقرات المقياس

تم اختيار فقرات المقياس في ضوء عدة اعتبارات أو محكات هي :

1. اعتماد جميع المحكات التي وضعها ادواردز والمشار إليها في الخليلي (1989) وهذه المحكات هي :

أ- تجنب صياغة الفقرات بلغة الماضي.

ب- تجنب صياغة الفقرات على شكل حقائق، أو على شكل تفسّر به كأنها حقائق.

ج- تجنب الفقرات التي يمكن أن تفهم بأكثر من معنى واحد.

د- تجنب الفقرات غير المناسبة لما تريد قياسه.

ه- تجنب الفقرات التي يوافق عليها معظم المستجيبين، أو يعارضها معظمهم.

و- اختيار الفقرات، بحيث تغطي المجال الانفعالي الذي ترغب قياسه بشكل كامل.

ز- جعل لغة الفقرات بسيطة وسهلة ومباشرة.

ح- يجب أن تكون الفقرات قصيرة لا يزيد عدد كلماتها على عشرين كلمة.

ط- تجنب إدخال فكرتين في نفس الفقرة مثل (أشعر بارتياح أثناء إجراء التجربة وأستمتع عندما استخدم أجهزة المختبر)

ي- تجنب الكلمات التي توصي بالتطرف مثل : جميع، غالباً، لا أحد، إطلاقاً، حتماً.

ك- الحذر عند استخدام كلمات مثل فقط، مجرد

ل- أن تكون الجملة بسيطة لا مركبة.

م- تجنب الكلمات التي يمكن أن لا يفهمها من تطبق عليهم.

ن- تجنب استخدام نفيين في نفس الجملة (ليس من أحد لا يحب العمل المخبري)

2. وعند بناء مقاييس الاتجاهات شدد شريغلي (Shrigley,1983) على أن تعكس مقاييس الاتجاهات ما يلي:

أ- الطبيعة الشخصية للاتجاهات من خلال كتابة فقرات تتمركز نحو الذات (Egocentric Items) ومن الأمثلة على هذا النوع : أشعر بالضجر والملل، عندما تأتي حصة المختبر.

ب- الأثر الاجتماعي من خلال كتابة فقرات تتمركز نحو الجماعة (Social Centered items) ومن الأمثلة على هذا النوع : أحب العاملين في مجال المختبرات العلمية.

ج- الاتساق من خلال كتابة فقرات تتمركز نحو الفعل (Action Centered items)، ومن الأمثلة على هذا النوع : أشك في صحة نتائج التجارب التي أجراها الآخرون.

3. أن تغطي الفقرات مجال الاتجاه المرغوب :

اعتماداً على خبرة الباحث الطويلة في تدريس الفيزياء في المدارس الحكومية والخاصة، وبالاستعانة بطلبة الماجستير، وطلبة الدبلوم العالي تخصص أساليب تدريس العلوم، وبالاستفادة من بعض مقاييس الاتجاهات نحو العلوم (الخليلي، 1989 ؛ Khalili, 1987)، تمكن من كتابة (103) فقرات من نوع ليكرت، بحيث غطّت الأبعاد الثلاثة التي تم تحديدها كعناصر للاتجاه نحو العمل المخبري، وشكلت في مجموعها مجّمع من الفقرات للمقياس (Item pool)، واستخدم تدريج ليكرت الخماسي الأكثر شيوعاً للاستجابة عن كل فقرة من خمسة مستويات، بدءا من الموافقة بشدة، وحتى المعارضة بشدة (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، معارض، معارض بشدة). وعند كتابة الفقرات راعى الباحث: أن يكون نصف الفقرات تقريباً موجباً ونصفها الآخر سالباً، كما هو متبع عند غالبية الباحثين، إذْ جاءت صياغة معظم الفقرات السالبة سلبية دون نفي الفقرة.

وقد تم عرض المقياس بفقراته (103) على 20 محكماً من المختصين في أساليب تدريس العلوم والقياس، من حملة الدكتوراه والماجستير، ومن أصحاب الكفاية والخبرة، وذلك للتأكد من وضوح الصياغة، وسلامتها، ومدى مناسبة الفقرة للبعد وللمقياس، ومدى مناسبتها للمستجيب، ومدى مطابقتها لمعايير صياغة الفقرات. وطلب من كل محكم أن يجري أي تعديل يراه مناسباً على أية فقرة، وأن يضيف أية فقرة يرى أنها تزيد في تغطية الفقرات للاتجاه نحو العمل المخبري. وقام الباحث بجمع أراء المحكمين، وعلى ضوء ملاحظاتهم تم تغيير الكلمات الغامضة وتبديلها، بحيث يكون لها مدلول واضح، وتم تصويب الأخطاء اللغوية، وحذف الفقرات التي كان هناك توافق في رأي المحكمين على ضعفها، وأنها مكررة. وبناء على ذلك تم حذف حوالي (20) فقرة ليصبح عدد فقرات المقياس في وضعه الجديد (83) فقرة، شكلت الصورة الأولية للمقياس.

بعد أن قام الباحث بإعداد المقياس في صورته الأولية، قام بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (32) معلماً ومعلمة تخصص علوم، والذين يدرسون ماجستير ودبلوم تربية في جامعة اليرموك، ومن نفس مجتمع الدراسة، ومن غير عينة الدراسة، إذ بيّن لهم الباحث أهمية استجاباتهم، وأكد لهم ضرورة الجدّية في الإجابة، وطلب منهم إبداء رأيهم وملاحظاتهم حول أية فقرة تبدو غير مفهومة، أو غير محددة، وكذلك مدى وضوح الصياغة، وتحديد الوقت الكافي لإجراءات التطبيق. ثم جمعت ملاحظاتهم وجرى تفريغ استجاباتهم، وعلى ضوء ذلك جرى تعديل الفقرات التي أبديت ملاحظات حولها، وجرى تعديل الفقرات التي كانت نسبة الذين أجابوا عنها موافق بشدة، وكذلك كانت نسبة الذين أجابوا عنها معارض بشدة 90% وأكثر، واحتفظ بالعدد الإجمالي من الفقرات، ولم يتم حذف أي من فقرات المقياس في صورتها الأولية والبالغة 83 فقرة. وتم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ α، وكانت قيمة معامل الثبات لمقياس الاتجاه نحو العمل المخبري (0.91).

الخطوة الثالثة: اختبار افتراض أحادية البعد للبيانات المتحققة على المقياس

طبق المقياس بصورته الأولية (83) فقرة على عينة، تم اختيارها عشوائياً، من معلمي العلوم للمرحلتين الثانوية و

الأساسية، في الفصل الاول للعام الدراسي 2006/2005، إذ بلغ عدد أفرادها (224) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية والأساسية التابعين لمدارس التربية والتعليم في مديرية تربية إربد الأولى، والبالغ عددهم (407) معلمينَ ومعلماتٍ، وذلك من أجل التحقق من افتراض أحادية البعد (Unidimensionality) لاستجابات أفراد العينة على المقياس. إذ تفترض نماذج السمات الكامنة: وجود قدرة واحدة تفسّر أداء الفرد في المقياس، ولذلك تسمى بالنماذج أحادية البعد. أمّا النماذج التي تفترض وجود أكثر من قدرة واحدة تكمن وراء هذا الأداء، فإنها تسمى: متعددة الأبعاد.

وقد أشار هتي (Hattie,1985) إلى عدد من المؤشرات التي تستخدم للدلالة على أحادية البعد وقد تم تصنيفها في خمسة مؤشرات هي :

1. **مؤشرات تعتمد نمط الاستجابة** (Indices based on answer patterns) ومن أمثلتها : معامل استرجاع جتمان (Guttman)، أو ما يعرف بمعامل الاسترجاع، أو الإعادة (Reproducibility Coefficient)، ومؤشر التجانس (Index of Homogeneity)، ومؤشر جرين (Green Index).
2. **مؤشرات تعتمد على الثبات** (Indices based on reliability)، ومن أمثلته: معامل ثبات كرونباخ (Gronbach α)، أو معامل كودر – ريتشاردسون، كحالة خاصة من كرونباخ α، ومعامل ارتباط الفقرة مع المقياس الكلي (Item total Correlation)، وكذلك متوسط معاملات الارتباط الداخلية للفقرات(Inter – Item Correlation).
3. **مؤشرات تعتمد على المكونات الرئيسية** (Indices based on principal Components)

وهي مؤشرات تعتمد على التحليل العاملي (Indices based on factor analysis) ومن أمثلتها : القيمة العظمى لمعامل ألفا الذي استخدمه آرمر (Armor)، كمؤشر على أحادية البعد،الذي يعتمد على القيمة العظمى للجذر الكامن λ (Eigen Value). وهناك مؤشر أخر سماه مكدونالد (Mcdonald) ثيتا (Theta) وسماه هيز و بوهرنستد (Heise & Bohrnsted) أوميغا (Omega) وهو عبارة عن الحد الأدنى للثبات.

4. **مؤشرات تعتمد على نماذج السمات الكامنة** (Indices based on latent trait models)، إذ ذكر رايت أنه إذا كانت هناك مجموعة من الفقرات، وطابقت الاستجابات عليها نموذج راش، فإن ذلك دليل على أن هذه الفقرات تمثل أحادية البعد.

وللتحقق من افتراض أحادية البعد، فقد اختار الباحث عدداً من المؤشرات التي تم الحديث عنها في السياق السابق، ومن هذه المؤشرات :

1. معامل كرونباخ α : تم تقدير معامل الثبات باستخدام طريقة كرونباخ α على عينة الدراسة المكونة من (224) معلماً ومعلمة للعلوم، وللمرحلتين: الأساسية والثانوية، وبلغت قيمة معامل كرونباخ α (0.94)، وهو مؤشر قوي على تحقق أحادية البعد.
2. تم حساب معامل الارتباط بين الأداء على الفقرة، والأداء على المقياس الكلي، بعد حذف الفقرة نفسها من المقياس (Corrected item Total Correlation)، ويبين الجدول (1) قيم معاملات الارتباط للفقرات مع العلامة الكلية على المقياس بعد حذف الفقرة.

جدول (1): معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس الكلي بعد حذف الفقرة (عدد الفقرات = 83، عدد الأفراد = 224)

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.6	23	0.18	44	0.48	65	0.54
2	0.55	24	0.47	45	0.52	66	0.37
3	0.56	25	0.57	46	0.39	67	0.43
4	0.41	26	0.24	47	0.31	68	0.38
5	0.47	27	0.29	48	0.55	69	0.44
6	0.49	28	0.52	49	0.55	70	0.42
7	0.47	29	0.37	50	0.41	71	0.39
8	0.52	30	0.28	51	0.52	72	0.40
9	0.49	31	0.57	52	0.47	73	0.62
10	0.57	32	0.31	53	0.55	74	0.44
11	0.42	33	0.27	54	0.56	75	0.45
12	0.48	34	0.32	55	0.32	76	0.55
13	0.54	35	0.38	56	0.31	77	0.25
14	0.56	36	0.47	57	0.37	78	0.41
15	0.51	37	0.57	58	0.38	79	0.40
16	0.52	38	0.38	59	0.32	80	0.32
17	0.50	39	0.36	60	0.24	81	0.51
18	0.49	40	0.31	61	0.44	82	0.42
19	0.45	41	0.59	62	0.34	83	0.47
20	0.35	42	0.31	63	0.36		
21	0.17	43	0.49	64	0.55		

يتضح من الجدول (1) أن هناك (75) فقرة يزيد معامل ارتباطها عن (0.30)، وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$)، وهذا يدل على أن هذه الفقرات تتشارك جميعها في قياس بعد واحد تعبر عنه العلامة الكلية، ويمكن اعتبار هذه النتيجة مؤشراً على أحادية البعد لمقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري.

3. باستخدام التحليل العاملي :

تم استخدام أسلوب التحليل العاملي (Factor Analysis) باستخدام أسلوب المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، وذلك لاستجابات الأفراد عن فقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري. وقد تم حساب قيمة الجذر الكامن (EigenValue) ونسبة التباين المفسّر (Explained Variance) لكل عامل من العوامل، وجرى التدوير باستخدام طريقة التدوير المتعامد (Varimax Rotation) للعوامل، التي كانت قيمة الجذر الكامن لها أكبر من واحد، وكان

عددها (16) عاملاً، فسرّت ما نسبته53.39% من التباين، كما يتضح ذلك من الجدول (2) الذي يبين قيم الجذر الكامن، ونسبة التباين المفسّر لكل عامل من العوامل، وكذلك نسبة التباين المفسّر التراكمي المقابلة لكل عامل من العوامل، وعدد الفقرات الأكثر تشبعاً بالعامل.

جدول (2): قيم الجذر الكامن ونسبة التباين المفسّر والتباين المفسّر التراكمي وأرقام الفقرات المتشبعة بكل عامل من العوامل وعددها.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسّر	نسبة التباين المفسّر التراكمي	عدد الفقرات المشبعة بالعامل
الأول	21.31	%25.67	%25.67	27
الثاني	3.78	%3.61	%29.28	11
الثالث	2.96	%3.57	%32.85	8
الرابع	2.07	%2.49	%35.34	6
الخامس	1.86	%2.24	%37.58	5
السادس	1.67	%2.01	%39.59	4
السابع	1.54	%1.86	%41.45	3
الثامن	1.32	%1.59	%43.04	3
التاسع	1.26	%1.52	%44.56	2
العاشر	1.12	%1.35	%45.91	2
الحادي عشر	1.11	%1.34	%47.25	2
الثاني عشر	1.07	%1.29	%48.54	2
الثالث عشر	1.02	%1.23	%49.77	2
الرابع عشر	1.01	%1.22	%50.99	2
الخامس عشر	1	%1.20	%52.19	2
السادس عشر	1	%1.20	%53.39	2

يتضح من الجدول أن هناك (4) عوامل زادت قيمة الجذر الكامن لها عن (2)، وهي تفسّر ما نسبته 35.34% من تباين علامات الأفراد على الصورة الأولية لمقياس الاتجاهات قبل حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة، إذ بلغت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (21.31)، وهي قيمة مرتفعة، إذا ما قورنت بقيم الجذور الكامنة لبقية العوامل، وباعتماد قيمة محك الجذر الكامن كمؤشر على أحادية البعد، فقد ذكر لورد المشار إليه في دراسة (As cited in Albanese & Forsyth , 1984)، أن الفقرات تكون أحادية البعد، إذا كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول كبيرة بالمقارنة مع قيمة الجذر الكامن الثاني، وأن نسبة الجذر الكامن الأول إلى العامل الثاني كبيره وتزيد على (2)، وهذا متحقق في هذه الدراسة، مما يعد مؤشراً آخر على أحادية البعد لمقياس الاتجاهات المستخدم في هذه الدراسة.

والمحك الآخر هو نسبة التباين المفسّر، إذ بلغت نسبة التباين المفسّر للعامل الأول 25.67% من التباين الكلي، مما يؤكد وجود عامل طاغٍ في المقياس، وهو ما يتماشى مع ما اقترحه ريكاس (Rechase) عام 1985، من أنه: إذا أمكن أن يفسّر العامل الأول 20% من التباين المفسّر على الأقل، فإن ذلك يعد مؤشراً كافياً لأحادية البعد (Hambelton & Swaminathau,1985; Hattie , 1985).

الخطوة الرابعة : اختيار النموذج الملائم

بعد أن تم التحقق من افتراض أحادية البعد للبيانات المتحققة على المقياس، جاءت المرحلة الرابعة من مراحل تطوير المقياس، وهي مرحلة اختيار النموذج الملائم (Hulin,Drasgow&Parsons 1983,). وتُعدُّ هذه الخطوة من أهم وأدق خطوات بناء المقاييس، وفق نماذج السمات الكامنة. والنموذج الذي تم اختياره، لتطوير مقياس الاتجاهات، في هذه الدراسة، هو: نموذج سلم التقدير (Rating Scale Model) المنبثق عن نموذج راش.وتم اختيار النموذج، كما أشار هامبلتون (Hambleton, 1983). وفق مجموعة من الاعتبارات هي :

1. الافتراضات الإحصائية، إذ تصنف نماذج السمات الكامنة في مجموعتين، يتم الاختيار والمفاضلة بينهما ؛ الأولى تفترض التوزيع الطبيعي لمنحنيات خصائص الفقرة، وتسمى بالنماذج التراكمية الطبيعية (Normal Ogive Model)، والثانية تفترض التوزيع اللوجستي لها، كالنماذج اللوجستية (Logistic Model)، إذ يصعب المفاضلة بينها، نظراً لتشابه توزيعات هذه النماذج. ورغم ذلك فهناك من الأسباب ما يدعو إلى تفضيل النماذج اللوجستية على غيرها لسهولتها الرياضية، وعدم تأثرها بالاستجابات الناتجة عن عدم جدية المستجيبين، إذ يكون وصول هذه المنحنيات إلى خط التقارب الأعلى (Upper Asymptote) بطيئاً.
2. مستوى الاستجابة (Response Level)، فنموذج راش يناسب بدرجة أكبر الفقرات ثنائية التدريج (Dichotomous)، وهناك عدة نماذج طورت من هذا النموذج، كما سبق ذكرها، وأكثرها مناسبة في هذه الدراسة، هو: نموذج سلم التقدير؛ لأن المقياس المستخدم متعدد التدريج (Polytomous).
3. عدد المعالم الإحصائية، إذا كانت الفقرات تختلف في صعوبتها فقط، فيتم اختيار نموذج المعلمة الواحدة، وإذا كانت الفقرات تختلف في صعوبتها وتمييزها، فيتم اختيار النموذج ثنائي المعلمة، وإذا أضيف إلى معلمتي الصعوبة والتمييز معلمة التخمين، فإننا نختار النموذج ثلاثي المعلمة، ولكن هناك أسساً واعتبارات عملية أيضا مثل: توافر برامج الحاسوب والخبرة العملية المتيسرة. وكثيرُ من الباحثين يفضلون نموذج بمعلمة واحدة، ولذلك تم اختيار نموذج سلم التقدير الذي هو صورة مطورة عن نموذج راش، وذلك لسهولة استخدامه ولتوفر البرنامج الإحصائي المناسب (BIGSTEPS).

الخطوة الخامسة: التحقق من درجة المطابقة للاستجابات عن فقرات مقياس الاتجاهات لنموذج سلم التقدير :

وبعد أن تم اختيار النموذج الملائم، تأتي مرحلة التحقق من درجة مطابقة الاستجابات عن فقرات مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، مع نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج

راش، إذ تمت مراجعة الأوراق جميعها للكشف عن استجابات الأفراد ذات النمطية الواحدة، أو التي تتشابه الاستجابات لكافة الفقرات فيها، أو أن عدداً كبيراً من الفقرات تركت بدون استجابة، ولم يتم اسقاط أي من هذه الاستبانات، لأن الباحث كان مشرفاً على التطبيق بنفسه.ثم قام الباحث بتصحيح استجابات المعلمين، وفقا لتدريج ليكرت الخماسي ذي الدرجات الخمس، إذ أعطيت الاستجابات للفقرات الموجبة الدرجات 5 (موافق بشدة)، 4 (موافق)، 3 (غير متأكد)، 2 (معارض)،1 (معارض بشدة). وتعكس الدرجات للفقرات السالبة لتصبح الدرجات 1 (موافق بشدة)، 2 (موافق)، 3 (غير متأكد)،4 (معارض)، 5 (معارض بشدة). وبعد أن فرغ الباحث من تصحيح أوراق استجابات أفراد العينة، قام بإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب، وأخضعت البيانات للتحليل باستخدام برنامج (BIGSTEPS) بهدف معرفة درجة مطابقة الاستجابات على فقرات المقياس، وفيما يلي خطوات تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، والبالغة (224) معلماً على فقرات المقياس، والبالغ عددها (83) فقرة، كما تتضح من المخرجات باستخدام الحاسوب.

قبل البدء بتحليل الاستجابات عن الفقرات، لا بد من حذف الأفراد غير المطابقين للنموذج، ولمعرفة مؤشرات المطابقة الخاصة بالأفراد، فقد تم تقدير قدرة كل فرد، بالإضافة إلى الخطأ المعياري في قياس القدرة، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الكلي (Total fit Statistic) وله مؤشران : مؤشر المطابقة الداخلية (The Standardized Information Weighted fit Statics for persons :Infit (ZSTD))، ويعبر عنه كذلك بإحصائي متوسط المربعات التقاربي (Mean Square Infit Statistic) (MNSQ)، وهو مؤشر إحصائي للسلوكات غير المتوقعة التي تؤثر في الاستجابات عن الفقرات التي تكون قريبة من مستوى قدرة الفرد. أما المؤشر الآخر فهو مؤشر المطابقة الخارجية (The Standardized Information Weighted fit Statistics for persons : Outfit (ZSTD))، ويعبر عنه كذلك بإحصائي متوسط المربعات التباعدي (Mean Square Outfit Statistic)، وهو مؤشر إحصائي يعد بديلاً عن السابق، وله صفات مقاربة ومشابهة، ولكنه أكثر حساسية للسلوكات غير المتوقعة من الأفراد عن الفقرات التي تبتعد عن مستوى قدرة الأفراد. وذلك لكل تقدير من تقديرات القدرة، والجدول (3) يبين المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل تقدير من تقديرات القدرة، والخطأ المعياري في قياس هذه القدرة، وقيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية ومتوسطات المربعات للمطابقة الداخلية والخارجية.

