

# المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (1)، العدد (1)، آذار 2005م / صفر 1426هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكمة 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: السيد قاسم كوفحي

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 فخري 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.

تنفيذ وإخراج: أحمد أبوهمام ومحمود السوقي، عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

ترسل البحوث إلى العنوان التالي: -

رئيس تحرير المجلة الأردنية في العلوم التربوية  
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك  
إربد - الأردن

هاتف 00 962 2 711111 فرعي 3735

Email: [jjes@yu.edu.jo](mailto:jjes@yu.edu.jo)

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>

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



المجلة الأردنية في  
**العلوم التربوية**  
مجلة علمية عالية محكمة

المجلد (1)، العدد (1)، آذار 2005م / صفر 1426هـ



## 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 أربع نسخ منه (ثلاث منها غفلاً من الأسماء أو أي إشارات إلى هوية الباحثين وتتضمن نسخة واحدة إسم الباحث / الباحثين وعناوينهم) مع قرص مرن قياس 3.5 انش، متوافق مع أنظمة (Ms Word 97,2000,XP) IBM 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 مظلمة.
- 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 بحقوقها في أن تطلب من المؤلف أن يحذف أو يعيد صياغة بحثه أو أي جزء منه بما يتناسب وسياساتها في النشر وللمجلة إجراء أية تعديلات شكلية تتناسب وطبيعة المجلة.
- 10- تقوم المجلة بإبلاغ الباحث/الباحثين حال وصول البحث، وحال قبوله، أو عدم قبوله للنشر.
- 11- يأخذ البحث المقبول للنشر دوره في النشر وفقاً لتاريخ قبوله قبولاً نهائياً للنشر.
- 12- التوثيق: تعتمد المجلة دليل (APA) (American Psychological Association) للنشر العلمي بشكل عام ونظام التوثيق للمراجع والمصادر الانجليزية بشكل خاص وما يقابلها للمراجع والمصادر العربية، ويلتزم الباحث بالأسلوب العلمي المتبع في كتابة المراجع وأسماء الباحثين والاقتباس والرجوع إلى المصادر الأولية وأخلاقيات النشر العلمي وما يتضمنه الدليل من إرشادات وأسس ذات صلة بعناصر تقرير البحث.
- 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- 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 (1)، العدد (1)، آذار 2005م / صفر 1426هـ

### البحوث باللغة العربية

- 1 • تقصّي ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي في الأردن  
حامد طلافحة
- 21 • قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وحجم العينة للدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم  
الإنسانية والاجتماعية  
ضرار جرادات و ماجد جودة
- 31 • تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية  
سميح الكراسنة
- 51 • أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي  
حمدان نصر و حامد العبادي
- 67 • دور الأسئلة المصاحبة لمادة اللغة الانجليزية في الوسائل التعليمية (شريط سمعي) واثر موقعها (قبلية / بعدية)  
على تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه  
علي طريقي و عمر زكري
- 79 • تقييم التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في المدارس الأساسية في  
محافظة نابلس  
عماد عبد الحق
- 89 • دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع  
محمد عاشور

### البحوث باللغة الانجليزية

- 105 • الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات غرف المصادر في شمال الأردن  
اسامة بطاينة
- 115 • استخدام معلمات اللغة الإنجليزية الأردنيات للألعاب التعليمية واتجاهاتهن نحوها  
ربا بطاينة و مرام جرادات

## تقصي ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للفيف العاشر الأساسي في الأردن

حامد طلافحة\*

تاريخ قبوله 2004/9/2

تاريخ تسلم البحث 2004/1/22

### Inquiring Development Signs In 10<sup>th</sup> Jordanian Grader's Social And Civil Education Textbooks.

Hamed ATalafha, Faculty of Educational and Science, University of Jordan, Amman, Jordan.

**Abstract:** This study aimed at inquiring development signs in 10<sup>th</sup> Jordanian grader's social and civil education textbooks and exploring the point of view of teachers and supervisors and the effect of jobs , experience and academic qualifications on the rating of this development. The sample of the study consisted of (192) teachers and (22) supervisors. To answer the questions of the study, a questionnaire was designed, which consisted of (78) items with six domains. Validity of the questionnaire achieved by social studies experts' judgements cronbach-Alpha was used to find reliability and it was (0.86) which is enough to this study. The questionnaire was applied, and then the data were gathered and statistically analyzed. The results revealed the following:

- Teachers' rating for development signs was intermediate for the first domain of the three books, but the rating of the whole questionnaire and for other five domains were low.
- Supervisors' rating varied for every domain with the exception of the fourth and sixth domains which was low.
- Statistical differences ( $\alpha = 0.05$ ) were found between teachers' rating and supervisors' for the first , second and fifth, and the whole questionnaire in favor of supervisors, but no differences were found for the third , fourth and sixth domains.
- There was no effect of the experience and academic qualification on supervisors rating.
- There was an effect of experience on teachers' rating for the signs of development in the first and second domains in favor of teachers with five years experience or less.
- There was no effect of the academic-education variable in teachers rating.

The study recommended institutions of textbooks authorship to trace the current development and to have benefit from the questionnaire of this study as criteria for developing books and giving teachers and supervisors a role in modernizing and developing textbooks.

(**Keywords:** Development, social education, civil education, school textbooks, curriculum)

العالم يتردد صداها، بل ويمتد تأثيرها إلى العالم كله (الجزار، 1989) إذ أصبحت جميع الشعوب التي تشترك في الخصائص الطبيعية والحاجات والآمال الإنسانية متقاربة إلى درجة كبيرة، رغم وجود الاختلافات فيما بينها من حيث اللغة والثقافة والعقيدة والدين والفلسفة (Carne, 1988)، بل وزاد هذا الارتباط والاعتماد المتبادل فيما بينها، واخذ أشكالا عديدة مثل الترابط الاقتصادي والجغرافي، وقد ترتب على ذلك تقدم مطرد وملحوظ في تطور

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للفيف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، ومعرفة أثر متغيرات الوظيفة والخبرة والمؤهل العلمي في تقديراتهم. تكونت العينة من (192) معلماً و (22) مشرفاً تربوياً، وللإجابة عن أسئلة الدراسة صممت إستبانة بلغ عدد فقراتها (87) فقرة موزعة في ستة مجالات، وتم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تم التأكد من ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للإستبانة (0.86)، وتم تطبيق الإستبانة وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً حيث أشارت النتائج إلى :-

- أن تقديرات المعلمين لملامح التحديث كانت متوسطة على المجال الأول في الكتب الثلاثة منفردة، والكتب مجتمعة، في حين كانت تقديراتهم منخفضة على المجالات الخمسة الأخرى والمجالات مجتمعة.
- تباينت تقديرات المشرفين التربويين لمجالات الإستبانة مجتمعة والمجالات منفردة باستثناء المجالين الرابع والسادس، حيث جاءت تقديراتهم عليهما منخفضة.
- وجود فروق دالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المعلمين والمشرفين على المجالات (الأول والثاني والخامس والمجالات مجتمعة) ولصالح المشرفين التربويين، ولم يكن هناك فروق على المجالات (الثالث والرابع والسادس).
- عدم وجود أثر لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي - المسلكي في تقديرات المشرفين التربويين.
- وجود أثر للخبرة في تقديرات المعلمين على المجالين الأول والثاني، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (5 سنوات فأقل)
- عدم وجود أثر لمتغير المؤهل العلمي - المسلكي في تقديرات المعلمين.

وأوصت الدراسة بضرورة إطلاع مؤسسات تأليف الكتب على ما يستجد من تطورات، والإفادة من الإستبانة كمعيار لعملية تحديث الكتب وإشراك المعلمين والمشرفين عند القيام بتحديث وتطوير هذه الكتب..

(**الكلمات المفتاحية:** التطور، التربية الاجتماعية، التربية الوطنية، المناهج، الكتب المدرسية)

**المقدمة:** أدى التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحالي إلى إحداث تغيرات جذرية في حياة وعلاقات البشر. فقد أدى التقدم في وسائل المواصلات والاتصال إلى سهولة الاتصال بين الأمم والشعوب، ومن ثم أصبحت الأحداث التي تحدث في مكان ما في

\* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.  
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مع إطلالة عام 1990 وتناول مدخلات النظام التربوي، كالبناء المدرسي والمرافق التربوية والتجهيزات من المصادر والأدوات التعليمية، كما تناول عمليات النظام التربوي كالمناهج والكتب المدرسية وإعداد المعلمين أثناء الخدمة وقبلها، بما يكفل تحسين نوعية التعليم من جميع جوانبه تحقيقاً للأهداف الوطنية المجمع عليها للنظام التربوي (سواقد، 1998).

ولضمان مواكبة هذه التطورات والتغيرات التي طرأت وتطراً على مجتمعنا وعلى العالم بأسره فلا بد لنا من مناهج و كتب مدرسية تعكس كل هذه المفاهيم والتطورات التي تحدث في العالم. بحيث تؤدي إلى إيجاد مواطن نام في مختلف جوانب الشخصية، مواطن معدّ إعداداً متكاملًا للحياة من خلال تنمية المهارات الفكرية لديه، مما يمكنه من ممارسة مهارات التفكير كافة، والقدرة على مواجهة المشكلات والقضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وغيرها في مجتمعه والعالم وتفحصها، وبذلك يصبح مواطنًا ذا شخصية متوازنة قادرًا على اتخاذ القرار السليم والمشاركة الفاعلة في قضايا مجتمعه وأمته، وقادرًا على التعامل بعقلانية مع التزايد السريع في هياكل المعرفة التي تزداد كل يوم (زيادات، 1995).

ولما كانت التربية تعد وسيلة رئيسة لتطور المجتمعات في كافة مجالاتها وإعداد مواطنين صالحين وأجيال صاعدة تعتمد على مبدأ التفكير العلمي وتؤمن بالتغيير، فإن مناهج التربية الاجتماعية والوطنية وكتبها تعد مسؤولية أكثر من غيرها في تعليم النشء مبادئ هذا التطور وأسسها، كون الهدف الأساسي والمعلن لها هو "إيجاد المواطن الصالح" المتوافق مع نفسه وبيئته ومجتمعه ووطنه وأمته والعالم بأسره (الجزار، 1989). فلا بد من إعادة النظر إذاً في الكتب المدرسية وتطويرها وتحديثها لتواكب المتغيرات الجديدة من أجل إعداد جيل منسجم مع زمانه وعصره الذي يعيش.

يعتبر الكتاب المدرسي بحق جوهر النظام التعليمي، فهو الأداة التي تتوصل بها المدرسة لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، وما دامت هذه الأهداف تشتق من أهداف المجتمع، فإن الكتب المدرسية ما هي إلا مرآة تعكس ظروف المجتمع التي تنترجم عن نظمها الاجتماعية واتجاهاته السياسية وأحواله الاقتصادية. فالكتب وظيفية في طبيعتها من حيث إنها الوسيلة التي تتخذها الدولة لبلوغ أهداف المجتمع الذي تخدمه وتحقق أهدافه. فمن الطبيعي أن ما يصيب المجتمع من تغيرات سياسية واقتصادية واجتماعية تنعكس على المناهج والكتب المدرسية التي تعكس نبض المجتمع وإيقاعه (أبو غريب، 1995).

ويتمتع الكتاب المدرسي مهما كان شكله أو مضمونه قديماً وفي العصر الحالي بأهمية بالغة كونه المصدر الذي يمكن الطلبة من تحقيق أهداف المنهاج المحددة سلفاً، ومما يزيد من أهميته في هذا المجال أنه متوافر في حوزة جميعهم الطلبة باعتباره من أهم المراجع التي يأخذ منها الطالب المعرفة بمكوناتها الأساسية أكثر من غيره من المصادر، وبما يتضمنه من القيم والاتجاهات والمهارات الضرورية المراد إكسابها لجميع الطلبة بصورة منظمة ومرتبطة، كما يعد الكتاب المدرسي وسيلة يتعلم الطالب من خلالها تعلمًا ذاتيًا،

المعارف والعلوم مما كان له أعظم الأثر في دفع الكثير من المجتمعات إلى إدخال تغييرات جذرية ملموسة في سياساتها واقتصادياتها ومخططات تعليمها وأساليب تفكيرها وطرق حياتها (Chapman, 1982)، وتفاوتت هذه المجتمعات في تغييرها وتطورها من حيث قدرتها على الانفتاح نحو الحديث في العلوم والتكنولوجيا وعزمها على الاستمرار في تكييف أساليب حياتها بما يواكب التغير الحضاري الذي شهده العالم في السنوات الأخيرة، حيث يرى عبد الخالق (1989) أن هذه التغيرات المتلاحقة تلقي على التربية مزيداً من العبء من أجل الملاءمة بين أهدافها الدائمة وبين مسؤولياتها ومهامها الجديدة التي تفرضها طبيعة العصر الحالي.

ولقد أخذ الأردن على عاتقه مواكبة هذه التطورات المتلاحقة التي تحدث في العالم اليوم لإيمانه الراسخ بأن التطور سمة من سمات الحياة، هدفه في ذلك الإنماء والتعديل والتحسين والتغيير نحو الأفضل بما يتناسب والظروف المستجدة (سواقد، 1998)، حيث يشهد الأردن تحولاً واضحاً في مختلف مجالات الحياة : كالتحول نحو السلام والتحول الديمقراطي والحياة الحزبية وحقوق المرأة وحقوق الملكية الفكرية والتوجه الواسع نحو نظم المعلوماتية. كما أدت الزيادة السكانية الناجمة عن ارتفاع مستوى المعيشة وتحسين الخدمات الصحية في الأردن إلى ظهور مشكلة البطالة التي عكفت الحكومات المتتالية إلى الحد منها وخلق فرص عمل، وكان آخرها مراكز الإعداد والتدريب المهني، كما ارتبط بهذه الزيادة السكانية مفهوم تنظيم الأسرة الذي تحاول الحكومة نشره في المجتمع بكافة الوسائل من خلال إقامة الجمعيات أو البرامج التوعوية في الصحف والتلفاز وغيرها من وسائل الإعلام المختلفة.

لقد أصبح العالم اليوم قرية صغيرة بسبب التقدم التكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات، وأصبحت النظم الاقتصادية والسياسية والثقافية والتكنولوجية في دول العالم المختلفة متصلة ببعضها بعضاً، ولم يعد الطالب مواطناً في مجتمعه المحلي فقط بل أصبح مواطناً في مجتمع دولي، وأصبح يعيش في عصر سريع التغير يتطلب مهارات ومعلومات تساعد على العيش في عصر المعلومات (Werner, 1996 ; Bushell & Dyer, 1994).

شكلت هذه التطورات تحدياً واضحاً للتربويين و واضعي المناهج والكتب المدرسية في الأردن، بحيث أصبحت العملية التربوية بكاملها ومنها الكتب المدرسية بحاجة إلى تطوير لمواكبة هذه التغيرات المتسارعة، "ويتناول التطوير جميع الأنظمة والمؤسسات التي أوجدها الإنسان لإدارة شتى مناحي حياته وأنشطته المتعددة. والنظام التربوي واحد من أخطر الحقول في حياة الإنسان، وأهم مؤسسة في بنية المجتمع، لأنه المؤسسة المعنية بإعداد الناشئة وبناء المستقبل وفق تصور شامل وسياسة واضحة، ونظم محكمة، وبرامج متقدمة، فالتربية هي الإعداد للحياة، بل إنها الحياة ذاتها " (وزارة التربية والتعليم، 1988).

وبالتالي فقد جاءت مؤتمرات التطوير التربوي لتعكس هذا التوجه على أرض الواقع، فقد اهتم مؤتمر التطوير التربوي الأول في الأردن بتنفيذ مشروع شامل للإصلاح، وقد بدأ التطوير التربوي

هذه العملية من خطوة هامة من خطوات تحديث النظام التعليمي وتطويره وتقويمه بشكل كامل.

ففي الولايات المتحدة أجرى ليدفود (Ledfoud, 1985) دراسة لتحليل محتوى مجموعة كتب في مادة التربية الاجتماعية، بهدف معرفة التغيرات التي حدثت في مجال التربية الاجتماعية في الفترة (1969-1983م)، واستخدم التحليل الكمي لمحتوى كل كتاب حدد فيه التغيرات التي سعى للحصول عليها من حيث الإدارة والتنظيم وتطور التربية الاجتماعية وتاريخها، وشملت الأساليب وطرق التدريس والبرامج الخاصة بالتربية الاجتماعية، وتم قياس تركيز كل باب من أبواب المحتوى من حيث التركيز على عدد الكلمات ونسبتها من المحتوى العام للكتاب، وأظهرت النتائج عدم حدوث أي تغيير خاص مع مرور الزمن.

وأجرى كل من جيناجيلو وكابلان (Giannagelo & Kaplan, 1992) دراسة كان هدفها تقويم أربعة كتب جديدة في التربية الاجتماعية المستخدمة في المدارس الحكومية في ولاية تنسي الأمريكية، وتم تقويم كل كتاب باستخدام معايير تضمنت مستوى الانقراطية، وعدد المفاهيم المعروضة وتتابعها، ومدى التركيز على تنمية مهارات حل المشكلات، وتحليل أسئلة الكتاب في ضوء مستويات تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي وأنماط التقويم في كل كتاب، ودلت النتائج أن الكتب الأربعة لم تراعى هذه المعايير بشكل كلي بل بشكل جزئي فقط.

وهدف دراسة بروفي (Brophy, 1992) إلى تقويم المنهاج الوطني للتربية الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في الولايات المتحدة الأمريكية وكان محور اهتمام الدراسة، المجالات الرئيسة التالية : الأهداف والمحتوى، وأسلوب العرض، والوسائل التعليمية، والأنشطة والواجبات، والتقويم. وقد أشارت النتائج إلى أن الأهداف لم تكن مصوغة بدلالة الفعل السلوكي عند المتعلمين، ولم تركز على المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب وإصدار الأحكام، وأن المحتوى يركز على الحقائق ولم يهتم بالمبادئ وعرض الأفكار الأساسية، بالإضافة إلى غياب التكامل في موضوعاته، وعدم قدرته على تنمية التفكير الناقد، أما الوسائل التعليمية فقد كانت متنوعة وكثيرة، والأنشطة متنوعة ومتعددة.

أما خليل (1993) فقد بينت دراسته أن تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين في وكالة الغوث الدولية لمدى ملاءمة كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي، على مجالات أداة الدراسة الستة "إخراج الكتاب وشكله، ولغة الكتاب، والوسائل التعليمية، ومحتوى الكتاب، وأسلوب عرض المحتوى، والتقويم"، كانت بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج قصوراً في وضوح الخرائط بدرجة كبيرة، وأن الوسائل التعليمية بشكل عام تفتقر للتشويق والجاذبية، وأنها غير كافية بالنسبة للمادة التعليمية، وأن المحتوى لا يعالج المصطلحات والتعابير الفنية ولا يهتم بالأنشطة، ولا يراعي ميول الطلبة وحاجاتهم، وفي مجال أسلوب عرض المحتوى لا يستخدم أسلوب التفكير ولا يقدم الأفكار بشكل منظم ومتسلسل، وأن أسئلة التقويم لا تقيس مختلف جوانب

فيكتسب مهارات القراءة والمطالعة (اللقاني و برنس، 1988؛ أبو حلو، 1986).

ومن جانب آخر يعد الكتاب المدرسي أداة رئيسة لتنفيذ المنهج داخل الصف، حيث يرى علاونة (1990) أن الكتاب المدرسي يمكن أن يوصف في المدارس العربية بصفة عامة بأنه المرادف للمنهاج، إذ إن المدرسة العربية في واقعها التعليمي تستخدم الكتاب المدرسي باعتباره مرجعاً رئيساً للعملية التعليمية، لهذا فإنه من الضروري أن يخضع للتقويم من حين لآخر.

لقد بذلت العديد من الدول الكثير من الجهود لتحسين الكتاب المدرسي وتحديثه في مختلف نواحيه من حيث الشكل العام للكتاب، وإخراجه الفني والمادة العلمية (المحتوى)، وأسلوب عرض مادته والأهداف والوسائل والأنشطة التعليمية والتقويم، بهدف الوصول إلى ما يجب أن يكون عليه الكتاب المدرسي. ويرى التربويون أن هناك مواصفات ومكونات أساسية يتضمنها الكتاب المدرسي. إذ يرى (إبراهيم، 1998) أن المكونات الأساسية للكتاب المدرسي تتلخص في المحتوى وطريقة تنظيمه وعرضه والوسائل التعليمية ومدى تنوعها وملاءمتها وشكل الكتاب وإخراجه وكفاية المؤلف وفلسفته، أما (عبد الغني، 1996) فترى أن الكتاب يجب أن يتضمن القيم والمهارات والاتجاهات الهامة المراد توصيلها إلى مجتمع الطلبة بصورة مرئية ومنظمة، في حين يؤكد (السليمان، 1996) أهمية وضع محتوى يتناسب مع عمليات التفكير المراد تحقيقها وتضمن الكتاب المدرسي أسئلة مثيرة للتفكير مع عدم إهمال الأسئلة التي تتطلب استرجاع المعلومات والحقائق؛ لأن هناك علاقة جدلية بين أدنى مستويات التفكير وأعلىها. وبهذا الصدد يؤكد كل من دبور والخطيب (1980) ضرورة أن يتضمن الكتاب المدرسي في التربية الاجتماعية والوطنية أسئلة تحفز الطلبة على المزيد من البحث والاطلاع، وتساعد على الربط مع المادة السابقة وتمكنهم من التحليل والاستنتاج وتراعي فروقهم الفردية، ويتفق مع هذا الاتجاه كل من دعمة ومرسي (1982) حيث يرى أن الكتاب المدرسي يجب أن تتوافر فيه التمرينات والتدريبات والمشروعات والأسئلة التفكيرية، بحيث تلي حاجات الطلبة القرائية وتدريبهم على التفكير والتحليل وتعودهم على النقد والمقارنة بين الأفكار والآراء والمعلومات.

إن عدم توفر هذه المواصفات في الكتاب المدرسي يقلل من قيمته بالنسبة للطلبة ويعيق استفادتهم منه، فينحصر اهتمامهم في دائرة محدودة من المعارف والأفكار والمعلومات والمهارات (مجاور والديب، 1987).

إن تبني فكرة تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية قد جاءت متماشية مع هذا التصور المعاصر ومليئة لتوصيات المؤتمرات التربوية الوطنية والدراسات والأبحاث والآراء في مجال تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية وتطويرها وتقويمها وتحليلها. حيث كانت عملية تحديث الكتب المدرسية وتطويرها وتقويمها محورا لاهتمام الباحثين محلياً وعربياً وعالمياً، لما تمثله

والخامس والسادس" من وجهة نظر المعلمين، ومن خلال استبانة موحدة للكتب الثلاثة مكونة من (56) فقرة موزعة على خمس مجالات هي : أهداف الكتاب، والإخراج الفني للكتاب، ومحتوى الكتب، والوسائل والأنشطة التعليمية، والتقويم. وطبقت الاستبانة على (302) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج باستخدام المتوسطات الحسابية لدرجة تقديرات مجالات الدراسة الخمسة أن مجال الإخراج الفني للكتب الثلاثة مجتمعة احتل المرتبة الأولى وبدرجة تقدير كبيرة جداً، وحصل مجال الأهداف والمحتوى على درجة تقدير كبيرة، أما مجال التقويم والوسائل والأنشطة التعليمية فقد حصل على درجة تقدير متوسطة.

أما دراسة سليمان (2000) فقد سعت إلى تحليل الأسئلة المتوفرة في كتب التاريخ وتصنيفها في الصفوف الثلاثة : الأول والثاني والثالث الإعدادي في سوريا وفق المجالات الثلاثة المعرفية والانفعالية والنفسحركية، وتحديد نسبة الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية دنيا، ونسبة الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا. وأظهرت النتائج : تركيز الأسئلة على المجال المعرفي ومستوياته الدنيا (تذكر، ترجمة، تفسير)، إذ حقق المجال المعرفي ما نسبته (95.45%) من مجموع الأسئلة في الكتب، بينما لم تتجاوز نسبة الأسئلة في المجالين الانفعالي والحس حركي (4.55%).

أما دراسة كيندال وسكوتش ويونغ (Kendall, Schoch & Yong, 2000) فقد هدفت إلى اختيار معايير موثوقة لخمس ولايات أمريكية وضعت بوصفها محتوى مثالياً لتطوير مناهج الجغرافيا والتاريخ للمراح جميعها، وأشارت الدراسة إلى أن أهم موضوعات الجغرافية هي : تحديد المعرفة، والمهارات المهمة التي يجب على الطلبة أن يتعلموها بموضوع الجغرافية، وإنتاج وثيقة أساسية تنظم المعرفة والمهارات، وتحديد المعايير الجغرافية للمراحل الدراسية المختلفة.

كما قام هارسون (Harrison, 2001) بدراسة هدفت إلى تطوير مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في مجتمع متعدد الثقافات، حيث أشار إلى ضرورة تطوير هذه المناهج التي من شأنها مساعدة الطلبة على فهم ثقافتهم وثقافة الآخرين، إذ ضم المنهاج الجديد المحاور التالية : الثقافة ومقارنة الثقافات، وتوضيح المفاهيم مع إعطاء الأمثلة من الثقافات المختلفة، والتطورات المختلفة للمعرفة، وطرق حل المشكلات الخلافية. وقد خلص هارسون إلى أن هذا المنهاج من أجل أن يحقق أهدافه يجب أن يتبنى بطريقة تؤكد معرفة الطلبة للثقافات الأخرى، وذلك باستخدام التفكير الناقد وتحليل الاتجاهات والسياسات والظروف الاجتماعية.

و أجرى المساد (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الثانوية في الأردن لمنطلقات التطوير التربوي الخاصة بالكتب المدرسية، وذلك من خلال تقييم محتوى كتب التربية الاجتماعية والوطنية من قبل المعلمين والمشرفين وتحليله، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف التعليمية والمحتوى راعت المستوى المقبول تربوياً

المحتوى، ولا تراعي الفروق الفردية، ولا تقيس المجال الوجداني والنفسحركي. وأما مواطن القوة في الدراسة فكانت في إخراج الكتاب، حيث أشارت النتائج إلى وضوح الطباعة وجودة الورق، وتناسق حجم الكتاب، كذلك تناسق لغة الكتاب في الوحدات الدراسية الثلاث، وفي مجال التقويم أشارت النتائج إلى وضوح الأسئلة.

في حين أجرى الطورة (1994) دراسة بعنوان "تقويم كتب مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين"، وقد طور الطورة استبانة غطت مجالات الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى وأسلوب العرض، والوسائل والأنشطة، والتقويم. ودلت النتائج على ما يلي:

- كان مجال الإخراج الفني افضل مجالات الكتب الثلاثة تقديراً، وكان مجال وسائل التقويم اقلها تقديراً في كتابي التاريخ والجغرافية، كما هو الحال أيضاً في مجال المقدمة في كتاب التربية الوطنية.
- نالت مجالات الإخراج الفني والمقدمة والمحتوى تقديرات عالية في كتاب التاريخ، في حين نالت بقية المجالات تقديرات متوسطة.
- جاءت جميع مجالات كتاب الجغرافية في مستوى التقدير العالي.
- جاءت جميع مجالات كتاب التربية الوطنية في مستوى التقدير العالي باستثناء مجالي المقدمة ووسائل التقويم اللذين جاءا في مستوى التقدير المتوسط.
- نال كتابا الجغرافية والتربية الوطنية تقديراً عالياً في حين نال كتاب التاريخ تقديراً متوسطاً.
- وقام الخريشة (1994) بدراسة هدفت إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في ضوء قائمة معايير أعدها الخريشة موزعة على ستة مجالات رئيسة هي: إخراج الكتاب ومحتواه، وغرض محتواه، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية، والأسئلة، والتدريبات. وقد أظهرت النتائج ما يلي :
- تحققت معايير المجال المتعلقة بالشكل والإخراج بدرجة عالية لدى المعلمين والمشرفين.
- تحققت معايير المجال المتعلقة بالمحتوى بدرجة عالية لدى المعلمين، وبدرجة متوسطة لدى المشرفين.
- تحققت معايير المجال المتعلقة بعرض محتوى الكتاب بدرجة متوسطة لدى المعلمين، وبدرجة ضعيفة لدى المشرفين.
- تحققت معايير المجال المتعلقة بالوسائل التعليمية، ومعايير المجال المتعلقة بالأنشطة التعليمية، ومعايير المجال المتعلقة بالأسئلة بدرجة ضعيفة لدى كل من المعلمين والمشرفين.
- تحققت معايير المجالات الستة مجتمعة بدرجة متوسطة لدى كل من المعلمين والمشرفين.
- وهدفت دراسة ربايع (1999) إلى تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية الفلسطينية للصفوف الأساسية "الرابع

السؤال السابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى مؤهلهم العلمي - المسلكي ؟

#### أهمية الدراسة

- تظهر أهمية الدراسة في كونها تتعلق بمادة التربية الاجتماعية والوطنية تلك المادة التي لها دور مهم في تعزيز التفكير الناقد للطالب من خلال ما تتضمنه من حوادث ومشكلات وتحديات فكرية وتاريخية، لذا فإن تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية وتطويره المستمر والقائم على معايير مدروسة يساهم في تحقيق الهدف الجوهرى للتربية الاجتماعية والوطنية.

- تظهر أهمية الدراسة في كونها تسعى إلى كشف الملامح التحديثية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية والمتمثلة في المجالات الستة، التي تم تحديدها والفقرات التي يشتمل عليها كل مجال من المجالات المذكورة من خلال ما تتضمنه من مشكلات وأفكار وحقائق ومفاهيم وتحديات فكرية جديدة طرأت على مجتمعنا الأردني اجتماعيا وتربويا في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين.

- من المتوقع أن تعود نتائج هذه الدراسة بالفائدة على لجان تأليف الكتب في وزارة التربية والتعليم، وأن يستفيد منها المعلمون والمشرفون على حد سواء.

- تبصير المعلمين والمشرفين بما يجب أن تشتمل عليه كتب التربية الاجتماعية والوطنية مما هو حديث.

- تستطيع هذا الدراسة كشف مدى التباين في طرح المواد العلمية ومناقشتها من خلال مناهج العلم المختلفة، وإلى أي مدى تعرض الكتب لحقائق واضحة ضمن منهج واضح نحو توجه معاصر في عرض المادة العلمية.

#### التعريفات الإجرائية

- ملاح : هي المؤشرات أو الدلالات التي تشير إلى عملية التحديث التي سعت الدراسة الحالية للكشف عنها.

- التحديث : عملية مخططة منظمة ومستمرة تأتي بصورة متوافقة مع التطورات الحديثة في مجال المناهج والكتب المدرسية التي تفرضها طبيعة الحياة. وتم تمثيلها بالفقرات الواردة في مجالات الدراسة الستة (الشكل العام والإخراج الفني، وأسلوب عرض الكتاب، والأهداف، والمحتوى والوسائل والأنشطة، والتقويم).

- كتب التربية الاجتماعية والوطنية : هي الكتب التي تقررها وزارة التربية والتعليم على طلبة الصف العاشر الأساسي للعام الدراسي 2002 / 2003م، التي تشمل كتب "تاريخ العرب الحديث، وجغرافية الأردن، والتربية الوطنية والمدنية".

- معلمو التربية الاجتماعية والوطنية : المعلمون الذين يدرسون مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر

80%، وأن الأهداف التعليمية معرفية في مجملها، كما تفتقر نهاية كل وحدة دراسية إلى خلاصة، وأن المحتوى غير مثير للتفكير.

أجرى دعيس (2002) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر المعلمين والطلبة في تقييمهم لكتاب الجغرافية الطبيعية والسياسية للصف الثاني الثانوي الأدبي من حيث محتوى الكتاب وأنشطته ووسائله ومقدمته وشكله العام وطريقة إخراج الفنى، كما حاولت الدراسة الكشف عن أثر المؤهل العلمي المسلكي للمعلمين في تقديراتهم، وجاءت النتائج بأن هناك فروقا جوهرياً بين تقديرات المعلمين والطلبة ولصالح المعلمين، وأن تقديرات المعلمين للكتاب بشكل عام جاءت في المستوى المتوسط، وأن الكتاب يعاني من ضعف في محتواه وأنشطته ووسائله ومقدمته وشكله العام وطريقة إخراج الفنى. في حين لم تظهر النتائج وجود فروق بين تقديرات المعلمين تعزى للمؤهل العلمي المسلكي.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في إعداد الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، وكذلك أفاد منها عند عرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ومناقشتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: سعت هذه الدراسة إلى تقصي ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن وتحديد الصف العاشر من هذه المرحلة. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

السؤال الأول : ما درجة تقديرات المشرفين التربويين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي ؟

السؤال الثاني: ما درجة تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المشرفين التربويين، وبين تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى الوظيفة ؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المشرفين التربويين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى خبرتهم ؟

السؤال الخامس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المشرفين التربويين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى مؤهلهم العلمي-المسلكي ؟

السؤال السادس : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى خبرتهم ؟

### أداة الدراسة ( الاستبانة):

**طريقة إعدادها:** تم استطلاع الطموحات التربوية التي تشكل إطار ملامح تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية للمستقبل، وذلك من خلال مراجعة الأدب التربوي، واستطلاع آراء معلمي الصف العاشر الأساسي ومشرفيهم، وقد استخلص من هذه الطموحات معايير تحديث لمختلف عناصر الكتاب بمفهومه الشامل، وأعدت استبانة ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية حسب تقديراتهم، وبلغت فقراتها (78) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، وأسلوب عرض الكتاب، والأهداف، والمحتوى، والوسائل والأنشطة والتقييم، وحدد لكل فقرة درجة تقدير حسب مقياس ليكرت الرباعي "عال، متوسط، منخفض، ضعيف".

**صدق الأداة:** تم توزيع الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أساتذة الجامعات المختصين في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها وخمسة مشرفين لمادة التربية الاجتماعية والوطنية، وخمسة معلمين لمادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي، وطلب منهم تحديد مدى ملاءمة الفقرات الواردة في الاستبانة لهدف الأداة، ومدى انتماء الفقرة للمجال الذي وردت فيه، ومدى شمولية فقرات المجال الواحد، ومدى وضوح الفقرات وسلامتها اللغوية، وكذلك ذكر أية تعديلات مقترحة بالإضافة إلى اقتراح فقرات يرونها ضرورية وحذف الفقرات غير الضرورية.

وبعد إعادة الاستبانة قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة التي أوردها المحكمون في توصياتهم، حيث خرجت الأداة بشكلها النهائي وتكونت من (78) فقرة موزعة على مجالات الأداة الستة، ويوضح الجدول رقم (3) توزيع عدد فقرات الأداة وفق مجالاتها.

**جدول (3): توزيع عدد فقرات الأداة وفق مجالاتها**

| رقم المجال    | نص المجال                        | عدد الفقرات |
|---------------|----------------------------------|-------------|
| 1             | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | 10          |
| 2             | أسلوب عرض الكتاب                 | 12          |
| 3             | الأهداف                          | 17          |
| 4             | المحتوى                          | 10          |
| 5             | الوسائل والأنشطة                 | 18          |
| 6             | التقييم                          | 11          |
| الأداة الكلية |                                  | 78          |

**ثبات الاستبانة:** تم التأكد من ثبات الأداة بحساب معامل الثبات لكل مجال من المجالات الستة والأداة ككل باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغت قيم معاملات الثبات كما هو مبين في الجدول رقم (4).

**جدول (4): قيم معاملات الثبات لمجالات الأداة الستة والاستبانة الكلية**

| المجال       | الأول | الثاني | الثالث | الرابع | الخامس | السادس | الكلية |
|--------------|-------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| معامل الثبات | 0.87  | 0.79   | 0.84   | 0.83   | 0.75   | 0.88   | 0.86   |

الأساسي في المدارس الحكومية للعام الدراسي 2003/2002م.

- المشرفون التربويون : هم مشرفو التربية الاجتماعية والوطنية، العاملون في وزارة التربية والتعليم للإشراف على معلمي المادة، ويكون لديهم خبرة في التدريس ويحملون مؤهلاً علمياً ومسلحاً.

### الطريقة والإجراءات

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من معلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية للمرحلة الأساسية في الأردن جميعهم ومشرفيهم للعام الدراسي 2003-2002م، والبالغ عددهم (4384) معلماً ومعلمة موزعين على (12) مديرية للتربية والتعليم في محافظات الأردن الاثنتي عشر، و(24) مشرفاً تربوياً للتربية الاجتماعية والوطنية في مديريات التربية والتعليم جميعها. ويبين الجدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين وفقاً للمحافظة والوظيفة.

**جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة \* وفقاً للمحافظة والوظيفة**

| المحافظة | معلم | مشرف |
|----------|------|------|
| العاصمة  | 1049 | 4    |
| مادبا    | 142  | 1    |
| الزرقاء  | 511  | 2    |
| البلقاء  | 287  | 2    |
| اربد     | 824  | 4    |
| جرش      | 186  | 2    |
| عجلون    | 167  | 2    |
| المفرق   | 458  | 2    |
| الكرك    | 333  | 2    |
| الطفيلة  | 151  | 1    |
| معان     | 193  | 1    |
| العقبة   | 83   | 1    |
| المجموع  | 4384 | 24   |

\*\* تم تحديد مجتمع الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين حسب إحصائيات قسم الإحصاء والتخطيط في مديريات التربية والتعليم 2003/2002

**عينة الدراسة :** اشتملت عينة الدراسة على (215) معلماً ومعلمة من مديريات التربية والتعليم في محافظات اربد وجرش والمفرق والعاصمة والزرقاء والطفيلة، حيث تم اختيار المحافظات بالعينة العشوائية العنقودية بناءً على التوزيع الجغرافي للمحافظات. وبعد جمع الاستبانات بلغ عدد من استجابوا على أداة الدراسة (192) معلماً ومعلمة فقط كما هو موضح في الجدول رقم (2). أما المشرفون التربويون فقد تم إدخالهم جميعاً في عينة الدراسة نظراً لقلّة عددهم، وبعد جمع الاستبانات بلغ عددهم (22) مشرفاً تربوياً.

**جدول (2): توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلمين وفقاً للمحافظة**

| المحافظة | المجموع |
|----------|---------|
| اربد     | 45      |
| الكرك    | 23      |
| المفرق   | 27      |
| العاصمة  | 57      |
| الزرقاء  | 29      |
| الطفيلة  | 11      |
| المجموع  | 192     |

ويرى الباحث أن قيم معاملات الثبات السابقة كافية لأغراض الدراسة.

## تصميم الدراسة

### متغيرات الدراسة\*

#### المتغيرات المستقلة :

- 1- الوظيفة : أ. معلم ب- مشرف
- 2- الخبرة : أ- أقل من 5 سنوات ب- من 5 إلى أقل من 10 سنوات ج- 10 سنوات فأكثر
- 3- المؤهل العلمي والمهني: أ- بكالوريوس ب- بكالوريوس + دبلوم ج- ماجستير فأكثر

ويود الباحث الإشارة إلى أنه وبعد جمع الاستبانات تبين عدم وجود مشرفين تربويين ضمن عينة الدراسة أجابوا على أداة الدراسة من فئة الخبرة من (من 5 إلى أقل من 10 سنوات). وكذلك من فئة المؤهل العلمي والمهني من تخصص (بكالوريوس). حيث تم إهمال هذه الفئات عند إجراء التحليل الإحصائي.

**المعالجة الإحصائية:** للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم احتساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين لملاح تحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار "ت"  $T-test$  للكشف عن الفروق بين المتوسط الحسابي لتقديرات المشرفين التربويين والمتوسط الحسابي لتقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) كما تم استخدام اختبار "ت"  $T-test$  للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المشرفين التربويين لملاح تحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي وفقاً لخبرتهم ومؤهلهم العلمي والمهني على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) وهذا يمثل الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي ( $One Way ANOVA$ ) للكشف عن وجود أية فروق دالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) ناتجة عن أثر المؤهل العلمي - المهني والخبرة للمعلمين على تقديراتهم لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة وهذا يشكل الإجابة عن كل من السؤال السادس والسابع من أسئلة الدراسة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما درجة تقديرات المشرفين التربويين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي ؟

السؤال الثاني: ما درجة تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي؟ للإجابة عن السؤالين الأول والثاني اصطلح في الدراسة حدوداً مئوية لفئات مستويات التحديث الأربعة (عال، متوسط، منخفض، ضعيف) وذلك قياساً بما هو مصطلح عليه في التقويم التربوي (الرواشدة، 1999)، وانسجماً مع الطموحات العالية والمتأمل أن تتحقق في حركة تحديث المناهج في الأردن، ثم حسبت الحدود النقطية لفئات التحديث الأربع السابقة بحاصل الحدين المئويين لكل فئة بالحد الأقصى من نقاط التقدير الأربع، كما هي مبينة في الجدول رقم (5).

**جدول (5): الحدود المئوية والنقطية لفئات تقدير ملاح تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر**

| فئات التقدير | النسبة المئوية | النقطية   |
|--------------|----------------|-----------|
| عالية        | 85% فأكثر      | 4-3.42    |
| متوسطة       | 75% - 84.5%    | 3.40-3.02 |
| منخفضة       | 65% - 74.5%    | 3.00-2.60 |
| ضعيفة        | أقل من 64.5    | 2.60-0    |

(الرواشدة، 1999)

على أساس الحدود النقطية في الجدول السابق وعلى أساس متوسطات تقدير ملاح تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية بفروعها للصف العاشر (التاريخ، والجغرافية، والتربية الوطنية والمدنية) صنف هذه الملاح إلى مستويات تحديث أربعة، (عال، متوسط، منخفض ضعيف) كما هي مبينة في ملحق الدراسة.

بالرجوع إلى ملحق الدراسة تدل تقديرات المشرفين التربويين على ملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي، وفيما يتعلق بكتاب التاريخ فإن هناك (6 فقرات جاءت ضمن فئة التقدير العالي التي تمتد من (4-3.42) وأن هناك (17) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المتوسط التي تمتد من (3.40-3.02)، و(51) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض التي تمتد من (3.00-2.60)، أما فئة التقدير الضعيف التي تمتد من (2.60-0) فقد اشتملت على (4) فقرات.

وفيما يتعلق بكتاب الجغرافية فقد جاءت (11) فقرة ضمن فئة التقدير العالي و(24) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المتوسط، و(41) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فقد اشتملت على (فقرتين).

وبالنسبة لكتاب التربية الوطنية والمدنية فقد جاءت (12) فقرة ضمن فئة التقدير العالي، و(32) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المتوسط و(34) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فلم تشتمل على أية فقرة.

\* المتغير التابع : تقديرات المشرفين والمعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي

أما كتاب التربية الوطنية والمدنية، فلم تشتمل فئة التقدير العالي على أية فقرة، في حين جاءت (17) فقرة ضمن فئة التقدير المتوسط، و(61) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فلم تشتمل على أية فقرة.

أما الكتب الثلاثة مجتمعة فلم تشتمل فئة التقدير العالي على أية فقرة، في حين جاءت (10) فقرات ضمن فئة التقدير المتوسط، و(68) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فلم تشتمل على أية فقرة. (انظر الملحق)

ولمعرفة مدى ملامح التحديث لكتب التربية الاجتماعية والوطنية لكل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات الستة مجتمعة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لملامح التحديث في تلك الكتب، كما هو موضح في الجدول رقم (6).

**جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي كما قدرها المعلمون حسب المجالات الستة.**

| الترتيب | نص المجال                        | التاريخ |                   | الجغرافية |                   | التربية الوطنية والمدنية |                   | الكتب الثلاثة مجتمعة |                   |
|---------|----------------------------------|---------|-------------------|-----------|-------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
|         |                                  | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط   | الانحراف المعياري | المتوسط                  | الانحراف المعياري | المتوسط              | الانحراف المعياري |
| 1       | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | 3.06    | 0.44              | 3.15      | 0.49              | 3.12                     | 0.49              | 3.11                 | 0.39              |
| 2       | أسلوب عرض الكتاب                 | 2.88    | 0.58              | 2.92      | 0.57              | 2.87                     | 0.57              | 2.89                 | 0.49              |
| 3       | الأهداف                          | 2.78    | 0.55              | 2.89      | 0.54              | 2.97                     | 0.50              | 2.88                 | 0.46              |
| 4       | المحتوى                          | 2.63    | 0.57              | 2.79      | 0.60              | 2.85                     | 0.55              | 2.76                 | 0.49              |
| 5       | الوسائل والأنشطة                 | 2.75    | 0.54              | 2.80      | 0.56              | 2.81                     | 0.53              | 2.78                 | 0.48              |
| 6       | التقويم                          | 2.82    | 0.54              | 2.81      | 0.58              | 2.80                     | 0.59              | 2.81                 | 0.51              |
|         | المجالات الستة مجتمعة            | 2.81    | 0.44              | 2.88      | 0.46              | 2.90                     | 0.44              | 2.86                 | 0.41              |

فقد أورد دليل المعلم للتربية الاجتماعية والوطنية أهدافا تعليمية لكل درس من دروس الكتاب كما اقترح وسائل وأنشطة تعليمية للدرس، وترك للمعلم حرية اختيار الوسيلة والأنشطة التعليمية حسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، كما أن المحتوى يصعب تغييره وتحديثه باستمرار في الكتاب المدرسي بسبب التكلفة المادية العالية إضافة للوقت والجهد، لذا راعت وزارة التربية والتعليم في دليل المعلم وضع بند في معظم الدروس تحت عنوان معلومات إضافية بحيث تقدم إثراء للمحتوى، ومعلومات إضافية مستجدة تتعلق بمحتوى موضوع الدرس. وكذلك في مجال التقويم أورد دليل المعلم بعض الأسئلة التفكيرية بحيث تسد عيوب التقويم في الكتاب المدرسي (وزارة التربية والتعليم- دليل المعلم، 2002). كذلك وبالرجوع إلى أسماء مؤلفي كتب التربية الاجتماعية والوطنية ومعيدها للصف العاشر الأساسي تبين غياب مشاركة مختصين في القياس والتقويم في لجان تأليف هذه الكتب وإعدادها.

ولمعرفة مدى ملامح التحديث لكتب التربية الاجتماعية والوطنية لكل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات الستة مجتمعة فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في تلك الكتب، كما هو موضح في الجدول رقم (7).

أما الكتب الثلاثة مجتمعة، فقد جاءت (7) فقرات في المستوى العالي، و(32) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المتوسط و(37) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فقد اشتملت على (فقرتين).

كما يظهر من الجدول نفسه أن تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي - وبخاصة ملامح التحديث في كتاب التاريخ- فيما يتعلق بكتاب التاريخ لم تشتمل فئة التقدير العالي على أية فقرة في حين جاءت (10) فقرات ضمن فئة التقدير المتوسط، و(60) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فقد اشتملت على (8) فقرات.

وفيما يتعلق بكتاب الجغرافية فلم تشتمل فئة التقدير العالي على أية فقرة، في حين جاءت (16) فقرة ضمن فئة التقدير المتوسط، و(62) فقرة جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض، أما فئة التقدير الضعيف فلم تشتمل على أية فقرة.

يبين الجدول رقم(6) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين لمستويات ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاث، والكتب مجتمعة جاءت على المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني ضمن فئة التقدير المتوسط التي تمتد من (3.02-3.40)، أما المجالات الخمسة الأخرى (أسلوب عرض الكتاب، والأهداف، والمحتوى، والوسائل والأنشطة، والتقويم) والمجالات الستة مجتمعة فقد جاءت ضمن فئة التقدير المنخفض التي تمتد من (2.60-3.00). وهذا يعني أن تحديث الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني جاء بصورة جزئية، أي أن هذا المجال بحاجة إلى اهتمام أكبر وهذا لا يمنع أنه جاء بدرجة تقدير أعلى من باقي المجالات الأخرى، وربما أن التحديث كان في الواقع بصورة مناسبة علماً أن الكتاب المدرسي للمرحلة الأساسية بشكل عام في الأردن يسترد في نهاية كل عام دراسي، ويعاد توزيعه في بداية العام الدراسي الجديد، بحيث يظهر الكتاب للمعلمين على أنه قديم مما أثر في تقديراتهم.

وبالنسبة لتقديرات المعلمين المنخفضة على باقي المجالات (أسلوب عرض الكتاب، والأهداف، والمحتوى والوسائل والأنشطة، والتقويم) فإن الباحث يعزو سبب ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم ركزت على هذه المجالات بشكل أساسي في دليل المعلم على اعتبار أن دليل المعلم يماثل الكتاب المدرسي باعتباره ترجمة للمنهج،

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي كما قدرها المشرفون التربويون حسب المجالات الستة.**

| الترتيب | نص المجال                        | التاريخ         |                   | الجغرافية       |                   | التربية الوطنية والمدنية |                   | الكتب الثلاثة مجتمعة |                   |
|---------|----------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|--------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|
|         |                                  | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي          | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي      | الانحراف المعياري |
| 1       | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | 3.40            | 0.49              | 3.64            | 0.26              | 3.55                     | 0.32              | 3.53                 | 0.31              |
| 2       | أسلوب عرض الكتاب                 | 2.96            | 0.76              | 3.12            | 0.54              | 3.25                     | 0.42              | 3.11                 | 0.53              |
| 3       | الأهداف                          | 2.95            | 0.83              | 2.95            | 0.65              | 3.09                     | 0.64              | 3.00                 | 0.68              |
| 4       | المحتوى                          | 2.89            | 0.95              | 2.81            | 0.74              | 2.98                     | 0.62              | 2.89                 | 0.75              |
| 5       | الوسائل والأنشطة                 | 2.99            | 0.67              | 3.02            | 0.53              | 3.01                     | 0.52              | 3.00                 | 0.56              |
| 6       | التقويم                          | 2.86            | 0.70              | 2.96            | 0.62              | 2.87                     | 0.42              | 2.90                 | 0.56              |
|         | المجالات الستة مجتمعة            | 3.00            | 0.69              | 3.06            | 0.52              | 3.11                     | 0.47              | 3.06                 | 0.54              |

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك تبايناً في تقديرات المشرفين التربويين على ملامح التحديث في الكتب الثلاثة على مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة، حيث تم عرض هذه النتائج وفقاً لمستويات ملامح التحديث الأربعة (عال، متوسط، منخفض، ضعيف) كما في الجدول رقم (8).

**جدول (8): تقديرات المشرفين التربويين على ملامح التحديث الأربعة (عال، متوسط، منخفض، ضعيف) والمجالات مجتمعة، وفقاً لمستويات ملامح التحديث الأربعة (عال، متوسط، منخفض، ضعيف)**

| المجال | نص المجال                        | التاريخ | الجغرافية | التربية الوطنية والمدنية | الكتب الثلاثة مجتمعة |
|--------|----------------------------------|---------|-----------|--------------------------|----------------------|
| 1      | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | متوسط   | متوسط     | عال                      | عال                  |
| 2      | أسلوب عرض الكتاب                 | منخفض   | متوسط     | متوسط                    | متوسط                |
| 3      | الأهداف                          | منخفض   | منخفض     | متوسط                    | منخفض                |
| 4      | المحتوى                          | منخفض   | منخفض     | منخفض                    | منخفض                |
| 5      | الوسائل والأنشطة                 | منخفض   | متوسط     | منخفض                    | منخفض                |
| 6      | التقويم                          | منخفض   | منخفض     | منخفض                    | منخفض                |
|        | المجالات الستة مجتمعة            | منخفض   | متوسط     | متوسط                    | متوسط                |

يُظهر الجدول رقم (8) أن تقديرات المشرفين على المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني جاءت ضمن مستوى التقدير المتوسط على كتابي التاريخ والجغرافية، في حين كانت تقديراتهم ضمن المستوى العالي على كتاب التربية الوطنية والمدنية والكتب الثلاثة مجتمعة، وتتفق هذه التقديرات مع التوقعات المتأملّة من عملية التحديث في مجال الكتاب وإخراجه الفني، أما المجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب فقد جاءت تقديراتهم ضمن مستوى التقدير المنخفض على كتاب التاريخ، في حين جاءت تقديراتهم ضمن مستوى التقدير المتوسط على كتابي الجغرافية والتربية الوطنية والمدنية والكتب الثلاثة مجتمعة، وربما تعود هذه التقديرات المنخفضة على كتاب التاريخ إلى طبيعة الكتاب نفسه التي تعاني من مشكلة ارتباطها بالبعد الزمني التي تتطلب تكوين صور من الماضي مما يجعل من التاريخ مادة صعبة وجافة، لذلك يرى بعض التربويين أن مادة التاريخ يجب أن تعتمد نموذجاً يركز على البدء بالحاضر والتدرج بالمادة نحو الماضي، فقد أورد إبراهيم (1998) شروطاً عدة لعرض محتوى مادة التاريخ بحيث تنظم المفاهيم التاريخية تنظيمًا هرميًا، وتستخدم المصطلحات والأحداث التاريخية بصورة مبسطة وربطها بالحاضر، وتركز على الاهتمام بالتعلم الذاتي، وهذا لم يتوافر في كتاب التاريخ للصف العاشر الأساسي في الأردن.

وفيما يتعلق بالمجال الثالث (الأهداف)، فقد كانت تقديراتهم ضمن مستوى التقدير المنخفض، باستثناء تقديراتهم على كتاب التربية الوطنية والمدنية حيث كانت تقديراتهم له ضمن مستوى التقدير المتوسط، وبمنظرة عامة لمحتوى الكتب المدرسية المقررة على طلبة الصف العاشر الأساسي يتبين أن المحتوى قد بني في معظمه لتحقيق أهداف معرفية، لذا فإن التركيز عليه يكون ضعيفاً في أغلب مواد التربية الاجتماعية والوطنية، كون هذه المواد تركز على قضايا سياسية وتاريخية واجتماعية ودينية واقتصادية، ونظراً لطبيعة هذه القضايا، وطريقة صياغتها في الكتب المدرسية فإنها لا تتطلب ممارسات ذاتية في صورة عملية، وبالتالي لم تفرض وجودها في محتوى مواد التربية الاجتماعية والوطنية بصورة أدائية، مما أدى إلى عدم انعكاسها على الأهداف الخاصة الموضوعية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (المسار، 2001) في كون الأهداف التعليمية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية معرفية في مجملها، ولا تهتم بالجوانب النفسحركية والانفعالية.

أما المجال الرابع (المحتوى) فقد جاءت تقديراتهم ضمن المستوى المنخفض على الكتب الثلاثة منفردة والكتب الثلاثة مجتمعة، فربما تعود النتيجة إلى ما توصل إليه (عبد الله، 1991) من عدم مناسبة حجم المحتوى مع عدد الحصص المقررة، كما أن محتوى الكتب لا يراعي مشكلات البيئة المحلية، ولا يهتم بالنشاط المدرسي، كما أنها لا تبرز المفاهيم الأساسية لكل وحدة بصورة واضحة، ولا تعكس التطورات العلمية والمستجدات الحاصلة في العالم اليوم. وهذا يدل على أن عملية التحديث في الكتب فيما يتعلق بمجال المحتوى لم تلبي الطموحات المتأملّة من عملية تحديث الكتب، والدليل على ذلك انسجام تقديرات المشرفين التربويين على الكتب الثلاثة.

التربويين والمعلمين منسجمة، فقد جاءت معظم المجالات ضمن المستوى الضعيف. ويلاحظ وفقاً لتقديرات المعلمين والمشرفين التربويين أن التركيز في تحديث الكتب انصب نوعاً ما على المظهر الخارجي والشكل العام للكتاب، بينما كان التحديث غير مناسب في مجالات الأهداف وأسلوب عرض المحتوى والوسائل والأنشطة والتقييم. ولو أن التحديث في الكتب كان بالصورة المتأمله لانعكس على تقديرات المشرفين التربويين والمعلمين.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) بين تقديرات المشرفين التربويين وبين تقديرات المعلمين لملاحم التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى الوظيفة؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار "T-test" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين لملاحم التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة على كل مجال من مجالات الأداة الستة، والمجالات مجتمعة عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (9).

يتضح من الجدول رقم (9) أن هناك فروقاً بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين ومتوسطات تقديرات المعلمين لملاحم التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في كل من المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، والمجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب، والمجال الخامس المتعلق بالوسائل والأنشطة وعلى المجالات الستة مجتمعة حيث كانت القيم الثانية دالة على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) لصالح المشرفين التربويين، في حين يظهر الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين ومتوسطات تقديرات المعلمين لملاحم التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في كل من المجال الثالث المتعلق بالأهداف، والمجال الرابع المتعلق بالمحتوى والمجال السادس المتعلق بالتقويم.

أما المجال الخامس المتعلق بالوسائل والأنشطة فقد جاءت تقديراتهم ضمن مستوى التقدير المنخفض باستثناء كتاب الجغرافية الذي حصل على مستوى تقدير متوسط. وبالرجوع إلى الكتب المدرسية نجد أن كتاب الجغرافية يستخدم الوسائل التعليمية أكثر من كتابي التاريخ والتربية الوطنية، حيث إن الوسائل كالجداول والإحصاءات والرسوم البيانية نادرة في كتابي التاريخ والتربية الوطنية، في حين تمتاز في كتاب الجغرافية بوجود بيانات قديمة فيها منذ أن قررت وزارة التربية والتعليم هذا الكتاب على الرغم من الطباعات المتكررة في بداية كل عام دراسي. كما أن النشاطات المقترحة في الكتب الثلاثة التي ترتبط بالمشكلات المعاصرة وبخبرات الطلبة، جاءت بشكل يصعب على المتعلمين تحقيقها في نهاية كل درس كالزيارات الميدانية للمواقع التاريخية ومؤسسات المجتمع والمرافق الاقتصادية، واستضافة شخصيات من المجتمع المحلي.

وفيما يتعلق بالمجال السادس (التقويم) فقد جاءت مستويات ملاحم التحديث كما قدرها المشرفون التربويون ضمن المستوى المنخفض على الكتب الثلاثة منفردة وعلى الكتب الثلاثة مجتمعة، حيث إن أساليب التقويم الواردة في الكتب لا تنمي التفكير الإبداعي عند الطلبة وجميعها مقالية، ولا تركز على قياس الأنشطة والوسائل الموجودة في الكتب، ولا تركز على قياس مدى اكتساب الطلبة للأسلوب العلمي في التفكير، ولا تساعد الطلبة على التقييم الذاتي، ولا على الرجوع إلى المراجع والمصادر المرتبطة بكتب التربية الاجتماعية والوطنية.

إن هذه النتائج جاءت مغايرة للتوقعات المتأمله والمرجوة من عملية تحديث وتطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في الأردن، فقد كانت آراء العاملين في الميدان من المعلمين والمشرفين أن ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من تحديث وتطوير للكتب لا يواكب التطورات الحديثة، وما تفرضه طبيعة الحياة المتغيرة، ولو كانت هذه التحديثات والتطويرات ملائمة لواقعنا التعليمي لانعكس ذلك على آراء المعلمين والمشرفين التربويين، حيث جاءت تقديرات المشرفين

**جدول (9): نتائج استخدام اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين ومتوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملاحم التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة، على كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة**

| رقم المجال | نص المجال                        | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة $\alpha$ |
|------------|----------------------------------|----------|-------|-----------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| 1          | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | مشرف     | 22    | 3.53            | 0.31              | 4.884           | 0.000                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 3.11            | 0.39              |                 |                        |
| 2          | أسلوب عرض الكتاب                 | مشرف     | 22    | 3.11            | 0.53              | 1.999           | 0.047                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 2.89            | 0.49              |                 |                        |
| 3          | الأهداف                          | مشرف     | 22    | 3.00            | 0.68              | 1.069           | 0.286                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 2.88            | 0.46              |                 |                        |
| 4          | المحتوى                          | مشرف     | 22    | 2.90            | 0.75              | 1.130           | 0.260                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 2.76            | 0.49              |                 |                        |
| 5          | الوسائل والأنشطة                 | مشرف     | 22    | 3.00            | 0.56              | 2.004           | 0.046                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 2.78            | 0.48              |                 |                        |
| 6          | التقويم                          | مشرف     | 22    | 2.90            | 0.56              | 0.741           | 0.460                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 2.81            | 0.51              |                 |                        |
| كلي        | المجالات الستة مجتمعة            | مشرف     | 22    | 3.01            | 0.54              | 2.035           | 0.043                  |
|            |                                  | معلم     | 192   | 2.86            | 0.41              |                 |                        |

العام وإخراجه الفني وفق وجهة نظر اتسمت بالذاتية وغير مبنية على معايير تربوية (العمرى، 2002).

السؤال الرابع : هل توجد فروق بين تقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى خبرتهم ؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم استخدام اختبار "ت"  $T-test$  لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة وفقاً لخبرتهم (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر)، وذلك على كل مجال من مجالات الأداة الستة، والمجالات مجتمعة عند مستوى الدلالة الإحصائية  $\alpha = 0.05$ . وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول رقم (10)

**جدول (10):** نتائج استخدام اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة وفقاً لخبرتهم (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر)، على كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة.

| رقم المجال | نص المجال                        | المجموعة       | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة $\alpha$ |
|------------|----------------------------------|----------------|-------|-----------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| 1          | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.62            | 0.21              | 0.597           | 0.557                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 3.51            | 0.34              |                 |                        |
| 2          | أسلوب عرض الكتاب                 | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.33            | 0.38              | 0.930           | 0.363                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 3.06            | 0.55              |                 |                        |
| 3          | الأهداف                          | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.34            | 0.53              | 1.136           | 0.269                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 2.92            | 0.70              |                 |                        |
| 4          | المحتوى                          | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.35            | 0.40              | 1.371           | 0.186                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 2.79            | 0.78              |                 |                        |
| 5          | الوسائل والأنشطة                 | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.39            | 0.36              | 1.563           | 0.134                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 2.92            | 0.57              |                 |                        |
| 6          | التقويم                          | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.33            | 0.52              | 1.807           | 0.086                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 2.80            | 0.54              |                 |                        |
| كلي        | المجالات الستة مجتمعة            | أقل من 5 سنوات | 4     | 3.39            | 0.41              | 1.369           | 0.186                  |
|            |                                  | 10 سنوات فأكثر | 18    | 2.98            | 0.55              |                 |                        |

المطروحة في الوقت الحالي التي كثر تناولها في برامج الدورات التدريبية للمشرفين التربويين.

السؤال الخامس: هل توجد فروق بين تقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى مؤهلهم العلمي-المسلكي ؟

للإجابة عن السؤال الخامس تم استخدام اختبار "ت"  $T-test$  لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة وفقاً لمؤهلهم العلمي-المسلكي (بكالوريوس+دبلوم) و(ماجستير فأكثر) على كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة عند مستوى الدلالة الإحصائية  $\alpha = 0.05$  وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول رقم (11)

يظهر الجدول رقم (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين من ذوي المؤهل العلمي-المسلكي (بكالوريوس+دبلوم) و(ماجستير فأكثر) لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية على كل مجال

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين التربويين لديهم القدرة على تقويم الكتاب من حيث الشكل العام والإخراج الفني وكذلك أسلوب العرض من حيث التسلسل المنطقي للمعلومات الواردة في الكتاب المدرسي والوسائل والأنشطة، حيث يمتلكون النظرية التربوية أكثر من المعلمين في ضوء خبراتهم الطويلة، حيث وضعت وزارة التربية والتعليم معياراً ينطبق على جميع المشرفين بوجوب أمريكية يكونوا من أصحاب الخبرة في التدريس، والمؤهلات التربوية العالية، فمعظمهم من حملة المؤهلات العلمية-المسلكية كالدبلوم العالي والماجستير ولديهم معلومات في المواد التربوية وفلسفة التربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم تلقوها أثناء دراساتهم العليا مما يجعلهم أقدر على تقييم الكتاب بصورة منطقية أكثر من المعلمين الذين جاء تقييمهم لأسلوب عرض الكتاب وشكله

يظهر الجدول رقم (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) و (10 سنوات فأكثر) لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية على كل مجال من المجالات الستة وعلى المجالات الستة مجتمعة، حيث كانت القيم التائية غير دالة على مستوى الدلالة  $\alpha = 0.05$ .

ويعزى السبب في ذلك إلى أن المشرفين التربويين يمتلكون النظرية التربوية بدرجة متساوية، ذلك أنهم يطلعون على معظم ما يتعلق بمناهج وأساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية من خلال مديرية المناهج التابعة لوزارة التربية والتعليم. كما تعقد الوزارة لهم الدورات التدريبية باستمرار، مما أدى إلى تقارب مستوياتهم وتجسير الفروق بين المشرفين وفقاً لعامل الخبرة، مما أدى إلى أن تكون تقديراتهم متقاربة وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم، حيث إن معرفتهم بالكتاب المدرسي وكيفية تقويمه واحدة ونتج عن ذلك اتفاقهم في تقويم هذه الكتب، وربما يعود السبب إلى أن قضية الكتاب المدرسي وتقويمه من القضايا

من المجالات الستة وعلى المجالات الستة مجتمعة، حيث كانت القيم التائية غير دالة على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ).

**جدول (11):** نتائج استخدام اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة وفقاً لمؤهلهم العلمي-المسلكي (بكالوريوس+دبلوم) و (ماجستير فأكثر) على كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة

| رقم المجال | نص المجال                        | المجموعة                           | العدد   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة $\alpha$ |
|------------|----------------------------------|------------------------------------|---------|-----------------|-------------------|-----------------|------------------------|
| 1          | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.54<br>3.52    | 0.32<br>0.33      | 0.126           | 0.902                  |
| 2          | أسلوب عرض الكتاب                 | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.12<br>3.11    | 0.69<br>0.43      | 0.044           | 0.964                  |
| 3          | الأهداف                          | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.07<br>2.95    | 0.81<br>0.62      | 0.373           | 0.713                  |
| 4          | المحتوى                          | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.13<br>2.76    | 0.71<br>0.77      | 1.100           | 0.284                  |
| 5          | الوسائل والأنشطة                 | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.29<br>2.84    | 0.39<br>0.59      | 1.891           | 0.073                  |
| 6          | التقويم                          | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.01<br>2.83    | 0.70<br>0.49      | 0.697           | 0.494                  |
| كلي        | المجالات الستة مجتمعة            | بكالوريوس + دبلوم<br>ماجستير فأكثر | 8<br>14 | 3.19<br>2.98    | 0.59<br>0.53      | 0.837           | 0.412                  |

السؤال السادس: هل توجد فروق بين تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى خبرتهم؟  
للإجابة عن السؤال السادس تم تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفقاً لخبرتهم، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقديرات التي أعطاهها المعلمون لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة، ويوضح الجدول رقم (12) هذه المعطيات.

ويمكن تفسير ذلك بأن المشرفين التربويين يمتلكون النظرية التربوية بدرجة واحدة ذلك أنهم يطلعون على معظم ما يكتب حول أساليب تقويم كتب التربية الاجتماعية والوطنية، كما أنهم يخضعون لبرامج تدريبية واحدة، بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية – المسلكية، مما أدى إلى أن تكون تقديراتهم متقاربة (القاعد وأبو إصبع، 1997)، حيث إن معرفتهم بالكتاب المدرسي وكيفية تقويمه واحدة ونتج عن ذلك اتفاقهم في تقويم هذه الكتب.

**جدول (12):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية وفقاً لخبرتهم على كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة

| نص المجال                          | أقل من 5 سنوات  | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 10 سنوات فأكثر  | جميع أفراد العينة |
|------------------------------------|-----------------|--------------------------|-----------------|-------------------|
|                                    | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| 1 الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | 3.27            | 0.34                     | 3.06            | 0.44              |
| 2 أسلوب عرض الكتاب                 | 3.08            | 0.37                     | 2.94            | 0.47              |
| 3 الأهداف                          | 2.91            | 0.34                     | 2.86            | 0.47              |
| 4 المحتوى                          | 2.87            | 0.30                     | 2.75            | 0.46              |
| 5 الوسائل والأنشطة                 | 2.81            | 0.38                     | 2.76            | 0.48              |
| 6 التقويم                          | 2.82            | 0.47                     | 2.82            | 0.57              |
| المجالات الستة مجتمعة              | 2.94            | 0.30                     | 2.86            | 0.43              |

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تزداد عند المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) عن زملائهم من الفئتين الآخرين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على المجالات الستة مجتمعة (2.94) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة (2.84)، أما المعلمون من ذوي الخبرات الطويلة فبلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (2.86).  
ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يوضحه الجدول رقم (13).

يلاحظ من الجدول رقم (12) أن تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تزداد عند المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) عن زملائهم من ذوي الخبرات المتوسطة (5 – 10) وعن زملائهم من ذوي الخبرات الطويلة (10 سنوات فأكثر) على كل مجال من المجالات الستة، باستثناء المجال السادس المتعلق بالتقويم، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين متساوية عند المعلمين من ذوي الخبرة القصيرة (أقل من 5 سنوات) وزملائهم من ذوي الخبرات الطويلة (10 سنوات فأكثر)، وفيما يتعلق بالمجالات الستة

**جدول (13): نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة في تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة، على كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة**

| المجال | نص المجال                        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة $\alpha$ |
|--------|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|-----------------|------------------------|
| 1      | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | بين المجموعات  | 0.942          | 0.471          | 2            | 3.163           | *0.045                 |
|        |                                  | داخل المجموعات | 28.156         | 0.149          | 189          |                 |                        |
| 2      | أسلوب عرض الكتاب                 | بين المجموعات  | 0.2083         | 1.042          | 2            | 4.534           | *0.012                 |
|        |                                  | داخل المجموعات | 43.424         | 0.320          | 189          |                 |                        |
| 3      | الأهداف                          | بين المجموعات  | 5.874          | 2.937          | 2            | 0.138           | 0.871                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 40.161         | 0.212          | 189          |                 |                        |
| 4      | المحتوى                          | بين المجموعات  | 0.423          | 0.211          | 2            | 0.872           | 0.420                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 45.809         | 0.242          | 189          |                 |                        |
| 5      | الوسائل والأنشطة                 | بين المجموعات  | 6.506          | 3.253          | 2            | 0.142           | 0.868                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 43.365         | 0.229          | 189          |                 |                        |
| 6      | التقويم                          | بين المجموعات  | 3.432          | 1.716          | 2            | 0.065           | 0.937                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 49.564         | 0.262          | 189          |                 |                        |
| كلي    | المجالات الستة مجتمعة            | بين المجموعات  | 0.217          | 0.108          | 2            | 0.655           | 0.521                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 31.328         | 0.166          | 189          |                 |                        |

\* دالة احصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$

الفني وبأسلوب عرض الكتاب، وذلك عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$ .

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على تقديرات المعلمين في المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني فقد تم إجراء مقارنات بعدية كما هو موضح في الجدول رقم (14).

**جدول (14): نتائج استخدام المقارنات البعدية ( $LSD$ ) للكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المتعلقة بالمجال الأول (الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني)**

| الخبرة                   | أقل من 5 سنوات | من 5 إلى أقل من 10 سنوات | 10 سنوات فأكثر |
|--------------------------|----------------|--------------------------|----------------|
| س-                       | (3.2689)       | (3.0903)                 | (3.0626)       |
| أقل من 5 سنوات           | (3.2689)       | *0.1786                  | *0.2063        |
| من 5 إلى أقل من 10 سنوات | (3.0903)       |                          | 0.02765        |
| 10 سنوات فأكثر           | (3.0626)       |                          |                |

س- : المتوسط الحسابي

\* ذو دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha = 0.05)$ .

وللكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على تقديرات المعلمين في المجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب فقد تم إجراء مقارنات بعدية كما هو موضح في الجدول رقم (15)

يتبين من الجدول رقم (15) وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لملاح التحديث من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، والمعلمين من ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وعلى مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$ ، ويظهر الجدول نفسه وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لملاح التحديث من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) وعلى مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$  وذلك على المجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب.

تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (13) أن تقديرات المعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لم تتأثر بمتغير الخبرة باستثناء تقديراتهم على المجالين الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، والمجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب، حيث أظهرت النتائج أن هناك أثراً لمتغير الخبرة في تقديرات المتعلمين لملاح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المتعلقة بالشكل العام للكتاب وإخراجه

يتبين من الجدول السابق وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لملاح التحديث من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين من ذوي الخبرة (من 5 إلى أقل من 10 سنوات) ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وعلى مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$ ، ويظهر الجدول نفسه وجود فروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لملاح التحديث من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) والمعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) أيضاً وعلى مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha = 0.05)$ . وذلك على المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني.

**جدول (15):** نتائج استخدام المقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق لوجود دلالة إحصائية لمتغير الخبرة في تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية المتعلقة بالمجال الثاني (أسلوب عرض الكتاب)

| الخبرة                   | أقل من 5 سنوات<br>(3.0778) | من 5 إلى أقل من 10 سنوات<br>(2.7957) | 10 سنوات فأكثر<br>(2.9411) |
|--------------------------|----------------------------|--------------------------------------|----------------------------|
| س-                       |                            |                                      |                            |
| أقل من 5 سنوات           | (3.0778)                   | *0.2821                              | 0.1367                     |
| من 5 إلى أقل من 10 سنوات | (2.7957)                   |                                      | 0.1454                     |
| 10 سنوات فأكثر           | (2.9411)                   |                                      |                            |

س- : المتوسط الحسابي

\* ذو دلالة إحصائية على مستوى  $(\alpha = 0.05)$ .

جاءت تقديراتهم على المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني والمجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب أعلى من تقديرات بقية فئات متغير الخبرة.

السؤال السابع: هل توجد فروق بين تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية و الوطنية للصف العاشر الأساسي تعزى إلى مؤهلهم العلمي - المسلكي ؟ للإجابة عن السؤال السابع تم تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفقا لمؤهلاتهم العلمية المسلكية، ثم استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقديرات التي أعطاها المعلمون لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية في كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة، ويوضح الجدول رقم (16) هذه المعطيات.

**جدول (16):** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية وفقا لمؤهلهم العلمي المسلكي، على كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة

| نص المجال                          | بكالوريوس<br>المتوسط<br>الانحراف<br>المعيارى | بكالوريوس<br>المتوسط<br>الانحراف<br>المعيارى | بكالوريوس + دبلوم<br>المتوسط<br>الانحراف<br>المعيارى | ماجستير فاكتر<br>المتوسط<br>الانحراف<br>المعيارى | جميع أفراد العينة<br>المتوسط<br>الانحراف<br>المعيارى |
|------------------------------------|----------------------------------------------|----------------------------------------------|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 1 الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | 3.16                                         | 0.35                                         | 3.08                                                 | 2.95                                             | 3.11                                                 |
| 2 أسلوب عرض الكتاب                 | 2.90                                         | 0.49                                         | 2.90                                                 | 2.82                                             | 2.89                                                 |
| 3 الأهداف                          | 2.90                                         | 0.45                                         | 2.87                                                 | 2.78                                             | 2.88                                                 |
| 4 المحتوى                          | 2.80                                         | 0.46                                         | 2.76                                                 | 2.59                                             | 2.76                                                 |
| 5 الوسائل والأنشطة                 | 2.81                                         | 0.45                                         | 2.77                                                 | 2.71                                             | 2.78                                                 |
| 6 التقويم                          | 2.81                                         | 0.46                                         | 2.81                                                 | 2.78                                             | 2.81                                                 |
| المجالات الستة مجتمعة              | 2.89                                         | 0.37                                         | 2.86                                                 | 2.77                                             | 2.86                                                 |

فيلاحظ أنها تزداد عند المعلمين من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (بكالوريوس) أكثر مما هو عند زملائهم من الفئتين الآخرين، حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم على المجالات الستة مجتمعة (2.89) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (بكالوريوس + دبلوم) (2.86) أما المعلمون من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (ماجستير فاكتر) فقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديراتهم (2.77) ولمعرفة إذا ما كانت هذه الفروق في المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يوضحه الجدول رقم (17).

ويفسر الباحث نتائج المقارنات البعدية التي جاءت لصالح المعلمين من ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) على المجال الأول المتعلق بالشكل العام للكتاب وإخراجه الفني والمجال الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب بأن تقديرات هذه الفئة من المعلمين قليلية الخبرة كانت انعكاسا لما اكتسبوه من الدورات التدريبية التي تعقد لهم أثناء الخدمة كونهم من حديثي التعيين، حيث تركز وزارة التربية والتعليم على استدعاء هذه الفئة من المعلمين لتلك الدورات، كما أنهم من حديثي التخرج من الجامعات الأردنية التي بدأت تركز في السنوات الأخيرة على الجوانب المختلفة في إعداد المعلمين. ويرى ربابعة(1999) أن ممارسة هذه الفئة من المعلمين لمهنة التدريس جديدة، وأن كل ما هو جديد يكون مرغوباً ومثيراً للاهتمام، مما يشكل لديهم دافعية إلى أن تكون تقديراتهم متماز بالجدية، وبالتالي

يلاحظ من الجدول رقم (16) أن تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية تزداد عند المعلمين من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (بكالوريوس) عن زملائهم من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (بكالوريوس + دبلوم) وعن زملائهم من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (ماجستير فاكتر) على كل مجال من المجالات الستة باستثناء المجالين الثاني المتعلق بأسلوب عرض الكتاب، والسادس المتعلق بالتقويم، حيث جاءت المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين متساوية عند المعلمين من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (بكالوريوس) وعن زملائهم من ذوي المؤهل العلمي والمسلكي (بكالوريوس + دبلوم) حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية للفئتين على المجال الثاني (2.90) وعلى المجال السادس (2.81)، وفيما يتعلق بالمجالات الستة مجتمعة

**جدول (17):** نتائج استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي المسلكي في تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية الثلاثة مجتمعة، على كل مجال من مجالات الأداة الستة والمجالات مجتمعة

| المجال | نص المجال                        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة $\alpha$ |
|--------|----------------------------------|----------------|----------------|----------------|--------------|-----------------|------------------------|
| 1      | الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني | بين المجموعات  | 0.882          | 0.441          | 2            | 2.955           | 0.054                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 28.217         | 0.149          | 189          |                 |                        |
| 2      | أسلوب عرض الكتاب                 | بين المجموعات  | 0.146          | 7.291          | 2            | 0.304           | 0.738                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 45.362         | 0.240          | 189          |                 |                        |
| 3      | الأهداف                          | بين المجموعات  | 0.289          | 0.144          | 2            | 0.684           | 0.506                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 39.931         | 0.211          | 189          |                 |                        |
| 4      | المحتوى                          | بين المجموعات  | 0.831          | 0.415          | 2            | 1.729           | 0.180                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 45.401         | 0.240          | 189          |                 |                        |
| 5      | الوسائل والأنشطة                 | بين المجموعات  | 0.209          | 0.104          | 2            | 0.456           | 0.634                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 43.221         | 0.229          | 189          |                 |                        |
| 6      | التقويم                          | بين المجموعات  | 2.329          | 1.165          | 2            | 0.044           | 0.957                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 49.575         | 0.262          | 189          |                 |                        |
| كلي    | المجالات الستة مجتمعة            | بين المجموعات  | 0.285          | 0.142          | 2            | 0.861           | 0.424                  |
|        |                                  | داخل المجموعات | 31.260         | 0.165          | 189          |                 |                        |

العلمية والمستجدات الحاصلة المرتبطة بمادة التربية الاجتماعية والوطنية.

ج- أن تتضمن كتب التربية الاجتماعية والوطنية العدد الكافي من الوسائل التعليمية والصور والرسوم والأشكال والخرائط والجداول الإحصائية، وضرورة تحديثها باستمرار.

د- إعادة النظر في الأساليب التقويمية بحيث تكون قادرة على قياس النتائج التعليمية (المعرفية، النفسحركية، الانفعالية) و أن تكون متنوعة بالإضافة إلى أهمية إشراك مختصين في القياس والتقويم عند تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية.

هـ- الاستفادة من أداة الدراسة كمييار عند القيام بعملية تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية كونها أعدت وفقاً للمعايير الحديثة في مجال تأليف الكتب المدرسية.

2- زيادة عدد الحصص المقررة لمادة التربية الاجتماعية والوطنية، لأن حجم الكتب ومحتواها لا يتناسب مع عدد الحصص المقررة لها.

3- اطلاع اللجان القائمة على تأليف الكتب على كل المستجدات والتطورات الحديثة كي يتسنى مراعاتها أثناء عملية تأليف الكتب وتحديثها.

4- ضرورة إشراك المعلمين والمشرفين التربويين بعملية تطوير كتب التربية الاجتماعية والوطنية وتحديثها.

5- إجراء مزيد من الدراسات للكشف عن ملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لباقي الصفوف الدراسية.

تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول رقم (17) أن تقديرات المعلمين لملامح التحديث في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لم تتأثر بمتغير المؤهل العلمي المسلكي على أي مجال من المجالات الستة أو المجالات الستة مجتمعة، وذلك على مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha = 0.05$ ). ويمكن أن يعود السبب إلى تشابه البرامج التربوية والدراسية المستخدمة في إعداد معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في الجامعات الأردنية، التي تحرص على تزويد المعلمين بالكفايات التدريسية والمهنية بقدر متشابه، كما أن الدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمون أثناء الخدمة تتوحد في أهدافها ووسائلها وسبل تنفيذها بغض النظر عن المؤهل العلمي لمن يلتحق بها. وربما تعكس نظرة المعلمين بفئاتهم الثلاث من حيث المؤهل العلمي-المسلكي الصورة الحقيقة لواقع كتب التربية الاجتماعية والوطنية، من كونها بحاجة إلى تحديث يواكب التطويرات المعاصرة في مجال تأليف الكتب المدرسية.

#### التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

1- بالنسبة لنتائج الدراسة التي أظهرت أن تقديرات المعلمين والمشرفين التربويين كانت في معظمها ضمن فئة التقدير المنخفض على مجالات الاستبانة الستة في الكتب الثلاثة منفردة والكتب مجتمعة فإن الباحث يوصي بـ :

أ- ضرورة مراعاة الأهداف التعليمية في كتب التربية الاجتماعية والوطنية لمختلف مجالات النمو لدى المتعلم، و أن تكون قادرة على تنمية التفكير بأنواعه المختلفة.

ب- ضرورة تضمين المحتوى لمشكلات البيئة المحلية والاهتمام بالنشاط المدرسي، و أن يعكس التطورات

## المصادر والمراجع

- الرواشدة، إبراهيم فيصل. (1999). ملامح تطويرية في مناهج علوم العاشر في الأردن حسب تقدير الطلبة. مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، 16.
- زيادات، ماهر. (1995). العلاقة بين مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد .
- سليمان، جمال. (2000). دراسة للأسئلة المتوافرة في كتب التأريخ للمرحلة الإعدادية في الجمهورية العربية السورية، مجلة جامعة دمشق، 16 (3) 239 - 278.
- السليمان، سليمان. (1996). دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة (بنين)، مركز البحوث التربوية، المملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- سواق، ساري. (1998). انعكاسات المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوية على إجراءات التقويم المدرسي في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة مؤتم للبحوث والدراسات، 13 (6) 193-233.
- الطورة، عبد الرحمن محمد. (1994). تقويم كتب مادة التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنوب الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.
- عبد الخالق، عبد الله. (1989). العالم المعاصر والصراعات الدولية - عالم المعرفة، (133) 13-14.
- عبد الغني، زينب احمد. (1996). تقويم كتاب الرياضيات المدرسي للمرحلة المتوسطة للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء الموجهات والمعلمات. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط (12).
- عبدالله، فوزي قاسم. (1991). تقويم كتب الجغرافية المقررة في المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والطلاب. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
- علاونة، محمد. (1990). تقويم كتاب مذكرة في قواعد اللغة العربية للصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، اربد.
- العمرى، معاذ. (2002). تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في محافظة اربد. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.
- إبراهيم، فاضل خليل (1998) تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي، مجلة جامعة جرش للبحوث والدراسات، 3 (19).
- أبو حلو، يعقوب عبد الله (1986) دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية 3 (1).
- أبو غريب، عائدة عباس (1995) رؤية مستقبلية لمناهج الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في مصر في ضوء سياسة تطوير المناهج والاتجاهات العالمية المعاصرة، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص، (3، 4) 167 - 203.
- الجزار، نجفة قطب السيد (1989) تطوير منهج التاريخ في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء فكرة التفاهم العالمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة .
- الخريشة، علي كايد (1994) تقويم كتب التربية الاجتماعية للصف السادس من المرحلة الأساسية في الأردن، مجلة جامعة المستنصرية، بغداد، (2).
- خليل، عدنان مصطفى (1993) دراسة تقويمية لكتاب التربية الاجتماعية والوطنية للصف الخامس الأساسي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مادة التربية الاجتماعية والوطنية في وكالة الغوث، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية، عمان الأردن.
- دبور، مرشد والخطيب (1980) أساسيات تدريس الاجتماعيات (ط1)، عمان، الأردن : دار العدوي.
- دعيس، عبد الرحيم (2002) تقويم كتاب الجغرافية الطبيعية والسياسية للصف الثاني الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين والطلبة في قصبة الزرقاء. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزيرة.
- دمعه، مجيد إبراهيم ومرسي، محمد منير. (1982). الكتاب ومدى ملاءمته لعمليتي التعلم والتعليم في المرحلة الابتدائية. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وحدة البحوث التربوية تونس.
- ربايعة، محمد توفيق. (1999). تقويم كتب التربية الوطنية للصفوف الأساسية الرابع والخامس والسادس من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس، فلسطين.

- القاعد، إبراهيم و أبو إصبع، عمر. ( 1997 ). مدى ممارسة  
معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم  
الفعال (دراسة تقييمية). أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم  
الإنسانية والاجتماعية 13 (1).
- اللحاني، احمد ؛ برنس، رضوان. (1988). تدريس المواد  
الاجتماعية. عالم الكتب: القاهرة .
- مجاور، محمد ؛ الديب، فتحي . (1987). المنهج المدرسي -  
أسسه وتطبيقاته (ط7)، دار القلم: الكويت .
- المسار، إبراهيم . (2001). تقييم كتب الدراسات الاجتماعية  
للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء منطلقات التطوير  
التربوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة روح القدس،  
الكسليك، لبنان.
- وزارة التربية والتعليم . ( 2002 ). دليل المعلم لكتاب تاريخ  
العرب الحديث وقضايا المعاصرة. المديرية العامة  
للمناهج، عمان.
- وزارة التربية والتعليم. (1988) . المؤتمر الوطني الأول للتطوير  
التربوي، رسالة المعلم، 3 (14).
- Brophy, Jere (1992) "The de facto national curriculum  
in U.S. elementary. Social studies critique of  
representative example". *Journal of curriculum  
studies*, 24 (5).
- Carne, Carle (1988) "History Revisited: Raising The  
Right Question "*Social studies Review*, 21(2), 4-  
8.
- Chapman, J. and other (1982) " Position state on Global  
Education" *Social Education*, 46.
- Giannagelo Duane. And Kaplan. Many Bene. (1992).  
*An Analysis and critique of selected social  
studies textbooks*, A paper presented at  
Tennessee university meeting on Textbooks  
Evaluation.
- Harrison, Jo-Ann (2001) Developing intercultural  
Communication and Understanding Through  
Social Studies In Israel. *Social Studies*, 92 from:  
<http://ebscohost.com>.
- Kendall, john ; Schock, Lisa & Yong, Sara (2000)  
*Abistillation of Subject Matter Content for the  
Subject Areas of Geography and History*. Office  
of Education Research and Improvement (ED)  
Washington, DC.
- Ledfoud , Kenny john (1985) A content Analysis of  
selected community education Textbooks  
published between (1969-1983) *DAI*. 40(3).

## ملحق الدراسة

مستويات ملامح تحديث كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف العاشر كما قدرها المشرفون والمعلمون على فقرات الأداة في كل

### مبحث وعلى المباحث مجتمعة

| الوظيفة                                 | المباحث مجتمعة                                                      |       |      |      | التربية الوطنية والمدنية |       |      |      | الجغرافية |       |      |      | التاريخ |       |      |      | الفقرة | الترتيب |
|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|-------|------|------|--------------------------|-------|------|------|-----------|-------|------|------|---------|-------|------|------|--------|---------|
|                                         | عال                                                                 | متوسط | ضعيف | ضعيف | عال                      | متوسط | ضعيف | ضعيف | عال       | متوسط | ضعيف | ضعيف | عال     | متوسط | ضعيف | ضعيف |        |         |
| أولاً: الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني |                                                                     |       |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 1                                       | مناسبة حجم الكتاب مع طبيعة الموضوعات المطروحة فيه.                  | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 2                                       | مناسبة توزيع وحدات الكتاب على فصولي العام الدراسي.                  | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 3                                       | مناسبة حجم المحتوى مع عدد الحصص المقررة للكتاب.                     | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 4                                       | مناسبة عدد السطور في الصفحة الواحدة.                                | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 5                                       | كفاية المسافات بين الكلمات والسطور.                                 | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 6                                       | ترتيب الكتاب من مقدمة، موضوعات، فهرس، مراجع، أشكال، رسومات.         | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 7                                       | اتصاف ورق الكتاب بالجودة من حيث اللون والحجم ومساحة الصفحات.        | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 8                                       | اتصاف عناوين الكتاب الفرعية والرئيسة بالوضوح والدقة.                | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 9                                       | مناسبة وضع الصور والرسومات والأشكال في المكان المخصص لها في الكتاب. | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 10                                      | مدى جاذبية غلاف الكتاب للتلاميذ.                                    | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| ثانياً : أسلوب عرض الكتاب               |                                                                     |       |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 11                                      | يشوق للقراءة.                                                       | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 12                                      | موفق في عرض الأفكار بطريقة متسلسلة ومتتابعة.                        | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 13                                      | يتناسب عمق الأفكار مع مستوى التلاميذ.                               | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 14                                      | يتخلل العرض مواقف تعليمية وأنشطة تحفز على التفكير.                  | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 15                                      | يشجع أسلوب عرض الكتاب على القراءات الإضافية.                        | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 16                                      | يتجنب التكرار الممل والإيجاز المخل.                                 | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 17                                      | وضوح لغة الكتاب من حيث التعبير والتركيب.                            | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 18                                      | يشوق أسلوب العرض التلاميذ على التعلم.                               | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 19                                      | يساعد أسلوب الكتاب التلاميذ على التعلم الذاتي.                      | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 20                                      | يحفز أسلوب العرض التلاميذ على البحث والاستكشاف.                     | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 21                                      | يناسب أسلوب العرض المستوى العقلي للتلاميذ.                          | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 22                                      | يهتم أسلوب العرض بتبسيط المصطلحات والتعابير.                        | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| ثالثاً : الأهداف                        |                                                                     |       |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 23                                      | مراعاة الأهداف لروح الأصالة والمعاصرة.                              | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 24                                      | تهتم بتنمية عمليات التفكير عند التلاميذ.                            | معلم  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |
| 25                                      | تركز على فهم التلاميذ للمفاهيم والنظريات الحديثة.                   | مشرف  |      |      |                          |       |      |      |           |       |      |      |         |       |      |      |        |         |

| الوظيفة                   | المباحث مجتمعة |       |       |     | التربية الوطنية والمدنية |       |       |     | الجغرافية |       |       |     | التاريخ |       |       |     | الفقرة                                                                             | رقم |
|---------------------------|----------------|-------|-------|-----|--------------------------|-------|-------|-----|-----------|-------|-------|-----|---------|-------|-------|-----|------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                           | ضعيف           | متوسط | متوسط | عال | ضعيف                     | متوسط | متوسط | عال | ضعيف      | متوسط | متوسط | عال | ضعيف    | متوسط | متوسط | عال |                                                                                    |     |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | توضح العلاقة بين الإنسان والبيئة الطبيعية.                                         | 26  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تركز على أهمية صنع القرار.                                                         | 27  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تركز على دراسة المشكلات الاجتماعية المعاصرة.                                       | 28  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           |       | X     |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         |       | X     |     | تفرس القيم والاتجاهات الإيجابية.                                                   | 29  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تراعي حاجات التلاميذ والمجتمع في ضوء المتغيرات الجديدة.                            | 30  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تراعي عادات المجتمع وتقاليده.                                                      | 31  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تنمي الحس الوطني والقومي عند التلاميذ.                                             | 32  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تطرح مبادئ السلام والإحساس بأثرها في الحياة.                                       | 33  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         |       | X     |     | تركز على المفاهيم السياسية والاجتماعية الجديدة.                                    | 34  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | تواكب التطور العلمي والتكنولوجي.                                                   | 35  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           |       | X     |     |         | X     |       |     | تركز على التقارب بين المجتمعات والتبادل الثقافي.                                   | 36  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           |       | X     |     |         | X     |       |     | تركز على دور المؤسسات الاجتماعية الجديدة في النواحي السياسية والاقتصادية المختلفة. | 37  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     | X       |       |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           |       | X     |     |         | X     |       |     | واقعية الأهداف واتساقها مع المتغيرات المعاصرة.                                     | 38  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           |       | X     |     |         | X     |       |     | تركز على المستويات العقلية والانفعالية والادائية للتلاميذ.                         | 39  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     | X       |       |       |     |                                                                                    |     |
| رابعاً: المحتوى           |                |       |       |     |                          |       |       |     |           |       |       |     |         |       |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       |       | X   |           |       | X     |     |         | X     |       |     | يعبر المحتوى عن واقع المجتمع الأردني وطبيعته ويعكس سماته                           | 40  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         |       |       | X   | يساعد المحتوى في تحقيق الأهداف العقلية والادائية والانفعالية.                      | 41  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         |       |       | X   |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         |       |       | X   | يساعد المحتوى في تنمية التفكير الإبداعي والناقد.                                   | 42  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         |       |       | X   |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | يساعد المحتوى في حل المشكلات المعاصرة والمختلفة.                                   | 43  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | يساعد المحتوى في توظيف المعلومات والأفكار الجديدة في الحياة اليومية.               | 44  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      | X              |       |       |     |                          | X     |       |     | X         |       |       |     | X       |       |       |     | يمكن المحتوى التلاميذ من استخدام مصادر البيئة المحلية.                             | 45  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         |       | X     |     | يركز المحتوى على مبدأ التعلم الذاتي.                                               | 46  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     | X       |       |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | يراعي المحتوى الأحداث الجارية.                                                     | 47  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | يساعد المحتوى التلاميذ على اتخاذ القرارات بأنفسهم.                                 | 48  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | يسهم المحتوى في تنمية القيم والاتجاهات الإسلامية والوطنية والقومية.                | 49  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| خامساً : الوسائل والأنشطة |                |       |       |     |                          |       |       |     |           |       |       |     |         |       |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         |       |       | X   | ارتباط الوسائل بمحتوى الكتاب.                                                      | 50  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     | حدائة الوسائل ومناسبتها للتطورات الجديدة.                                          | 51  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           |       | X     |     |         |       | X     |     | تسهل الوسائل والأنشطة عملية التعليم.                                               | 52  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       |       | X   |           |       |       | X   |         | X     |       |     | سهولة استعمال الرسومات والصور والخرائط.                                            | 53  |
| معلم                      |                | X     |       |     |                          | X     |       |     |           | X     |       |     |         | X     |       |     |                                                                                    |     |
| مشرف                      |                |       | X     |     |                          |       | X     |     |           |       | X     |     |         |       | X     |     | تنمي الرسومات والصور والأشكال في الكتاب عملية التفكير عند التلاميذ.                | 54  |

| الوظيفة          | المباحث مجتمعة |       |       |      | التربية الوطنية والمدنية |       |       |      | الجغرافية |       |       |      | التاريخ |       |       |      | الفقرة                           | رقم |
|------------------|----------------|-------|-------|------|--------------------------|-------|-------|------|-----------|-------|-------|------|---------|-------|-------|------|----------------------------------|-----|
|                  | ضعيف           | متوسط | متوسط | عالي | ضعيف                     | متوسط | متوسط | عالي | ضعيف      | متوسط | متوسط | عالي | ضعيف    | متوسط | متوسط | عالي |                                  |     |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 55  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 56  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 57  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 58  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 59  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 60  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      |                          | X     |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 61  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  | 62  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      |           | X     |       |      | X       |       |       |      |                                  | 63  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      |                          | X     |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 64  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         |       | X     |      |                                  | 65  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 66  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      | X                        |       |       |      |           | X     |       |      |         |       |       | X    |                                  | 67  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      | X       |       |       |      |                                  |     |
| سارساً : التقويم |                |       |       |      |                          |       |       |      |           |       |       |      |         |       |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      |                          | X     |       |      |           | X     |       |      |         |       |       | X    |                                  | 68  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         |       | X     |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         |       | X     |      |                                  | 69  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         |       | X     |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      |           | X     |       |      |         |       | X     |      |                                  | 70  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         |       | X     |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      | X                        |       |       | X    |           |       |       |      |         |       | X     |      |                                  | 71  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         |       | X     |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 72  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 73  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 74  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 75  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  | 76  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      | X                        |       |       |      |           | X     |       |      |         | X     |       |      |                                  | 77  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             |                |       | X     |      |                          | X     |       |      |           | X     |       |      |         | X     |       |      |                                  | 78  |
| معلم             |                | X     |       |      | X                        |       |       |      | X         |       |       |      |         | X     |       |      |                                  |     |
| مشرف             | 2              | 37    | 32    | 7    | 0                        | 34    | 32    | 12   | 2         | 41    | 24    | 11   | 4       | 51    | 17    | 6    | عدد التقديرات وفقا لفئات التقدير |     |
| معلم             | 0              | 68    | 10    | 0    | 0                        | 61    | 17    | 0    | 0         | 62    | 16    | 0    | 8       | 60    | 10    | 0    |                                  |     |

## قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وحجم العينة للدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية

ضرار جرادات\* و ماجد جودة\*\*

تاريخ قبوله 2004/11/29

تاريخ تسلم البحث 2004/8/8

### Test Power, Effect Size and Sample Size of Published Research in *Abhath Al-Yarmouk* *Humanities and Social Science Series*

Derar Jaradat, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid,  
Jordan.

Majed Judeh, Yarmouk Model School, Yarmouk University.

**Abstract:** This study tried to evaluate the test power, effect size and sample size of the research published in 16 volumes of *Abhath Al-Yarmouk- Humanities and Social Sciences Series*. The sample consisted of 785 statistical test, where 3 conventional tests, were used, namely the F test for ANOVA, the t test for means of independent samples and the t test for the correlation coefficient. From data reported by the studies, Cohen d as a measure of effect size was calculated for each tested hypothesis and the power for the used statistical test was obtained from tables prepared by Cohen. The study concluded that the major factor behind the high percentage (72.5%) of rejected hypotheses and the high percentage (52%) of statistical tests reaching Cohen criterion for minimal power (0.8) might have been the large sample size and not the effect size since hypotheses associated with a large effect size were only 26.5%.

**(Keywords:** Test power, effect size, sample size, statistical significance, practical significance).

ملخص: حاولت هذه الدراسة أن تقيّم قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وحجم العينة في الدراسات المنشورة في 16 مجلداً من مجلدات مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. واحتوت عينة الدراسة على 785 اختباراً إحصائياً من نوع F المستخدم في تحليل التباين و t للعينات المستقلة و t لمعامل الارتباط. وأمكن من البيانات التي احتوتها الدراسات المنشورة حساب قيمة d لكوهن كمقياس لحجم الأثر، ومن ثم استخراج قوة الاختبار الإحصائي من جداول كوهن. وقد خلصت هذه الدراسة إلى الاستنتاج أن العامل الرئيس وراء النسبة العالية (72.5%) من الفرضيات الصفرية المرفوضة والنسبة العالية (52%) من الاختبارات الإحصائية التي حققت الحد الأدنى للقوة (0.8) الذي يقترحه كوهن، قد يكون الحجم الكبير لعينات الدراسة وليس حجم الأثر المقترن بالفرضيات الصفرية التي جرى اختبارها، إذ لم تزد نسبة الفرضيات الصفرية التي اختبرت واقرنت بحجم أثر كبير عن 26.5%.

(الكلمات المفتاحية: قوة الاختبار، حجم الأثر، حجم العينة، الدلالة الإحصائية، الدلالة العملية)

بعد مقارنة المؤشر الإحصائي المحسوب من بيانات العينة مع قيمة ذلك الإحصائي الحرجة، عندما تكون خصائص توزيع مؤشرات العينات العشوائية المشابهة لعينة الباحث معروفة.

ولا يعني بالضرورة أن اتباع الباحث لإجراءات إحصائية محددة ومعروفة كقيل بصحة قراره حول الفرضية الصفرية التي لا يعرف شيئاً عن صحتها أو عدم صحتها، الأمر الذي يجعل الفرصة مواتية لوقوع الباحث في نوعين من الأخطاء يُعرف أحدهما بالخطأ من النوع الأول، عندما يرفض الباحث فرضية صفرية صحيحة، ويعرف الآخر بالخطأ من النوع الثاني عندما يفشل الباحث في رفض فرضية صفرية خاطئة.

ويساوي أعلى احتمال للخطأ من النوع الأول ألفا  $(\alpha)$ ، وهي ما تعرف بمستوى الدلالة الإحصائية. وتعني كلمة دلالة في أبسط صورها أن الفرق بين القيمة المقترضة لمعلم في المجتمع وقيمتة المحسوبة من بيانات العينة كبير إلى القدر الذي يصعب عزوه إلى أخطاء العينات. ويحدد الباحث عادة قيمة ألفا قبل أن يخطر في جمع بيانات دراسته، ويجعل من هذه القيمة معياراً يحتكم إليه في اتخاذ القرار حول فرضيته الصفرية. أما احتمال الخطأ من النوع الثاني والذي يُعرف بـ بيتا  $(\beta)$  فهو وإن كان قابلاً للحساب قبل أن يجمع الباحث بياناته، إلا أن العادة جرت أن يتم احتساب مقداره بعد أن ينتهي الباحث من تحليلاته الإحصائية.

مقدمة: يبني الباحثون في العلوم الإنسانية والاجتماعية عادة نوعين من الفرضيات تعرف الأولى بالفرضية الصفرية (Null Hypothesis) وتسمى الثانية بالفرضية البديلة (Alternative Hypothesis). ويمكن وصف الفرضية الصفرية بأنها ادعاء أو زعم للباحث حول مقدار مؤشر أو مؤشرات لمجتمع أو مجتمعات، أو حول مقدار تأثير أو تأثيرات لمتغير أو متغيرات مستقلة على متغير أو متغيرات تابعة. وهذا الادعاء الذي يبنيه الباحث يحاول التحقق من صحته بإخضاع البيانات التي يجمعها من عينة أو عينات مأخوذة من مجتمع أو مجتمعات مستهدفة بمجهوده البحثي، للاختبار الإحصائي المناسب.

والاختبار الإحصائي (Statistical Test) ليس إلا مجموعة من المعالجات الإحصائية لبيانات عينة أو عينات تهدف إلى مساعدة الباحث في الوصول إلى قرار حول فرضيته أو فرضياته الصفرية وذلك برفضها أو الفشل في رفضها. ويصل الباحث إلى قراره هذا

\* كلية التربية، جامعة اليرموك.

\*\* المدرسة النموذجية لجامعة اليرموك.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

للباحث لو احتكم إلى نتيجة رمي قطعة نقود غير متحيزة بدلاً من إجراء الاختبار الإحصائي!

وتتأثر قوة الاختبار الإحصائي بعوامل عديدة لعل من أهمها عدد أفراد عينة الدراسة، ومستوى الدلالة الإحصائية الذي يعتمد عليه الباحث لاختبار فرضياته الصفرية، وحجم الأثر أو التأثير، الذي سمي اصطلاحاً بالدلالة العملية، إذ تزيد قوة الاختبار الإحصائي بزيادة مقادير هذه العوامل وتنقص بنقصانها. وإذا كان المقصود بعدد أفراد العينة ومستوى الدلالة الإحصائية غنياً عن التعريف إلا أن ما يقصد بالدلالة العملية قد يختلف باختلاف أسئلة الباحثين الجوهرية، ولعل هذا يفسر تعدد المؤشرات الإحصائية التي تدل على مقدار تلك الدلالة، فقد أورد كيرك (Kirk, 1996) 40 مقياساً لها، وصنفها في فئات ثلاث هي: مقاييس قوة العلاقة، ومقاييس حجم الأثر، ومقاييس أخرى. ومع أن هذه المقاييس تختلف في خصائصها الإحصائية كتقديرات لحجم الأثر، إلا أن هذا العدد الكبير منها قد يكون شاهداً على أن الباحثين قد لا يجدون في نتائج اختبارات الدلالة الإحصائية وحدها معلومات كافية للخروج بإجابات دقيقة وصحيحة لأسئلتهم البحثية الجوهرية، أو لمعرفة ما إذا كانت بياناتهم الامبريقية تؤيد أو تدحض فرضياتهم العلمية وليس فرضياتهم الإحصائية.

وقد اقترح كوهن (Cohen, 1977) تصنيفاً لمستويات حجم الأثر عندما يتم حسابه باستخدام مؤشر  $d$  لكوهن في ثلاث فئات: صغير ومتوسط وكبير، ويحتوي الجدول 1 مقادير حجم الأثر الصغيرة والمتوسطة والكبيرة في حال استخدام ثلاثة اختبارات إحصائية هي: اختبار  $F$  واختبار  $t$  للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين واختبار  $t$  (من الآن ولاحقاً  $t_r$ )؛ لاختبار فرضية حول ما إذا كان معامل بيرسون للارتباط بين متغيرين في المجتمع يختلف عن الصفر. وتجدر الملاحظة أن الحدود الدنيا لمستويات حجم جدول (1): تصنيف كوهن لحجم الأثر حسب نوع الاختبار الإحصائي المستخدم

| حجم الأثر | $d$ في حالة استخدام اختبار $t$ | $d$ في حالة استخدام اختبار $F$ | $d$ في حالة استخدام اختبار $t_r$ |
|-----------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------------|
| صغير      | 0.2 - 0.49                     | 0.1 - 0.24                     | 0.1 - 0.29                       |
| متوسط     | 0.5 - 0.79                     | 0.25 - 0.39                    | 0.3 - 0.49                       |
| كبير      | 0.8 - فما فوق                  | 0.40 - فما فوق                 | 0.5 - فما فوق                    |

\* يساوي حجم الأثر قيمة معامل الارتباط  $r$ .

الأثر تبعد مسافات متساوية عن بعضها بعضاً، في حين أن الحدود العليا لهذه المستويات مفتوحة.

وقد حظيت موضوعات قوة الاختبار الإحصائي والدلالة العملية والدلالة الإحصائية باهتمام كبير من الباحثين، فقد وجد كيرك (Kirk, 1996) في مراجعة للأبحاث المنشورة في أربع دوريات علمية أن نسبة الأبحاث التي أوردت مؤشرات للدلالة العملية قد تراوحت بين 12% و 77% للدوريات الأربع. كما وجد هاس وواكرت وسولومون (Hasse, Waccter & Solomon, 1982) أن

نظرة على الأدب السابق: مع أن استخدام اختبارات الدلالة الإحصائية من قبل الباحثين الكميين في العلوم الإنسانية والاجتماعية قد يعود إلى سبع عقود ونيف، إلا أن هذا الاستخدام كان ولا يزال موضع جدل ونقاش (Shaver, 1993; Kirk, 1996). فقد وجهت على مدى العقود الماضية انتقادات كثيرة لاختبارات الدلالة الإحصائية. ففي حين حذر بعض الباحثين من التفسيرات الخاطئة لمعنى الدلالة الإحصائية (Kirk, 1996) شكك آخرون في قيمتها وذهبوا إلى الاستنتاج بأنها إفساد لطريقة العلم (Carver, 1978, 1993)، وعليه فلا بد من التخلص منها، واقتروا بدلاً من ذلك أن يقوم الباحثون بإعطاء معلومات عن حجم الأثر أو التأثير أو ما يعرف بالدلالة العملية (Practical Significance) لأثر المتغير المستقل على المتغير التابع في مجهوداتهم البحثية.

ولعل أكثر ما يعاب على اختبارات الدلالة الإحصائية اعتمادها القوي على عدد أفراد عينة الدراسة، إذ كلما زاد ذلك العدد كلما زاد احتمال رفض الفرضية الصفرية (Xiato, 2001)، إلا أن حجم الأثر يتأثر هو الآخر بما يمكن أن يسمى حجم الدراسة، الذي يتضمن عدد أفرادها وعدد معالجاتها (مجموعاتها) معاً. وقد دُلَّ موري ودوسر (Murry & Doser, 1987) على العلاقة الخطية المباشرة بين قيمة مربع ايتا ( $\eta^2$ ) (كمقياس لحجم الأثر) وقيمة الإحصائي  $F$  (كمقياس للدلالة الإحصائية)، واستنتجوا أن كلاً من المؤشرين دالة للآخر، فإذا رفضت الفرضية الصفرية بناء على قيمة  $F$  المحسوبة ستُرفض تلك الفرضية بناء على قيمة مربع ايتا ( $\eta^2$ ) المحسوبة والعكس صحيح أيضاً.

وإذا ما تم تجاوز الجدول حول اختبارات الدلالة الإحصائية والمواقف المتباينة منها يجد البعض (Brewer, 1972; Wampold, 1983) ما يشبه الإجماع بين الباحثين على أهمية المعلومات وجوهريتها الناتجة عن قوة الاختبارات الإحصائية التي يستخدمونها، هذه المعلومات التي يطلب كوهن (Cohen, 1977) من الباحثين تحديدها قبل إتمام دراساتهم وإعطاء معلومات عنها عند نشر تلك الدراسات لاحقاً. وتأتي قيمة المعلومات عن قوة الاختبار الإحصائي من تدليلها على دقة قرار الباحث وصدقه برفض الفرضية الصفرية الخاطئة من جهة، وتدليلها على احتمال الخطأ من النوع الثاني من جهة أخرى. وهذه العلاقة التكاملية بين احتمال رفض الفرضية الصفرية الخاطئة واحتمال الفشل في رفضها تشير بوضوح إلى أهمية أن تكون قوة الاختبار الإحصائي مرتفعة، ويقترح كوهن (Cohen, 1977) كقاعدة اجتهدية بأن لا تقل قوة الاختبار الإحصائي المستخدم لاختبار الفرضية الصفرية عن 0.8 وللتدليل على أهمية أن تكون قوة الاختبار الإحصائي مرتفعة، افترض وعلى سبيل المثال أن قوة اختبار إحصائي ما تساوي 0.5 وهذا يعني أن احتمال رفض الفرضية الصفرية عندما تكون خاطئة هو 0.5 أي أن احتمال أن يكون قرار الباحث صائباً هو 0.5، وهو الاحتمال نفسه الذي يتوفر

4- هل يمكن وصف العلاقة بين قوة الاختبار الاحصائي من جهة والتغير المتصاحب لحجم الأثر وحجم العينة من جهة أخرى ؟ وهل حجم الأثر أم حجم العينة كان العامل الحاسم المؤثر في قوة الاختبارات الاحصائية للفرضيات الصفرية التي تم اختبارها ؟

ويمكن النظر إلى هذه الدراسة على أنها استكمال للمجهودات التي حاولت التعرف على المؤشرات المتعلقة بحجم الأثر، وقوة الاختبار الإحصائي للدراسات المنشورة في الدوريات الأردنية، التي بدأت بدراسة ابراهيم (2000) للدراسات المنشورة في مجلدين من مجلدات مجلة دراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تصدر عن الجامعة الأردنية، ثم دراسة الدرايع (2003) للدراسات التي نُشرت في خمسة مجلدات من مجلة مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية التي تصدر عن جامعة مؤتة.

ومن المؤمل أن تساعد هذه الدراسة على إثارة الاهتمام لدى الباحثين الأردنيين المهتمين بدراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية في المجتمع الأردني بمسائل تتعلق بقوة الاختبارات الإحصائية، التي يستخدمونها في اختبار فرضياتهم الصفرية وأحجام الأثر التي تقتزن بتلك الفرضيات بدلاً من الركون إلى طقوس اختبارات الدلالة الإحصائية، التي يعتقد كارفر (Carver, 1993, 1978) أنها مفسدة للطريقة العلمية، ويصفها كيرك (Kirk, 1996) بالتمرينات الساذجة التي تجيب على أسئلة تختلف عن أسئلة العلم.

#### الطريقة والإجراءات

**عينة الدراسة:** استخدمت طريقة العينة المنتظمة للحصول على عينة هذه الدراسة، التي تألفت من الدراسات التي استخدمت الاختبارات الإحصائية:  $F$  المستخدم عادة في تحليل التباين، و  $t$  المستخدم في اختبار الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، واختبار  $t_r$  المستخدم في اختبار اختلاف معالم ارتباط بين متغيرين في المجتمع عن الصفر. والدراسات التي تحتويها عينة هذه الدراسة منشورة في العدد الأول من كل مجلد من مجلدات مجلة أبحاث اليرموك سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية للفترة 1985- 2001. وقد بلغ عدد هذه الدراسات 54 دراسة احتوت على 785 اختباراً إحصائياً وتوزعت على أربعة ميادين معرفية هي: التربية وعلم النفس، والاقتصاد والعلوم الإدارية، وعلم الاجتماع، والعلوم السياسية.

**الإجراءات:** بعد مراجعة الدراسات المنشورة في العدد الأول من كل مجلد من مجلدات مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية للفترة 1985- 2001 استبعدت الدراسات التي لم تستخدم اختبارات الدلالة الإحصائية كجزء من المجهود البحثي، وصُنفت الدراسات المتبقية حسب الميدان المعرفي للبحث المنشور. ثم تم بعد ذلك تفريغ البيانات الضرورية في جداول خاصة أعدت لذلك الغرض، واشتملت هذه البيانات على نوع الاختبار الإحصائي المستخدم ومستوى الدلالة الإحصائية الذي اعتمده الباحث، إن وجد، ونتيجة الاختبار الإحصائي، عدد أفراد

متوسط الدلالة العملية للأبحاث المنشورة في مجلة علم النفس الإرشادي يساوي 0.58، وحسب برور (Brewer, 1972) قوة الاختبارات الإحصائية للأبحاث المنشورة في مجلة البحث التربوي وجد أن متوسط القوة هو 0.23 و 0.56 و 0.79 لحجم الأثر الصغير والمتوسط والكبير على التوالي. وبالمثل وجد تشيس وتشيس (Chase & Chase, 1976) أن قوة الاختبارات الإحصائية للبحوث المنشورة في مجلة علم النفس التطبيقي كانت عموماً عالية خاصة عندما كانت الدلالة العملية متوسطة وعالية.

واستنتج الصياد (1988) من مراجعة للأبحاث المنشورة في مجلة البحث التربوي أن الباحثين يلجأون إلى زيادة عدد أفراد العينة من أجل رفض فرضياتهم الصفرية، في حين أن الدلالة العملية للأبحاث المنشورة في تلك المجلة كانت في المتوسط ضعيفة.

وفي الأردن وجد ابراهيم (2000) أن الأبحاث المنشورة في مجلة دراسات للفترة 1997- 1998 ذات دلالة عملية متوسطة وضعيفة، في حين كانت قوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة على الأغلب عالية، كما وجد حجمات وعليان (1997) أن 63% من الفرضيات الدالة إحصائياً في رسائل ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الأردنية كانت ذات دلالة علمية ضعيفة، في حين كانت قوة اختبار تلك الفرضيات عالية.

وحديثاً خلص الدرايع (2003) من مراجعة للدراسات المنشورة في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية للفترة بين 1996- 2000 إلى الاستنتاج أن هذه الدراسات "تتمتع بقوة اختبار عالية ودلالة عملية مقبولة ... ويمكن أن تؤخذ نتائجها على المستوى العملي" (ص174)، بشرط أن تكون نتائج هذه الدراسات ذات دلالة إحصائية.

**مشكلة الدراسة وأهميتها:** حاولت هذه الدراسة تقييم قوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في فحص الفرضيات الصفرية لعينة من الأبحاث المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية للفترة من 1985- 2001، كما حاولت هذه الدراسة، من خلال معالجة البيانات التي تحتويها هذه الأبحاث المنشورة، إعطاء معلومات تفصيلية وشاملة تربط بين قوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة وحجم الأثر، وأعداد أفراد العينات، ونوع الاختبار الإحصائي المستخدم. وبشكل أكثر تحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- 1- كيف يتوزع حجم الأثر المقترن بالفرضيات الصفرية التي تم اختبارها حسب المستويات التي اقترحها كوهن لحجم الأثر التي يوضحها جدول 1 ؟
- 2- كيف تتوزع قوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة حسب المستويات المختلفة للقوة ؟
- 3- ما نسبة الاختبارات الإحصائية التي تزيد قوتها عن الحد الأدنى الذي اقترحه كوهن لقوة الاختبار الإحصائي (0.8) ؟ وكيف تختلف تلك النسبة باختلاف حجم الأثر المقترن بالفرضيات الصفرية التي تم اختبارها ؟

وبالرجوع إلى بيانات الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، التي شكّلت عينة هذه الدراسة تبين أن من بين الفرضيات التي تم اختبارها باستخدام الاختبارات الإحصائية  $F$  و  $t$  و  $t_r$  ، التي بلغ عددها 785 فرضية الذي يظهر أن أغلب الفرضيات التي رُفِضت كانت تتعلق بظواهر

وقد تبين من بيانات الدراسات التي تم مراجعتها في عينة الدراسة، أن أكثر من نصف هذه الدراسات لم تحدّد مستوى للدلالة الإحصائية للاختبار الإحصائي قبل جمع البيانات أو بعد تحليل النتائج. ولأن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية ضرورية لحساب قوة الاختبار الإحصائي، فقد اعتمد في هذه الدراسة قيمة الاحتمال  $P$  Value (التي تظهر في الجداول التي تحتوي عليها الدراسات المنشورة) لأن تكون القيمة المحسوبة للإحصائي بهذا المقدار أو أكبر بسبب أخطاء العينات العشوائية كبديل لمستوى الدلالة الإحصائية. وقد يكون من الضروري التذكير أن اتباع مثل هذا الإجراء سيعمل أحياناً على تقليل قوة الاختبار الإحصائي المستخرجة من الجداول (عندما تكون قيمة  $p$  صغيرة)، وعلى زيادتها أحياناً أخرى (عندما تكون قيمة  $p$  كبيرة). كما تحذر

جدول (2): عدد الفرضيات الإحصائية الدالة وغير الدالة موزعة حسب نوع الاختبار والميدان المعرفى

| الاختبار             | التربية وعلم النفس | الاقتصاد والعلوم الإدارية | علم الاجتماع   | العلوم السياسية | المجموع        |                |
|----------------------|--------------------|---------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|
|                      | دال                | غير دال                   | دال            | غير دال         | دال            | غير دال        |
| النسبة المئوية       | النسبة المئوية     | النسبة المئوية            | النسبة المئوية | النسبة المئوية  | النسبة المئوية | النسبة المئوية |
| F                    | 101                | 95                        | 41             | 14              | -              | -              |
| T                    | 94                 | 30                        | 10             | 1               | 5              | 21             |
| tr                   | 145                | 28                        | 85             | 23              | 16             | 4              |
| مجموع النسبة المئوية | 340                | 153                       | 136            | 38              | 21             | 25             |
|                      | 43.30%             | 19.50%                    | 17.30%         | 4.90%           | 2.70%          | 3.30%          |

وللتعرف على مقادير حجم الأثر في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، وكيف توزعت هذه المؤشرات حسب المستويات التي اقترحها كوهن

جدول (3): عدد الفرضيات الإحصائية الدالة ومتوسط عدد أفراد العينة\* (N) موزعين حسب نوع الاختبار وحجم الأثر

| نوع الاختبار           | F          |                 | t          |                 | tr         |                 | المجموع    |                 | النسبة التراكمية<br>لعدد الفرضيات |
|------------------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|-----------------|-----------------------------------|
|                        | متوسط<br>N | عدد<br>الفرضيات | متوسط<br>N | عدد<br>الفرضيات | متوسط<br>N | عدد<br>الفرضيات | متوسط<br>N | عدد<br>الفرضيات |                                   |
| أقل من الحجم<br>الصغير | 310        | 12              | 266        | 26              | 280        | 9               | 280        | 47              | 8.50%                             |
| الصغير                 | 191        | 19              | 313        | 59              | 224        | 79              | 250        | 167             | 38.60%                            |
| المتوسط                | 129        | 20              | 260        | 32              | 187        | 83              | 196        | 135             | 63%                               |
| الكبير                 | 181        | 81              | 100        | 49              | 221        | 75              | 176        | 205             | 100%                              |
| المجموع                | 187        | 142             | 233        | 166             | 213        | 246             | 212        | 554             |                                   |
| النسبة المئوية         | 25.60%     |                 | 30%        |                 | 44.40%     |                 | 100%       |                 |                                   |

\* متوسط عدد أفراد العينة مقرب إلى أقرب واحد صحيح.

الصغير، وإذا ما أضفنا إلى ذلك أعداد الفرضيات التي تقتزن بحجم الأثر الصغير نجد أن حوالي 38.6% من مقادير حجم الأثر تقع ضمن هذين المستويين.

وقد يثار التساؤل حول السبب الذي يجعل من حجم أثر أقل من الحد الأدنى لحجم الأثر الصغير ذا دلالة إحصائية، أو بعبارة أخرى كيف يمكن مثلاً أن يكون فرق بين متوسطي عينتين مستقلتين يقل عن عشري الانحراف المعياري للمجتمع ذا دلالة إحصائية عند استخدام اختبار  $t$  للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين. والحقيقة أن مثل هذا التساؤل قد يختفي إذا ما عرفنا بعض المعلومات عن عدد الأفراد الكبير في المجموعات الفرعية للدراسات المختلفة الذي يوضحه جدول 3، حيث تحتوي خلاياه على متوسط عدد الأفراد في المجموعة الواحدة عند استخدام اختبار  $F$  واختبار  $t$ ، وفي المجموعة الكلية عند استخدام اختبار  $t_r$ ، ومن الواضح أن متوسط عدد أفراد العينة كبير بشكل خاص للفرضيات التي اقتترنت بحجم أثر أقل من الحد الأدنى لحجم الأثر الصغير أو بحجم أثر صغير بالمقارنة بالفرضيات الأخرى. ولعل في هذا الأمر دليلاً على أن زيادة عدد أفراد العينة يساعد إلى مدى بعيد على رفض الفرضية الصفريّة حتى ولو كان حجم الأثر صغيراً.

وثمة أمر آخر يظهره جدول 3 وهو أن غالبية الفرضيات التي رفضها الباحثون الذين نشروا دراساتهم في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية قد اقتترنت بحجم أثر متوسط أو أقل. وإذا ما أضفنا إلى هذه النتيجة حقيقة أن حوالي 44% من هذه الفرضيات المرفوضة كانت حول معامل ارتباط بين متغيرين في مجتمع، وأن قيمة معامل الارتباط الذي يُصنف ضمن حجم الأثر المتوسط تتراوح بين 0.3-0.5 لأدركنا ضعف العلاقة من جهة

وقلة المنفعة العملية لمثل هذه العلاقة الضعيفة إذا أريد استثمارها وتوظيفها لأغراض مستقبلية.

ولإعطاء معلومات شاملة عن الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية للفترة 1985-2001، تمّ بناء جدول 4، الذي يحتوي على بيانات تفصيلية عن مستوى حجم الأثر، ونوع الاختبار الإحصائي المستخدم ونتيجة اختبار الفرضية الصفريّة، وعدد الفرضيات الصفريّة التي تم اختبارها، ومتوسط كل من حجم الأثر، وقوة الاختبار الإحصائي، وعدد أفراد العينة، التي تقتزن بكل مجموعة من الفرضيات ذات الخصائص المشتركة من حيث نوع الاختبار ومستوى حجم الأثر ونتيجة الاختبار الإحصائي للفرضية الصفريّة. ويتضح من جدول 4 أن مقدار متوسط قوة الاختبار الإحصائي يتغير بتغير كل من متوسط عدد أفراد العينة ومتوسط حجم الأثر. ومع أن مثل هذه النتيجة متوقعة إلا أنه قد يكون من الصعب الوصف الدقيق لخصائص العلاقة التي تربط بين قوة الاختبار من جهة وعدد أفراد العينة وحجم الأثر معاً من جهة أخرى. فمن المعروف أن قوة الاختبار الإحصائي تزداد بزيادة كل من عدد أفراد العينة وحجم الأثر لكن هذه الزيادة قد تكون محكومة بعوامل ثلاثة: الأول: أن قوة الاختبار الإحصائي لا يمكن أن تزيد عن واحد صحيح، وبالتالي ليس من المتوقع أن تكون هذه العلاقة خطية سواء مع عدد أفراد العينة أم مع حجم الأثر، والثاني: أن مقدار التغير في عدد أفراد العينة وحجم الأثر قد يكون متفاوتاً من جهة وفي اتجاه واحد أو في اتجاهين متعاكسين من جهة أخرى. أما العامل الثالث؛ فيتعلق بخصائص العلاقة بين عدد أفراد العينة ومقدار حجم الأثر، التي يصعب وصفها أو التنبؤ بها. وقد أظهرت بيانات هذه الدراسة أن هذه العلاقة ضعيفة وموجبة (0.176) عند محاولة وصفها

**جدول (4): عدد الفرضيات الإحصائية الدال وغير الدال ومتوسطات حجم الأثر والقوة وعدد أفراد العينة\* موزعة حسب نوع الاختبار وحجم الأثر**

| نوع الاختبار  | مستوى حجم الأثر | عدد الفرضيات | متوسط حجم الأثر | متوسط القوة | متوسط عدد أفراد العينة | دال |       |       | غير دال |       |       | المجموع |       |       |
|---------------|-----------------|--------------|-----------------|-------------|------------------------|-----|-------|-------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|
|               |                 |              |                 |             |                        | عدد | متوسط | متوسط | عدد     | متوسط | متوسط | عدد     | متوسط | متوسط |
| F             | صغير            | 41           | 0.14            | 0.78        | 226                    | 105 | 0.08  | 0.21  | 150     | 0.21  | 0.37  | 172     | 0.37  | 0.1   |
|               | وسط             | 20           | 0.29            | 0.89        | 129                    | 3   | 0.29  | 0.41  | 22      | 0.41  | 0.83  | 115     | 0.83  | 0.29  |
|               | كبير            | 81           | 8.51            | 0.98        | 181                    | 2   | 0.79  | 0.99  | 67      | 0.99  | 0.98  | 179     | 0.98  | 8.3   |
| F مجموع       |                 | 142          | 4.9             | 0.91        | 187                    | 110 | 0.1   | 0.23  | 145     | 0.23  | 0.61  | 169     | 0.61  | 2.8   |
| t             | صغير            | 85           | 0.27            | 0.59        | 299                    | 61  | 0.14  | 0.23  | 235     | 0.23  | 0.44  | 272     | 0.44  | 0.21  |
|               | وسط             | 32           | 0.6             | 0.89        | 260                    | 3   | 0.61  | 0.6   | 215     | 0.6   | 0.87  | 256     | 0.87  | 0.6   |
|               | كبير            | 49           | 1.27            | 0.94        | 100                    | 2   | 0.97  | 0.83  | 32      | 0.83  | 0.93  | 98      | 0.93  | 1.26  |
| t مجموع       |                 | 166          | 0.63            | 0.75        | 233                    | 66  | 0.19  | 0.27  | 228     | 0.27  | 0.61  | 231     | 0.61  | 0.5   |
| tr            | صغير            | 88           | 0.2             | 0.63        | 230                    | 55  | 0.08  | 0.26  | 222     | 0.26  | 0.49  | 227     | 0.49  | 0.15  |
|               | وسط             | 83           | 0.39            | 0.94        | 187                    | -   | -     | -     | -       | -     | 0.94  | 186     | 0.94  | 0.39  |
|               | كبير            | 75           | 0.66            | 0.99        | 221                    | -   | -     | -     | -       | -     | 0.99  | 221     | 0.99  | 0.66  |
| tr مجموع      |                 | 246          | 0.4             | 0.85        | 213                    | 55  | 0.08  | 0.26  | 222     | 0.26  | 0.74  | 214     | 0.74  | 0.34  |
| المجموع الكلي |                 | 554          | 1.63            | 0.83        | 212                    | 231 | 0.12  | 0.25  | 187     | 0.25  | 0.66  | 205     | 0.66  | 1.19  |

\* متوسط عدد أفراد العينة مقرب إلى أقرب واحد صحيح.

الاختبار F، و t هو العدد الذي احتوته المجموعة الواحدة وليس عدد أفراد العينة الكلية للدراسة.

**جدول (5): عدد الفرضيات الإحصائية الدالة وغير الدالة موزعة حسب فئة عدد أفراد العينة ونوع الاختبار**

| نوع الاختبار | F   | t   | tr  | المجموع |     |     | النسبة التراكمية |
|--------------|-----|-----|-----|---------|-----|-----|------------------|
|              |     |     |     | غير     | غير | غير |                  |
| فئة العينة   | دال | دال | دال | دال     | دال | دال | النسبة التراكمية |
| صفر - 50     | 29  | 35  | 51  | 24      | 10  | -   | 19%              |
| 51 - 100     | 57  | 30  | 41  | 6       | 65  | 14  | 46.10%           |
| 101 - 200    | 25  | 30  | 8   | 12      | 42  | 3   | 61.40%           |
| 201 - 300    | 2   | -   | 2   | 1       | 79  | 26  | 75.40%           |
| 301 - 400    | 7   | 7   | 2   | -       | 45  | 12  | 84.70%           |
| أكثر من 400  | 24  | 8   | 62  | 23      | 5   | -   | 100%             |
| المجموع      | 142 | 110 | 166 | 66      | 246 | 55  |                  |

ومن تفحص جدول 5 يتبين أن أكثر من 46% من العينات لا يزيد عدد أفرادها عن 100، ومع أن 100 فرد في المجموعة الواحدة (لكل معالجة) قد يكون ملائماً عند استخدام اختبار F أو اختبار t، إلا أنه قد يكون قليلاً في حالة الاختبار t، إذ من المتوقع أن يؤدي العدد القليل لأفراد العينة في هذه الحالة إلى عدم استقرار مؤشرات العينة المحسوبة كتقديرات لمؤشرات المجتمع، بالرغم من رفض الفرضية الصفرية، وإلى عدم الدقة في تقدير مؤشرات المجتمع عند بناء فترات ثقة حول معالم المجتمع. وعلى سبيل المثال لا الحصر تكون قيمة معامل بيرسون للارتباط 0.195 دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 (بافتراض فرضية بديلة غير متجهة) عندما يكون عدد أفراد العينة 100، وهذا يعني أن فترة الثقة 95% التي يمكن أن يقع ضمنها معامل الارتباط في المجتمع هي 0.003 - 0.387، وهذه الفترة واسعة جداً ويمكن

بمعامل بيرسون للارتباط. خلاصة القول إن محاولة فهم مصدر أو مصادر الفروق بين متوسطات قوة الاختبارات الإحصائية التي يحتوي عليها جدول 4 لا بد وأن تأخذ في الحسبان العوامل الثلاثة السابقة فرادى ومتصاحبة.

وبالرغم من الصعوبات المشار لها في الفقرة السابقة، فإنه من الممكن تقديم بعض الأوصاف العامة للبيانات في جدول 4، منها أن متوسط عدد أفراد العينة ومتوسط حجم الأثر لكل مجموعة فرضيات تمثل تقاطع اختبار إحصائي معين مع أحد مستويات حجم الأثر هما أكبر للفرضيات التي رفضها الباحثون منها للفرضيات المناظرة، التي فشلوا في رفضها. ولعل هذا قد يعزز من جهة الاستنتاج بأن هذين العاملين (متوسط عدد أفراد العينة ومتوسط حجم الأثر) قد أثرا بقوة على نتيجة الاختبار الإحصائي ويقوي من جهة أخرى الاعتقاد بأن الباحثين قد يلجأون عادة إلى زيادة عدد أفراد العينة لرفض فرضياتهم الصفرية. وعلى سبيل المثال، وكما أشير سابقاً، يكون معامل بيرسون للارتباط بين 100 زوج من المشاهدات لمتغيرين دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05 إذا كان مقداره 0.195، ولا يخفى بطبيعة الحال ضعف مثل هذه العلاقة.