جدول (3): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من القيم التدريجية للأفراد والخطأ المعياري في قياس القيم وإحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية

```
TABLE 3.1 A Rating Scale Analysis                    nedal.out Feb 11 13:27 2006
INPUT: 224 PERSONS, 83 ITEMS  ANALYZED: 224 PERSONS, 83 ITEMS, 402 CATS    v2.88
--------------------------------------------------------------------------------

        SUMMARY OF    224 MEASURED PERSONS
+------------------------------------------------------------------------------+
|           RAW                    *       MODEL          INFIT        OUTFIT   |
|          SCORE     COUNT     MEASURE   ERROR      MNSQ   ZSTD   MNSQ   ZSTD |
|------------------------------------------------------------------------------|
| MEAN     190.6      83.0        0.35    0.12      1.00   -0.2   1.01   -0.1 |
| S.D.      19.5       0.1        0.27    0.00      0.30    1.6   0.31    1.4 |
| MAX.     243.0      83.0        1.10    0.12      2.09    5.8   2.19    6.3 |
| MIN.     135.0      82.0       -0.44    0.12      0.53   -4.0   0.56   -3.7 |
|------------------------------------------------------------------------------|
| REAL RMSE   0.13  ADJ.SD    0.24  SEPARATION  1.93  PERSON RELIABILITY 0.79 |
|MODEL RMSE   0.12  ADJ.SD    0.25  SEPARATION  2.07  PERSON RELIABILITY 0.81 |
| S.E. OF PERSON MEAN   0.02                                                   |
+------------------------------------------------------------------------------+
```

* قدرة الفرد (القيمة التدريجية للفرد) (scale value or measure) وفي مقياس الاتجاهات تعني الدرجة التي تعبر عن اتجاه الفرد.

يتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات (MNSQ) الداخلية والخارجية يقترب من الواحد، وهو الوضع المثالي، كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتوسطات قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD) يقترب من الصفر، والانحراف المعياري بعيد إلى حد ما عن الواحد، وهي القيم المثالية التي يفترضها النموذج وهي (صفر، 1)، ولدى تفحص قيم إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد، الذي يشير فيما إذا كانت قدرة الفرد متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد التي ينتمي إليها في قياس السمة التي يقيسها المقياس. وإذا كانت قيمة هذا الإحصائي تزيد على (+2) تعدّ قدرة الفرد غير متطابقة مع قدرات مجموعة الأفراد (Alastair & Hutchinson, 1987; Julian, 1988)، وبناءً على ذلك تبين وجود (37) فرداً تبتعد استجاباتهم الملحوظة عن الاستجابات المتوقعة تبعاً لقدراتهم، بمعنى أن قيم إحصائي المطابقة الخارجية المقابلة لدرجاتهم تزيد على (+2)، أو قيم متوسطات المربعات المناظرة لهذه الدرجات تزيد على (1)، وهي القيم التي يتوقعها النموذج (Wright & Stone, 1979)، ويعد هؤلاء الأفراد غير مطابقين للنموذج، لأن استجاباتهم الملحوظة تبتعد عن توقعات النموذج.

بعد استبعاد الأفراد الذين لم تتطابق استجاباتهم مع توقعات النموذج، وإعادة التحليل لاختبار مدى مطابقة الفقرات للنموذج، فقد تم تقدير معلم الصعوبة لكل فقرة، بالإضافة إلى الخطأ المعياري في قياس هذا المعلم، وقيم إحصائي المطابقة الداخلية

للفقرات (The Standardized Information Weighted fit Statistic for Items Infit)، أو ما يسمى بإحصائي المطابقة الكلي للفقرات (ZSTD) ومتوسط المربعات للفقرات (Mean Square Infit Statistic) (MSQ)، وكذلك قيم إحصائي المطابقة الخارجية للفقرات (The Standardized Information Weighted fit Statistic for Items Qutfit)، أو ما يسمى إحصائي المطابقة الكلي للفقرات (ZSTD) وإحصائي متوسط المربعات (Mean Square Outfit Statistic) (MNSQ) لكل معلم من معالم الصعوبة. ويبيّن الجدول (4) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من تقديرات معالم الصعوبة للفقرات، والخطأ المعياري في قياس هذه الصعوبة، وكذلك قيم إحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لهذه المعالم.

جدول (4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من معالم الصعوبة للفقرات والخطأ المعياري في القياس، وإحصائيات المطابقة الداخلية والخارجية لهذه المعالم

```
TABLE 3.1 A Rating Scale Analysis                    nedal.out Feb 11 13:36 2006
INPUT: 187 PERSONS, 83 ITEMS  ANALYZED: 187 PERSONS, 83 ITEMS, 396 CATS    v2.88
 -------------------------------------------------------------------------------

        SUMMARY OF     83 MEASURED ITEMS

+-------------------------------------------------------------------------------+
|           RAW                    *      MODEL          INFIT        OUTFIT    |
|          SCORE     COUNT      MEASURE    ERROR       MNSQ   ZSTD   MNSQ   ZSTD |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| MEAN     430.2     187.0         0.00     0.08       1.00    0.0   1.01    0.1 |
| S.D.     120.3       0.1         0.65     0.01       0.14    1.5   0.15    1.6 |
| MAX.     610.0     187.0         1.38     0.10       1.25    3.0   1.35    2.9 |
| MIN.     129.0     186.0        -1.16     0.06       0.70   -4.2   0.71   -3.9 |
|-------------------------------------------------------------------------------|
| REAL RMSE   0.09  ADJ.SD    0.64  SEPARATION  7.52   ITEM  RELIABILITY 0.98 |
|MODEL RMSE   0.08  ADJ.SD    0.64  SEPARATION  7.75   ITEM  RELIABILITY 0.98 |
| S.E. OF  ITEM  MEAN   0.07                                                    |
+-------------------------------------------------------------------------------+
```

* الصعوبة في مقياس الاتجاهات تعني الشحنة الانفعالية التي تحملها الفقرة وتساهم بها في تكوين شحنة انفعالية إجمالية تعبر عن اتجاه الفرد.

يتضح من الجدول (4) اقتراب المتوسط الحسابي لمتوسطات المربعات الداخلية والخارجية من الواحد، وهو الوضع المثالي، ويلاحظ أن المتوسط الحسابي لمتوسطات قيم إحصائي المطابقة الداخلية والخارجية يقترب من الصفر، كما يتوقعه النموذج، بينما الانحراف المعياري لا يقترب من الوضع المثالي الذي يتوقعه النموذج، وهو اقترابه من الواحد.

وفي ضوء محكات المطابقة للفقرات المستخدمة، تبين وجود(23) فقرة تعدّت قيم متوسط المربعات الموزونة لها الواحد الصحيح،وفقرتين تعدت قيم احصائي المطابقة الداخلية والخارجية (ZSTD) لهما القيمة (2)، وهذا مؤشر على أنها فقرات غير مطابقة، وبعيدة عن توقعات النموذج، وأنها قيم مضطربة وتشوش البيانات (values substantially above 1 indicate noise) (Linacre & Wright , 1993))، كما أن هناك (20) فقرة مرفوضة من حيث التمييز، إذ كانت قيم معامل الارتباط الثنائي الخاص بها (rpbis) سالبة، ومعامل الارتباط الثنائي الخاص. - وفق برنامج BIGSTEPS - يتم حسابه بين الدرجات الملاحظة عن الفقرة، أو الفرد والدرجات الكلية للفرد، بعد حذف الفقرة، أو الدرجات الكلية للفقرة بعد حذف الفرد، وتحذف القيم المحسوبة المتطرفة للدرجات، والقيم السالبة لمعاملات التمييز تشير إلى مطابقة سيئة، أو تقدير بالاتجاه المعاكس، والحروف الأبجدية الموجودة عند المعامل مؤشر على حسن المطابقة للفقرات وفق مؤشر التمييز. ويبيّن الجدول (5) قيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية ومتوسط المربعات الموزونة وقيم معاملات التمييز(معاملات الارتباط الثنائية الخاصة) (rpbis) للفقرات غير المطابقة.

جدول (5): أرقام الفقرات غير المطابقة وقيم إحصاءات المطابقة الداخلية والخارجية لها، ومتوسطات المربعات لها وقيم معاملات التمييز (معاملات الارتباط الثنائية الخاصة) (rpbis)

TABLE 10.1 A Rating Scale Analysis nedal.out Feb 11 14:41 2006
INPUT: 187 PERSONS, 83 ITEMS ANALYZED: 187 PERSONS, 83 ITEMS, 396 CATS v2.88

ITEMS STATISTICS: MISFIT ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTBIS CORR.	ITEM
14	154	187	1.10	0.08	1.16	1.0	1.35	2.0	-0.16	i14
16	489	187	-0.09	0.07	1.25	2.5	1.26	2.6	-0.12	i16
34	558	187	-0.46	0.08	1.19	1.7	1.23	2.1	-0.10	i34
39	518	187	-0.52	0.09	1.21	3.0	1.21	2.9	-0.24	i39
51	584	187	-0.84	0.09	1.15	1.6	1.20	2.1	-0.10	i51
32	578	187	-0.50	0.08	1.16	1.9	1.19	2.1	-0.12	i32
33	209	187	0.92	0.08	1.14	1.1	1.18	1.5	-0.08	i33
41	547	187	-0.72	0.08	1.15	2.4	1.17	2.7	-0.10	i41
30	507	187	-0.25	0.07	1.12	1.3	1.16	1.6	I0.03	i30
38	523	187	-0.57	0.08	1.13	1.5	1.15	1.8	-0.02	i38
28	239	187	0.83	0.08	1.12	1.0	1.15	1.3	-0.04	i28
12	266	187	0.77	0.08	1.15	1.4	1.14	1.3	-0.08	i12
45	563	187	-0.64	0.08	1.13	1.4	1.15	1.6	-0.03	i45
20	203	187	1.24	0.09	1.13	1.3	1.15	1.5	-0.09	i20
26	558	187	-0.86	0.09	1.13	2.1	1.14	2.2	-0.08	i26
18	479	187	-0.09	0.07	1.14	1.3	1.14	1.3	-0.01	i18
27	539	187	-0.62	0.08	1.13	2.1	1.13	2.0	-0.05	i27
24	408	187	0.15	0.07	1.13	1.4	1.13	1.4	R0.03	i24
44	208	187	1.37	0.09	1.12	1.2	1.12	1.3	-0.08	i44
36	580	187	-1.15	0.09	1.12	1.9	1.12	1.9	-0.05	i36
23	381	187	-0.18	0.09	1.11	1.2	1.12	1.4	-0.05	i23
49	564	187	0.32	0.10	1.11	1.7	1.12	1.8	-0.09	i49
25	535	187	-0.37	0.07	1.09	0.9	1.11	1.1	W0.08	i25
52	374	187	0.24	0.07	0.72	-4.2	0.74	-3.9	b0.73	i52
58	384	187	0.36	0.07	0.70	-3.9	0.71	-3.8	a0.76	i58

للتأكد من جودة مطابقة البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على المقياس، والتحقق من موضوعية تفسير نتائج المقياس بصورته النهائية (58) فقرة، أي بعد حذف الأفراد غير المطابقين والفقرات غير المطابقة، والبالغة (25) فقرة لم تتطابق بياناتها مع توقعات النموذج، وكذلك التحقق من الافتراضات الخاصة بنموذج سلم التقدير، إذ يعد ذلك تحقيقاً لمدى صدق النموذج في تحقيقه لموضوعية القياس؛ فقد أعيد التحليل للمرة الثالثة للحصول على تقديرات نهائية متحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، ويلخص الجدول (6) نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرة الأفراد.

جدول (6): نتائج التحليل للقيم المتحررة لقدرة الأفراد (عدد الأفراد (187)، عدد الفقرات=(58) فقرة)

TABLE 3.1 A Rating Scale Analysis nedal2.out Feb 11 14:45 2006
INPUT: 187 PERSONS, 83 ITEMS ANALYZED: 187 PERSONS, 58 ITEMS, 279 CATS v2.88

SUMMARY OF 187 MEASURED PERSONS

	RAW SCORE	COUNT	* MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD
MEAN	132.4	58.0	0.36	0.15	0.99	-0.1	1.01	-0.08
S.D.	18.4	0.1	0.42	0.00	0.15	1.1	0.36	1.08
MAX.	169.0	58.0	1.22	0.16	2.90	7.0	3.01	7.4
MIN.	80.0	57.0	-0.88	0.15	0.50	-3.5	0.49	-3.7

REAL RMSE 0.16 ADJ.SD 0.39 SEPARATION 2.41 PERSON RELIABILITY 0.85
MODEL RMSE 0.15 ADJ.SD 0.39 SEPARATION 2.59 PERSON RELIABILITY 0.87
S.E. OF PERSON MEAN 0.03

* قدرة الفرد في مقياس الاتجاهات تعني الدرجة التي تعبر عن اتجاه الفرد

ويلاحظ من الجدول (6) أن التقديرات النهائية المتحررة لقدرات الأفراد قد تراوحت بين العلامة الكلية (80) كحد أدنى، والعلامة الكلية (169) كحد أقصى. وقد بلغ متوسط توزيع القدرة (0.36) وحدة لوجيت، والانحراف المعياري (0.42) وحدة لوجيت، أي بمدى يتراوح بين (-0.88) لوجيت و (1.22) لوجيت ؛ وبلغ الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات القدرة (0.03)، وهي تقترب من الوضع المثالي الذي يفترضه النموذج، الأمر الذي يشير إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة.وأما الجدول (7) فيلخص نتائج التحليل للقيم التدريجية المتحررة لصعوبة الفقرات.

جدول (7): نتائج التحليل للقيم المتحررة لصعوبة الفقرات (عدد الفقرات= 58، عدد الأفراد= 187)

TABLE 3.1 A Rating Scale Analysis nedal2.out Feb 11 14:45 2006
INPUT: 187 PERSONS, 83 ITEMS ANALYZED: 187 PERSONS, 58 ITEMS, 279 CATS v2.88

SUMMARY OF 58 MEASURED ITEMS

	RAW SCORE	COUNT	* MEASURE	MODEL ERROR	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD
MEAN	426.9	187.0	0.00	0.09	1.00	-0.1	1.01	0.07
S.D.	110.0	0.1	0.67	0.01	0.18	1.1	0.18	1.09
MAX.	610.0	187.0	1.43	0.11	1.25	2.5	1.25	2.5
MIN.	129.0	186.0	-1.20	0.07	0.70	-3.5	0.71	-3.4

REAL RMSE 0.09 ADJ.SD 0.66 SEPARATION 7.29 ITEM RELIABILITY 0.98
MODEL RMSE 0.09 ADJ.SD 0.66 SEPARATION 7.60 ITEM RELIABILITY 0.98
S.E. OF ITEM MEAN 0.049

DELETED: 25 ITEMS

* صعوبة الفقرة في مقياس الاتجاهات تعني الشحنة الانفعالية التي تحملها الفقرة وتساهم بها في تكوين شحنة انفعاليةإجمالية تعبر عن اتجاه الفرد.

ويلاحظ من الجدول (7) أن قيم التقديرات المتحررة لصعوبة الفقرات قد تراوحت ما بين (-1.20) و (1.43) لوجيت، وتتوزع بمتوسط قدره صفر لوجيت، وانحراف معياري مقداره (0.67) لوجيت، وقد بلغ الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات الصعوبة (0.049) وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تقديرات الصعوبة للفقرات.

تقدير قيم معالم فقرات مقياس الاتجاهات وفق نموذج سلم التقدير :

كما تم تقدير قيم معالم الفقرات لكل فقرة من فقرات المقياس بصورته النهائية (58) فقرة، باستخدام طريقة الأرجحية العظمى غير المشروطة (Un Conditional Maximum Likelihood Estimation) (UCON) لتقدير أدق القدرات والصعوبة، ولتقليل الخطأ في التقدير لصعوبة فقرات المقياس بصورته النهائية، والجدول (8) يبين صعوبة الفقرات، والخطأ المعياري في تقدير هذه الصعوبة، لكل فقرة من فقرات المقياس، ويلاحظ بأن مؤشرات المطابقة لكل فقرة من فقرات المقياس كانت ضمن حدود المطابقة الداخلية والخارجية، إذ كانت جميعها ضمن المدى (1.3 – 0.7).

جدول (8): صعوبة الفقرات وأخطائها المعيارية مرتبة تنازليا حسب الصعوبة للمقياس (58) فقرة.

TABLE 13.1 A Rating Scale Analysis nedal2.out Feb 11 14:45 2006
INPUT: 187 PERSONS, 83 ITEMS ANALYZED: 187 PERSONS, 58 ITEMS, 279 CATS v2.88

ITEMS STATISTICS: MEASURE ORDER

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTBIS CORR.	ITEMG
8	364	187	1.43	0.10	1.18	1.9	1.21	1.9	0.33	i8 0
15	129	187	1.25	0.09	1.05	0.3	1.05	0.3	0.35	i15 0
4	221	187	1.23	0.09	1.19	1.7	1.20	1.8	0.32	i4 0
3	217	187	1.15	0.09	1.15	1.3	1.16	1.4	0.36	i3 0
31	399	187	1.05	0.10	1.12	1.3	1.12	1.3	0.38	i31 0
7	231	187	1.04	0.08	1.13	1.3	1.17	1.6	0.33	i7 0
29	250	187	1.04	0.09	1.11	0.9	1.11	1.0	0.35	i29 0
1	285	187	0.99	0.09	1.20	1.9	1.19	1.8	0.30	i1 0
56	378	187	0.97	0.10	0.86	-1.3	0.89	-1.0	0.48	i56 0
62	396	187	0.86	0.10	0.92	-0.8	0.93	-0.7	0.40	i62 0
19	253	187	0.80	0.08	1.19	1.6	1.22	1.9	0.36	i19 0
50	256	187	0.74	0.07	1.19	1.8	1.18	1.6	0.32	i50 0
17	284	187	0.73	0.08	1.20	1.8	1.24	1.8	0.35	i17 0
5	373	187	0.52	0.09	1.13	1.4	1.14	1.5	0.32	i5 0
21	352	187	0.47	0.10	1.14	1.6	1.15	1.7	0.35	i21 0
13	344	187	0.43	0.09	1.09	1.0	1.08	0.8	0.35	i13 0
43	361	186	0.36	0.09	1.19	1.9	1.20	1.9	0.31	i43 0

ENTRY NUMBER	RAW SCORE	COUNT	MEASURE	ERROR	INFIT MNSQ	INFIT ZSTD	OUTFIT MNSQ	OUTFIT ZSTD	PTBIS CORR.	ITEMG
71	381	187	0.31	0.08	1.04	0.4	1.05	0.4	0.45	i71 0
65	386	187	0.09	0.10	0.87	-1.2	0.89	-1.1	0.46	i65 0
83	418	187	0.09	0.08	0.70	-1.5	0.71	-1.9	0.50	i83 0
61	431	187	0.08	0.07	1.05	0.5	1.05	0.5	0.42	i61 0
70	408	187	0.08	0.08	0.78	-1.7	0.78	-1.8	0.50	i70 0
53	382	187	0.04	0.11	0.89	-0.9	0.90	-0.7	0.44	i53 0
64	410	187	0.04	0.07	0.75	-1.9	0.75	-1.8	0.50	i64 0
68	391	187	-0.01	0.10	0.89	-1.1	0.90	-1.0	0.42	i68 0
80	404	187	-0.02	0.09	0.84	-1.8	0.84	-1.7	0.52	i80 0
76	404	187	-0.07	0.08	0.77	-1.7	0.78	-1.7	0.52	i76 0
59	376	187	-0.10	0.10	0.86	-1.3	0.88	-1.1	0.48	i59 0
82	456	187	-0.11	0.09	0.77	-1.8	0.77	-1.9	0.51	i82 0
79	429	187	-0.13	0.08	0.89	-1.2	0.89	-1.1	0.45	i79 0
78	490	187	-0.14	0.07	1.04	0.4	1.10	1.0	0.33	i78 0
81	466	187	-0.15	0.07	0.89	-1.2	0.90	-1.2	0.47	i81 0
55	458	187	-0.19	0.08	0.84	-1.9	0.84	-1.9	0.52	i55 0
63	500	187	-0.21	0.07	0.81	-1.8	0.84	-1.7	0.56	i63 0
10	393	187	-0.21	0.09	1.13	1.4	1.14	1.5	0.32	i10 0
67	477	187	-0.26	0.07	0.88	-1.4	0.88	-1.3	0.47	i67 0
69	497	187	-0.26	0.07	0.76	-1.8	0.75	-1.8	0.44	i69 0
40	510	187	-0.33	0.10	1.19	1.8	1.21	1.9	0.30	i40 0
74	440	187	-0.38	0.08	0.91	-1.1	0.91	-1.1	0.44	i74 0
73	448	187	-0.39	0.08	0.87	-1.6	0.87	-1.6	0.48	i73 0
57	535	187	-0.40	0.07	0.75	-1.7	0.75	-1.9	0.46	i57 0
42	359	187	-0.41	0.09	1.17	1.9	1.17	1.9	0.33	i42 0
54	610	187	-0.45	0.09	0.71	-1.7	0.71	-1.6	0.48	i54 0
75	515	187	-0.47	0.08	0.74	-1.9	0.74	-1.9	0.47	i75 0
77	432	187	-0.53	0.08	0.86	-1.7	0.86	-1.7	0.49	i77 0
9	527	187	-0.64	0.08	1.22	1.5	1.23	1.8	0.34	i9 0
72	561	187	-0.66	0.08	0.76	-1.8	0.79	-1.9	0.34	i72 0
6	552	187	-0.67	0.09	1.25	1.7	1.25	1.5	0.32	i6 0
48	574	187	-0.67	0.09	1.10	1.2	1.10	1.2	0.33	i48 0
35	564	187	-0.72	0.10	1.15	1.8	1.15	1.8	0.35	i35 0
22	521	187	-0.77	0.08	1.17	1.9	1.19	1.7	0.32	i22 0
11	537	187	-0.81	0.09	1.21	1.9	1.22	1.9	0.37	i11 0
2	537	187	-0.82	0.08	1.21	1.8	1.21	1.4	0.40	i2 0
47	558	187	-0.83	0.09	1.22	1.7	1.23	1.4	0.43	i47 0
66	561	187	-0.86	0.08	0.81	-1.9	0.83	-1.8	0.50	i66 0
60	598	187	-0.95	0.09	0.79	-1.7	0.83	-1.5	0.46	i60 0
37	586	187	-0.95	0.09	1.20	1.8	1.21	1.5	0.31	i37 0
46	584	187	-1.20	0.09	1.17	1.8	1.18	1.9	0.35	i46 0
MEAN	427.	187.	0.00	0.09	1.00	0.07	1.01	0.09		
S.D.	110.	0.	0.67	0.01	0.18	1.56	0.18	1.55		