وللوقوف على حجم العينات التي استخدمت بياناتها في المعالجات الإحصائية الوصفية والاستنتاجية للدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية بُني جدول 5 لهذا الغرض. ولم يتم الالتزام في جدول 5 بطول ثابت لفئة عدد أفراد العينة على أمل أن يساعد ذلك على فهم أفضل لخصائص توزيع أفراد العينات في الدراسات المنشورة. وقد يكون من الضروري التذكير مرة أخرى أن عدد أفراد العينة في حالتي

جدول 6 أن حوالي 52% من الاختبارات الإحصائية التي استخدمت في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك قد حققت هذا المعيار.

وقد تكون البيانات التي احتواها جدول 6 وحدها غير كافية لتقييم قوة الاختبارات الإحصائية في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك بشكل دقيق، إذ غاب عن جدول 6 المعلومات التي تربط بين قوة الاختبار ومستوى حجم الأثر التي يحتويها جدول 7. الذي يتضح من بياناته أن أكثر من 55% من الفرضيات التي اختبرت قد اقترنت بحجم أثر صغير، وأن 80% من الاختبارات الإحصائية لهذه الفرضيات لم يحقق المعيار الذي اقترحه كوهن. وإذا ما أضفنا الفرضيات المقترنة بحجم الأثر الصغير والمتوسط معاً نجد أنها تزيد عن 73% من مجموع جدول (7): عدد الفرضيات الدالة وغير الدالة موزعة حسب فئة القوة وحجم الأثر

| حجم الأثر     | صغير    | وسط     | كبير    | المجموع |         | النسبة التراكمية |
|---------------|---------|---------|---------|---------|---------|------------------|
|               | غير دال | غير دال | غير دال | دال     | غير دال |                  |
| صفر - 0.500   | 61      | 206     | 5       | 5       | 1       | 35.40%           |
| 0.501 - 0.750 | 59      | 11      | 8       | -       | 6       | 46.20%           |
| 0.751 - 0.800 | 11      | -       | 3       | -       | 2       | 48.30%           |
| 0.801 - 1     | 83      | 4       | 119     | 1       | 196     | 100%             |
| المجموع       | 214     | 221     | 135     | 6       | 205     |                  |

الفرضيات التي تم اختبارها، إلا أن 36% فقط من الاختبارات الإحصائية لهذه الفرضيات قد حقق معيار كوهن للحد الأدنى لقوة الاختبار الإحصائي، إلا أن الأمر يختلف في حالة حجم الأثر المتوسط أو الكبير، إذ إن 85% و 95% من الفرضيات التي اقترنت بحجم أثر متوسط أو كبير على التوالي قد حققت معيار كوهن. وربما يدل ذلك مرة أخرى على أهمية حجم الأثر في تحديد قوة الاختبار الإحصائي.

الاستنتاجات: بالرغم من أن ما يزيد عن 70% من الفرضيات التي تم اختبارها في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية قد تم رفضها، إلا أن هذه النسبة العالية للرفض لم تكن راجعة على ما يبدو لكبر حجم الأثر الذي يقترن بهذه الفرضيات، إذ شكلت الفرضيات التي اقترنت بحجم أثر صغير أو متوسط ما نسبته 73.5% من مجموع الفرضيات التي تم اختبارها.

وبالمثل قد لا تكون النسبة العالية (حوالي 52%) من الاختبارات الإحصائية التي حققت الحد الأدنى للقوة (0.8) كما يقترح كوهن، راجعة هي الأخرى إلى كبر حجم الأثر الذي يقترن بالفرضيات التي تم اختبارها، إذا لم تزد نسبة الفرضيات التي اقترنت بحجم أثر كبير عن 26.5% فقط من مجموع الفرضيات التي تم اختبارها، الأمر الذي يقود إلى الاستنتاج بأن العدد الكبير

وصف التقديرات المبنية عليها بعدم الدقة مقارنة بفترة لا يزيد طولها عن ربع طول هذه الفترة مثلاً.

ومن الملفت للنظر في جدول 5 أن ربع الفرضيات التي تم اختبارها إحصائياً في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك زاد عدد أفراد المجموعة الواحدة فيها عن 300 فرد، بمعنى أن أقل عدد ممكن لأفراد العينة الكلية في حالتي الاختبار t، و F هو 600. كما يظهر من جدول 5 أن حوالي 83% من الفرضيات الدالة إحصائياً كان يزيد عدد أفراد المجموعة الواحدة منها عن 100 فرد. ولعل هذا يفسر جزئياً (إذا ما أخذ في الاعتبار حجم الأثر أيضاً) تأثير العدد الكبير لأفراد العينة على قوة الاختبار الإحصائي من جهة، وعلى نتيجة هذا الاختبار من جهة أخرى.

ولتقييم قوة الاختبارات الإحصائية التي استخدمت في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية أعد الجدول 6 لهذه الغاية. ولتسهيل عمل الأحكام حول قوة هذه الاختبارات، تفاوتت أطوال فئات القوة الأربع في جدول 6 وتم اختيار نهايات الفئات بشكل مقصود من أجل

جدول (6): عدد الفرضيات الدالة وغير الدالة موزعة حسب فئات قوة الاختبار ونوع الاختبار الإحصائي

| نوع الاختبار  | F   | t       | tr  | المجموع |     | النسبة التراكمية |
|---------------|-----|---------|-----|---------|-----|------------------|
|               | دال | غير دال | دال | غير دال | دال |                  |
| فئات القوة    | دال | غير دال | دال | غير دال | دال | المجموع الكلي    |
| صفر - 0.500   | 4   | 102     | 37  | 61      | 26  | 35.40%           |
| 0.501 - 0.750 | 21  | 5       | 22  | 2       | 30  | 46.20%           |
| 0.751 - 0.800 | 2   | -       | 3   | -       | 11  | 48.30%           |
| 0.801 - 1     | 115 | 3       | 104 | 3       | 179 | 100%             |
| المجموع       | 142 | 110     | 166 | 66      | 246 |                  |

حساب نسبة الاختبارات التي تقل قوتها عن مقادير هذه النهايات. ويتضح من جدول 6 أن أكثر من 35% من الاختبارات الإحصائية التي أجريت تساوي قوتها 0.5 أو أقل، بمعنى أن احتمال الرفض الصادق للفرضية الصفرية الخاصة باستخدام هذه الاختبارات قد لا يزيد عن النصف في أفضل الأحوال. ومثل هذه النتيجة قد تكون مثيرة للقلق حول قوة هذه الاختبارات، لأن الباحث يستطيع أن يحتكم في قراره حول الفرضية الصفرية إلى احتمال ظهور الصورة أو الكتابة عند رمي قطعة نقود غير متحيزة، ويرفض الفرضية أو يفشل في رفضها بدلاً من الاحتكام إلى الاختبار الإحصائي، وهو بذلك يعمل على توفير الجهد والتكلفة للمجهود البحثي المتمثل بتطوير أدوات جمع البيانات، وجمع هذه البيانات، وإجراء التحليلات الإحصائية لها. كما يتبين من جدول 6 أن حوالي 11% من الاختبارات تتراوح فرص الرفض الصادق للفرضيات الصفرية الخاطئة لها بين فرصة من اثنتين إلى ثلاث فرص من أربع.

وإذا ما حاولنا تبني المعيار الذي اقترحه كوهن (Cohen, 1977) بأن لا تقل قوة الاختبار الإحصائي عن 0.8 نجد من

حجمات، تحسين وعليان، خليل (1997). واقع الدلالات الإحصائية والعملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في رسائل ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الأردنية. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 24، 398-408.

الدرايع، ماهر (2003). واقع الدلالات الإحصائية والعملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في بحوث مجلة مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. *مؤتة للبحوث والدراسات*، 18، 151-176.

الصيد، عبد المعطي أحمد (1988). الدلالة العملية وحجم العينة المصاحبتين للدلالة الإحصائية لاختبار (ت)، في *البحث التربوي والنفسي العربي*. مؤتمر بحوث التربوي *الواقع والمستقبل، المجلد الثاني، رابطة التربية الحديثة، المركز العربي للبحوث التربوية، القاهرة*.

Brewer, J. K. (1972). On the power of statistical tests in the American Education Research Journal. *American Educational Research Journal*, 9 (3), 391- 401.

Carver, P. R. (1978). The case against statistical significance testing. *Harvard Educational Review*, 48, 378- 399.

Carver, P. R. (1993). The case against statistical significance testing, revisited. *The Journal of Experimental Education*, 61, 287- 292.

Chase, L. J., Chase, R. B. (1976). A statistical power analysis of applied psychological research. *Journal of applied psychology*, 61, 234- 237.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (rev. ed.). New York: Academic Press.

Haase, R. F., Wachter, D. M., & Solomon, G. S. (1982). How significant is a significant difference? Average effect size in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 29, 58- 65.

Kirk, R. E. (1996). Practical significance: A concept whose time has come. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 746- 759.

Murray, L. W., & Dosser, Jr., D. A. (1987). How significant is a significant difference? Problems with the measurement of magnitude of effect. *Journal of Counseling Psychology*, 34 (1), 68- 72.

Penick, J. E., Brewer, J. K. (1972). The power of statistical tests in science teaching research. *Journal of Research in Science Teaching*, 9, 377- 381.

Shaver, J. P. (1993). What statistical significance testing is, and what is not. *The Journal of Experimental Education*, 61, 293- 316.

لأفراد العينات التي بنى الباحثون اعتماداً على بياناتها قراراتهم في رفض الفرضيات الصفرية أو الفشل في رفضها، ربما كان العامل الحاسم وراء هاتين النسبتين العاليتين، ومثل هذا الاستنتاج قد يدعم ما خلصت إليه مجهودات سابقة (ابراهيم، 2000؛ حجمات وعليان، 1997؛ الدرايع، 2003) راجعت الدراسات المنشورة في دوريات أردنية من أن غالبية الاختبارات الإحصائية التي أجرتها تلك الدراسات ذات قوة عالية إلا أن معظمها قد اقترن بحجم أثر متوسط أو صغير.

لقد حاولت هذه الدراسة أن تقدم وصفاً موضوعياً ومعمقاً للمؤشرات الإحصائية المتعلقة بقوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وعدد أفراد العينة للدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية للفترة بين 1985- 2001. وقد تكون الطريقة التي تناولت بها هذا الدراسة مثل تلك المؤشرات قد اختلفت كثيراً عن الطريقة التي تناولت بها مجهودات أخرى الدراسات المنشورة في دوريات أردنية أخرى. ولعل أهم ما يميز منهجية هذه الدراسة هو التركيز المتصاحب على مجمل العلاقات المتشابهة التي تربط بين قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر، وعدد أفراد العينة ونتيجة الاختبار الإحصائي لكل فرضية في محاولة للوصول إلى فهم أفضل وأعمق للمعالجات الإحصائية التي أجراها مؤلفو هذه الدراسات من جهة، وإلى تقييم أكثر واقعية لنتائج هذه الدراسات وللاستنتاجات التي بنيت عليها من جهة أخرى.

وغني عن القول أن المعلومات عن مؤشرات قوة الاختبار الإحصائي وحجم الأثر وعن عدد أفراد العينة في الدراسات المنشورة في مجلة أبحاث اليرموك- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية لا تكفي وحدها للحكم على قيمة ومنفعة المجهودات البحثية التي قام بها ناشرو هذه الدراسات، إذ يحتاج التقويم الشامل والدقيق لهذه المجهودات البحثية إلى معلومات وافية عن أهمية المشكلات المدروسة ودلالاتها الإنسانية والاجتماعية، وعن مدى التزام تصميماتها البحثية بالمعايير المعروفة للتصاميم الجيدة، وعن مدى توفر الخصائص الجيدة لأداة القياس في أدوات جمع بياناتها، وعن مدى ملائمة تحليلاتها الإحصائية للإجابة عن الأسئلة التي طرحتها هذه الدراسات، وأخيراً وليس آخراً عن مدى الانسجام المنطقي بين استنتاجات هذه الدراسات ونتائجها. ومن المؤمل أن توفر مراجعات مستقبلية للدراسات المنشورة في الدوريات الأردنية مثل هذه المعلومات للاسترشاد بها من الباحثين من جهة ومن رؤساء هيئات التحرير من جهة أخرى.

#### المصادر والمراجع

ابراهيم، رشاد ابراهيم (2000). *واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية وقوة الاختبارات الإحصائية المستخدمة في بحوث مجلة دراسات- العلوم التربوية- في الأعوام (1997- 1998) في الجامعة الأردنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

- Wampold, B. E., Furlong, M. J., & Atkinson, D. R. (1983). Statistical significance, power, and effect size: A response to the reexamination of reviewer bias. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 459- 463.
- Xitao, F. (2001). Statistical significance and effect size in education research: Two sides of a coin. *Journal of Educational Research*, 94 (5), 275-283.

## تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية

سميح الكراسنة\*

تاريخ قبوله 2005/1/6

تاريخ تسلم البحث 2004/1/15

### Teachers' and Student Teachers' Perceptions of Effective Teaching of Social Studies

Samih Karasneh, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

**Abstract:** The purpose of this study was to investigate teachers' and student teachers' perceptions of the characteristics of effective social studies teaching. Data were collected using a questionnaire designed to give information on the participants' perceptions of effective teaching of social studies. The sample of the study included 54 student teachers (those who have newly finished their teaching practice) and 172 social studies teachers (with different levels of experience). The data were analysed with SPSS-X computer programme. The means, percentages and standard deviations were used to analyze the various items and the domains of the questionnaire. Also, one sample t-test was used to examine the differences between the participants' perceptions. Although some statistically significant differences ( $\alpha = 0.05$ ) were revealed, the results of the study emphasized that the participants agreed about the majority of the characteristics of effective social studies teaching. The study concluded that effective social studies teachers should have good relationships with their students. Besides, they should employ various teaching and learning activities for their teaching to be effective. (Keywords: perceptions, Effective teaching, Social studies, student teachers).

مستويات ومؤهلات وخبرات مختلفة، إلا أن عدداً قليلاً من هؤلاء المعلمين يتم ذكرهم وتذكرهم كمعلمين جيدين ومحبوبين ونشطين ومؤثرين واجتماعيين، وغالباً ما يصدر هذا الحكم من قبل التلاميذ أنفسهم. وهناك تساؤل دائم: ما هي خصائص هؤلاء المعلمين الذين تطبع صورهم وسيرهم في ذاكرة التلاميذ ومذكراتهم؟ لماذا ينجح بعض المعلمين في البيئة التي يدرسون فيها أية فئة من التلاميذ (نوعاً وكماً)، ولا ينجح غيرهم في البيئة نفسها؟ لماذا ينجح بعض المعلمين في توفير مهام تعليمية للتلاميذ بدرجة من الصعوبة أضعاف ما يستطيع غيرهم من المعلمين الذين قد يعجزون عن توفير أسهل المهام التعليمية للتلاميذ أنفسهم؟ لماذا يتعلم التلاميذ من بعض المعلمين أكثر من تعلمهم من معلمين آخرين؟ احتلت هذه التساؤلات حيزاً كبيراً من أجندة الباحثين، والإجابة عليها جميعاً يمكن أن تقودنا إلى معرفة الأداء التعليمي الأفضل والأكثر فاعلية، وبطبيعة الحال ينسجم مع طبيعة التغير (Brain, 1998)، بمعنى أن المعلم الذي سيواكب التغير الذي يَبْقِي الأثر النفسي الإيجابي عند المتعلم (باعتبار المتعلم هو المحور الذي تدور حوله ومن أجله جميع المحاور) هو المعلم الأكثر فاعلية.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات والبحوث التي ركزت على

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لخصائص وسمات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. ولجمع البيانات اللازمة قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على 55 فقرة، قسمت هذه الفقرات إلى أربعة مجالات. تكونت عينة الدراسة من 54 طالباً معلماً (وهم من الطلبة الذين انهوا للتو تدريبهم العملي)، و172 من معلمي الدراسات الاجتماعية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحليل فقرات الدراسة ومجالاتها، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لإيجاد الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (حسب بعض المتغيرات) وكشفت الدراسة أن هناك اتفاقاً عاماً بين أفراد عينة الدراسة (المعلمين والمعلمين الطلبة) حول غالبية الصفات التي تسهم في تفعيل الأداء التعليمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، حيث بينت الدراسة أن أهم صفات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية هي العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ والأنشطة التعليمية التعليمية. كما كشفت الدراسة أن هناك بعض الفروقات ذات دلالة إحصائية على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة حول التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها ما ارتبط ببرامج تربية المعلمين قبل الخدمة وأثناءها، كما تم اقتراح بعض الأفكار البحثية التي تحتاج لمزيد من البحث والمتابعة. (الكلمات المفتاحية: التطورات، والتعليم الفعال، والدراسات الاجتماعية، والمعلمين الطلبة).

مقدمة الدراسة: إن لطبيعة النمو المتسارع لتغيرات الحياة المعرفية والتكنولوجية والتغير الذي يطرأ على الأشكال والمتطلبات من العملية التربوية أثراً في التأكيد على الدور الحيوي والفعال الذي يقع على عاتق المعلم في العملية التنموية والتربوية والتعليمية. حيث إن المعلم هو العنصر الفاعل والمؤثر الذي يعتمد عليه بشكل استثنائي في تحقيق النتائج المتوقعة ميدانياً من خلال ما يقوم به من إعداد للبيئات التعليمية وتنظيمها تلك البيئات التي تسهم في بناء الشخصية المتكاملة للأفراد في المجتمعات التي يعيشون فيها. ولحجم هذه التغيرات ومجالها أثر كبير في فهم عمليتي التعليم والتعلم، مما يفرض على المعلمين التفكير والتأمل الدائم بأطوارهم النظرية، وفلسفاتهم التدريسية من أجل تحسين أدائهم، وتحسين تفاعلهم مع المتعلمين وتوجيههم. لهذا فقد أصبحت الحاجة مستمرة لتعليم أكثر انسجاماً وتوافقاً مع تلك التغيرات بكل أشكالها. فبالنظر إلى مراحل الحياة المدرسية نرى أن التلاميذ يدرسون من قبل مجموعات من معلمي الدراسات الاجتماعية من

\* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

فعالية المعلم، وعلى الرغم من أن المعلم يعد من العناصر الحيوية في عملية التعليم، إلا أن معنى التعليم الفعال لا يزال غير واضح، هذا وقد بين الأدب التربوي أنه لا يوجد نمط تعليمي فعال يستخدمه جميع المعلمين أو نمط يكون من استخدمه معلماً فعالاً، فقد وصف التعليم بأنه عملية معقدة تتطلب من المعلم تنفيذ أعمال كثيرة والقيام بالعديد من الإجراءات التعليمية، في فترة زمنية محددة، وفي بيئة مليئة بالأنماط والمظاهر السلوكية المختلفة (Harris, 1998). لذلك كان من الصعب تحديد تعريف مثالي للتعليم الفعال أو حتى تحديد صفات محددة للمعلم الفعال أو تحديد خصائصه، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف المعايير المرتبطة باختلاف المواقف التعليمية، واختلاف المعلمين أنفسهم، مما يجعل تحديد سمات التعليم الفعال قضية نسبية، والواضح أن الاختلاف قد لا يكون حول قائمة خصائص أو صفات التعليم الفعال فقط، بل حول نسبة الاتفاق على هذه الخصائص وأهميتها.

ولذلك فإن قضية تحديد خصائص معلم الدراسات الاجتماعية الفعال أو إعدادة حتى يصبح فعالاً، تعد من القضايا المهمة التي لا تزال تستأثر باهتمام المربين المهتمين بتربية الدراسات الاجتماعية. فالدراسات الاجتماعية تشكل مادة علمية متميزة من خلال موضوعاتها المختلفة، التي تشكل مصدراً من المصادر المعرفية الأساسية المتنوعة للمناهج المدرسي، إذ إنها تقدم معلومات ومعارف تساعد على فهم مشكلات الحياة المعقدة وخبراتها. فالدراسة الحالية تحاول إضافة أفكار وصياغات أخرى لخصائص التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية من خلال الاعتماد على مصدر مهم يتمثل في تصورات من يدرس هذا الموضوع أو من سيدرس هذا الموضوع. إذ تعتبر دراسة تصورات المعلمين أهم المحاور التي تساهم في دائرة التغيير والتطوير التربوي، فالمعلمون حلقة الوصل بين السياسة التربوية وصناع القرار من جانب، وبين ميدان أو مكان تنفيذ هذه السياسة من جانب آخر. فدور المعلمين محوري لتحديد آلية التنفيذ لهذه السياسات، لذلك فمعرفة تصوراتهم قضية حيوية وهامة، إذ يشير مرعي وأبو غزال (1993) إلى أن هذه التصورات تعتبر معايير ومؤشرات منطقية تؤثر في مكونات برامج إعداد المعلمين المختلفة.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:** تهتم الدراسة الحالية بدراسة تصورات المعلمين (أثناء الخدمة) بالإضافة لاهتمامها بدراسة تصورات المعلمين الطلبة (قبل الخدمة). فالدور الذي تلعبه تصورات (perceptions) المعلمين والمعلمين الطلبة في التغيير والتطوير التربوي جوهري وأساسي. فقد أكد هوف وزملاؤه (Hof et al, 2001) أن فهم تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة قضية هامة لتطوير التعليم الفعال، وأن سوء فهم هذه التصورات أو عدم تقديرها بالشكل الصحيح ربما يضعف الفعالية والفاعلية لممارسي التعليم والتعلم. لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الخصائص المهمة كما يراها المعلمون والمعلمون الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية؛ لإضافة فكرة جديدة أو إعطاء

صورة أخرى، بغرض تطوير التعليم الفعال وتقديمه للدراسات الاجتماعية، التي من المتوقع أن تساعد في تقديم أفكار لتطوير برامج تربية المعلمين وتحسينها (سواء أكانت قبل الخدمة أم أثناء الخدمة) من أجل مساعدتهم في تطوير فهمهم وممارستهم ليصبحوا معلمين فعالين يتحملون المسؤولية كأصحاب مهنة (Professionals). وتبحث الدراسة الحالية الاختلافات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية بناءً على جنسهم وخبراتهم، {وفي ضوء معرفة الباحث فإن خصوصية هذه الدراسة وتفردا عن غيرها من الدراسات يكمن بدراستها وتفصيلها لأثر هذه المتغيرات}، ففعالية المعلمين هي المفتاح الرئيس لتحسين وتطوير المخرجات التربوية، ولتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب عن السؤالين التاليين:

**السؤال الأول:** ما تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية؟

**السؤال الثاني:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين، والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمسمى المسلكي؟

#### أهمية الدراسة

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، حيث إنها تنظر في تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة. إن معرفة تصورات المعلمين الطلبة لخصائص التعليم الفعال بوجه عام والدراسات الاجتماعية بوجه خاص شرط هام لتحديد الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تؤكد تصورات المعلمين الطلبة لها وتعمقها، كما تعمق ملاحظة مدى ملاءمتها للواقع مقارنة مع الأدب التربوي نظرياً وتجريبياً. لذلك فإن معرفة تصورات المعلمين الطلبة حول التعليم الفعال خطوة أساسية لمحاولة التعرف على ما هو خطأ منها، ومحاولة مساعدتهم على معالجتها وتعديلها في ضوء ما هو متوقع.
- كذلك تأتي أهمية هذه الدراسة من طبيعة عينتها ومجتمع دراستها، إذ إن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت خصائص التعليم الفعال أو المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية قد بحثت تصورات المعلمين أثناء الخدمة والمهنيين التربويين بالتعليم الفعال، إذ إن قليلاً من الباحثين قد اهتم بدراسة تصورات المعلمين قبل الخدمة عن التعليم الفعال أو عن خصائص المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية، لذلك ربما تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القلائل التي تبحث هذا الموضوع، خاصة في البيئة الأردنية.
- وتبرز أهمية الدراسة الحالية أيضاً من خلال اهتمامها بمحاولة بناء إطار نظري وتوضيحه للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، حيث تقدم المعرفة النظرية المتعلقة بالتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص.

## محددات الدراسة:

- تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من المعلمين في إقليم شمال الأردن.
- تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من المعلمين الطلبة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في (الأردن) للعام الدراسي 2002/ 2003.
- تتوقف نتائج الدراسة جزئياً على درجة ثبات الأداة وصدقها.
- تقتصر عينة المعلمين على معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية من (الصف الرابع إلى الصف التاسع)

## التعريفات الإجرائية:

- **المعلمون الطلبة:** هم طلبة البكالوريوس الذين يدرسون مواد نظرية مختلفة مرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعية، ويدرسون مجموعة من المساقات التربوية لمدة أربع سنوات، في آخر فصل يذهب هؤلاء الطلبة إلى الميدان للتطبيق العملي لمدة عشرة أسابيع.
- **المسمى المسلكي:** وهو تعريف بعمل كل من المعلمين والمعلمين الطلبة أو وظيفتهم.
- **الخبرة:** هي عدد سنوات العمل في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية.

**الإطار النظري:** قبل تحديد مفهوم التعليم الفعال لا بد من الإشارة إلى أن الأدب التربوي قد ذكر عدداً من المسميات التي تعكس مفهوم التعليم الفعال، مثل التعليم الجيد والتعليم النشط والتعليم المتقن والتدريس المباشر (Zahork, 1992).

لقد ارتبط مفهوم الفعالية (effectiveness) بمدى تحقيق الأهداف المرغوبة؛ إذ كلما كانت ممارسات المعلم التعليمية محققة للأهداف المرغوبة كان التعليم فعالاً (Shulman, 1986). وقد اتفقت العديد من الدراسات على ربط التعليم الفعال بقدرة المعلم على تحقيق الأهداف التعليمية، فبدون الأهداف يبقى أداء التلاميذ عشوائياً وعفوياً، وبدون تحقيق الأهداف لا يمكن اعتبار المعلم فعالاً (Patrick and Smart, 1998 and Dunne and Wragg, 1983). وقد أكد راق ودوني (Wragg and Dunne, 1994) أنه على الرغم من صعوبة تحديد معنى كلمة الفعال، إلا أن المعلم يحتاج دائماً إلى معرفة واسعة وكفايات مهنية، وعلى الأخص معرفته بالأهداف ليكون فعالاً. أما الشلبي (2004:47) فيرى أن "التعلم الفعال ينتج من التعليم الفعال بلا شك، وقد قدم الشلبي نموذجاً للتعليم الفعال، كانت نتيجته متعلمين أكثر عدداً وأعلى أو أرقى نوعاً". أما إبراهيم (1997) فيرى أن التعليم الفعال يرتبط بقدرة المعلم وإبداعه في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ وأثرها النفسي والعاطفي في تحفيز التلاميذ للتعلم. وبهذا الفهم فإن التعليم الفعال يؤثر إيجابياً على نوعية التعلم ويجعل التعلم أكثر إنتاجية وكفاءة. ويرى البعض أن التعليم الفعال يتعلق بالمتعة أو إمتاع التلاميذ

داخل غرفة الصف، فعندما نرى جميع التلاميذ فرادى ومجموعات يستجيبون بسرعة وثقة ويتعلمون معلومات جديدة، وعندما نرى التعامل أخلاقياً وإنسانياً حقيقياً بين التلاميذ بعضهم بعضاً، وبين التلاميذ والمعلم داخل غرفة الصف، نستنتج عندها أن التعليم هنا فعال (Roseshine & Stevens, 1986). ويرى الخوالدة (2003) أن التعليم الفعال يجب أن يستند في كل عملياته التنظيمية على خصائص المتعلمين النفسية التي تتحكم في عملية التعلم، الأمر الذي يتطلب من المعلمين فهم نظريات التعلم، لفهم كيفية حدوثه، مما يسهل تحديد الآليات والإجراءات التعليمية الفعالة التي يتم بناؤها على أسس ومبادئ ونماذج تلائم المتعلمين وطبائعهم مما يسهل التعلم على المتعلمين. وأضاف روزنشاين وستفينس (Rosenshine and Stevens, 1986) أن المعلم الفعال هو المعلم القادر على إشراك التلاميذ جميعهم، وعلى توجيه الأسئلة للتلاميذ جميعهم بدل التركيز على بعض الطلبة أو المتطوعين من منهم. وكذلك فقد بين الأدب التربوي الاهتمام الكبير بين المربين والمهتمين بتحديد العوامل التي تؤثر في حدوث التعليم الفعال، أي: بم نستدل على التعليم الفعال؟ بالإضافة إلى ما ذكر أنفاً فقد عرض الأدب التربوي موضوعات كثيرة يمكن من خلالها تحديد ذلك التعليم، منها ما يرتبط بالمعلم نفسه من حيث شخصيته وظهوره ونكاؤه (Cruickshank, 1990). وقد أشار باترك وسميث (Patrick and Smart, 1998) في مراجعتهم للبحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم الفعال إلى مجموعة من العوامل التي تسهم في إحداثه، منها: قدرة المعلم التعليمية واهتمامه وتنظيمه للأنشطة التعليمية، وكذلك الإثارة، وإدارة سلوك التلاميذ، ودرجة الانفتاحية مع التلاميذ. وقد حدد رامزدن (Ramzden, 1992) ستة مبادئ أساسية لحدوث التعليم الفعال: (1) الاهتمام بتفسير الأشياء بشكل واضح. (2) استخدام التقييم والتغذية الراجعة المناسبة. (3) تشجيع الاستقلالية والمشاركة الطلابية الفعالة. (4) القدرة على إعداد الأهداف الواضحة. (5) احترام تعلم التلاميذ والاهتمام به. (6) قدرة التلاميذ على التعلم. بينما خلص هاريس (Harris, 1998:179) إلى أن التعليم الفعال يعتمد على ما يلي: أولاً: المخرجات التربوية والأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها. ثانياً: المهارات والسلوكات والقيم الأساسية الضرورية للتعليم الفعال. ثالثاً: الاستخدام المتنوع لأنماط التعليم أو نماذج التعليم التي تعد متطلبات أساسية للتعليم الفعال. وأخيراً: يرتبط التعليم الفعال ارتباطاً كبيراً بالتفكير والاستقصاء والنمو والتطوير المهني المستمر، كما يتطلب التعليم الفعال التزاماً خلقياً من المعلم. أما فيما يتعلق بالتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية فتعود جذور الاهتمام به إلى الأعمال التي قام بها بروفي (1990)، (Brophy)، حيث يرى بروفي أن المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية هو الذي يتمتع بشخصية حماسية، ويساعد التلاميذ على الفهم الشمولي لمحتوى الدراسات الاجتماعية، وهو الذي يعرض المحتوى التعليمي بشكل منظم باستخدام المنظمات المتقدمة "Advance organizers"، ويبرز الأفكار الرئيسة ويعمل

المتعلمين (Armento, 1986). وفي ضوء هذه الفكرة يمكن القول أن التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية ربما ينظر إليه على أنه العملية التي يكون فيها المعلم مساهلاً لتطوير الأنماط التعليمية للمعرفة الاجتماعية والاستقصاء الاجتماعي، التي تسهم في مساعدة التلاميذ على البناء المعرفي للتعلم ذي المعنى. ووفقاً لبورتر ولبروفي (Porter and Brophy, 1988:75) فإن المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية هو المعلم الذي يوجد الفرص التعليمية المخططة والمعدة بشكل محكم، التي تمكن التلاميذ من ممارسة استراتيجيات التعلم الذاتي، كما تمكنهم من تنظيم المعارف بطرق مختلفة عما أعطيت لهم، أي أن هذه الفرص تتيح مجالات الإبداع والبناء للطلاب من خلال إيجاد فهم جديد للمعارف، إذا ما تم تهيئة البيئة الاجتماعية للتعلم. وبذلك نلاحظ أن التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية -كما يراه بروفي وبورتر- هو التعليم الذي يدعم اعتماد التلاميذ على ذاتهم في التعلم من خلال المراقبة والمراجعة والتقييم الذاتي لكل ما يقومون به. وبالإضافة إلى ذلك فقد تم ربط التعليم الفعال بالمعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلم طلابه وسلوكهم، فقد أكد بروفي (Brophy, 1998) هذه الأفكار عندما ميز بين النظرية التقليدية والنظرية البنائية الاجتماعية لغرف صف الدراسات الاجتماعية.

وبناءً على ما تقدم يمكن ملاحظة أن ما تم كتابته حول مفهوم التعليم الفعال ذو أبعاد واسعة ومتعددة ومتنوعة، وأن الاختلاف في تحديد سمات مفهوم التعليم الفعال أو العوامل المؤثرة في حدوثه قد تم في ضوء الإطار الفلسفي أو النظري الذي يتبناه كل من الباحثين والمهتمين. ونظراً لخصوصية الدراسات الاجتماعية في المنهاج المدرسي في وطننا العربي الكبير بشكل خاص، وفي العالم بشكل أشمل وأوسع يمكن تعريف التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية على أنها الإجراءات والعمليات والأعمال جميعها التي يقوم بها المعلم، وتشكل فرصاً وأنشطة تعليمية مخططة لها يقضي التلاميذ من خلالها وقتاً يعملون فيه بشكل مستقل تحت إشراف المعلم بحيث يتم:

- 1- مساعدة التلاميذ على التفاعل والتعاون؛ لأن البعد الاجتماعي الوجداني للتعلم محوري في الدراسات الاجتماعية والتربية الاجتماعية.
- 2- مساعدة التلاميذ على تعلم الكيفية الصحيحة للتعلم ومساعدتهم على التفكير بتعلمهم بعمق وذلك من خلال عد التعلم العميق أو استخدام الأنماط والطرق العميقة في التعلم أكبر أثراً من استخدام الأنماط أو الطرق السطحية في التعلم.
- 3- تشجيع استقلالية التعلم من خلال تشجيع التعلم الذاتي والتقييم الذاتي والتأمل والبناء الذاتي للمعرفة باعتبار ذلك من أفضل الإجراءات التي تساعد التلاميذ على التعلم ذي المعنى، وتحقيق تعلمات أكثر انسجاماً مع متطلبات العصر وتغيراتها. فإذا كان التعلم عن بعد في التعليم العالي هو شعار الحداثة والتقدم والنمو، فمن يدري كيف سيصبح التعليم والتعلم في العقود القادمة للأطفال والتلاميذ في المراحل

الملخصات الهادفة والملائمة للموقف والمحتوى التعليمي، وأيضاً هو المعلم الذي يحدد أسئلته بشكل واضح، ويشكلها بمستويات مناسبة لمستويات التلاميذ. وقد عرف الغبيسي (2001:140) التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية بأنه عملية التوجيه والإشراف التي يقوم بها المعلم من خلال تنظيم مجموعات صغيرة تعمل بصورة تعاونية تساعد المتعلمين، بحيث يساعد التزاوج بين النظرية والتطبيق وتنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم في اكتسابه مهارات اجتماعية وعقلية وقيمية. وقد أشار الغبيسي إلى بعض الطرق الفعالة التي تؤدي للتعلم الفعال للدراسات الاجتماعية، مثل العمل التعاوني، وسيناريوهات، وحل المشكلات، والاكتشاف، والعصف الذهني، والمناقشة، وأضاف أن مثل هذا التعليم يؤدي للتعلم الممتد المتكامل أو الكلي المرن، وأن مثل هذه البيئة تسهم في إعطاء اهتمام أكبر لمستويات التفكير العليا وإدارة الوقت وترتيبه، وكذلك إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في عمليات التقييم والتقييم على مستوى الفرد والمجموعات.

وقد أورد ستانلي (Stanley, 1991) أن التعلم الفعال للدراسات الاجتماعية يبدأ من تعلم اكتساب المعارف القليلة والمحدودة والبسيطة إلى التعلم الأكثر تعقيداً والمعارف الأكبر من حيث البناء، وينظر للدراسات الاجتماعية على أنها معرفة معقدة البناء من معارف أخرى يتم تجزئتها إلى أجزاء صغيرة من المعارف الأساسية ليتم تعليمها. وبذلك فإن المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية هو الذي يأخذ المعارف الاجتماعية المعقدة ويقدمها لطلابه بشكل مبسط، يساعدهم على التعامل معها على أنها خبرات حياتية لا معلومات صماء تحفظ وتنسى. والمعلم الفعال للدراسات الاجتماعية هو المعلم القادر على تحديد المعلومات التي يحتاجها التلاميذ وتعليمهم إيها، والتي تصبح فيما بعد نماذج لخلفياتهم المعرفية.

وأضاف ستانلي أن معلم الدراسات الاجتماعية الفعال يجب أن يهتم بالأهداف الواضحة، وأن يخبر التلاميذ بها، وحتى يصبح المعلم فعالاً لا بد من ربط الدروس بالمعارف السابقة للطلاب، والتركيز على جلب انتباه التلاميذ من خلال الاختبارات القصيرة والواجبات البيتية (Stanley, 1991). وبما أن الدراسات الاجتماعية بموضوعاتها المختلفة تشكل مصدراً من المصادر المعرفية الأساسية للمنهاج المدرسي، لأنها تقدم المعلومات والمعارف لفهم مشاكل الحياة المعقدة وخبراتها، فإن المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية هو المعلم القادر على فهم مشكلات الحياة وإعدادها وتنظيمها على شكل خبرات وفرص تعليمية، ينفذها التلاميذ ليصبحوا قادرين على حل مثل هذه المشكلات بالطرق العلمية السليمة (Stanley, 1991).

قبل ألفي عام اعتقد المربون اليونان والرومان أن التدريس يكون فعالاً إذا ما أكد العمليات البنائية الداخلية للتعلم وحققها، وهذه الفكرة القديمة (من حيث الزمان) هي الآن مدار اهتمام الباحثين في الدراسات الاجتماعية خاصة بعدما عجزت جهود المعلمين التقليديين عن إنتاج تراكم معرفي ذي معنى لدى

## العملية المختلفة؟

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال فقد أظهر الأدب التربوي أنها كانت مدار اهتمام العديد من الباحثين المهتمين بتربية المعلمين (انظر Skamp, 2001). فدور المعلمين محوري، ومعرفة تصوراتهم قضية حيوية وهامة، وأكد روس-غوردن أهمية تحليل تصورات المعلمين وممارساتهم على أنها خطوة أساسية حتى يكونوا معلمين فعالين (Ross, 2003, Gordon). فقد أولى البحث التربوي هذه القضية اهتماما واضحا في السنوات الأخيرة، إذ تمت الإشارة في بعض الدراسات إلى إمكانية تقييم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من خلال معرفة مدى إسهامها في تطوير تصورات المعلمين الطلبة وفهمهم لخصائص التعليم الفعال مقارنة بالأطر الفلسفية والنظرية حول التعليم والتعلم (انظر Hart, 2002). وقد بينت الدراسات أيضا أن تشكيل هذا التصور وتكوينه يعود إلى خبرات الطلبة المدرسية سواء أكانت في المرحلة الإعدادية أم الابتدائية (Tobin et al, 1995). إضافة إلى ذلك أشارت بعض الدراسات إلى أثر برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في تشكيل هذا الفهم (Tobin et al, 1995). وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لتحديد خصائص للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية.

الدراسات السابقة: في مراجعة واسعة ومتفحصة للأبحاث المتعلقة بموضوع التعليم الفعال، تبين أن هذه الدراسات كثيرة، وقد استخدمت في موضوعات وبيئات مختلفة. فقد اهتمت معظم الدراسات بتحديد خصائص التعليم الفعال، ومن هذه الدراسات:

- دراسة فلدمان (Feldman, 1988): هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص التعليم الفعال من وجهة نظر الطلبة والمعلمين (أمريكيًا). وقد تم تصنيف خصائص التعليم الفعال في سبع مجموعات رئيسية، تشتمل كل مجموعة على خصائص فرعية، ومن هذه المجموعات السبع: الاهتمام بتقدم مستوى الصف، والإعداد للمادة وتنظيمها، والمعرفة بالموضوع.... وتم استخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية لجمع البيانات. وقد ضمت عينة الدراسة المعلمين الطلبة في الجامعة والمدرسين.

- دراسة كامرون وولسن (Wilson & Cameron, 1996): هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمين الطلبة للتعليم الفعال، وكيف تتغير هذه التصورات كلما تقدم التلاميذ في سنوات الدراسة. فقد صنفت هذه التصورات في ثلاث مجموعات هي: التدريس، وإدارة الصف، والعلاقات الشخصية. وتشمل كل مجموعة عدداً من السلوكيات التي وصفت بأنها تعكس التعليم الفعال كما يراها الطلبة. وتمت المقارنة بين المستويات الثلاث. تم جمع البيانات باستخدام مذكرات المعلمين الطلبة اليومية (استراليا).

- دراسة ماينر (Minor et al, 1996): هدفت الدراسة إلى

معرفة خصائص التعليم الفعال كما يراها المعلمون الطلبة (أمريكيًا). فقد صنفت خصائص التعليم الفعال في سبع مجموعات: الطالب (وهو المحور)، وإدارة الصف، وإدارة السلوك، والمدرس الكفاء، والتدريس الأخلاقي، والحماس للتعليم، والمعرفة بموضوع الدرس، والتعليم المهني، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات.

- دراسة طناش (1999): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (الأردن). إذ بينت الدراسة مجموعة من السلوكيات التعليمية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس فعالة. وقد صنفت هذه السلوكيات في تسعة مجالات منها التخطيط المسبق للمساق، والسلوكيات الصفية، والتعامل مع محتوى المساق، والتفاعل الصفّي، والعلاقات مع الزملاء، وممارسات الامتحانات، والعلامات، والممارسات خارج قاعة المحاضرة، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات.

- دراسة القادري (2000): هدفت الدراسة إلى معرفة خصائص المعلم الفعال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية في المدرسة وعلاقتها بدافيتهم للإنجاز (الأردن). وقد حددت الدراسة مجموعة من الممارسات التي تعكس التعليم الفعال، منها تحديد الأهداف، وطرح الأسئلة التفكيرية، والحماس للأداء، واستخدام الوسائل التعليمية، وضبط الصف، وتشجيع الطلبة على الإبداع. وقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين خصائص التعليم الفعال كما يدركها التلاميذ وبين دافيتهم للإنجاز. وقد استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات.

- دراسة داير (Dyer, 2002): ارتبطت هذه الدراسة مباشرة بالتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. وهدفت إلى تحديد صفات معلم التربية الاجتماعية الفعال وسلوكياته كما يراها المعلمون الطلبة (أمريكيًا). وقد خلصت الدراسة إلى تحديد صفات معلم التربية الاجتماعية الفعال، منها أن يكون الهدف عند المعلم هو الإتيان، وأن يمتلك مهارات اجتماعية، وعلاقات البين شخصية، واتجاهات إيجابية، ومقدرة إبداعية. وقد استخدم الباحث المقابلات الشخصية المنظمة لجمع البيانات.

- دراسة هارسلت ورفاقه (Harslett et al, 2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص التعليم الفعال كما يراه كل من الطلبة والمعلمين في المدرسة. وقد تم استخدام المقابلات الشخصية والاستبانة لجمع البيانات. وكان من أهم النتائج أن تم تصنيف خصائص المعلم الفعال في أربع مجموعات من الصفات هي: فن التعليم، والفهم، والعلاقات، وإدارة سلوك التلاميذ.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التعليم الفعال تلك الدراسات التي اهتمت بمعالجة مدى ممارسة المعلمين و/أو المعلمين الطلبة للتعليم الفعال، مثل:

على أنه صاحب مهنة. وبالإضافة إلى ذلك بينت الدراسة أن فهم المعلمين الطلبة للتعليم الفعال لا يزال في طور التشكيل. نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وظفت طرقاً وأنماطاً بحثية متنوعة ومختلفة. وبالرغم من الاختلاف والتنوع في الطرق البحثية، إلا أن هناك إجماعاً حول الخصائص الأساسية للتعليم الفعال بين الموضوعات جميعها، كما نلاحظ أن الدراسات السابقة قد كشفت عن آراء مختلفة حول سلوك المعلمين داخل غرفة الصف، ومعرفتهم بالموضوع الذي يدرسون، وأثر ذلك في تعلم التلاميذ. وقد تباينت المستويات التعليمية لعناصر العينات التي استخدمت في هذه الدراسات؛ فهناك طلبة المدارس وطلبة الجامعات والمعلمون والمشرفون وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وفيما يتعلق بالتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص متوقع أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية خاصة في البيئة الأردنية من وجهة نظر كل من المعلمين قبل الخدمة وأثناءها وتقارن بينهما.

#### طريقة الدراسة وإجراءاتها

**مجتمع الدراسة :** اشتمل مجتمع الدراسة على:

- المعلمين الطلبة (تخصص معلم مجال دراسات اجتماعية) من مستوى السنة الرابعة، الذين انهموا التدريب العملي أو الميداني (Teaching practice) في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك (في الأردن) للعام الدراسي 2002/ 2003 والبالغ عددهم 54 طالباً وطالبة، (29) من الجامعة الأردنية و(25) من جامعة اليرموك.
- معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات إقليم شمال الأردن (أربد الأولى والثانية، ومحافظات عجلون، ولواء بني كنانة، ولواء الكورة، ولواء الأغوار الشمالية، ولواء الرمثا، ومحافظات جرش) والبالغ عددهم 847 معلماً ومعلمة للمرحلة الأساسية حسب آخر إحصائية لوزارة التربية والتعليم/ الأردن.

#### عينة الدراسة

- المعلمون الطلبة: أفراد المجتمع جميعهم، ويبلغ عددهم (54) طالباً معلماً- فالعينة هي المجتمع.
- المعلمون: تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من كل مديرية، ويبلغ حجمها 172 معلماً ومعلمة. ويبين الجدول رقم (1 و2) توزيع المجتمع والعينة (حسب متغيرات الدراسة)، وقد كانت نسبة عينة الدراسة إلى المجتمع تساوي = 0.20.

#### أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانة تضمنت مجموعة من السمات أو المميزات التي اعتبرت فعالة لتدريس الدراسات الاجتماعية. واعتمد الباحث في تحديده لهذه السمات على مصادر أهمها الأدب السابق المرتبط بالموضوع (النظري والتجريبي)، والمعلمون والمعلمون الطلبة، حيث قام الباحث بتوجيه عدد من الأسئلة لمجموعات من المعلمين وجميع المعلمين الطلبة هي:

- دراسة مقابلة (1989): هدفت الدراسة إلى الكشف عن عدد من المتغيرات في فعالية ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية، إذ كشفت الدراسة أن المعلمين الذكور أكثر فعالية من الإناث في مجال معرفة الموضوع الدراسي واستخدام الوسائل والأنشطة. وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود اختلاف بين تأثير الخبرة التدريسية للمعلم من جهة وبين الموضوع الذي يدرسه ودرجته العلمية من جهة أخرى، على درجة فعاليته للكفايات التعليمية في المجالات المحددة في المقياس، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وقد تكونت العينة من معلمي المرحلة الثانوية (الأردن).

- دراسة فرانكلن (Freankel, 1995): ارتبطت هذه الدراسة مباشرة بمعلمي الدراسات الاجتماعية الفعالين. وهدفت إلى معرفة ما يدور في غرف صف الدراسات الاجتماعية، وقد قام الباحث بتحليل اختلاف المعلم الفعال عن المعلم غير الفعال في بيانات مختلفة. وخلصت الدراسة إلى أن المعلم الفعال - بغض النظر عن البيئة أو المكان- يتصرف ويدرس بنفس الطرق أينما كان يدرس ومهما كان الموضوع الذي يدرسه. وقد عرضت الدراسة مجموعة من الطرق الفعالة في تدريس الدراسات الاجتماعية، وبينت أن المعلم الفعال هو الذي يجب عمله وطلابه، والموضوع الذي يدرسه ويحب مهنة التعليم. ولجمع البيانات تم استخدام الملاحظات والمقابلات الشخصية، وكذلك شملت عينة الدراسة معلمين طلبة ومعلمي تخصص التربية الاجتماعية في جامعات من استراليا ونيوزلندا وألمانيا وأمريكا وبولندا وكوريا.

- دراسة القاعود وأبو إصبع (1998): هذه الدراسة أيضاً من الدراسات التي ارتبطت بمعلم الدراسات الاجتماعية مباشرة، فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال. قدمت الدراسة سبعة وستين مبدأ من مبادئ التعليم الفعال لمعلمي مبحث التاريخ، تم توزيعها على تسعة مجالات، حيث تمثل هذه المجالات مجموعة المبادئ التي قد تكون خصائص للتعليم الفعال وشروطاً له. وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة المعلمين لهذه المبادئ متوسطة وفقاً لتقديرات المشرفين والمعلمين أنفسهم. وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة من معلمي الصف الثاني الثانوي والمشرفين التربويين لمبحث التاريخ (الأردن).

- دراسة باتلر (Butler, 2001): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فهم المعلمين الطلبة للتعليم الفعال، وقدرتهم على ممارسة سلوكيات تمثل التعليم الفعال، وتم استخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية وتقارير المعلمين الطلبة (أمريكا). وكشفت الدراسة أن المعلم الفعال هو المعلم الذي يمتلك المعلومات والصفات الشخصية، والقدرة على تنفيذ الأعمال التي ترتبط بالتعليم، وهو المعلم الذي يسعى لتطوير نفسه

**جدول (3) : معاملات الثبات لمجالات الدراسة**

| المجال                       | الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا |           | عدد الفقرات |
|------------------------------|-------------------------------------|-----------|-------------|
|                              | معلم                                | معلم طالب |             |
| صفات المعلم وقيمه الشخصية    | 0.24                                | 0.37      | 10          |
| العلاقات الشخصية مع التلاميذ | 0.61                                | 0.71      | 11          |
| إدارة الصف وتنظيمه           | 0.5                                 | 0.56      | 11          |
| الأنشطة التعليمية التعليمية  | 0.75                                | 0.71      | 22          |
| الثبات الكلي                 | 0.84                                | 0.87      | 54          |

**إجراءات الدراسة**

قام الباحث بطباعة النسخة النهائية وتحضير النسخ وإرسالها لجميع أفراد العينة يدويا. وكانت الأداة مرفقة بورقة تعليمات توضح أهميتها والهدف منها. وطلب من جميع أفراد العينة قراءة كل فقرة في الأداة والاستجابة عليها بكل دقة وأمانة. تم استلام 240 استبانة، حذف منها 14 استبانة بسبب عدم وضوح الإجابات أو إهمال بعضها. وبذلك تكون عدد الاستبانات التي اشتمل عليها التحليل 226 ( 54 عينة المعلمين الطلبة و172 عينة المعلمين) وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستخدمت بعد ذلك الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات إحصائيا.

**المعالجة الإحصائية:** للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة، ولكل فقرة من فقرات الأداة، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة.

**تصحيح الأداة:** استخدم مقياس ليكرت بتدرجات ثلاثة وهي (ضعيف، متوسط، قوي)، حيث إن الاستجابات التي كانت بشكل ضعيف أعطيت القيمة (1) والاستجابات التي كانت بشكل متوسط أعطيت القيمة (2) والاستجابات التي كانت بشكل قوي أعطيت القيمة (3) للفقرات الموجبة المضمون.

أما بالنسبة للفقرات سالبة المضمون فقد أعطيت القيمة (1) لمن استجابوا على تدرج ( بشكل قوي) وأعطيت القيمة (2) لمن استجابوا على تدرج بشكل متوسط، وأعطيت القيمة (3) لمن استجابوا على تدرج بشكل ضعيف، علما أن الفقرات سالبة المضمون هي (2، 5، 6، 8، 13، 16، 19، 22، 27، 29، 30، 32، 40، 42، 48، 51).

هذا وقد اعتمد الباحث التدرج المطلق بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية ضمن التدرجات الأنفة الذكر، وذلك على النحو التالي:

1. بشكل ضعيف تراوحت متوسطاتها من 1 حتى 1.49.
2. بشكل متوسط تراوحت متوسطاتها من 1.50 حتى 2.49.
3. بشكل قوي تراوحت متوسطاتها من 2.50 حتى 3.

- ما هي شروط التعليم الفعال أو الناجح للدراسات الاجتماعية؟
- ما هي صفات معلم الدراسات الاجتماعية الفعال أو الناجح؟
- متى تكون دروس الدراسات الاجتماعية فعالة أو ناجحة أو مثالية؟

بعد جمع البيانات قام الباحث بتصنيف هذه السمات وترتيبها في أربعة مجالات.

**جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها (حسب متغيرات الدراسة)**

| المتغير | مستوياته             | مجتمع المعلم |        | عينة المعلم |        |
|---------|----------------------|--------------|--------|-------------|--------|
|         |                      | العدد        | النسبة | العدد       | النسبة |
| الجنس   | ذكر                  | 516          | 0.60   | 110         | 0.640  |
|         | أنثى                 | 331          | 0.40   | 62          | 0.360  |
|         | الكلي                | 847          | 100    | 172         | 100    |
| الخبرة  | بدون خبرة            | 23           | 0.03   | 23          | 0.10   |
|         | من سنة إلى خمس سنوات | 327          | 0.39   | 73          | 0.40   |
|         | من ست إلى عشر سنوات  | 233          | 0.28   | 28          | 0.20   |
|         | أكثر من عشر سنوات    | 264          | 0.30   | 48          | 0.30   |
|         | الكلي                | 847          | 100    | 172         | 100    |

**جدول (2): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها (حسب متغيرات الدراسة)**

| مجتمع المعلمين الطلبة وعينتهم |       |        |
|-------------------------------|-------|--------|
| مستوياته                      | العدد | النسبة |
| ذكر                           | 13    | 0.24   |
| أنثى                          | 41    | 0.76   |
| الكلي                         | 54    | 100    |
| بدون خبرة                     | 54    | 100    |
| الكلي                         | 54    | 100    |

**صدق الأداة وثباتها:** لأغراض التحقق من صدق الأداة، قام الباحث بتحكيم الأداة من خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة في الجامعة بلغ عددهم ستة، ثلاثة منهم من رتبة أستاذ، وثلاثة من رتبة أستاذ مساعد، ومراعاة التخصص والمعلمين من مدارس محافظة إربد، شمال الأردن، إذ كان عدد المعلمين عشرة. وقد تم اخذ الملاحظات والمقترحات حول الفقرات والمجالات، وفي ضوءها تم تعديل وتطوير الأداة. وكذلك تم عرض الأداة على عينة من المعلمين والمعلمين الطلبة لمعرفة إذا ما كانت هذه الفقرات تعبر عن آرائهم حول سمات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي، والجدول رقم (3) يبين قيمة معامل الثبات للأداة ولمجالات الدراسة:

لإجابة هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة، حيث تم توزيعها حسب أبعاد أو مجالات الدراسة كما هو مبين في الجداول رقم ( 8.7.6.5.4):

**نتائج الدراسة:** سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة:

**I. السؤال الأول:** ما تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية؟

**جدول (4):** الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأول (صفات المعلم وقيمه الشخصية)

| الرقم                                    | الفقرة                                              | المسمى المسلكي |         |          |                     |         |          |
|------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------|---------|----------|---------------------|---------|----------|
|                                          |                                                     | معلم؛ ن=172    |         |          | المعلم الطالب؛ ن=54 |         |          |
|                                          |                                                     | الرتبة         | المتوسط | الانحراف | الرتبة              | المتوسط | الانحراف |
| 1                                        | عدم الممارسة بديمقراطية                             | 7              | 2.33    | 0.7      | متوسطة              | 2.31    | 0.7      |
| 2                                        | المرونة مع الآخرين في بعض المواقف                   | 10             | 1.37    | 0.6      | متوسطة              | 1.63    | 0.7      |
| 3                                        | الإخلاص في العمل                                    | 1              | 2.81    | 0.5      | قوية                | 2.67    | 0.6      |
| 4                                        | التسامح في بعض المواقف                              | 9              | 1.60    | 0.6      | متوسطة              | 1.70    | 0.7      |
| 5                                        | الالتزام ببعض قوانين المدرسة وتعليماتها             | 8              | 1.69    | 0.7      | متوسطة              | 1.54    | 0.7      |
| 6                                        | عدم التعاون مع الزملاء لما فيه خدمة المدرسة والطلاب | 5              | 2.38    | 0.8      | متوسطة              | 2.30    | 0.8      |
| 7                                        | التحلي بالصبر                                       | 4              | 2.57    | 0.6      | قوية                | 2.57    | 0.7      |
| 8                                        | عدم الالتزام بحسن المظهر بشكل دائم                  | 6              | 2.37    | 0.8      | متوسطة              | 2.17    | 0.7      |
| 9                                        | تنفيذ الأعمال بحماس                                 | 3              | 2.66    | 0.6      | قوية                | 2.63    | 0.6      |
| 10                                       | امتلاك الحس الإنساني                                | 2              | 2.74    | 0.5      | قوية                | 2.52    | 0.6      |
| صفات المعلم وقيمه الشخصية                |                                                     |                | 22.52   | 2.3      |                     | 22.04   | 2.6      |
| الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية |                                                     |                | 2.25    | 0.2      |                     | 2.20    | 0.3      |

حول صفات المعلم وقيمه الشخصية اللازمة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية، قد وزعت بين درجة التصور (القوية)، و(المتوسطة) فقط، ولم يكن هناك أي متوسطات تشير إلى وجود درجة تصور (ضعيفة). وقد كان التوزيع كالتالي:

- الفقرات ذات الرتب (4-1) التي رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (2.57-2.81) على الترتيب تنازلياً قد وقعت ضمن درجة تصور (قوية)، وقد جاءت فقرة (إخلاص المعلم في عمله) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة، وكان متوسطها الحسابي 2.81، كما جاءت فقرة ( التحلي بالصبر) في المرتبة الأخيرة ضمن الدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.57.
- أما الفقرات ذات الرتب (5-10) رصدت عليها متوسطات تراوحت بين 2.31-1.54 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (متوسطة)، فقد جاءت فقرة: (عدم الممارسة بديمقراطية) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة، إن كان متوسطها 2.31، بينما جاءت فقرة: (الالتزام ببعض قوانين المدرسة وتعليماتها) في المرتبة الأخيرة ضمن الدرجة نفسها، وكان متوسطها 1.54.

يتبين من الجدول (4) أن تصورات المعلمين حول صفات المعلم وقيمه الشخصية اللازمة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية قد وزعت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة). وقد رتبنا على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب (4-1) التي رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين (2.57-2.81) على الترتيب تنازلياً قد وقعت ضمن درجة تصور (قوية)، وقد جاءت فقرة (إخلاص المعلم في عمله) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة، وكان متوسطها الحسابي 2.81، كما جاءت فقرة ( التحلي بالصبر) في المرتبة الأخيرة ضمن الدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.57.
  - أما الفقرات ذات الرتب (5-9) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.38 - 1.60 على الترتيب تنازلياً، وقد وقعت ضمن درجة (متوسطة)، حيث جاءت فقرة: (عدم التعاون مع الزملاء لما فيه خدمة المدرسة والطلاب) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي 2.38، وجاءت فقرة: (التسامح في بعض المواقف) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي 1.60 .
  - بينما جاءت فقرة ( المرونة في التعامل مع الآخرين) في المرتبة (10) وكان متوسطها الحسابي 1.37، إن وقعت ضمن درجة تصور (ضعيفة).
- ❖ ونلاحظ كذلك من الجدول (4) أن تصورات المعلمين الطلبة

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (العلاقات الشخصية مع التلاميذ)

| الرقم                                      | الفقرة                                            | المعلم؛ ن=172 |         |          | المعلم الطالب؛ ن=54 |        |         |
|--------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------|---------|----------|---------------------|--------|---------|
|                                            |                                                   | الرتبة        | المتوسط | الانحراف | الدرجة              | الرتبة | المتوسط |
| 1                                          | تشجيع لتلاميذه ودعمهم                             | 2             | 2.70    | 0.6      | قوية                | 2      | 2.69    |
| 2                                          | مراعاة التلاميذ غير المحبوبين                     | 10            | 2.41    | 0.7      | متوسطة              | 6      | 2.44    |
| 3                                          | بناء جسور الثقة مع بعض التلاميذ                   | 11            | 1.43    | 0.6      | ضعيفة               | 11     | 1.67    |
| 4                                          | مراعاة حاجات التلاميذ وقدراتهم في مختلف المستويات | 3             | 2.68    | 0.5      | قوية                | 1      | 2.70    |
| 5                                          | تقدير جهود التلاميذ                               | 1             | 2.76    | 0.5      | قوية                | 3      | 2.61    |
| 6                                          | عدم التفاعل مع التلاميذ بدرجة عالية من الفاعلية   | 8             | 2.44    | 0.7      | متوسطة              | 9      | 2.37    |
| 7                                          | معاملة التلاميذ بكل احترام                        | 4             | 2.67    | 0.5      | قوية                | 4      | 2.57    |
| 8                                          | معرفة بعض أسماء التلاميذ                          | 7             | 2.54    | 0.6      | قوية                | 10     | 2.35    |
| 9                                          | الإصغاء للتلاميذ عند حديثهم عن مشكلاتهم           | 9             | 2.41    | 0.7      | متوسطة              | 8      | 2.39    |
| 10                                         | تحفيز التلاميذ على طرح الأسئلة                    | 5             | 2.60    | 0.6      | قوية                | 5      | 2.57    |
| 11                                         | الاهتمام بأراء التلاميذ بشكل حقيقي                | 6             | 2.56    | 0.6      | قوية                | 7      | 2.44    |
| العلاقات الشخصية مع التلاميذ               |                                                   |               | 27.20   | 3.0      | متوسطة              |        | 26.81   |
| الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ |                                                   |               | 2.47    | 0.3      | متوسطة              |        | 2.44    |

المتوسطات الحسابية للفقرات قد وزعت بين الدرجة القوية، والدرجة المتوسطة فقط، ولم تكن هناك أية مؤشرات على وجود درجة تصور (الضعيفة). وقد كانت غالبية الفقرات (6) قد وقعت ضمن درجة التصور المتوسطة، وكان ترتيب الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.70 - 2.57 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (القوية). إذ حصلت فقرة (مراعاة حاجات التلاميذ وقدراتهم في مختلف المستويات) على أعلى المتوسطات 2.70 في الدرجة، وحصلت فقرة (تحفيز التلاميذ على طرح الأسئلة) أقل المتوسطات في الدرجة نفسها 2.75.
- الفقرات ذات الرتب من (6-11) رصدت متوسطات حسابية تراوحت بين 2.44 - 1.67 على الترتيب تنازلياً درجة تصور (متوسطة). إذ حصلت فقرة (مراعاة التلاميذ غير المحبوبين) على أعلى المتوسطات 2.40 ضمن درجة تصور متوسطة، وحصلت فقرة: (بناء جسور الثقة مع بعض التلاميذ) على أقل المتوسطات 1.68 في الدرجة نفسها.

نلاحظ من الجدول (5) أن تصورات المعلمين حول العلاقات الشخصية مع التلاميذ كمجال يشتمل على خصائص التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية قد وزعت بين درجة التصور (القوية)، و(المتوسطة)، و(الضعيفة). وقد جاءت غالبية الفقرات (7) ضمن درجة تصور قوية، و(3) فقرات ضمن درجة تصور متوسطة، وفقرة واحدة جاءت ضمن درجة تصور ضعيفة. وكان ترتيب هذه الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-7) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.76 - 2.54 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (قوية)، حيث جاءت فقرة: (تقدير جهود التلاميذ) في المرتبة الأولى، بمتوسط الحسابي 2.76، في حين أن فقرة: (معرفة بعض أسماء التلاميذ) قد جاءت في الترتيب الأخير للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.54.
  - الفقرات ذات الرتب (8-10) رصدت عليها متوسطات حسابية بين 2.44 - 2.41 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (المتوسطة). وقد جاءت فقرة: (عدم التفاعل مع التلاميذ بدرجة عالية من الفاعلية) في المرتبة الأولى من هذه الدرجة بمتوسط حسابي بلغ 2.44، أما فقرتا: (عدم مراعاة التلاميذ غير المحبوبين)، و(الإصغاء للتلاميذ عند حديثهم عن مشكلاتهم) فقد جاءت في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.41.
  - الفقرة ذات الرتبة 11 (الاهتمام بأراء التلاميذ بشكل حقيقي) جاءت ضمن درجة تصور (الضعيفة)، وقد كان متوسطها الحسابي 1.37.
- وفيما يتعلق بتصورات المعلمين الطلبة، فقد لوحظ أن

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (إدارة الصف وتنظيمه)

| الرقم                             | الفقرة                                                    | المرتبة | المتوسط | الانحراف | المرتبة | المتوسط | الانحراف | المعلم؛ ن=2=172 | المعلم الطالب؛ ن=1=54 | الدرجة |
|-----------------------------------|-----------------------------------------------------------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|-----------------|-----------------------|--------|
| 1                                 | عدم متابعة ما يدور في غرفة الصف بشكل دائم                 | 7       | 2.53    | 0.7      | قوية    | 8       | 2.33     | 0.8             | متوسطة                | الدرجة |
| 2                                 | استخدام القوة البدنية في إدارة الصف                       | 4       | 2.60    | 0.6      | قوية    | 5       | 2.44     | 0.7             | متوسطة                | الدرجة |
| 3                                 | الاهتمام بالبيئة الاجتماعية لغرفة الصف                    | 6       | 2.57    | 0.6      | قوية    | 4       | 2.50     | 0.6             | قوية                  | الدرجة |
| 4                                 | إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ لتكملة ما يطلب منهم من أعمال | 3       | 2.60    | 0.6      | قوية    | 3       | 2.50     | 0.6             | قوية                  | الدرجة |
| 5                                 | استثمار وقت الحصة بشكل فاعل لتحقيق الأهداف                | 2       | 2.67    | 0.6      | قوية    | 1       | 2.59     | 0.7             | قوية                  | الدرجة |
| 6                                 | عدم الاهتمام بتوفير فرص التواصل الاجتماعي                 | 8       | 2.29    | 0.7      | متوسطة  | 9       | 2.17     | 0.7             | متوسطة                | الدرجة |
| 7                                 | القدرة على إثارة دافعية التلاميذ                          | 5       | 2.60    | 0.6      | قوية    | 6       | 2.41     | 0.7             | متوسطة                | الدرجة |
| 8                                 | دم إشراك التلاميذ بأنشطة تسهم بتحملهم المسؤولية           | 9       | 2.26    | 0.7      | متوسطة  | 7       | 2.39     | 0.7             | متوسطة                | الدرجة |
| 9                                 | الاهتمام بضبط التلاميذ والسيطرة على مجريات الحصة          | 11      | 1.26    | 0.5      | ضعيفة   | 11      | 1.48     | 0.6             | ضعيفة                 | الدرجة |
| 10                                | استخدام أنماط تعزيز مختلفة لمشاركات التلاميذ الإيجابية    | 1       | 2.68    | 0.5      | قوية    | 2       | 2.54     | 0.6             | قوية                  | الدرجة |
| 11                                | الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية           | 10      | 1.46    | 0.6      | ضعيفة   | 10      | 1.76     | 0.6             | متوسطة                | الدرجة |
| إدارة الصف وتنظيمه                |                                                           |         |         |          |         |         |          |                 |                       |        |
| الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه |                                                           |         |         |          |         |         |          |                 |                       |        |
| متوسطة                            |                                                           |         |         |          |         |         |          |                 |                       |        |
| متوسطة                            |                                                           |         |         |          |         |         |          |                 |                       |        |

نلاحظ من الجدول (6) أن تصورات المعلمين حول هذا المجال قد صنفت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة). وقد جاءت غالبية الفقرات (7) ضمن درجة تصور قوية، و(1) وفقرتان ضمن درجة تصور (متوسطة)، وفقرتان ضمن درجة تصور (ضعيفة). وكان الترتيب على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-4) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.50-2.59 ضمن درجة تصور (القوية). إذ جاءت فقرة: (استثمار وقت الحصة بشكل فاعل لتحقيق الأهداف) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي 2.59، وجاءت فقرة: (الاهتمام بالبيئة الاجتماعية لغرفة الصف) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.50.
- الفقرات ذات الرتب من (5-10) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 1.68-2.44 على الترتيب تنازلياً، ضمن درجة تصور (متوسطة). إذ حازت فقرة: (استخدام القوة البدنية في إدارة الصف) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي 2.44، وحازت فقرة: (الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية) على المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 1.68.
- بينما وقعت ضمن درجة تصور (الضعيفة) وكان الفقرة ذات الرتبة (11) ونصها: (الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية) متوسطها الحسابي 1.48.

نلاحظ من الجدول (6) أن تصورات المعلمين حول هذا المجال قد صنفت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة). وقد جاءت غالبية الفقرات (7) ضمن درجة تصور قوية، و(1) وفقرتان ضمن درجة تصور (متوسطة)، وفقرتان ضمن درجة تصور (ضعيفة). وكان الترتيب على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-7) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.68-2.53 على الترتيب التنازلي ضمن درجة تصور (القوية). إذ حازت فقرة: (استخدام أنماط تعزيز مختلفة لمشاركات التلاميذ الإيجابية) على أعلى متوسط حسابي 2.68 ضمن الدرجة وجميع الدرجات، في حين أن فقرة: (عدم متابعة ما يدور في غرفة الصف بشكل دائم) قد حازت على أقل متوسط حسابي 2.53 ضمن الدرجة نفسها.
- أما الفقرتان ذاتا الرتبة (8) ونصها (عدم الاهتمام بتوفير فرص التواصل الاجتماعي) والرتبة (9) ونصها (عدم إشراك التلاميذ بأنشطة تسهم بتحملهم المسؤولية) واللذان رصد عليهما متوسطان حسابيان 2.29 و2.26، على الترتيب، قد وقعنا ضمن درجة تصور (متوسطة).
- في حين أن الفقرتين ذاتي الرتبة (10) ونصها (الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية)، والرتبة (11) ونصها (الاهتمام بضبط التلاميذ والسيطرة على مجريات الحصة) واللذين رصد عليهما متوسطين حسابيين 1.46 - 1.26، على الترتيب، قد وقعنا ضمن درجة تصور (الضعيفة).

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين الطلبة للمجال نفسه يوضح جدول (6) أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد وزعت بين درجة

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (الأنشطة التعليمية التعليمية)

| الرقم                                     | الفقرة                                                                     | المسمى المسلكي |                   |        |               |                   |        |     |
|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------|--------|---------------|-------------------|--------|-----|
|                                           |                                                                            | معلم           |                   |        | المعلم الطالب |                   |        |     |
|                                           |                                                                            | المتوسط        | الانحراف المعياري | الدرجة | المتوسط       | الانحراف المعياري | الدرجة |     |
| 1                                         | إتاحة فرص التعلم الذاتي للتلاميذ .                                         | 10             | 2.46              | 0.7    | متوسطة        | 15                | 2.33   | 0.8 |
| 2                                         | المعلم محور العملية التعليمية التعليمية.                                   | 18             | 2.20              | 0.8    | متوسطة        | 19                | 1.93   | 0.8 |
| 3                                         | تقديم الأنشطة التي تسهم في تطوير بعض مهارات التفكير .                      | 14             | 2.41              | 0.7    | متوسطة        | 9                 | 2.44   | 0.8 |
| 4                                         | عدم استخدام البيئة المحلية كمصدر للتعلم.                                   | 11             | 2.44              | 0.7    | متوسطة        | 13                | 2.35   | 0.8 |
| 5                                         | ربط الدرس بالأحداث الجارية.                                                | 1              | 2.75              | 0.5    | قوية          | 8                 | 2.48   | 0.7 |
| 6                                         | توظيف أنشطة العمل التعاوني.                                                | 6              | 2.49              | 0.7    | متوسطة        | 3                 | 2.56   | 0.6 |
| 7                                         | الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الروحية والاجتماعية.                        | 3              | 2.64              | 0.6    | قوية          | 1                 | 2.63   | 0.6 |
| 8                                         | التركيز على الربط الجزئي بين مفاهيم العلوم الاجتماعية.                     | 21             | 1.63              | 0.6    | متوسطة        | 21                | 1.67   | 0.6 |
| 9                                         | التركيز على طرح الأسئلة المعرفية.                                          | 17             | 2.31              | 0.7    | متوسطة        | 18                | 2.02   | 0.6 |
| 10                                        | عدم تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة بشكل مخطط.                             | 9              | 2.47              | 0.7    | متوسطة        | 12                | 2.41   | 0.7 |
| 11                                        | الاهتمام بتزويد التلاميذ بأنشطة تؤول إلى تنمية التفكير الإبداعي.           | 13             | 2.41              | 0.7    | متوسطة        | 4                 | 2.52   | 0.5 |
| 12                                        | مساعدة التلاميذ على المبادأة في التعلم.                                    | 5              | 2.52              | 0.6    | قوية          | 7                 | 2.48   | 0.6 |
| 13                                        | تقديم الأنشطة التي تشجع التلاميذ على البحث.                                | 4              | 2.57              | 0.6    | قوية          | 6                 | 2.48   | 0.7 |
| 14                                        | تقديم تفسيرات واضحة لجزء مما يسأل عنه التلاميذ .                           | 22             | 1.47              | 0.6    | ضعيفة         | 22                | 1.65   | 0.6 |
| 15                                        | إتاحة فرص المشاركة للتلاميذ في ضوء الفروق الفردية بينهم.                   | 20             | 1.77              | 0.7    | متوسطة        | 20                | 1.83   | 0.8 |
| 16                                        | عدم تفكير المعلم بكل تصرفاته داخل غرفة الصف.                               | 8              | 2.48              | 0.7    | متوسطة        | 11                | 2.41   | 0.8 |
| 17                                        | طرح أسئلة افتتاحية مثيرة للتفكير والدافعية.                                | 2              | 2.69              | 0.6    | قوية          | 2                 | 2.57   | 0.6 |
| 18                                        | امتلاك مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.                      | 16             | 2.36              | 0.7    | متوسطة        | 14                | 2.33   | 0.7 |
| 19                                        | اقتصار استخدام المعلم لبعض أساليب التقويم.                                 | 19             | 2.12              | 0.8    | متوسطة        | 17                | 2.20   | 0.7 |
| 20                                        | التركيز بشكل كبير على طرق التدريس التي تهتم بالجانب المعرفي أثناء التدريس. | 7              | 2.48              | 0.6    | متوسطة        | 16                | 2.30   | 0.7 |
| 21                                        | تقديم أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأمل.                             | 12             | 2.43              | 0.7    | متوسطة        | 5                 | 2.50   | 0.7 |
| 22                                        | أهتمام المعلم بالأسئلة البنائية.                                           | 15             | 2.40              | 0.7    | متوسطة        | 10                | 2.43   | 0.6 |
| الأنشطة التعليمية التعليمية               |                                                                            | 51.5           | 5.9               | متوسطة | 50.5          | 6.0               | متوسطة | 0.3 |
| الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعليمية |                                                                            | 2.34           | 0.3               | متوسطة | 2.30          | 0.3               | متوسطة | 0.3 |

مفاهيم العلوم الاجتماعية) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 1.63.

- في حين أن المتوسط الحسابي للفقرة ذات الرتبة (22) ونصها: (تقدم المعلم تفسيرات واضحة لجزء مما يسأل عنه التلاميذ) كان 1.47 ووقعت الفقرة ضمن درجة تصور (الضعيفة).

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين الطلبة فقد لوحظ أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد وزعت بين درجة القوية (5 فقرات) ودرجة المتوسطة (17 فقرة) فقط، ولم تكن هناك أي مؤشرات على وجود درجة تصور (الضعيفة). وكان ترتيب الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.63-2.50 على الترتيب تنازلياً، ضمن درجة تصور ( القوية). إذ جاءت فقرة (الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الروحية والاجتماعية) في المرتبة الأولى ضمن هذه الدرجة بمتوسط حسابي 2.63، وجاءت فقرة (تقديم

تبيين من الجدول (7) إن غالبية فقرات (15) هذا المجال قد وقعت ضمن درجة تصور (المتوسطة)، و(4) فقرات ضمن درجة تصور (القوية)، وفقرة واحدة ضمن درجة تصور (الضعيفة). وكان الترتيب على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.75-2.52 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور ( قوية). إذ حازت فقرة(ربط المعلم الدرس بالأحداث الجارية) على المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي 2.75، وحازت فقرة: (مساعدة التلاميذ على المبادأة في التعلم) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.52.

- الفقرات ذات الرتب من(6-21) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.49-1.63 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (المتوسطة ). إذ جاءت فقرة: (توظيف أنشطة العمل التعاوني) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي 2.49، وجاءت فقرة: ( التركيز على الربط الجزئي بين

العمل التعاوني) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي 2.49، وجاءت فقرة (تقدم تفسيرات واضحة لجزء مما يسأل عنه التلاميذ) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 1.68.

أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملية) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.50.

- الفقرات ذات الرتب من (6-22) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 1.68-2.49 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (المتوسطة)، إذ حازت فقرة (توظيف أنشطة

**جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة ومجالاتها حسب المسمى المسلكي**

| الرقم | البعد                                                                              | المرتبة | المتوسط | الانحراف | المرتبة | المتوسط | الانحراف | المعلم | المسمى المسلكي |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|----------|---------|---------|----------|--------|----------------|
| 1     | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية                                          | 4       | 2.25    | 0.2      | متوسطة  | 4       | 2.20     | 0.3    | الدرجة         |
| 2     | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ                                         | 1       | 2.47    | 0.3      | متوسطة  | 1       | 2.44     | 0.3    | الدرجة         |
| 3     | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه                                                  | 3       | 2.32    | 0.3      | متوسطة  | 3       | 2.28     | 0.3    | الدرجة         |
| 4     | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعليمية                                          | 2       | 2.34    | 0.3      | متوسطة  | 2       | 2.30     | 0.3    | الدرجة         |
|       | الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية |         | 2.35    | 0.2      | متوسطة  |         | 2.31     | 0.2    | متوسطة         |

$\alpha = 0.05$ ) بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والخبرة والمسمى المسلكي)؟  
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب اختبار (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على المجالات المختلفة كما هو مبين في الجداول (9.10.11):

يبين الجدول (8) أن الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية قد وقع ضمن درجة (المتوسطة)، إذ كانت المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين 2.35، والمتوسطات الحسابية للمعلمين الطلبة 2.31. وقد حاز المجال الثاني: (العلاقات الشخصية مع التلاميذ) على أعلى المتوسطات الحسابية سواء عند المعلمين (2.47) أو عند المعلمين الطلبة (2.44).  
السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى

**جدول (9): نتائج اختبار (T-test) حسب متغير الجنس**

| الجنس | المعلم | البعد                                                                                     | المرتبة | المتوسط | الانحراف | قيمة ت المحسوبة | درجة الحرية | احتمالية الخطأ | متوسط العدد | المحك (المعلم الطالب) |
|-------|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|----------|-----------------|-------------|----------------|-------------|-----------------------|
| ذكر   |        | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية                                                 | 4       | 2.23    | 0.2      | 7.9             | 109         | 0.00           | 2.06        | 13                    |
|       |        | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ                                                | 1       | 2.45    | 0.3      | 6.6             | 109         | 0.00           | 2.27        |                       |
|       |        | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه                                                         | 3       | 2.31    | 0.2      | 3.7             | 109         | 0.00           | 2.22        |                       |
|       |        | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعليمية                                                 | 2       | 2.30    | 0.3      | 3.90            | 109         | 0.00           | 2.20        |                       |
|       |        | الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (نكور) للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية |         | 2.32    | 0.2      | 6.3             | 109         | 0.00           | 2.19        |                       |
| أنثى  |        | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية                                                 | 4       | 2.29    | 0.2      | 1.3             | 61          | 0.20           | 2.25        | 41                    |
|       |        | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ                                                | 1       | 2.52    | 0.3      | 0.9             | 61          | 0.36           | 2.49        |                       |
|       |        | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه                                                         | 3       | 2.34    | 0.3      | 1.1             | 61          | 0.29           | 2.30        |                       |
|       |        | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعليمية                                                 | 2       | 2.42    | 0.2      | 3.01            | 61          | 0.00           | 2.33        |                       |
|       |        | الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (إناث) للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية |         | 2.40    | 0.2      | 2.35            | 61          | 0.02           | 2.34        |                       |

يبين جدول (9) ما يلي:

• الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة ( الذكور)

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم

والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة: للمجال الأول (1.923)، و (0.923) للمجال الثاني، و (1.079) للمجال الثالث، و (3.013) للمجال الرابع. تشير القيم الثلاث الأول إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$ ، في حين أن قيمة ت المحسوبة للمجال الرابع تشير إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$  ولصالح المعلمات في الميدان. وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (2.346) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$  لصالح المعلمات في الميدان. وتبرز هذه النتائج أن لدى معلمات الدراسات الاجتماعية الإناث تصورات حول التعليم الفعال بشكل أفضل وأقوى من المعلمين الطلبة/ الإناث.

الفعال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة: للمجال الأول (7.942)، و (6.548) للمجال الثاني، و (3.680) للمجال الثالث، و (3.903) للمجال الرابع، وتشير جميع هذه القيم إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$  لصالح المعلمين الذكور على حساب المعلمين الطلبة. وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (6.260) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$  ولصالح المعلمين الذكور. تشير هذه النتائج إلى أن التصورات حول التعليم الفعال عند معلمي الدراسات الاجتماعية الذكور قد جاءت بشكل أفضل وأقوى مما هي عليه عند المعلمين الطلبة الذكور.

• الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (الإناث) عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين

جدول (10): نتائج اختبار (T-test) حسب متغير الخبرة

| خبرة المعلم           | البعد                                      | العدد | المتوسط | الانحراف | قيمة ت المحسوبة | درجة الحرية | احتمالية الخطأ | متوسط (المحك) المعلم الطالب (ن=54) |
|-----------------------|--------------------------------------------|-------|---------|----------|-----------------|-------------|----------------|------------------------------------|
| بدون خبرة             | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية  | 23    | 2.20    | 0.3      | 0.011           | 22          | 0.99           | 2.20                               |
|                       | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ | 23    | 2.39    | 0.3      | 0.726-          | 22          | 0.48           | 2.44                               |
|                       | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه          | 23    | 2.23    | 0.3      | 0.935-          | 22          | 0.36           | 2.28                               |
|                       | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية            | 23    | 2.27    | 0.3      | 0.463-          | 22          | 0.65           | 2.30                               |
|                       |                                            | 23    | 2.27    | 0.2      | 0.734-          | 22          | 0.47           | 2.31                               |
| من سنة إلى خمسة سنوات | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية  | 73    | 2.27    | 0.2      | 2.470           | 72          | 0.02           | 2.20                               |
|                       | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ | 73    | 2.49    | 0.3      | 1.587           | 72          | 0.12           | 2.44                               |
|                       | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه          | 73    | 2.34    | 0.2      | 2.056           | 72          | 0.04           | 2.28                               |
|                       | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية            | 73    | 2.36    | 0.3      | 1.987           | 72          | 0.05           | 2.30                               |
|                       |                                            | 73    | 2.37    | 0.2      | 2.542           | 72          | 0.01           | 2.31                               |
| من ست إلى عشر سنوات   | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية  | 28    | 2.23    | 0.2      | 0.453           | 27          | 0.65           | 2.20                               |
|                       | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ | 28    | 2.48    | 0.3      | 0.661           | 27          | 0.51           | 2.44                               |
|                       | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه          | 28    | 2.34    | 0.3      | 1.138           | 27          | 0.26           | 2.28                               |
|                       | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية            | 28    | 2.38    | 0.3      | 1.678           | 27          | 0.10           | 2.30                               |
|                       |                                            | 28    | 2.36    | 0.2      | 1.348           | 27          | 0.19           | 2.31                               |
| أكثر من عشر سنوات     | الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمته الشخصية  | 48    | 2.26    | 0.2      | 2.011           | 47          | 0.05           | 2.20                               |
|                       | الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ | 48    | 2.49    | 0.2      | 1.538           | 47          | 0.13           | 2.44                               |
|                       | الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه          | 48    | 2.32    | 0.3      | 1.131           | 47          | 0.26           | 2.28                               |
|                       | الاتجاه العام للأنشطة التعليمية            | 48    | 2.32    | 0.3      | 0.745           | 47          | 0.46           | 2.30                               |
|                       |                                            | 48    | 2.35    | 0.2      | 1.411           | 47          | 0.16           | 2.31                               |

يبين جدول (10) ما يلي:

• الفروقات بين تصورات المعلمين \_ بدون خبرة \_ والمعلمين الطلبة

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين بدون خبرة والمعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول (0.011)، و (0.726-) للمجال الثاني، و (0.935) للمجال الثالث، و (0.463-) للمجال الرابع. وتشير جميع

هذه القيم إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$ . وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (-0.734) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة  $(\alpha = 0.05)$ . وتبرز هذه النتائج أن تصورات المعلمين بدون خبرة متماثلة مع تصورات المعلمين الطلبة.

المحسوبة للمجال الأول (0.453)، و (0.661) للمجال الثاني، و (1.138) للمجال الثالث، و (1.678) للمجال الرابع . وتكشف هذه القيم جميعها عن عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (1.348) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) وهذا يعني أن لا اختلاف بين تصورات المعلمين بدون خبرة مع تصورات المعلمين الطلبة.

#### • الفروقات بين تصورات المعلمين \_ أكثر من عشر سنوات خبرة \_ والمعلمين الطلبة

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين ممن خبرتهم أكثر من عشر سنوات والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول (2.011)، و (1.538) للمجال الثاني، و (1.131) للمجال الثالث، و (0.745) للمجال الرابع. وتشير هذه القيم جميعها إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (1.411) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). وتكشف هذه النتائج عن أن تصورات المعلمين بدون خبرة متماثلة مع تصورات المعلمين الطلبة.

#### • الفروقات بين تصورات المعلمين \_ من سنة إلى خمس سنوات خبرة \_ والمعلمين الطلبة

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات، والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول (2.470)، و (1.587) للمجال الثاني، و (2.056) للمجال الثالث، و (1.987) للمجال الرابع . تشير المجالات الثلاث (المجال الأول، والمجال الثالث، والمجال الرابع) من هذه القيم إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). بينما قيمة ت (ت) المحسوبة المتعلقة بالمجال الثاني (العلاقات الشخصية مع التلاميذ) تشير إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). وهذا يعني أن تصورات المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات تختلف عن تصورات المعلمين الطلبة في المجالات جميعها باستثناء المجال الثاني (العلاقات الشخصية مع التلاميذ) لصالح المعلمين.

فيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (2.542) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ). وتشير هذه النتائج إلى أن لدى المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات تصورات حول التعليم الفعال بشكل أفضل

#### • الفروقات بين تصورات المعلمين \_ من ست إلى عشر سنوات خبرة \_ والمعلمين الطلبة

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين بدون خبرة والمعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت

جدول (11): نتائج اختبار (ت) (*T-test*) حسب متغير المسمى المسلكي

| البعد                                                                              | المسمى المسلكي | المعلم | المتوسط | قيمة ت   | درجة   | احتمالية |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------|--------|---------|----------|--------|----------|
|                                                                                    |                | المعلم | المعلم  | المحسوبة | الحرية | الخطأ    |
| الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية                                           |                | 2.25   | 2.20    | 2.718    | 224    | 0.007    |
| الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ                                         |                | 2.47   | 2.44    | 1.673    | 224    | 0.096    |
| الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه                                                  |                | 2.32   | 2.28    | 1.931    | 224    | 0.055    |
| الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعليمية                                          |                | 2.34   | 2.30    | 2.230    | 224    | 0.027    |
| الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعال للدراسات الاجتماعية |                | 2.35   | 2.31    | 2.663    | 224    | 0.008    |

مناقشة النتائج: هدفت الدراسة إلى التعرف على سمات أو خصائص التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية كما يراها المعلمون والمعلمون الطلبة. وفي ضوء تحليل بيانات الدراسة سيتم مناقشة النتائج حسب سؤالها وبشكل متسلسل:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما تصورات المعلمين والمعلمين

يلاحظ من الجدول رقم (11) أنه وعند اختبار الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لجميع مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية أظهرت قيمة ت المحسوبة (2.663) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) لصالح المعلمين.

## الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية؟

كشفت الدراسة وبشكل عام أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. وبالرغم من هذا التوافق والاتفاق العام إلا أنه كان هناك بعض الاختلافات في درجة التصور لبعض الممارسات والمميزات التي تسهم في تحقيق التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية لصالح المعلمين، إذ برز هذا الفرق واضحاً في مجال (صفات المعلم وقيمه الشخصية) ومجال (الأنشطة التعليمية التعليمية). والاعتقاد السائد أن مثل هذا الاختلاف مبرر في هذه المجالات، وعلى الأخص مجال الأنشطة التعليمية التعليمية، فخبرات المعلمين الطلبة النظرية لا تستند إلى تطبيق عملي واسع، إذ أكد كانغ وتيرن (Kagan & Tippins, 1992) أن كل ما يكتسبه المعلمون الطلبة من خبرات إنما هي مقصورة على خبراتهم النظرية والعملية في برنامج الإعداد أو خبراتهم قبل الدخول للبرنامج (وهم تلاميذ في المدرسة)، لذلك لم تؤثر خبرة المعلمين الطلبة الميدانية (فترة التدريب العلمي) في تصوراتهم حول خصائص التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية المرتبطة بما يدور في غرفة الصف، بينما ظهر أثر الخبرة الميدانية في تصورات المعلمين لخصائص التعليم الفعال، إذ أن المجال فيها أوسع للتجريب والمحاولة والخطأ والتعديل ميدانياً، ويكون فيها التكيف والاكتساب للخبرات متاحاً للمعلمين بشكل أكبر أيضاً.

بيّنت نتائج الدراسة أهمية التأثير النوعي للعلاقات الشخصية بين المعلمين وتلاميذهم على أنها أساسية لفعالية معلم الدراسات الاجتماعية. فقد احتل هذا المجال الترتيب الأول بين مجالات الدراسة، وتعد العلاقات الشخصية الجيدة أو القوية بين المعلم والتلميذ مبدأً أو أساساً للتعليم الفعال بشكل عام (Harslett, et al, 2003). كما تنسجم هذه النتيجة وطبيعة الدراسات الاجتماعية وأهدافها التي تعد العلاقات الشخصية والشخصية الاجتماعية للمتعلمين (كمواطنين) من أهم الصفات التي تسعى لخلقها لديهم، إذ أنها من الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية كما بين ذلك بروفي (Brophy, 2000). وتدعم هذه النتيجة أيضاً دراسة فريנקل (Fraenkel, 1995) التي بينت أن المعلم الفعال للدراسات الاجتماعية هو الذي يبني علاقة متميزة مع تلاميذه، تؤثر في حياتهم العامة، وفي نموهم كمتعلمين من خلال دروس الدراسات الاجتماعية. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ماهليوز وماكسون (Mahlios & Maxson 1995) إذ عدّ نمو العلاقات الشخصية للتلاميذ مع معلمهم من أهم الصفات التي تحقق التعليم الفعال. وقد أكد هيوز (Hughes, 1994) أيضاً أن المعلمين الفعالين هم الذين يمتلكون المهارات بين الشخصية (Interpersonal skills) مع طلابهم أكثر من امتلاكهم القدرة على إدارة غرفة الصف. وقد أكدت برات أيضاً (Pratt, 1999) أن المعلم الفعال يجب أن يظهر قدرته على العناية بتلاميذه، ويساعدهم على بناء علاقاتهم القلبية الإيجابية المتبادلة المميزة، التي تساعد المعلمين على معرفة مشكلات التلاميذ وتفهمها، ويساعدهم كذلك

في حلها من أجل المساهمة في تحقيق تطور التلاميذ الشخصي والتعليمي. وهذه النتيجة أيضاً تؤكد الخصوصية البنائية الاجتماعية لمادة الدراسات الاجتماعية، التي يلعب فيها التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ أكبر الأثر في عملية التعلم والبناء المعرفي (Brophy, 2000). ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أن هناك اختلافاً بين تصورات المعلمين والطلاب المعلمين كما توضح ذلك الفقرة رقم (3) في الجدول (5) التي تدور حول بناء جسور الثقة بين المعلمين والتلاميذ، إذ إن درجة تصور المعلمين كانت قوية لضرورة التعامل مع التلاميذ بالتساوي وبناء جسور الثقة مع جميع التلاميذ، فالتلاميذ جميعهم سواء أمام المعلم، والتجيز لبعض التلاميذ يؤثر سلباً على الفعالية التعليمية التعليمية للتلاميذ الآخرين. وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى أثر الفترة الزمنية التي يقضيها كل من المعلمين والمعلمين الطلبة في الميدان، حيث يكون المجال أكبر للمعلمين لفهم تلاميذهم والتعرف على خلفياتهم ومشكلاتهم واتجاهاتهم، الأمر الذي من شأنه بناء آليات التفاعل الاجتماعي والعلاقات القوية التي تبني على الاحترام والثقة المتبادلة. لذلك فإن تفعيل الأداء التعليمي للدراسات الاجتماعية يعتمد وبشكل مهم على العلاقات المميزة بين المعلم والتلميذ. فهذه العلاقات تساعد المتعلمين وتشجعهم على تنفيذ المهام التعليمية بمتعة وثقة وطمأنينة، فقد ظهرت هذه السمة مهمة لحدوث التعليم الفعال في عدد من الدراسات (Dyer, 2002 و Fraenkel, 1995 و Minor et al, 1996 و Wilson & Cameron 1996, Hof et al, 2001, Skamp & Muller, 2001).

• أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة التعليمية التعليمية قد احتلت المركز الثاني لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، حيث تم تبيان الأنشطة التي يقوم بها معلمو الدراسات الاجتماعية حتى يكون التعليم فعالاً، وقد اتفق المعلمون والمعلمون الطلبة بدرجة تصورهم حول أغلب هذه الأنشطة مثل الفقرات (2.3.10.11.14.18) وتعد كثير من الدراسات السابقة هذه الأنشطة ممارسات تعليمية فعالة (Fraenkel, 1995 و Wilson & Cameron 1996، والقاعد وأبو إصبع، 1997 و Patrick 1996 and Smart، وآدم، 2002 و Dyer، 2003 و Harslett et al). وقد ظهرت بعض الاختلافات في تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة حول بعض الأنشطة فالمعلمون الطلبة يؤكدون ضرورة أن يقوم معلم الدراسات الاجتماعية بتزويد التلاميذ بأنشطة تؤدي إلى التفكير الإبداعي، وتقديم أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملية. وقد اعتبر باترك وسمارت (Patrick and Smart, 1996) أن هذه الأنشطة مهمة وتسهم في جعل التعليم فعالاً. وعلى أي حال فإن نتائج التحليل لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة المتعلقة بالأنشطة التعليمية التعليمية قد أظهرت أن درجة تصورهم لبعض الأنشطة الهامة في جعل تعليم الدراسات الاجتماعية فعالاً كانت "متوسطة"، مثال ذلك توظيف الأنشطة التي تتيح

وحياتهم مما يجعلها موضوعاً متعدد الأبعاد Allen and Stevens, (1998)، ومما يتطلب التنوع باستخدامات مصادر التعلم، تلك التي تساعد على تقديم فرص تعليمية ذات معنى، وخبرات أكثر فعالية وأكثر وضوحاً، وتضفي جواً من المتعة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. وقد أشار أيفانس وبركنر Evans & Brueckner (1990) إلى أن استخدام مثل هذه المصادر يساهم في جعل عملية تدريس الدراسات الاجتماعية تركز على ما يعمل أو ينفذه المتعلم (learners-centered) أكثر من تركيزها على ما يفعله المعلم (teacher-centered). وتؤكد هذه النتيجة أن تعليم الدراسات الاجتماعية حتى يصبح أكثر فعالية فلا بد من الاستخدام المركز والمتنوع لمصادر التعلم بشكل كبير.

على الرغم أن نتائج الدراسة قد بيّنت ضرورة التنوع بالاستراتيجيات المستخدمة في تقييم تعلم الدراسات الاجتماعية وعدم الاقتصار على بعضها، إلا أن درجة تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لها كانت "ضمن درجة متوسط". ونظراً لطبيعة الدراسات الاجتماعية وتميزها من حيث طبيعة تكوينها وأهدافها وأبعادها، ومع أنه لا توجد هناك إستراتيجية تقييم مثالية تقيس جميع نتائج التعلم، فإن التنوع بالاستراتيجيات التقييمية أصبح مطلباً ضرورياً. فقد أكد أليس ضرورة مثل هذا التنوع في تقييم تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، إذ بين أن استخدام استراتيجيات بديلة ومتنوعة لا يقيس معرفة المتعلمين فحسب، بل يساهم بشكل كبير بإعطاء المتعلمين فرص تطوير اتجاهاتهم ومهاراتهم وخاصة الاجتماعية منها، وقد حدد بعض من هذه الاستراتيجيات، منها: المقابلات، والملاحظات، والتقارير الذاتية، واستخدام ملف الأداء الشخصي، أو ما يسمى بالحقائب الشخصية الأرشيفية (portfolio) (Ellis, 1995).

احتل مجال إدارة الصف وتنظيمه المركز الثالث بالنسبة لدرجة تصور المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال. تؤكد هذه النتائج بشكل عام أن إدارة الصف وتنظيمه تساهم بشكل كبير في التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية والموضوعات الأخرى. وهذه نتيجة تتفق مع عدد من الدراسات التربوية السابقة التي من أهمها (عاشور، 1997 و Wilson & Cameron, 1996 والقاعود وأبو إصبع، 1997 و Skamp & Muller, 2001 و آدم، 2002 و Dyer). وقد كشفت الدراسة الحالية عدداً من الممارسات في إدارة الصف يراها المعلمون والمعلمون الطلبة مهمة في تفعل تعليم الدراسات الاجتماعية، مثل استخدام المعلم لسلطته وقوته في ضبط الصف، والاهتمام بالبيئة الاجتماعية لغرفة الصف، حيث كانت درجة الاتفاق قوية بين المعلمين والمعلمين الطلبة. بينما أظهرت الفقرة رقم (11) في الجدول رقم (6) اختلافاً بين المعلمين وبين المعلمين الطلبة حول ضرورة مشاركة التلاميذ كلهم في الأنشطة الصفية، إذ كان تصور المعلمين يؤكد ضرورة التوازن والتوزيع العادل لمشاركات التلاميذ جميعهم في الأنشطة التعليمية داخل غرفة الصف بدرجة أقوى من تصور المعلمين الطلبة. وقد عكست هذه الممارسة صفة الديمقراطية عند المعلم (فقرة رقم 1) في الجدول

فرص التعليم الذاتي للتلاميذ (فقرة 1)، وتمحور التعليم حول المعلم (فقرة 2)، والاهتمام بمهارات التفكير (فقرة 3)، والتركيز على الأسئلة المعرفية (فقرة 9)، وعدم المعرفة الصادقة والصحيحة بقدرات التلاميذ على التعلم (فقرة 15)، ووعي المعلمين بكل تصرفاتهم داخل غرفة الصف (فقرة 16)، والاهتمام بالمعرفة المتقنة المنظمة (فقرة 20). وفي وقفة متفحصة لهذه النتائج يمكن ملاحظة ما يلي:

أن تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للأنشطة التعليمية التعليمية الفعالة تعكس فهماً تقليدياً لأنماط أو طرق التعليم (traditional approaches to teaching)، التي تؤكد محورية دور المعلم (teacher-centered)، بحيث تكون أعماله موجهة نحو تنفيذ إجراءات محددة لنقل المعرفة المباشرة والتركيز عليها كهدف غائي (فقرة 209). وهذا الفهم لا يتفق نوعياً مع النظرية والبحث والتوجهات الحالية في تعليم وتعلمها الدراسات الاجتماعية، التي تؤكد توظيف الأنشطة، حيث يكون المحور فيها هو المتعلم (learners-centered) (Brophy, et al, 2000). وهذا يساعد المتعلمين على بناء واكتساب وإنتاج المعرفة والمعاني وتطوير المهارات والقيم والاتجاهات والمعتقدات بدلاً من التركيز على تلقين المعرفة ونقلها (Perkins, 1999; Fraenkel, 1995; & Rosenshine, 1986). وهذه النتيجة تؤكد دور معلم الدراسات الاجتماعية الفعال التي يكون فيها معداً للأنشطة التعليمية ومسهلاً لتعلم التلاميذ، ومشاركاً معهم كمراقب خبير ومعاون لهم في بناء هذه المعرفة وتطوير المعاني والمهارات والاتجاهات (Engle & Ochoa, 1988 و Abdal-Haqq, 1998).

أشارت النتائج أيضاً إلى أن درجة تصور أفراد العينة لمساعدة التلاميذ على التعلم الذاتي كان "متوسطاً". إن الأدب التربوي المتعلق بهذه القضية يشير إلى أن مساعدة المتعلمين على استخدام التعلم الذاتي، وتحمل مسؤولية تعلمهم يعد اتجاهًا قوياً في التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية (Brophy, 1991). إذ يقوم المعلمون بإعداد وتقديم أنشطة وخبرات تعليمية تزود المتعلمين بالمهارات والإجراءات التي تساعد في بناء قدرتهم على التعلم الذاتي أو المستقل من خلال امتلاكهم لمهارات استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية (Meta-cognitive strategies) لتحقيق التعلم ذي المعنى (لمزيد من المعلومات انظر 1988، Porter & Brophy).

أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى أن درجة تصور المعلمين والمعلمين الطلبة لاستخدامات مصادر التعلم كان متوسطاً خاصة عند المعلمين الطلبة (الفقرات 4+5)، وهذا التقدير أقل من المتوقع عند من يدرسون الدراسات الاجتماعية، كما أنه يشير إلى عدم فهم الدور الحقيقي لمصادر التعلم في تفعيل الأداء التعليمي، كما يشير أيضاً إلى عدم إدراك المعلمين والمعلمين الطلبة لأهم ما يميز الدراسات الاجتماعية كموضوع ضمن المنهاج المدرسي، وهو ارتباطها بالموضوعات المختلفة، واشتقاقها من علوم اجتماعية متعددة، فالدراسات الاجتماعية ترتبط بالنشاط الاجتماعي للأفراد

(4).

وأخيرا تناول المركز الرابع صفات المعلم وقيمه الشخصية. فمن الصفات التي عدت قوية ؛ الصبر والإخلاص في العمل وامتنالك الحس الإنساني. وهذه النتائج تتفق مع نتائج كثيرة من الدراسات السابقة (Wilson 1996 Fraenkel, 1995 Minor et al, 1996 و Cameron, Skamp & Muller و Hof et al, 2001 و Dyer 2003). وعلى الرغم من هذا فقد أظهرت الفقرة رقم 2 جدول (4) اختلافا بين المعلمين وبين المعلمين الطلبة حول درجة تصورهم لصفة المرونة في التعامل مع التلاميذ. وقد عد (هارسلت) هذه الصفة من القدرات المهمة التي يجب أن يتمتع بها المعلم (Harslett et al 2003). وهذه الصفة يحتاجها المعلم في المواقف التعليمية التعليمية كلها ليتسنى له التعامل مع طبيعة التعقيد التي تتسم بها المواقف التعليمية (Harris, 1998).

تشير هذه النتائج إلى أهمية تفعيل الأداء التعليمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، فالبيئة التعليمية الفعالة هي التي تساعد التلاميذ وتشجعهم على تنفيذ المهام التعليمية براحة وطمأنينة، وهذا لا يتوافر إلا بالتسامح والصبر والحماس والمرونة والإنسانية التي يتميز بها معلم الدراسات الاجتماعية (Dyer 2003). و Fraenkel, 1995). ولارتباط صفات المعلم وقيمه الشخصية بشكل كبير بالمهام التي ينفذها ودورها في توطيد العلاقات الشخصية مع التلاميذ، فإن صفات الديمقراطية والثبات والعدالة مع التلاميذ كلهم تساعد المعلمين على فهم الفروق الفردية وتقديرها بين التلاميذ على أنها عوامل مهمة في بناء مثل هذه العلاقات وتوطيدها (Harslett et al, 2003).

**السؤال الثاني:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمسمى المهني؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية على مستوى  $\alpha = 0.05$  لمتغير الجنس والخبرة ( فقط عند فترة من سنة إلى خمس سنوات خبرة ) والمسمى المهني لصالح المعلمين، ومن حيث الاختلاف بشكل عام تتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي حاولت الكشف عن تصورات أو آراء المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال (Kagan & Tippins, 1992) و (1997, Teachout). فدراسة (كاغن وتبنس) (1992, Kagan & Tippins) أكدت أن المعلمين (أثناء الخدمة) أكثر دقة في الحكم على التعليم الفعال وأكثر معرفة وقدرة على تفسير سلوكيات المعلمين داخل غرفة الصف. وكذلك كانت قراءتهم ورويتهم لغرفة الصف أكثر عمقا. كما أشار أيضا إلى أن المعلمين الطلبة (قبل الخدمة) واجهوا صعوبات أكثر من المعلمين واحتاجوا لوقت أكبر لتفسير الأداء التعليمي الفعال وتذكره، وقد أظهرت دراسة تيجاوت (1997, Teachout) أن المعلمين (أثناء الخدمة) والمعلمين الطلبة يتعاملون ويفسرون الأداء التعليمي والمشكلات، ويقترحون حلولها

في غرفة الصف بشكل مختلف، إذ تلعب الخبرة والممارسة دوراً في هذا المجال، فمعرفة المعلمين أصحاب الخبرة أوسع وتجربتهم أكبر ميدانياً، لذا فالاختلاف هنا قد يكون مبرراً (Berliner, 1986). ومع ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتصل بمتغير الخبرة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين (أكثر من خمس سنوات)، ويمكن تفسير ذلك بمجموعة من العوامل: الأول: عدم بقاء الدافعية وديمومتها للإبداع والمثابرة والنجاح والتميز، الذي يعد سبباً هاماً يؤثر في اهتمام المعلم وإنجاز بالتعليم داخل غرفة الصف، وينعكس هذا بطبيعة الحال على تفكير المعلمين واهتماماتهم بمتابعاتهم وتطوير معرفتهم التي ترتبط بتطورهم المهني وإثرائها، وبالتالي فإن تصوراتهم قد تتغير، إذ إن التصورات تتغير بالمعرفة والبيئة والخبرة. فالمثيرات أو الحوافز المادية والمعنوية تدفع المعلمين لمزيد من الجهد المعرفي والوجداني والمهاري، لهذا تعد الدافعية مطلباً دائماً وأساسياً في التطور المهني للمعلم وتجعل التعليم فعالاً دائماً (Little, 1993). أما العامل الثاني فهو أن المعلمين في السنوات الأولى من التعيين يبدأون حياتهم بنشاط وجدية لإثبات وجودهم في المدرسة، لذلك يكون المعلم حريصاً على تقديم الأفضل دائماً لإثبات وجوده المعنوي والرسمي مما يؤدي به إلى الحرص على الاهتمام وتقديم كل ما هو أفضل، والاطلاع على ما هو متطور وجديد لجعل ممارسته فعالة ومتميزة. وبالتالي فإن فلسفة المعلمين وتصوراتهم لهذه الممارسات ربما تكون مختلفة أيضاً. أما العامل الثالث فهو ضعف أو قصور أو حتى انعدام البرامج التدريبية التي تزود المعلمين بالمعارف والخبرات التعليمية التعليمية المتطورة، التي تعد من أهم ركائز التغيير والتطوير المهني للمعلم الفعال (Schwartz, 2000)، التي تبني فيها تصورات المعلمين الطلبة ومعتقداتهم حول الممارسات التعليمية الفعالة. أما العامل الرابع فربما تكون البيئة الصفية أو نمطية الحياة وروتينيتها في غرفة الصف بكل ما فيها من مؤثرات مرتبطة بالمعلم أو المتعلم أو المعلومات أو الاختبارات، وهذا كله يسمى ( Classroom ecology)، فالمعلم في بداية عمله يأتي بالمعرفة النظرية المتطورة والممتازة حول التعليم والتعلم، ولكن بعد فترة من الزمن تجده يتغير في تفكيره وممارساته، وينعكس هذه على فلسفته في غرفة الصف وتصوره لطبيعة التعليم والتعلم، يعتقد الباحث أن من أكثر الأسباب أثراً في تغير تصورات المعلمين حول التعليم هو بيئة الصف (Classroom ecology)، ولمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع انظر دويل (Doyle, 1986, 1983, 1977).

**التوصيات:** في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يقدم التوصيات الآتية:

- يجب أن يفهم المشرفون والمدرسون التصورات التي يحضرها معهم المتدربون للميدان، أو من الميدان لأغراض الإعداد الجيد لبرامج الإعداد والتدريب. فالتعرف على الخبرات والتصورات السابقة للطلبة المعلمين للتعليم الفعال قبل دخولهم

القادري، صالح حسين محمد (2000) خصائص المعلم الفعال كما يدركه المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

القاعد، إبراهيم وأبو إصبع، عمر (1997) مدى ممارسة معلمي بحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال :

"دراسة تقويمية". أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، 13، (2) 171-196.

مرعي، توفيق أحمد وأبو غزال، جاد الله خلف (1993) التفاعل الاجتماعي الصفّي عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية كما يقيّمه المعلمون والطلبة. أريد: جامعة اليرموك

مقابلة، نصر يوسف (1989) دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي أريد وجرش في الأردن. المجلة التربوية، 5 (19) 219-251.

Abdal-Haqq, I. (1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. *ERIC, ED426986*

Allen, M.G. & Stevens, R. L. (1998). *Middle grades social studies: Teaching and learning for active responsible citizenship*. Boston, Allyn and Bacon.

Armento, B. (1986). Research on teaching social studies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup> ed. pp 946-951). New York: Macmillan.

Brain, M. (1998) Emphasis on teaching. <http://bygpub.com/eot/eot1.htm>

Berliner, (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15 (7) 5-13.

Brophy, J. (1990). Teaching social studies for understanding and higher-order applications. *The Elementary School Journal*, 90 (4) 351-417

Brophy, J. (1998). *Perspective of classroom Management: Yesterday, today, and tomorrow*. Michigan State University.

Brophy, J. & Alleman, J. (1998). Classroom management in a social studies learning community. *Social Education*, 62 (1) 23-34.

Brophy, J. Alleman, J. and O'Mahony, C. (2000). Elementary school social studies: Yesterday, today, and tomorrow. In T.L Good (Ed) *Elementary, middle, and junior high school in america: Yesterday, today, and tomorrow*. University of Chicago Press.

Butler, A. (2001) Pre-service music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experience, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3) 258-272

Cruickshank, D. (1990). The search for knowledge about effective teaching. In *Research that Improves Teachers and Teacher Education*.

برامج الإعداد، يساعد الأساتذة في الجامعات ليكونوا على وعي بتصورات طلابهم حول التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية.

- القيام بعملية التقويم المستمر لتصورات المعلمين الطلبة (قبل الخدمة)، وذلك للتعرف على الصعوبات التي تؤثر في بناء أو تغيير مثل هذه التصورات كلما تقدم هؤلاء الطلاب في سنوات الدراسة.

- توظيف جميع أنواع الحوافز المتاحة ماديا ومعنويا، وتسخير جميع الإمكانيات والتسهيلات المتاحة لإثارة الدافعية لدى المعلمين.

- تقترح الدراسة إجراء عدد من البحوث في موضوعات ذات علاقة بالتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية مثل:

- العوامل التي تؤثر في بناء تصورات كل من المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية (دراسة نوعية).

- التحقق من الأثر الفعلي لكل مجال من مجالات الأداة في التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية.

- دور المدرسين في كل من الجامعة ( لبرنامج ما قبل الخدمة) والمدرسين أثناء الخدمة في مساعدة المتدربين في تعديل أو تطوير تصوراتهم حول التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية.

## المصادر والمراجع

إبراهيم، مجدي عزيز (1997) مهارات التدريس الفعال، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

آدم، مبارك محمد (2002) التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق العملي بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود. مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر، (11) 99-127.

الخالدة، محمد محمود (2003) مقدمة في التربية. دار المسيرة للنشر والتوزيع. أريد / الأردن.

الشليبي، إبراهيم مهدي (2000) العليم الفعال والتعلم الفعال : آراء في التدريس وادوار المعلم ومسانديه والأسرة في تحقيق تعليم فعال يقود لتعلم فعال. مطبعة المعارف، بغداد.

طناش، سلامة (1999) الأداء التعليمي الجامعي الفعال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية. أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية" 15، (4) 171-200.

عاشور، محمد (1997) تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (22) 287-321.

الغبيسي، محمد إسماعيل (2001) تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائدته التعليمي. مكتبة الفلاح، بيروت.

- Little, J.W. (1993) Teacher development and educational policy. In M. Fullan and A. Hargreaves, *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer press.
- Madsen, K.(2003) The effect of accuracy of instructions, teacher delivery, and student attentiveness on musicians' evaluation of teacher effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 15 (1) 41-52
- Mahlis, M. & Maxson, M. (1995) Capturing pre-service teachers' beliefs about schooling, life and childhood, *Journal of Teacher Education*, 46, 192-199.
- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A. E. & James, T.L. (2002) Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teaching. *Journal of Educational Research*, 96(2) 116-128.
- Patrick, J. & Smart, R.M. (1998) An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (2) 165-129.
- Perkins, D.(1999). The many faces of Constructivism. *Educational Leadership*. 57 (3) 6-11.
- Perrott, E. (1983) *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*. Longman, London.
- Porter, A. & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching. *Educational Leadership*. May, 74-85.
- Pratt, D.D (1999) Chinese conceptions of 'effective teaching' in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*, 18 (4) , 241-259.
- Ramzden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Rosenshine, B. & Stevens, R (1986) Teaching functions. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup>. pp 376-391).New York: Macmillan.
- Ross-Gordon, J.M (2002) Effective teaching of adults: Themes and conclusion. *Education*, (93) 85-91.
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (189-214). London: Sage.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2) 4-14.
- Skamp & Muller (2001) Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: A longitudinal study. *International Journal of Science Teaching* Vol.23 (4) 331-351.
- Stanley, W.B. (1991) Teacher competence for social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. (249-260) New York, Macmillan.
- Bloomington, IN: Phi Delta Kappan. 66-87.
- Doyle, W. (1977). Learning in the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education* 28(6) 51-55
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2) 159-199.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3<sup>rd</sup>, pp 392-431).New York: Macmillan.
- Dunne, R., & Wragg, T., (1994) *Effective teaching*. (Routledge
- Dyer, J. (2002) Characteristics and behaviors of effective social education teachers. *Ethos*, P-6, Vol. 10(3) Pp8-10.
- Ellis, A.K. (1995) *Teaching and learning elementary social studies*. Fifth edition, Boston, Allyn and Bacon.
- Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies*. New York: Teachers college press.
- Evans, J.M. & Brueckner, M. M. (1991) *Elementary social studies: teaching for today and tomorrow*. Boston, Allyn and Bacon.
- Feldman, K.A. (1988) Effective college teaching from the students' and faculties' view: matched or mismatched priorities? *Research in Higher Education*. 28(4), Pp 291- 455.
- Fraenkel, J. (1995) Characteristics and behaviors of effective social studies teachers in selected countries. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183.
- Harslett, M. Harrison, B. ,Godfrey, J. Partington, G. and Richer, K. (2003) Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of aboriginal middle school students. <http://www.eddept.wa.edu.au/abled/quality/teacherp.htm>.
- Hart, L. (2002) Pre-service teachers; beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course. *School Science & Mathematics*, 102(1) 1-9.
- Hof, M. Beishuizen, J., Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J (2001) Students and teachers cognitions about good teachers. *British Journal of educational psychology*, (71) 180 - 201.
- Hughes, G. (1994) The normative dimensions of teachers/student interaction, *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22, 189-205.
- Kagan, D. m & Tippins, D.J. (1992) How US pre services teachers 'read' classroom performance, *Journal of Education for Teaching*, 18, 149-159

- Wilson, S. and Cameron, R. (1996) Student teachers perceptions of effective teaching: A developmental perspective. *Journal of education for teaching*, 22 (2) 181-195.
- Yon et al (2002) Evidence of effective teaching: Perception of peer reviewers. *College teaching*, 50(3) 104-111.
- Zahork, J.A. (1992) Good teaching and supervision. *Journal of curriculum and supervision*, 7(4) 393-401.
- Teachout, D.J. (1997) Pre-service and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, (45) 41-50.
- Tobin K., Briscoe, C., & Holman, J.R (1995) Teaching physics to prospective elementary teachers. *Research in Science Education*, (25) 267-281.
- Wary et al (2000) The teaching of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52(1) 75-85.

## أثر استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي

حمدان نصر و حامد العبادي\*

تاريخ قبوله 2004/9/29

تاريخ تسلم البحث 2004/4/4

### The Effect of Role Playing Strategy on the Development of Third Grade Students' Speaking Skills

Hammdan Nasir and Hamed Al-Abbadi, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

**Abstract:** This study aimed at investigating the effect of the role playing strategy on the development of third graders speaking skill. A random sample composed of (60) students was chosen from the Model School at Yarmouk University and assigned into two groups, the experimental group, taught by using role playing strategy and the control group by using the traditional strategy. The measure students' performance in speaking, a situational oral language exam was used. The results revealed significant differences between the two groups in speaking skills attributed to the teaching strategy in favor of the experimental group. Also, there were significant differences among students attributed to gender in favor of the females. In addition, the results did not show any differences among groups attributed to the interaction between gender and teaching strategy. Regarding the extent to which students perform on the oral language test, accuracy ranked first with both groups. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested. (**Keywords:** Role playing, speaking skill, teaching strategies, elementary grade).

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي وفق معايير الأداء اللغوي الشفوي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة. طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (60) طالباً، يدرسون في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك بواقع شعبتين اختيرتا عشوائياً واستخدم في قياس الأداء اختبار موقفي يتيح الاستجابة الشفوية بصورة فردية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(0.05 = \alpha)$  بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الكلام على كل معيار من معايير الأداء المعتمدة، تعزى لاستراتيجية لعب الدور لصالح المجموعة التجريبية. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين أفراد المجموعة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولم تكشف الدراسة فروقاً تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس واستراتيجية التدريس. وبينما احتل معيار الدقة المرتبة الأولى لدى المجموعتين، احتل معيار المرونة المرتبة الأخيرة لدى المجموعة التجريبية واحتل معيار التنغيم المرتبة الأخيرة لدى طلبة المجموعة الضابطة، وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة. (الكلمات المفتاحية: لعب الأدوار، مهارة الكلام، استراتيجيات التدريس، المرحلة الأساسية)

عبر مواقف حية وطبيعية، بحيث يؤدي الطالب دوره على أنه عضو في مجتمع ديمقراطي قادر على تقديم نفسه وفكره للعالم، والتعبير عن نفسه بما يصله بالآخرين، ويصل الآخرين به (يونس والناقعة، 1977).

وهناك ما يشير إلى أن مهارة الكلام يمكن تعلمها وتشكيلها لدى الطلبة الصغار من خلال التعليم المقصود، كما أنه يمكن أيضاً مساعدتهم على إتقان هذه المهارة من خلال توفير فرص الاستعمال الحقيقي لهذه الآليات في مواقف تستدعي، إنتاج أنماط الكلام المناسبة لمقتضى الحال (ستيتيه، والرازق، ونصر، 1995).

وتؤكد نتائج بعض البحوث والدراسات العربية والأجنبية في هذا الميدان أهمية تطوير مهارات الكلام لدى طلبة الصفوف الأولى، وبخاصة داخل غرف التدريس؛ إذ ترى تان (Tann, 1991) توافر القواعد الأساسية عند الأطفال في هذه المرحلة تمكنهم من ممارسة أشكال متعددة من تعلم الكلام Talk Learn: كالحوار، والمناقشة، وإلقاء الأسئلة، ولعب الدور، وإبداء الرأي والتعقيب.

وفي هذا الإطار، يذكر جودلاد (Goodlad, 1987) في كتابه بعنوان "A Place Called School"، أن 75% من زمن الحصة في تدريس طلبة الصفوف الأولى ينقضي في ممارسة نشاطات تعليمية تعليمية قائمة على المشافهة وتبادل الأفكار، الأمر الذي

خلفية الدراسة وأهميتها: تحتل مهارة الكلام (التحدث) المرتبة الثانية بعد الاستماع في الترتيب المنطقي لمنظومة مهارات اللغة الرئيسية: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. ويعتمد طلبة الصفوف الأساسية الأولى على مهارة التحدث في ممارسة ألوان الاتصال، وتحصيل المعارف والعلوم.

والكلام الشفوي وسيلة الإقناع والفهم والإفهام بين المتكلم والمخاطب، إذ يتيح للفرد فرصة أكثر في التعامل مع الحياة، والاتصاف بالجماعة من خلال الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، وتقمص الشخصيات (الكندري وعطا، 1996).

ولا شك أن الحياة المعاصرة بما تقتضيه من أشكال التفاعل، وتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها، وعبر مواقف الحياة المختلفة، تتطلب من القائمين على مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها مزيداً من الاهتمام بمهارة الكلام، وبالمؤشرات السلوكية الدالة عليها، وتطويرها لدى الطلبة،

\* كلية التربية، جامعة اليرموك،

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الطلبة، وأن هذه الاستراتيجية تنمي الأصالة، والمرونة، والطلاقة في الكلام (راشد، 2002؛ Bagley, 1994؛ Rosberg, 1994).

وكشف دويجل (Dougill, 1987) عن حقيقة مفادها أن الأنشطة الحركية التي تقوم عليها استراتيجية لعب الدور تعدّ وسائل مهمة في مساعدة الطلبة على زيادة ثقتهم بأنفسهم، وتطوير قدراتهم في إنتاج المعاني والأفكار حول المواقف والموضوعات مدار التكلم. وتؤكد ويسلس (Wesseles, 1987) أن ممارسة الطلبة في الصفوف الأولى للعب أثناء التحدث يجعلهم أكثر وعياً، وأشد إحساساً باللغة التي ينتجونها من جانب اللفظ والدلالة، وقد أوصت في دراسة لها بضرورة تطوير القدرة اللغوية الشفوية لدى الأطفال في سنوات مبكرة، وتمكينهم من إدارة الكلام ومراقبة ما ينتجون من أفكار ومعاني وتعبيرات لغوية، ناهيك عن أن استخدام هذه الاستراتيجية في تدريس مهارات التعبير الشفوي يقلل من درجة التوتر والقلق والخوف التي تعترى الطلبة- عادة- عندما يطلب منهم التحدث أمام الآخرين، تلك العوامل التي تقلل من كفاءة التعبير الشفوي، وتجعلهم مربكين غير قادرين على نقل رسائلهم إلى المستمعين بسهولة ويسر (Wei-ping, 1993; Lihua, 1991).

وقد تكمن أهمية استراتيجية لعب الدور في أنها تتيح للطلبة تطوير ذواتهم، من النواحي الجسمانية، والعقلية، والاجتماعية والحركية، واللغوية في عملية تعلم متكاملة (Abu-Helo, 1997). وتفصح المجال أمامهم، عبر عمليات التفاعل والحوار، لممارسة أحكام ناقدة حيال الموضوعات، والأفكار المطروحة، وحيال الشخصيات مدار المحاكاة والتقليد و/ أو التقمص. ولعل الدور الحيوي لمعلم اللغة، يكمن في إيجاد شيء من الراحة والثقة والتعاون بين مجموعة الطلبة الذين يؤدون الأدوار الدرامية (Wessels, 1987).

وتستند فاعلية استراتيجية لعب الدور في تدريس مهارات التعبير الشفوي إلى الاعتقاد بأن بمقدور الطلبة في الصفوف الأساسية الأولى تمثيل الأفكار والمعاني المجردة التي تعلموها في صورة أداءات حركية، وتعبيرات جسدية راقية Body Language مصاحبة للتعبيرات اللغوية المنطوقة، وأن المهارات العقلية العليا تتطور خلال عمليات العرض، والتلقي، والمحادثة، ولعب الدور، بما في ذلك القدرة على تنظيم التفكير (Campbell et al., 1996).

وهناك من يرى أن استخدام هذه الاستراتيجية قد يتيح للطلبة مجالاً رحباً للتخيل، وفحص أفكار الآخرين، والتعرف إلى أساليب تفكيرهم، فضلاً عن تنمية مهارات اللفظ، والتفسير، واستخدام الإيماءات والحركات الجسمانية التعبيرية المصاحبة، بالإضافة إلى أنها توفر مواقف طبيعية وحيّة لاستخدام اللغة الشفوية (Rosenberg & Abbeduto, 1993).

وعليه فإن الكلام يشكل محوراً رئيساً في عملية الاتصال، ووسيلة ناجعة يبني عليها في إكساب الطلبة مهارات اللغة الأخرى، فإداة تطوير التفكير والكلام، عملية مركبة شديدة التعقيد (Burns & Jouce, 1997; Brown, 1994)؛ حيث يتطلب فعل الكلام إثارة من نوع ما تفضي إلى توليد جملة من الأفكار والمعاني ذات

يستدعي ضرورة التركيز على تنمية مهارات الاتصال الشفوي لديهم في وقت مبكر (Goodlad, 1987).

وتؤكد الدراسات الميدانية التي أجريت في مناطق مختلفة من العالم، أن الكلام يأتي في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، وكشفت نتائج المسوح للنشاطات اللغوية التي يحتاج إليها الإنسان في حياته عن أن هناك (73) منشطاً لغوياً صنفت في تسعة أنواع أطلق عليها المراكز الوظيفية في الحياة، وكانت المحادثة على رأس هذه المراكز (السيد، 1996).

وكشفت نتائج بعض الدراسات الحديثة عن أن 23% من أشكال التعلم المتحصلة لدى طلبة الصفوف الثلاثة الأولى يتم عن طريق التحدث، وأن 25% منها يتم عن طريق الاستماع (مدكور، 2000). كما أظهرت نتائج دراسة أخرى في هذا الميدان أن 32% من النشاطات اللغوية اليومية للإنسان العادي هي نشاطات كلامية (ظافر والهادي، 1984).

وهناك ما يشير إلى أن تطور اللغة الشفوية لدى الطلبة المبتدئين يحدث بشكل واسع في غرف التدريس، وعبر مواقف تعليمية تعلي من شأن التلميذ ودوره في اكتساب اللغة، بحيث تتيح له فرصة إنتاج اللغة واستخدامها عبر سياقات متنوعة، وآليات تمسّ المؤشرات السلوكية لاستخدام الكلام؛ مثل التعليق، والشرح، والوصف، والنقد، وإبداء الرأي، وتقديم الحجج والأدلة حيال الموضوعات والأفكار مدار التكلم (Zhang & Alex, 1995).

ولعل التحسّن النوعي لما يحدث في صفوف المدرسة الأساسية الأولى، وتحصيل الأطفال للمهارات الأساسية اللازمة للعيش في القرن الحادي والعشرين يتطلب استخدام استراتيجيات تدريس فاعلة ومؤثرة تعمل على تحويل المعلومة إلى ممارسات، ونشاطات عملية تحسّن التفكير واللغة، وتشجع في الوقت ذاته الاستقلالية في التفكير والتعبير والتقييم (Dunne & Wragg, 1994).

وتعدّ استراتيجية لعب الدور Role Playing من بين آليات التدريس الفاعلة بما توفره من فرص المشاركة النوعية للطلبة في المواقف التعليمية المختلفة، إذ تتيح مهمة فرص التمثيل وتقمص الأدوار، وممارسة ألوان المحاكاة والتقليد في إطار اللغة الشفوية والتعبير الحركي الهادف (Rosenberg & Abbeduto, 1993).

وهناك من يرى أن استخدام آليات لعب الدور يضيف على مواقف التعليم حيوية ويجعل عملية التعلم واكتشاف المعرفة تتم في غاية السرور والسعادة، ويعكس في الوقت ذاته شعوراً لدى التلميذ بأنه إيجابي ومشارك فاعل في عملية التعلم، وتهيئ هذه الآلية للتلميذ ممارسة أسلوب الدراما التي تجعله أقدر على معاشية اللغة من خلال الاستعمال الفعلي في مواقف المحاور، والإقناع، والمناقشة (Campbell & Dickinson, 1996).

وأظهرت العديد من الدراسات والبحوث أهمية استخدام استراتيجية لعب الدور في تطوير القدرة اللغوية الشفوية لدى

المقدمة، ويمكن للطلبة أن يلعبوا الدور فرادى، أو زمراً، أو أزواجاً.

3. التقييم: Evaluation ويتمثل ذلك في الاستماع إلى ردود فعل المشاهدين، من آباء وطلبة، وتحديد جوانب القوة والضعف في الأداء اللغوي المسموع.

ويشير الأدب التربوي في مجال تدريس الكلام إلى أن النمط السائد في ذلك يقوم على عمليات: التحصيل، والعرض، ثم الممارسة والتقييم والتوسع، حيث يتمثل التحضير في بناء سياق لمهمة الكلام وتوليد وعي لدى الطلبة بمهارة التحدث على أنه هدف من أهداف تعلم اللغة. ففي حالة العرض Presentation، يزود المعلم طلابه بنماذج استيعابهم، ويساعدهم ليصبحوا أكثر دقة وملاحظة في استعمال اللغة. أما عملية الممارسة Practice فتتمثل في حفز الطلبة على بناء أهداف ما قبل الإنتاج، وضبط السلوك وتدعيمه. أما عملية التقييم Evaluation فتتمثل في فحص مدى امتلاك الطلبة الأداء اللغوي الشفوي، لمعرفة مدى تقدمهم في التعلم المستهدف. أما عملية التوسع Extension فتتضمن النشاطات التي تقدم للطلبة لاستعمال الاستراتيجية أو المهارة موضع التدريب في سياقات مختلفة (Brown, 1994; Carter & McCarthy, 1995).

وفي هذا السياق، يرى القائمون على برنامج تعليم مهارات الاستماع والكلام في ولاية ميشغان (إحدى الولايات الأمريكية) ضرورة أن يتلقى الطلبة، من الروضة وحتى الصف الثاني عشر، تدريجياً نظامياً ومقصوداً في مهارة الكلام ومعايير الأداء ذات العلاقة؛ وتزويدهم بفرص متنوعة تمكنهم من ممارسة عمليتي الكلام والاستماع في آن واحد عبر مواقف حية وطبيعية، ويرون أن الكلام يجب أن يزود بمعرفة عملية في بنية الاتصال (Schiller, 1992).

وفي إطار الحديث عن معايير الأداء اللغوي الشفوي، فقد حدد هولبروك (Holbrook, 1983) ثلاثة معايير للكفاية في اللغة الشفوية هي: الطلاقة Fluency، والوضوح Clearing، والدقة Accuracy. ويرى أن معلمي اللغة هم المسؤولون عن تمكين الطلبة، في مراحل التعليم المختلفة، لبلوغ هذه المعايير الفرعية، ومؤشرات الأداء الخاصة بكل منها، ويؤكدون أن بلوغ هذه المعايير، أو الخصائص، يعني امتلاك الكفاية اللغوية والشفوية.

وبالرغم من أن كثيراً من الطلبة يسيطرون على المهارات الفرعية، ومؤشرات الأداء ذات الصلة، إلا أن بعضهم قد يكون أكثر فاعلية في الاتصال الشفوي من الآخرين. وقد أظهرت الدراسات الارتباطية أن الطالب الأكثر فاعلية في التحدث هو الأكثر نجاحاً في المدرسة، وفي مجالات الحياة الأخرى، غير أن المهارات التي شكلت الفروق بين الفئتين يمكن أن تعلم و/أو تحسن (Mead & Rubin, 1985).