للتأكد من جودة مطابقة البيانات الناتجة عن استجابات أفراد العينة على مقياس الاتجاهات، والتحقق من موضوعية تفسير النتائج للمقياس بصورته النهائية (58) فقرة، أي بعد حذف الأفراد غير المطابقين، والفقرات غير المطابقة، وكذلك التحقق من الافتراضات الخاصة بنموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش، إذ يعد ذلك تحقيقاً لمدى صدق النموذج في تحقيقه لموضوعية القياس، فقد أشارت النتائج إلى تحقق شروط الموضوعية في مقياس الاتجاهات، التي يمكن تلخيصها بما يلي :

- أشارت النتائج إلى أن الخطأ المعياري للوسط الحسابي لتقديرات قدرات الأفراد قد بلغ (0.03)، وهي قيمة متدنية، الأمر الذي يشير إلى دقة تحديد مواقع الأفراد على متصل السمة، إذ يكون تقدير قدرات الأفراد أكثر دقة كلما كانت قيمة الخطأ المعياري في قياسها أقل.
- اقتراب قيمة متوسط قيم إحصائي المطابقة الخارجية (ZSTD)، أو ما يسمى بإحصائي المطابقة الكلية للفقرات من الصفر، والانحراف المعياري لها من الواحد، يدلل على أن هناك اتساقاً بين الاستجابات الملاحظة للأفراد عن الفقرات ودرجاتهم الكلية على المقياس؛ أي استجاباتهم عن باقي فقرات المقياس، وهذا يدل على أن هناك اتفاقاً بين السمة التي تعبر عنها هذه الفقرات والسمة التي تعبر عنها باقي الفقرات، وذلك عبر العينة كلها ؛ ومعنى هذا مطابقة الفقرات لمتطلبات النموذج؛ أي تحقق افتراض أحادية البعد، وهو أحد الافتراضات الرئيسة في نموذج سلم التقدير.
- أشارت النتائج إلى تحقق افتراض آخر من الافتراضات المهمة في نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش، وهو تحرر القياس من خصائص توزيع القدرة لأفراد العينة ؛ أي عدم اختلاف قيم الصعوبة النسبية للفقرات عند معظم الأفراد، وعبر المستويات المختلفة للسمة وهناك مؤشران على ذلك : الأول؛ اقتراب قيمة متوسط إحصائي المطابقة الخارجية للأفراد، أو ما يسمى إحصائي المطابقة الكلية (Total fit

Statistic) من الصفر، والانحراف المعياري له من الواحد، وهي القيم المثالية التي يفترضها النموذج، والثاني؛ متوسط مربعات المطابقة الداخلية للفقرات، الذي يُعد صورة لإحصائي المطابقة بين المجموعات، وهي قيم قريبة جدا من الوضع المثالي (0,1) على الترتيب. وتدل هذه المؤشرات على اقتراب المنحنى الملاحظ من المنحنى المتوقع (أفضل منحنى له يطابق النموذج)، وبذلك يتوافر لهذا المنحنى (الملاحظ) ما يتوافر للمنحنى المتوقع من النموذج من استقلال لمعالم الفقرات عن خصائص توزيع القدرة لعينة الأفراد. وعندئذ تكون الفقرات مطابقة للنموذج. كما يختص إحصائي المطابقة بين المجموعات، أيضا، باختبار ما إذا كانت منحنيات خصائص الفقرات المطابقة للنموذج ذات ميل أو انحناء متشابه، فعندما تكون معالم الفقرات مستقلة فعلا عن العينة، فإن قدرة الفقرات على التمييز تكون متساوية، ومن ثم تكون المنحنيات لخصائص الفقرات متوازية، أي ذات انحناء متماثل.

- تبين من الجدول (7) أن قيم الصعوبة المتحررة للفقرات تتراوح ما بين (-1.2) و (1.43) وحدة لوجيت، وتتوزع بمتوسط قدره صفر لوجيت، وانحراف معياري قدره (0.67) لوجيت، كما يبدو من الشكل (1) انتظام تدرج هذه الفقرات بوحدة تدرج مقدارها (0.1) لوجيت على متصل السمة. وبذلك يتحقق افتراض من افتراضات نموذج راش، وهو أحادية البعد أي أن فقرات المقياس تقيس سمة واحدة وهي في حالتنا " اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري " وما يؤكد هذه النتيجة التقارب الواضح في قيم معاملات الارتباط الثنائية (rpbis)، التي تعكس تقارباً في معاملات التمييز للفقرات، وبالتالي، فإن هذا مؤشر على تحقق افتراض من افتراضات النموذج، وهو أن تكون للفقرات قدرة تمييزية متكافئة تقريبا. وقد أشار هامبلتون وسوامنيثان (Hambelton & Swaminathan , 1985)، إلى أنه لكي يتحقق تكافؤ مؤشرات التمييز ومطابقتها للنموذج يجب أن تكون قيمها واقعة ضمن حدود المدى (متوسط معاملات التمييز + 0.15 وحيث إن متوسط معاملات التمييز (0.41)، فإن حدود المطابقة تتراوح ما بين (0.56 ،0.26)، وبالتالي، فإن قيم معاملات الارتباط الثنائية الخاصة جميعها كانت ضمن المدى، وكذلك كانت قيمة الانحراف المعياري لهذه المعاملات صغيره، وهو مؤشر على تحقق هذا الافتراض.
- أما فيما يتعلق بافتراض انخفاض مؤشر التخمين، فلا توجد طريقة مباشرة لتحديد ما إذا كان الفرد أجاب عن الفقرة بالتخمين (عشوائية الاختيار) أم لا. ولكن عند رسم خطوط الانحدار غير الخطي للدرجات على المقياس (منحنيات خصائص للفقرات)، كما في الملحق (1) الذي يمثل منحنيات خصائص لبعض الفقرات لوحظ أن الخط التقاربي الأسفل (Lower Asymptote) يقترب من الصفر في الفقرات جميعها، وهذا يحدث عندما لا يلجأ الفرد إلى الإجابة عشوائيا. وهو مؤشر على حسن مطابقة الفقرات للنموذج، كما أنه لا يمكن القول إن عامل السرعة قد لعب دوراً في الإجابة عن الفقرات، إذ لم يترك أي مستجيب أية فقرة دون إجابة.

الخصائص السيكومترية لفقرات مقياس الاتجاهات (الصدق والثبات):

دلالات الثبات

بعد التحقق من مطابقة فقرات المقياس بصورته النهائية لنموذج سلم التقدير، تم الحصول على القيم المتحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، ومن خلال هذه القيم أمكن الحصول على نوعين من المعاملات: معامل الثبات الخاص بالأفراد (Person Reliability)، ومعامل الثبات الخاص بالفقرات (Item Reliability). فالثبات يعني الدقة في تقدير موقع كل من الأفراد والفقرات على متصل السمة، ويمكن تحديد مدى دقة الفقرات في تعريف هذا المتصل بحساب معامل الفصل بين الفقرات (Item Separation) (Gi)، والذي يعّرف: بأنه النسبة بين الانحراف المعياري للقيم التدريجية المتحررة للفقرات، ومتوسط الخطأ المعياري لهذه القيم. وقد بلغت قيمة معامل الفصل لفقرات المقياس بصورته النهائية (7.6)، وهذه القيمة تزيد على (2)، ولذلك تعّد هذه الفقرات كافية لتعريف متصل السمة الذي تقيسه، وكذلك بلغت قيمة معامل الفصل بين الأفراد (Gp) (Person Separation Index) (2.59)، وهذه القيمة تزيد على (2)، ولذلك فإن عينة الأفراد تعّد أيضا كافية للفصل بين الفقرات، ومن خلال هذه المعاملات (Gi، Gp) تم حساب معامل الثبات لكل من الفقرات والأفراد، وفق الصيغة الرياضية التالية:

$$R=G^2/(1+G^2)$$

حيث (G) : ترمز إلى معامل الفصل، (R) معامل الثبات (Wright & Masters , 1981)، وقد بلغت قيم معاملات الثبات لكل من الفقرات والأفراد (0.87,0.98) على التوالي، وهما قيمتان مرتفعتان تدل الأولى: على كفاية عينة الفقرات في الفصل بين الأفراد، وبالتالي في التمييز بين مستويات الأداء لدى هؤلاء الأفراد، وتدل الثانية: على كفاية عينة الأفراد في الفصل بين الفقرات، وبالتالي في تعريف متصل السمة الذي تقيسه هذه الفقرات. ومما يجدر ملاحظته : أن قيم معاملات الثبات بهذه الطريقة يكافئ قيم معاملات الثبات بطريقة (كودر-ريتشاردسون(20)) (KR-20) في النظرية الكلاسيكية، وبخاصة أن قيمة معامل الثبات بهذه الطريقة يمثل الحد الأدنى لمعامل الثبات (Julian , 1988).

كما تم تحديد عدد الطبقات الإحصائية المتمايزة لكل من الفقرات والأفراد باستخدام الصيغة الرياضية التالية:

$$H=(4G+1)/3$$

حيثH : عدد الطبقات الإحصائية، G: معامل الفصل، وقد بلغ عدد الطبقات الإحصائية لكل من الفقرات والأفراد (3.78، 10.46) على التوالي. إذ تدل القيمة الأولى: على قدرة الفقرات في إظهار الفروق الفردية بين الأفراد في درجة امتلاكهم للسمة بشكل كبير، وتدل الثانية: على أن هناك (4) مستويات لدى هؤلاء الأفراد.

كما تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس بصورته النهائية (58) فقرة، أي بعد حذف الفقرات والأفراد غير المطابقين لنموذج سلم التقدير، ولكل بعد من الأبعاد بشكل مستقل، ودلت النتائج على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، إذ بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.97)، وهي قيمة عالية، وأمّا معاملات الثبات لمجالات المقياس فقد بلغت (0.91) (0.90) (0.92) على الترتيب، وهي اقل من معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة ككل، ولكنها عالية أيضا، وهي مؤشرات على تمتع المقياس بدلالات اتساق داخلي (كمؤشر على الثبات) عالية.

ومن المؤشرات الأخرى التي يستدل منها على معامل الثبات للمقياس في النظرية الحديثة في القياس : دالة المعلومات للمقياس (Information Function)، ومنحنى دالة المعلومات للمقياس ينتج من تجميع منحنيات الفقرات فوق بعضها بعضا وفق العلاقة :

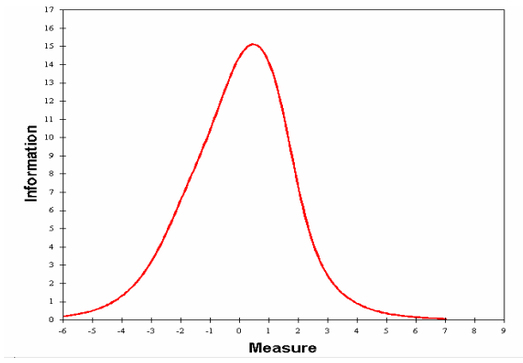
$$I(\theta) = \sum_{g} Ig(\theta)$$

إذْ إنّ ($I(\theta)$) هي كمية المعلومات للاختبار عند مستوى القدرة θ، $\sum_{g} Ig(\theta)$ مجموع دوال المعلومات لفقرات ذلك المقياس عند مستوى القدرة نفسه (θ). ولذلك فإن زيادة عدد الفقرات يعطي خطأ معيارياً صغيراً (S.E(θ)، ونقصان قيمة الخطأ المعياري في تقدير القدرة عند مستوى القدرة (θ) يؤدي إلى زيادة كمية المعلومات للاختبار وفق العلاقة التالية :

$$I(\theta) = \frac{1}{\sqrt{S.E(\theta)}}$$

وبالتالي فإن نقصان قيمة الخطأ المعياري في تقدير القدرة يؤدي إلى زيادة قيمة معامل الثبات شأنه في ذلك شأن النظرية الكلاسيكية. وما يميز هذه الطريقة عن الطرق الكلاسيكية أن تقدير الثبات في النظرية الكلاسيكية مرتبط بالعينة، وهذه خاصية سيئة لتقدير الثبات، كما أنها تؤدي لتقدير جماعي للأخطاء الفردية في علامات المقياس، وهو ما يسمى بالخطأ المعياري في القياس. بينما النظرية الحديثة تزودنا بتقدير للخطأ المعياري للقياس عند كل مستوى من مستويات القدرة، ونستطيع باستخدامها تحديد مدى مساهمة كل فقرة في تحديد دقة المقياس (Test ,1971).

وعلاوة على ذلك فقد تم تقدير كمية المعلومات للاختبار عند كل مستوى من مستويات القدرة المحددة، وذلك باستخدام برنامج (MINSTEPS)، بعد أن قام الباحث باختيار (30) فقرة تتوزع على متصل السمة بالاستعانة بخريطة الفقرات، بحيث تغطي صعوبة الفقرات المدى الذي تتوزع فيه القيم التدريجية، والممتد من (-1.2) لوجيت إلى (1.43) لوجيت، ويبين الشكل (2) الرسم البياني لقيم كمية المعلومات للمقياس عند كل مستوى من مستويات القدرة للأفراد.



شكل (1) : دالة المعلومات للاختبار

ويلاحظ من الشكل (1): أن قيم كمية المعلومات التي يقدمها المقياس تكون أكبر ما يمكن عند القدرة (0.35) لوجيت، أي أن المقياس يعطي معلومات أكثر عن الأفراد ذوي الاتجاهات المتوسطة، بينما تكون كمية المعلومات التي يقدمها المقياس أقل ما يمكن عند قيم القدرة العالية والمتدنية ؛ بمعنى أن المقياس يعطي معلومات قليلة عن الأفراد ذوي الاتجاهات الإيجابية والسلبية. وهذا ما يتطابق مع توقعات النموذج. إذ إن كمية المعلومات التي تقدمها الفقرة تكون أكبر ما يمكن عندما تكون (b=θ)، وذلك لكل من النموذجين الأحادي المعلمة، والثنائي المعلمة. إذ بلغت قيمة متوسط القدرة للأفراد (0.36). وهذا ما تؤكده قيمة الخطأ المعياري للتقدير التي كانت أقل ما يمكن عند القيمة التدريجية المتوسطة لفقرات المقياس. إذ يكون الخطأ المعياري صغيراً كلما اقتربت قيم القدرة للأفراد من قيم الصعوبة للفقرات، وبالتالي تزداد كمية المعلومات بنقصان الخطأ المعياري. وهذا بدوره يعمل على زيادة معامل الثبات للمقياس.

وبالإضافة إلى ذلك تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، حيث تمت إعادة تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة تتكون من 30 معلماً ومعلمة، بعد مضي ستة أسابيع على التطبيق الأولى. وقد حسبت قيم معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات في مرتي التطبيق فكان (0.95)، وهي تمثل قيمة معامل ثبات الاستقرار ؛ أي استقرار النتائج على المقياس، وهذه القيمة عالية وتدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاستقرار مع مرور الزمن.

دلالات الصدق:

إن أكثر ما يهم مطوري المقاييس النفسية هو صدق بنائها (Construct Validity)، ومع تعدد الطرق والإجراءات المستخدمة في دراسات صدق هذه المقاييس، إلا أنه يمكن تصنيفها في ثلاث مجموعات رئيسية هي: التحليل المنطقي (Logical Analysis)، والطرق الارتباطية (Correlational Techniques)، والطرق التجريبية (Cronbach, 1971 Experimental Techniques)،

وأن أكثرها استخداما هي الطرق الارتباطية (Shavelson , 1991)، وتشمل الطرق الارتباطية المستخدمة في دراسة صدق المقاييس النفسية طريقة التحليل العاملي (Factor Analysis)، ومصفوفة السمات، والطرق المتعددة (Multitrati – Multimethod Matrix)، وتحليل الانحدار (Regression Analysis)، أمّا إجراءات التدليل على صدق أداة هذه الدراسة فقد تمت من خلال إجراءات الصدق المنطقي، وتطبيق الطرق الارتباطية.

وفيما يتعلق بالصدق المنطقي، فقد تم التحقق منه اعتماداً على التحليل النظري من خلال تحديد مفهوم الاتجاه نحو العمل المخبري ومكوناته (أبعاده). ومن خلال تحديد الفقرات وطريقة صياغتها وتحكيمها.

أما الطرق الارتباطية التي استخدمت في إجراءات تصديق أداة الدراسة، فقد تمت بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، والدرجة على البعد الذي تنتمي له من جهة، وبينها وبين الدرجة على المقياس الكلي من جهة أخرى، وذلك من أجل معرفة مدى مساهمة كل فقرة من فقرات المقياس بما يقيسه المقياس الفرعي الذي تنتمي له، وبالمقياس ككل. ويوضح الجدول رقم(9) معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة، وكل من الدرجة على البعد، والدرجة على المقياس الكلي.