وفي هذا المجال طور بيرجز (Burgess, 1994) عدة برامج وأنشطة لغوية شفوية لتنمية القدرة في مجال معياري الطلاقة والدقة، علاوة على استخدام الصور متعددة العناصر في تنمية القدرة اللغوية العامة على التحدث والاتصال. وقد تم التأكيد في

الصلة، ثم ترجمة هذه إلى صور صوتية، في شكل تعبيرات لغوية شفوية منطوقة، مصحوبة بشحنات انفعالية وأداءات حركية مناسبة (Duzer, 1997).

ولعل من المفيد الإشارة هنا، إلى حقيقة مفادها، أن القدرة على الكلام، هي إحدى الوسائل المهمة في التعلم، وفي اكتشاف المعرفة، وكذلك في تبادل الأفكار، وحل المشكلات (Lemke, 1989)، وتنمية التفكير الناقد (شحاته، 1992). غير أن نتائج الدراسات لم تسفر حتى الآن عن نتائج متناغمة، إذ أشار بعضها إلى أن العلاقة بين القدرة على التحدث، والقدرات العقلية العليا، هي علاقة سببية؛ إذ يؤثر الكلام في تطوير القدرة على النقد وتوليد الأفكار، والتقييم، فيما أشار بعضها إلى أن هذه العلاقة لم تؤكد حتى الآن بصورة تجريبية (نصر، 1998).

وتتباين وجهات نظر الخبراء والباحثين حول إمكانية تعليم طلبة الصفوف الأساسية الأولى مهارة الكلام، ومعايير الأداء اللغوي الشفوي ذات الصلة، فمن قائل إنه لا أحد يقوى على تعليم الطلبة التحدث باللغة؛ فهو عمل فردي ذاتي، ولكن بمقدور المعلمين تشجيعهم على أن يساعد بعضهم بعضاً، ويرى أن ممارسة الكلام يجب أن يكون نشاطاً، وعلى الطلبة أن لا يجلسوا ليفكروا طويلاً حول ما يحبون، وما يجب عليهم قوله (Burgess, 1994).

وهناك من يرى أن تعليم الكلام يجب أن يتم من خلال المنحى التكامل Integration Approach، أو ما يطلق عليه "بالمنحى اللغوي الكلي Whole Language Approach"، وفي ضوء العلاقات البينية القائمة بين مهارات اللغة الأربع، فقد يكون من الصعب، لابل قد يكون من المستحيل، تعلم آليات الكلام بمعزل عن الاستماع أو مهارات اللغة الأخرى (نصر، 2003)، الأمر الذي يتطلب تطوير استراتيجيات تتيح للطلبة الصغار في الصفوف الثلاثة الأولى ممارسة ألوان الحوار والمناقشة، وتبادل الآراء والأفكار حول القضايا والمشكلات الواردة في النصوص مدار التدريس، وتنفيذ الأنشطة اللغوية الاجتماعية الشفاهية والكتابية الممكنة في إطار من التكامل والشمولية والمعايشة والممارسة العملية (الهاشمي، 2002؛ Davis & Pettit, 1997).

أما كامبل ورفاقها (Campbell, et al, 1996) فيرون إمكانية تعليم الطلبة الصغار مهارات التحدث باستخدام استراتيجيات تتيح لهم فرص المشاركة وتقمص الأدوار والتعبير الذاتي، وتقدم تصوراً يعتمد استخدام آليات لعب الدور يقع في ثلاث خطوات رئيسة كالتالي:

1. التخطيط: Planning ويتمثل ذلك في تحضير الطلبة للعب الدور التعليمي، ووضع مخطط لتنفيذ الاستراتيجية بعد تحديد الموقف، أو المشكلة، أو المسألة الأساسية، وتحديد ما إذا كان لاعب الدور سيعتمد على ذاكرته أم على ملقن له. وتحديد الزمن اللازم، وتنظيم البيئة الفيزيائية بشكل مناسب.
2. الأداء: Performance ويتمثل في تقديم الموضوعات في إطار لغوي شفوي مصحوب بحركات جسدية معبرة ومناسبة، مع مراعاة تلوين الصوت بما يتلاءم وطبيعة المعاني والأفكار

الاتصال عن طريق الكلام أو إعطائه اهتماماً قليلاً، وهو ما يمثل مشكلة من مشكلات تعليم اللغة في المدرسة العربية (يونس والناقة، 1977).

وبالرغم من التسليم بأهمية مهارة الكلام ودورها المحوري في عملية الاتصال، وتوكيد مناهج اللغة العربية، لطلبة الصفوف الأساسية الأولى في الأردن، على ضرورة الاعتناء بالمهارات اللغوية بعامة، ومهارة الكلام بخاصة، باعتبارها أداة التعلم الحقيقية في هذه الحلقة، ورغم ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول دور الكلام الفاعل في التربية اللغوية من ناحية، والتربية الذهنية من ناحية أخرى، إلا أن هذه المهارة اللغوية، ومؤشرات السلوكية، ومعايير الأداء ذات الصلة بها، لم تلق حتى الآن عناية كافية من معلمي الصفوف الأساسية الأولى من التعليم الأساسي في الأردن.

وعلى الرغم من التقدم في أساليب التدريس وتنوع أشكال المشاركة الصفية إلا أن الأنشطة الكلامية المستخدمة في مواقف التعليم المختلفة، ضمن مفهوم معلم الصف، لا زالت محدودة وقاصرة عن إحداث تغيرات نوعية في تطوير معايير الأداء اللغوي، التي تتمثل في: المرونة، التأليف، التنعيم، الطلاقة، والدقة مدار البحث.

ويجيء الاهتمام باستراتيجية "لعب الدور" من اجماع كثير من خبراء مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، حول التأثير الإيجابي لهذه الاستراتيجية، في التربية الذهنية واللغوية، وما تشتمل عليه من مثيرات فكرية، وحركية ولغوية من ناحية، وما تسمح به من تقمص الأدوار ومعايشة خبرات الآخرين من ناحية أخرى، فضلاً عن عمليات التقليد والمحاكاة التي يستخدمها الطلبة في تقديم الأدوار المسندة إليهم.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها، من أنها تحيي في الوقت الذي يجري فيه تطوير أبعاد النظام التعليمي والتربوي في الأردن بما في ذلك استراتيجيات التدريس التي تعد أحد المحاور البارزة في عمليات التجديد التربوي. وربما تكون هذه الدراسة الأولى من نوعها التي أجريت في الأردن حول فاعلية استراتيجيات "لعب الدور" في تنمية مهارة الكلام حسب علم الباحثين، إذ لم يعثر الباحثان على دراسة واحدة من هذا النوع باللغة العربية.

وتبدو أهمية هذه الدراسة -أيضاً- في أنها تتناول إحدى مهارتي الإرسال، وسيلة الاتصال والتعلم، واكتشاف المعرفة، ويتوقع أن تفتح آفاقاً جديدة للباحثين في هذا الميدان، بما يساعد في تعميق الوعي باستراتيجيات تعليم اللغة الشفوية، ومستلزمات استخدامها في مواقف الدرس والحياة. إذ إن البحث في طبيعة العلاقة بين استراتيجيات التدريس المستخدمة ومهارات اللغة الشفوية لا يزال محدوداً على الصعيدين العربي والمحلي، ولذا فإنه من المنتظر أن تسد هذه الدراسة ثغرة في هذا المجال الهام من مجالات البحث التربوي الذي يمثل ضرورة ملحة في التربية اللغوية الناشئة في هذا القرن، الذي يقوم على الاتصال وتبادل الآراء والأفكار والمعلومات.

هذه البرامج على التكامل بين مهاراتي الاستماع والتحدث، وتوظيف التعلم التعاوني Cooperative Learning من خلال المجموعات الصغيرة. وتشير نتائج تقييم الكلام إلى أن معظم الأطفال يتواصلون بفاعلية، ويمتلكون كفاية الاتصال الشفوي بعد دخولهم المدرسة، إلا أنهم يعانون ضعفاً ملموساً في معايير الطلاقة، والمرونة، والتنغيم. وقد عزا باحثون ذلك إلى قصور في التدريب، وعدم تعريض الأطفال إلى مواقف تعبيرية جاذبة؛ تستدعي تقديم بدائل وصيغ تعبيرية متنوعة.

وربما يعود ذلك الضعف إلى أن معظم المعلمين لا يمتلكون معايير الأداء اللغوي الشفوي المعبر، الذي يتمثل في تلوين الأداء الصوتي، وتطوير حركات جسدية مصاحبة و / أو أن بعضهم، إن توافرت لديه هذه المعايير قد لا يقوى على توظيفها بصورة عملية مناسبة في مواقف التعليم المختلفة (Campbell et al., 1996).

ويرى الباحثان، أنه على الرغم من الأهمية البالغة لمهارة الكلام (التحدث)، ودورها في تنمية المهارات اللغوية الأخرى، وأثرها في تشكيل القدرات العقلية العليا، وبخاصة مهارات النقد، والتخيل والتركيب، إلا أن ثمة ما يشير إلى أن طلبة الصفوف الأساسية الأولى من المرحلة الأساسية قد لا يمتلكون مهارات الكلام، ولا يقوون على التعبير بطلاقة عن المواقف التي يواجهونها، وقلمما يستخدمون معايير الأداء الشفوي الخاصة بتلوين الأداء الصوتي وفقاً للتنوع في المعاني والأنماط اللغوية. وإن نظرة واحدة إلى ما يجري في المدرسة العربية ترينا أن مهارات الكلام لا تلقى ما تستحقه من عناية، وإذا تمّ تدريس بعض مهارات التحدث فالأمر لا يتعدى المسائل الشكلية الخاصة بتكوين الجمل. أما المناقشة، أداة الكلام، فإنه لا يوجد لها أثر يذكر، بالرغم من أن معظم الأنشطة اللغوية للصفار، في المدرسة وخارجها، تعتمد على الكلمة المنطوقة (شحاته، 1992؛ يونس والناقة، 1977). وعلى الرغم من الأهمية البالغة التي كشفت عنها الدراسات العربية والأجنبية لاستخدام استراتيجية لعب الدور Role Playing في تنمية القدرات اللغوية الشفوية، والمهارات الجسمية والعقلية والاجتماعية فإن استخدامها في مراحل التعليم المختلفة يكاد يكون محدوداً، لابل قد يكون نادراً؛ وربما يعود ذلك كما يراه بعضهم إلى عوامل عديدة منها، قلة النصوص المسرحية، و / أو ضعف المعلمين في استخدام هذه الاستراتيجية (راشد، 2002).

وتجيء هذه الدراسة في الوقت الذي ترتفع فيه الأصوات مطالبة بالحد من ظاهرة الضعف اللغوي بعامة، والتعبير الشفوي بخاصة لدى الناشئة من أبناء الأمه العربية، وتطوير استراتيجيات تدريس فاعلة، لإكسابهم مهارات الكلام وتنميتها، خاصة وأن مناهج اللغة العربية الحالية قد تكون قاصرة عن إيجاد فرص تعلم حية وحقيقية لمهارات الكلام، فهناك ما يشير إلى أن أكاداس الكتب التي يحملها تلميذ المرحلة الابتدائية كل صباح، لا تتيح له فرصة التعبير عن نفسه ومشاعره، وعن الحياة من حوله، وإنّ جل اهتمامه ينصب على حفظ ما في هذه الكتب من موضوعات وبيانات (مدكور، 1997)؛ علاوة على إهمال معظم معلمي اللغة العربية لعملية

متنوعة، وتمثيل معان وأفكار، والتعبير عنها بلغة ملفوظة من إنشائه أو إنشاء غيره مع مراعاة صحة النطق وسلامة التعبير، واستخدام لغة الجسد في التعبير والاتصال بما يمكنه من التواصل، واكتساب القدرة على التعبير الشفوي وفق معايير الأداء الشفوي المعتمدة في الدراسة.

**الموقف اللغوي الشفوي:** وهو عبارة عن موقف اختياري يصمم بحيث يتمكن التلميذ المفحوص من تنفيذ مهمة اتصالية حول مثير أو موقف من نوع ما يتطلب توليد أفكار، أو ترجمة معانٍ، أو ممارسة نشاطات ذهنية معينة، يعبر عنها بصور صوتية في شكل وحدات لغوية منطوقة، مع الأخذ بالاعتبار خصائص الكلام الشفوي ومعايير المعتمدة في هذه الدراسة، وهي: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة.

**اخبار تقييم الأداء الموقفي:** اختبار مصمم على شكل بطاقة ملاحظة تم تطويرها واستخدامها في هذه الدراسة لقياس مدى امتلاك الطالب لمهارات الكلام، وقياس هذا الاختبار أداء لغوي موقفي يتاح للطالب فيه إنتاج لغة شفوية حول موقف يوضع فيه.

**معايير الأداء:** يقصد بها في هذه الدراسة تلك المؤشرات السلوكية التي تعكس خصائص الأداء اللغوي الشفوي ومواصفاته كماً وكيفاً، التي يتوقع أن تؤخذ بالاعتبار عندما يطلب من التلميذ المتحدث إعطاء استجابات شفوية تعبيرية حول موقف أو موضوع ما ضمن قيود زمنية وأدائية محددة، يعتمد عليها المقيم في تقدير مدى كفاءة الطالب في اللغة الشفوية المنتجة.

**المرونة:** أحد معايير الأداء اللغوي الشفوي ويقصد بها، في الدراسة، قدرة التلميذ على إعطاء استجابات لغوية شفوية متنوعة ومرتبطة بكل مثير أو موقف من المواقف الأربعة الخاصة بهذا المعيار في أداة الدراسة.

**التأليف:** تلك العملية التي يتمكن من خلالها تلميذ الصف الثالث الأساسي من إنتاج أفكار ومعانٍ مرتبطة بموقف التكلم وترجمتها إلى جمل وعبارات لغوية مترابطة، وملأمة لطبيعة الموقف أو المثير.

**التنغيم:** خصيصة صوتية تدل على ارتفاع أو انخفاض درجة الجهر في الكلام، ويقصد بهذا المعيار من معايير الكلام، تمكين التلميذ على تلوين أدائه الصوتي أثناء التحدث بما يتلاءم وطبيعة المعاني والأفكار، وحال السامعين وبما يتفق والأنماط اللغوية المقدمة.

**الطلاقة:** يحدد هذا المعيار في القدرة على إعطاء أكبر عدد ممكن من الاستجابات الشفوية الصحيحة والمرتبطة بمثير أو موقف يستدعي التحدث خلال وحدة الزمن، ويرتبط بهذا المعيار أربعة مؤشرات سلوكية تمثل مفهوم الطلاقة في التحدث.

**الدقة:** ويقصد بالدقة التعبير الشفوي عن الموضوعات أو المثيرات بأقل عدد ممكن من أخطاء النطق والتعبير والتنغيم،

**مشكلة الدراسة:** في ضوء نتائج الدراسات العربية والأجنبية المشار إليها في مقدمة هذه الدراسة، التي أعلنت من شأن استخدام استراتيجية لعب الدور Role playing في تنمية مهارة الكلام، ومعايير مؤشرات الأداء ذات الصلة، واستناداً إلى آراء عدد من الباحثين والخبراء في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، التي أشارت إلى انخفاض كفاءة التعبير الشفوي لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى، وقصورهم في التحدث بطلاقة ومرونة، وعدم قدرتهم على التنغيم، واستخدام الحركات الجسدية بصورة مناسبة، بعيداً عن عوامل القلق والخوف من مواجهة الجمهور، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في تقصّي أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تدريس موضوعات اللغة العربية في تنمية مهارة الكلام لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.

**أسئلة الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى تقصّي أثر استخدام استراتيجية "لعب الدور" في تنمية مهارة الكلام (التحدث) لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. وبالتحديد تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية لعب الدور في تدريس موضوعات اللغة العربية لطلبة الصف الثالث الأساسي في تنمية مهارة الكلام لديهم وفق معايير الأداء اللغوي الشفوي مدار البحث؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

السؤال الأول: هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارة الكلام (التحدث) باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)، والجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما؟

السؤال الثاني: هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في الاستجابات اللغوية الشفوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء المعتمدة في الدراسة باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)؟

السؤال الثالث: ما مدى بلوغ طلبة الصف الثالث الأساسي عينة الدراسة لمعايير أداء الكلام المعتمدة في هذه الدراسة؟

**التعريفات:** في ما يلي عدد من المصطلحات الأساسية في الدراسة يمكن تعريف كل منها على النحو الآتي:

**مهارة الكلام (التحدث):** يقصد بهذه المهارة قدرة التلميذ على إنتاج أفكار ومعانٍ مرتبطة بموقف أو مثير معين، وترجمتها في عبارات وجمل وتراكيب لغوية منطوقة، مشفوعة بحركات جسمية، وشحنات انفعالية مصاحبة على وفق معايير الأداء الشفوي ممثلة في: المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة، وتقاس بالدرجة المحققة للتلميذ على اختبار أداء لغوي شفوي موقفي صادق وثابت. وقد تم اشتقاق هذه المهارات الكلامية من الخطوط العريضة لمنهج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، بالإضافة إلى اعتماد ما توصل إليه الأدب النظري في هذا الشأن.

**استراتيجية لعب الدور:** إجراءات التعلم والتعليم اللغوي التي تصمم، بحيث تتيح لتلميذ الصف الثالث الأساسي لعب أدوار

درجات فرعية لكل تلميذ، ودرجة كلية تمثل مهارة الكلام لديه.

**صدق الأداة:** للتأكد من أن بطاقة التقييم صادقة بدرجة مناسبة، وملائمة لما وضعت لقياسه، فقد تم استخدام صدق المحكمين، حيث تم عرضها في صورتها الأولية على (15) خمسة عشر محكماً من ذوي الاختصاص في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، والتربية الابتدائية، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والإشراف التربوي، من أقسام كلية التربية في جامعة اليرموك، بالإضافة إلى عدد من معلمي الصفوف الأساسية الأولى من المرحلة الأساسية العاملين في المدرسة النموذجية، إن طلب منهم النظر في البطاقة من جانب الشكل والمحتوى، وإبداء الرأي حول مدى انتماء المؤشرات السلوكية لكل معيار من معايير الأداء الخمسة، التي ينتظر أن يبلغها طلبة الصف الثالث عينة الدراسة، وتقديم ما يروونه من ملاحظات مناسبة .

وقد تم الأخذ بالآراء والملاحظات التي أجمع عليها ( 0.80) من المحكمين، وتم إعادة تنظيم البيانات في البطاقة في ضوء الآراء المقدمة، واعتبر الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

**ثبات الأداة:** تم استخراج معاملات ثبات معايير الأداء الخمسة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، إن بلغ معامل ثبات الأداة ككل (0.81)، بينما بلغ معامل ثبات معيار المرونة (0.60)، والتأليف (0.59)، والتنغيم (0.70)، والطلاقة (0.47)، والدقة (0.67)، وهي معاملات ثبات مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

#### إجراءات الدراسة:

تم إجراء الجانب العملي من هذه الدراسة وفق الخطوات التالية:

1. التقى الباحثان معلمة العينة التجريبية التي تطوعت لإجراء التجربة، إن تم خلال اللقاء توضيح أهداف الدراسة، وتحديد الوحدات والموضوعات من كتاب اللغة العربية المقرر لطلبة الصف الثالث الأساسي، التي سيتم تدريسها وفق استراتيجية لعب الدور، كما تم في اللقاء مناقشة المعلمة في مستلزمات التدريس، وتنفيذ المذكرات الدراسية، وأشكال المتابعة، وتطبيق التقييم القبلي والبعدي.
2. أعطيت المعلمة قائمة بأنماط الأنشطة اللغوية الشفوية التي يمكن أن يقوم بها الطلبة، بشكل فردي أو زمري، خلال التدريس شملت: تقمص الشخص، وسرد القصص، والمحاورة، وقراءة الإلقاء، وتلاوة القرآن، والقراءة الجهرية المعبرة، والتمثيل الحركي.
3. تم تدريب المعلمة على أشكال التنغيم "تلوين الأداء الصوتي" وفقاً للمعاني والأنماط اللغوية والظواهر الصوتية موضع القراءة والعرض، كما تم تدريب المعلمة على منظومة الحركات الجسدية التعبيرية، والإيماءات التي ينبغي استخدامها، وتدريب الطلبة عليها في مواقف التعلم والتعليم.

وحدد هذا المعيار بأربعة مؤشرات سلوكية ترتبط بمفهوم الدقة.

#### طريقة الدراسة وإجراءاتها:

**مجتمع الدراسة وعينتها:** المجتمع المستهدف في هذه الدراسة هو طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن، والمجتمع المتيسر هو طلبة الصف الثالث الأساسي المسجلين في المدرسة النموذجية التابعة لجامعة اليرموك خلال العام الدراسي 2003/2002، والبالغ عددهم (154) طالباً وطالبة: (73) من الذكور و (81) من الإناث، موزعين على خمس شعب صفية. تم اختيار عينة عشوائية عنقودية تألفت من شعبتين من شعب الصف الثالث الأساسي في المدرسة. وتم استخدام التعيين العشوائي في تصنيف الشعبتين إلى تجريبية وضابطة. تألفت الشعبتان اللتان تم اختيارهما عشوائياً من (60) طالباً وطالبة (27) من الذكور و (33) من الإناث.

**أداة الدراسة:** هي عبارة عن بطاقة ملاحظة تم تطويرها واستخدامها لقياس مدى امتلاك الطالب لمهارة الكلام. وهي من إعداد الباحثان، وهذه البطاقة تمكن الفاحص من قياس أداء لغوي موافقي يتاح للتلميذ - فردياً - إنتاج لغة شفوية حول موقف يوضع فيه، وتقدر له خمس درجات فرعية تمثل خصائص الأداء، ودرجة كلية تمثل مدى امتلاكه لمهارة الكلام (التحدث). (ملحق 1)

تألفت البطاقة من خمسة أجزاء يمثل كل واحد معياراً من معايير الأداء، يرتبط بكل واحد منها أربعة مؤشرات سلوكية، هي عبارة عن استجابات لغوية شفوية متوقعة مرتبطة بالمشيرات ذات الصلة، تعبر عن مدى بلوغ التلميذ لهذا المعيار من معايير الكلام الشفوي، وتم وضع مقياس متدرج ملائم أمام كل مجموعة من المؤشرات السلوكية. وتم إعداد هذه البطاقة وإخراجها وفق الخطوات التالية:

1. قام الباحثان بالرجوع إلى مصادر الأدب التربوي، والمعرفة المتخصصة ذات العلاقة بمهارة الكلام (التحدث)، ومعايير الأداء المرتبطة بهذه المهارة ( الخفاجي، 1982 ؛ الناقبة، 1997؛ Brumfit, 1989; Mead & Rubin, 1983; Dudin, 1994; Mendenson, 1992; Burgess, 1997;
2. تم اعتماد معايير الأداء اللغوي الشفوي الأكثر شيوعاً في مجالي تدريس الكلام وتقييمه وهي المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة، وقد تم اشتقاق هذه المعايير من الخطوط العريضة لمنهج اللغة العربية للصفوف الثلاث الأولى في الأردن، بالإضافة إلى الاعتماد على ما توصل إليه الأدب النظري في هذا المجال.
3. تم تحديد أربعة مؤشرات سلوكية لكل معيار من المعايير الخمسة، هي عبارة عن استجابات لغوية شفوية أدائية، يتوقع أن يفصح عنها التلميذ في مواقف استخدام مهارة الكلام ذات الصلة.
4. تم إخراج بطاقة التقييم بطريقة تتيح للفاحص التقدير المناسب لمستوى أداء التلميذ المفحوص، واستخراج خمس

وتضمنت كذلك متغيراً مستقلاً واحداً وهو أداء الطلبة في المهارات الكلامية الشفوية، ولهذا المتغير خمسة مستويات هي:- المرونة، والتأليف، والتنغيم، والطلاقة، والدقة.

**المعالجة الإحصائية:** للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المستحقة على اختبار الأداء اللغوي الشفوي الموقفي، أداة الدراسة، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي لمعرفة أثر المتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة في الدراسة، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد (Manova) للمقارنة بين متوسطات أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من معايير الأداء الخمسة: (المرونة، والتنغيم، والتأليف، والطلاقة، والدقة). وللكشف عن مدى بلوغ طلبة الصف الثالث الأساسي لمعايير أداء الكلام المعتمدة في الدراسة، فقد تم ترتيب هذه المعايير تنازلياً، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها.

**تقييم أداء الطلبة:** استخدم الباحثان في تقييم كلام الطلبة وقدرتهم على التحدث في مواقف اختبار الأداء الموقفي: وقد تألف الاختبار من (20) موقفاً متنوعاً، غطت معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة المعتمدة في الدراسة، بواقع أربعة مواقف (مثيرات) اختبارية. وتمّ التقييم بأن أتاح الباحثان للتلميذ التفاعل مع الموقف الاختباري، ومحاولة التحدث حوله لمدة دقيقة واحدة، ورصد الدرجات المستحقة على بطاقة الملاحظة الخاصة بذلك، وقد أخذ بالاعتبار في تقدير الدرجة مجموعة المحددات والمواصفات والمعايير الخاصة بكل استجابة من الاستجابات الشفوية المنتظرة من التلميذ المفحوص على النحو الآتي:

1. درجة المرونة: تعطى الدرجة المستحقة للتلميذ على معيار المرونة في الكلام في ضوء عدد الاستجابات المقدمة، ومدى تنوعها، وانتمائها للموقف، وتراوحت الدرجة الكلية بين (صفر-12) درجة.
2. درجة التأليف: تمنح الدرجة في القدرة على التأليف في ضوء مدى اكتمال الجمل والتراكيب المقدمة، ومدى تنوعها، وانتمائها للموقف، وتراوحت الدرجة الكلية على الاستجابات المقدمة بين (صفر-12) درجة.
3. درجة التنغيم: يعطى التلميذ المفحوص الدرجة المستحقة على الاستجابة في ضوء قدرته على تلوين الأداء الصوتي أثناء العرض ومراعاة مواضع الوصل، ونوع الحركات الجسدية المصاحبة، وتتراوح الدرجة المستحقة بين (صفر-12) درجة.
4. درجة الطلاقة: تقدر الدرجة المستحقة على الأداء في ضوء عدد الاستجابات المقدمة في وحدة الزمن، ومدى عرضها بسلاسة وتدفق، وتراوحت الدرجة بين (صفر-12) درجة.
5. درجة الدقة: تقدر الدرجة على استجابات التلميذ المفحوص في ضوء عدد أخطاء النطق، والقراءة والإرسال أو التمثيل

4. تم إعداد (20) مذكرة دراسية حول الموضوعات والمحتويات التعليمية موضع التطبيق، بالتعاون مع معلمة المجموعة التجريبية، روعي في إعدادها إبراز أدوار المعلمة، وأدوار الطلبة، والأنشطة، والأعمال الزميرية والفردية التي سيتم استخدامها في مواقف التدريس المختلفة.

5. تم إطلاع المعلمة على معايير الأداء الشفوي الخمسة التي اعتمدت في الدراسة، وكذلك تعريفها بالمؤشرات السلوكية الدالة على بلوغ الطلبة لكل معيار منها في المواقف التي تستدعي منه التحدث.

6. تم وضع برنامج زمني لتنفيذ المذكرات الدراسية، ومتابعة التطبيق من الباحثين بشكل دوري، حيث تم استخدام كامل النشاطات اللغوية الشفوية، ومعالجة الوحدات والموضوعات التي اعتمدت في مبحث اللغة العربية، وخلال (20) حصة صفية)، وعلى مدى (60 يوماً).

7. بعد الانتهاء من فترة التجريب، تم تقييم أداء طلبة عينة الدراسة باستخدام الملاحظة والأسلوب البنائي، إذ يتعرض كل تلميذ لموقف اختبري محدد.

**إجراءات التكافؤ:** تحمل المعلمتان اللتان درستا الطلبة عينة الدراسة درجة البكالوريوس في تخصص معلم الصف، وخبرتهما في التدريس متقاربة، وتتمتع كل منهما بكفاءة عالية في التدريس، إذ حصلت المعلمتان على تقدير "ممتاز" في التقرير السنوي الذي تقدمه إدارة المدرسة. وتحت هذه الظروف تم تحييد أثر عامل الخبرة والجنس والكفاءة للمعلم، التي قد تلعب دوراً في أداء الطلبة. أما بالنسبة للطلبة، فجميعهم من بيئات ثقافية واقتصادية واجتماعية متقاربة حيث يسكن جميعهم في مدينة أربد. وقد تم كذلك الرجوع إلى تقارير المدرسة وسجلاتها، التي بينت أن الطلبة قد وزعوا عشوائياً على الشعب المختلفة عند التحاقهم في الصف الأول في المدرسة، وترفعوا في الشعب المختلفة بالكامل إلى الصف الثاني ثم الثالث. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل، فقد جرى التحقق من التحصيل السابق للطلبة في الفصل الأول من العام الدراسي نفسه (2002/2003)، وتبين أن المتوسطات الحسابية لمعدلاتهم في الصف الثاني، كانت: (91.2) للمجموعة التجريبية و (90.7) للمجموعة الضابطة. وقد تم استخدام اختبار (ت) للكشف عما إذا كانت هذه الفروق دالة، وقد تبين أنها غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة  $\alpha = 0.05$ . وهذا يعزز تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل بدء التجربة.

**متغيرات الدراسة:** اعتمدت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي، وقد تضمنت متغيرين مستقلين هما استراتيجية التدريس ولها مستويان:- استراتيجية لعب الدور، واستراتيجية التدريس الاعتيادية التي يستخدمها المعلم في غرفة الصف. أما المتغير الثاني فتمثل في الجنس وله كذلك مستويان: ذكر وأنثى.

باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)، والجنس (ذكور/إناث)، والتفاعل بينهما؟"

للأجابة عن هذا السؤال فقد تم -بداية- استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، وعليهما معاً في اختبار الأداء الشفوي الموقفي البعدي الخاص بتقييم مهارة الكلام لدى الطلبة، ممثلة في الدرجة الكلية المتحصلة على بطاقة التقييم، أداة الدراسة، بحسب متغير الجنس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الحركي المتوقعة، إذ تراوحت الدرجات المستحقة بين (صفر- 12) درجة.

6. أما الدرجة الكلية المستحقة على الموقف الاختباري الشفوي الكلي، التي تمثل مستوى أداء التلميذ في مهارة الكلام، فكانت مجموع درجات أدائه في معايير الأداء الخمسة، وقد تراوحت الدرجات المتحصلة بين (صفر-60) درجة.

نتائج الدراسة: تم عرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة في ضوء الأسئلة والمتغيرات المعتمدة وذلك على النحو التالي:

نتائج السؤال الفرعي الأول: ينص السؤال على ما يلي " هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارة الكلام (التحدث)

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة عينة الدراسة في مهارة الكلام موزعة حسب الجنس والمجموعة

| الجنس | المجموعة |         |          | ضابطة |         |          | تجريبية |         |          | الكلي   |          |
|-------|----------|---------|----------|-------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|
|       | العدد    | المتوسط | الانحراف | العدد | المتوسط | الانحراف | العدد   | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف |
| ذكر   | 14       | 39.86   | 4.74     | 13    | 46.8    | 8.4      | 27      | 43.19   | 7.5      |         |          |
| أنثى  | 12       | 41.75   | 3.44     | 21    | 53.8    | 5.4      | 33      | 49.39   | 7.5      |         |          |
| الكلي | 26       | 40.73   | 4.22     | 34    | 51.1    | 7.4      | 60      | 46.60   | 8.1      |         |          |

ولتحديد أثر متغير استراتيجية التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما على أداء طلبة الصف الثالث عينة الدراسة في مهارة الكلام ممثلة بالدرجات الكلية المتحصلة على بطاقات تقييم الأداء في الاختبار الموقفي اللغوي الشفوي المعتمد، ولمعرفة دلالة الفروق

جدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي لأداة الدراسة حسب متغيري الدراسة

| مصدر التباين    | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | احتمالية الخطأ |
|-----------------|----------------|-------------|----------------|-----------------|----------------|
| الطريقة         | 1282.178       | 1           | 1282.178       | 38.81           | 0.00           |
| الجنس           | 282.676        | 1           | 282.676        | 8.56            | 0.00           |
| الطريقة x الجنس | 93.118         | 1           | 93.118         | 2.8             | 0.10           |
| الخطأ           | 1850.082       | 56          | 33.037         |                 |                |
| الكلي           | 3846.400       | 59          |                |                 |                |

بلغ المتوسط الحسابي للإناث (49.39) مقارنة بـ (43.19) للذكور.

نتائج السؤال الفرعي الثاني للدراسة: ينص السؤال على ما يلي: "هل يختلف أداء تلاميذ الصف الثالث الأساسي في الاستجابات اللغوية الشفوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء المعتمدة في الدراسة باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية)؟"

وللاجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات المتحصلة لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على الاستجابات اللغوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة المعتمدة في الدراسة. وذلك كما هو مبين في الجدول 3.

بالنظر إلى الجدول (2) يتبين عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة تعزى للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس. وبالنظر إلى نتائج اختبار الآثار الرئيسة التي تعزى إلى طريقة التدريس والجنس، يتبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة في المجموعة التجريبية التي درست موضوعات اللغة العربية باستخدام استراتيجية لعب الدور، إذ بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلبة هذه المجموعة في مهارة الكلام (51.1) مقارنة بأداء أقرانهم في المجموعة الضابطة التي درست الموضوعات ذاتها بالطريقة الاعتيادية إذ بلغت المتوسطات الحسابية فقط (40.73). كما تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين أداء الطلبة الذكور في مهارة الكلام مقارنة بأداء أقرانهم من الإناث لصالح الإناث حيث

**جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحصلة لتلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة على الاستجابات اللغوية الخاصة بكل معيار من معايير الأداء اللغوي الشفوي**

| معياري الأداء |        | طريقة التدريس |         | ضابطة    |         | تجريبية  |         | الكلية   |          |
|---------------|--------|---------------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|----------|
|               |        | الجنس         | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف | المتوسط  |
| المرونة       | ذكر    | 6.3571        | 1.4991  | 8.2727   | 1.0090  | 7.2000   | 1.6073  | الكلية   | الانحراف |
|               | أنثى   | 5.5000        | 1.3817  | 8.4286   | 1.6903  | 7.3636   | 2.1186  |          |          |
|               | الكلية | 5.9615        | 1.4827  | 8.3750   | 1.4756  | 7.2931   | 1.9011  |          |          |
| التأليف       | ذكر    | 7.2857        | 1.4899  | 9.2727   | 1.9540  | 8.1600   | 1.9511  | الكلية   | الانحراف |
|               | أنثى   | 7.4167        | 1.9287  | 9.1905   | 1.8606  | 8.5455   | 2.0477  |          |          |
|               | الكلية | 7.3462        | 1.6719  | 9.2188   | 1.8619  | 8.3793   | 1.9985  |          |          |
| تنعيم         | ذكر    | 5.2143        | 1.8472  | 8.9091   | 1.5136  | 6.8400   | 2.5113  | الكلية   | الانحراف |
|               | أنثى   | 6.3333        | 1.4355  | 9.9524   | 1.3220  | 8.6364   | 2.2195  |          |          |
|               | الكلية | 5.7308        | 1.7334  | 9.5938   | 1.4560  | 7.8621   | 2.4952  |          |          |
| الطلاقة       | ذكر    | 9.3571        | 1.5495  | 9.3636   | 1.2060  | 9.3600   | 1.3808  | الكلية   | الانحراف |
|               | أنثى   | 9.0833        | 1.4434  | 10.4762  | 1.0305  | 9.9697   | 1.3575  |          |          |
|               | الكلية | 9.2308        | 1.4780  | 10.0938  | 1.2011  | 9.7069   | 1.3893  |          |          |
| الدقة         | ذكر    | 8.0000        | 2.3534  | 10.0000  | 1.2649  | 8.8800   | 2.1664  | الكلية   | الانحراف |
|               | أنثى   | 10.0000       | 1.4142  | 10.7619  | .9952   | 10.4848  | 1.2021  |          |          |
|               | الكلية | 8.9231        | 2.1895  | 10.5000  | 1.1359  | 9.7931   | 1.8521  |          |          |
| الكلية        | ذكر    | 39.86         | 4.74    | 46.8     | 8.4     | 43.19    | 7.5     | الكلية   | الانحراف |
|               | أنثى   | 41.75         | 3.44    | 53.8     | 5.4     | 49.39    | 7.5     |          |          |
|               | الكلية | 40.73         | 4.22    | 51.1     | 7.4     | 46.60    | 8.1     |          |          |

الفروق تم استخدام تحليل التباين المتعدد (Manova) وذلك كما هو مبين في الجدول 4.

يظهر من نتائج تحليل التباين المتعدد في الجدول 4 عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة تعزى للتفاعل بين متغيري الدراسة، الجنس والطريقة، وبالنظر لنتائج اختبار الآثار الرئيسية لمتغيرات الدراسة نلاحظ وجود أثر لمتغيري الطريقة والجنس على معايير الأداء اللغوي الشفوي، ولإظهار هذا الأثر تم استخدام تحليل التباين الثنائي ANOVA كما هو في الجدول 5.

**جدول (4): نتائج تحليل التباين المتعدد Manova لأبعاد الدراسة**

| الأثر           | القيمة | قيمة ف | درجة حرية | درجة حرية المقام | احتمالية الخطأ |
|-----------------|--------|--------|-----------|------------------|----------------|
| الطريقة         | 2.006  | 20.062 | 5.000     | 50.000           | 0.000          |
| الجنس           | 0.473  | 4.732  | 5.000     | 50.000           | 0.001          |
| الطريقة x الجنس | 0.885  | 1.300  | 5.000     | 50.000           | 0.279          |

يبين الجدول 3 وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين المجموعتين على مختلف الأبعاد، ولمعرفة دلالة هذه

**جدول (5): نتائج تحليل التباين الثنائي لأبعاد الدراسة**

| مصدر التباين  | المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | احتمالية الخطأ |
|---------------|---------|----------------|-------------|----------------|-----------------|----------------|
| الطريقة       | المرونة | 80.009         | 1           | 80.009         | 36.758          | .000*          |
|               | التأليف | 48.225         | 1           | 48.225         | 14.696          | .000*          |
|               | تنعيم   | 182.388        | 1           | 182.388        | 78.864          | .000*          |
|               | الطلاقة | 6.677          | 1           | 6.677          | 4.010           | *.040          |
|               | الدقة   | 26.009         | 1           | 26.009         | 10.820          | .002*          |
| الجنس         | المرونة | 1.677          | 1           | 1.677          | .770            | .384           |
|               | التأليف | 8.087E-03      | 1           | 8.087E-03      | .002            | .961           |
|               | تنعيم   | 15.942         | 1           | 15.942         | 6.893           | .011*          |
|               | الطلاقة | 2.399          | 1           | 2.399          | 1.441           | .235           |
|               | الدقة   | 26.009         | 1           | 26.009         | 10.820          | .002*          |
| الطريقة*الجنس | المرونة | 3.499          | 1           | 3.499          | 1.607           | .210           |
|               | التأليف | .155           | 1           | .155           | .047            | .829           |
|               | تنعيم   | 1.957E-02      | 1           | 1.957E-02      | .008            | .927           |
|               | الطلاقة | 6.553          | 1           | 6.553          | 3.936           | .052           |
|               | الدقة   | 5.226          | 1           | 5.226          | 2.174           | .146           |

| مصدر التباين | المتغير | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة احتمالية الخطأ |
|--------------|---------|----------------|-------------|----------------|--------------------------------|
| الخطأ        | المرونة | 117.539        | 54          | 2.177          |                                |
|              | التأليف | 177.194        | 54          | 3.281          |                                |
|              | تنعيم   | 124.885        | 54          | 2.313          |                                |
|              | الطلاقة | 89.915         | 54          | 1.665          |                                |
|              | الدقة   | 129.810        | 54          | 2.404          |                                |
| الكلية       | المرونة | 206.017        | 57          |                |                                |
|              | التأليف | 227.655        | 57          |                |                                |
|              | تنعيم   | 354.897        | 57          |                |                                |
|              | الطلاقة | 110.017        | 57          |                |                                |
|              | الدقة   | 195.517        | 57          |                |                                |

بمعايير الأداء اللغوي الشفوي مدار البحث قد تراوحت ما بين (8.24) إلى (10.50)، إذ بلغ المدى بين أعلى المتوسطات المتحققة وأدناها (2.26). وقد جاءت المتوسطات الحسابية مرتفعة - إلى حد ما - على جميع المعايير الخمسة لأداء المجموعة التجريبية باعتماد (0.80) على أنه معيار للبلوغ. أما المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعة الضابطة فقد انخفضت قياساً بمتوسطات أقرانهم في المجموعة التجريبية، إذ تراوح المدى بين أعلى المتوسطات وأدناها، لأدائهم على معايير الأداء الخمسة، بين (8.92) إلى (5.73)، بفارق (3.19) درجة.

من الجدول 5 ويظهر وجود أثر ذي دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) لمتغير الطريقة على كل معيار من معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة لصالح المجموعة التجريبية التي تزيد متوسطاتها في جميع المجالات عن المجموعة الضابطة. وبالنسبة للجنس نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$ ) على الأداء الكلي للمهارات الشفوية وعلى معياري التنعيم والدقة لصالح الإناث.

**نتائج السؤال الفرعي الثالث:** ينص هذا السؤال على ما يلي: "ما مدى بلوغ طلبة الصف الثالث الأساسي عينة الدراسة لمعايير أداء الكلام المعتمدة في هذه الدراسة؟"

بالنظر إلى الجدول (6) يلاحظ أن المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبية على الاستجابات الشفوية المرتبطة

**جدول (6):** الترتيب التنازلي لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة المتحصلة على الاستجابات اللغوية الخاصة بمعايير الأداء المعتمدة وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها

| الرتبة | المعيار | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المعيار | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|---------|---------------|-------------------|---------|---------------|-------------------|
| 1      | الدقة   | 10.50         | 61.13             | الدقة   | 8.92          | 902.1             |
| 2      | التنعيم | 9.50          | 1.542             | الطلاقة | 7.66          | 21.50             |
| 3      | التأليف | 99.0          | 71.89             | التأليف | 57.3          | 21.67             |
| 4      | الطلاقة | 38.6          | 51.64             | المرونة | 5.96          | 31.48             |
| 5      | المرونة | 48.2          | 91.53             | التنعيم | 5.73          | 1.733             |

وجود فروق في أداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة وبين الطلبة الذكور والإناث على اختبار الأداء اللغوي الشفوي الموقفي تعزى إلى استراتيجية لعب الدور، وما صاحبها من نشاطات لغوية شفوية، وأدائية متنوعة أسهمت بشكل أو بآخر في تحسين قدرة طلبة المجموعة التجريبية على إنتاج أفكار ومضامين كلامية مناسبة، وترجمة هذه المضامين إلى صور ذهنية ثم إلى صور ووحدات لغوية منطوقة شكلت استجابات الطلبة الموقفية، ولم يتوقف هذا الأثر الإيجابي عند خاصية أو معيار واحد من معايير الأداء اللغوي الشفوي الخمسة المعتمدة في الدراسة، بل شمل التأثير الإيجابي معايير الأداء كلها: المرونة والطلاقة والتنعيم والدقة، بالإضافة إلى التأليف وبناء التراكيب، فضلاً عن انخفاض الأخطاء المتعلقة بعمليات اللفظ والإرسال، وإن تم ذلك بدرجات متباينة. وقد يعزى هذا التحسن النوعي في التحدث إلى استراتيجية لعب الدور المستخدمة، ويتفق ذلك مع ما أشار إليه (قطامي وقطامي، 2001) من أن جزءاً كبيراً من التعلم اللغوي يرتبط بخصائص استراتيجية

يلاحظ من الترتيب التنازلي أن أداء الطلبة على الاستجابات المتعلقة بمعيار المرونة احتلت المرتبة الأولى لدى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية مع الفارق في المتوسط الحسابي المتحقق، بينما احتلت المرونة المرتبة الأخيرة في المجموعة التجريبية مقابل التنعيم في المجموعة الضابطة، كما احتل معيار التأليف المرتبة الثالثة لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة مع التباين في المتوسطات الحسابية المتحققة لصالح المجموعة التجريبية.

**مناقشة النتائج:** لقد أظهرت نتائج تحليل البيانات المتعلقة بأسئلة الدراسة جملة من النتائج سوف يتم عرضها في ضوء أسئلة الدراسة ومتغيراتها على النحو الآتي:

بالنسبة إلى نتائج السؤال الأول الذي ينص على "هل يختلف أداء طلبة الصف الثالث الأساسي في مهارة الكلام (التحدث) باختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة (لعب الدور/ الاعتيادية) والجنس (ذكور/إناث) والتفاعل بينهما؟" فقد أظهرت نتائج الدراسة

في مواقف التعبير الشفوي، وقد يتفق هذا التفسير مع ما يراه بعضهم من أن الإناث أكثر تركيزاً من الذكور في مواقف الاتصال اللغوي، ويتقبلن بصورة أفضل استخدام الحركات الجسدية التعبيرية (Body Language)، ولديهن القدرة على تحمل مسؤولية التفكير والتفاعل، وأكثر جرأة في مواجهة المواقف الصعبة خاصة وأنهن يدرسن في صفوف مختلطة من الجنسين الذكور والإناث (Burgess, 1994; Burns & Joyce, 1997).

وربما يكون مرد هذا التفوق إلى العلاقة القائمة بين جنس المتعلم واكتسابه مهارات اللغة التي كشفت عنها العديد من الدراسات ذات الصلة، التي أشارت نتائجها إلى أن الإناث لديهن في الغالب اتجاهات أكثر إيجابية نحو تعلم مهارات اللغة وبخاصة التحدث، مقارنة مع أقرانهن الذكور، بل إن إحدى الدراسات التي أجريت على عينة كبيرة من الطلبة أسفرت عن نتيجة مفادها أن معظم الأنشطة اللغوية قد تصنف على أنها أنثوية الطابع (Baron, 1996). وقد يتفق هذا التفسير مع ما ذهب إليه عبادة (1988) من أن الإناث يتفوقن على الذكور في عمل الشق الأيمن من الدماغ المسؤول عن الاستجابة للتعليمات المصورة والمتحركة، وتفسير لغة الجسم واستخدام الخيال. ولما كان التحدث عملية عقلية لغوية أدائية تكاملية عالية التعقيد، أي أنها نتاج تفاعل جملة من العناصر، والقدرات اللغوية في موقف انتاج اللغة وإرسالها، فإن تفوق الإناث في التحدث قد يتفق مع ما كشفت عنه دراسة نصر (2003) من أن ميل معلمات اللغة العربية الإناث في استخدام المنحى التكاملي في تعليم اللغة، واستخدامها أفضل من أقرانهن المعلمين الذكور. وقد يفسر تفوق الإناث من طلبة الصف الثالث الأساسي على أقرانهن الذكور في القدرة على الكلام بحرية وطلاقة ودقة إلى عامل آخر يتمثل في المنافسة بين الطلبة الذكور والإناث داخل الصف الواحد في محاولة لإثبات الوجود، إذ إن التعليم في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية في الأردن يقوم على الاختلاط والتكامل والتعاون والربط في مواقف التعلم والترابط بين محتويات المناهج الدراسية المختلفة، ويسند التدريس في هذه الصفوف إلى معلم واحد (معلم الصف)، وهو ما يعزز هذه النتيجة. ويرى الباحثان أن الدور الذي يلعبه معلم الصف في عمليات التحدث، والعرض، والتنغيم، والحفاظ على سلامة اللغة في التفاعل اللفظي الصفي له تأثير كبير وفعال في إكساب اللغة حيث يعتمد الطلبة في هذه الحلقة على آليات المحاكاة والتقليد والمنافسة، في التعلم بعامه، واكتساب اللغة بخاصة. فضلاً عن أن استجابة الإناث قد تكون أفضل في جو الاختلاط من الجو الأنثوي المتجانس (عبادة، 1988).

وفيما يتعلق بالتفاعل بين الجنس واستراتيجية التدريس فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة بين متوسطات أداء الطلبة تعزى إلى هذا التفاعل. وربما يكون مرد ذلك إلى أن الذكور والإناث في الصف الواحد قد تعرضوا إلى فرص تدريبية وتطبيقية واحدة، إذ طبقت طريقة التدريس في صفوف مختلطة من الجنسين ومن معلمة واحدة، فكان الأثر المتحصل والمنعكس على أداء العينة

التدريس، ونمط الأنشطة التي يمارسها الطلبة المتعلمون، وما يصاحبها من ألوان التفاعل اللفظي وأشكال العصف الذهني التي تمارس في مواقف التدريب والتدريب. كما تتفق هذه النتيجة في مجملها مع ما توصلت إليه كل من دراسة دايزر (Duzer, 1997)، ودراسة وسيلر (Wessales, 1998) من أن توظيف الحركات الجسمية (لغة الجسم)، واللعب تجعل المتعلم أشد إحساساً باللغة التي ينتجها من جانب اللفظ والمضمون. ناهيك عن تقليل الأخطاء المألوفة لديه المتعلقة بالنطق بخاصة والإرسال بعامه.

كما يؤكد أثر طريقة "لعب الدور" في الدراسة الحالية ما أشار إليه راشد (1992) من أن استراتيجية لعب الدور تعد من النشاطات الدرامية الإبداعية التي تتيح للطلبة اكتساب اللغة الشفوية من خلال التفاعل، والتكامل بين عوامل الحركة واللفظ والنشاط الذهني المصاحب، مما يؤثر إيجاباً على معايير الأصالة والمرونة والطلاقة في الكلام. كما تجيء هذه النتيجة منسجمة مع ما توصل إليه نصر (1998) من أن مواقف تعلم اللغة الملفوظة التي تتداخل فيها لغة الجسد مع لغة العقل في إطار الحوار والنقاش وتبادل الآراء ووجهات النظر تؤدي إلى إعطاء أحكام، وبناء لغة أكثر تأثيراً وإقناعاً للآخرين. وتؤكد هذه النتيجة من نتائج البحث الحالي اعتبار التدريس مدخلاً مناسباً للحد من ظاهرة الضعف اللغوي، ووسيلة من وسائل الارتقاء بالقدرة الكلامية في مواقف التواصل والتفاعل الاجتماعي، وهو ما يعاني منه الطلبة في معظم مراحل التعليم. وربما يعود التحسن في اكتساب اللغة الشفوية لدى طلبة المجموعة التجريبية إلى الفرص المتنوعة التي أتاحت لطلبة المجموعة التجريبية للمشاركة في التحدث، والتعبير عن آرائهم حيال المشكلات والمواقف والإثارات المقترحة والإيجابية التي تعرضوا لها خلال عمليات تنفيذ دروس التحدث وما قاموا به من عمليات تقمص الشخصيات والمحاكاة والتقليد، وما تمخض عنها من آراء ومواقف وتعليقات جعلت عملية التواصل والتفكير مهارة حية ومؤثرة، وأسهمت بشكل أو بآخر في خفض وتيرة القلق المصاحب لمواقف التحدث وهو ما أشار إليه روزنبرج ورفاقه (Rosenberg et al., 1993). وربما جاءت هذه النتيجة متوافقة إلى حد كبير مع ما توصلت إليه أبو حلو (Abou-Helu, 1997) من أن اكتساب وتطوير الكفاءة اللغوية الشفوية وتطويرها يعتمد بشكل كبير على عنصر الحركة، والتنغيم، والتمثيل ولعب الدور، وهو ما وفّره هذه الاستراتيجية لطلبة المجموعة التجريبية في الدراسة الحالية.

وفيما يتعلق بأثر الجنس في تنمية مهارة الكلام، فقد أظهرت نتائج تحليل التباين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  بين أداء أفراد الدراسة تعزى إلى عامل الجنس لصالح الإناث، وهذا يعني أن الإناث أظهرن استجابة واندماجاً في تطبيق استراتيجية لعب الدور يفوق أقرانهن الذكور. وربما يفسر تفوق الإناث في مهارة الكلام، وفق معايير الأداء الخمسة مدار البحث مجتمعة، إلى ميل الإناث إلى المحاكاة والتقليد، واستخدام الحركات الجسمية بصورة أفضل، وهو ما لوحظ أثناء متابعة الباحثين للتطبيق، الأمر الذي انعكس إيجاباً على تطور استجابتي

في مجال إنتاج الكلام وإرساله، وتلويين الأداء في الصوت والعرض كبيراً.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني الخاص بأثر استراتيجية لعب الدور على كل خاصية من خصائص التحدث أو ما أطلق عليه بمعايير الأداء الخمسة، فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية لعب الدور، وأن تأثير هذه الطريقة جاء واضحاً ودالاً عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  على معايير الأداء اللغوي الشفوي جميعها. وتؤكد هذه النتائج ما توصلت إليه الدراسة من وجود الأثر الإيجابي لاستراتيجية لعب الدور في تحسين القدرة الكلامية لدى طلبة عينة الدراسة، وهي نتيجة منطقية إذ إن القدرة الكلامية، بأبعادها المعرفية والأدائية والعملية، تقوم على الخصائص أو المعايير الخمسة مدار البحث. وقد تجيء هذه النتيجة المتعلقة بخصائص الكلام ومعايير مجتمعة متناغمة مع ما يراه زانغ و أليكس (Zhung & Alex, 1995) من أن تطور اللغة الشفوية يحدث بشكل شمولي واسع عبر مواقف التعليم، أي في غرف التدريس، وعبر التدريبيين النوعي والتطبيقي المباشرين في مواقف حية وطبيعية. ولعل انخفاض أداء الطلبة في المجموعة الضابطة يعود إلى أن معظم المعلمين في الطرق التقليدية يقومون بدور الطلبة في إنتاج الحديث من خلال عمليات الشرح والتعليق والتعقيب وإصدار الأحكام والنقد والتدليل، مما يجعل فرص اكتسابهم للغة الشفوية محدودة، وتتفق هذه الإشارة مع ما يراه شيجان (1993)، ومذكور (2000) من أن المناقشة في الصفوف الثلاثة الأولى في المدرسة العربية عموماً تكاد تكون معدومة علماً أن مربّي هذه المجموعة من الطلبة يدركون جيداً أن حياة الطلبة في هذه المرحلة من مراحل النمو والكسب اللغوي، داخل المدرسة وخارجها، تقوم في الأساس على آليات المحادثة والمناقشة، وتقمص الأدوار.

وفيما يتعلق بترتيب خصائص/ معايير الكلام المعتمدة في الدراسة وفق المتوسطات التي حازتها، فقد كشفت نتائج السؤال الثالث عن أن معيار الدقة قد احتل المرتبة الأولى لدى طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على حد سواء، مع وجود فارق دال في متوسطات الأداء لصالح المجموعة التجريبية، كما احتل التأليف المرتبة الثالثة لدى طلبة المجموعتين وبفارق دال في متوسط الأداء لصالح المجموعة التجريبية أيضاً. وفي الوقت الذي حاز فيه معيار التنغيم الدرجة الثانية في الترتيب التنازلي لأداء المجموعة التجريبية، احتل المعيار ذاته المرتبة الأخيرة لدى المجموعة الضابطة. أما معيار الطلاقة فقد احتل المرتبة الرابعة في المجموعة التجريبية، مقارنة بالمرتبة الثانية لدى أقرانهم في المجموعة الضابطة.

ويستدل من مقابلة الترتيب التنازلي لمعايير الأداء المتحصلة لدى مجموعتي الدراسة على أن طريقة لعب الدور لم يكن تأثيرها دالاً على معيار الدقة في الكلام، ولا على معيار التأليف والتفكير البنائي، بينما أثرت بقوة في امتلاك معيار التنغيم، والطلاقة، والمرونة على التوالي. وقد يعود ذلك إلى التأثير المباشر للأنشطة

اللغوية والمهام الذهنية، والحركية، والفونولوجية التي تعرض لها طلبة المجموعة التجريبية في مرحلة التجريب، مما أدى إلى تحسين مستوى بلوغهم لهذه المعايير، وأدى بشكل أو بآخر إلى بروز فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية. وقد تأتي هذه النتيجة مؤكدة ومعززة للنتائج المتعلقة بالسؤال الأول من هذه الدراسة. وربما يعزى بلوغ معيار الدقة، ونقص الأخطاء المرتبة الأولى لدى أفراد العينة إلى تركيز معلمي الصف الملموس في المدارس على الجانب الشكلي من اللغة الذي يتمثل في التدريب على عمليات النطق، وتلويين الأداء أثناء تدريس القراءة على حساب الاستيعاب. وقد يؤكد هذه النتيجة ما كشفت عنه إحدى الدراسات من أن 75% من الزمن الذي يستغرق في تدريس طلبة الصفوف الأساسية الأولى ينقضي في الأنشطة التعليمية التي تركز على الجانب الفونولوجي والآلي من اللغة (Godlad, 1983).

كما يتفق هذا التفسير مع ما يراه بعض الباحثين من أن لعب الدور قد يوفر للطلبة خبرة جديدة في حل المشكلات، من خلال ممارسة أوضاع ومواقف غير متوقعة أو مألوفة، فضلاً عن تشكل مهارات تواصل وتفاعل اجتماعي لدى الطلبة، وقد يصبحون على درجة عالية من الاستماع الحساس واليقظ، يقودهم إلى مزيد من الدقة، والوعي من ناحية، ناهيك عن أن استراتيجية لعب الدور قد توفر للطلبة فرصة الإدارة الذاتية لعمليات اكتساب مهارات اللغة الشفوية ومراحلها وفق مواصفات وخصائص التحدث، والتواصل اللغوي الشفوي مع الآخرين في محاولة لتوصيل رسالة، ونيل إعجاب الآخرين بما يقدمه من حركات جسدية وإيماءات مصاحبة من ناحية ثانية (Mead et al., 1995). أما التفوق في التنغيم الذي احتل المرتبة الثانية فقد يعزى إلى تركيز المعلمة في المجموعة التجريبية على هذا الجانب، فضلاً عن أن الطلبة بحاجة إلى التمثيل الحركي خلال قيامهم بتنفيذ النشاطات اللغوية الصوتية التي أثرت إيجاباً على وعيهم العام من ناحية، وعلى إحساسهم وإدراكهم لأهمية ما يفعلون من ناحية ثانية، وربما أدى ذلك إلى إثارة دافعتهم وشعورهم بالتقدم والنمو (Campbell et al., 1996).

**التوصيات والمقترحات:** توصي الدراسة الحالية في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج بما يلي:

1. اعتماد استراتيجية لعب الدور في تدريس مناهج اللغة العربية بعامة، وفي تدريس التحدث/ مهارات الكلام لطلبة الصفوف الأساسية الأولى بخاصة.
2. إجراء دراسات أخرى تستهدف قياس فاعلية طريقة لعب الدور في تنمية القدرة على التحدث بالمقارنة مع استراتيجيات تدريس أخرى مثل القصة والدراما.
3. إجراء دراسات تجريبية للكشف عن تأثير العوامل المرتبطة بلعب الدور مثل التنغيم والحركات الجسمية التعبيرية على معايير الأداء في مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى من التعليم الأساسي حيث تحتل مكانة خاصة مقارنة بالأنواع الأخرى للقراءة.

4. عقد دورات تأهيلية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى لتدريبهم على إجراءات تنفيذ استراتيجية لعب الدور في مواقف التعليم المختلفة وتصميم الأنشطة التعليمية ذات الصلة.
  5. إجراء دراسة طويلة تتبعية لتطور اللغة الشفوية لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى على وفق معايير الأداء التي اعتمدت في هذه الدراسة لمعرفة أي من هذه المعايير والخصائص أكثر تأثيراً بجملة العوامل المرتبطة بانتقال التلميذ من صف لآخر وبعض العوامل الأخرى المتدخلة.
- المصادر والمراجع:**
- الخفاجي، محمد علي رزق. (1982). *علم الفصاحة العربية*، مقدمة في النظرية والتطبيق، ط2، دار المعارف، القاهرة.
- راشد، علي محي الدين. (2002). استخدام أساليب لعب الدور في إكساب طلبة الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بعض الخبرات العملية، رؤية مقترحة، ورقة عمل قدمت في الندوة الوطنية الثانية للتعليم الأساسي في سلطنة عمان، عبرى، ص ص175-180.
- ستيتية، سمير والرزاق، أمة ونصر، حمدان علي. (1995). *مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها*. وزارة التربية والتعليم في الجمهورية اليمنية، قطاع التدريب والتأهيل.
- السيد، محمود أحمد. (1996). *في طرائق تدريس اللغة العربية*. جامعة دمشق، دمشق.
- شحاته، حسن. (1992). *أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي*، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- ظافر، محمد أسماعيل والهادي، يوسف. (1984). *التدريس في اللغة العربية*، دار المريح، الرياض.
- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001) *سيكولوجية التدريس الصفي*. عمان، دار الشروق.
- الكندري، عبد الله عبد الرحمن وعطا، إبراهيم محمد. (1996). *تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية*. مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.
- مدكور، علي أحمد. (2000). *تدريس فنون اللغة العربية*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- الناقة محمود كامل. (1997). *تعليم اللغة العربية والتحديات الثقافية التي تواجه مناهجها الدراسية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- نصر، حمدان علي. (2003). *اتجاهات معلمي اللغة العربية في سلطنة عمان نحو استخدام المنحى التكاملي في التدريس وعلاقة ذلك بعدد من المتغيرات ذات الصلة*، مجلة كلية التربية، جامعة اسيوط، 19، (1) 71-117.
- نصر، حمدان علي. (1998). *أثر استخدام نشاطات كتابية وشفاهية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض*
- مهارات القراءة الناقدة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 13 (1) 103-133.
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد علي. (2002). *مهارة الاستماع أبعادها النفسية وطرائق تدريسها*، مجلة الأستاذ، كلية التربية، أبن رشد، جامعة بغداد، (47) 263-289.
- يونس، فتحي علي والناقة، محمد كامل. (1977). *أساسيات تعليم اللغة العربية*، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.
- Abu-Helu, Sohar. (1997). *The Influence of Drama as A teaching procedure on Jordanian Ninth-Grade Students' Oral Proficiency in the English Language*, M. A Thesis, Jordan University.
- Bagley , Donna. (1994). *House Keeping or the Matic Socio Dramatic Play Center: Which is Better in the Pre-school classroom?* Paper presented at the Association for Children Education International study conference, New Orleans, 30 march 2 April.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: in interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, C. (1989). *Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy*, Fifth Edition, Cambridge, University Press, Cambridge, Great, Britain.
- Burgess, Peter. (1994) *Achieving Accuracy in Oral Communication Through Collaborative Learning*, English Teaching Forum, July.
- Burns, A., and Joyce H. (1997). *Focus on Speaking*. Sydney: National Center for English Language. *Teaching and Research*.
- Campbell, Linda., Campbell Bruce., and Dickinson, Dee. (1996). *Teaching and Learning Through multiple Intelligence*. Allyn & Bacon.
- Carter. R. & McCarthy. M. (1995) *Grammar and Spoken Language*. *Applied Linguistics* 16, (2) 141-158.
- Davis, Andrew., and Pettitt, Deirdre. (1997). *Developing Understanding In Primary Mathematics*, The flames press (A member of the Taylor and Francis Group. Landon-Washington D.C.
- Dougill, John. (1987) *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan publisher: Ltd.
- Dudin, Nandia Akram. (1994). *The Effect of Using Drama in Teaching ESL on the Development of Oral Skills of Tenth Grade Students in Jordan*. M. A Thesis, Jordan University.
- Dunne, Richard., and Wragg, Ted. (1994). *Effective Teaching*. Routledge, London and New York.
- Duzer, Van C. (1997). *Improving ESL. Learner's Listening Skills: At the Work place and beyond*. Washington, DC: Project in Adult Immigrant Educational and National Center for ESL Literacy Education.

- Goodlad, John.(1987). *A Place Called School: Prospects for The Future*. New York, NY: MC Graw-Hill.
- Holbrook, Hilary Taylor.(1983). "ERIC/RCS Report: Oral Language: A Neglected Language Arts". 60(2), 255-58, EJ 276124.
- Lemke, J.L.(1989). "Making Test Talk": Theory into practice, 28(2), 136-41. EJ 415815.
- Lihua, Xh. (1991). Developing student Confidence in Speaking English. in: MET. 17 (3) 26-32.
- Mead, Nancy and Rubin, Donald L., (1985). Assessing Listening and Speaking Skills, ERIC. ED 263626.
- Mendenson, David.(1992). Making to Speaking Class a Real Learning Experience: The Keys to Teaching Spoken English. IN, TESL Canada Journal. 10, (1) 72-90.
- Rosberg, Merillee.(1994). Enhancing Learning through the socio Dramatic Play. Paper presented at the Educational Conference, Malaysia, October, 17-19.
- Rosenberg, Sheldon., and Abbeduto, Leonard. (1993). *Language and Communication in Mental Retardation, Development Process and Intervention*. Lawrence Erbiun Association INC.
- Sarah, Tann.(1991). *Developing Language in primary Classroom*. Cassel Educational Limited.
- Schiller, Robert. (1991) Michigan Essential Goal and Objectives for Speaking and Listening , Adopted by the State Board of Education.
- Wei-Ping, Wen.(1993). Real-Life Situations make Students Talk. in: MET. 2, (4) 56-57.
- Wesseles, Charley. (1987). *Drama: Resource Books for Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Zhang, Hong and Alex, Kortner. (1995). Oral Language Development across the curriculum, K-12, ERIC Digest, 1-11.