جدول (9): معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة وكل من الدرجة على البعد والدرجة على المقياس الكلي

البعد	الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط الدرجة مع البعد	معامل ارتباط الدرجة مع المقياس
الاهتمام والاستمتاع بالعمل المخبري	1	أشعر بارتياح أثناء إجراء تجربة	0.62	0.54
	2	أشعر بالضجر والملل عندما تأتي حصة المختبر	0.58	0.45
	3	تزداد قدرتي على التركيز أثناء إجراء تجربه	0.54	0.44
	4	تعتبر حصة المختبر من الحصص المحببة إلى نفسي	0.46	0.38
	5	أفضل مناقشة زملائي بموضوعات التجارب المخبرية	0.49	0.35
	6	أتمنى أن تتاح لي فرصة إجراء جميع التجارب العلمية	0.50	0.45
	7	أشعر بالضيق عندما أكلف بإجراء تجربة	0.52	0.43
	8	أشعر أن حبي لحصة المختبر يزداد يوما بعد يوم	0.71	0.64
	9	أتمنى حذف حصة المختبر من المنهاج المدرسي	0.63	0.51
	10	أشعر بالمتعة عند استخدام أجهزة وأدوات المختبر	0.44	0.37
	11	أشعر بالمتعة عند استخدام المختبر في تدريس العلوم	0.47	0.35
	12	أستمتع عندما استخدم أجهزة وأدوات المختبر	0.37	0.33
	13	أفضل أن اعرف بنفسي أسباب حدوث الظواهر العلمية عن طريق إجراء التجارب	0.66	0.54
	14	لو أتيحت لي فرصة الاختيار لاخترت تخصص مختبرات العلوم	0.55	0.46
	15	أحب أن أكون مشرفا للمختبر لأتفرغ للعمل المخبري	0.54	0.41
	16	حبذا لو تخصص حصص محدده في البرامج المدرسي لإجراء التجارب	0.45	0.39
تقدير قيمة وأهمية العمل المخبري	1	يستحق المعلم المواظب على إجراء التجارب لطلبته الاحترام كله	0.56	0.47
	2	أدخل طلابي المختبر من اجل قضاء وقت فراغ واستراحة	0.57	0.41
	3	ضرر المختبر على الإنسان أكثر من نفعه	0.51	0.46
	4	تنمي حصة المختبر قدرتي على التفكير العلمي	0.62	0.57
	5	أرى أن إجراء التجارب مهم في المراحل الدراسية جميعها	0.48	0.37
	6	أشعر بان حصة المختبر تشجع حب الاستطلاع لدي	0.38	0.31
	7	تساعدني حصة المختبر على اكتساب القدرة على متابعة الأمور والمثابرة عليها	0.39	0.34
	8	أتجاهل مشرف العلوم عندما يسألني عن إجراء التجارب المخبرية	0.45	0.39
	9	أتمنى حضور الدورات التي تعقدها مديرية التربية حول المختبرات	0.65	0.58
	10	أعتقد أن المختبر مهما بالنسبة للطلبة أهمية الكتب لهم	0.47	0.39
	11	العمل في المجال المخبري يبعث في النفس الارتياح	0.53	0.44
	12	أرغب بإجراء التجارب العلمية أيام العطل	0.43	0.40
	13	أشعر بالثقة عندما أقوم بإجراء التجربة قبل إجرائها أمام الطلبة	0.44	0.37
	14	أحب أن أمارس أي نشاط في المدرسة ما عدا النشاطات المرتبطة بالمختبر	0.36	0.33
	15	لا اقبل أية معلومات في العلوم ينقصها الدعم التجريبي	0.41	0.39
	16	لا أحب التغيب عن حصص المختبر حتى لو كنت مريضا	0.40	0.34
	17	أنزعج كثيرا عندما تكون العطلة الرسمية في يوم حصة المختبر	0.54	0.48
	18	أكره موضوعات حصة المختبر لانهما عديمة الفائدة	0.36	0.32
	19	أحب دخول المختبر رغم وجود مشرف غير متعاون فيه	0.34	0.30
	20	يهمني أن أتوصل إلى تفسير الظواهر الطبيعية التي تحدث حولي بالتجربة	0.43	0.40

البعد	الفقرة	الفقرات	معامل ارتباط الدرجة مع البعد	معامل ارتباط الدرجة مع المقياس
طبيعة العمل المخبري (مدى سهولة أو صعوبة اجراء التجارب ومعيقات العمل المخبري)	1	أجد صعوبة في إجراء التجارب المخبرية	0.51	0.45
	2	لا أخشى الفشل في إجراء التجارب	0.54	0.41
	3	أكره إجراء التجارب لصعوبة التعامل مع الأجهزة المخبرية	0.44	0.41
	4	أشعر أن معلومات حصة المختبر اقل عرضة للنسيان	0.40	0.37
	5	لا أجد صعوبة للنجاح في إجراء التجارب	0.31	0.30
	6	إذا بذلت جهدا أستطيع الإبداع في إجراء تجارب	0.51	0.46
	7	يضايقني التعامل مع الأجهزة والأدوات في المختبر	0.46	0.40
	8	يعتريني الخوف عند استخدامي لأدوات وأجهزة مختبر العلوم	0.48	0.41
	9	أشعر أنني أتقن العمل المخبري	0.64	0.59
	10	أعتقد أن مساقات المختبرات التي درستها في الجامعة هي من أصعب المساقات	0.52	0.45
	11	أعتقد أنني أستطيع السيطرة على الطلبة في حصة المختبر	0.46	0.40
	12	أشعر أنني مجبر على استخدام المختبر	0.33	0.30
	13	أحمل هما منذ تخرجت نحو إجراء التجارب	0.41	0.37
	14	أعتقد أن العمل المخبري يتعبني	0.53	0.48
	15	يشجعني على العمل المخبري توفر الأجهزة والأدوات اللازمة	0.61	0.57
	16	امتنع عن استخدام أدوات المختبر حتى لا أتلفها	0.37	0.31
	17	أخاف التعامل مع المختبر وبخاصة عند استخدام الأجهزة الكهربائية والمواد الكيماوية	0.32	0.30
	18	أعتقد أن العمل المخبري أمرا صعبا جدا	0.38	0.31
	19	أشعر أنني قادر على تعلم إجراء التجارب بسهولة	0.44	0.37
	20	أشعر بان النظريات في العلوم افتراضية وبعيدة عن الواقع وصعبة التجريب	0.40	0.38
	21	التجارب العلمية معقدة لأنها تعتمد على مبادىء ونظريات معقدة	0.41	0.39
	22	أفضل قراءة أي كتاب من كتب العلوم ما عدا دليل التجارب العلمية لصعوبة فهمه	0.57	0.47

وتبين نتائج معاملات الارتباط السابقة: أن قيم معاملات الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha<0.01$)، وأن معاملات الارتباط بين الفقرة وبعدها أكبر باستمرار من معامل ارتباطها بالاداة ككل.ويوفر ذلك دليلاً على مدى فاعلية فقرات المقياس، حيث تقيس هذه الفقرات ما يقيسه البعد الذي تقع فيه، وتقيس ما يقيسه المقياس ككل.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجات المتحققة على الأداة، وأبعادها، ومعاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض، على اعتبار أن كل بعد من هذه الأبعاد يقيس جانبا (Facet) من جوانب الاتجاهات نحو العمل المخبري. والجدول رقم (10) يبين معاملات الارتباط بين أداة الدراسة بصورتها النهائية (58) فقرة وأبعادها المختلفة.

جدول (10): قيم معاملات الارتباط بين الأداة وأبعادها المختلفة

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الكلي
الأول		*0.62	*0.64	*0.55
الثاني			*0.58	*0.57
الثالث				*0.52

* دال عند مستوى الدلالة $\alpha=0.01$

ويتضح من الجدول(10) أن قيم معاملات ارتباط الأبعاد بعضها ببعض، وبالأداة ككل قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha<0.01$) ومتقاربة.

الصورة النهائية للمقياس

تكوّن المقياس بصورته النهائية من (58) فقرة، تقيس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، وإذا تم تطبيق المقياس، فإن التعليمات تشير إلى أن الزمن المخصص لا يزيد عن ساعة واحدة، والمطلوب من المستجيب التعبير عن شعوره الشخصي عن كل فقرة من فقرات المقياس بكل حرية، إذ لا توجد إجابة صحيحة، أو خاطئة لكل من هذه الفقرات. والإجابة إما أن تكون بـ " موافق بشدة " أو " موافق " أو " غير متأكد " أو " معارض " أو " معارض بشدة ".، وعند تصحيح فقرات المقياس تعطى الاستجابات للفقرات الموجبة الدرجات 5 (موافق بشدة)، 4 (موافق)، 3 (غير متأكد)، 2 (معارض)،1 (معارض بشدة). وتُعكس الدرجات للفقرات السالبة لتصبح الدرجات 1 (موافق بشدة)، 2 (موافق)، 3 (غير متأكد)،4 (معارض)، 5 (معارض بشدة). وبذلك تتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (58 – 290)، ولتفسير الدرجات على المقياس يقترح الباحث أن يتم تصنيف المستجيبون وفق الدرجات الكلية على المقياس في ثلاث فئات على النحو آلاتي: المستجيبون الذين تقل درجاتهم عن الدرجة (174) يصنفون بأنهم ذوو اتجاهات سلبية نحو العمل المخبري، والمستجيبون الذين تقع درجاتهم بين (174 - 232) ذوو اتجاهات متوسطة، أمّا المستجيبون الذين تزيد درجاتهم عن (232) يصنفون بأنهم ذوو اتجاهات ايجابية.

الخلاصة والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى بناء مقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري، واستخدم الباحث النظرية الحديثة في القياس، كإطار لتحليل الاستجابات عن فقرات المقياس، والتحقق من مدى مطابقة هذه الاستجابات لافتراضات نموذج سلم التقدير المنبثق عن نموذج راش للحصول على مقياس اتجاهات يتمتع بالموضوعية، وفقرات مقياس اتجاهات ذات خصائص سيكومترية مقبولة تبرر استخدامه بصورته المطورة (58) فقرة لقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري المماثلين لعينة الصدق والثبات المستخدمة في تطويرها، ونظرا لاقتصار عينة الدراسة على مديرية تربية إربد الأولى، فإن الباحث يوصي بإجراء المزيد من الدراسات على الصورة الأولية (83) فقرة لمقياس اتجاهات معلمي العلوم نحو العمل المخبري لتشمل مديريات أخرى، وذلك من أجل تأكيد الثقة بالخصائص السيكومترية لفقرات المقياس لاستخدامه بدرجة عالية من الثقة في الكشف عن الاتجاهات الإيجابية أو السلبية لمعلمي العلوم للقيام بالإجراءات المناسبة عندئذ.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

باود،ديفيد،ودن،جفري وهازل،اليزابيث.(2001).*التعليم في المختبر* (أبو الرز، محمود وعريضة،محمود،المترجمان)عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.(الكتاب الأصلي منشور سنة 1996).

بله، فكتور يعقوب. (1986). دور المختبر والنشاطات العلمية في تدريس العلوم، *مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 3*، 77-90.

حماد، هبه إبراهيم.(2005). *ملاءمة نماذج نظرية الاستجابة للفقرة لمقياس شخصية متعدد الأبعاد مصمم للكشف عن أنماط الشخصية التي تميز فئات المستوى الاقتصادي الاجتماعي للطلبة*. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خصاونة، سهام محمود. (1993). *دور مدير المدرسة في تحسين واقع العمل المخبري في المدارس الثانوية في عمان*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الخليلي، خليل.(1989). الاتجاهات نحو الفيزياء بنيتها وقياسها. *مجلةأبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 5*، 196 – 221.

الخليلي،خليل.(1988).درجة التركيز على استخدام المختبر في تدريس العلوم ومعيقات ذلك في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية،جامعة الكويت،4*، 343 – 363.

دومي،حسن على.(1998). *واقع الوسائل التعليمية في تدريس كتب العلوم في مدارس المرحلة الأساسية العليا التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش*.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

زيتون،عايش.(1988).مستوى الاتجاه نحو العمل المخبري ومعيقات استخدام المختبر لدى معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات - العلوم الإنسانية،15*، 187-201.

زيتون،عايش.(2005).*أساليب تدريس العلوم* (الطبعة الخامسة). عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

شريغلي،روبرت.(1987). *مفهوم الاتجاه وتعليم العلوم* (الخليلي،خليل،مترجم) منشورات مركز البحوث والتطوير التربوي.جامعة اليرموك،اربد،الأردن. (تاريخ النشر الأصلي غير معروف).

الشوارب،غسان سلامة.(1991).*المشكلات التعليمية في تدريس العلوم كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية*.رسالة ماجستير غير منشورة،الجامعة الأردنية،عمان،الأردن.

صالح، إبراهيم عبد اللطيف.(1999).*الصعوبات التعليمية في تدريس مادة العلوم كما يراها معلمو الصفوف الأساسية الأربعة الأولى في محافظة نابلس*.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة النجاح الوطنية،نابلس،فلسطين.

الصمادي، أحمد. (1991). مقياس اتجاهات الشباب نحو الزواج. *مجلة أبحاث اليرموك - سلسلة العلوم الإنسانية ،والاجتماعية*، 7، 126-93.

طبيشات، نعامة.(1989). *واقع العمل المخبري في تدريس الكيمياء والفيزياء والأحياء للصف الثالث الثانوي العلمي*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبابنة، أديب.(1990).*المعيقات التي تواجه استخدام المختبرات المدرسية في المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات*.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

العبسي، جميل اسعد.(1990).*تقييم واقع العمل المخبري في مدارس المرحلة الثانوية في اليمن*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

العريمي، عائشة.(2003). أثر التدريس باستخدام العمل المخبري التعاوني على تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي واكتسابهم لمهارت عمليات العلم بسلطنة عُمان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عودة، أحمد. (1990). تطوير مقياس اتجاهات المعلمين نحو الامتحانات المدرسية (نموذج مقترح). *مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، 5*، 53 - 72.

عودة، أحمد. (2002). **القياس والتقويم في العملية التدريسية** (الطبعة الثالثة). اربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

عودة، أحمد. (1992). مدى التوافق بين نموذج راش والمؤشرات التقليدية في اختيار فقرات مقياس اتجاه سباعي التدريج، *مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات العربية،8*، 150 - 177.

القرارعة،احمد عودة.(1995).*واقع تطبيق الأنشطة والتجارب في منهاج الكيمياء للصف التاسع الأساسي في محافظات الجنوب كما يراها معلمو الكيمياء*.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة،الكرك،الأردن.

المديرية العامة لمناهج وتقنيات التعليم.(1991).*مناهج العلوم وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي* (الطبعة الأولى). عمان : المطابع المركزية.

المومني،جهاد.(2002).*واقع العمل المخبري في تدريس علوم الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة عجلون*.رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة اليرموك،اربد،الأردن.

وزارة التربية والتعليم.(1994).قانون التربية والتعليم الأردني رقم3 لسنة 1994،*رسالة المعلم*،35، 164-188.

المراجع الأجنبية :

Abdel-Gaid,S.,Trueblood, C.R., & Shrigley ,R.L. (1986). A systematic procedure for constructing a valid microcomputer attitude scale. *Journal of Research in Science Teaching , 23* ,823-839.

ALastair , P. & Hutchinson , G. (1987). Calibrating graded assessment : Rasch partial credit analysis of performance in writing. *Language Testing , 4* , 73-92

Albanese , M.A & Forsyth , R.A. (1984). The one –two and modified – parameter latent trait models : An empirical study of relative fit. *Educational and Psychological Measurement , 44* , 229-246

Anastasi , A. (1982) , *Psychological Testing* (5th ed.). New York : McMillan Publishing Co.

Blosser,P.(1984).*Attitude research in science education*. Columbus, OH:ERIC Clearing House for Science , Mathematics and Environmental Education.

Chernyshenko, O.,Stark ,S., Drasgow, F. , &Williams, B.(2001).Fitting item response theory models to two personality inventories : issues and insights.*Multivariate Behavioral Research ,36 ,523 -562.*

Cronbach , L.J. (1971). Test validation. in R.L. Thorndike (ed.) *Educational Measurement* (3th ed.).Washington , DC: American Council in Education.

Hambleton , R. K. (1983). Applications of item response models to Criterion – referenced assessment. *Applied Psychological Measurement , 6* , 33 – 44

Hambleton, R. K & Jones, R. W. (1993). Comparison of classical test theory and item response theory and their applications to test development. *Educational Measurement - Issues and Practice. 4*, 38-47

Hambleton, R. K & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory principles and applications* (1st ed.). Boston : Kluwer, Nijhoff Publishing.

Hassan , A.A. & Shrigley , R.L. (1984). Designing alikert scale to measure chemistry attitudes. *School Science and Mathematics , 84*, 659-669.

Hattie , J. (1985). Methodology Review : Assessing unidimensionality of tests and items. *Applied Psychological Measurement , 9* , 139-164

Hendeson, M. Morris, L. & Fitz-Gibbon , C.(1987). *How to measure attitudes* (1st ed.). Newbury Park , CA: Sage Publiations.

Holin , C.L. ,Drasgow , F. & Parrons , C.K. (1983). *Item response theory : application to psychological measurement* (1st ed.). Homewood , Illinois : Dow Gones – Irwin.

Julian , E.R. (1988). Using computerized patient simulations to measure the clinical Competence of physicians. *Applied Measurement in Education , 4* , 299-318

Khalili , K.Y. (1987). Across cultural validation of a test of science related attitudes. *Journal of Research in Science Teaching , 24*, 127-136

Klopfer , L. E. (1971). Evaluation of learning in science. In B.S. Blom , J.T. Hasting & G.E. Madus (Eds.) ,Handbook *on Summative and Formative Evaluation of Student Learning*. New York : McGraw –Hill.

Koballa , T.R. (1988). Designing Alikert - type scale to assess attitude toward energy conservation :a mine step process. *Journal of Research in Science Teaching , 20* , 709-723.

Linacre , J.M & Wright , B. D. (1993). *AUsers guide to BIGSTEPS* (1st ed.). Chicago : MESA Press.

Masters, G. N, & Hyde , N. H, (1984). Measuring attitude to school with a latent trait model. *Applied Psychological measurement , 8* , 39-48.

Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika , 2*، 149-174

Payne,D.A. (1974).*The assessment of learning cognitive and affective*. (1st ed.). Toronto ,London,:D.C Heath and copany.

Shavelson , L.J. (1991). Test validation. In R.L. Thorndike(Ed.) , *Educational Measurement.*(3rd ed.). Washington, DC: American Council on Education.

Shrigley , R.L. & Koballa ,T.R.Jr.(1984). Attitude measurement. *Journal of Research in Science Teaching , 21* ,111-118.

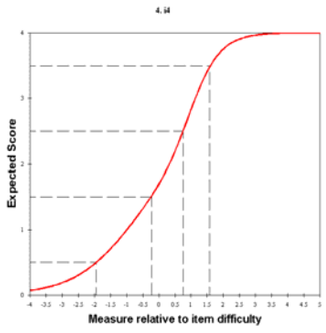
Shrigley ,R.L.(1983). The attitude concept and science teaching. *Science Education , 67*, 425-442.

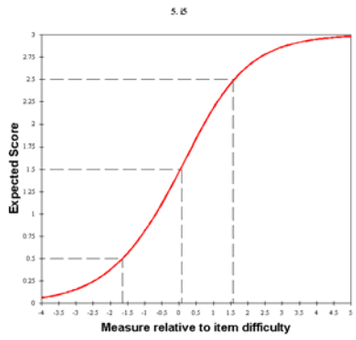
Shrigley,R.L.& Koballa,T.R.(1984). Attiude measurement :judging the emotional entinsity of likert-type science attitude statement. *Journal of Research in Science Teaching ,21*,(111-118).

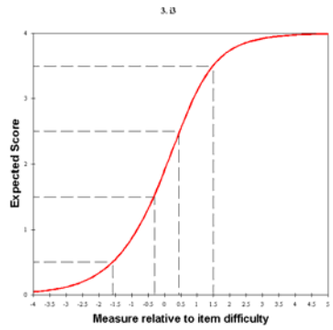
Wright , D.& Stone , M. (1979). *Best Test design a handbook for Rasch measurement(1st ed.).* Chicago : MESA press.

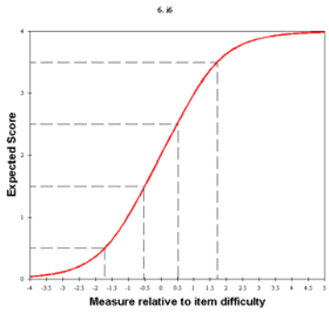
Wright, B. D., & Masters, G. N., (1982). *Rating scale analysis. Rasch measurement(1st ed.).*.Chicago: MESA Press.

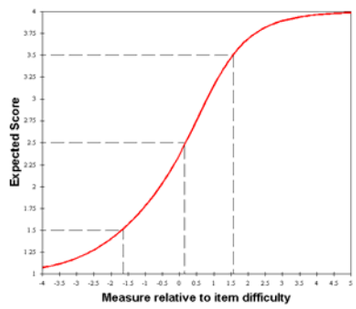
ملحق رقم (1) : منحنيات الخصائص لبعض فقرات المقياس

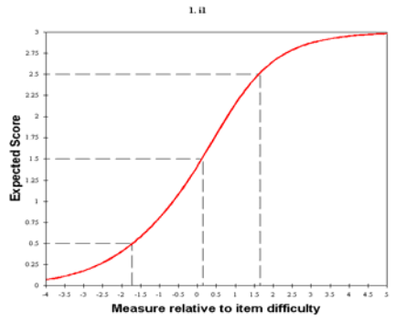


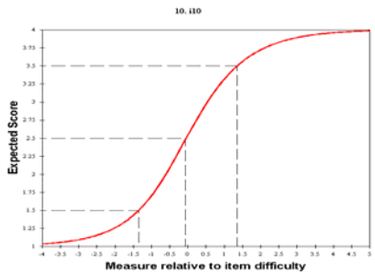


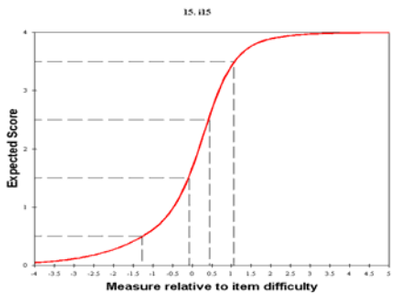


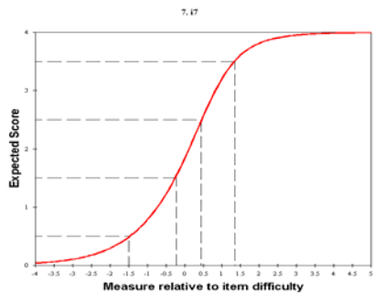


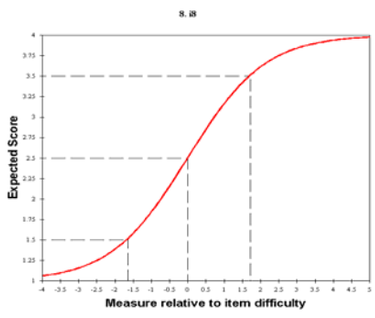


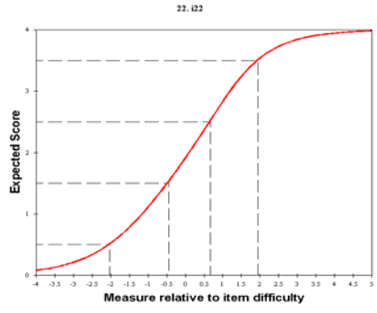


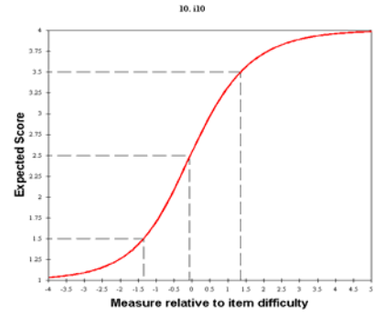












أثر التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية

صلاح هيلات*

تاريخ تسلم البحث 2006/1/18 تاريخ قبوله 2006/8/24

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام طريقة التمثيل الدرامي في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية مقارنة بالطريقة التقليدية. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (208) طالباً وطالبة، موزعين في (7) شعب تم اختيارها عشوائياً من مدارس تربية إربد الأولى: تكونت المجموعة التجريبية من (140) طالباً وطالبة درسوا بطريقة التمثيل الدرامي، والمجموعة الضابطة من (69) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل يعزى لطريقة التمثيل الدرامي، ولصالح المجموعات التجريبية. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة. (**الكلمات المفتاحية:** التمثيل الدرامي، تحصيل، التربية الاجتماعية، المرحلة الأساسية).