## ملحق (1)

معايير الأداء لمهارة الكلام والمؤشرات السلوكية الدالة عليها  
ومستويات الأداء اللغوي الشفوي المعتمدة

| مستوى الأداء |   |   | المعيار | المؤشر السلوكي                                   |
|--------------|---|---|---------|--------------------------------------------------|
| 1            | 2 | 3 |         |                                                  |
|              |   |   | الطلاقة | إعطاء بعض النهايات المحتملة لقصة مفتوحة النهاية  |
|              |   |   |         | إعطاء استجابات مرتبطة بموقف افتراضي              |
|              |   |   |         | تكوين عدد من الجمل المفيدة من كلمات مبعثرة معطاة |
|              |   |   |         | تحديد عدد من العناصر الأساسية لموضوع أو مشكلة ما |

| مستوى الأداء |   |   | المعيار | المؤشر السلوكي                                  |
|--------------|---|---|---------|-------------------------------------------------|
| 1            | 2 | 3 |         |                                                 |
|              |   |   | التأني  | تكوين جمل وتراكيب صحيحة حول صورة متعددة العناصر |
|              |   |   |         | تقصص شخصية ما والتحدث عنها بجمل مفيدة           |
|              |   |   |         | إدخال كلمات من الخبرة في جمل مفيدة              |
|              |   |   |         | التحدث حول ما يتمنى الطالب أن يكون في المستقبل  |

| نوع الأداء    |      |     | المعيار | المؤشر السلوكي                                         |
|---------------|------|-----|---------|--------------------------------------------------------|
| تلاوين الأداء | حركة | وصل |         |                                                        |
|               |      |     | التنغيم | تلاوة عدد من الآيات القصار مما يحفظ                    |
|               |      |     |         | تلاوين الأداء الكلامي بما يتناسب والمعنى والنمط اللغوي |
|               |      |     |         | إلقاء التلميذ أبيات شعرية مما يحفظ                     |
|               |      |     |         | استخدام حركات جسمية مناسبة لمضمون الكلام المرسل        |

| مستوى الأداء |   |   |   |   | المعيار | المؤشر السلوكي                                         |
|--------------|---|---|---|---|---------|--------------------------------------------------------|
| 1            | 2 | 3 | 4 | 5 |         |                                                        |
|              |   |   |   |   | الطلاقة | إستدعاء عدد من الكلمات المرتبطة بموضوع ما ضمن زمن محدد |
|              |   |   |   |   |         | إعطاء المرادف لكلمة تعطى للطالب                        |
|              |   |   |   |   |         | صوغ أسئلة حول مضمون جملة أو تركيب مسموع أو مقرأ        |
|              |   |   |   |   |         | تسمية بعض المهن في المجتمع الذي يعيش فيه               |

| مستوى الدقة |       |      | المعيار | المؤشر السلوكي                                    |
|-------------|-------|------|---------|---------------------------------------------------|
| منخفض       | متوسط | عالٍ |         |                                                   |
|             |       |      | الدقة   | سلامة الصور الصوتية المقدمة                       |
|             |       |      |         | صحة بناء الجمل والتراكيب المستخدمة                |
|             |       |      |         | الإفصاح عن معنى الحديث ومضمونه                    |
|             |       |      |         | تطابق الإستجابة اللفظية مع نوع المثير المرتبط بها |

## دور الأسئلة المصاحبة لمادة اللغة الانجليزية في الوسائل التعليمية (شريط سمعي) واثر موقعها (قبلية / بعدية) على تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه

علي طريقي و عمر زكري \*

تاريخ قبوله 2005/1/6

تاريخ تسلم البحث 2003/7/30

### The Role of Adjunctive Questions in English in Instructional Media (Audio tape) and the Effect of their Position (Pre / Post) on Learning and Retention

Ali Tobaiki and Omar Zakari, Jazan College, Saudi Arabia.

**Abstract:** This experimental study was designed to ascertain the effects of using adjunctive questions in instructional media (Audio tape) on learning and retention of undergraduate art students. Two hypotheses were derived: a) the use of adjunctive questions in instructional media (Audio tape) facilitates learning and retention; b) if two groups of Ss are differentially exposed to either pre-adjunctive questions (Pr-ad qs) or post- adjunctive questions (Po-ad qs), the group with (Pr-ad qs) will show a greater increase in learning and retention than the group receiving (Po-ad qs). To test these hypotheses. One hundred and twenty freshmen Art students in Jazan Teachers' College were randomly assigned to three groups: Group 1 used (Pr-ad qs), Group 2, (Po-ad qs), and Group 3, which served as a control Group used no questions at all. Two one-way analysis of variance was selected to test these hypotheses using the post test and retention test scores. There was conclusive evidence in support of the hypotheses. Ss. with (Pr-ad qs.) (i.e., Group 1) and Ss. with (Po-ad qs.) (i.e., Group 2) performed significantly higher than Ss. with no questions at all (i.e., Group 3). Ss. with (Pr-ad qs.) (i.e., Group 1) performed significantly higher than Ss. with (Po-ad qs.) (i.e., Group 2) on a post test given at the end of instruction and on a retention test given a week later. It was concluded that pre- adjunctive questions should be included in models of instructional design at the design phase of instructional media, particularly audio tapes. (Keywords: Adjunctive Questions, Instructional Media, Learning, Retention).

التي قرأها أفراد عينة دراسته، وأن المواقع المختلفة لهذه الأسئلة، في ثانياً المادة أو بعدها، أدى أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات المختلفة للعينة. وقد كان دور الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم محل اهتمام الباحثين المعاصرين وعلى رأسهم روثكوبف (Rothkopf) الذي اشتهر بدراساته المكثفة حول موقعي الأسئلة المصاحبة، التي توضع في بداية المادة الدراسية المطبوعة مباشرة (Pre-adjunctive questions) أو تلك التي توضع في نهايتها مباشرة (Post-adjunctive questions). وقد توصل بعد إجراء عدد من الدراسات إلى أن لموقع الأسئلة في بداية المادة الدراسية المطبوعة، وفي نهايتها مباشرة، أثراً دالة إحصائية في تسهيل التعلم وزيادة مدة الاحتفاظ بما تم تعلمه (Rothkopf, 1966, p.24) وفسر أثر الأسئلة هذا بأنها تستثير سلوك الفحص والمعاينة (السلوك

ملخص: أجريت هذه الدراسة التجريبية للتحقق من تأثيرات استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية (شريط سمعي) على تعلم واحتفاظ طلاب القسم الأدبي الجامعيين واحتفاظهم. وقد اشتقت فرضيتين: (أ) تسهل الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية (شريط سمعي) تعلم الطلاب والاحتفاظ بما تعلموه من هذه الوسيلة؛ (ب) إذا تعلمت مجموعتان من الطلاب باستخدام أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية في وسيلة تعليمية (شريط سمعي)، فإن المجموعة التي تتعلم بالأسئلة المصاحبة القبلية ستحزرت تعلماً واحتفاظاً بما تم تعلمه أعلى من المجموعة التي تتعلم بالأسئلة المصاحبة البعدية. وللتحقق من هاتين الفرضيتين تم اختيار مائة وعشرين طالباً من القسم الأدبي في كلية المعلمين بجازان عشوائياً وزعوا في ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى، استخدمت أسئلة مصاحبة قبلية؛ المجموعة الثانية، استخدمت أسئلة مصاحبة بعدية، المجموعة الثالثة، (المجموعة الضابطة) لم تستخدم أية أسئلة. واختبار هاتين الفرضيتين طبق الإحصائي تحليل التباين الأحادي، باستخدام درجات نتائج الاختبارين البعدي (المباشر) والاحتفاظ. وأظهرت نتائج التحليل قبول الفرضيتين؛ فقد كان أداء أفراد المجموعة الأولى التي استخدمت أسئلة مصاحبة قبلية، وأفراد المجموعة الثانية التي استخدمت أسئلة مصاحبة بعدية، أعلى بدلالة إحصائية، من أداء أفراد المجموعة الثالثة التي لم تستخدم أية أسئلة، وكان أداء أفراد المجموعة الأولى التي استخدمت أسئلة مصاحبة قبلية أعلى بدلالة إحصائية من أداء أفراد المجموعة الثانية التي استخدمت أسئلة مصاحبة بعدية في الاختبار البعدي الذي أعطي لهم بعد التعلم مباشرة، وفي اختبار الاحتفاظ الذي أعطي لهم بعد أسبوع من التعلم. وخلصت الدراسة إلى فائدة إضافة الأسئلة المصاحبة القبلية إلى نماذج التصميم التعليمي في مرحلة تصميم الوسائل التعليمية، خاصة الأنظمة السمعية. (الكلمات المفتاحية: الأسئلة المصاحبة، الوسائل التعليمية، التعلم، الاحتفاظ).

المقدمة: من المسلمات أن الأسئلة في العملية التعليمية المقصودة تسهل عملية تعلم الطلاب من المواد الدراسية سواء أكانت شفوية أم تحريرية. ويتفق الباحثون على أن استخدام الأسئلة في المواد الدراسية المطبوعة لم يخضع للبحث العلمي إلا في العشرينيات من القرن الماضي، إذ توصل أحد الباحثين (Washburn, 1929, p.358) (نقلاً عن زكري، 2003) إلى أن وضع أسئلة مصاحبة Adjunctive questions تنتشر في المواد الدراسية المطبوعة أدى إلى وجود فروق دالة إحصائية بالنسبة لاسترجاع القصص وفهمها، وهي القصص

\* كلية المعلمين في جازان، السعودية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

التفتيشي) (Inspection behavior) للمتعلمين أثناء تعلمهم من المواد الدراسية المطبوعة. وقد سمي هذا الأثر باسم Mathemagenic (الأسئلة المولدة للتعلم). وواصل كثير من المهتمين البحث لمعرفة الدور الحقيقي للأسئلة المصاحبة في المواد الدراسية المطبوعة في تسهيل التعلم. إلا أن أثر المواقع المختلفة للأسئلة المصاحبة في التعلم من الوسائل التعليمية- أشرطة الفيديو، والأشرطة السمعية، والشرائح الشفافة، وشفافيات العرض الرأسي، والحاسوب... لا يزال بحاجة إلى مزيد من البحث، إذ لا توجد إلا دراسات قليلة جداً وقديمة متناثرة في التراث التربوي تناولت دور الأسئلة المصاحبة في تسهيل التعلم من الوسائل التعليمية.

**الوسائل التعليمية:** عرفت الوسائل التعليمية في العملية التربوية منذ زمن بعيد على أنها مساعدة للتعلم، وحديثاً، أصبحت الوسائل التعليمية مواداً دراسية رئيسة بذاتها في كثير من المواقف التعليمية خاصة بعد نجاحها في برامج التدريب في الجيش وفي التجارة والصناعة. وفي التجديدات التربوية التي اجتاحت مدارس الغرب إبان حركة تفريد التعليم في بداية الستينيات من القرن الماضي (زكري، 2003). وباتباع مدخل النظم في تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية وإعادة إنتاجها مئات المرات، أمكن استخدامها في المواقف التعليمية جميعها وعلى كافة المستويات الدراسية، وذلك لما تنطوي عليه من تشويق وإثارة ومتعة للدارسين (فلاته، 1995). ويؤكد أحد الباحثين (الخضري، 1995) أن الوسائل التعليمية لا تقتصر في استخدامها على إثراء مقررات دراسية دون أخرى، أو مرحلة دراسية دون أخرى، بل تتناول العملية التعليمية في التربية والتعليم والتدريب، إلا أنها مع ذلك، لم تحظ باهتمام الباحثين، مثل المواد الدراسية المطبوعة أو المكتوبة، وذلك فيما يتصل بوجود أو عدم وجود أسئلة مصاحبة لهذه المواد، وبالنسبة أيضاً لموقعها، قبل المادة الدراسية الموضوع في الوسائل التعليمية، أو في ثناياها أو بعدها، الأمر الذي أوجد حاجة ملحة إلى مزيد من البحث في هذه الظاهرة، بالنسبة للوسائل التعليمية من حيث وجود أو عدم وجود الأسئلة المصاحبة، وإلى مزيد من البحث لقياس عدة اعتبارات أخرى عند تصميم هذه الوسائل مثل: أين ومتى تستخدم هذه الأسئلة في الوسائل التعليمية، وما أنواع الوسائل التعليمية التي تفضل غيرها، وبأي مقدار، وما أنواعها، وما مستوياتها وكيف تستخدم عند تصميم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية وتطويرها. ويرى الباحثان أنه رغم تسهيل التعلم من الوسائل التعليمية بوجود الأسئلة المصاحبة، إلا أن المتعلمين سوف يواجهون صعوبات كثيرة عندما يتعلمون من الوسائل التعليمية ذات الاتجاه الواحد مثل: الأفلام السينمائية وأشرطة الصوت وأشرطة الفيديو والبرامج التليفزيونية. حيث لا تكون لدى الطالب فرصة في التأثير والتفاعل مع المادة التي يتعلمها، مثل ما يحققه التصميم التعليمي لكثير من برمجيات الحاسب التي تتيح للمتعلم فرص التفاعل، بل وضع جزء من مسؤولية التعلم على عاتق المتعلم، بحيث يصبح شريكاً للحاسوب، وهو ما يعبر عنه بمصطلح "التعلم ب الحاسوب" بدلاً من التعلم من الحاسوب (Wilson, 1996).

ولا يستطيع المتعلم الاستفسار أو التأكد من أنه يسير في تعلمه في الاتجاه الصحيح، وبالتالي تمنع هذه الوسائل - رغم فوائدها الكثيرة - الاستجابة النشطة للتعلم أثناء تعلمه، وهو عائق يستوجب من الباحثين بعامة، والمصممين التعليميين بخاصة، العمل على التغلب عليه عندما لا تكون ضمن منظومة الحاسب الآلي، ذلك لأن الحاجة إلى الوسائل التعليمية في التعليم التقليدي ستستمر لزمن طويل.

**مشكلة الدراسة:** يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤالين التاليين:-

- 1- هل للأسئلة المصاحبة (قبلية/بعديّة) الموضوع في شريط سمعي أثر في زيادة تعلم طلاب المستوى الأول أدبي في كلية المعلمين بجازان في مادة اللغة الإنجليزية ؟
  - 2- هل الأسئلة المصاحبة القبلية الموضوع قبل المادة الدراسية مباشرة المسجلة على الشريط السمعي تؤدي إلى زيادة في تحصيل الطلاب، وتجعلهم يحتفظون بما تعلموه لمدة أطول مقارنة مع الأسئلة المصاحبة البعدية الموضوع مباشرة بعد المادة الدراسية ذاتها والمسجلة على الشريط السمعي ؟
- أهمية الدراسة:** يتفق التربويون على أهمية الأسئلة، بشكل عام، والأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية في عمليتي التعلم والتعليم بشكل خاص، أما معرفة طبيعة ما تفعله الأسئلة المصاحبة، ولماذا تفعله في تسهيل التعلم، فكان ولا يزال مدار البحث والتقصي عند المنظرين والممارسين في عمليتي التعلم والتدريس في المواد الدراسية المطبوعة. أما دور الأسئلة المصاحبة، القبلية والبعديّة، الموضوع في الوسائل التعليمية فلم يحظ باهتمام الباحثين، ومصممي التعليم على وجه الخصوص. ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة، وهي الحاجة إلى مزيد من البحث عن دور الأسئلة المصاحبة، القبلية والبعديّة، الموضوع في الوسائل التعليمية، إذ يجد المتتبع لهذه الظاهرة غزارة في الدراسات التي تناولت تسهيل الأسئلة المصاحبة (القبلية/البعديّة) للتعلم من المواد الدراسية المطبوعة أو المكتوبة، في حين تكون الدراسات التي بحثت في هذه الظاهرة بالنسبة للوسائل التعليمية في حكم النادرة، ولا يمكن تعميم نتائجها لقلّة عددها وقدمها، وخاصة الدراسات الأجنبية، وذلك لأهمية التقنيات التعليمية الحديثة.

**أهداف الدراسة:** لهذه الدراسة هدفان، الأول: معرفة ما إذا كان للأسئلة المصاحبة (القبلية والبعديّة) أثر في تسهيل التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه من المادة الدراسية المسجلة على شريط سمعي؛ والثاني: التأكد من أن للأسئلة المصاحبة (القبلية بخاصة) الموضوع مباشرة قبل المادة التعليمية المسجلة على شريط سمعي أثراً في زيادة التعلم، أكثر أو أقل من الأسئلة المصاحبة (البعديّة) الموضوع مباشرة بعد المادة العلمية المسجلة على الشريط السمعي.

**محددات الدراسة:** لا يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة إلا وفق مقدار الزيادة في التعلم من الشريط السمعي والاحتفاظ بما تم تعلمه من قبل أفراد عينة الدراسة فقط.

المتعلمين مع ما يتعلمونه، لأن مشاركة المتعلم ومساهمته والأنشطة التي يقوم بها تبعاً لذلك هي أساس نظرية التعلم البنائية. وترى ندى دباغ (Nada Dabbagh, 1997) وفي (Draper, 1998) أن لأثر الأنشطة المولدة للتعلم تفسيرين: تفسير توليدي إنتاجي (Generative)، وذلك عندما تكون مبادأة هذه الأنشطة من المتعلم؛ وتفسير إمدادي إحلالي (Supplative) وذلك عندما تفرض هذه الأنشطة على المتعلم من المدرس، أو من النموذج التعليمي (المادة الدراسية المصممة) التي يتعلمها المتعلم. ويعتقد جونسون (Jonassen, 1984a) في (Draper, 1998) بأنه عندما يتم التحكم في الأنشطة المولدة للتعلم، كأن تعالج بعض الاستراتيجيات التعليمية، مثل تضمين المادة الدراسية أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية. فإن مدخل التعلم قد يصبح مدخلا اختزالياً (Reductive approach). وفيه يصبح المتعلمون "ممثلين ناشطين" Active performers يستجيبون لأنشطة فرضت عليهم بوساطة المعلمين أو المواد الدراسية، بدلاً من أن يصبحوا "متعلمين ناشطين" Active learners يضعون لأنفسهم أنشطة مولدة للتعلم خاصة بهم، وبالتالي يحققون حصيلة مرتفعة ومرغوبة للتعلم.

وقد وظفت لورييلارد (Laurillard, 1993, p.103) مفهوم "الأنشطة المولدة للتعلم" لروثكوبف (Rothkopf)، واقترحت نموذجاً جديداً للأنشطة المولدة للتعلم يشتمل على اثني عشر نشاطاً تولد التعلم، ويمكن تطبيقها على جميع المواد الدراسية باختلاف أنواعها، بدلاً من نشاط واحد، ويتمثل ذلك بأسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية، ونموذج لورييلارد مثله مثل نظريات التعلم والتدريس الأخرى، التي تركز على معرفة الأنشطة الهامة التي تعزز حدوث التعلم (Draper, 1998).

وفي الوقت الذي يقترح فيه بيك (Peek, 1970, p. 245) البحث في الأنشطة المولدة للتعلم، الذي جاء به روثكوبف (Rothkopf)، على أن استخدام الأسئلة المصاحبة شيء جيد بالنسبة لقدرة الحفظ الصماء لبعض المعلومات المحددة، وليس جيداً دائماً لتطوير القدرات العليا من التفكير مثل التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم. وترى سوبر (Soper, 1997) التي أجرت دراسة على طلاب المستوى الأول في مادة الاقتصاد، أن وضع أسئلة مصاحبة تنتشر في ثنايا المادة الدراسية التي يتعلمها الطلاب بأسلوب المدرس الخصوصي (Tutorial mode) يشجع الطلاب على التأمل الانتقادي (Critical reflection)، ويرفع من مستوى استقلالهم الذاتي، وترقية استقلالية المتعلم الذاتية وتطويرها عند لتل (Little, 1991) تعني أنه قادر على التأمل الانتقادي في خبراته التعليمية. ويتضمن التأمل الانتقادي عمليات من مثل احتواء (Integrating and Accommodating) المعلومات الجديدة وتكاملها، وتخطيط الأهداف الآنية وطويلة الأجل، وتقويم الأعمال والإجراءات الحالية، مقابل التغذية المرتدة والأهداف، وإيجاد علاقة بين كل ذلك وبين البنية الكلية (Gagné and Driscoll, 1988). وقد سمت لورييلارد (Laurillard 1993, p. 64) هذه العملية

الأساس النظري للدراسة: كان أثر مفهوم "الأسئلة المولدة للتعلم Mathemagenic" الذي جاء به روثكوبف (Rothkopf, 1966, p.24) من أوائل المفاهيم التي أدت إلى الاعتراف بقدرة المتعلم الذهنية على المساهمة بالقيام بأنشطة تثمر في تعلمه. إلا أن درابر (Draper, 1997) يؤكد أن ظاهرة الـ (Mathemagenic) تعني احتمال حدوث التعلم فقط. ولا يمكن لأحد أن يكون على يقين من أهميتها؛ لأن المتعلمين قد لا يدركونها قط؛ والمتعلمون المتفوقون قد لا يحتاجون إلى أي نشاط لتعزيز المعالجات التي تسبب التعلم، فهم يقومون بذلك إما بالتأمل وإما بالإستنتاج الذاتي. وعلى الرغم أن كثيراً من نظريات التعلم تعترف أن المتعلم أثناء قيامه بعملية التعلم، يساهم مساهمة نشطة في ابتداع المعاني من المواد الدراسية التي يتعلمها فإن أثر مفهوم "الأنشطة المولدة للتعلم" من أوائل المفاهيم التي أكدت أن المتعلم يحول ويغير المثيرات التعليمية داخلياً في ذهنه أثناء قيامه بعملية التعلم، وهو ما يعني بداية التحول المعاصر من المدرسة السلوكية؛ "المثير-الإستجابة". إلى المدرسة البنائية Constructivism في التعلم والتعليم.

ومنذ أن ظهر هذا المصطلح وهو يتطور بتطور تقنيات التعليم بعامة، والحاسوب بخاصة. وبناءً على ذلك وسع روثكوبف (Rothkopf, 1996) من فرضيته السابقة إذ استبدل مصطلح "الأسئلة المولدة للتعلم Questions That Give Birth to Learning" بمصطلح "الأنشطة المولدة للتعلم Mathemagenic Activities"، ورأى أن حدوث التعلم في أذهان المتعلمين ليس مضموناً دائماً بأسباب هذه الأنشطة، ولكن عندما يحدث، فإن المتعلمين غالباً ما يتعلمون أشياء غير متوقعة أثناء تعلمهم؛ وينشئون ويطورون ترجمات شخصية للمواد الدراسية التي يتعلمونها من خلال الملاحظات النشطة وعمليات التحويل والتغيير الداخلية، التي تتم في أذهانهم أثناء قيامهم بعملية التعلم بأسباب هذه الأنشطة؛ كما يرى أن هناك ثلاثة نماذج من الأنشطة المولدة للتعلم: نموذج السلوك القابل للملاحظة في عملية تعلم المواد الدراسية؛ ونموذج الالتزام والاهتمام بهذه المواد الدراسية التي يتعلمونها؛ ونموذج ترجمة المعلومات الجديدة ومعالجتها. وأن هناك أربعة أنواع من آثار الأنشطة المولدة للتعلم: آثار موجبة؛ وآثار سلبية؛ وآثار متعادلة؛ وآثار مجهولة غير معروفة بعد.

وبتطور مفهوم "الأنشطة المولدة للتعلم" نتيجة لتطور تقنيات التعليم بعامة، والحاسوب بخاصة، بدأ مصممو التعليم بتطبيق هذه المفاهيم الجديدة في تطوير تقنية التصميم التعليمي، لضمان تفاعل المتعلمين في استجاباتهم للمواد الدراسية أثناء قيامهم بعمليات التعلم؛ لأن المواد الدراسية المصممة إذا لم تكن مبنية على الاستراتيجيات الخاصة بإثارة استجابة المتعلمين للتفاعل مع ما يقومون بتعلمه فإن على المصممين التعليميين تنقيح تصميماتهم التي تشمل هذه الاستراتيجيات، وبالتالي تفاعلات

وضعت في المواد الدراسية أثناء التعلم، وأسئلة أخرى لم توضع في المواد الدراسية أثناء التعلم، أفضل بكثير من نتائج أفراد العينات، الذين درسوا بأسئلة قبلية، في الاختبارات التي تضمنت نوعين من الأسئلة، الأسئلة القبلية التي وضعت في المواد الدراسية أثناء التعلم، وأسئلة أخرى لم توضع في المواد الدراسية أثناء التعلم.

3- كانت نتائج الطلاب الذين درسوا بأسئلة مصاحبة (قبلية أو بعدية) للمادة الدراسية في اختبارات تكونت من تلك الأسئلة القبلية والبعديّة أعلى بكثير من نتائج الطلاب في الدراسات، التي لم تستخدم الأسئلة القبلية والبعديّة.

4- نتائج الطلاب الذين درسوا بأسئلة مصاحبة بعديّة في الاختبارات التي تضمنت الأسئلة البعديّة أعلى من نتائج الطلاب الذين درسوا بأسئلة مصاحبة قبلية في الاختبارات التي تضمنت الأسئلة القبلية.

5- في غالبية الدراسات، إجمالاً، وُجِدَت النتيجة ذاتها بفروق دالة إحصائية.

6- تؤيد نتائج الدراسات التي أجراها المنظرون المعرفيون النتائج المذكورة أعلاه. فقد توصل فليس (Phillips, 1974) - بالمقارنة بين مجموعتين من الطلاب إحداها ذات قدرات عامة متوسطة، والثانية ذات قدرات عامة أدنى من المتوسط- (Phillips) إلى أن أداء المجموعة الأخيرة قد تحسن بدرجة ملحوظة عندما عُرِضت عليهم مادة دراسية عرضاً شفهيّاً أعقبه تقديم أسئلة بعديّة عن معلومات محددة في المادة الدراسية، واستنتج أن تحسن أداء هذه المجموعة يعود إلى أثر الأسئلة البعديّة. وصرح ركاردرز (Ricards, 1973) أن الأسئلة البعديّة على مستوى الفهم الشامل قد أحدثت زيادة في التعلم بدرجة ذات دلالة إحصائية بالنسبة لفئة المادة الدراسية العرضية. واستنتج ساندرز (Sanders, 1973) من دراسة أجراها على مجموعتين من الطلاب من ذوي القدرات العامة المنخفضة أن أداء المجموعة التي تعلمت بأسئلة بعديّة كان أعلى من أداء المجموعة التي تعلمت بأسئلة قبلية في اختبار مؤخر (Delayed Test).

وهكذا يمكن أن نستنتج أن للأسئلة المصاحبة القبلية والبعديّة أثراً دالاً في تسهيل تعلم الطلاب، والاحتفاظ بما تعلموه من المواد الدراسية المطبوعة أو المكتوبة.

### ثالثاً: دراسات الأسئلة المصاحبة في الوسائل التعليمية:

تؤكد نتائج الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة في الأنواع المختلفة من الوسائل التعليمية - عدا الحاسوب- رغم قلتها، أن للأسئلة المصاحبة دوراً كبيراً في تسهيل تعلم الطلاب من هذه الوسائل. فبالنسبة للتلفزيون، على أنه تعليمية، هناك دراستان أجريتا باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية، إذ أجرى كومز (Combs 1974)، دراسة باستخدام محاضرات سُجِلَت على أشرطة فيديو وُضِعَ في بداية هذه الأشرطة أسئلة قبلية، وفي نهاية نسخة ثانية منها وُضِعَت

بـ"دورة التأمل في العمل- الهدف- التغذية المرتدة " Reflection on the Goal-action-Feedback cycle. وكذلك يعتقد واتس و اندرسون (Watts and Anderson, 1971) أن الأسئلة المصاحبة للمواد الدراسية غالباً ما تشجع المتعلمين للقيام بمعالجة عميقة للمحتوى التعليمي، بل وتحويله وتغييره في محاولات لتطبيق المبادئ أو المفاهيم التي سبق لهم تعلمها على الأمثلة والمواقف الجديدة قيد التعلم.

الدراسات السابقة: هناك ندرة في الدراسات التي بحثت في ظاهرة استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية والبعديّة في الوسائل التعليمية، ومنها:

### أولاً: دراسات الأسئلة المصاحبة القبلية في المواد الدراسية المطبوعة:

هناك عدد من الدراسات التي بحثت في أثر الأسئلة المصاحبة القبلية على زيادة التعلم من المواد الدراسية المطبوعة لكل من (Anderson and Biddle, 1975; Frase, 1970; Natkin and Stahler, 1969). وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن الأسئلة المصاحبة القبلية في المواد الدراسية المطبوعة تسهل تعلم الطلاب وتزيد من كمية هذا التعلم ومدة الاحتفاظ بما قد تم تعلمه. كما قام بيك (Peek, 1970, p. 245) بمسح الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة القبلية في المواد الدراسية المطبوعة وأعلن نتائج هذا المسح بقوله: " تجمع الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة القبلية على أن هذه الأسئلة مفيدة عندما يكون الهدف من تعلم الطلاب احتفاظهم بمعلومات معينة، في مستوى الحفظ، إلا أن ذلك سيكون على حساب تعلم معلومات لم تتناولها تلك الأسئلة، ومن جهة ثانية فإنه عند توزيع الأسئلة بطريقة متوازنة مع جميع المعلومات المطلوب تعلمها، فيبدو أن الأسئلة المصاحبة القبلية ليس لها فائدة تذكر بل ولا ننصح باستخدامها ".

### ثانياً: دراسات الأسئلة المصاحبة البعديّة في المواد الدراسية المطبوعة:

إن الدراسات التي أجريت على الأسئلة المصاحبة البعديّة المستخدمة في المواد الدراسية المطبوعة، تؤكد فوائد هذه الأسئلة في تسهيل التعلم من هذه المواد الدراسية، وفي الاحتفاظ بما تم تعلمه. وقد لخص كل من أندرسون وبيدل (Anderson and Biddle, 1975, p.95) نتائج معظم الدراسات التي تناولت أثر الأسئلة المصاحبة البعديّة والقبلية في التعلم من المواد الدراسية المطبوعة على النحو التالي:

1- الأسئلة التي وُضِعَت بعد قطعة من المعلومات، وسألت عن معلومات محددة في القطعة كانت أكثر فائدة في تسهيل تعلم الطلاب لهذه المعلومات المحددة من الأسئلة التي وضعت قبل القطعة.

2- في ست عشرة دراسة من سبع عشرة من الدراسات التي استخدم فيها الباحثون أسئلة بعديّة كانت نتائج أفراد العينات في الاختبارات التي تضمنت نوعين من الأسئلة، الأسئلة البعديّة التي

المجموعات المختلفة. ومن الجدير بالذكر أن الدراسات كلها التي أجريت على الأفلام السينمائية مع الأسئلة المصاحبة اتبعت تصميمًا تعليميًا واحدًا في إنتاج المادة الدراسية والأسئلة المصاحبة لها في الأفلام، وذلك بأخذ أجزاء من فيلم سينمائي جاهز وإضافة الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدي إليها.

**فرضيات الدراسة:** الفرضية الأولى: تسهل الأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدي في المادة الدراسية المسجلة على وسيلة تعليمية (شريط سمعي) تعلم الطلاب، وتزيد من مدة الاحتفاظ بما تعلمه هؤلاء الطلاب من هذه الوسيلة السمعية أكثر من عدم استخدام هذه الأسئلة المصاحبة القبلية أو البعدي.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  بين كمية ما تعلمته واحتفظت به مجموعتان من الطلاب: الأولى، تعلمت من وسيلة تعليمية (شريط سمعي) سُجلت عليه مادة دراسية (لغة إنجليزية) بأسئلة مصاحبة قبلية؛ والثانية، تعلمت من الوسيلة التعليمية ذاتها ولكن بأسئلة مصاحبة بعدي.

#### التعريفات الإجرائية لأهم المفاهيم:

**الأسئلة المصاحبة القبلية:** مجموعة من الأسئلة توضع مباشرة في بداية المادة الدراسية المسجلة على الشريط السمعي (النسخة الأولى). وهي أول ما يستمع إليها أفراد عينة المجموعة الأولى من هذا الشريط. هذه الأسئلة تتناول المعلومات التي سيتعلمها أفراد العينة من المادة الدراسية، وهي ذاتها الأسئلة المصاحبة البعدي، وأسئلة كل من الاختبارات الثلاثة، القبلي والبعدي (المباشر) واختبار الاحتفاظ.

**الأسئلة المصاحبة البعدي:** مجموعة من الأسئلة توضع مباشرة بعد المادة الدراسية المسجلة على شريط سمعي (النسخة الثانية)، وبعد أن يستمع أفراد عينة المجموعة الثانية للمادة الدراسية يسمعون بعدها هذه الأسئلة التي تتناول المعلومات التي تعلمها أفراد هذه المجموعة من المادة الدراسية، فهي آخر ما يسمعون من الشريط، وهذه الأسئلة هي الأسئلة المصاحبة القبلية ذاتها، وهي أيضا أسئلة الاختبارات القبلي (المباشر) والبعدي والاحتفاظ.

**إجراءات الدراسة وجمع المعلومات:** لاختبار الفرضيتين في هذه الدراسة جمع الباحثان المعلومات وفق الإجراءات التالية:-

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المقبولين في القسم الأدبي لكلية المعلمين في الفصل الدراسي الأول للعام 1422هـ/1424 هـ وعددهم مائتان وثمانون (280) طالباً من خريجي الثانوية العامة في القسم الأدبي، وكلهم مسجلون في مادة (111 أ إنجليزي)، التي يقوم بتدريسها الباحث الرئيس، وهؤلاء الطلاب موزعون على خمس شعب، يتراوح عدد كل شعبة بين (52 - 60) طالباً، ومواعيدها في الجدول الدراسي من السبت إلى الأربعاء، من الساعة الواحدة ظهراً إلى الثالثة بعد الظهر. وللحصول على ثلاث مجموعات متكافئة تتكون كل منها من (40) طالباً فقد

أسئلة بعدي، وفي النسخة الثالثة لم توضع أسئلة مصاحبة. وكانت النتيجة وجود فروق دالة لصالح المجموعة التي تعلمت من المحاضرات المسجلة على أشرطة فيديو بأسئلة قبلية. وأجرى برتو، وكلاسن، ولامبرت (Bertou, P., Clasen E. R., and Lambert P., 1972) دراسة مماثلة، وحصلوا على النتائج ذاتها. وحديثاً أجرى (زكري، 2003) دراسة على طلاب كلية المعلمين بجازان، استخدم فيها أسئلة مصاحبة قبلية وبعدي على أشرطة فيديو، وقد وجد فروقاً دالة إحصائية لصالح المجموعة التي درست بأسئلة مصاحبة قبلية عن كل من المجموعة التي درست بأسئلة مصاحبة بعدي، والمجموعة التي درست بدون أسئلة مصاحبة في شريط الفيديو، بالنسبة لنتائج كل من الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ، حيث وجد أن الطلاب الذين تعلموا باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية قد احتفظوا بما تعلموه أكثر من المجموعة ذات الأسئلة البعدي، والمجموعة التي لم تستخدم أسئلة مصاحبة بفروق دالة إحصائية.

أما نتائج الدراسات التي أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة على الشرائح الشفافة مع الصوت (Slide-Tapes) فكانت مشجعة، إذ وجد كل من ديتون وشواير (Dayton and Schwier, 1978) فروقاً دالة إحصائية بين المجموعات، التي درست بهذه الوسيلة التعليمية واستخدمت الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدي لصالح المجموعة ذات الأسئلة المصاحبة القبلية. وحصل كل من ديتون (Dayton, 1972) ولافن (Lavin, 1976) في دراستين مختلفتين على النتيجة ذاتها التي تؤكد زيادة كمية التعلم من هذه الوسيلة باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية. وكانت نتائج الدراسات التي استخدمت الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدي في دروس مسجلة على أشرطة سمعية قد أكدت زيادة كمية التعلم من هذه الوسيلة باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية خاصة، إذ وجد كل من بويس وسليم (Boyce and Sime, 1969) فروقاً دالة إحصائية تعزى إلى استخدام الأسئلة القبلية في الدروس المسجلة على الأشرطة السمعية. وكذلك وصل كل من ساندز (Sanders, 1973) وفيليس (Phillips, 1973) إلى النتيجة ذاتها.

أما بالنسبة للأفلام السينمائية فإن من أقدم الدراسات التي بحثت في دور الأسئلة المصاحبة (قبلية/بعدي) في الأفلام السينمائية، تلك الدراسات التي أجراها مجموعة من الباحثين في جامعة ييل (Yale) الأمريكية، إذ تركّز اهتمام الباحثين فيما إذا كان لوجود الأسئلة المصاحبة في الأفلام السينمائية أو لاختلاف موقعها في الفيلم دور كبير في تحفيز المتعلم أو زيادة مشاركته في التعلم من الفيلم السينمائي، ولم توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعات المختلفة التي تعلمت بوجود الأسئلة المصاحبة في الأفلام، أو لموقع هذه الأسئلة (قبلية/بعدي) من الفيلم (Yale University Study, 1947).

وفي الدراسات اللاحقة لكل من كانتون (Kanton, 1960) وفوك (Vuke, 1963) لمعرفة ما إذا كان للأسئلة المصاحبة أو لموقعها (قبلية/بعدي) من الأفلام السينمائية دور في تسهيل التعلم من هذه الوسيلة فإنهما لم يجدا أية فروق دالة إحصائية بين

حصول الطلاب على نسبة مئوية في النجاح من الثانوية العامة لا تقل عن (85%) من مجموع الدرجات البالغ (1700 درجة). ويوضح الجدول (2) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعات الثلاث بالنسبة لمتغير درجة كل فرد في مادة اللغة الإنجليزية من واقع كشوفاتهم في الثانوية العامة، ويتضح منه عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث من أفراد العينة بالنسبة لمتغير درجاتهم في مادة اللغة الإنجليزية، وذلك لأنه قيمة (ف) المحسوبة عند درجي حرية (2، 117) تساوي (1.68)، وهي أصغر من قيمة (ف) الحرجة التي تساوي (4.75) عند مستوى الدلالة ودرجتي الحرية ذاتها. وهذا يعني أن المجموعات الثلاث في هذه التجربة متكافئة من حيث متغير درجة كل فرد من أفراد العينة في اللغة الإنجليزية.

**جدول (2):** نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة لمتغير درجة كل فرد في مادة اللغة الإنجليزية من واقع كشوفاتهم في الثانوية العامة.

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف)  | ف الحرجة |
|----------------|----------------|--------------|----------------------|------|----------|
| بين المجموعات  | 80.33          | 2            | 40.16                | 1.68 | 4.75     |
| داخل المجموعات | 2803.32        | 117          | 23.96                |      |          |
| المجموع        | 2883.65        | 119          |                      |      |          |

**تصميم المادة الدراسية (محتوى الشريط السمعي):** موضوع المادة الدراسية في هذه التجربة قطعة من اللغة الإنجليزية بعنوان "The Good Turn Deserves Another" وهي من مفردات محتوى مادة (111) لغة انجليزية المقرر الإجباري على طلاب الكلية، ويقوم بتدريسها الباحث الرئيس. وقد تم تصميم المادة الدراسية (محتوى) الوسيلة التعليمية (الشريط السمعي) بتطبيق نموذج للتصميم التعليمي طوره الباحثان لأغراض هذه الدراسة في ثلاثة أسطر سمعية حسب الخطوات التالية:

**أولاً: شريط المادة الدراسية مع الأسئلة المصاحبة القبلية ومدته (23 دقيقة):**

- 1- إعلام الطلاب بأهداف الدرس، والإشارة إلى وجود أسئلة في بداية الشريط ..... (دقيقتان)
- 2- تعليمات للطلاب عن الاستماع والتركيز وتدوين ملاحظاتهم .... (دقيقة واحدة)
- 3- استعراض الأسئلة القبلية بالسرعة الإملانية ..... (أربع دقائق)
- 4- التأكيد على أهمية الأسئلة وترقب الإجابة عن كل سؤال فيما يتبع ..... (دقيقة واحدة)
- 5- قراءة القطعة كاملة بدون شرح ..... (خمس دقائق)
- 6- إعادة قراءة القطعة وشرح المحتوى الخاص بكل هدف ..... (عشر دقائق)

أجريت القرعة بين هذه الشعب، فجاءت قرعة المجموعة الأولى ذات الأسئلة القبلية على الشعبة الثانية يوم الأحد، وعدد طلاب هذه الشعبة (59) طالباً؛ وباستخدام قائمة الأرقام العشوائية لـ كرلنجر (Kerlinger, 1973) سُحب منهم (40) طالباً (تجريبية). ووقعت قرعة المجموعة الثانية ذات الأسئلة البعيدة في الشعبة الرابعة يوم الثلاثاء والعدد الكلي لهذه الشعبة (52) طالباً سُحب منهم عينة (تجريبية أيضاً) تتألف من (40) طالباً بطريقة الأرقام العشوائية نفسها. ووقعت قرعة المجموعة الثالثة في الشعبة الخامسة يوم الأربعاء والعدد الكلي للشعبة (60) طالباً، سُحب منهم عينة أفراد المجموعة الثالثة، باستخدام الأرقام العشوائية أيضاً، وعددهم (40) طالباً (المجموعة الضابطة) التي درست بدون استخدام الأسئلة المصاحبة.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من مائة وعشرين (120) طالباً كلهم من السعوديين الذكور، الحاصلين على شهادة الثانوية العامة/القسم الأدبي للعام الدراسي 1422هـ/1423هـ، وتتراوح أعمارهم بين (18 - 22) عاماً بمتوسط وقدره (19.09) عاماً، وتقدر نسبة ذكائهم بحوالي (95% - 110%)، وإلا لما كانوا قد وصلوا في تعلمهم المدرسي إلى مستوى الكلية والنجاح في الثانوية العامة بتقدير لا يقل عن جيد جداً. وبالنسبة للمستوى الاجتماعي يقع أفراد العينة في الوسط أو أعلى قليلاً، خاصة وأن الكلية تصرف لكل منهم مبلغ ألف ريال (1000) تقريباً، مكافأة شهرية. ولضمان الحصول على تكافؤ مقبول للمجموعات الثلاث في متغيرين هما النسبة المئوية لنجاح كل فرد في الثانوية العامة في القسم الأدبي؛ ودرجته في مادة اللغة الإنجليزية في كشف درجات الثانوية العامة. وقد استخدم تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث، ويوضح الجدول (1) النتائج الخاصة بمتغير النسبة المئوية للنجاح في الثانوية العامة.

**جدول (1):** نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعات الثلاث من أفراد عينة الدراسة في متغير النسبة المئوية للنجاح من الثانوية العامة في القسم الأدبي.

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف)    | ف الحرجة |
|----------------|----------------|--------------|----------------------|--------|----------|
| بين المجموعات  | 4.63           | 2            | 2.32                 | 0.0136 | 4.75     |
| داخل المجموعات | 19968.04       | 117          | 170.67               |        |          |
| المجموع        | 19972.67       | 119          |                      |        |          |

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث فيما يتعلق بمتغير النسبة المئوية لنجاحهم من الثانوية العامة وذلك لأن قيمة (ف) المحسوبة عند مستوى  $\alpha = 0.01$  ودرجتي حرية (2، 117) تساوي (0.0136) وهي أصغر من قيمة (ف) الحرجة التي تساوي (4.75) عند مستوى الدلالة ودرجتي الحرية ذاتها، مما يعني أن المجموعات الثلاث في هذه الدراسة متكافئة من حيث متغير النسبة لهذا المتغير. ومن الجدير بالذكر أن شرط القبول في كليات المعلمين للأقسام الأدبية

ثانياً: شريط المادة الدراسية مع الأسئلة المصاحبة البعدية-  
القبلية ومدته (23 دقيقة):

1- إعلام الطلاب بأهداف الدرس، والإشارة إلى وجود أسئلة في نهاية الشريط ..... (دقيقتان)

2- تعليمات للطلاب عن الاستماع والتركيز وتدوين ملاحظاتهم ..... (دقيقة واحدة)

3- التأكيد على أهمية الأسئلة في نهاية الشريط..... (دقيقة واحدة)

4- قراءة القطعة كاملة (نسخة من التسجيل الأول)... (خمس دقائق)

5- إعادة قراءة القطعة وشرح المحتوى الخاص بكل هدف تعليمي بدون الإشارة الصريحة للأسئلة البعدية..... (عشر دقائق)

6- استعراض الأسئلة البعدية بالسرعة الإملائية..... (أربع دقائق)

ثالثاً: شريط المادة الدراسية بدون أسئلة مصاحبة قبلية ومدته (20 دقيقة):

1- إعلام الطلاب بأهداف الدرس وأهميتها..... (دقيقتان)

2- قراءة القطعة كاملة (نسخة من التسجيل الأول)... (خمس دقائق)

3- إعادة قراءة القطعة وشرح المحتوى مع الإشارة الضمنية لأهمية محتوى كل هدف تعليمي سلوكي عام..... (ثلاث عشرة دقيقة)

تحكيم تصميم محتوى الأشرطة السمعية الثلاثة وأدوات القياس:

تم عرض محتوى الأشرطة السمعية الثلاثة وأدوات القياس على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من قسم الوسائل التعليمية، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من قسم التربية وعلم النفس. وكانت لبعضهم ملاحظات حول المدد الزمنية للاستماع للأشرطة الثلاثة، ومستوى صعوبة بعض الأسئلة. وقد أخذ الباحثان تلك الملاحظات بعين الاعتبار، وتمت التعديلات حسب آراء المحكمين.

أدوات القياس: بناء على التصميم التجريبي لهذه الدراسة صُممت ثلاث أدوات قياس: (1) الاختبار القبلي (Pre-test ؛ 2) الاختبار البعدي (Post-test ؛ 3) واختبار الاحتفاظ Retention-test. بالإضافة إلى ذلك استخدم الباحثان أداتين على أنهما مصدر آخر للمعلومات عن أفراد العينة هما: (أ) درجاتهم في مادة اللغة الإنجليزية في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية القسم الأدبي؛ (ب) مجموع درجاتهم في اختبار الثانوية العامة القسم الأدبي. وتم استخدام هاتين الأداتين للتأكد من تكافؤ أفراد العينة في المجموعات الثلاث.

الاختبار القبلي: عدد أسئلة هذا الاختبار خمسة من نوع الأسئلة المقالية، والوقت المطلوب للإجابة حوالي عشرين دقيقة للطلاب المتوسط، والغرض منه قياس فعالية التوزيع العشوائي لأفراد العينة في المجموعات الثلاث، ومعرفة خلفية أفراد العينة في موضوع المحاضرة المسجلة على الشريط السمعي. وأسئلة الاختبار القبلي هي ذاتها أسئلة الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ، وهي محورة من الأهداف السلوكية التعليمية العامة لموضوع المحاضرة المسجلة على الشريط السمعي.

الاختبار البعدي المباشر: أسئلة الاختبار البعدي الخمسة هي أسئلة القبلي والاحتفاظ ذاتها. وقد كُتب كل سؤال على صفحة لوحده، والوقت المحدد للإجابة عن أسئلته عشرون دقيقة للطلاب المتوسط، والدرجة النهائية مائة درجة.

اختبار الاحتفاظ: أسئلته الخمسة هي أسئلة القبلي والبعدي ذاتها، والمدة الزمنية المحددة للإجابة عن أسئلته هي ذات المدة، والغرض منه معرفة الفرق في كمية المعلومات التي تعلمها أفراد العينة واحتفظوا بها بعد أسبوع من وقت التعلم، والذي يمكن أن يعزى إلى استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية (شريط سمعي)، وإلى موقع هذه الأسئلة قبلية أو بعدية.

الصدق: لكل من أسئلة الاختبار القبلي والبعدي والاحتفاظ صدق المحتوى نفسه، لأن الأداء المطلوب من أفراد العينة في هذه الاختبارات هو ذاته المطلوب في الأهداف السلوكية التعليمية العامة في هذه المادة الدراسية، التي تم تصميمها في الوسيلة التعليمية حسب خطوات النموذج الذي طوره الباحثان لأغراض الدراسة، وهو ما ينتج عنه تقدير صادق للأداء الذي تم تحديده في الأهداف السلوكية التعليمية العامة (Gagne and Briggs, 1978).

الثبات: لتحقيق الثبات الداخلي لأسئلة الاختبار، إحصائياً، استخدمت معادلة كرونباخ ألفا، ووجد أن معامل الارتباط يساوي (0.88). ولضمان زيادة ثبات الاختبار البعدي بخاصة، استخدمت المعالجات التالية:-

1- المرة الواحدة، من أجل زيادة الموضوعية في التصحيح. وكُتبت الإجابة النموذجية لكل سؤال، كما صُمم مفتاح تصحيح لكل سؤال.

2- قبل التصحيح، صُورت أوراق الإجابة ثلاث صور، وأعطيت لثلاثة من المحكمين في قسم التربية وعلم النفس بالكلية لتصحيحها مع صورة من مفاتيح التصحيح، وصورة من الإجابات النموذجية. وصحح الباحث الرئيس أصول أوراق الإجابة.

3- حُسب معدل درجات المصححين الأربع لكل إجابة، واستخدم هذا المعدل على أنه درجة نهائية لكل فرد من أفراد العينة.

خطوات إجراء التجربة:

1- المجموعة الأولى (الأسئلة القبلي):

أ- موعد المحاضرة يوم الأحد من الواحدة ظهراً إلى الثالثة، قبل بداية المحاضرة بعشر دقائق حضر الباحثان ومعيد من قسم الوسائل التعليمية إلى حجرة الدراسة. وفي الواحدة تماماً أخبر مدرس المادة (الباحث الرئيس) الطلاب بأنهم سيشاركون في تجربة علمية تتعلق بمعرفة مقدار ما يمكن أن يتعلمونه من الوسائل التعليمية وهو شريط سمعي في مادة اللغة الإنجليزية؛ وأخبرهم عن أهداف التجربة، والمقصود بالأسئلة المصاحبة، والاختبار القبلي والبعدي، وأنه يمكن لكل طالب تدوين ملاحظاته أثناء الاستماع إلى الشريط.

تنص الفرضية الأولى في هذه الدراسة على ما يلي: إذا استخدمت الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية المسجلة في وسيلة تعليمية (شريط سمعي)، فإنها ستسهل تعلم الطلاب من هذا الشريط، وستزيد من الاحتفاظ بما تعلمه هؤلاء الطلاب من هذه الوسيلة أكثر من عدم استخدام هذه الأسئلة المصاحبة.

وتنص الفرضية الثانية على ما يلي: توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  بين كمية ما تعلمته واحتفظت به مجموعتان من الطلاب، الأولى تعلمت من وسيلة تعليمية (شريط سمعي) سجلت عليه مادة دراسية (لغة إنجليزية) بأسئلة مصاحبة قبلية، والثانية تعلمت من الوسيلة التعليمية ذاتها ولكن بأسئلة بعدية.

ولاختبار هاتين الفرضيتين تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات المجموعة الثلاث من حيث وجود الأسئلة المصاحبة أو عدم وجودها، وكذلك من حيث موقع هذه الأسئلة، قبلية / بعدية.

ويتضح من الجدول (3) الخاص بنتائج الاختبار البعدي، قبول الفرضيتين وذلك لوجود فروق دالة عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة قبلية، والمجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية، والمجموعة الثالثة التي لم تستخدم أسئلة مصاحبة لا قبلية ولا بعدية، لأن قيمة (ف) التي حصلنا عليها من المعالجة الإحصائية تساوي (13.08) عند درجتى حرية (2، 117) وهي أكبر من قيمة (ف) الحرجة التي تساوي (4.75) عند ذات المستوى  $(\alpha = 0.01)$  و درجتى الحرية (2، 117)، أي أنه يمكن القول بوجود اختلاف بين كمية ما تعلمته كل من أفراد العينة في المجموعات الثلاث، وهذه الفروق يمكن أن تعزى إلى وجود أو عدم وجود الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية المسجلة على شريط سمعي، وقد تعزى هذه الفروق إلى موقع هذه الأسئلة قبلية أو بعدية. ولمعرفة هذه الفروق ولصالح أية مجموعة من مجموعات التجربة الثلاث طبق اختبار (ت) لتحديد ذلك.

**جدول (3):** نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة لاستخدام الأسئلة المصاحبة أو عدم استخدامها وموقع هذه الأسئلة قبلية أو بعدية في الوسيلة التعليمية في الاختبار البعدي

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف)   | ف الحرجة |
|----------------|----------------|--------------|----------------------|-------|----------|
| بين المجموعات  | 3156.06        | 2            | 1578.02              | 13.08 | 4.75     |
| داخل المجموعات | 14111.87       | 117          | 120.61               |       |          |
| المجموع        | 17267.97       | 119          |                      |       |          |

$(\alpha = 0.01)$  و درجتى الحرية (2، 117)، أي أنه يمكن القول بوجود اختلاف بين كمية ما تعلمته كل من أفراد العينة في المجموعات الثلاث، وهذه الفروق يمكن أن تعزى إلى وجود أو عدم وجود الأسئلة المصاحبة للمادة الدراسية المسجلة على شريط سمعي. وقد تعزى هذه الفروق إلى موقع هذه الأسئلة قبلية أو بعدية. ولمعرفة هذه الفروق ولصالح أية مجموعة من مجموعات التجربة الثلاث تعود طبق اختبار (ت) لتحديد ذلك.

ب- في الواحدة وسبع دقائق وزع الباحثان والمعيد أوراق أسئلة الاختبار القبلي (خمس ورقات بخمسة أسئلة) على جميع الطلاب المشاركين وغير المشاركين في التجربة. ومن تعليماته: كتابة الاسم والرقم، وكل طالب لا يعرف الإجابة عن أي سؤال يكتب تحت السؤال: "لا أعرف الإجابة". وقام الباحثان والمعيد بمراقبة الطلاب أثناء الاختبار. بعد حوالي عشر دقائق قدم الطلاب جميعهم أوراق إجابة الاختبار القبلي.

ج- سُمح للطلاب بعشر دقائق استراحة، وفي أثناء تلك الفترة غُزلت أوراق أفراد العينة عن بقية أوراق الطلاب غير المشاركين في التجربة.

د- في الساعة الواحدة وثلاثين دقيقة تقريباً كان جميع الطلاب على مقاعدتهم، وبدأوا الاستماع لجهاز التسجيل لمدة ثلاث وعشرين دقيقة.

هـ- في الساعة الثانية تماماً وزعت أوراق أسئلة الاختبار البعدي، وقام الباحثان والمعيد بالمراقبة الدقيقة أثناء الاختبار الذي كانت مدته عشرين دقيقة.

و- في الساعة الثانية وثلاث وعشرين دقيقة سلم الطلاب أوراق إجاباتهم، وأكد الباحث الرئيس على الطلاب عدم الغياب في الأسبوع القادم لأي سبب كان.

## 2- المجموعة الثانية ذات الأسئلة البعدية :

موعد المحاضرة يوم الثلاثاء من الواحدة ظهراً إلى الثالثة بعد الظهر، قبل بداية المحاضرة حضر الباحثان والمعيد، وبالطريقة نفسها والإجراءات التي اتبعت مع المجموعة الأولى تم إجراء اختبار (قبلي) هذه المجموعة، ثم الاستماع إلى الشريط لمدة ثلاث وعشرين دقيقة، وبعد ذلك تم إختبارهم بعدياً، وغُزلت أوراق أفراد العينة عن بقية أوراق الطلاب غير المشاركين في التجربة.

## 3- المجموعة الثالثة (بدون أسئلة):

موعد المحاضرة يوم الأربعاء من الواحدة ظهراً إلى الثالثة بعد الظهر أيضاً، وبالطريقة نفسها والشروط التي اتبعت مع المجموعتين الأولى والثانية، أجريت التجربة، وغُزلت أوراق إجابات أفراد العينة عن بقية أوراق إجابات الطلاب غير المشاركين في التجربة.

بعد أسبوع من اللقاء الأول وفي أيام (الأحد والثلاثاء والأربعاء)، وقبل بداية كل محاضرة حضر الباحثان والمعيد وأجريت اختبارات الاحتفاظ الثلاثة بنفس أسلوب الاختبار البعدي من التنظيم والمراقبة، وغُزلت أوراق أفراد العينة عن بقية أوراق الطلاب غير المشاركين في التجربة في المجموعات الثلاث.

**نتائج الاختبار القبلي:** لم يجب أحد من أفراد العينة في المجموعات الثلاث عن أسئلة الاختبار القبلي الخمسة إجابة صحيحة، وحصل كل منهم على صفر. وهذا يعنى أنه لم توجد بينهم فروق دالة إحصائية، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يعنى هذا أن التكافؤ قد تحقق بين المجموعات الثلاث.

## النتائج:

نتائج الاختبار البعدي (المباشر):

ويوضح الجدول (4) نتائج هذا الاختبار في ثلاث مقارنات:

- 1- مقارنة متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة التي لم توضع لها أسئلة مصاحبة (المجموعة الضابطة بدون أسئلة)، والهدف من هذه المقارنة هو معرفة ما إذا كان لاستخدام الأسئلة المصاحبة أثر في تسهيل التعلم، وبالتالي تنتج الفروق في كمية التعلم بين هاتين المجموعتين.
- 2- مقارنة متوسط درجات المجموعة الثانية ( المجموعة التجريبية الثابتة ) ذات الأسئلة المصاحبة البعدية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة أيضاً ( بدون أسئلة ). والهدف من هذه المقارنة هو تأكيد ما إذا كان للأسئلة المصاحبة أثر في تسهيل التعلم.
- 3- مقارنة متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية. والهدف من هذه المقارنة هو معرفة ما إذا كان لموقع الأسئلة المصاحبة القبلية أثر أكبر في تسهيل التعلم من الأسئلة المصاحبة البعدية أم العكس هو الصحيح.

**جدول (4):** المتوسطات والانحرافات المعيارية وعدد أفراد كل مجموعة وقيم (ت) الناتجة من المقارنات الثلاث بين متوسطات هذه المجموعات بالنسبة لوجود أو عدم وجود الأسئلة المصاحبة وكذا موقعها (قبلية/بعدية)

| رقم المقارنة | مجموعات المقارنة            | ن  | المتوسط | الانحراف المعياري | قيم (ت) | مستوى الدلالة |
|--------------|-----------------------------|----|---------|-------------------|---------|---------------|
| 1            | المجموعة الأولى مع الثالثة  | 40 | 43.25   | 6.71              | 6.71    | دالة عند 0.01 |
| 2            | المجموعة الثانية مع الثالثة | 40 | 37.45   | 9.68              | 3.34    | دالة عند 0.01 |
| 3            | المجموعة الأولى مع الثانية  | 40 | 43.25   | 6.71              | 3.41    | دالة عند 0.01 |

يتضح من الجدول (4) وجود فروق دالة إحصائية في المقارنات الثلاث في كمية التعلم. ففي المقارنة الأولى توجد فروق دالة بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية وبين المجموعة الثالثة (بدون أسئلة) لصالح المجموعة الأولى؛ لأن قيمة (ت) المحسوبة عند درجة حرية (78) وعند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  تساوي (6.71) وهي أكبر من قيمة (ت) الدرجة التي تساوي (2.39) عند درجة الحرية ذاتها، وهذا يعني أن استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية (شريط سمعي) يسهل تعلم الطلاب من هذه الوسيلة، ويؤدي إلى تعلم كمية أكبر من المادة الدراسية من كمية التعلم التي اكتسبتها مجموعة مكافئة من الطلاب تعلمت من شريط سمعي لم تستخدم فيه أسئلة مصاحبة لا قبلية ولا بعدية. وتنعزز هذه النتيجة من المقارنة الثانية في الجدول رقم (4) أعلاه بين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية وبين المجموعة الثالثة (بدون أسئلة)، لوجود

فروق دالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة الثانية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.34) بدرجة حرية (78) عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  وهي أكبر من قيمة (ت) الدرجة المذكورة أعلاه للمقارنات الثلاث، وهذا يؤكد أن استخدام الأسئلة المصاحبة في الشريط السمعي يسهل التعلم من هذا الشريط أكثر من عدم استخدام الأسئلة المصاحبة وهذا ما يمكن استنتاجه من المقارنتين الأولى والثانية في الجدول (4) أعلاه. ومن الجدول (4) توضح المقارنة الثالثة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية، وبين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية لصالح المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية إذ بلغت قيمة (ت) المحسوبة (3.41) بدرجة حرية تساوي (78) عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  وهي أكبر من قيمة (ت) الدرجة السابق ذكرها. ومن نتيجة هذه المقارنة يمكن أن نستنتج أن لموقع الأسئلة المصاحبة القبلية أثر في تسهيل التعلم من الوسيلة التعليمية (شريط سمعي) وبالتالي يكتسب المتعلمون من هذه الوسيلة كمية من المادة الدراسية أكبر من كمية المادة الدراسية، التي يتعلمها المتعلمون من الوسيلة التعليمية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية.

**نتائج اختبار الاحتفاظ بما تم تعلمه:** ويوضح الجدول (5) نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات الثلاث، لاختبار الاحتفاظ (Retention-test) بما تم تعلمه بعد أسبوع من عملية التعلم من الوسيلة التعليمية (شريط سمعي).

**جدول (5):** نتائج تحليل التباين الأحادي بالنسبة لاستخدام الأسئلة المصاحبة أو عدم استخدامها وموقع هذه الأسئلة (قبلية/ بعدية) في الوسيلة التعليمية في اختبار الاحتفاظ

| مصدر التباين      | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | (ف)  | ف الدرجة |
|-------------------|----------------|--------------|----------------------|------|----------|
| بين المجموعات     | 772.45         | 2            | 386.23               | 8.56 | 4.75     |
| داخل المجموعات    | 5274.22        | 117          | 45.10                |      |          |
| المجموعات المجموع | 6046.67        | 119          |                      |      |          |

يتضح من هذا الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث؛ لأن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (8.56) عند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  ودرجتي حرية (2 و 117) وهي أكبر من قيمة (ف) الدرجة التي تساوي (4.75) عند مستوى  $(\alpha)$  ودرجتي الحرية ذاتها، مما يعني وجود فروق في كميات المعلومات التي احتفظ بها أفراد العينة، تلك المعلومات التي تعلموها من الشريط السمعي قبل أسبوع من هذا الاختبار. ولمعرفة مقادير هذه الفروق التي قد تعزى إلى وجود أو عدم وجود الأسئلة المصاحبة وتحديدها، أو لموقع هذه الأسئلة (قبلية/ بعدية) في الوسيلة التعليمية أجري اختبار (ت) للموازنة بين متوسطات المجموعات الثلاث.

ويوضح الجدول (6) نتائج اختبار (ت) في ثلاث مقارنات:

- 1- مقارنة متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة، التي لم توضع لها أسئلة مصاحبة (المجموعة الضابطة- بدون أسئلة). والهدف من

تساوي (2.39) عند مستوى الدلالة ودرجة الحرية ذاتها. وهو ما يؤكد أن استخدام الأسئلة المصاحبة في الشريط السمعي، سواء أكانت قبلية أم بعدية يؤدي إلى زيادة مدة احتفاظ المتعلمين بماتعلموه من هذه الوسيلة، أكثر من عدم استخدام الأسئلة المصاحبة في هذه الوسيلة. ويوضح تحليل نتائج هاتين المقارنتين أن أثر الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية (الشريط السمعي) ثابت بمرور الوقت.

ومن الجدول (6) توضح المقارنة الثالثة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية، وبين المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية لصالح المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية، (ت) تساوي (3.41) بدرجة حرية (78) و  $\alpha = (0.01)$ ، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة (2.39)، عند مستوى الدلالة ودرجة الحرية ذاتها. أي أن هناك زيادة في كمية المعلومات التي احتفظ بها أفراد عينة المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية من كمية المعلومات التي احتفظ بها أفراد عينة المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية، وأن هذه الزيادة تعزى لموقع الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسيلة التعليمية (الشريط السمعي)، أي أن الأسئلة المصاحبة القبلية تؤدي إلى زيادة في الاحتفاظ بما تعلمه الطلاب أكثر من الأسئلة المصاحبة البعدية، وأن أثر موقع الأسئلة القبلية من هذه الوسيلة ثابت بمرور الوقت (سبعة أيام).

**المناقشة:** تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن أفراد المجموعة الأولى والثانية الذين تعلموا من الشريط السمعي بالأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية، قد أحرزوا متوسطات اختبار بعدي (مباشر) أعلى من متوسط الاختبار البعدي (المباشر) لأفراد المجموعة الثالثة، الذين تعلموا من الشريط السمعي ذاته ولكن بدون أسئلة مصاحبة. ومع أنه قد حصل بعض الانخفاض، بوجه عام، في متوسطات تحصيل أفراد المجموعات الثلاث بمرور الوقت (أسبوع) بعد التعلم، إلا أن الفروق الدالة بين المجموعتين الأولى والثانية (ذات الأسئلة المصاحبة القبلية البعدية)، وبقيت المجموعة الثالثة (بدون أسئلة) ثابتة، هذا من ناحية وجود الأسئلة المصاحبة وعدم وجودها للمدة الدراسية في الشريط السمعي. أما من ناحية موضع هذه الأسئلة في الشريط السمعي (قبلية / بعدية)، فإن أفراد المجموعة الأولى الذين تعلموا من الشريط السمعي بالأسئلة المصاحبة القبلية قد أحرزوا متوسطي درجات في الاختبارين البعدي (المباشر)، والاحتفاظ أعلى من متوسطي درجات الإختبارين البعدي (المباشر)، والاحتفاظ لأفراد المجموعة الثانية الذين تعلموا من الشريط السمعي بالأسئلة المصاحبة البعدية.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما وصل إليه بويس وساييم (Boyce and Sime, 1969) وساندرز (Sanders, 1973) وفيلبس (Phillips, 1973) في دراساتهم التي استخدموا فيها الأسئلة القبلية والبعدية المصاحبة للمادة الدراسية في الوسائل التعليمية (شريط سمعي)، وهي دراسات قليلة إذا ما قورنت بعدد الدراسات التي

هذه المقارنة هو معرفة ما إذا كان لاستخدام الأسئلة المصاحبة أثر في زيادة مدة احتفاظ المتعلمين بماتعلموه، وبالتالي تنتج الفروق في كمية التعلم بين هاتين المجموعتين.

- 2- مقارنة متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية مع متوسط درجات المجموعة الثالثة أيضاً (بدون أسئلة). والهدف من هذه المقارنة هو تأكيد ما إذا كان للأسئلة المصاحبة أثر في زيادة مدة احتفاظ المتعلمين بما تعلموه.
- 3- مقارنة متوسط درجات المجموعة الأولى ذات الأسئلة المصاحبة القبلية مع متوسط درجات المجموعة الثانية ذات الأسئلة المصاحبة البعدية. والهدف من هذه المقارنة هو معرفة ما إذا كان لموقع الأسئلة المصاحبة القبلية أثر أكبر في زيادة مدة احتفاظ المتعلمين بماتعلموه من الأسئلة المصاحبة البعدية أم العكس هو الصحيح.

**جدول (6):** عدد أفراد العينة في كل مجموعة والمتوسطات والانحرافات المعيارية في اختبار الاحتفاظ، وقيم (ت) الناتجة من المقارنات الثلاث بين متوسطات هذه المجموعات

| رقم المقارنة | مجموعات المقارنة            | ن  | المتوسط | الانحراف المعياري | قيم (ت) | مستوى الدلالة |
|--------------|-----------------------------|----|---------|-------------------|---------|---------------|
| 1            | المجموعة الأولى مع الثالثة  | 40 | 38.72   | 5.78              | 9.55    | دالة عند 0.01 |
| 2            | المجموعة الثانية مع الثالثة | 40 | 29.91   | 8.24              | 3.82    | دالة عند 0.01 |
| 3            | المجموعة الأولى مع الثانية  | 40 | 38.72   | 5.78              | 5.54    | دالة عند 0.01 |

يتضح من الجدول (6) وجود فروق دالة إحصائية في المقارنات الثلاث في كمية المعلومات التي احتفظ بها أفراد المجموعات الثلاث عند  $(\alpha = 0.01)$ . ففي المقارنة الأولى بين المجموعة الأولى والمجموعة الثالثة (بدون أسئلة) توجد فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة الأولى لأن قيمة (ت) المحسوبة عند درجة حرية (78) وعند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  تساوي (9.55)، وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة التي تساوي (2.39) عند مستوى الدلالة ودرجة الحرية ذاتها، وعليه فإنه يمكن القول إن أفراد المجموعة الأولى ذات الأسئلة احتفظوا بكمية من المعلومات بعد مرور أسبوع من تعلمها أكبر من تلك المعلومات التي احتفظ بها أفراد المجموعة الثالثة (بدون أسئلة)، وأن هذه الفروق تعزى إلى وجود الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية. وهذا يعني أن استخدام الأسئلة المصاحبة في الوسيلة التعليمية (شريط سمعي) يؤدي إلى زيادة مدة احتفاظ المتعلمين بماتعلموه من هذه الوسيلة أكبر من مدة احتفاظ ماتعلمته مجموعة مكافئة من الطلاب تعلمت من ذات الوسيلة ولكن لم تستخدم فيها أسئلة مصاحبة قبلية. وفي المقارنة الثانية بين المجموعة الثانية ذات الأسئلة البعدية وبين المجموعة الثالثة (بدون أسئلة) أيضاً، تظهر النتيجة ذاتها، (ت) المحسوبة عند درجة حرية (78) وعند مستوى  $(\alpha = 0.01)$  تساوي (3.82) وهي أكبر من قيمة (ت) الحرجة التي

السمعي تسهل التعلم وتزيد من مدة الاحتفاظ بما تم تعلمه من هذه الوسيلة أكثر من الأسئلة المصاحبة البعدية الموضوعة في الشريط السمعي. هذه النتائج تؤيدها نتائج دراسات مماثلة أجريت باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية في المواد الدراسية المطبوعة، وفي الوسائل التعليمية-الفيديو، والأشرطة السمعية، والشرائح الشفافة المصحوبة بالصوت. وهي نتائج تستدعي بعض التوصيات.

**التوصيات:** بناءً على النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، وفي حدود كل من الوسيلة التعليمية (الشريط السمعي) وأفراد عينة الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

- 1- إضافة خطوة إلى خطوات نماذج التصميم التعليمي الخاصة بإنتاج الوسائل المعروفة "بالغد المؤلف Authoring tools" وهي برمجيات الحاسوب التطبيقية التي تستخدم لإنتاج الوسائل التعليمية المبنية على محتويات تعلم Media- based learning contents معينة.
- 2- إجراء دراسات مماثلة باستخدام الأسئلة المصاحبة القبلية على النحو التالي: (أ) زيادة مدة التدريس أو التدريب بدلاً من حصة واحدة، إلى أسبوع وشهر وفصل دراسي بكامله. (ب) تنويع المراحل الدراسية-ابتدائي، أو متوسط، أو ثانوي..والجنس؛ والمواد الدراسية-علوم، أو رياضيات، أو لغة عربية، أو دراسات دينية، أو اجتماعيات. (ج) تنويع مستويات الأسئلة المصاحبة القبلية والبعدية-حفظ، أو فهم، أو تطبيق، أو تحليل، أو تركيب، أو تقويم، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وآله وصحبه ومن والاهم بإحسان إلى يوم الدين.

#### المراجع:

- الخضري، أحمد كامل. (1995) استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة السلطان قابوس للوسائل التعليمية ومدى استفادة الطالب منها. مجلة تكنولوجيا التعليم، المجلد الخامس، الكتاب الثاني، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار المعارف بمصر، 59-116.
- زكري، عمر محمد مدني. (1423هـ/2003). أثر موقع الأسئلة المصاحبة (القبلية والبعدية) للمادة العلمية الموضوعة في الوسائل التعليمية (شريط فيديو) على التعلم والاحتفاظ بما تم تعلمه: دراسة تجريبية على عينة من طلاب كلية المعلمين بجازان. مجلة جامعة الملك سعود، المجلد الخامس عشر، العلوم التربوية والإسلامية (1)، الرياض: جامعة الملك سعود، 127-167.
- فلاته، مصطفى محمد. (1995). المدخل إلى التقنيات الحديثة في الإتصال والتعلم. ط3، الرياض: عمادة شئون المكتبات بجامعة الملك سعود.

استخدمت فيها الأسئلة القبلية والبعدية المصاحبة للمواد الدراسية المطبوعة، وتتفق نتائج هذه الدراسة أيضاً مع نتائج الدراسات التي استخدمت فيها الأسئلة القبلية في المواد الدراسية المطبوعة، وهي دراسات قليلة إذا ما قورنت بعدد الدراسات التي استخدمت فيها الأسئلة البعدية في المواد الدراسية المطبوعة، التي لم تتفق نتائجها مع نتائج هذه الدراسة. ويبدو أن استخدام الأسئلة المصاحبة القبلية في الوسائل التعليمية يؤدي إلى إحراز تعلم أكثر واحتفاظ بهذا التعلم لمدة أطول، أكثر من استخدام الأسئلة المصاحبة البعدية في الوسائل التعليمية بعكس استخدام الأسئلة المصاحبة البعدية في المواد الدراسية المطبوعة، ويمكن أن يعود السبب في ذلك إلى إحساس الطلاب بأن فرصتهم، كمجموعة، في مشاهدة أو سماع الوسيلة التعليمية والتعلم منها فرصة محدودة، ولن يتمكنوا من الحصول على هذه الوسيلة التعليمية عدة مرات كما هو الحال بالنسبة للمواد الدراسية المطبوعة، التي توزع عليهم فردياً، ويمكنهم قراءتها مع الأسئلة المصاحبة عدة مرات، مما ينتج عنه زيادة في استجاباتهم لما تقدمه الوسيلة التعليمية من أول وهلة والتفاعل معه، الأمر الذي يؤدي إلى رفع مستوى سلوك الفحص والمعاينة لديهم وتركيز انتباههم أثناء تعلمهم من الوسيلة التعليمية. وهو الأثر الذي سماه روثكوبف (Rothkopf, 1966, p.24) بالأنشطة المولدة للتعلم Mathemagenic.

**الختامة:** هدفت هذه الدراسة التجريبية إلى معرفة أثر استخدام الأسئلة المصاحبة، من كونها (قبلية/بعدية) توضع قبل المادة الدراسية المصممة وبعدها في وسيلة تعليمية (شريط سمعي) في تسهيل التعلم من هذه الوسيلة، وزيادة مدة الاحتفاظ بما تم تعلمه منها وقد أجريت التجربة على مائة وعشرين طالباً من طلاب كلية المعلمين في جازان موزعين عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، (40) طالباً في كل مجموعة. وصممت ثلاثة أشرطة سمعية، الأول، بأسئلة قبلية مصاحبة للمادة الدراسية؛ والثاني، بأسئلة بعدية مصاحبة للمادة الدراسية، والثالث، بدون أسئلة مصاحبة لا قبلية ولا بعدية. وكان موضوع المادة الدراسية المسجلة في هذه الأشرطة أحد دروس اللغة الإنجليزية المقرر على الطلاب، وقد تم تصميمه بنموذج طوره الباحثان لأغراض هذه الدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- 1- كانت نتائج أفراد عينة ذات الأسئلة البعدية، في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ- أعلى من نتائج أفراد عينة المجموعة الثالثة، الذين تعلموا من الشريط الذي لم تستخدم فيه أسئلة مصاحبة قبلية أو بعدية، بدلالة إحصائية، مما يعني أن السبب في زيادة تعلم المجموعتين الأولى والثانية، واحتفاظهم بما تعلموه يعزى إلى وجود الأسئلة المصاحبة سواء أكانت قبلية أم بعدية.
- 2- نتائج أفراد عينة المجموعة الأولى (أسئلة مصاحبة قبلية) في الاختبار البعدي واختبار الاحتفاظ كانت أعلى من نتائج المجموعة الثانية (أسئلة مصاحبة بعدية) بدلالة إحصائية. وهذا يعني أن الأسئلة المصاحبة القبلية الموضوعة في الشريط

- Philips, W. E. (1974). An Application of the Mathemagenic Hypothesis in the Presentation of Verbal Material via Tape Recorder. *Dissertation Abstract International*, 34, 4002A-4003A, (University Microfilms No. 73-32, 233), 34.
- Ricards, J. P. (1976) Processing Effects of Advance Organizers Interspersed in Text. *Reading Research Quarterly*, 11, (4) 37-45.
- Rothkopf, Ernest. (November, 1966). Learning From Written Instructive Materials: An Exploration of the Control of Inspection Behavior by Test-Like Events, *American Educational Research Journal*, 241-250.
- Rothkopf, E.Z. (1996). Control of Mathemagenic Activities. In D.H.Jonassen, (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, New York: McMillan .
- Sanders J. R. (1971). Retention Effects of Adjunct Questions in Written and Aural Discourse. *Journal of Educational Psychology* 62, 387-97.
- Soper, J. (1997). Integrating Interactive Media in Courses: the WinEcon Software with Workbook Approach. *Journal of Interactive Media in Education*, 97 (2) <http://www.jime.open.ac.uk/97/2>
- Draper, Stephen W. (1997). Mathemagenic Activities. <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/mathemagenic.html>.
- Watts, G. H. and Anderson, R. C. (1971) 'Effects of three types of inserted questions on learning from prose', *Journal of Educational Psychology*, 62, 387-94.
- Wilson, B. (Ed.) (1996). *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Vuke, G. J. (1963). Effects of Inserted Questions in Films on Developing an Understanding of Controlled Experimentation. (Doctoral Dissertation, Indiana University, 1962) *Dissertation Abstract International*, 2, 2435 (University Microfilms No. 62-05798).
- Yale University Motion Pictures Project. (1947) Do Motivation and Participation Questions Increase Learning. *Educational Screen*, 26, 256, 2599, 274 - 28.
- Anderson, R. C., and W. B. Biddle. (1965). On Asking People Questions about What They Are Reading. In G. Bower, ed., *Psychology of Learning and Motivation*. New York: Academic Press, 109-21.
- Bertou, P., Clasen, E. R. and Lambert, P. (1972). Analysis of the Qualitative Efficacy Interspersed questions and Combinations Thereof in Facilitating Learning And Retention from a Television Lecture. *Journal of Educational Research*, 65, 329-33.
- Boyce, G. and M. E. Sime (1969) The Variable of "Attention" and Its Effects on Learning. In A. P. Mann and C. K. Brunstorm, eds, *Aspects of Educational Technology* 111. London: Pitman, 73-85
- Combs, M. J. (1974) The Promotion of Learning from Complex Televisual Materials by the Use of Expectancies. *Programmed Learning and Educational Technology*, 26, 133-39.
- Dayton, D, K. (1976) The Effect of Inserted Post-questions upon Learning from Slide-tape Presentations: A Test of the Mathemagenic Hypotheses. *Dissertation Abstracts International*, 37, 0-8-A
- Dayton, D, K. and R. A. Schwier. (1968). *The Effects of Post- question and Aptitude upon Learning of the Mathemagenic Hypothesis*. Unpublished Manuscript.
- Draper W. Stephen. (1997). Adding (Negotiated) Learning Management to Models of Teaching and Learning. (MANTCHIproject). <http://www.cos.gcal.ac.uk/~newman/mantchi/mantchi.htm>
- Draper, W. Stephen. (1998) 'Niche-Based Success in CAL' *Computers and Education*, 30 (1,2) 5-8.
- Gagné, R. M. and Driscoll, M. P. (1988) *Essentials of Learning for Instruction*. (2nd edn), Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gagné, R.M., & Briggs, L.J. (1979). *Principles of Instructional Design*. 2<sup>nd</sup> ed., New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kanton, B. R. (1960). Effectiveness of Inserted Questions in Instructional Films. *AV Communication Review*, 8, 104-108.
- Kerlinger, Fred N. (1973). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt.
- Laurillard, D. (1993). *Rethinking University Teaching: A Framework for the Effective Use of Educational Technology*. London: Routledge.
- Lavin, M. H. (1972). Facilitative Effects of Mathemagenic Narration in Audio-tape Programs in Pathology. (Doctoral Dissertation, University of Iowa, 1971) *Dissertation Abstract International*, 325108A, (University Microfilms No. 72-8279).
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.
- Peek, J. (1970). Effects of Prequestions on Delayed Retention of Prose Material. *Journal of Educational Psychology*, 61, 241-246.

## تقييم التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في المدارس الأساسية في محافظة نابلس

عماد عبد الحق \*

تاريخ قبوله 2005/1/6

تاريخ تسلم البحث 2004/1/21

### Teaching Evaluation in the point of View of Physical Education Teachers' Teaching Gymnastics in Primary Learning Stage in Nablus

Emad Abdelhaq, College of Physical Education, An-Najah National University, Palestine.

**Abstract:** The purpose of this study was to evaluate teaching in the point of view of Physical education teachers' teaching Gymnastics in primary schools in Nablus, and to determine the differences according to gender, educational level, and experience variables. The sample of the study consisted of (80) male and female teachers' and they were divided equally in to groups of 40 teachers each. The results revealed a very high degree of evaluation for the learning domain, and high degree for class administration and total score of effectiveness, while the degree was moderate for both career duties and evaluation. Also, the results revealed that there are no significant differences at ( $\alpha = 0.05$ ) in teaching due to experience and gender while the evaluation of a significant difference was there according to educational level in favor of the highest qualification. Based on the findings the researcher recommended implement such behaviors by supervisors in workshop and teachers evaluation processes. (**Keywords:** Physical education, Teacher, Teaching evaluation, Gymnastic, Primary school).

لمدرسي التربية الرياضية من ناحية، والمشكلات والصعوبات التي تحول دون تحقيق هدف ممارسة رياضة الجمناستك من ناحية أخرى، التي من أهمها طريقة تدريس الجمناستك، فالتدريس الفعال (Effective teaching) هو التدريس الذي يكسب المتعلمين مهارات ومعلومات ومعارف واتجاهات معينة، ويكون هذا التدريس ممتعاً لهم، ويعرف سعادة وآخرون (1997) التدريس الفعال أنه "عبارة عن محاولة مخطط لها لمساعدة شخص ما لاكتساب أو تغيير بعض المعارف أو المهارات أو الاتجاهات أو الأفكار". أما سمارت (Smart, 1991) فيعرفه على أنه "العلاقة بين الأنشطة التعليمية التي يقوم بها المعلمون والتغير التعليمي الحاصل، الذي يظهر على سلوك الطلبة كمظهر لنتائج التدريس".

ويشير عقل (2002) إلى التطور الهائل الذي شهدته العملية التعليمية في الفترة الأخيرة من القرن الحالي في مجال عملية التدريس، فالتدريس اليوم لا يعتمد على التلقين في اتجاه واحد من خلال المعلم، بل يتعداه بتغير دور المتعلم إذ أصبح مشاركاً في كل ما يحدث في الحصة، وقد تم إعداد مواقف تعليمية ذات أساليب تساعد على التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى مواقف تعليمية تساعد على حصول تعلم أفضل، وتوفير ظروف ومواقف تعين على أن تحقق عملية التعليم أهدافها المنشودة.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية في تقييم التدريس لمادة الجمناستك في المدارس الأساسية في محافظة نابلس، إضافة إلى التعرف على الفروق في درجة تقييم التدريس تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وقد تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس محافظة نابلس والبالغ عددهم (80) معلماً (40 معلماً - 40 معلمة). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقييم التدريس كانت كبيرة جداً على مجال الواجبات التعليمية وكبيرة على مجال إدارة الصف والدرجة الكلية للتدريس، ومتوسطة على مجال الواجبات المهنية ومجال التقويم. كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة الاستفادة من فقرات الاستبيان الحالي خاصة التي بينت أن درجة الممارسة كانت كبيرة جداً، وكبيرة عند المرشدين التربويين في الندوات وورشات العمل وعملية التقويم للمعلمين. (الكلمات المفتاحية: التربية الرياضية، معلم، تقييم التدريس، جمناستك، مدرسة أساسية)

**المقدمة ومشكلة الدراسة:** تعد المدرسة المؤسسة التربوية المسؤولة عن إعداد أفراد المجتمع إعداداً شاملاً متزناً من جميع جوانب الحياة المختلفة، فهي القاعدة الأساسية العريضة التي يتوقف على برامجها تحقيق أهداف التربية بشكل عام وأهداف التربية الرياضية بشكل خاص.

تميزت حصة التربية الرياضية في المنهاج المدرسي بأهمية كبيرة لما لها من أثر إيجابي في تحقيق النمو الشامل للتلاميذ من جميع جوانب الحياة المختلفة (العقلية والنفسية والاجتماعية والبدنية)، وتميزت رياضة الجمناستك في برامج التربية الرياضية، وذلك بسبب جمالها ومقدرتها على إشباع حاجات التلاميذ في مختلف المراحل السنية، إضافة إلى تعليم الأطفال العادات القوامية السليمة والنمو الشامل المتزن. ونظراً لأهمية رياضة الجمناستك، فقد أدرجت ضمن الخطط والبرامج التنفيذية في المدارس، ويشير أبو عريضة وآخرون (2002)، إلى أن معظم تلاميذ المدارس ومدرسي التربية الرياضية ليست لديهم الخبرة ولا المفهوم الصحيح لهذه الرياضة الجميلة، وهذا بالطبع راجع إلى المستوى الأكاديمي

\* كلية التربية الرياضية، جامعة النجاح الوطنية.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الدراسات السابقة والمشابهة: في دراسة عقل (2002) التي هدفت الى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في محافظة نابلس في فلسطين لمبادئ التدريس الفعال، تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة الإنجليزية جميعهم في المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وقد بلغ عددهم (46) معلماً ومعلمة. وقد تم تطوير أداة الدراسة التي اشتملت على (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات تضمنت مبادئ التدريس الفعال، كما تم التأكد من صدقها وثباتها، بعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وبيّنت نتائج الدراسة، أن أكثر المجالات ممارسة من قبل المعلمين كانت إدارة الصفوف، والأداء والقدرة التعليمية، بينما كان مجالاً التقويم، والتطوير المهني أقل المجالات ممارسة من قبل معلمي اللغة الإنجليزية. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها: تشجيع وزارة التربية والتعليم معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية على متابعة دراستهم، وإشراك المعلمين في دورات، وورش عمل، وإعداد نشرات خاصة لمعلمي اللغة الإنجليزية.

في دراسة مناوور (2001) التي هدفت إلى استقصاء آراء معلمي التربية الرياضية حول مبادئ التدريس الفعال في التربية الرياضية ومدى تأثيرها على العملية التدريسية، وذلك من خلال أداة أعدت لهذه الغاية، أجريت الدراسة على عينة من معلمي التربية الرياضية ومعلماتها في مديريات تربية جرش، وضمت العينة (105) معلمين ومعلمات اختيروا بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن ممارسة مبادئ التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية ومعلماتها تقع ضمن الوسط، إذ كان الوسط الحسابي يتراوح ما بين (1.95-3.94) بنسبة مئوية تراوحت ما بين (5.21-92%) ووجد أن هناك (9) مبادئ تمارس بدرجة كبيرة، و (49) مبدأ تمارس بدرجة متوسطة، و(4) مبادئ تمارس بدرجة قليلة. أما فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي التربية الرياضية لممارستهم للتدريس حسب متغير الجنس وحسب متغير سنوات الخبرة، فلم تظهر الدراسة أثراً لذلك، وفيما يتعلق بأثر المؤهل العلمي المسلكي في تقديرات معلمي التربية الرياضية لممارستهم لمبادئ التدريس الفعال، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن هذه الفروق كانت لصالح المعلمين الذين يحملون درجة دبلوم.

وفي دراسة حبيب وآخرون (1997) التي هدفت إلى التعرف على معوقات تنفيذ منهاج رياضة الجمناستك بمدارس البنين في دولة الإمارات العربية المتحدة، استخدم الباحثان المنهج المسحي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة، وكانت عينة البحث (117) مدرساً للتربية الرياضية منهم (72) مدرساً بالمرحلة الابتدائية، (45) بالمرحلة الإعدادية، ممن لديهم خبرة عامين على الأقل في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة هم من الحاصلين على درجة البكالوريوس في التربية الرياضية بالإضافة إلى (7) موجهين للتربية الرياضية (أربعة موجهين حاصلين على درجة الدكتوراه، وثلاثة حاصلين على بكالوريوس تربية رياضية)، وتتوزع عينة

ويبين جيزا (Giza, 1998) أن التدريس الفعال يعتمد على المعلم الذي يقود العملية التعليمية الذي يظهر معرفته بالمنهاج من خلال العملية التدريسية، ويحافظ على البيئة الصفية الإيجابية، ويقوم على إدارة الصف وتنظيمه ويحافظ على علاقات ودية مع الآخرين.

وأوضح اوسبيك (Ocepeck, 1994) أهم المجالات الرئيسة للتدريس الفعال في الولايات المتحدة الأمريكية وهي: حسن إدارة الصف، والواجبات المهنية التي يقوم بها المعلم، والواجبات التعليمية، والقيام بعملية التقويم الموضوعية، واستخدام أسلوب التعزيز، وتنمية الدافعية عند التلاميذ.

مما سبق ومن خلال مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالموضوع، وإطلاع الباحث وخبرته التدريسية في الجامعة، ومتابعته لطلبة التربية العملية في المدارس لاحظ أن ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمبادئ التدريس الفعال لم يتم دراستها في المجتمع الفلسطيني لتخصص التربية الرياضية، مما دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للتدريس الفعال للتربية الرياضية بشكل عام، ولمادة الجمناستك بشكل خاص، لما تحتاجه هذه الرياضة من اهتمام في المدارس.

#### أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1. التعرف على تقييم التدريس من وجهة نظر معرفة معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في مدارس محافظة نابلس.
2. التعرف على تقييم التدريس من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

#### أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما هي وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في مدارس محافظة نابلس نحو تقييم التدريس؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) في درجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

#### أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في التعرف إلى واقع التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في مدارس محافظة نابلس، الذي يساعد مشرفي التربية الرياضية في التركيز عليها خلال الإشراف، وقد يساعد المعلمين والمعلمات أنفسهم في التعرف إلى مدى تحقيقهم لما هو متوقع منهم من العملية التعليمية، أضف إلى ذلك أن الدراسة الحالية سوف تساعد في التعرف إلى دور متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة عند المعلمين والمعلمات على التدريس الفعال لديهم.

المجموعتين لم يكن الاختلاف كبيراً بين المجموعة التي تتمتع بلياقة بدنية عالية والمجموعة ذات اللياقة البدنية المنخفضة من حيث متوسط النسب المئوية والمدة التي يقضيها المدرس داخل الفصل، وبين سلوك المعلم فيما يتعلق باللياقة البدنية في جميع هذه المجالات ومع ذلك يوجد اتجاه أو ميل في الاتجاه الغرضي، وإن أكثر الرياضيين الذين يمارسون الأنشطة الرياضية وتمارين الجمناستك هم أكثر ميلاً نحو الأنشطة البدنية القوية، ويخصصون وقتاً أكثر في الأنشطة المتعلقة باللياقة البدنية، ويقضون وقتاً أطول للنهوض واللياقة البدنية.

وفي دراسة اوسبيك (Ocepacy, 1994) التي كان الهدف منها التعرف الى مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في ولاية الينوى وأنديانا وأوهايو لعناصر التعليم الفعال، تكونت عينة الدراسة من (384) معلماً ومعلمة في المدارس الثانوية، وقد أظهرت الدراسة أن أهم مجالات التدريس الفعال هي: حسن إدارة الصف، واستخدام التعزيز، وتهيئة غرفة الصف، وطرح الأسئلة، وإنهاء الدرس، وتنويع المثيرات، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أفراد العينة لمبادئ التدريس الفعال تعزى إلى الجنس، لصالح المعلمات، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة لمبادئ التعلم الفعال تعزى إلى المؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى بكمان (Backman, 1994) دراسة هدفت إلى مقارنة الصفات الشخصية للمعلمين عن طريق استعراض ممارسة التدريس الفعال، وجمعت البيانات بواسطة (15) معلماً متطوعاً حاز كل منهم على درجة كاملة في الفاعلية التدريسية، ولغرض تحقيق الهدف من الدراسة فقد تم تحديد التدريس الفعال بالعناصر التالية: التخطيط، وتنظيم التدريس، والحساسية، والمبادرة، والإبداع.

وعند إجراء تحليل التباين، ظهر أن ممارسة المعلم للتعليم الفعال تتأثر بسنوات خبرته ومؤهله التربوي ومستواه الاقتصادي الاجتماعي، وبالإضافة الى تلك المتغيرات فقد بين تحليل التباين وتحليل الانحدار، أن لعامل العشوائية في الدراسة أثراً على الأبعاد التدريسية الفعالة للحساسية، والمبادرة والإبداع، والدرجة التي حاز عليها المعلم والمتعلقة بالفاعلية.

وقام هجينز وكون (Hudgins and Cone, 1992) في أوهايو بدراسة حول أهم عناصر التدريس الفعال اللازمة للموقف الصفّي، واعتمدت الدراسة على مسح آراء مديري المدارس الإعدادية والثانوية في الولاية، وبعد جمع البيانات اقترحت الدراسة مجموعة مختارة من عناصر التدريس الفعال، التي يجب على المديرين التأكد من أنها تمارس في غرفة الصف وهي: المناخ الصفّي، وطرح الأسئلة، وإثارة الدافعية، وتهيئة غرفة الصف، والتعزيز وإنهاء الدرس (الإغلاق).

#### الطريقة والإجراءات:

**منهج الدراسة:** استخدم المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبيان كأداة لجميع البيانات نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

الدراسة على إمارات الشارقة، وأبو ظبي، ودبي، وعجمان، وأم القيوين، والفجيرة، ورأس الخيمة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التي تم عرضها في المحاور الأربعة تتداخل فيما بينها، لذلك يصبح من الواجب عند محاولة إيجاد الحلول لهذه المعوقات أن نتعامل معها بصورة متكاملة وليست منفصلة فحب التلاميذ مثلاً لألعاب أخرى وعدم حبهم لرياضة الجمناز، كما جاء في عبارات محور المعوقات المتعلقة بالتلميذ قد يكون له علاقة بعدم توفير أماكن خاصة بممارسة رياضة الجمناز، أو نقص أجهزة الجمناز بالمدارس كما ظهر في عبارات محور المعوقات المتعلقة بالإمكانات، أو أنه يرتبط أيضاً بقلة حصص التربية الرياضية وكذلك قلة الوقت المخصص للجمناز في منهاج التربية الرياضية كما ظهر في عبارات محور المعوقات المتعلقة بالمنهاج.

وقد أجرى القاعد وآخرون (1997) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التدريس الفعال، إذ تكونت عينة الدراسة من (23) مشرفاً تربوياً لمبحث التاريخ ومن (140) معلماً ومعلمة يدرسون مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي في المدارس الحكومية الأردنية، واشتملت الأداة على (67) مبدأ جاءت في (9) مجالات تضمنت مبادئ التدريس الفعال، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها، وبعد جمع البيانات أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: كانت درجة ممارسة المعلمين للتدريس الفعال متوسطة وفقاً لتقديرات المعلمين أنفسهم ومشرفيهم، وكانت هناك فروق دالة إحصائية بين تقديرات المشرفين التربويين وبين المعلمين لصالح المعلمين.

وفي دراسة حسين وآخرون (1990) التي هدفت إلى التعرف على المؤثرات السلبية في التدريس الفعال لدرس التربية الرياضية في كلية البنات في جامعة بغداد. اشتملت عينة الدراسة على (100) طالبة من كلية التربية تم اختيارها بالطريقة العشوائية وثلاث مدرسات تم اختيارهن بالطريقة العمدية، وقامت الباحثتان باستخدام أداة الاستبيان مقسمة إلى جزأين: استبيان مكون من (20) فقرة للطالبات، واستبيان مكون من (20) فقرة للمدرسات.

وكانت أهم النتائج أن معظم المدرسات تتوافر لديهن الرغبة في التدريس، إلا أن هناك معوقات تغير من هذه الرغبة وتؤثر فيها، وهي معوقات تعود إلى المفاهيم الخاطئة حول التربية الرياضية، والوضع الاجتماعي والنفسي والزي الرياضي والحجاب.

وفي دراسة كولينا (Kulinna, 1997) التي هدفت للتعرف على الأنشطة البدنية وتمارين الجمناستك واللياقة البدنية المنخفضة لدى المعلمين، ومعرفة مدى تطبيق هذه التمرينات في حصة التربية الرياضية لدى المعلمين، كانت العينة المستهدفة للدراسة مكونة من (42) معلماً للتربية الرياضية من معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية، وقد تم اختيارهم طبقاً لاتجاه الموجب حسب أنشطتهم البدنية، وقد استخدم نظام المراقبة وقت تدريس اللياقة البدنية، وهذا المقياس يقيس سلوك التدريس الفعال فيما يتعلق بأنشطة التربية الرياضية وتمارين الجمناستك، وتوصلت الدراسة الى أن تلك

**مجتمع الدراسة:** تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الرياضية في المرحلة الأساسية في محافظة نابلس، وقد بلغ عددهم تبعاً لإحصائيات مديرية التربية والتعليم في مدينة نابلس (180) معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية، كما يبين الجدول رقم (1).

**جدول (1): خصائص مجتمع الدراسة**

| الجهة المشرفة | ذكور | إناث | مختلطة | المجموع |
|---------------|------|------|--------|---------|
| حكومة         | 50   | 71   | 59     | 180     |
| وكالة         | 6    | 6    | 2      | 14      |
| خاصة          | 1    | 11   | 12     | 12      |
| المجموع       | 57   | 77   | 72     | 206     |

المصدر: وزارة التربية والتعليم العالي / الإدارة العامة للتخطيط التربوي.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الذين حضروا الاجتماع السنوي مع مرشدي التربية والتعليم، وكان عددهم (40) معلماً و(40) معلمة، وبنسبة (44%) من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

**جدول (2): توصيف أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي**

| المتغيرات     | التكرار          | النسبة المئوية |
|---------------|------------------|----------------|
| الجنس         | معلم             | 40 %50         |
|               | معلمة            | 40 %50         |
|               | المجموع          | 80 %100        |
| الخبرة        | أقل من خمس سنوات | 14 %17.5       |
|               | من 5 - 10 سنوات  | 23 %28.8       |
|               | أكثر من 10 سنوات | 43 %53.8       |
|               | المجموع          | 80 %100        |
| المؤهل العلمي | دبلوم            | 61 %76.3       |
|               | بكالوريوس        | 19 %23.8       |
|               | ماجستير          | -              |
| المجموع       | 80               | %100           |

**أداة الدراسة:** في ضوء الإطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسات كل من حبيب (1997)، القاعود وآخرين (1997)، ومناور (2001)، وعقل (2002)، وكولينا (Kulinna, 1997)، واوسيك (Ocepany, 1994). قام الباحث بإعداد استبيان يشمل (30) فقرة يتناسب وطبيعة التربية الرياضية، وبعد عرضه على لجنة من حملة شهادة الدكتوراة\* (أستاذ مساعد، وأستاذ مشارك) من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية وقسم التربية الرياضية وهم: د. وليد خنفر/أستاذ مساعد، أساليب تدريس تربية رياضية، د. عبد الناصر القدومي/أستاذ مشارك، فسيولوجيا التدريب الرياضي، د. فواز عقل/ أستاذ مشارك، أساليب تدريس، تربية، د. صبحي نمر/ أستاذ مساعد، تربية رياضية، د. بدر رفعت/ أستاذ مساعد، تربية رياضية وتحكيمه أصبح الاستبيان (26) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي:

1. مجال إدارة الصف (7) فقرات.
2. مجال الواجبات المهنية (6) فقرات.
3. مجال الواجبات التعليمية (7) فقرات.
4. مجال التقويم (6) فقرات.

وقد تم استخدام طريقة ليكرت (Likart) لسلم الخماسي من أجل الاستجابة على فقرات الاستبانة التي تم صياغتها صياغة إيجابية؛ لأنها تمثل درجة ممارسة التدريس الفعال، وكانت درجة الاستجابة على الفقرات كما يلي:

- (4) درجات فأكثر تمثل درجة استجابة كبيرة جداً.
- (3.5-3.99) درجات تمثل درجة استجابة كبيرة.
- (3 - 3.49) درجات تمثل درجة استجابة متوسطة.
- (2.5 - 2.99) درجة تمثل درجة استجابة قليلة.
- أقل من (2.5) درجة تمثل درجة استجابة قليلة جداً.

تم اعتماد النسب المئوية التالية في تفسير النتائج:

- 80% فأكثر درجة كبيرة جداً.
- 70% - 79.9% درجة كبيرة.
- 60% - 69.9% درجة متوسطة.
- 50 - 59.9% درجة قليلة.
- أقل من 50 درجة قليلة جداً.

**صدق الأداة وثباتها:** قام الباحث بعرض الاستبانة على لجنة مكونة من (5) محكمين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية وقسم التربية الرياضية من حملة شهادات الدكتوراة، واستفاد الباحث من تعليقات المحكمين وملاحظاتهم وآرائهم وكانت الفقرات قبل التحكيم (30) فقرة، وبعد التحكيم أصبحت (26) فقرة حتى ظهرت الاستبانة بصورتها النهائية.

ولقياس ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا) على جميع فقرات الاستبانة التي تحتوي على أربعة مجالات، ووجد أن معامل الثبات الكلي يساوي (0.81)، وهذا يدل على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، وتفي بأغراض الدراسة.

**المعالجات الإحصائية:** من أجل معالجة البيانات استخدم برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

#### نتائج الدراسة ومناقشتها:

**أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما هي وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في مدارس محافظة نابلس نحو تقييم التدريس؟

## 1. مجال إدارة الصف :

جدول (3): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم التدريس لمجال إدارة الصف.

| الرقم | الفقرات                            | متوسط الاستجابة* | النسبة المئوية | درجة التقييم |
|-------|------------------------------------|------------------|----------------|--------------|
| 1.    | أتعامل مع التلاميذ بروح ديمقراطية. | 3.43             | 68.60%         | متوسطة       |
| 2.    | أتعامل مع التلاميذ بمرونة.         | 3.69             | 73.80%         | كبيرة        |
| 3.    | أتعامل مع التلاميذ بعدالة.         | 4.23             | 84.60%         | كبيرة جداً   |
| 4.    | أكثر من التفاعل بين التلاميذ.      | 3.51             | 70.20%         | كبيرة        |
| 5.    | أتقبل الأخطاء في تأدية المهارات.   | 3.74             | 74.80%         | كبيرة        |
| 6.    | أخلق جواً مشجعاً في القاعة.        | 3.78             | 75.60%         | كبيرة        |
| 7.    | أحتفظ بعلاقات جيدة مع التلاميذ.    | 3.89             | 77.80%         | كبيرة        |
|       | المجال الكلي                       | 3.75             | 75.00%         | كبيرة        |

\* أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.

يتضح من الجدول (3) أن درجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك على مجال إدارة الصف كانت كبيرة جداً على الفقرة (3)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (84.60%)، وكانت كبيرة على الفقرات (2، 4، 5، 6، 7)، إذ تراوحت النسب المئوية للاستجابة عليها ما بين (70.20% - 77.80%)، بينما كانت متوسطة على الفقرة الأولى، إذ بلغت النسبة المئوية (68.60%) .

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمجال إدارة الصف فكانت درجة الممارسة للتدريس الفعال لمادة الجمناستك كبيرة، إذ وصلت النسبة المئوية إلى (75.00%).

## 2. مجال الواجبات المهنية:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم التدريس لمجال الواجبات المهنية.

| الرقم | الفقرات                                                                                       | متوسط الاستجابة | النسبة المئوية | درجة التقييم |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1.    | أشارك في جميع الدورات والندوات وورشات العمل التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم.           | 4.41            | 88.20%         | كبيرة جداً   |
| 2.    | أتابع الدراسات والأبحاث العلمية في مجال التربية الرياضية وبخاصة الجمناستك.                    | 3.17            | 63.40%         | متوسطة       |
| 3.    | أحافظ على مستوى معين من اللياقة البدنية.                                                      | 4.13            | 82.60%         | كبيرة جداً   |
| 4.    | أشارك تلاميذي في البطولات المدرسية.                                                           | 2.63            | 52.60%         | قليلة        |
| 5.    | أتابع دراستي الجامعية.                                                                        | 2.22            | 44.40%         | قليلة جداً   |
| 6.    | أبحث عن كل ما هو جديد في التربية الرياضية، وبخاصة الجمناستك من خلال الصحف والمجلات والإنترنت. | 2.24            | 44.80%         | قليلة جداً   |
|       | المجال الكلي                                                                                  | 3.33            | 66.60%         | متوسطة       |

المتوسط المئوية للاستجابة عليها (52.60%)، وكانت قليلة جداً على الفقرتين (5، 6)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليهما على التوالي (44.40% - 44.80%).

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمجال الواجبات المهنية، فكانت درجة تقييم التدريس لمساق الجمناستك متوسطة وبنسبة مئوية (66.60%).

يتضح من الجدول (4) أن درجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك على مجال الواجبات المهنية كانت كبيرة جداً على الفقرات (1، 3)، إذ كانت النسبة المئوية للاستجابة على الفقرتين (88.20% - 82.60%) على التوالي، بينما كانت درجة ممارسة التدريس الفعال متوسطة على الفقرة (2)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها (63.40%)، وكانت قليلة على الفقرة (4)، إذ وصلت النسبة

## 3. مجال الواجبات التعليمية :

جدول (5): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم التدريس لمجال الواجبات التعليمية.

| الرقم | الفقرات                                                                | متوسط الاستجابة | النسبة المئوية | درجة التقييم |
|-------|------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1.    | استخدم أساليب التدريس الحديثة في تعليم مهارات الجمناستك.               | 3.48            | 68.60%         | متوسطة       |
| 2.    | استخدم الوسائل المعنية والتكنولوجية في تعليم المهارات الصعبة.          | 3.29            | 65.80%         | متوسطة       |
| 3.    | أحرص على مشاركة جميع التلاميذ في الحصة.                                | 4.55            | 91.00%         | كبيرة جداً   |
| 4.    | أشجع التلاميذ وأزيد من محبتهم لرياضة الجمناستك.                        | 3.75            | 75.00%         | كبيرة        |
| 5.    | أراعي مبادئ التدريب الرياضي في عملية تعليم المهارات.                   | 4.32            | 86.40%         | كبيرة جداً   |
| 6.    | استخدم أسلوب التعزيز والتشجيع خاصة عند تعليم مهارات صعبة في الجمناستك. | 4.46            | 89.20%         | كبيرة جداً   |
| 7.    | أكون قادراً على إثارة الدافعية والتفكير لدى التلاميذ.                  | 4.25            | 84.50%         | كبيرة جداً   |
|       | المجال الكلي                                                           | 4.02            | 80.40%         | كبيرة جداً   |

وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليهما (68.60%، 65.80%) على التوالي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمجال الوجبات التعليمية فكانت كبيرة جداً، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (80.40%).

يتضح من الجدول (5) أن درجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك على مجال الواجبات التعليمية كانت كبيرة جداً على الفقرات (3، 5، 6، 7)، إذ تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (84.50%-91.00%)، وكانت كبيرة على الفقرة (4)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (75.00%)، وكانت متوسطة على الفقرتين (1، 2) إذ

#### 4. مجال التقييم :

جدول (6): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ودرجة تقييم التدريس لمجال التقييم.

| الرقم | الفقرات                                                       | متوسط الاستجابة | النسبة المئوية | درجة التقييم |
|-------|---------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1.    | استخدم طرق مختلفة في عملية التقييم.                           | 4.18            | 82.60%         | كبيرة جداً   |
| 2.    | أراعي الاستمرارية في عملية التقييم خلال الفصل الدراسي.        | 3.48            | 69.60%         | متوسطة       |
| 3.    | اهتم بتقويم المهارات الحركية المختلفة لجميع أجهزة الجمناستك.  | 2.11            | 42.20%         | قليلة جداً   |
| 4.    | نتائج البطولات الداخلية والخارجية تدخل في عملية التقييم.      | 1.43            | 28.60%         | قليلة جداً   |
| 5.    | اعتبر أن عملية تقويم الجمناستك تختلف عن تقويم الألعاب الأخرى. | 4.23            | 84.60%         | كبيرة جداً   |
| 6.    | عملية التقييم تساعدني في معرفة مدى تحقيق الأهداف الموضوعة.    | 4.37            | 87.40%         | كبيرة جداً   |
|       | المجال الكلي                                                  | 3.30            | 66.00%         | متوسطة       |

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية لدرجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك في مدارس محافظة نابلس، كانت كبيرة، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (72.00%).

ويرى الباحث أن الواجبات التعليمية حصلت على المرتبة الأولى وبنسبة مئوية (80.40%) وقد يعود هذا إلى أن المعلم (أو المعلمة) يعدّ النشاط التعليمي في الحصة أهم جزء من أجزاء الحصة، ويحاول أن يعلم التلاميذ أكبر عدد ممكن من المهارات، إذ إن الوقت المخصص للألعاب الفردية (الجمناستك) في المنهاج قليل جداً مع كثرة المهارات المطروحة في المنهاج الجديد، خاصة أن الباحث هو منسق الفريق الوطني لمنهاج التربية الرياضية للصفوف الأساسية الأولى، ويعرف بشكل واضح المهارات الكثيرة التي وضعت في المنهاج في مساق الجمناستك.

أما أن مجال إدارة الصف جاء في المرتبة الثانية، فيعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى أن ضبط الصف يعدّ مطلب الأساسي لنجاح العملية التعليمية والتعلمية، ولا يمكن أن يكون هناك ممارسة للتدريس الفعّال في حالة وجود فوضى وعدم ضبط للصف وحسن إدارته.

ويرى الباحث أن السبب في حصول مجال الواجبات المهنية على المرتبة الثالثة يعود إلى متطلبات هذا المجال إذ أننا نلاحظ الفقرات مثل: أتابع دراستي الجامعية، أبحث عن كل ما هو جديد في التربية الرياضية وبخاصة الجمناستك، أشارك تلاميذي في البطولات المدرسية، فكل هذه المتطلبات من المعلم أو المعلمة يعدّ عائقاً يحول دون القيام بمثل هذه الممارسات خاصة في الوضع الذي يعيشه المعلم من الناحية المادية من جهة، والناحية النفسية المرتبطة بالوضع السياسي من جهة أخرى.

أما أن مجال التقييم حصل على المرتبة الأخيرة فيمكن تفسير ذلك في أن عملية التقييم الفعلي تكون في الميدان، ولا تتم بدلالة

يتضح من الجدول (6) أن درجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لمادة الجمناستك على مجال التقييم كانت كبيرة جداً على الفقرات (1، 5، 6)، ومتوسطة على الفقرة (2)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها (69.60%)، وكانت قليلة جداً على الفقرتين (3، 4)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليهما (42.20%، 28.60%) على التوالي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية لمجال التقييم فكانت متوسطة، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (66.00%).

#### 5. ترتيب المجالات تبعاً لدرجة التقييم بالدرجة الكلية للتقييم:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجالات الدراسة والدرجة الكلية وترتيب المجالات حسب درجة الممارسة

| الرقم | المجالات           | متوسط الاستجابة | النسبة المئوية | درجة التقييم |
|-------|--------------------|-----------------|----------------|--------------|
| 1.    | إدارة الصف         | 3.75            | 75.00%         | كبيرة        |
| 2.    | الواجبات المهنية   | 3.33            | 66.60%         | متوسطة       |
| 3.    | الواجبات التعليمية | 4.02            | 80.4%          | كبيرة جداً   |
| 4.    | التقويم            | 3.30            | 66.00%         | متوسطة       |
|       | المجال الكلي       | 3.60            | 72.00%         | كبيرة        |

يتضح من الجدول رقم (7) أن ترتيب المجالات تبعاً لدرجة تقييم التدريس كان كما يلي:

المرتبة الأولى: مجال الواجبات التعليمية وبنسبة مئوية (80.40%) درجة.

المرتبة الثانية: مجال إدارة الصف وبنسبة مئوية (75.00%) درجة.

المرتبة الثالثة: مجال الواجبات المهنية وبنسبة مئوية (66.60%) درجة.

المرتبة الرابعة: مجال التقييم وبنسبة مئوية (66.00%) درجة.

وكانت درجة تقييم التدريس متوسطة على (4) فقرات من أصل (26) فقرة وخاصة الفقرة (11) في مجال الواجبات التعليمية، وهي تنص على (استخدم أساليب التدريس الحديثة في تعليم مهارات الجمناستك)، إذ وصلت النسبة المئوية إلى (68.60%).

وكانت درجة ممارسة التدريس الفعال قليلة وقليلة جداً على (5) فقرات من أصل (26) فقرة، وخاصة الفقرة (3) في مجال التقويم، وهي تنص على (اهتم بتقويم المهارات الحركية المختلفة لجميع أجهزة الجمناستك)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (42.20%).

جاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسة حبيب (1997)، ودراسة مناو (2001)، إذ أظهرت نتائج هذه الدراسات أن ممارسة التدريس الفعال كان بدرجة كبيرة بينما جاءت هذه النتائج غير متفقة مع دراسة القاعود وآخرين (1997)، إذ كانت درجة ممارسة التدريس الفعال متوسطة.

#### ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  في درجة تقييم التدريس لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة؟ للإجابة عن السؤال استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتبين نتائج الجداول (8، 9، 10) ذلك.

الأهداف، إذ إن المعلم أو المعلمة يخطط شيئاً، ويقوم بشيء آخر على اعتبار أن كثيراً من المعلمين يعدون التخطيط للأهداف وسيلة لإرضاء المشرف التربوي ومدير المدرسة، وبالتالي يكون الأداء سلبياً، وقياس نواتجه شيئاً آخر، وهذا ما اتفق مع دراسة مناو (2001).

ويتضح من خلال عرض نتائج الجداول (3، 4، 5، 6، 7) أن درجة ممارسة التدريس الفعال لمادة الجمناستك لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في مدارس محافظة نابلس كانت كبيرة جداً على (11) فقرة من أصل (26) فقرة وخاصة الفقرة (3) في مجال الواجبات التعليمية، التي تنص على (أحرص على مشاركة جميع التلاميذ في الحصة)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها (91.00%). والفقرة (6) في مجال الواجبات التعليمية (استخدم أسلوب التعزيز والتشجيع خاصة عند تعليم مهارات الجمناستك الصعبة)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (89.20%).

وكانت درجة تقييم التدريس كبيرة على (5) فقرات من أصل (26) فقرة الفقرة (7) في مجال إدارة الصف، وهي تنص على (أحافظ بعلاقات جيدة مع التلاميذ)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (77.80%). والفقرة (4) في مجال الواجبات التعليمية وهي تنص على (أشجع التلاميذ وأزيد من محبتهم لرياضة الجمناستك)، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليها إلى (75.00%).

#### أ.درجة تقييم التدريس لمادة الجمناستك تبعاً لمتغير الجنس:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التقييم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس

| الرقم | المجالات           | معلم (40) |      | معلمة (40) |      | ت    | مستوى الدلالة |
|-------|--------------------|-----------|------|------------|------|------|---------------|
|       |                    | م         | ع    | م          | ع    |      |               |
| 1.    | إدارة الصف         | 3.82      | 0.33 | 3.68       | 0.36 | 1.86 | 0.067         |
| 2.    | الواجبات المهنية   | 3.45      | 1.07 | 3.20       | 0.29 | 1.40 | 0.164         |
| 3.    | الواجبات التعليمية | 3.96      | 0.27 | 4.07       | 0.89 | 0.75 | 0.455         |
| 4.    | التقويم            | 3.35      | 0.19 | 3.25       | 0.26 | 1.14 | 0.136         |
|       | الدرجة الكلية      | 3.65      | 0.29 | 3.55       | 0.28 | 1.50 | 0.137         |

خطط وتسهيلات تربوية متشابهة، وكذلك تعرضهم لنفس الخبرات العملية والتدريبية، وهذه النتائج اتفقت مع دراسة مناو (2001)، ودراسة القاعود وآخرين (1997)، بينما لم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Ocepacy, 1994) إذ توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات.

يتضح من الجدول رقم (8) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$  لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية لدرجة تقييم التدريس لمادة الجمناستك في مجالات الدراسة جميعها والمجال الكلي، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تشير إلى أنه ليس للجنس أثر واضح في تقدير المعلمين والمعلمات لممارستهم للتدريس الفعال لمادة الجمناستك، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن معلمي ومعلمات التربية الرياضية يمارسون عملهم وفق

## ب.درجة تقييم التدريس لمادة الجمناستك تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التقييم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| الرقم | المجالات           | دبلوم (61) | بكالوريوس (19) | ت    | مستوى   |
|-------|--------------------|------------|----------------|------|---------|
|       |                    | ع          | م              | ع    | الدلالة |
| 1.    | إدارة الصف         | 0.27       | 3.63           | 0.33 | 6.14    |
| 2.    | الواجبات المهنية   | 0.89       | 3.33           | 0.26 | 0.07    |
| 3.    | الواجبات التعليمية | 0.75       | 4.01           | 0.36 | 2.19    |
| 4.    | مجال التقويم       | 0.24       | 3.30           | 0.23 | 0.34    |
|       | الدرجة الكلية      | 0.32       | 3.57           | 0.37 | 5.695   |

يتضح من الجدول رقم (9) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقييم التدريس لمادة الجمناستك تعزى لمتغير المؤهل العلمي على مجال إدارة الصف، ومجال الواجبات التعليمية، والمجال الكلي، بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على مجال الواجبات المهنية ومجال التقويم لصالح درجة المؤهل الأعلى البكالوريوس.

## ج.درجة تقييم التدريس لمادة الجمناستك تبعاً لمتغير الخبرة:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة التقييم لدى أفراد مجتمع الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

| الرقم | المجالات           | أقل من 5 سنوات (ن = 4) | من (5-10) سنوات (ن = 23) | أكثر من عشر سنوات (ن = 43) |
|-------|--------------------|------------------------|--------------------------|----------------------------|
|       |                    | ع                      | م                        | ع                          |
| 1.    | إدارة الصف         | 0.44                   | 3.88                     | 0.36                       |
| 2.    | الواجبات المهنية   | 0.37                   | 3.35                     | 1.39                       |
| 3.    | الواجبات التعليمية | 0.22                   | 4.03                     | 0.26                       |
| 4.    | مجال التقويم       | 0.21                   | 3.31                     | 0.21                       |
|       | الدرجة الكلية      | 0.18                   | 3.64                     | 0.35                       |

ومن أجل تحديد الفروق بين المتوسطات تبعاً لمتغير الخبرة استخدم تمثيل التباين الأحادي كما هو مبين في الجدول رقم (11).

جدول (11): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة التقييم لدى أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة

| المجال             | مصدر التباين   | مجموع مربعات الانحراف | درجات الحرية | متوسط الانحراف | ف المحسوبة | الدلالة |
|--------------------|----------------|-----------------------|--------------|----------------|------------|---------|
| إدارة الصف         | بين المجموعات  | 0.429                 | 2            | 0.215          | 1.792      | 0.174   |
|                    | داخل المجموعات | 9.224                 | 77           | 0.120          |            |         |
| الواجبات المهنية   | بين المجموعات  | 2.073                 | 2            | 1.036          | 1.700      | 0.190   |
|                    | داخل المجموعات | 46.952                | 77           | 0.610          |            |         |
| الواجبات التعليمية | بين المجموعات  | 0.112                 | 2            | 5.584          | 0.126      | 0.882   |
|                    | داخل المجموعات | 34.051                | 77           | 0.442          |            |         |
| التقويم            | بين المجموعات  | 2.971                 | 2            | 1.485          | 0.127      | 0.973   |
|                    | داخل المجموعات | 4.241                 | 77           | 5.508          |            |         |
| الكلي              | بين المجموعات  | 0.332                 | 2            | 0.166          | 2.029      | 0.138   |
|                    | داخل المجموعات | 6.297                 | 77           | 8.178          |            |         |

يتضح من الجدول رقم (11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة التقييم لدى أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع دراسات كل من مناوور (2001)، والقاعد وآخرين (1997)، في حين اختلفت مع دراسة اوسبيك (Ocepeck, 1994)، ودراسة عقل (2002).

1. إن درجة تقييم التدريس كانت كبيرة جداً على مجال الواجبات التعليمية وكبيرة على مجال إدارة الصف والدرجة الكلية للتدريس، ومتوسطة على مجالي الواجبات المهنية ومجال التقويم.

2. أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  تبعاً لمتغيري الجنس والخبرة، بينما كانت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الأعلى.

#### التوصيات:

1. في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بما يلي:  
1. ضرورة تشجيع وزارة التربية والتعليم معلمي ومعلمات التربية الرياضية على متابعة دراستهم الجامعية، وتطوير الواجبات المهنية لديهم، والاهتمام بمجال التقويم عن طريق ورش العمل.  
2. ضرورة تشجيع معلمي ومعلمات التربية الرياضية وإشراكهم في دورات خاصة بالتدريس للألعاب الفردية مثل رياضة الجمناستك وألعاب القوى، ذلك لكثرة المهارات الخاصة بهذه الألعاب وصعوبة أدائها.

#### المصادر والمراجع:

- أبو عريضة فايز، عبد الحق عماد: (2002)، الأساليب السمعية والبصرية في تعلم مهارات الجمناستك لدى طلبة المرحلة الابتدائية، مؤتمر النشاط البدني الرياضي والعولمة ظاهرة العصر، جامعة مستغانم، الجزائر.
- سعادة جودت، إبراهيم عبد الله: (1997)، المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح، الإمارات العربية المتحدة.
- عبد الحق، عماد صاح، خضر، يحيى: (1999)، اتجاهات تلاميذ المدارس الأساسية نحو ممارسة رياضة الجمناستك، مجلة النجاح للأبحاث (ب) للعلوم الإنسانية، 13(2) 396-423.
- عقل، فواز: (2002)، التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية) 16، 241-266.

حبيب محمد فؤاد، غانم مرسى غانم: (1997)، معوقات تنفيذ منهج الجمناز في مدارس البنين في دولة الإمارات العربية المتحدة، المؤتمر العلمي الدولي، الرياضة وتحديات القرن (21) 26-28.

عايدة حسين، خالد أحمد: (1990)، المؤثرات السلبية في إخراج درس التربية الرياضية في كلية التربية للبنات، مجلة كلية التربية/ بغداد 23.

مناور، سيد محمد: (2001)، مدى ممارسة التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، 28 (2).

القاعد، إبراهيم، وعمر أبو إصبع: (1997)، مدى ممارسة معلمي ميحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التدريس الفعال، مجلة أبحاث اليرموك، جامعة اليرموك 13 (52) 171-196.

وزارة التربية والتعليم (2001)، الإدارة العامة للتخطيط التربوي / وزارة التربية والتعليم - رام الله.

Giza J. (1998). Concordance between teachers and principals on which elements of effective teaching should be evaluated. *Dissertation Abstracts International, DAI*. (59), 382-A.

Ocepek, L.J. (1994). Selected elements of effective teaching: A study of perception of high school teachers in Illinois, Indiana, and Ohio. *Dissertation Abstract International, Un. Of Akorn. DAI*, of 54.3394-A.

Smart, J. C. (1991). *Higher education handbook theory and research*, Vol. (vii), New York.

Kullina Pamela (1997). *Relationship between teachers, attitudes and actions towards teaching physical activity and fitness*, Michigan University, USA.

Beckman, M.T. (1994). Personality Characteristics of Effective Teacher (Doctoral dissertation, India University of Pennsylvania, 1993), *Dissertation Abstracts International*, 45 (11): 3933 - A .

Hudgins J. and W. cone (1992). Principals should stress effective teaching element in classroom Instruction, *NASSP-Bulletin*, 67(542): 13-18.

## دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع

محمد عاشور \*

تاريخ قبوله 2004/9/2

تاريخ تسلم البحث 2003/7/30

### The Effect of A Training Program Using Higher-order Thinking Skills on Creative and Critical Thinking Among A Sample of Basic Tenth-Grader Students

Mohamad Ashour, Faculty of Education, Yarmouk University.

**Abstract:** This study aimed at clarifying the role of secondary school principals in improving the relationship between school and the community. This study tried to answer the following questions: (1) What is the role of secondary school principal in improving the relationship between school and the community? (2) What are the secondary school principals' priorities in improving the relationship between school and the community?

The population of this study consisted of (454) secondary school principals in Irbid Governorate, and a randomly selected sample of (200) principals was selected, which represented (43.9%) of the total population. To achieve the aims of this study, the researcher developed a questionnaire after assuring its validity and reliability; this questionnaire included (57) items, distributed into seven categories as follows: cultural cooperation with the community, benefiting from the local community resources, continuing education programs for the community, providing human and social services for the community, school participation in providing certain services, and encouraging parents and school teachers to provide school services to the community. Based on the result the researcher recommends the following: (1) Directing secondary school principals to the Ministry of Education's rules and regulations, which allow improving the relationship between school and the community. (2) More delegation of authority is needed for secondary school principals to improve the relationship with the community. (3) More attention to the activities is needed to improve the relationship between school and the community. (**Keywords:** Principal, Relationship, School, Community)

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى بيان دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين التاليين: (1) ما دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟ (2) ما أولويات دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟

تكون مجتمع الدراسة من جميع مدراء المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد، والبالغ عددهم (454)، وتكونت العينة من (200) مديراً، أي ما نسبته (43.9%) لمجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانته تكونت من (57) فقرة موزعة على مجالات الدراسة وهي: التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي، والاستفادة من مصادر المجتمع المحلي، وبرامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع، وتقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية للمجتمع، والمساهمة في تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع، ومساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع، وتشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع. إن تم اعتماد المعيار التالي في تصنيف المتوسطات الحسابية: (1-2) قليل، (2-3) متوسط، (3-5.00-3.68) كبير. وقد اوصت الدراسة بما يلي: (1) توجيه مدراء المدارس الثانوية إلى القوانين والأنظمة والتشريعات التي تسمح لهم في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. (2) إعطاء مدراء المدارس الثانوية صلاحيات في اتخاذ القرارات. (3) زيادة الاهتمام بالأنشطة والجوانب التي تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المدرسة والمجتمع. (الكلمات المفتاحية: مدير، العلاقة، مدرسة، مجتمع)

وقد حازت الإدارة المدرسية على قدر كبير من الاهتمام والتحديث، لكونها عاملاً أساسياً ومهماً لكل تطوير تربوي، ولا ارتباطها المباشر بالمدرسة التي لا تستطيع أن تعمل بمعزل عن المجتمع الذي توجد فيه، لكونها مسؤولة عن تربية النشء وتعليمه وإعداده للعمل في قطاعات المجتمع المختلفة كافة (محضر، 1985).

ويمكن أن تساهم المدرسة في تعزيز العلاقة بينها وبين مجتمعها المحلي من خلال تشكيل مجالس للآباء والمعلمين وتفعيل الأنشطة الموجهة لخدمة المجتمع، وتقديم العمل التطوعي. فالمدرسة مسؤولة عن إصلاح المجتمع ونقل ثقافته بالصورة الصحيحة (Aidmonson, 1966)، ويقوم مدير المدرسة الناجح بزيادة التفاعل مع المجتمع المحلي، ويساهم في تطويره وتقديمه (عبود، 1992).

ولقد عدَّ مدير المدرسة الشخصية الأكثر أهمية، لكونه القائد التربوي الفعال، الذي يمكنه أن يتغلب على الصعاب، ويمهد الطريق

**المقدمة:** تعد المدرسة مؤسسة تربوية من أهم مؤسسات المجتمع، إذ تم إنشاؤها لتقوم بالدور التربوي المنوط بها، وفق ما يتطلبه المجتمع المحلي، إذ إن المدرسة كانت ولا تزال المؤسسة التربوية التي يتم بواسطتها إحداث التغيرات والتطورات المطلوبة في مختلف المجالات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع (السادة، 1990).

وإن الصلة بين المدرسة والمجتمع يجب أن تكون ذات سمة ارتباطية تبادلية، من حيث تأثير المدرسة في حياة أبناء المجتمع من خلال ما تقدمه من خدمات تربوية، ومن خلال المناهج والأساليب التربوية التي تساهم في تربية وتعليم للنشء، ولن يتم ذلك إلا من خلال التعاون بين المدرسة كمؤسسة تربوية وبين المجتمع المحلي (العادلي، 1982).

\* كلية التربية، جامعة اليرموك،

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن.

لتحسين العملية التعليمية، بتلبية رغبات وحاجات المعلمين والطلاب على حد سواء (حسن، 1982).

فمدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً يجب أن يمتلك القدرات الشخصية والمعرفية للتأثير في الآخرين، بحيث يمتد تأثيره إلى خارج المدرسة أي إلى المجتمع المحلي، لإحداث التغيير الاجتماعي المرغوب فيه، لتنمية أبنائه وتوعيتهم والنهوض بهم (Campbell, 1986).

ويسهل مدير المدرسة استخدام مرافق المدرسة بيسر وسهولة، لخدمة البيئة المحلية، ويلتقي أولياء الأمور لممارسة نشاط ما، وتقوم المدرسة بتعريفهم ببرامجها ونشاطاتها، والتعريف بأهدافها وبرامجها، ويتم تشكيل لجان من المدرسين والطلاب وأولياء الأمور لدراسة احتياجات المجتمع المحلي (أحمد، 1978). ولكي تساهم المدرسة في خدمة المجتمع يتوجب عليها أن تفتح أبوابها في الفترات المسائية والعطل، وبمشاركة أبناء المجتمع المحلي، حتى يتسنى لها خدمة أفراد المجتمع المحلي جميعهم، للاستفادة من مرافق المدرسة، ليمارسوا أنشطتهم وتلبي حاجاتهم (Holmes, 1989).

ويرتبط مفهوم المدرسة في خدمة المجتمع ارتباطاً وثيقاً مع نظام التعليم العام، من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، مع تحديد دور هذا النظام في المساهمة في تعليم المجتمع المحلي، وتتميز المدارس بأنها المؤسسات التربوية الوحيدة، التي تقدم البرامج والخدمات والخبرات المتعددة، لمجموعات كبيرة من الهيئات والأفراد (Hommet, 1989).

ويمكن الاستفادة من الإمكانيات البشرية والمادية المتوفرة في المجتمع المحلي لمساعدة المدرسة، وخاصة من ذوي الاختصاص من خلال تعاونهم مع المعلمين لتربية أبنائهم وحل مشكلاتهم؛ لأن المجتمع المحلي بما يتوافر فيه من إمكانيات وخبرات يمكن أن يساهم في تزويد الطلاب بالخبرات اللازمة من خلال التعاون مع المدرسة (Decker Romney, 1990).

ولقد جاء مفهوم التربية والمجتمع المحلي (التربية في خدمة المجتمع) (Community Education) للعمل على رفع مستوى الحياة وتحسينها، والمساعدة على استمرارية التعلم، وإيجاد وسائل للتعلم عن بعد، لأفراد المجتمع كافة، عن طريق تشكيل مجلس أو هيئة استشارية يتم تشكيلها في المدرسة، وتضم من بين أعضائها عدداً من أفراد المجتمع المحلي (Stewart and Others, 1992).

وأكدت وزارة التربية والتعليم في الأردن، على أهمية قيام المدرسة بخدمة المجتمع وتنميته، فوضعت لمديري المدارس مهاماً محددة مثل: التعرف على إمكانيات البيئة المحلية، وإمكانية الاستفادة منها، وأكدت العلاقة بين المدرسة والمجتمع الأردني، ومدى أهميتها، من خلال قانون التربية والتعليم رقم (4) لعام 1988، من حيث الاستيعاب الواعي للحقائق والمفاهيم المتصلة بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والسكانية والثقافية (الزكري، 1991، وأبو شيخة، 1988).