The Effect of Drama on Fourth-Grade Students' Achievement in Social Education

Salah Hailat, *Faculty of Educational Sciences, The Hashemite University, Zarqa, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at investigating the effect of using drama on fourth-grade students` achievement in social education as compared to traditional class-teaching method. A random sample of (208) students was chosen from Irbid Directorate of Education schools. The sample was then divided into two groups: the experimental group with (140) students, taught through drama and the control group with (68) students taught through traditional ways of instruction. The results revealed significant differences in achievement, between the two groups in favor of the experimental group. However they did not show any differences attributed to gender or to the interaction between gender and teaching method. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested. (**keywords**: a drama, achievement, social education, elementary grade.)*

المقدمة: يؤكد المجلس الوطني الأمريكي محورية الدراسات الاجتماعية في صنع الإنسان بمواصفاتٍ حضاريةٍ جديدةٍ، تهيْ له أسباب السيطرة على بيئته، ومقدراته، وقدراته لبناء حاضره ومستقبله، وتمكنه من المشاركة الايجابية الواعية في مجتمعٍ ديمقراطيٍ متعدد الثقافات، وتنمي فيه الاعتماد على الذات، والثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرار بتفكيرٍ عقلانيٍ مسؤولٍ، بعيداً عن التمذهب والتعصب، والتحيز. وذلك للأخذ بيده، ومن ثم، بيد المجتمع، إلى المزيد من الرفاه، والتنمية، والقدرة على المنافسة في عالمٍ يحكمه منطق الصراع، في ظل المتغير المعلوماتي، والثورة التكنولوجية (Simpson, 2006; Parker, 2001; Jarloimek & Parker, 1993).

وبالرغم من الأهمية البالغة لهذه الأهداف، ومحورية الدراسات الاجتماعية في المنهج المدرسي، إلا أن النظرة للدراسات الاجتماعية ما زالت دونيةً، والاهتمام ينصب، خصوصاً في المرحلة الأساسية، على تمكين المتعلم من المهارات الأساسية، وهي: القراءة، والكتابة، والحساب. وغالباً ما تهمل الدراسات الاجتماعية أو تُهمش (Fernsler, 2003). ومن جهةٍ أخرى، مازال التعلم في الدراسات الاجتماعية، بصورةٍ عامةٍ، يتمحور حول المعلم، وهو الوحيد الذي لا بدّ لكل تعلمٍ، أن يمر خلاله، والمتعلم جالسَ أمامه لا يقوم بأي عملٍ، وهو الذي يطرح الأسئلة، ويختار من يجيب عنها، وهو غير مستعدٍ للابتعاد، ولو قليلاً، عن أسلوب المحاضرة أو تعويد الطلبة الحوار، وإشراكهم في النشاطات الصفية، واللاصفية، هذا إن وُجدت، فضلاً عن تجاهل الفروق الفردية بين المتعلمين، و النظر إليهم كفردٍ واحدٍ، على الرغم من أن كلَ إنسان مخلوق فريد بحد ذاته (Alazzi, 2005; Ming, 2004).

إن هذا الدور الذي تؤديه الدراسات الاجتماعية في المنهج المدرسي، يزيد من قناعتنا بأهمية تطوير تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية، لرفع إنتاجيتها، وزيادة فاعليةِ طرائقها. وان تتاح الفرصة لمتعلم الدراسات الاجتماعية، أن يتعلمها بطرائق تتسم بالتنوع والمرونة، وتعمل على تنمية قدراته ومواهبه، وتتيح له الفرصة للمشاركة الفاعلة في عملية التعلم، واكتساب المعرفة، وتوظيفها، وتُبقي على حيويته داخل الغرفة الصفية. إن هذا يتطلب تغيراً استراتيجياً - إذا جاز التعبير - في النظرة إلى طرائق التعلم والتعليم، والأسس التي تحكمها (Emory, 2004).

وفي الدراسات الاجتماعية ينظر إلى استخدام الدراما في الغرفة الصفية، كرد فعلٍ حقيقيٍ لعدم الرضا عن الطرائق التقليدية

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

(Roush, 2005 ; Obenchain & Morriss, 2001). وكرغبةَ لتعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية بطريقةٍ تمكن المتعلم من تحقيق أهدافها، من خلال النشاطات التي تعمل على ربط التعلم بواقع الحياة، وتتاح الفرصة فيها للمتعلم كي يمارس دور المشارك والملاحظ، والمستمع، في عملية التعلم. ومما ساعد على تبني هذه الطريقة أيضا، استحسانها من المتعلم، والمعلم، وولي الأمر، واتساعها للنشاط الفردي، والثنائي، والجماعي، وقدرتها على تطوير إدراك المتعلم، ووعيه، وتحصيله الأكاديمي، وقدرتها على استيعاب التقنيات المستجدة (Wilhelm, 2006).

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تؤكد الكثير من الدراسات التربوية، أن الدراسات الاجتماعية ما زالت تُدرس بطرائق لا تتفق وأهدافها في شكلها الحديث، في عصر المعلومات، ومجتمع المعرفة، وأفرزت هذه الدراسات توصياتٍ يمكن أن يفيد منها المعلم داخل الغرفة الصفية (فطاير، 1999؛ الشعوان، 1999؛ هيلات، 2003). ولكن ما زال المراقب لطرائق التدريس المستخدمة من معلمي الدراسات الاجتماعية، يجد أنها ترتكز على أساليب التلقين والتحفيظ، وتتمحور حول المعلم، والمحتوى، بوصفهما المصدر الأساس للحصول على المعرفة (Ediger, 2004). وبالطبع لا يمكن الجزم بان هناك طريقةً مثاليةً، يمكن استخدامها في جميع المواقف التعليمية، وإنما قد توجد هناك طريقةَ مناسبةَ تحقق النتائج المرغوبة في نهاية المطاف. وفي الدراسات الاجتماعية ينظر إلى استخدام الدراما التعليمية كطريقةٍ مناسبةٍ و قادرةٍ على تحقيق ذلك (Farris, 2001). ومع هذا لم تلق الدراما الاهتمام الكافي من معلمي الدراسات الاجتماعية (Obenchain & Morris, 2001). ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، التي تهدف إلى الكشف عن أثر طريقة التمثيل الدرامي للمادة التعليمية في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) هل يختلف تحصيل طلبة الصف الرابع الذين درسوا بطريقة التمثيل الدرامي عن تحصيل الطلبة الذي درسوا بالطريقة التقليدية؟
2) هل يختلف تحصيل ذكور الصف الرابع عن تحصيل الإناث؟
3) هل يوجد أثرٌ للتفاعل في المجموعات التجريبية بين متغيري الدراسة: الطريقة والجنس؟

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الدراما في تحصيل طلبة الصف الرابع في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية وذلك من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1- مقارنة تحصيل طلبة الصف الرابع الذين درسوا بطريقة التمثيل الدرامي، وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية.
2- مقارنة تحصيل ذكور الصف الرابع مع تحصيل الإناث.
3- الكشف عما إذا كان هنالك اختلاف في تحصيل طلبة الصف الرابع يعود إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

أهمية الدراسة: نظراً لأهمية التحصيل في الدراسات الاجتماعية، فقد تناولت العديد من الدراسات أثر طرائق مختلفة في تحصيل تدريس الدراسات الاجتماعية، ومنها: الاستقصاء، والتعليم المبرمج، وحل المشكلات... وبسبب ندرة الدراسات العربية التي تناولت أثر استخدام الدراما في تحصيل الطلبة، جاءت هذه الدراسة لسد هذا النقص.

ويتوقع أن تكون نتائج هذه الدراسة ذات أهمية لمعلمي المبحث، ذلك أنه يتوقع منها إلقاء الضوء على أهمية هذه الطريقة وإشراك المتعلم إلى أقصى حد في عملية التعلم. وبالتالي تطوير الأساليب المتبعة في تدريس الدراسات الاجتماعية. وبالنسبة للمتعلمين، فإنها تشكل أسلوباً يسهم في تعلمهم بفاعلية في عملية التعلم، وتنمي اتجاهات إيجابية نحو أهمية التعاون وضرورته مع الزملاء، وعلى نطاق أوسع، يمكن لمصممي المناهج الاستفادة من نتائج هذه الدراسة والاسترشاد بها عند تصميم المناهج، وذلك بتضمين المناهج والكتب المدرسية العديد من المسرحيات حول مواضيع مختلفة في التربية الاجتماعية.

محددات الدراسة: يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- مجتمع الدراسة وعينته وهم من طلبة الصف الرابع في مدارس اربد الأولى- المدينة والضواحي.
- اقتصار هذه الدراسة على الوحدة الثالثة فقط من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية المقرر على الصف الرابع (خدماتٌ في وطني).
- صدق وثبات أدوات الدراسة، التي هي من إعداد الباحث.

التعريفات الإجرائية: يمكن تعريف المفاهيم الواردة في هذه الدراسة كما يأتي:

طريقة التمثيل الدرامي: الإجراءات التي يتم فيها تحويل المادة التعليمية إلى مشاهد حوارية (مسرحتها)، وتدريب الطلبة على تمثيل المشاهد الحوارية، ومن ثم أدائهم لهذه المشاهد أمام زملائهم في الصف، وإجابة الطلبة عن أسئلة التقويم في نهاية المشاهد.

التحصيل: مدى التقدم الذي يحققه المتعلم في إنجاز الأهداف التعليمية للمادة المدروسة، ويقاس بعلامته على اختبار التحصيل المعد لهذه الغاية.

الأدب النظري والدراسات السابقة: تعد المحاكاة مصدراً من مصادر المتعة للإنسان، فالإنسان يتأمل أعمال المحاكاة بقدرٍ كبيرٍ من المتعة، وتزداد المتعة كلما زادت قدرة الفنان على المحاكاة، وبالنتيجة تزداد قدرة هذه الأعمال على محاكاة الأشياء كما هي في الواقع، والسبب في هذا هو أن المحاكاة وسيلةٌ من وسائل التعلم و المعرفة (رشدي، 1986). و فيها استثارة للطاقات الكامنة، وتحدٍ للقدرات، وفي هذا متعةً طبيعيةً للإنسان (Schnapo & Olsen, 2003).

والدراما هي محاكاة في حد ذاتها، أو على الأقل محاولة محاكاة للواقع، وهي نوع من الفنون يؤدى بوساطة ممثلين، وتكون على شكل مسرحيةٍ تتكون من مشاهد مترابطةٍ، بحيث تجري تغطية موضوع المسرحية (Americana Encyclopedia, 1994, p.333 & Collier`s Encyclopedia, 1993, p.378). ويرى " باوسكيل" بأن الدراما نوعٌ من الفنون التي تؤدى بوساطة ممثلين لتحقيق هدف ما، وتتكون من مشاهد متسلسلة حول الموضوع (Bowskill, 1977). ويعرفها مالي ودف (Maley & Duff, 1980) بأنها نشاطٌ يقوم على المحاكاة، ويجري من خلالها إعطاء الفرصة للمتعلم لاستخدام مهاراته وقدراته، في إبداع مواقف تسهم في تعلم الطلبة في الصف، اعتماداً على التحليل والخيال في استحضار مواقف من الخبرات السابقة، بشكل يثير الاهتمام والمتعة. ويرى فيرنسلر (Fernsler, 2003)، أنها مشاهد حوارية قصيرة، تغطي أهداف الحصة الصفية، تقوم مقام المحتوى المراد تعليمه.

وقد نشأت الدراما قديماً من الحاجة للسيطرة على قوى الحياة المختلفة، حيث سعى الإنسان إلى اكتشاف هذه القوى، واستنباط قوانينها وتحويلها لصالحه في صراعه من أجل البقاء، فقبل الخروج لرحلة الصيد – على سبيل المثال - كان يقوم بتمثيلها، وما بها من حوادث وصراعات، في محاولة منه للوصول إلى هدفه النهائي. وكانت هذه المشاهد الدرامية – في أوقات كثيرة - سبيلاً للنجاح في رحلة الصيد (العناني، 1993).

وفي الآونة الأخيرة نالت الدراما اهتماماً ملحوظاً، فقد أوضح العديد من التربويين أهمية فن الدراما في التربية والتعليم، وذلك لقدرتها على تلبية حاجات المتعلمين، وتنمية تعلمهم (سايكس، 2003). ونقل المتعلم من الدور السلبي الذي يتمثل في التلقي فقط، إلى المشاركة الإيجابية في عملية التعلم (Crowshoe, Bicford & Pecottignies, 2005). ويجري ذلك من خلال قدرتها العالية، والتي تفوق غيرها من الوسائل، في تحويل الموضوعات الدراسية الصامتة والجافة، إلى مادة تستدعي انتباه المتعلم، وذلك لما يتمتع به المسرح من قدرات بالغة التأثير، التي تتمثل في الصور المتحركة، والكلمة المسموعة وغير ذلك من الوسائل (صقر، 2004). ولقدرتها ايضاً على دمج المتعلم في عملية التعلم (Roush, 2005). ولا يحتاج استخدام الدراما بشكلٍ فعالٍ في الغرفة الصفية إلى معرفة مسبقة وخبرة معينة، ولا يشترط توفر مسرحٍ خاصٍ لتنفيذ المشاهد الدرامية، ويكتفى فقط بإجراء بعض التعديلات البسيطة في الغرفة الصفية، بحيث تسمح بحرية الحركة للممثلين(Creech & Bhavnaari, 2002) .

وقد ذهب مارك توين " Mark Twin" أبعد من ذلك عندما قال: إن مسرح الطفل (الدراما التربوية)، هي أعظم الاختراعات في القرن العشرين، وإنها أقوى معلم للأخلاق، وخير دافع إلى السلوك المرغوب، اهتدت إليه عبقرية الإنسان، لأن دروسها لا تلقن بالكتب بطريقة مرهقة، أو في المنزل بطريقة مُملة، بل بالحركة المتطورة التي تبعث الحماس. إن كتب الأطفال لا يتعدى تأثيرها العقل، وقلما تصل إليه بعد رحلتها الطويلة الباهتة. ولكن حين تبدأ الدروس رحلتها باستخدام الدراما، فإنها لا تتوقف في منتصف الطريق، بل تمضي إلى غايتها (عطية وحلاوة، 2002 ص 16-18).

وتقوم الدراما التربوية على عناصر متعددة هي: العنصر الدرامي، ويعني تحقيق الدراما التربوية للقواعد والشروط الفنية المتعارف عليها عند كتابة الدراما (عبد النبي، 1993). بمعنى تأكيد الجانب الجمالي، لما له من دور في إثراء وجدان الطفل وفكرة (عقيل، 2001). والعنصر التربوي، الذي يأخذ بعين الاعتبار الأهداف التعليمية، المتعلم واستعداداته، والمدرسة وإمكاناتها، والمعلم وقدراته (عبدالنبي، 1993). وعنصر الوحدة، ويعني توالد الأحداث بعضها من بعض، وإعطاء صورة مقبولة أقرب ما تكون للواقع(بدران، 2004). وعنصر الموضوع، ويعني أن يكون الحدث الرئيس في المسرحية محدداً وواضحاً، وأن تكون الأحداث الأخرى مكملةً له، مع الابتعاد قدر الإمكان عن الحوادث المعقدة والمصطنعة (مرعي، 2000). تأكيد أن تكون الدراما التربوية مفتوحة النهاية، وذلك لإتاحة الفرصة لإثراء الحوار بين المتعلمين في نهاية العرض (نواصره، 2002). وان تأخذ بعين الاعتبار عمر المتعلم، ومستواه، وحاجاته(Gerrais, 2006).

إن استخدام الدراما في الغرفة الصفية يعمل على تعزيز القدرات اللغوية لدى المتعلم، وتعميق إدراكه للغة الآخر، وذلك من خلال الحوار الذي تقوم عليه. و تسهم ايضاً في تطوير القدرات اللغوية في مجال الكتابة، عند إشراك المتعلم في الإعداد للمسرحية، لما تتطلبه من صياغة، ووصف للشخصيات، وللمكان، وللحدث(Abou El-Khir, 1996). وتعمق الدراما كذلك فهم الحياة الاجتماعية. فهي تساعد المتعلم على بناء وعي اجتماعي، وذلك من خلال لعب الدور، وتمثيل حياة الناس، وإحياء الحدث التاريخي ومعايشتة، واستحضار شعور الشخصية التي يمثلها أو يشاهدها على السواء. فتمثيل دور الإنسان الغني أو الفقير، أو صاحب السلطة، أو المسود، أو الإنسان المظلوم، أو الإنسان الظالم.. يحقق للمتعلم فهماً عميقاً ووعياً بالسلوك الإنساني في الوضع الطبيعي(Morris, 2001).

إن طبيعة الدراما تتطلب أحياناً القيام بأعمال غير محسوسة، أو بعيدة نوعاً ما عن الواقع، كالذهاب في رحلة إلى باطن الأرض، أو الانتقال إلى زمان المستقبل أو الماضي. وإن بناء هذا النوع من الدراما، وما يواجه ذلك من مشكلاتٍ تتطلب حلاً فريداً، كل ذلك يؤدي إلى إطلاق العنان لخيال المتعلم وتنشيطه (Sun, 2003). و تساعد الدراما أيضاً على تعديل سلوك المتعلمين من خلال المحاكاة، التي تعد من الطرق الأولية التي يجري من خلالها اكتساب العديد من جوانب السلوك الإنساني، وذلك لما تتيحه الدراما من فرصةٍ للمتعلم في تقمص السلوك المشاهد (Wasylko & Stickley, 2003). وهذا يساعد المتعلم على نمذجة سلوكه اللاحق بناءً على ما شاهده من مشاهد دراميةٍ (Deloney & Graham, 2003). وفي هذا ضبط لسلوك المتعلمين وفق ما هو مخططٌ له (Intrator, 2006).

وتعمل الدراما على تحقيق الاستقرار العاطفي والانفعالي، وذلك لأن المتعلم يتعاطف مع ما يشاهده، ويشعر بالخوف، أو الشفقة. وقد تتولد لديه مشاعر العنف أو الرعب أو الانتقام، لكنه يشعر بالأمان، وذلك لأن الخبرة التي شعر بها من خلال الدراما، هي خبرة بديلة، ولا تحدث له بل تحدث على مسافة منه. وإن هذه الأحداث ليست حقيقية. وأيضاً، فإن ما كمن في عقل المتعلم من خبراتٍ أو انفعالاتٍ حبيسةٍ، يمكن إطلاق العنان لها بقوة من خلال التعبير عنها بواسطة الدراما، وهذا يؤدي إلى الانفتاح العاطفي لدى المتعلم (Stewig, 1983). ومن ثم تصفية التعبير الانفعالي وتنقيتة، فتنفصل الانفعالات المقصودة، أو المطلوبة، عن غيرها من الانفعالات المندفعة من اللاشعور، وهي في العادة غير مقصودة أو مطلوبة، وهذا يقود إلى الاستقرار النفسي لدى المتعلم (Hughes, 2000)

وللكشف عن أثر الدراما في العملية التربوية، فقد تناولت العديد من الدراسات أثر التمثيل الدرامي في التحصيل واكتساب المفاهيم والاتجاهات وذلك في موضوعات مختلفة، فقد أجرى القاعود وكرومي (1996) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة التمثيل في تحصيل طلبة الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة، وقد تكونت عينة الدراسة من (268) طالباً قسمت إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تعلمت بطريقة التمثيل، والأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق الطلبة الذين تعلموا بطريقة التمثيل وتحسن اتجاهاتهم نحو البيئة بدرجة أكبر من الطلبة الذين تعلموا بالطريقة العادية.

وأجرى الغول (1997)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الدراما في اكتساب طلبة الصف العاشر لبعض مفاهيم التربية الفنية واحتفاظهم بها. وتكونت عينة الدراسة من (131) طالباً وطالبة. قسموا إلى مجموعتين تجريبية درست بأسلوب الدراما، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين أسلوب التدريس والجنس.

وأجرى مفضي (2000) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام الدراما في زيادة تحصيل طلبة الصف التاسع لبعض مفاهيم التربية الإسلامية، وتألفت عينة الدراسة من (136) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعتين: تجريبية تعلمت بأسلوب الدراما، وضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طريقة الدراما على الطريقة العادية في التدريس لكلا الجنسين.

وأجرى هارفي وتوني (Harvey & Tony, 2000) في جنوب أفريقيا، دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الدراما على معرفة الطلبة واتجاهاتهم نحو مرض الإيدز، وتكونت عينة الدراسة من (1008) طلاب، قسموا إلى مجموعتين عشوائياً: إحداهما تجريبية، أعطيت معلومات عن الإيدز على شكل مشاهد درامية، والأخرى ضابطة، أعطيت معلومات عن الإيدز مكتوبة بشكل عادي. وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي على مقياس المعرفة ومقياس الاتجاهات فروقاً ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة فيرنسلر في الولايات المتحدة (Fernsler, 2003)، إلى معرفة أثر استخدام طريقة الدراما في تحصيل الطلبة في الدراسات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً في الصف الثالث، قسموا إلى مجموعتين عشوائياً، أحداهما تجريبية، تعلمت بطريقة الدراما، والأخرى ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، لصالح المجموعة التجريبية في أدائهم على اختبار التحصيل المعد لهذه الغاية.

وأجرى باردون (Pardun, 2004)، دراسة هدفت إلى استقصاء دور الدراما في تطوير إدراك طلبة الصف الخامس، لبعض المفاهيم الاجتماعية، كالقمع، والاضطهاد، والعنف، والعدوانية، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية، تعلمت بطريقة الدراما، والأخرى ضابطة، تعلمت بالطريقة التقليدية، وخلصت الدراسة إلى أن الدراما تزيد من وعي الطلبة، وإدراكهم للمفاهيم الاجتماعية، وأوصت الدراسة باستخدام الدراما في تعلم طلبة المرحلة الأساسية.

وفي هونغ كونغ أجرى هيو ولو (Hui & Lau, 2006). دراسة هدفت إلى استقصاء اثر الدراما في تنمية القدرات الإبداعية، وطلاقة التعبير لدى طلبة الصف الأول والرابع. تكونت عينة الدراسة من(126) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية تلقت أنشطة صفية على شكل مسرحيات درامية، وضابطة تلقت أنشطة صفية بالطريقة التقليدية. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس القدرات الإبداعية، وطلاقة التفكير، لصالح المجموعة التجريبية، ولكلا الجنسين.

لقد اظهر الأدب التربوي بشكلٍ واضحٍ وجليٍ مدى الحاجة إلى تعدد طرائق التدريس وتنوعها، نظراً للتغيرات الكبيرة التي يشهدها العصر الحالي، والتطور الهائل في العلم والتكنولوجيا و الانفجار المعرفي. فضلاً عن تنوع حاجات المتعلمين، وأهمية استخدام طرائق تشرك المتعلم لأقصى درجة ممكنة، في الوقت الذي تحقق له الفائدة والمتعة، ولا تتطلب جهداً كبيراً وعناءً من المعلم والمتعلم على السواء. وجاء استخدام الدراما في الغرفة الصفية تجاوباً مع هذا التوجه، لقدرتها في تلبية حاجات المتعلم، ونقله من الدور السلبي إلى المشاركة الايجابية في عملية التعلم.

و اظهر الأدب التربوي ايضاً فاعلية الدراما في تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية في شكلها الجديد، وكفايتها في تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم، وتحسين مفهوم الذات لديه والتعبير عن ذلك، وتعميق وعيه بالمشكلات الاجتماعية والإحساس بها. وقد حان الوقت لمعرفة أثرها المباشر في التحصيل الأكاديمي.

و تبين من خلال عرض الدراسات السابقة، تباين المستويات التعليمية لأفراد العينات المستخدمة في هذه الدراسات، وتنوع المحاور التي دارت حولها، والتي بحثت في اثر استخدام الدراما في التدريس، إذ تناولت تلك الدراسات واحداً أو أكثر مما يأتي:

التحصيل الأكاديمي، والاتجاهات، واكتساب المهارات العقلية وتطويرها، وزيادة وعي المتعلم وإدراكه لبعض المفاهيم الاجتماعية. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في أنها جاءت للكشف عن اثر الدراما في التحصيل الأكاديمي، التي لم تتناوله إلا دراسةٌ واحدةٌ في مجال الدراسات الاجتماعية في البيئة العربية، هي دراسة القاعود وكرومي. وتختلف هذه الدراسة عن تلك الدراسة في اعتمادها على تحويل المادة التعليمية إلى مشاهد دراميةٍ، في حين اعتمدت دراسة القاعود وكرومي على تمثيل الدور الحواري والارتجالي معاً، كما اقتصرت دراسة القاعود وكرومي في عينتها على الذكور فقط، في حين اشتملت الدراسة الحالية على الذكور والإناث معاً. وبهذا يظهر مدى الحاجة إلى معرفة اثر الدراما الحوارية دون غيرها، في تحصيل الذكور والإناث معاً. وهو ما لم تتناوله دراسة القاعود وكرومي.

وقد استفاد الباحث من الأدب النظري و نتائج تلك الدراسات في تصميم الدراسة الحالية، وتنظيمها، وتحديد متغيراتها التابعة، والمستقلة، وآلية تحويل المادة التعليمية إلى مشاهد درامية، واستفاد منها ايضا في عرض النتائج وتفسيرها.

التصميم التجريبي للدراسة:

هذه الدراسة شبه تجريبية، من نوع تصميم قبلي بعدي للمجموعات المتكافئة، إحداهما ضابطة، تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، والأخرى تجريبية، درست باستخدام التمثيل الدرامي، ونظراً لكونها تقوم على مقارنة أثر استخدام الدراما وطريقة التدريس الاعتيادية في تحصيل طلبة الصف الرابع بمبحث التربية الاجتماعية والوطنية، فإن المتغير المستقل فيها هو طريقة التدريس وله مستويان:

- طريقة التدريس باستخدام الدراما.
- طريقة التدريس الاعتيادية.

أما المتغير التابع فهو تحصيل الطلبة في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية. ويلخص الشكل أدناه تصميم الدراسة

O1 × O2 المجموعة التجريبية

O1 O2 المجموعة الضابطة

حيث (O1: الاختبار القبلي)، (O2: الاختبار البعدي)، (X: المعالجة)

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة: تشكل مجتمع الدراسة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى "المدينة" في العام الدراسي 2005/2004، وبلغ عددهم (3189) طالباً وطالبة. ويبين الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس، وعدد المدارس، وعدد الشعب، وأعداد الطلبة.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	أعداد الطلبة
ذكور	17	41	1505
إناث	21	45	1684
المجموع	38	86	3189

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (208) طلاب من طلبة في الصف الرابع الأساسي، منهم (105) طلاب و(103) طالبات، موزعين في (7) شعب، تم اختيارها بطريقة عشوائية بسيطة، من (7) مدارس، إذ بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التمثيل الدرامي (140) طالباً وطالبة. وعدد أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية (68) طالباً وطالبة. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب.

جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

المجموعة	الذكور		الإناث		المجموع	
	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	2	70	2	70	4	140
الضابطة	1	35	1	33	3	68
المجموع	3	105	3	103	7	208

وبهذا شكل الطلبة المشاركون في الدراسة الحالية ما يقارب 6% من عدد أفراد مجتمع الطلبة الأصلي.

إجراءات التكافؤ

أولاً: فيما يتعلق بالمعلمين

- يحمل جميع المعلمين المشاركين في الدراسة درجة البكالوريوس في احد مباحث الدراسات الاجتماعية، ومؤهلاً تربوياً يعادل الدبلوم التربوي، وخبراتهم التدريسية متقاربة، إذ تراوحت مابين 10 – 12 سنة.
- تمتع كلٌ منهم بكفاءةٍ عاليةٍ في التدريس اعتماداً على تقاريرهم السنوية، وشهادة مديري المدارس، ومشرف الدراسات الاجتماعية،
- جرى الاتفاق على استخدام الأساليب نفسها في المجموعتين لتعزيز الطلبة(عبارات المدح، والتشجيع، وإثارة الدافعية).

ثانياً: فيما يتعلق بالطلبة

- يعيش جميع الطلبة المشاركين في الدراسة ضمن بيئاتٍ ثقافيةٍ، واقتصاديةٍ، واجتماعيةٍ متقاربةٍ في مدينة اربد. إذ لم يلحظ الباحث، أو مشرف الدراسات الاجتماعية تبايناً ظاهراً هذه البيئات.
- تقارب أعمار الطلبة، إذ لا توجد حالات رسوب بينهم.
- للتحقق من تكافؤ المجموعتين في التحصيل جرى تطبيق الاختبار على أفراد المجموعتين كاختبارٍ قبلي، وذلك قبل تدريس الوحدة. ويبين الجدول (3) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

الجنس	الطريقة							
	ضابطة			تجريبية			الكلي	
	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
ذكر	4.57	3.02	35	4.80	2.73	70	4.72	2.82	105
أنثى	4.36	2.34	33	5.11	2.42	70	4.87	2.41	103
الكلي	4.47	2.7	68	4.96	2.58	140	4.80	2.62	208

يتبين من الجدول رقم (3) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المجموعات التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث على اختبار التحصيل القبلي. وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق. تم إجراء تحليل التباين الثنائي التفاعل (2Way interaction Anova) ويبين الجدول رقم (4) نتائج هذا التحليل.

جدول (4): نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل لأداء طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة	10.965	1	10.965	1.590	0.209
الجنس	0.130	1	0.130	0.019	0.891
المجموعة × الجنس	3.117	1	3.117	0.452	0.502
الخطأ	1406.494	204	6.895		
الكلي	1421.519	207			

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) مما يعزز وجود التكافؤ بين مجموعتي الدراسة على اختلاف جنسهما.

أدوات الدراسة

أ- المادة التعليمية:

تم بناء المادة التعليمية بإتباع الخطوات التالية:

1- تمثلت المادة التعليمية بالوحدة الثالثة من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع الأساسي للعام الدراسي، 2004-2005.

2- تحويل المادة التعليمية السابقة إلى حوارات، وتقسيم كل حوار إلى مشاهد يختلف عددها حسب ما يقتضيه النص.

3- عرض هذه الحوارات (النصوص المسرحية) على هيئة محكمين، تكونت من أساتذة مادة الدراما والمسرح، وعدد من طلبة تخصص المسرح في جامعة اليرموك للعام الجامعي 2004-2005، وذلك للتأكد من سلامتها علمياً ومدى ملاءمتها للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وأُخذ بملاحظاتهم.

4- تدريب بعض الطلبة على أداء النصوص مستخدمين التعبير اللفظي والحركي، ومن ثم القيام بأدائها أمام طلبة صفهم في حصة التربية الاجتماعية والوطنية. وتأتي هذه المشاهد الدرامية بدلاً من شرح المعلم.

5- تكليف الطلبة بإغلاق الكتب بعد الانتهاء من المشاهد الدرامية، وتوجيه أسئلة المناقشة، والاستيعاب، والتقويم الختامي للطلبة.

ب- اختبار التحصيل:

أعد هذا الاختبار لقياس تحصيل الطلبة في الوحدة الثالثة من كتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع " خدمات في وطني" على المستويات الستة في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وهي المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق والتحليل، والتركيب والتقويم، ثم دمجت الأسئلة من المستويات الثلاث الأخيرة تحت اسم مهارات عقلية عليا لقلة عددها. وتكون الاختبار في صورته النهائية من (15) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وزعت على المستويات المعرفية الأربعة السابقة كما يلي:

أسئلة التذكر (4) فقرات ، أسئلة الفهم (3) فقرات، أسئلة التطبيق: (6) فقرات، أسئلة مهارات عقلية فقرتان.

وقد أعد هذا الاختبار وفق الخطوات التالية:

1- نظر الباحث في الأهداف التعليمية للوحدة لتحديد المستوى المعرفي لكل هدف منها، وحسبت النسب المئوية للأهداف المتعلقة بكل مستوى من المستويات الأربعة السابقة: المعرفة، والفهم والاستيعاب والتطبيق، والمهارات العقلية العليا، ووجد أنها 27%، 20 %، 40%، 13%.

2- أعد جدول مواصفات أولي يراعي عناصر المحتوى والأوزان النسبية للمستويات المعرفية لفقرات الاختبار. ومن ثم، صيغت الأسئلة في (22) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وفق جدول المواصفات المعد لهذا الغرض.

3- للتأكد من صدق الاختبار عرض جدول المواصفات مع فقرات الاختبار على هيئة تحكيم مكونة من (12) شخصاً مختصاً في القياس والتقويم، وأعضاء هيئة تدريس في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية، وقد طلب من أعضاء هيئة التحكيم الإجابة عن الأسئلة التالية: هل تقيس الفقرة الهدف الخاص بها؟ هل الفقرات ملائمة لغوياً (من حيث التركيب)؟ هل أبدال الفقرات مناسبة؟ هل هناك أية اقتراحات أخرى يمكن التزود بها؟ ماهي؟

وقد تم حذف الفقرات التي أجمع (3) محكمين أو أكثر على حذفها وبلغت (3) فقرات، كما عدلت بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، واختيرت في النهاية الفقرات المناسبة والمجمع عليها وبلغ عددها (19) فقرة، وقد خصص لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية علامة واحدة فقط.

4- للتأكد من ثبات الاختبار المكون من (19) فقرة تم تطبيقه على (80) طالباً وطالبة، من خارج أفراد عينة الدراسة، ثم حسب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، فتراوحت بين (0.15) و(0.88)، وحسب معامل التمييز لكل فقرة فتراوح بين (0.1) و (0.89). ثم حذفت الفقرات التي قل معامل صعوبتها عن (0.25) وزاد عن (0.85) أو قل معامل تميزها عن (0.25) وبلغت(4) فقرات.

كما حسب معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Biserial)، وهو معامل ارتباط الفقرة بالاختبار بعد شطب قيمتها منه. فكانت جميعها دالة، ويبين الجدول رقم (3) الانحرافات ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال لفقرات الاختبار.

جدول (5): الانحرافات ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بوبنت بايسيريال لفقرات الاختبار

الفقرة	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
الانحراف	0.37	0.43	0.47	0.45	0.37	0.37	0.50	0.47	0.48	0.50	0.48	0.49	0.50	0.46	0.48
معامل الصعوبة	0.84	0.76	0.69	0.73	0.84	0.84	0.59	0.67	0.64	0.59	0.64	0.61	0.54	0.71	0.34
معامل التمييز	0.47	0.63	0.79	0.79	0.42	0.58	0.89	0.68	0.79	0.79	0.74	0.74	0.79	0.63	0.58
معامل ارتباط P.B	0.41	0.60	0.64	0.70	0.37	0.55	0.65	0.52	0.60	0.70	0.47	0.44	0.61	0.52	0.41

تم حساب ثبات الاختبار المكون من (15) فقرة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون، فوجد أنه يساوي (0.88)، كما حسب معامل ارتباط بيرسون (ثبات الاستقرار) فوجد أنه يساوي (0.81)، وبهذا تم الاطمئنان إلى استخدام الاختبار كمقياس لمستوى تحصيل طلبة الصف الرابع لموضوع خدمات وطني.

إجراءات الدراسة: نفذت الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. إعداد المادة التعليمية الخاصة بالمعالجتين.
2. إعداد الاختبار التحصيلي.
3. اختيار المدارس التي ستجري فيها الدراسة عشوائياً.
4. أخذ موافقة مديري المدارس التي ستجري فيها الدراسة، ثم تحديد الحصص الصفية اللازمة لتطبيق الدراسة، وبلغت 12 حصة.
5. تدريب المعلمين المشاركين في الدراسة، لزيادة فهمهما لطريقة الدراما، وتوضيح آلية تنفيذ الدراسة.
6. قام الباحث، ومشرف الدراسات الاجتماعية في مديرية التربية والتعليم، بمتابعة المعلمين أثناء تنفيذ الحصص الصفية للمجموعتين الضابطتين اللتين درستا بالطريقة التقليدية، وللمجموعتين التجريبيتين اللتين درستا بطريقة الدراما، للتأكد من تكافؤ أداء المعلمين.
7. تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبية والضابطة.
8. تدريس المجموعات التجريبية باستخدام الدراما.
9. تدريس المجموعات الضابطة باستخدام الطريقة الاعتيادية.
10. تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من عملية التدريس.
11. تصحيح الاختبارات القبلية والبعدية يدوياً وفق نموذج التصحيح الخاص بهما.
12. رصد النتائج وإدخال البيانات في ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة على اختبار التحصيل القبلي والبعدي، ولمعرفة الفروق بين هذه المتوسطات تم حساب تحليل التباين الثنائي لمتوسطات علامات الطلبة على الاختبار القبلي، وتحليل التباين المصاحب لمتوسطات علامات الطلبة على الاختبار البعدي.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام طريقة التمثيل الدرامي في تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي مقارنة مع الطريقة التقليدية، وإلى معرفة ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة، وللإجابة عن هذه التساؤلات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار التحصيل البعدي تبعاً لاختلاف مستويي كل من متغيري الدراسة الطريقة والجنس كما في الجدول رقم (6).

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي

الجنس	الطريقة							
	ضابطة			تجريبية			الكلي	
	المتوسط	الإنحراف	العدد	المتوسط	الإنحراف	العدد	المتوسط	الإنحراف	العدد
ذكر	9.09	4.34	35	15.16	4.21	70	13.13	5.12	105
أنثى	10.03	4.34	33	14.04	4.23	70	12.76	4.64	103
الكلي	9.54	4.32	68	14.60	4.24	140	12.95	4.88	208

يلاحظ من الجدول رقم (6) أن متوسط علامات الذكور في المجموعات التجريبية كان أكبر من المجموعة الضابطة، وكذلك بالنسبة للإناث. كما يلاحظ أن متوسط علامات المجموعات التجريبية (ذكور وإناث)، كان أكبر من المجموعات الضابطة.

وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين المصاحب. ويظهر الجدول رقم (7) نتائج هذا التحليل.

جدول (7): نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
اختبار التحصيل	30.107	1	30.107	1.666	0.118
المجموعة	1121.304	1	1121.304	62.061	0.000
الجنس	0.393	1	0.393	0.022	0.883
المجموعة × الجنس	52.024	1	52.024	2.879	0.091
الخطأ	3667.749	203	18.068		
الكلي	4926.418	207			

تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول رقم (7) إلى أن هناك فارقاً ذا دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعات التجريبية والضابطة، وبمقارنة المتوسطين الحسابيين للمجموعتين اتضح أن هذا الفرق لصالح المجموعات التجريبية. مما يشير إلى أن الطلبة (ذكوراً وإناثاً)، الذين تعلموا باستخدام التمثيل الدرامي كان تحصيلهم أفضل من الطلبة (ذكوراً وإناثاً)، الذين تعلموا باستخدام الطريقة التقليدية.

كما تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول رقم (7) إلى أنه لا يوجد فارقٌ ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين تحصيل الطلبة الذكور في الصف الرابع وتحصيل الإناث.

وأخيراً وبالنسبة للتفاعل بين الطريقة والجنس، فتبين من الجدول (7) أنه لا يوجد فارق ذو دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى أن أداء الذكور والإناث في المجموعات التجريبية على اختبار التحصيل لم يختلف باختلاف الجنس. أي أنه لا يوجد تباين في أثر طريقة التمثيل الدرامي بين الذكور والإناث في التحصيل.

مناقشة النتائج وتفسيرها: أظهرت نتائج الدراسة كما يشير الجدول رقم (7)، أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، بين المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، وبين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام التمثيل الدرامي لصالح المجموعات التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استخدام التمثيل الدرامي في زيادة تحصيل الطلبة (ذكوراً وإناثاً) مقارنة بالطريقة التقليدية.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القاعود وكرومي (1996)، ودراسة الغول (1997)، ودراسة مفضي (2000)، ودراسة هارفي وتوني (Harvey and Tony, 2000)، ودراسة فرنسلر (Fernsler, 2003)، ودراسة باردون (Pardun, 2004).

ويمكن تفسير ذلك بعامل الجدّة، إذ كانت طريقة التدريس بالدراما، غير مألوفة كثيراً في مدارسنا الأردنية، ولم يعتد عليها الطلبة، وتطبق لأول مرة عليهم. وهذا يؤدي إلى انجذابهم إليها، وزيادة تفاعلهم مع المادة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه مورس (Morris, 2001) من أن انجذاب المتعلم للمادة التعليمية، والتفاعل معها، يحقق مستوى اكبر من تعلم المادة، والاحتفاظ بها وتذكرها.

و يؤكد أثر استخدام الدراما في الدراسة الحالية، ما اشار اليه الروتز (Alrutz, 2004). من أن هذه الطريقة، تعد من طرائق التعلم بالعمل والممارسة، والخبرة المحسوسة، من خلال مشاركة المتعلم ودوره الفاعل، في التخطيط للمسرحية، والإعداد لها، وتمثيلها، وتقويمها وصولاً إلى حل المشكلة. ويأتي هذا متفقاً مع ما توصلت إليه باربارا ورفاقها (Barbara et al., 2006). من أن اندماج المتعلم بالعمل، والممارسة، أثناء التعلم يؤدي إلى تعلمٍ نشطٍ، ينشغل المتعلم من خلاله باستمرار في اكتساب المفاهيم الجديدة والاحتفاظ بها.

وتعد الدراما مدخلاً مناسباً للحد من ظاهرة التعلم السلبي، إذ نقلت الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعلته مركز ذلك الاهتمام. و رافق ذلك تغير في جو الحصة الدراسية أثناء تمثيل المسرحيات، وفي تعامل المعلم مع المتعلم، وفي اشتراك المتعلمين في جميع مراحل المسرحية بمبادرات منهم. كل ذلك وفّر جواً من المرح والاستمتاع، وعمل على تخفيض مستوى القلق في غرفة الصف. وهذا يتفق بشكل أو بآخر مع ما توصل إليه سبيناث ورفاقه، سكنابو ورفيقها (Spinath et al., 2006; Schnapo & Olsen, 2003)، من أن البيئة والمناخ الملائم للمتعلم، والتي تحترم ذاته وكيانه، ولا تشكل خطراً عليه، تحقق أقصى درجات التعلم، والاحتفاظ بما جرى تعلمه، وهو ما وفّرته طريقة الدراما.

إن الخبرة الحسية التي تقدمها الدراما للمتعلم، وما يعقب ذلك من نقاش يساعد في توسيع فهم المتعلم للمادة التعليمية، و يؤدي إلى مزيد من التقصي والتحري. وهذا يتفق مع ما أشار إليه كل من فيبن وميرس (Phibin and Myers, 1991)، وما أكد عليه القاعود وكرومي (1996). فالدراما تتطلب استخدام المتعلمين لحواسهم بشكل كبير، كالإصغاء والتركيز، والملاحظة، الأمر الذي يؤدي إلى استيعاب المادة وتثبيتها. و أن الدراما تدفع الطلبة إلى مزيدٍ من التفكير، وذلك لفهم عناصر المشهد الدرامي، ولعقد المقارنة بين الواقع والمشاهد الدرامية. وهذا يعمق فهم المتعلمين لكثير من مفاهيم الدراسات الاجتماعية. و بالنتيجة تحسين التحصيل لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سلفر(Silver, 1997)، الذي كشف عن دور المشهد الدرامي في إثارة تفكير المتعلم، وزيادة فهمه للمفاهيم كونها تصبح أكثر حسيةً.

و أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب جدول رقم (7) عدم وجود فارق ذي دلالةٍ إحصائيةٍ ($\alpha=0.05$)، بين ذكور المجموعات التجريبية والضابطة، وإناث المجموعات التجريبية والضابطة، وقد يعزى ذلك إلى واحد أو أكثر مما يأتي:

تكافؤ الفرص التعليمية في كل من مدارس الجنسين، وأن معظم المعلمات أصبحن مؤهلات تأهيلاً تربوياً لا يقل عن تأهيل المعلمين، ومن جهة أخرى فإن الأسرة العربية الحديثة باتت تحث وتشجع الإناث - بدرجة لا تقل عن الذكور- على التفوق في الدراسة، فضلاً عن تضاؤل النظرة الأسرية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقى الاهتمام ذاته (خليفة،2000).

و أظهرت نتائج تحليل التباين المصاحب جدول رقم (7)، عدم وجود تفاعل دال إحصائيا ($\alpha=0.05$) بين المجموعة والجنس، ويعزى ذلك إلى أن الذكور و الإناث، تعرضوا للفرص التدريبية، والتعليمية ذاتها، وأن تأثير طريقة التمثيل الدرامي، من زيادة متعة التعلم، وإثارة الحماس للتعلم، وإشراك المتعلم بفاعلية، وما تقدمه من خبرة حسية، وما يعقب ذلك من نقاش، يطال ويلائم كلا الجنسين. وهذا يعني أن هذه الطريقة لا يفضل استخدامها لجنسٍ دون آخرٍ، بل يمكن استخدامها لكلا الجنسين.

التوصيات:

تماشياً مع ما سبق، ولأن تحصيل الطلبة زاد باستخدام طريقة التمثيل الدرامي حسب ما توصلت إليه هذه الدراسة، وعليه، فإن هذه الدراسة توصي بما ياتي:

1- توصية إلى معلمي التربية الاجتماعية بتبني طريقة التمثيل الدرامي كإحدى الطرائق الفعالة في التدريس.
2- توصيه إلى وزارة التربية والتعليم بعقد دورات لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على تحويل المادة التعليمية إلى مشاهد حوارية (مسرحيات) واستخدامها في الغرفة الصفية.
3- توصيه إلى واضعي المناهج لوضع مسرحيات تحقق أغراضاً تربوية ضمن مناهج وكتب التربية الاجتماعية.
4- توصية إلى الباحثين بإجراء المزيد من الدراسات في مجال استخدام طريقة التمثيل الدرامي، ويقترح إجراء الدراسات التالية:

أ. دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها هذه الدراسة، وباختيار وحدات دراسية أخرى من مبحث التربية الاجتماعية للمراحل المختلفة، وذلك للمساهمة في تعزيز مكتشفات هذه الدراسة أو تطويرها.

ب. دراسات تتبع المنهجية نفسها التي اتبعتها هذه الدراسة، وتأخذ بعين الاعتبار مستوى تحصيل الطلبة وذلك للوصول إلى أفكار دقيقة عن دور التمثيل الدرامي في تحصيل الطلبة.

المصادر والمراجع

بدران، شبل. (2004). **القيم التربوية في مسرح الطفل.** دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، مصر.

خليفة، عبداللطيف. (2000). **الدافعية للإنجاز.** دار عرين للنشر: القاهرة، مصر.

رشدي، رشاد. (1986). **نظرية الدراما من أرسطو إلى الآن.** دار العودة: بيروت، لبنان.

سايكس، جير الدين. (2003). **الدراما والطفل.** (ترجمة: أملي ميخائيل). عالم الكتب: القاهرة، مصر.

الشعوان، عبد الرحمن. (1999). مدى اكتساب تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض المفاهيم التاريخية والجغرافية الواردة بالكتب المقررة. **المجلة التربوية.** 13، (52)، 97 – 138.

صقر، أحمد. (2004). **مسرح الأطفال.** مركز الاسكندرية للكتاب: الأسكندرية، مصر.

عبدالنبي، رزق. (1993). **المسرح التعليمي للأطفال.** الهيئة المصرية العامة للكتاب: مصر.

عطيه، طارق وحلاوه، محمد. (2002). **مسرح الطفل.** مؤسسة حورس: الاسكندرية، مصر.

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

العناني، حنان عبد الحميد. (1993). **الدراما والمسرح في تعليم الطفل.**ط3، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

الغول، يوسف. (1997). **أثر استخدام الدراما كأسلوب تدريس في اكتساب طلبة الصف العاشر لبعض مفاهيم التربية الفنية والاحتفاظ بها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

فطاير، سليمان. (1999). **تطوير فاعلية معلم التاريخ في المرحلة الثانوية في محافظات الشمال من وجهة نظر المديرين والمعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القاعود، إبراهيم وكرومي، عوني. (1996). أثر طريقة التمثيل الدرامي في تحصيل طلبة الصف الخامس واتجاهاتهم نحو البيئة في مبحث التربية الاجتماعية. **أبحاث اليرموك.** 12، (4)، 147-178.

مرعي، حسن. (2000). **المسرح التعليمي.** دار مكتبة الهلال: لبنان.

مفضي، عمر. (2000). **أثر استخدام الدراما في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي لبعض مفاهيم التربية الإسلامية واحتفاظهم بها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

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

هيلات، صلاح. (2003). أثر طرائق التعليم المبرمج في تحصيل طلبة الصف السابع واتجاهاتهم في مبحث التاريخ. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الاردن.

Abou El-Khir, M. (1996). *Children's drama*. Egypt: National Library and Archive of Egypt.

Alazzi, Khaled F .(2005). *Historical development of social studies education in jordanian secondary schools since 1921*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Oklahoma. U.S.A.

Alrutz, Megan. (2004). Granting science a dramatic license: exploring a 4th grade science classroom and the possibilities for integrating drama. *Teaching Artist Journal, 2* (1), 31- 39.

American Encyclopedia. (1994). U.S.A.

Bowskill, D. (1977). *Drama and the teacher***.** London: Pitman House.

Collier`s Encyclopedia. (1993). U.S.A.

Creech, Nancy., Bhavnaari, Navas. (2002). Teaching elements of story through drama to 1 st grader: child development frameworks. *Childhood Education, 74* (4), 219 – 225.

Crowshoe, L., Bickford, J. & Pecottignies, M. (2005). Interactive drama: teaching aboriginal health medical education: *Medical Education, 3* (5), 52 59 -.

Deloney, L.A., & Graham, c.J. (2003). Using drama to teach first- year medical students about empathy and compassion. *Teach-Learn-Med*, 15 (4), 247-251.

Ediger, Marlo. (2004). Recent trends in the social studies. *Journal of Instructional Psychology, 31* (3), 240 – 246.

Emory, Jeanin. (2004). *An analysis the elementary social studies methods courses – initial prpattion programs – in colleges and universities in southeastern united states.* Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.

Barbara, Foorman., Eakin, Michelle., Schatschneider, Christopher., Francis, David., & Fletcher, Jack. (2006). The impact of instruction practices in grades 1 and 2 on reading and spelling achievement in high poverty school. *Contemporary Education Psychology, 31* (1), 1 – 29.

Farris, Pamela. (2001). *Elementary & middle school social studies*. New York: Mcgraw - Hill Companies.

Fernsler, H. (2003). *A compassion between the test scores of third grade children who receive drama in place of traditional social studies instruction and third grade children who receive traditional social studies instruction* (Eric Document Reproduction Service No Ed 479760).

Gerrais, Marie. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education and The Arts, 7* (2), 1 – 34.

Harvey, B., & Tony, T.S. (2000). Evaluation of a drama in Education programme to increase AIDS a wareness in south African high schools. *International Jornnal of STD, 11* (2), 105-111.

Hughes, John. (2000). Drama a learning medium: researching poetry. *Primary Educator, 6* (3), 19 – 25.

Hui, Anna., & Lau, Sing. (2006). Drama education: a touch of the creative mind and communicative – expressive ability of elementary school children in hong kong. *Thinking Skills and Creativity, 1* (1), 34 – 40.

Jarloimek, J., & Parker, W. (1993). *Social studies in Elementary education***.** San Francisco, CA: Macmillan Publishing Company.

Intrator, samm. (2006). Beginning teacher and the emotional drama of the classroom*. Journal of Teacher Education, 57* (3), 232 – 240.

Maley, A., & Duff, A. (1980). *Drama Techniques in Language Learning***.** New York: Cambridge University Press.

Ming, Charlotte. (2004). *Effect programmed learning sequenced versus traditional instruction on the achievement and attitudes of bermudian seventh graders in social studies an d the comparison of two learning style identification instruction.* Unpublished Doctoral Dissertation, St. John's. University, New York.

Morris, R.V. (2001). Drama and authentic assessment in social studies class- room. *Social Studies, 92* (1), 41- 44.

Obenchain, Kathryn., & Morriss, Ronald. (2001). (The melo) drama of social studies. *Social Studies, 92* (2), 48 – 68.

Pardun, Johannsen. (2004). Social issue drama and its impact on the social consciousness of preadolescent school children. *Dissertation Abstracts International*, A 65/04. P 1184

Parker, Walter C. (2001). *Social studies in elementary education*. New Jersey: Prentice Hall.

Phibin, M., & Myers, J.S. (1991). Classroom drama. *Social Studies, 82* (5), 172-194.

Roush, Betty, (2005). Drama rhymes: an instructional strategy. (teaching tips). *The Reading Teacher. 58* (6), 584 – 588.

Schnapo, Linda., & Olsen, Christopher. (2003). Teaching self-advocating strategies through drama. *Teaching in School & Clinic, 38* (9), 211 – 220.

Silver, H. (1997). Integrating Styles and multiple intelligences, *Educational Leadership*, *55* (1). 22-28.

Simpson, Michal. (2006). The focus of the recent. (social studies: the heart of the curriculum). *Social Education, 70* (1), p 4.

Spinath, Birgit., Spinath, Frank., Harlaar, Nicole., & Plomin, Robert. (2006). Predicting school achievement from general cognitive ability, self perceived ability, and intrinsic value. *Intelligence, 34* (4), 363 – 374.

Stewig, J.W. (1983). *Informal drama in the elementary Language arts program***.** New York: Teachers College Press.

Sun, P.Y. (2003). *Using Drama and theater to promote literacy development: Some basic class room application***.** (Eric Document reproduction Service No. Ed 477613).

Wasylko, Y., & Stickley, T. (2003). Theatre and Pedagogy: using drama in mental health nurse education. *Nurse Education Today, 23* (6), 443-448.

Wilhelm, Jeffrey D. (2006). The age for drama. *Education Leadership, 63* (7), 74 – 77.

Brown D. (1999). Action Pack 6A and 6B (Sixth Grade): Teacher's Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown, H. Douglas. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall Regents.

Chou, Yen-Lin. (2004). Compliments: Integrating Cultural Values into Oral English Classes. *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12, December.

Clouston, Michael Lessard. (1997). Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education. *The Internet TESL Journal*, Vol. III, No. 5, May.

Higgs, T. (1990). Language as culture: Teaching culture from a functional perspective. In I. Maihot-Bernard & D.M. Crashman (Eds.), Canada's languages: A time to reevaluate (pp. 74-84). Proceedings of the Official Languages Education Conference, 1988.

Kilickaya, Ferit. (2004). Guidelines to Evaluate Cultural Content in Textbooks**.** *The Internet TESL Journal*, Vol. X, No. 12, December.

McKay, Sandra Lee (2004). Western Culture and the Teaching of English as an International Language, *FORUM* online, Volume 42, No. 2.

Olk, Harald. (2003). Cultual Knowledge in Translation. *ELT Journal*. Volume 57/2, April.

Pica, Teresa. (1994). Questions from the Language Classroom: Research Perspectives. *TESOL Quarterly*, 28(1): 49-79.

Stern, H.H. (1983). Fundamental concepts of language teaching. Oxford: Oxford University Press.

Stern, H.H. (1996).Issues and Options in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Tang, Ramona. (1999). The Place of "Culture" in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, Vol. V, No. 8, August.

they were exposed to some strange world which they need to understand and overcome their cultural shock.

On the side of women, there was a different view presented through the language. It said indirectly that there was a big difference between the roles of women in an English-speaking society and the local Arabic society. The contradiction could arise here in the mind of the child if his own mother is a teacher or a dentist. Some vocations in which women were shown are still strange to be accepted inside the Arabic society, such as a bus driver or a motorcycle driver, but the rest are very common and popular among Jordanian women. It could have reflected a universal issue if only names or places were mentioned. Otherwise, these elements of civilized societies only pointed to English-speaking communities.

Social events and celebrations, given a good deal of interest and were not related to a certain culture, could be classified under the intercultural aspects. A word should be said in favor of the textbooks on the mentioned festivals from various parts of the world. But this series was supposed to be designed for Jordanian students, and there is a worldwide famous festival in Jordan that could have been mentioned instead of the Independence Day. All countries celebrate their independence day, but not all of them celebrate a remarkable festival like Jerash Festival, which the committee that edited the textbooks should have included.

Addressing people may cause some different feelings towards the language and its culture. The difference between Mr. Mrs. and Miss need to be cleared out, knowing that although there are synonyms in Arabic for each one of them, they might be used differently.

The social concepts and values stressed throughout the textbooks were found to be also universal and intercultural. The chosen concepts like time and punctuality, polite expressions such as “please” and “thank you”, and paying attention to cleanness of the environment seem to fit perfectly in the suitable time and place of the teaching – learning process, specially when they were presented inside the community of both nationalities, not only the foreign society.

It has been noticed that the aspects of the foreign culture were almost not related to one country of the native speakers of English. It would have no trouble if the textbooks were designed to any other grade other than the beginners, but this age is critical and sensitive. The student may hate the whole concept if he faces any instability in dealing with it.

Finally, the researcher recommended that cultural contexts to be studied so that the young students can overcome the cultural shock, and shorten the distance between Arabic and English. The general goals of teaching English in Jordan are both educational and instrumental. The need to motivate learners to learn English is crucial, specially when this process is starting from grade one. This could be achieved by addressing the needs of the learners, shortening the distance between the two cultures, and emphasizing balance between the two cultures: the Arab-Islamic culture and the foreign culture. It is rather important to highlight the local issues at the same level of the global interests, in order to bring the language closer to the real and daily life of the students.

References

Al-Guayid. (1987). The Relationship between Some Socio-Culturl Aspects and the Learning of a Foreign Language. *Journal of Art College*. King Saud University. Vol. 14.1. pp. 269-203.

Ardila, J.A.G. (2001). An Assessment of Paralinguistic Demands within Present-Day Cross-Cultural Foreign Language Teaching. *IRAL*. 39. pp. 333-339.

Brown, D. (1999). Action Pack 1A and 1B(First Grade): Student’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown, D. (1999). Action Pack 1A and 1B(First Grade): Teacher’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 2A and 2B (Second Grade): Student’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 2A and 2B (Second Grade): Teacher’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 3A and 3B (Third Grade): Student’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 3A and 3B (Third Grade): Teacher’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 4A and 4B (Fourth Grade): Student’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 4A and 4B (Fourth Grade): Teacher’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 5A and 5B (Fifth Grade): Student’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 5A and 5B (Fifth Grade): Teacher’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

Brown D. (1999). Action Pack 6A and 6B (Sixth Grade): Student’s Book. Second Edition. Cairo: Egyptian International Publishing Company – Longman.

of the Arabic woman which appeared only in the sixth grade textbook.

All the interviewed teachers reflected the same impression of their pupils that foreign "women are different, they don't cover their hair and do all the jobs". One teacher, however, repeated the statement of one of her pupils saying that "my mother is a dentist, may be the English people do not know that we have women teachers and dentists".

Celebrations and Social Events: Beginning from the second grade textbooks, the characters were making birthday parties, dancing, and going out for picnics. In the fifth grade textbook, some festivals were included such as the Notting Hill Carnival (p. 34)[•], and the following festivals were listed under the title: (*11 which festival*?) (p. 38):

1-The Damascus Flower Festival
2-The World Cup
3-Japanese New Year
4-The Olympic Games
5-The Lima Festival
6-Independence Day in Jordan

(75%) of these events could be considered inter-cultural aspects except for the (25%) which were related to the Arab-Jordanian society.

When teachers asked their pupils about the celebrations, they found that most of the pupils usually have birthday parties. When the religious occasions and feasts were mentioned by the teachers, the reactions of their pupils were as follows: "Eid Al-Adha and Eid Al-Fitr are not celebrations", "It is forbidden to speak about these feasts in English", "English people do not know about these feasts", and "these books are written for English children".

Addressing People: Most of the characters were addressed by their names except a few of them such as: Professor X, Mr. and Mrs. Green. Miss Quintin, Mum and Dad. Even the Arabic parents in Grade Six textbook were addressed by mum and dad. The ratio was (100%) in favor of the foreign culture.

The reaction of the pupils' expressed by the teachers on this issue was that they are used to addressing their female teachers by Miss in some schools. Otherwise all other addressing words were new to them. A teacher said "It is not easy to acquaint them to use Mr. and Mrs., while we only use: abu, uncle, aunt, grandmother, grandfather, and so on". The teachers agreed upon this element that their pupils neither loved nor hated these words.

Social Concepts and Values: Almost all the textbooks laid stress on the concept of time, family, and friends. Focus on the social expressions such as "thank you" and "please" could be seen throughout all the six grades' textbooks. In the sixth grade textbook there was a great deal of emphasis on the cleanness of the school and the community (p. 41, 42, and 43). These concepts and values could be related to any culture, and nothing is known to be pure Arab or Islamic related. They made (100%) foreign culture related aspects.

All the teachers, reflecting the reaction of their pupils on the issue of values and concepts, said that "because they are embedded in their English books, they learn to use the polite word when speaking English, but when they shift to Arabic, they forget about them, specially 'please' and 'thank you'."

According to the above findings, the answer to the question of the study is that 24% of the cultural aspects were Arab compared to the foreign aspects which were 76% related to the foreign culture, and 58% inter-cultural aspects which could be related to any international culture.

Discussion and Recommendation

The studied textbooks seemed to be more of foreign culture bound, with very few signs of the Arab-Islamic-Jordanian culture. Pupils of grade one are introduced to five characters and two animals with foreign names on their first contact with English. Names have the greatest effect on young children, mainly relating the activities inside the classroom to their real lives. It may refer to the distance between the two languages Arabic and English, as Brown (1994:178) cited Schumann's hypothesis on the cultural distance and its effect on language learning, saying that "the greater the social distance between two cultures, the greater the difficulty the learner will have in learning the second language". The impression reflected in the minds of these pupils is that English is restricted to the classroom. It was noticed that the names of the main characters were carefully chosen in order not to refer to any specific country. This assured the notion that English has become an EIL as Kilickaya (2004) pointed that English has become an international language.

A second grade teacher mentioned a remark relayed by a pupil about the characters; "I knew these children last year, they wore the same clothes and did not grow up. He asked: do English speaking children stay little all their lives?" This remark shed light on the implication of the repetition of these names; it seemed to create boredom and might lead to losing interest in and motivation towards English.

On the side of the pets, children are commonly known to love pets and accept them around, both in life or in their books. Pets could be considered an intercultural aspect unless when they were presented neither inside an animal atmosphere, nor as pets in the human community. It may consolidate the concept of distance between the two cultures – languages. The cat and the bear spoke, read, participated in social activities, and lived inside the house. They both had families somewhere abroad to whom they sent letters and photos. A third grade teacher remarked that one of his students asked him "Do their cats speak English too?" This remark may reveal the fact that the students felt

[•] Tina from London talks about her favorite festival. "Hello, my names is Tina. I come from London. I live in Notting Hill. In the summer there is a big festival here. It's called the Notting Hill Carnival. It's the biggest street festival in Europe…".

Table (1): Occurrence of the cultural aspects in the textbooks of grades 1-6

Grades	Names		Pets	Women	Celebrations & social events	Addressing people	Social concepts & values
	Arabic	Foreign					
One	0	7	3	4	0	1	1
Two	0	7	3	4	2	1	1
Three	0	13	2	10	1	4	0
Four	2	19	3	13	1	4	2
Five	2	19	4	9	8	4	3
Grade 6	11	5	6	7	3	4	4

Table (1) shows the occurrence of the studied aspects throughout the textbooks of the six grades. Grade one showed the minimum size of the cultural aspects and grade 5 made the maximum size. It was noticed that grades 4 and 5 were the richest textbooks of culture, while grade 6 made a radical diversion in the type of the cultural aspects in favor of the Arab, specially on the side of the names and social concepts and values.

Table (2): Classification of available cultural aspects

No.	Cultural Aspects	Total	Cross-Cultural				Inter-Cultural	
			Arabic		Foreign			
			No.	%	No.	%	No.	%
1	Names	37	11	30	26	70	8	22
2	Pets	10	8	80	2	20	10	100
3	Women	13	0	0	13	100	13	100
4	Celebrations and social events	8	2	25	6	75	6	75
5	Addressing people	4	0	0	4	100	0	0
6	Social concepts & values	7	0	0	7	100	7	100
	total	**79**	**21**	**26.6**	**58**	**73.46**	**44**	**58**

Table (2) indicates whether the available aspects were cross-cultural (related to a certain culture) or inter-cultural (could be related to any culture). The cross-culture Arabic column shows the aspects reflected the Arab culture within the settings and characters of the textbooks, and the foreign column referred to the aspects that were meant to reflect non-Arab culture, even if those aspects could be practiced and commonly seen in the Jordanian society. The inter-cultural column revealed that those aspects were not to be related to a certain community or country; they could be among both the cross-cultural and inter-cultural columns.

Names: There were seven main foreign characters acting throughout five out of the six grades' textbooks, the foreign names were: Vinnie, Maggie, Suzie, Iggy, Jack, Katy, and Professor X. Other names appeared once or more in the textbooks such as Mr. And Mrs. Green Pam, Sally, Albie, Miss Quentin, Ted, Maria and others. Only in grade four there were two Arab names, Sammy and Randa (p. 9). Names from specific nationalities appeared in grade five from Japan, Yoshiko; England, Tina; Australia, Uncle Frank; Canada, Helen; and Italy. Silvio. In grade six there was a radical change in the main characters of the textbooks turning into Arab names as Laila, Adam, Ramzi, Ibrahim, Sara, Salem, Sami, Nahla, Majida, Aly, and Zein. Other names appeared once or more such as John, Ben, Barney, Bee, and Jones. The ratio of the Arabic names to the foreign names was only (30%), where as the foreign names made (70%) of the names in the six textbooks.

Grade One teachers talked about their pupils' excitement when they were introduced to the characters with foreign names. One teacher said that "they were so happy to learn the foreign names, some of them went through the whole book looking for the characters". A female teacher remarked that the Arabic characters take no action nor do they speak, "when an Arabic name appeared in the book, some of my pupils felt that this character would not understand English, the Arabic characters do not speak".

Pets: Two of the main characters of the textbooks were animals, Katy, a cat, and Iggy, a bear. These two animals lived inside the house like human beings. They talked and shared all daily activities with others including going to school and eating people's food. These two pets occupied five textbooks as main characters compared to all other animals mentioned. A dog, a duck and a parrot were mentioned but only a few times. In Grade Six's book there were no pet characters living inside the house and taking part in the daily life. Animals appeared as they normally live in the local community such as a cat, a dog, a bird in a cage, horses, camels and donkeys.

The teachers' remarks on this aspect were that their pupils liked the appearance of the pets, but they couldn't relate their occurrence to real life. More than one teacher repeated the same remark on the speaking cat and bear. The pupils inquired about this issue. "Do their animals speak English too?"

Women: The numbers in front of this category referred to the status and occupations that women appeared throughout the six textbooks. Foreign women appeared to be occupying several professions such as: a professor, a teacher, a student, a queen, an artist (painter and musician), a cashier, a police woman, a dentist, a doctor, a nurse, a house wife (cooking, cleaning the house and shopping) a car, a train and motorcycle driver, a post woman, a mother and a grandmother. They made (100%) of the mentioned women throughout the six textbooks. Nothing was mentioned about the occupation

for generating frameworks of perception, a value system, and a set of perspectives". Stern (1996:207) defined culture as "it refers to typical behavior in daily situations, i.e. personal relationships, family life, value systems, philosophies, in fact the whole of the shared social fabric that makes up a society". Putting these view-points together, the operational definition of culture for this study is a life-style or a way of life which includes the value systems, typical behavior in daily situations, past and future perspectives for a group of people.

Cultural Aspects: Daily life or life style topics could include a vast array of detailed elements. Ardila (2001) found that the "cultural aspects can be portrayed under two similar – yet differing – approaches: an intercultural or culture – free approach; and a cross-cultural or culture- bound approach". Stern (1996) listed the cultural components prepared by several writers, like Brook who listed some sixty topics, such as childhood literature, discipline and pets. Chastain listed forty-four topics ranging from typical student activities and education to the social and economic systems, the press, good manners, women's liberation, and other topics. In the light of the adopted definition of the term (culture) and the (cultural aspects), the current study listed the following elements derived from Chastain's list, taken as indicators of the foreign culture: characters' names, pets, woman status, celebrations and social events, addressing people, social concepts and values. Also for the purpose of this study, the cultural aspects are categorized into two general types, firstly: inter-cultural or culture free, which means that the aspect is not related to any specific culture or country, and secondly: cross-cultural or culture-bound aspects which means that the aspect shows direct relation to a specific culture or country. The study excluded any other terms and words for their in-availability in the textbooks.

Textbooks: The study used the Action Pack series of TEFL textbooks accredited by the Ministry of Education for teaching English in public schools in Jordan for the Basic stage. These textbooks are used to teach the first six grades beginning from grade one to grade six. Each textbook consists of a student book, work book, teacher's book and a CD. Grade One is divided into two books, Starter and Action Pak 1. The books are interesting, colorful, and well edited. They cover language components and skills with varieties of activities that encourage communication, and gradual development of students' knowledge. Action Pack is a student centered series which require highly qualified teachers.

Method

Data Collection: The study was conducted using the analytical method in analyzing the cultural aspects at the level of words and pictures which appeared in the textbooks. Each item was counted once according to the occurrence in the textbook regardless of the frequency of the appearance in the same book. The cultural aspects in each textbook were specified according to the definitions of aspects for this study and categorized into two groups: foreign and Arab. The aspects were differentiated according to their features as intercultural (culture – free) or cross-cultural (culture- bound). The data were analyzed using percentages of the occurrences of the aspects in the six textbooks. In order to answer the question of the study, a comparison was carried out between the percentages of the aspects of the foreign and Arab cultures.

Validity was assured by the decision of a jury of experts who refereed the data collection list of the cultural aspects. Reliability was assured by repeating the analysis by the researcher after two weeks from the first analysis, following Al-Hamadani et al (2005:124). Reliability coefficient of the analysis was 0.90, which is acceptable for the study.

The study also followed the qualitative approach in collecting data to support the findings. Six English teachers from different public school were interviewed on the effect of the cultural aspects on their pupils. Three female teachers from Marj Al-Hamam Basic Stage School in Amman and three male teachers from Al-Hashemyeh School for boys in Zarka were interviewed. The question asked was: What impressions do your students show on the cultural aspects mentioned in the study?

Findings: The adopted cultural aspects were analyzed according to their occurrence in words or pictures. Each item was counted once in each textbook even if it was repeated more than once. All the names appeared throughout the whole series were: Sammy, Randa, Laila, Adam, Ramzi, Ibrahim, Sara, Salem, Sami, Nahla, Majida, Aly, Zein, Vinnie, Maggie, Suzie, Iggy, Jack, Katy, Professor X, Mr & Mrs Green, Pam, Sally, Albie, Miss Quentin, Ted, Maria, Yoshiko, Tina, Frank, Helen, Silvio, John, Ben, Barney, Bee, and Jones. There are no Arab names in Grade One's textbook, but the seven foreign names were repeated several times in the same book.

Pets were a cat, a bear and a dog. Although the dog was only seen once, it was available in the book. Many animals were mentioned in the whole series, but the focus of the study was on the animals presented as house pets and locally familiar animals.

Women were seen in a lot of status and occupations. The numbers reflected the different pictures of women in each textbook. The celebrations and social events were the usual gatherings of family members and friends, reaching out to national festivals and celebrations.

Addressing people included the titles used to call certain occupations, men and women. And the social concepts and values referred to the common values brought out in the books such as time-respect and maintaining environment. The settings of these elements in the textbooks were bound to the certain culture without denial of availability in any other community.

(1996:84). Along with the foreign culture, TEFL curriculum designers always emphasize the local Jordanian society characteristics which are part of the Arabic-Islamic culture. Therefore, the pre-assumption is that the EFL textbooks hold both the foreign and local cultural aspects.

Purpose and Question of the Study

The new series (Action Pack) was put into actual use in public schools in Jordan for grades 1 to 6. It addresses Jordanian pupils from 6 – 12 years old, who will be exposed to the foreign culture, while they are still sensitive to their own culture at this age. It has been cleared out that the culture is an unavoidable factor in English textbooks, and the local characteristics should be reflected at the same time for the above mentioned purpose. The problem of the study lies in the size and type of the foreign culture embedded in the basic stage compared to the local culture. There is an alarm here that those young pupils might absorb many of the foreign values represented through the foreign language, as many as, or more than the Arab and Islamic values. It might be true that even if some of the learners are not initially aware of the cultural associations attached to the language they are learning, others are, and will perceive them as being aligned with that culture. The importance of the "cultural baggage" that accompanies a language is not in the possibility of deliberately rejecting it, but it seems rather difficult to consider treating language and culture as if they were ultimately separable. This fact might be of more effect on young age groups perceiving this cultural baggage unconsciously. This study is an attempt to investigate the foreign cultural aspects, compared to the Arab-Islamic cultural aspects embedded in the English textbooks of the Basic stage in Jordan. It might be of beneficial assistance in re-evaluating the cultural content of this series. Given the fact that the series of Action Pack textbooks was not locally designed, but has only been evaluated and modified by a specialized Jordanian committee, and The New Guidelines of the TEFL in Jordan has not been published yet. The study raised the following question: What is the degree of the foreign cultural aspects compared to the Arab/Islamic cultural aspects embedded in the English textbooks of the basic stage in public schools in Jordan?

Review of Related Literature

Literature on the interactive relation between FL and culture is ample worldwide. On the importance of learning the foreign culture in order to understand its language, Chou (2004) presented a design of a course on how Western people express compliments in English, which would assist students in understanding that different cultural meaning and messages existed in the expressions and responses to the compliments from culture to culture. Kilickaya (2004) discussed the guidelines of designing FL curriculum, taking the cultural content and the new trends into consideration to meet different needs of various students. He assured the fact that any language is embedded in a particular culture, and when learning a language we inevitably learn about its underlying culture. He pointed out some important factors that teachers should know to determine whether the material is appropriate for the learners, and if it tries to impose specific cultural information on them.

McKay's (2004) argument was about English as an international language which no longer needs to be linked to the culture of its native speakers, referring to different opinions around the world about including or excluding the culture in the context of English teaching material. The controversial result of the study was the use of Western characters in some language teaching materials that illustrated in subtle ways that the use of English necessitated the acceptance of Western values. In his investigation on the importance of cultural knowledge for foreign language learners, Olk (2003) tested 19 German university students, who completed a course in English, in translating an English article for publication in a German newsmagazine. The source text featured a significant number of British cultural references. The findings suggested that cultural knowledge played a central role in translation skills in the foreign language.

Tang (1999) gave a personal reflection of the place of "culture" in the foreign language classroom. Re-examining the notions of integrative and instrumental motivations to language learning, the author suggested that language and culture were inextricably linked, and as such we might think about moving away from questions about the inclusion or exclusion of culture in a foreign language curriculum, to issues of deliberate immersion versus non-deliberate exposure to it. Clouston (1997) focused on culture in L2 and FL teaching and learning in an effort to provide an understanding of culture in L2 and FL education. After providing background on culture in the classroom and the pedagogical literature, the researcher asserted that current L2 and FL teaching was indeed culture teaching. Al-Guayid (1987) investigated the relationship between some socio-cultural aspects and the learning of a foreign language. The socio-cultural aspects dealt with in Al-Guayid'd study were social distance, psychological distance, attitudes of the learner towards the target language and its culture, and motivation to learn the target language. The results showed that these aspects influenced the learning ability and motivation of the foreign language learner.

Definitions of Terms

Culture: In order to specify the aspects of culture, it is essential to define the term "culture", which seems to have as many definitions as each scholar has looked at it. In the field of second and foreign language teaching, culture has its significance and a major role to play. Brown (1993:164) defined culture "as the ideas, customs, skills, arts and tools that characterize a given group of people in a given period of time". Stern (2002:12) found that "culture is no longer a set body of 'information' or 'facts' to be memorized, but a process

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 2, No. 3, pp 201-207

The Foreign Cultural Aspects Embedded in the English Textbooks of the Basic Stage in Jordan

Fatima Jafar *

Received Date: March 29, 2006 Accepted Date: Aug. 16, 2006

***Abstract**: This study aimed at investigating the foreign cultural aspects compared to the Arabic aspects in English teaching textbooks for the basic stage in Jordan. The study followed textbooks content analysis for cultural aspects at the level of word and picture for names, pets, women, celebrations and social events, addressing people, and social concepts and values. The data analysis of Action Pack series, accredited for grades 1-6 at public schools showed that the ratio of foreign aspects was 76% compared to the Arabic aspects 24%, which meant that the basic stage pupil is intensively exposed to the foreign culture that might cause cultural shock, lessening the motivation to learn English because of cultural distance. The researcher recommended re-evaluating the cultural content of these textbooks, to creating a balance between the Arabic/Islamic culture and the foreign culture, enabling pupils to relate English language to real life, and preventing adopting the foreign culture at the expense of the Arabic culture. (**Key words**: culture, cultural aspects, and textbooks).*

العناصر الثقافية الأجنبية الموجودة في كتب اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية الدنيا في الأردن

فاطمة جعفر، كلية العلوم التربوية، جامعة الإسراء الخاصة، عمان، الأردن

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى وجود العناصر الثقافية الأجنبية مقارنة بالعناصر الثقافية العربية في كتب اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن. واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى للكتب المدرسية من الجانب الثقافي على مستوى الكلمة و الصورة للعناصر التالية: الأسماء، والحيوانات، والمرأة، والاحتفالات و المناسبات الإجتماعية، ومخاطبة الآخرين، ثم المفاهيم و القيم الاجتماعية. وأظهرت النتائج بعد تحليل سلسلة كتب (Action Pack) المعتمدة للمدارس الحكومية للصفوف من 1-6 أن نسبة العناصر الثقافية الأجنبية فيها تبلغ 76%، بينما العناصر العربية فتبلغ 24% ، مما يعني أن التلميذ في المرحلة الأساسية يتعرض للثقافة الأجنبية بشكل مكثف مما يؤدي إلى حدوث صدمة ثقافية وتدني درجة الدافعية بسبب بعد المسافة الثقافية في محتوى هذه الكتب. أوصت الباحثة إعادة تقييم هذه الكتب من ناحية المحتوى الثقافي بحيث توازن بين الثقافة العربية الإسلامية و الثقافة الأحنبية حتى يستطيع الطالب ربط اللغة الانجليزية بحياته اليومية، ولا يتبنى عناصر الثقافة الأجنبية على حساب ثقافته الأصلية. (**الكلمات المفتاحية** : الثقافة، العناصر الثقافية، الكتب المدرسية).

Introduction: There is a tremendous pressure to learn English in Jordan. The general aim of TEFL has been educational and instrumental; it is one of the major disciplines of the curriculum from the basic stage throughout high school, and one of the tested competencies on college admission. Besides, English language competency is considered one of the major required qualifications for most of the jobs. English was taught in Jordan as a foreign language using British textbooks, which were gradually displaced by locally designed textbooks. The Jordanian English Language Teaching (ELT) textbooks were modified several times. Until lately The Ministry of Education approved the contribution made by the Evaluation and Adaptation Committee, through assessment of the materials to the development of the Action Pack series in 2003.

The relationship between a foreign language and its culture is thought to be inseparable. “Language is culture” is repeatedly stated by scholars and curricular designers. Stern (1983:202-203) quoted (Sapir 1970:68) “Language, he said, is ‘a guide to social reality’… and a symbolic guide to culture”. Language teaching is a twofold issue; First, teaching a language is teaching a culture; Higgs (1990:74) stated it is the recognition of an "unbreakable bond between language and culture that motivates our profession's implicit commandment that 'thou shalt not teach language without also teaching culture'". Pica (1994: 70) has also depicted this bond by raising the question "how necessary to learning a language is the learner's cultural integration". Second, English has risen over being a one culture-linked language. It has been taught as an international lingua franca in the modern world of massive influx of information. English speaking countries are not limited to England and the United States, so what culture does it carry? Mckay (2004) referred to determining the cultural basis of English, being one of the most complex problems in teaching English as an International Language (EIL). Kilickaya (2004) also pointed that the “case is different for English since it has become an international language”. Consequently, and as long as the foreign culture is an unavoidable issue of foreign language teaching, it becomes the responsibility of the curriculum designers to shape up the cultural side of the syllabus. “The degree of emphasis on cultural knowledge of language proficiency is an educational decision dependent upon the role of language learning in a given society or for a given group of learners” Stern

* Faculty of Education, Al-Isra Private University, Amman, Jordan.

© 2006 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

TABLE OF CONTENTS

Volume 2, No. 3, September 2006, Shaaban 1427 H

Articles In Arabic

- **Goal Orientations and their Relationship to Learning Strategies Of Mu'tah University Students** **115**
  Rafe Al-Zghoul
- **The Effect of E-Learning on Students' Immediate and Postponed Achievement in Physics in Jordanian Secondary Schools** **129**
  Qasim AlShannag and Hassan Bani Domi
- **The Relationship between Self-Esteem and Irrational Attitudes in University Students** **143**
  Abdul-Kareem Jaradat
- **The Relationship between Family Socialization Patterns and Some Personality Attributes of Female Undergraduates at Mu'tah University** **155**
  "Mahammed Amin" Al-Qudah
- **Constructing an Attitudinal Scale for Science Teachers Towards Laboratory Work** **169**
  Nedal Shraifin
- **The Effect of Drama on Fourth-Grade Students' Achievement in Social Education** **189**
  Salah Hailat

Articles In English

- **The Foreign Cultural Aspects Embedded in the English Textbooks of the Basic Stage in Jordan** **201**
  Fatima Jafar

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 selected by the editor- in- chief confidentially.

7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate, or re-word his/her manuscript or any part thereof in manner that conforms to 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 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- Authers 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 2, No. 3, September 2006, Shaaban 1427 H

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 2, No. 3, Septemer 2006, Shaaban 1427 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. Ahmad Battah
Prof. Nazih Hamdi
Prof. Shadia Al-Tal
Prof. Muna Hadidi
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-Ahamad
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,**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**. 2075
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