**أهداف الدراسة:** تهدف هذه الدراسة إلى توضيح الدور الذي يمكن أن يقوم به مدير المدرسة الثانوية، وخاصة ما يتعلق بالتعاون الثقافي مع المجتمع المحلي، والاستفادة من مصادره، وبرامج التعليم المستمر، وتقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية والاقتصادية، وتوفير خدمات محددة، وتشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية لهذا المجتمع، مع بيان الأولويات التي يجب أن يضطلع بها مدير المدرسة في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

**أهمية الدراسة:** وتنطلق أهمية هذه الدراسة مع ما يشهده العالم والأردن بوجه خاص من تطورات في المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية، وما يمر به من تطوير في النظام التربوي والمسؤولية الملقاة على كاهل مدراء المدارس من أجل تطوير أنفسهم، لرفع مستوى دور المدير وأدائه حتى يرقى إلى الدور المنوط به، في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع. وقد دلت نتائج الدراسات والأبحاث التربوية الحديثة على تغيير الدور والمسؤولية الملقاة على عاتق مدير المدرسة، في تغيير مفهوم المدرسة من مدرسة تقليدية منغلقة على نفسها إلى مؤسسة تربوية مجتمعية تساهم في تنمية وتطوير المجتمع المحلي.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:** تتمثل مشكلة الدراسة في بيان دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع وإبراز أولوياته في تحسينها.

وتحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع فيما يتعلق بالمجالات التالية؟
  - التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي.
  - الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي.
  - برامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي.
  - تقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية للمجتمع المحلي.
  - المساهمة في تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي.
  - مساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي.
  - تشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع المحلي.

2. ما هي أولويات دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟

**الإطار النظري:** لقد تغير الاتجاه نحو الإدارة المدرسية نتيجة لتغير وظيفة المدرسة في المجتمع، وأصبح لها مفهوم جديد يهتم بدراسة المجتمع والمساهمة في إيجاد حلول مناسبة لمشكلاته وقضاياها وأهدافه، وكانت نتيجة هذا المفهوم زيادة التقارب والاتصال بين المدرسة والمجتمع، ووجدت الإدارة المدرسية نفسها أمام مفهوم جديد للمدرسة، فكيفت أساليبها لتحقيق هذا التقارب وتلك المشاركة (العمرى، 1996).

وتتميز الإدارة المدرسية الجيدة بوجود نظام جديد وفعال من الاتصالات داخل وخارج المدرسة، ويتطلب ذلك وجود مدير

الترويحية، والمساعدة في حملات النظافة العامة، وتنظيم المشروعات، وإقامة المهرجانات، وتقديم برامج للكبار، وإقامة المعارض في المدارس ومؤسسات المجتمع المحلي، (مرسي، 1988).

وبين هونيت (Honnet, 1989) أنه يمكن تقديم خدمات للمجتمع المحلي، من خلال برامج مدروسة مثل: إفراح المجال للمواطنين لأن يشاركوا في تقديم خدمات عامة، وإتاحة الفرص للمواطنين لتقديم الخدمات المطلوبة بطريقة ناجحة، وتحديد مسؤوليات كل شخص وكل مؤسسة مشاركة في تقديم الخدمات المطلوبة منها.

ولكي يتم التفاعل بين المدرسة والمجتمع بصورة جيدة، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار ظروف المجتمع في المجالات الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية بحيث تتاح للمدرسة فرصة المساهمة في تنمية المجتمع المحلي وخدمته، وتعتمد هذه المساهمة على إدارة المدرسة، والطريقة التي تدار بموجبه (اليونسكو، 1996).

ولبيان ضرورة التعاون بين الأسرة والمدرسة، ولكي يتم تحقيق هذا التعاون لا بد من التركيز على نجاح عملية التعاون في العملية التربوية بكل الوسائل والإمكانات المتاحة، حتى لا يوصف عمل المدرسة بأنه ناقص ولا بد من ربط ما تقوم به الأسرة تجاه العملية التربوية وما تقدمه تجاه تربية الأبناء.

وأوضح (التويجري، 1990)، أن دور المدرسة يأتي مكملاً لدور الأسرة وموازيًا له، فالمدرسة تقوم بتعليم الطلاب وتنشئتهم التنشئة التربوية الصحيحة، فتقدم لهم العلوم المعرفية والتطبيقية في مختلف المجالات، وتوضح لهم الدور المستقبلي الذي سيقومون به لخدمة مجتمعهم.

لذلك فإن من المهم أن تتم عملية التعاون بين المدرسة والمجتمع من خلال النظر إلى المدرسة على أنها الأداة الفاعلة في تحقيق أهداف التربية، ولا يقتصر دورها على نقل التراث الفكري والمعرفي بصورة تقليدية إلى الطلاب فقط، دون النظر إلى معرفة ما يدور في المجتمع المحيط بالمدرسة من متغيرات في المجال الحضاري والفكري (الزكري، 1991).

وفيما يتعلق بدور الآباء والطلاب في إنجاح العملية التربوية وخدمة المجتمع، فيرى القائمون على العملية التعليمية في الأردن، ضرورة التنسيق بين جهود المعلمين وأولياء الأمور، لكي يتوافر في المدرسة ما عهده الطالب في البيت من رعاية واهتمام وأن تتوفر في المنزل خصائص المدرسة بما يتعرض له الطالب من تعليم وتوجيه وحزم ونظام، لذا فهم يرون أن يكون انتقال الطالب من المنزل إلى المدرسة انتقالاً تدريجياً (العمرى، 1992).

وحتى تكون العملية التربوية ناجحة فإنها تحتاج إلى تفعيل دور المجالس التي تشكلها، مثل: مجالس الآباء والمعلمين التي تعمل على توثيق العلاقة بين المدرسة وبين الأسرة، مما يساهم في تربية الأبناء، وإن التعاون مع المدرسة يساهم في النهوض بالبيئة وتلبية متطلباتها بالاستفادة من تخصصات المسؤولين في مجال

مدرسة يتصف بصفات القائد التربوي، الذي يعنى بوضع رؤية يحدد فيها أهداف مدرسته ويرسم العلاقة التي تتحدد فيها طبيعة التعاون والتفاهم مع المجتمع المحلي، لما فيه مصلحة المدرسة والمجتمع المحلي معاً (Glickman, 1993).

ولعل دور مدير المدرسة في عملية التغير الاجتماعي لتنمية المجتمع المحلي وتطويره من المواضيع المعاصرة المطروحة، فهو يقوم بإبراز دور المدرسة على أنها مركز إشعاع ثقافي في المجتمع الموجودة فيه، يساهم في تحقيق أهداف التربية والتعليم، إذ إن المدرسة تشارك في مواكبة التغيرات والتطورات في عصر التفجر المعرفي والتكنولوجي (Guthrie and Reed, 1986). وفي هذا الإطار ذكر (محضر، 1985) أن من واجبات مدير المدرسة الناجح: زيادة لقاءات مجالس الآباء والمعلمين، وعقد الندوات والمحاضرات الثقافية، مما يزيد من توعية الأسرة بالمدرسة، وتمكن البيت من توجيه الطلاب التوجيه الصحيح، لكي تؤدي المدرسة رسالتها بشكل ناجح، كما أنها تساهم في تغيير نظرة البيت إلى المدرسة.

ويقول (سمعان، 1975): لتحقيق التعاون بين المدرسة والمجتمع، يقوم مدراء المدارس الأمريكية والمعلمون وأعضاء المجتمع المحلي عامة بدور كبير، وتناط بمدير المدرسة مجموعة واجبات مثل: تعريف الآباء ببرامج المدرسة، ونشاطاتها، من خلال وسائل الإعلام، ومن خلال تنظيم مكتبة يستفيد منها الطلاب والآباء وأفراد المجتمع بوجه عام، وتكوين لجان عمل تعاوني من الآباء والمعلمين، وتسهيل استخدام أفراد المجتمع المحلي، لمرافق المدرسة وتسهيلاتهما.

لذلك فإن للمدرسة دوراً كبيراً في خدمة المجتمع بما ما تقدمه من برامج ومن خلال التعريف بالمجتمع والتطورات المحيطة به، والتعرف على حاجاته وظروفه الاجتماعية والاقتصادية والصحية والسياسية، وعلى مستلزمات ومتغيرات العصر الجديدة، لذلك فإن إبراز دور المدرسة كمؤسسة تربوية، أصبح ضرورياً لما تقدمه من خدمات كثيرة للمجتمع المحلي (عميرة، 1987).

ولما كانت المدرسة في المفهوم التربوي الحديث تمثل مركز الإشعاع العلمي والثقافي والاجتماعي، فلا بد من إيجاد علاقات وثيقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويتم ذلك من خلال تعريف أبناء المجتمع بالمدرسة، وأهدافها الاجتماعية، وإقناعهم بضرورة زيارة المدرسة، وتشكيل لجان تعمل على إعداد البرامج الخاصة، لتسهيل مهمة أولياء الأمور للتعاون مع المدرسة لحل المشكلات المتعلقة بالطلبة (محضر 1985).

ولقد أوضح (خشان، 1988)، مجموعة من الوظائف التي تقوم بها المدرسة تجاه المجتمع المحلي مثل: تنمية أفرادهم وإعدادهم للحياة، وحفظ التراث الثقافي، وتزويد المجتمع بالقوى العاملة المدربة، وزيادة ولاء الأفراد لمجتمعهم، وتقديم المعارف والخبرات اللازمة لنمو الأفراد بصورة مبسطة، ولا يقتصر عمل المدارس على تعرف النواحي المختلفة في المجتمع المحلي، بل تساهم مساهمة فعالة في كثير من الخدمات، وأنواع النشاط، التي تساعد على رفع مستواه، مثل: إعداد دليل يتعلق بالنواحي

واظهرت نتائج دراسة (المومني، 1995) حول تحديد دور مدير المدرسة الثانوية في التغيير الاجتماعي، أن أهم الأدوار التي يقوم بها مدير المدرسة هو في مجال الاتصال، يليه مجال التوجيه والإرشاد الأسري، ثم مجال مدرسة المجتمع، وأخيراً مجال التعليم لأنه مسؤولية المجتمع.

#### ب. الدراسات الأجنبية

قدّم فيليب (Philip, 1987) ورقة عمل في الاجتماع السنوي لأساتذة الجامعات في الإدارة التربوية في أمريكا شملت (74) مديراً، لتحديد العلاقة بين المدرسة والمجتمع، إذ خلصت هذه الورقة إلى زيادة ثقة المجتمع بالمدرسة، وتحديد الاتجاهات والأهداف والاستئناس بأراء أفراد المجتمع المحلي، في إدارة المدرسة، ووضع السياسات والاستراتيجيات التي تخدم برامجها.

كان من نتائج الدراسة التي أجراها هنسون (Henson, 1988) معرفة أثر البيئة التنظيمية للمدارس على علاقتها بالمجتمع المحلي، أن إيجاد بيئة أساسية حضارية موثقة بشكل جيد للمدرسة تمكّنها من نقل العلوم الحضارية المعقدة إلى مجتمعها المحلي.

وأجرى دسروشر (Desrocher, 1988) دراسة في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية ركزت على معرفة الحاجة إلى مشاركة الآباء في المدارس، والتحقق من نتائج مشاركة الآباء والمجتمع على تحصيل الأبناء، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن مشاركة الآباء والمجتمع المحلي، كان لها آثار إيجابية على التحصيل الدراسي للطلاب.

لقد جاء من نتائج دراسة زلدن (Zeldin, 1990) التي هدفت إلى إبراز طبيعة العلاقة بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلي في الصين، أن هناك علاقة وثيقة بين المدارس الريفية وبين عامة الشعب، من جانب تركيز هذه المدارس على تعليم المعلومات العملية والثقافية، وإن المدارس الزراعية المتوسطة تبني مناهجها على نظام العمل والدراسة، ويديرها أفراد المجتمع من خبراء الزراعة، وتقدم هذه المدارس التسهيلات اللازمة لإنجاح هذا البرنامج.

أما الدراسة التي أجرتها ماري وكلفورد (Mary and Glifford 1991) في مدينة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، التي هدفت إلى إيجاد نشر قادر ومستعد للتطوير وتقديم الخدمات للمجتمع المحلي، وذلك من خلال استغلال الطلاب لأوقات فراغهم، وإحداث التغيير في المجتمع، وتقويم العلاقة بين المدرسة والبيت، وكان من نتائج هذه الدراسة شعور الطلاب باهتمام المجتمع بهم، واستغلال أوقات فراغهم في خدمة مجتمعهم.

وجاء في نتائج دراسة راندولف (Randolph, 1997) في جامعة كارولينا الجنوبية في الولايات المتحدة الأمريكية، التي شملت (21) مدرسة متوسطة، هدفت إلى تقييم العلاقة بين مستوى المشاركة ما بين المدرسة والمجتمع، والتحصيل الأكاديمي

البيئة، ومن الهيئات والمؤسسات الموجودة في مجتمعها المحلي (عبود، 1992).

أشارت التربوية الأمريكية كندال (Kendall, 1988) إلى الفوائد التي تتحقق من البرامج المدرسية التي يساهم فيها الطلاب في خدمة المجتمع المحلي مثل: توسيع الخبرات التعليمية للطلاب، لتشمل الخبرات الاجتماعية، التي تخرج عن إطار البيت والمدرسة، وتسهيل الحياة العملية للطلاب بعد انتقالهم من المدرسة إلى المجتمع، وتقوية الروابط بين الطلاب والمجتمع، وخلق فرص عمل للطلاب بعد التخرج.

ويتم إشراك الطلبة في الخدمات المجتمعية المصغرة التي تقدم إلى المجتمع المحلي، ففي مدينة بوسطن في ولاية ماساشوستس الأمريكية، تم تشكيل برامج خدمات مجتمعية في المدرسة في ربيع 1986، واشترك حوالي (40) طالباً بالعمل في مؤسسات المجتمع مثل: المستشفيات والملاجئ ومراكز العناية اليومية بالكبار والصغار، ولقد ساهم هذا البرنامج في إثراء خبرات الطلاب، وزاد من معرفتهم بالمجتمعات المحلية المحيطة بالمدرسة، وزاد في تقوية العلاقات بين المدرسة والمؤسسات التي تقدم خدمات عامة للمواطنين (Coolidge, 1987).

الدراسات السابقة: أجريت عدة دراسات ذات صلة بموضوع المدرسة على المستويات المحلية والعربية والأجنبية، اختار منها الباحث مجموعة تم ترتيبها وفقاً لحدائتها.

#### أ. الدراسات العربية

لقد بينت نتائج دراسة (السادة، 1990) التي استهدفت الوقوف على واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع أهم الأساليب التي تتبعها المدرسة لتحقيق التعاون بينها وبين الأسرة هي اليوم المفتوح، أما الأسلوب الثاني المتبع لتحقيق التعاون بين الأسرة والمدرسة فهو أسلوب تبادل الزيارات بين المعلمين وأولياء أمور الطلاب.

جاء في نتائج دراسة (البيروت، 1992) التي تناولت موضوع ضعف التفاعل بين البيت والمدرسة، وجمعت آراء بعض معلمي ومعلمات المدارس الأردنية، وأولياء أمور الطلبة، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف مستوى الثقة بين المعلمين وأولياء الأمور، ووجود ظروف كثيرة تعيق العمل المشترك بين المدرسة والبيت، من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، والتغلب على مشكلات الطلاب في البيت أو المدرسة.

واتضح من نتائج ورقة العمل المقدمة من (خريسات، 1993) إلى البرنامج التدريبي لتنمية مديري المدارس في الأردن وتدريبهم، جاء فيها: يجمع علماء النفس والتربية على أهمية الدور الاجتماعي للمدرسة من كونها مؤسسة اجتماعية، أوجدتها المجتمع لخدمة أبنائه، والمساهمة في حل مشكلاته وتطوره وتحقيق أهدافه، إذ تساهم المدرسة مساهمة مباشرة في خدمة المجتمع المحلي، ويجب على مدير المدرسة أن يقوم بتفعيل دور المدرسة وربطها بما يتم في المجتمع المحلي من أنشطة وفعاليات.

الاهتمام بمجتمعه، وتقديم الخدمة اللازمة له عن طريق استغلال أوقات فراغ الطلاب.

- أن العلاقة الإيجابية بين المدرسة والمجتمع تساهم في زيادة تحصيل الطلاب الدراسي.

ويمكن القول أن الدراسات السابقة جميعها أكدت ضرورة وجود علاقة قوية بين المدرسة والمجتمع المحلي، وأن مدير المدرسة هو الشخص القادر على تقوية وتطوير هذه العلاقة لما فيه مصلحة الطلاب، وتقديم الخدمات اللازمة لأفراد المجتمع المحلي.

أما الباحث فقد حاول في هذه الدراسة إبراز دور مدير المدرسة في مجالات محددة: التعاون الثقافي، والاستفادة من مصادر المجتمع المحلي، وبرامج التعليم المستمر التي يمكن تقديمها لأفراد المجتمع المحلي، وتوفير خدمات إنسانية واجتماعية واقتصادية للمجتمع، وتشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية محددة للمجتمع المحلي. إذ يعتقد الباحث أن دراسته تختلف في طبيعتها عن الدراسات التي تم استعراضها لكونها تركز بشكل كبير على دور مدير المدرسة في خدمة المجتمع.

كما حاولت هذه الدراسة أيضاً إبراز أولويات مديري المدارس في خدمة المجتمع، إذ تمثلت الأولويات فيما يلي:

- ضرورة مشاركة المدرسة مع هيئة التدريس والعاملين في المدرسة في كثير من الأنشطة التي تتم في المجتمع المحلي.
- تشجيع أولياء الأمور لتقديم بعض الخدمات الممكنة للطلاب وللمدرسة.
- ضرورة تثقيف أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، من خلال برامج تقديمها المدرسة مثل كيفية التعامل مع الأطفال.
- مشاركة المدرسة وأفراد المجتمع المحلي في كثير من المناسبات الوطنية والعالمية.
- ضرورة قيام المدرسة في تثقيف أفراد المجتمع المحلي في بعض القضايا الاقتصادية.
- ضرورة قيام المدرسة في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه للطلاب، وتوعيتهم بقضايا مجتمعهم وحاجاته وتقديم الخدمات اللازمة له.

**إجراءات الدراسة:** مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة أربد جميعهم، والبالغ عددهم (454) مديراً. وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية تكونت من (200) مديراً ومديرة، أي ما نسبته (43.9%) من مجموع أفراد المجتمع، وقد تم استرجاع (198) استبانة من أفراد العينة حيث شكلت (99%) من مجموع أفراد العينة.

والجدول رقم (1) يبين خصائص أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

للطلاب، وكذلك معرفة مستوى تمويل برامج التعليم في هذه المدارس، وقد أكدت هذه النتائج وجود علاقة مهمة وإيجابية بين حجم المشاركة والتفاعل بين المدرسة والمجتمع ومستوى تحصيل الطلاب الأكاديمي.

## ملخص الدراسات السابقة

### أ. الدراسات العربية

تبين الدراسات العربية مدى العلاقة بين المدرسة والمجتمع، إذ بينت نتائج هذه الدراسات ما يلي:

- أن من أساليب التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع هو اليوم المفتوح، وتبادل الزيارات بين المعلمين وأولياء الأمور، مما يتيح الفرصة للتعرف على حاجات الطلاب وأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي ورغباتهم، لتقديم الخدمات اللازمة لهم عن طريق البرامج المدرسية والندوات واللقاءات.
- من آثار ضعف التفاعل بين البيت والمدرسة، عدم القدرة على حل مشكلات الطلاب التعليمية والاجتماعية، ويعود سبب هذا الضعف إلى عدم وجود ثقة كافية بين المعلمين وأولياء الأمور.
- لا بد من تقديم التدريب الكافي لمديري المدارس، وخاصة ما يتعلق بدورهم الاجتماعي نحو خدمة المجتمع المحلي، من أجل زيادة قدرتهم على التعرف على مشكلات المجتمع وإيجاد الحلول المناسبة لها.
- الاهتمام بوسائل الاتصال بين المدرسة والمجتمع، وتفعيل عملية الإرشاد والتوجيه المدرسي، للتعرف على حاجات ومتطلبات المجتمع.

### ب. الدراسات الأجنبية

من أهم الأسس التي يجب أن تبنى عليها العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وجود الثقة بينهما، وتعزيز دور إدارة المدرسة في تقوية هذه العلاقة، بالإضافة إلى وضع السياسات والاستراتيجيات اللازمة لخدمة هذا الغرض.

- أن للبيئة التنظيمية دوراً مهماً في تقديم الخدمة المناسبة للمجتمع.

- أن مشاركة الآباء والمجتمع المحلي كان لها آثار إيجابية على زيادة تحصيل الطلاب الدراسي.

- أن أثر العلاقة القوية بين البيت والمدرسة والمجتمع المحلي، يساهم في نقل المعلومات اللازمة لأفراد المجتمع المحلي، عن طبيعة دور المدرسة، وما يمكن أن تقدمه من خدمات للبيت والمجتمع المحلي، كما أن المدرسة -ونتيجة لهذه العلاقة الإيجابية- تقدم التسهيلات اللازمة لإنجاح البرامج المشتركة بين المدرسة والمجتمع.

إبراز دور الطلاب القادرين على تطوير مجتمعهم وتقديم الخدمات اللازمة له، إذ جاء من نتائجها أن العلاقة القوية بين المدرسة والبيت والمجتمع المحلي تساهم في إيجاد جيل قادر على

المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع وذلك للفقرات جميعها، ثم لكل مجال من مجالات الدراسة على حدة، لبيان أي المجالات التي نالت اهتماماً أكبر من مدير المدرسة، وللإجابة عن السؤال التالي تم ترتيب جميع فقرات الاستبانة تنازلياً لمعرفة ما هي الفقرات التي حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية إذ تم اختيار مجموعة منها.

ولمعرفة الاتساق الداخلي بين الفقرات تم استخراج معامل (كرومباخ ألفا).

**نتائج الدراسة:** سيتم عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة، مصنفة وفقاً لتتابع الأسئلة على النحو الآتي:

• **أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** نص السؤال الأول: ما هو دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة السبع كما هو مبين في الجدول رقم (2).

**جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة السبعة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | عدد الفقرات | المجال                                                            | رقم المجال |
|-------------------|-----------------|-------------|-------------------------------------------------------------------|------------|
| 1.01              | 3.79            | 3           | مساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي.               | 6          |
| 1.17              | 3.78            | 6           | الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي.                                | 2          |
| 0.97              | 3.76            | 12          | تشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع المحلي. | 7          |
| 1.05              | 3.62            | 11          | تقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية للمجتمع المحلي.               | 4          |
| 1.06              | 3.53            | 8           | التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي.                                | 1          |
| 1.18              | 2.99            | 8           | التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي.                            | 3          |
| 1.2               | 2.86            | 6           | المساهمة في تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي.                  | 5          |

الجدول رقم (2) يبين المتوسطات الحسابية للمجالات السبعة، إذ تراوحت ما بين (3.79-2.86)، فقد حصل مجال "مساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي" على أعلى متوسط حسابي (3.79)، وحصل مجال "المساهمة في تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي" على أقل متوسط حسابي (2.86).

لقد تضمنت الإجابة عن هذا السؤال، وصفاً لدرجات تصور مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، إذ أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود درجات تصور مختلفة لمدرء المدارس لهذا الدور، كما هو مبين في الجدول رقم (2)، فقد جاء مجال "المساهمة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي" في المرتبة الأولى، إذ حصل على أعلى متوسط حسابي مقداره (3.79)، مما يشير إلى ضرورة مساهمة

**جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة**

| المتغيرات         | العدد | النسبة | المجموع |
|-------------------|-------|--------|---------|
| الجنس             | 93    | 46.97  |         |
| ذكر               | 93    | 46.97  |         |
| أنثى              | 105   | 53.03  | 198     |
| المؤهل العلمي     | 91    | 45.95  |         |
| بكالوريوس         | 91    | 45.95  |         |
| بكالوريوس + دبلوم | 79    | 39.91  | 198     |
| ماجستير           | 28    | 14.14  |         |
| سنوات الخبرة      | 31    | 6.57   |         |
| (5-1) سنوات       | 31    | 6.57   |         |
| (10-6) سنوات      | 31    | 15.66  | 198     |
| 11 سنة فأكثر      | 154   | 77.77  |         |

**أداة الدراسة:** لقد طور الباحث استبانة معتمداً على الأدبيات والدراسات السابقة، موزعة على سبعة مجالات هي:

1. التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي.
2. الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي.
3. برامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي.
4. تقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية للمجتمع المحلي.
5. المساهمة في تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي.
6. مساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي.
7. تشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع المحلي.

تكونت الاستبانة من (57) فقرة (Item) وقد صممت على تدرج ليكرت (Likert Scale) الخماسي، وطلب من أفراد العينة الإجابة عن تحديد درجة الموافقة التي تدرجت من (درجة كبيرة جداً، ودرجة كبيرة، ودرجة متوسطة، ودرجة ضعيفة، ودرجة ضعيفة جداً)، وأعطيت درجات (1، 2، 3، 4، 5).

**صدق أداة الدراسة:** تحقق الباحث من صدق أداة الدراسة عن طريق الصدق الظاهري، إذ عرضت الاستبانة على عشرة من المحكمين في مجال الاختصاص، ثم وضعت المؤشرات المناسبة لقياس مدى درجة مناسبة الفقرات من حيث التركيب، والصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الفقرات، لقياسها دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع وانتمائها إلى المجال، ومدى ملاءمتها أو عدم ملاءمتها له، وبعد تلقي الردود أجريت التعديلات المطلوبة.

**ثبات أداة الدراسة:** تم التحقق من ثبات أداة الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، إذ تم اختيار عينة مكونة من (20) مديراً ومديرة، وزعت عليهم الاستبانة لتعبئتها أول مرة، ثم طلب منهم تعبئتها مرة أخرى بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع، وذلك حسب معامل الارتباط من نتائج الاستبانة للمرتين (0.85) كما تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة (كرومباخ ألفا) للاتساق الداخلي، إذ بلغ (0.86) وهذه قيمة مرتفعة وتشير إلى ثبات الأداة.

**المعالجة الإحصائية:** للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث التحليل الإحصائي باستخدام (SPSS) حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة دور مدير

المشاركة في المناسبات الوطنية والاجتماعية، وقيادة حملات توعية لتجميل البيئة المحلية وتنظيفها، والمساهمة في نشر التوعية والرعاية الصحية لأفراد المجتمع المحلي، والمساهمة في التوعية الدينية والثقافية له، وإثراء هذا المجتمع بالخبرات التربوية، والمساهمة في تحسين أعمال المجالس البلدية والقروية، أو من خلال المساهمة في تقديم ندوات ومحاضرات ثقافية يشترك فيها الطلاب والمعلمون والعاملون في المدرسة وأفراد المجتمع المحلي، وعمل أبحاث تربوية لها صلة بقضايا المجتمع المحلي، وتقديم برامج ثقافية لأفراده.

أما المجالان الثالث والخامس "برامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي" والمجال "المساهمة في تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي" فقد حصلنا على متوسطات حسابية (2.99) و (2.86)، وهما أقل المتوسطات الحسابية بالنسبة للمجالات السبعة، إذ يعتبران متوسطين (قليلين)، مما يشير إلى أن درجات تصور مدراء المدارس لهذين المجال كانت (قليلة)، وخاصة ما يتعلق بتثقيف أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي لتعليم أبنائهم، والاهتمام الخاص بتعليم الكبار والنساء والأطفال، وتقديم برامج للأسرة، وتوفير مصادر تعلم دائمة لأفراد المجتمع المحلي، وعقد دورات وتقديم برامج له، في مجالات التهيئة الوظيفية أو تربية الأطفال، وكذلك العمل على تثقيف أفراد المجتمع المحلي بقضايا الاختصاصات المهنية، والتعاون مع أصحاب المهن والمزارعين لتوعية الطلاب في هذه المجالات، وتشجيع أصحاب المصانع والشركات والمؤسسات التدريبية لتدريب الطلاب لديها، وتعريف الطلاب بقضايا المجتمع السكانية والمعاصرة.

من خلال مناقشة مجالات الدراسة، يلاحظ أن معظم تصورات مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية، في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع الواردة في استبانة الدراسة موجودة لدى مدير المدرسة، ولكن بنسب متفاوتة، إذ تراوحت بين درجات (كبيرة) و (متوسطة).

ومن أجل تحديد درجات تصور مدراء المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وفق المجالات التي تدرج تحتها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة على حدة ثم رتب فقرات كل مجال ترتيباً تنازلياً، وفيما يلي عرض لكل مجال من مجالات الدراسة السبعة.

#### المجال الأول: التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي

يشتمل هذا المجال على (8) فقرات، وتعتبر كل فقرة فيها عن درجة تصور مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع وبيّن الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.

المدرسة مع المعلمين في تقديم الخدمات والإرشاد والتوجيه، وكذلك المساهمة مع المعلمين في تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلات، والمساهمة في التخطيط للأنشطة المدرسية التي تساهم في تنمية شخصيات الطلاب أيضاً، وأخيراً تقديم خدمات طلابية تساعدهم على التأقلم مع المجتمع المحلي، ولكن لا بد من تفعيل دور المدرسة في مجالات الخدمات الاستشارية، وخاصة للأسر محدودة الدخل حتى تقوم بممارسة بعض المهن التقليدية.

وقد جاء مجال "الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي" في المرتبة الثانية، إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (3.78) وهو متوسط حسابي (كبير)، مما يعني أن درجات تصور مدراء المدارس لدور مدير المدرسة في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، تستدعي منه الاهتمام بتشجيع أولياء الأمور لتقديم خدمات مختلفة للطلاب، وإتاحة الفرصة لأولياء الأمور وبعض المختصين من أفراد المجتمع المحلي للمشاركة في بعض الأنشطة التعليمية، والاتصال مع ذوي الاختصاصات من أفراد المجتمع المحلي، بتعريف الطلاب بما يستجد من تطورات في المجالات المختلفة، وزيادة التواصل مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي؛ لتقديم الدعم المادي والمالي للطلاب والمدرسة، وتطوير استراتيجيات تسهل لأفراد المجتمع المحلي الاستفادة من إمكانات المدرسة في المناسبات المختلفة، وتسهيل استخدام أفراد المجتمع المحلي لمرافق المدرسة.

أما المجال الذي حصل على الترتيب الثالث فهو المجال السابع "تشجيع أولياء الأمور والمعلمين، لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع المحلي" إذ حصل على متوسط حسابي مقداره (3.76) وهو متوسط حسابي (كبير)، وهذا يدل على تقارب تصورات مدراء المدارس لدور مدير المدرسة، وأن عليه إتقان بعض مهارات الاتصال مع أولياء الأمور والمعلمين لتفعيل دور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي مثل: الاتصال مع البيت للتعرف على مشكلات الطلاب الاجتماعية والصحية، وإيجاد الحلول لها بالتعاون مع المدرسة، وحث أولياء الأمور للتعاون مع المدرسة، وتثقيف أولياء الأمور في أمور تخص أبنائهم، وخاصة ما يتعلق بمفاهيم المجتمع الجديد مثل الديمقراطية وحقوق الإنسان، وإعداد برامج للمعلمين والعاملين في المدرسة في كيفية الاتصال والتعاون مع أولياء الأمور في مجالات العلاقات الإنسانية والاجتماعية والرعاية الصحية، وتعريف الطلاب بقضايا مجتمعاتهم والتعرف عليه، وتطوير مهارات الاتصال بين المدرسة والبيت وبين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين.

أما المجالان الرابع والأول وهما "تقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية للمجتمع المحلي" فقد حصل المجال الرابع على متوسط حسابي مقداره (3.62)، وحصل المجال الأول "التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي" على متوسط حسابي مقداره (3.53) وهما متوسطان حسابيان (متوسطان)، وهذا يبين أن درجة التصور لمدراء المدارس لدور مدير المدرسة هي درجات (متوسطة)، وخاصة ما يتعلق بإثراء المجتمع المحلي بالخدمات الإنسانية والاجتماعية، والتفاعل الثقافي مع المجتمع المحلي، والتشجيع على

على متوسط حسابي مقداره (2.81) وهو متوسط حسابي (متوسط) أيضاً.

يتكوّن هذا المجال من (8) فقرات، ويلاحظ من النتائج أن المتوسطات الحسابية للفقرات كانت (متوسطة)، إذ تراوحت ما بين (2.62) و(3.66)، ولقد حازت الفقرة رقم (2) "المشاركة مع هيئة التدريس والعاملين في المدرسة في كثير من أنشطة المجتمع المحلي" على أعلى متوسط حسابي بالنسبة لفقرات هذا المجال، كما حازت على مرتبة رقم (25) بالنسبة لفقرات الدراسة جميعها، إضافة إلى أن فقرات هذا المجال جميعها احتلت المرتبة الخامسة بين مجالات الدراسة السبعة، مما يعكس تصورات مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية من بين مجالات الدراسة السبعة. وهذا يدل على أن تصورات مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في مجال التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي، قد حازت على متوسطات بدرجة (متوسطة).

#### المجال الثاني: الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي

يشتمل هذا المجال على (6) فقرات تعبر كل منها عن درجة تصور مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة مع المجتمع المحلي، والجدول رقم (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "الاستفادة من مصادر المجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة                                                                                                                                               | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1.     | 12         | تشجيع أولياء الأمور لتقديم خدمات مختلفة للطلاب وللمدرسة والاستفادة من خبراتهم وتدريب الطلاب في مواضيع تهم البيئة المحلية.                            | 3.85            | 0.95              |
| 2.     | 14         | إتاحة الفرصة لأولياء الأمور وبعض أفراد المجتمع المحلي من المختصين للمشاركة في بعض الأنشطة التعليمية في المدرسة.                                      | 3.80            | 0.93              |
| 3.     | 11         | الاتصال مع ذوي الاختصاص في المجتمع المحلي لتعريف الطلاب بما يستجد من تطورات في مجال الزراعة، والصحة، والبيئة.                                        | 3.79            | 1.00              |
| 4.     | 13         | التواصل مع أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي للمساهمة في تقديم الدعم المادي والمالي للطلاب والمدرسة (حديقة المدرسة، وبرامج الطلاب المبدعين.. الخ). | 3.78            | 1.06              |

**جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "التعاون الثقافي مع المجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة                                                                                            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1.     | 2          | المشاركة مع هيئة التدريس والعاملين في المدرسة في كثير من أنشطة المجتمع المحلي.                    | 3.66            | 0.99              |
| 2.     | 1          | المساهمة في زيادة تفاعل المدرسة الثقافي مع المجتمع المحلي.                                        | 3.65            | 1.00              |
| 3.     | 4          | المساهمة في الإثراء المعرفي للمجتمع المحلي بالتعاون مع المعلمين والعاملين والطلاب في المدرسة.     | 3.46            | 0.94              |
| 4.     | 3          | مساهمة المعلمين والطلاب في الأنشطة الثقافية للمجتمع المحلي.                                       | 3.33            | 0.99              |
| 5.     | 7          | التعرف على حاجات أفراد المجتمع المحلي وتقديم البرامج الثقافية المناسبة لهم.                       | 3.11            | 1.05              |
| 6.     | 8          | المساهمة في عمل أبحاث تربوية بالتعاون مع أفراد ومؤسسات المجتمع المحلي، وإيجاد الحلول لها.         | 2.95            | 1.08              |
| 7.     | 5          | عقد ورش تدريبية لأولياء الأمور في مجال تعلم الطفل خارج المدرسة.                                   | 2.81            | 1.23              |
| 8.     | 6          | تقديم خبرات تربوية متطورة لأفراد المجتمع المحلي، من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب. | 2.62            | 1.26              |
|        |            | المجموع                                                                                           | 25.59           | 8.54              |
|        |            | المعدل                                                                                            | 3.198           | 1.06              |

ومن خلال النتائج الواردة في جدول رقم (3) يظهر أن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي هي فقرة رقم (2) "المشاركة مع هيئة التدريس والعاملين في المدرسة في كثير من أنشطة المجتمع المحلي" إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.66) وهو بدرجة (كبيرة)، وتلتها الفقرة رقم (1) "المساهمة في زيادة تفاعل المدرسة الثقافي مع المجتمع المحلي"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.65) وهو بدرجة (كبيرة) أيضاً.

أما أبرز فقرتين حصلتا على أقل المتوسطات الحسابية على التوالي فهي الفقرة رقم (6) "تقديم خبرات تربوية متطورة لأفراد المجتمع المحلي من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب" حيث حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.62) وهو متوسط حسابي (متوسط)، ثم تلتها الفقرة رقم (5) "عقد ورش تدريبية لأولياء الأمور في تعلم الطفل خارج المدرسة"، إذ حصلت

**جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "برامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفرقة                                                                                   | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1.     | 21         | تثقيف أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، للتعامل مع الأطفال وتعليمهم.                  | 3.30            | 1.09              |
| 2.     | 15         | الاهتمام بتقديم برامج تناسب جميع فئات وأعمار أفراد المجتمع المحلي.                       | 3.22            | 1.24              |
| 3.     | 19         | المساهمة في تقديم برامج تتعلق بالأسرة مثل تربية الأبناء التربية الصحيحة.                 | 3.16            | 1.15              |
| 4.     | 16         | المشاركة في توفير مصادر تعلم دائمة ومتطورة ومتنوعة لأفراد المجتمع المحلي.                | 3.14            | 1.11              |
| 5.     | 22         | عقد ورش ومحاضرات وندوات لأفراد المجتمع المحلي تتعلق بالمستجدات والتطورات المحلية.        | 2.86            | 1.13              |
| 6.     | 17         | المساهمة في عمل دورات مهنية وفنية لأفراد المجتمع المحلي.                                 | 2.83            | 1.20              |
| 7.     | 20         | عقد ورش تدريبية للنساء في المجتمع المحلي تتعلق بتربية الأطفال حسب الأسس الحديثة للتربية. | 2.63            | 1.33              |
| 8.     | 18         | عقد ورش تدريبية لأفراد المجتمع المحلي، في مجال التهيئة الوظيفية لهم.                     | 2.48            | 1.21              |
|        |            | المجموع                                                                                  | 23.62           | 9.46              |
|        |            | المعدل                                                                                   | 2.95            | 1.18              |

ومن خلال النتائج المبينة في جدول رقم (5) يتبين أن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي هي الفقرة رقم (21) "تثقيف أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، للتعامل مع الأطفال وتعليمهم" حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.30) وهو متوسط حسابي (متوسط)، تلتها الفقرة رقم (15) "الاهتمام بتقديم برامج تناسب جميع فئات وأعمار أفراد المجتمع المحلي"، التي حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.22) وهو متوسط حسابي (متوسط).

أما أبرز فقرة حصلت على أقل المتوسطات الحسابية على التوالي فهي الفقرة رقم (8) "عقد ورش تدريبية لأفراد المجتمع المحلي في مجال التهيئة الوظيفية لهم" إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.48) وهو متوسط (قليل).

يتكون هذا المجال من (8) فقرات، ويلاحظ من النتائج أن أهم فقرة في مجال برامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي من حيث تصورات مديري المدارس لدور مدير المدرسة هي الفقرة رقم (21) "تثقيف أولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، للتعامل مع

| الرتبة | رقم الفقرة | الفرقة                                                                                                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 5.     | 9          | تطوير استراتيجيات تسهيل للمجتمع المحلي الاستفادة من إمكانات المدرسة المادية والبشرية في المناسبات المختلفة. | 3.77            | 1.03              |
| 6.     | 10         | تسهيل استخدام مرافق المدرسة لذوي الهوايات والمواهب من أفراد المجتمع المحلي.                                 | 3.73            | 1.04              |
|        |            | المجموع                                                                                                     | 22.67           | 6.01              |
|        |            | المعدل                                                                                                      | 3.78            | 1.00              |

ومن خلال النتائج المبينة في جدول رقم (4) يتبين أن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي فقرة رقم (12) "تشجيع أولياء الأمور لتقديم خدمات مختلفة للطلاب وللمدرسة والاستفادة من خبراتهم، وتدريب الطلاب في مواضيع تهم البيئة المحلية" إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.85) وهو متوسط (كبير)، تلتها الفقرة رقم (14) "إتاحة الفرصة لأولياء الأمور وبعض أفراد المجتمع المحلي من المختصين للمشاركة في بعض الأنشطة التعليمية في المدرسة"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.80) وهو متوسط (كبير) أيضاً.

أما أبرز فقرتين حصلتا على أقل المتوسطات الحسابية على التوالي فهي الفقرة رقم (10) "تسهيل استخدام مرافق المدرسة لذوي الهوايات والمواهب من أفراد المجتمع المحلي" حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.73) وهو متوسط (كبير)، ثم تلتها الفقرة رقم (9) "تطوير استراتيجيات تسهيل للمجتمع المحلي الاستفادة من إمكانات المدرسة المادية والبشرية في المناسبات المختلفة"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.77)، وهو متوسط (كبير) أيضاً، ويتكون هذا المجال من (6) فقرات، ويلاحظ من النتائج أن فقرات هذا المجال جميعها قد حازت على متوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.78) و (3.85) وهي متوسطات حسابية (كبيرة).

ومن خلال هذه النتائج يلاحظ أن جميع فقرات هذا المجال حازت على المرتبة الثانية بين مجالات الدراسة السبعة، وهذا يدل على أن تصورات مدراء المدارس لدور مدير المدرسة من حيث مهارات استخدام موارد ومصادر المجتمع المحلي جاءت بدرجة (كبيرة).

### المجال الثالث: برامج التعليم المستمر لأفراد المجتمع المحلي

يشتمل هذا المجال على (8) فقرات تعبر كل منها عن درجة تصور مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، والجدول رقم (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                         | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 10.    | 32            | المساهمة الفعالة في حل بعض المشكلات والصعوبات التي تواجه أفراد المجتمع المحلي. | 3.21               | 1.08                 |
| 11.    | 23            | تحديد احتياجات وأولويات المجتمع المحلي واقتراح الآليات المناسبة لتلبيتها.      | 3.03               | 1.08                 |
|        |               | المجموع                                                                        | 39.89              | 11.60                |
|        |               | المعدل                                                                         | 3.63               | 1.05                 |

ومن خلال النتائج المبينة في جدول رقم (6) يتبين أن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي هي الفقرة رقم (24) "التشجيع على المشاركة في المناسبات الوطنية والاجتماعية لزيادة الإحساس والانتماء الوطني" إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.20) وهو متوسط (كبير)، ويعد ثاني أكبر المتوسطات الحسابية في فقرات الدراسة جميعها، كما حصلت الفقرة رقم (33) "قيادة حملات نظافة وتجميل البيئة والمحافظة عليها مع المجتمع المحلي"، على متوسط حسابي مقداره (3.98) وهو متوسط (كبير).

أما أبرز فقرتين حصلتا على أقل المتوسطات الحسابية على التوالي فهي الفقرة رقم (23) "تحديد احتياجات وأولويات المجتمع المحلي واقتراح الآليات المناسبة لتلبيتها"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.03) وهو متوسط حسابي (متوسط)، تلتها الفقرة رقم (32) "المساهمة الفعالة في حل بعض المشكلات والصعوبات التي تواجه أفراد المجتمع المحلي"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.21) وهو متوسط حسابي (متوسط). يتكون هذا المجال من (11) فقرة، إذ حازت الفقرة رقم (24) "التشجيع على المشاركة في المناسبات الوطنية والاجتماعية لزيادة الإحساس والانتماء الوطني" على متوسط حسابي مقداره (4.20) وهي بدرجة (كبيرة)، لما لها من أثر واضح على تصورات مديري المدارس لدور مدير المدرسة، كما حصلت معظم فقرات هذا المجال على متوسطات حسابية (كبيرة)، في حين حصلت أربع فقرات على متوسطات حسابية بدرجة (متوسطة).

#### المجال الخامس: تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي

يشتمل هذا المجال على (6) فقرات تعبر عن درجة تصور مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.

الأطفال وتعليمهم" إذ كان متوسطها الحسابي (3.30)، وهو تصور (متوسط) لدور مدير المدرسة من قبل مدراء المدارس، ولقد جاءت المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال لتعبر عن تصورات مديري المدارس لدور مدير المدرسة بدرجة (متوسطة).

#### المجال الرابع: تقديم خدمات إنسانية واجتماعية للمجتمع المحلي

يشتمل هذا المجال على (11) فقرة تعبر كل منها عن درجة تصور مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ويبين الجدول رقم (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.

#### جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "تقديم خدمات إنسانية واجتماعية للمجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                                             | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 1.     | 24            | التشجيع على المشاركة في المناسبات الوطنية والاجتماعية لزيادة الإحساس والانتماء الوطني.             | 4.20               | 0.94                 |
| 2.     | 33            | قيادة حملات نظافة وتجميل البيئة والمحافظة عليها مع المجتمع المحلي.                                 | 3.98               | 0.96                 |
| 3.     | 27            | المساهمة في نشر التوعية والرعاية الصحية لأفراد المجتمع المحلي، لإكسابهم العادات الصحية السليمة.    | 3.79               | 1.03                 |
| 4.     | 29            | دعوة أفراد المجتمع المحلي للمساهمة مع المدرسة في تقديم برامج توعية بيئية للطلاب.                   | 3.75               | 1.04                 |
| 5.     | 28            | المساهمة في التوعية الدينية والثقافية من خلال برامج وندوات تقدم لأفراد المجتمع المحلي.             | 3.75               | 1.06                 |
| 6.     | 26            | المساهمة في تقديم العون لأفراد المجتمع المحلي، وتفهم أوضاع أفرادهم للارتقاء بمستوى معيشتهم.        | 3.75               | 1.08                 |
| 7.     | 25            | إثراء المجتمع المحلي بالخبرات المتنوعة في مجال الرعاية التربوية وتنشئة الأطفال والمتابعة الدراسية. | 3.69               | 1.03                 |
| 8.     | 31            | المساهمة في أعمال تتعلق بتحسين أداء المجالس البلدية والقروية وتقوية العلاقة مع مجتمع المدرسة.      | 3.40               | 1.08                 |
| 9.     | 30            | المشاركة مع الطلاب والمعلمين في مواسم قطف المنتجات الزراعية عند أفراد المجتمع المحلي.              | 3.34               | 1.22                 |

**جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "تقديم خدمات اقتصادية للمجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة  | رقم الفقرة | الفقرة                                                                                                                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1.      | 39         | تنقيف المجتمع المحلي بقضايا تتعلق بالاقتصاديات المهنية وضرورتها وحاجة المجتمع إليها.                                           | 3.27            | 1.23              |
| 2.      | 36         | التعاون مع أصحاب المهن والمزارعين لاستغلال الخامات المتوفرة لتوعية الطلاب في هذه المجالات وتقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع. | 2.92            | 1.19              |
| 3.      | 35         | العمل على تشجيع أصحاب المصانع والمؤسسات لتدريب الطلاب أثناء العطلة الصيفية.                                                    | 2.84            | 1.34              |
| 4.      | 38         | تعريف أفراد المجتمع المحلي، بالتركيب السكاني للمجتمع وقضايا المعاصرة.                                                          | 2.76            | 1.19              |
| 5.      | 37         | تعريف أفراد المجتمع المحلي بالمشاريع الاقتصادية الصغيرة ودراسة الجدوى الاقتصادية لتلك المشاريع.                                | 2.70            | 1.11              |
| 6.      | 34         | المساهمة مع أفراد المجتمع المحلي في تصميم المشاريع الاقتصادية المناسبة للمجتمع المحلي.                                         | 2.68            | 1.18              |
| المجموع |            |                                                                                                                                | 17.17           | 7.24              |
| المعدل  |            |                                                                                                                                | 2.86            | 1.21              |

أوضحت النتائج الواردة في جدول رقم (7) أن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي هي الفقرة رقم (39) "تنقيف أفراد المجتمع المحلي بقضايا تتعلق بالاختصاصات المهنية وضرورتها وحاجة المجتمع إليها"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.27) وهو متوسط حسابي (متوسط)، كما حصلت الفقرة رقم (36) "التعاون مع أصحاب المهن والمزارعين لاستغلال الخامات المتوفرة لتوعية الطلاب في هذه المجالات وتقوية الروابط بين المدرسة والمجتمع"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.92) وهو متوسط حسابي (متوسط).

أما أبرز فقرتين حصلتا على أقل المتوسطات الحسابية على التوالي فهي الفقرة رقم (34) "المساهمة مع أفراد المجتمع المحلي في تصميم المشاريع الاقتصادية المناسبة للمجتمع المحلي"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.68) وهو متوسط حسابي (متوسط)، تلتها الفقرة رقم (37) "تعريف أفراد المجتمع المحلي بالتركيب السكاني للمجتمع وقضايا المعاصرة وتنقيفهم بأمور تتعلق بالأسرة"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (2.70) وهو متوسط حسابي (متوسط)، ويلاحظ أن فقرات هذا المجال جميعها حصلت على متوسطات حسابية (متوسطة).

يتكون هذا المجال من (6) فقرات، ومن خلال دراسة النتائج يلاحظ أن الفقرة رقم (39) "تنقيف أفراد المجتمع المحلي بقضايا تتعلق بالاختصاصات المهنية وضرورتها وحاجة المجتمع إليها" قد

حازت على متوسط حسابي مقداره (3.27) وهي درجة (متوسطة)، في حين حصلت باقي فقرات هذا المجال على متوسطات حسابية بدرجة (متوسطة)، أيضاً، مما يدل على أن تصورات مديري المدارس لدور مدير المدرسة جاءت بدرجات (متوسطة)، لفقرات هذا المجال جميعها.

**المجال السادس: مساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي**

يشمل هذا المجال على (6) فقرات تعبر عن درجة تصور مديري المدارس الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ويبين الجدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة ترتيباً تنازلياً.

**جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "مساهمة المدرسة في تقديم خدمات محددة للمجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية**

| الرتبة  | رقم الفقرة | الفقرة                                                                                                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 1.      | 44         | المساهمة مع المعلمين في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه للطلاب.                                                   | 4.26            | 0.89              |
| 2.      | 45         | المساهمة مع المعلمين في تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلات بالطريقة العلمية.                                   | 4.18            | 0.89              |
| 3.      | 41         | العمل والمساهمة في التخطيط للنشاطات المدرسية بحيث تساهم في تنمية شخصية الطلاب.                                 | 4.16            | 0.95              |
| 4.      | 43         | تقديم خدمات للطلاب والمعلمين تساعدهم على التأقلم مع المجتمع المحلي والمساهمة في تطويره، وزيادة الانتماء لديهم. | 3.75            | 0.99              |
| 5.      | 40         | المشاركة مع العاملين والمعلمين في أنشطة تركز على الديمقراطية وحقوق الإنسان.                                    | 3.44            | 1.17              |
| 6.      | 42         | تقديم الخدمات الاستشارية للأسر محدودة الدخل لممارسة بعض المهن التقليدية أو تربية الدواجن أو الزراعة.           | 2.97            | 1.17              |
| المجموع |            |                                                                                                                | 22.76           | 6.06              |
| المعدل  |            |                                                                                                                | 3.79            | 1.011             |

أشارت النتائج الواردة في جدول رقم (8) أن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي هي الفقرة رقم (44) "المساهمة مع المعلمين في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه للطلاب" إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.26) وهو متوسط (كبير)، وهذا أعلى متوسط حسابي في فقرات الدراسة جميعها، كما حصلت الفقرة رقم (45) "المساهمة مع المعلمين في تدريب الطلاب على مهارة حل المشكلات بالطريقة العلمية"، إذ حصلت على متوسط حسابية مقداره (4.18) وهو متوسط (كبير) أيضاً.

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                                                | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 6.     | 48            | الاهتمام بدور مدرسة المجتمع الجديد، وتوعية أولياء الأمور نحو هذا الدور.                               | 3.81               | 0.94                 |
| 7.     | 55            | التركيز على العلاقات الإنسانية بما يحقق التعاون بين مجتمع المدرسة والمجتمع المحلي.                    | 3.81               | 0.95                 |
| 8.     | 53            | تطور مهارات الاتصال مع الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين مع التأكيد على متغيرات المجتمع الاجتماعية.     | 3.78               | 0.95                 |
| 9.     | 47            | المساهمة الفعالة مع أولياء الأمور لعقد الندوات الاجتماعية في التربية الحديثة.                         | 3.66               | 1.00                 |
| 10.    | 51            | تصميم برامج ونشاطات للطلاب لتمكينهم من التعرف على موارد ومصادر المجتمع المحلي.                        | 3.60               | 0.97                 |
| 11.    | 52            | التخطيط لبرامج محددة لتمكين الطلاب من المشاركة في تقديم الخدمات الإنسانية والاجتماعية للمجتمع المحلي. | 3.56               | 0.96                 |
| 12.    | 54            | تنظيم زيارات بيتية لتقديم النصائح والإرشاد لأفراد المجتمع في مجال الرعاية الصحية والأسرية.            | 3.22               | 1.16                 |
|        |               | المجموع                                                                                               | 45.18              | 11.79                |
|        |               | المعدل                                                                                                | 3.77               | 0.98                 |

وكما تشير النتائج الواردة في جدول رقم (9) فإن أبرز فقرتين حصلتا على أعلى المتوسطات الحسابية على التوالي هي الفقرة رقم (57) "التعرف على مشكلات الطلاب الاجتماعية والصحية وإيجاد الحلول لها بالتعاون مع البيت ومؤسسات المجتمع المحلي"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (4.08) وهو متوسط (كبير)، كما حصلت الفقرة رقم (49) "العمل على جعل أولياء الأمور متعاونين مع المعلمين والمدرسة في إعداد وتهيئة الطلاب للمجتمع"، على متوسط حسابي مقداره (4.01) وهو متوسط (كبير) أيضاً.

أما أبرز فقرة حصلت على أقل المتوسطات الحسابية فهي الفقرة رقم (54) "تنظيم زيارات بيتية لتقديم النصائح والإرشاد لأفراد المجتمع في مجال الرعاية الصحية والأسرية"، إذ حصلت على متوسط حسابي مقداره (3.22) وهو متوسط حسابي (متوسط).

تتكون فقرات هذا المجال من (12) فقرة، ومن خلال النتائج فقد حصلت الفقرة رقم (57) "التعرف على مشكلات الطلاب الاجتماعية والصحية بالتعاون مع البيت ومؤسسات المجتمع المحلي وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات" على المرتبة الأولى بين فقرات هذا المجال التي حصلت على متوسطات بدرجة (كبيرة) أيضاً، ما عدا الفقرة رقم (54) التي حصلت على متوسط بدرجة (متوسطة).

وهذا يدل على أن تصورات مديري المدارس لدور مدير المدرسة في هذا المجال وهو الاتصال مع أولياء الأمور والمعلمين

أما الفقرة رقم (42) فقد حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، ونصت على "تقديم الخدمات الاستشارية للأسر المحدودة الدخل لممارسة بعض المهن التقليدية أو تربية الدواجن أو الزراعة"، ومقداره (2.97) وهو متوسط حسابي (متوسط).

يتكون هذا المجال من (6) فقرات، ومن خلال دراسة النتائج لفقرات هذا المجال يلاحظ أن الفقرة رقم (44) "المساهمة مع المعلمين في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه للطلاب" قد حازت على أعلى متوسط حسابي مقداره (4.26) وهو متوسط حسابي بدرجة (كبيرة)، كما أن هذه الفقرة قد حازت على أعلى متوسط حسابي لفقرات الدراسة جميعها، كما حصلت باقي فقرات الدراسة على متوسطات كبيرة ما عدا الفقرة الأخيرة، التي حصلت على متوسط حسابي بدرجة (متوسطة)، مما يدل على أن تصورات مديري المدارس لدور مدير المدرسة قد جاءت بدرجة (كبيرة)، وقد احتلت فقرات هذا المجال المرتبة الأولى بين مجالات الدراسة السبعة.

#### المجال السابع: تشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع المحلي

يشتمل هذا المجال على (12) فقرة تعبر عن درجة تصور مديري المدارس لدور مدير المدرسة الثانوية لتحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، ويبيّن الجدول رقم (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات هذا المجال مرتبة ترتيبياً تنازلياً.

#### جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال "تشجيع أولياء الأمور والمعلمين لتقديم خدمات مدرسية للمجتمع المحلي" مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                                                                         | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 1.     | 57            | التعرف على مشكلات الطلاب الاجتماعية والصحية بالتعاون مع البيت ومؤسسات المجتمع المحلي، وإيجاد الحلول لها.                       | 4.08               | 1.00                 |
| 2.     | 49            | العمل على جعل أولياء الأمور متعاونين مع المعلمين والمدرسة في إعداد الطلاب وتهيئتهم للمجتمع.                                    | 4.01               | 0.92                 |
| 3.     | 46            | الاتصال المستمر مع أولياء الأمور وتثقيفهم في مجال تربية أبنائهم فيما يتعلق (بالديمقراطية، وحماية البيئة، وحقوق الإنسان.. الخ). | 3.93               | 0.93                 |
| 4.     | 56            | إعداد برامج تدريبية للمعلمين والعاملين في المدرسة للتعاون مع أولياء الأمور لتحسين مستوى تحصيل الطلاب.                          | 3.90               | 0.99                 |
| 5.     | 50            | تثقيف أولياء الأمور فيما يتعلق بإرشاد أبنائهم حسب البرامج الجديدة التي تعدها المدرسة بمفهومها الجديد.                          | 3.82               | 1.02                 |

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                                                                           | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 8.     | 46            | الاتصال المستمر مع أولياء الأمور، وتثقيفهم في مجال تربية أبنائهم فيما يتعلق (بالديمقراطية، وحماية البيئة، وحقوق الإنسان... الخ). | 3.93               | 0.93                 |
| 9.     | 56            | إعداد برامج تدريبية للمعلمين والعاملين في المدرسة بالتعاون مع أولياء الأمور لتحسين مستوى تحصيل الطلاب.                           | 3.90               | 0.99                 |
| 10.    | 12            | تشجيع أولياء الأمور لتقديم خدمات مختلفة للطلاب وللمدرسة والاستفادة من خبرتهم وتدريب الطلاب في مواضيع تهم البيئة المحلية.         | 3.85               | 0.95                 |
|        |               | المجموع                                                                                                                          | 40.55              | 9.41                 |
|        |               | المعدل                                                                                                                           | 4.05               | 0.94                 |

أما الفقرات التي حصلت على متوسطات حسابية بدرجة (متوسطة) فقد بلغ عددها (27) فقرة، وكانت قيمتها تتراوح ما بين (2.48-3.46)، وهذا يبين تصورات مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع، مما يضع هذه الفقرات بالمرتبة الثانية للأولويات، ولقد تم اختيار عشر فقرات حصلت على أقل المتوسطات الحسابية، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.48-2.86) التي يرى الباحث أنها جاءت في الترتيب الأخير لأولويات مديري المدارس، ويبين الجدول رقم (11) التفصيلات المتعلقة بذلك.

#### جدول (11)

درجة أولويات تصورات مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع للفقرات التي حازت على أقل المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                      | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 1.     | 22            | عقد ورش أو محاضرات وندوات لأفراد المجتمع المحلي، تتعلق بالديمقراطية.        | 2.86               | 1.13                 |
| 2.     | 35            | العمل على تشجيع أصحاب المصانع والمؤسسات لتدريب الطلاب أثناء العطلة الصيفية. | 2.84               | 1.34                 |
| 3.     | 17            | المساهمة في عمل دورات مهنية وفنية لأفراد المجتمع المحلي.                    | 2.83               | 1.20                 |
| 4.     | 5             | عقد ورش تدريبية لأولياء الأمور في مجال تعلم الأطفال خارج المدرسة.           | 2.81               | 1.23                 |
| 5.     | 38            | تعريف أفراد المجتمع المحلي بالتركيب السكاني للمجتمع وقضايا المعاصرة.        | 2.76               | 1.19                 |

والطلاب من أجل تفعيل دور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي قد جاءت بدرجة (كبيرة).

#### - ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما هي أولويات دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات أفراد عينة الدراسة على الفقرات جميعها، وتم تصنيفها إلى فقرات حصلت على متوسطات بدرجة (كبيرة)، وبدرجة (متوسطة)، وبدرجة (قليلة).

هذا وقد تبين أن (30) فقرة حصلت على متوسطات حسابية "كبيرة"، أي بمتوسطات حسابية تراوحت ما بين (3.56-4.26)، إذ يتضح أن هذه الفقرات حازت على متوسطات بدرجة (كبيرة) وأن تصورات مديري المدارس الثانوية لأولويات دور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين مدرسة المجتمع يجب أن تشمل على ما ورد في هذه الفقرات. ولقد تم اختيار أعلى عشر فقرات حصلت على متوسطات حسابية بدرجة (كبيرة) وهي التي تمثل قمة الأولويات لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع. كما هو مبين في الجدول رقم (10).

**جدول (10):** درجة أولويات تصورات مديري المدارس الثانوية لدور مدير المدرسة الثانوية في تحسين العلاقة بين المدرسة والمجتمع للفقرات التي حازت على أعلى المتوسطات الحسابية مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرة                                                                                                  | المتوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري |
|--------|---------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|----------------------|
| 1.     | 44            | المساهمة مع المعلمين في تقديم خدمات الإرشاد والتوجيه للطلاب.                                            | 4.26               | 0.89                 |
| 2.     | 24            | التشجيع على المشاركة في المناسبات الوطنية والاجتماعية لزيادة الإحساس والانتماء والوطني.                 | 4.20               | 0.94                 |
| 3.     | 45            | المساهمة مع المعلمين في تدريب الطلبة على مهارة حل المشكلات بالطريقة العلمية.                            | 4.18               | 0.89                 |
| 4.     | 41            | العمل والمساهمة في التخطيط للنشاطات المدرسية بحيث تشكل تكاملاً في تنمية شخصية الطلاب.                   | 4.16               | 0.95                 |
| 5.     | 57            | التعرف على مشكلات الطلاب الاجتماعية والصحية وإيجاد الحلول لها بالتعاون مع البيت ومؤسسات المجتمع المحلي. | 4.08               | 1.00                 |
| 6.     | 49            | العمل على جعل أولياء الأمور متعاونين مع المعلمين والمدرسة في إعداد وتهيئة الطلاب للمجتمع.               | 4.01               | 0.92                 |
| 7.     | 33            | قيادة حملات نظافة وتجميل البيئة والمحافظة عليها مع المجتمع المحلي.                                      | 3.98               | 0.96                 |

الذي يمكن أن تقوم به المدرسة تجاه المجتمع، وبيان الدور الذي يمكن أن يقوم به أفراد المجتمع المحلي تجاه المدرسة.

- إجراء دراسات أخرى من أجل تفعيل دور مدراء المدارس الحكومية في الأردن، من أجل خدمة مجتمعاتهم المحلية.

### المراجع

أبو شيخة، أحمد. (1988). المعارف والمهارات اللازمة لمدير المدرسة الثانوية لإنجاح دوره في خدمة المجتمع المحلي وتنميته، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

البيروتى، نادية عيسى. (1992). التخطيط لبرنامج تعاوني بين البيت والمدرسة لتنمية تحصيل صفوف طلبة الصفوف الستة الأولى في محافظة الزرقاء، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

التويجري، علي بن محمد. (1990). المدرسة وخدمة المجتمع، وظائف ورسالة المدرسة في المجتمع المعاصر، مجلة التربية القطرية، 20، (94) 380-368.

أحمد، نازلي صالح. (1978). التربية والمجتمع، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخشيني، محمد شحادة. (1992). العلاقة بين أولياء الأمور ومديري المدارس الأساسية في لواء عجلون ودورها في التغلب على المشكلات الطلابية، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

الزكري، توفيق شمان. (1991). العلاقة بين المدرسة والمجتمع كما يتصورها مديرو ومديرات المدارس الثانوية في عمان الكبرى، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية.

السادة، حسني عبد الله بدر. (1990). دراسة واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين، رسالة الخليج العربي، 114، (36-35) 98-67.

العمرى، حيدر. (1996). مدى تنفيذ السياسات التربوية وانعكاس ذلك على الرضا الوظيفي لدى العاملين في وزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

المومني، فايزة. (1995). دور مدير المدرسة الثانوية في التغيير الاجتماعي في محافظات عجلون، جرش، اربد، رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

اليونسكو. (1996). الإدارة التربوية على المستوى المحلي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

حسن، محمد نجيب توفيق. (1982). الخدمة الاجتماعية المدرسية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة                                                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|--------|------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|
| 6.     | 37         | تعريف أفراد المجتمع المحلي، بالمشاريع الاقتصادية الصغيرة ودراسة الجدوى الاقتصادية لتلك المشاريع. | 2.70            | 1.11              |
| 7.     | 34         | المساهمة مع أفراد المجتمع المحلي في تصميم المشاريع الاقتصادية المناسبة للمجتمع المحلي.           | 2.68            | 1.18              |
| 8.     | 20         | عقد ورش تدريبية للنساء في المجتمع المحلي تتعلق بتربية الأطفال حسب الأسس الحديثة للتربية.         | 2.63            | 1.33              |
| 9.     | 6          | تقديم خبرات تربوية متطورة لأفراد المجتمع المحلي من خلال استخدام التكنولوجيا الحديثة مثل الحاسوب. | 2.62            | 1.26              |
| 10.    | 18         | عقد ورش تدريبية لأفراد المجتمع المحلي في مجال التهيئة الوظيفية لهم.                              | 2.48            | 1.21              |
|        |            | المجموع                                                                                          | 27.21           | 12.78             |
|        |            | المعدل                                                                                           | 2.72            | 1.21              |

التوصيات: بناءً على نتائج هذه الدراسة، يرى الباحث ضرورة إدراج التوصيات الآتية:

- زيادة الصلاحيات الممنوحة لمدير المدرسة حتى يتمكن من القيام بدوره في خدمة المجتمع المحلي.
- تقديم الدعم اللازم لمدير المدرسة وخاصة في النواحي المالية والمادية والفنية المتعلقة بمدرسته، لتنشيط دوره في مدرسته وخدمة المجتمع المحلي.
- زيادة التفاعل والتواصل بين المدرسة والبيت وأفراد المجتمع المحلي عامة، والعمل على زيادة الوعي لدى أولياء أمور الطلبة، وأفراد المجتمع المحلي من أجل دعم المدرسة التي تستجيب لحاجات المجتمع المحلي ومتطلباته.
- وضع إمكانات المدرسة البشرية والمادية، وتسهيل استخدام مرافق هذه المدرسة من قبل أفراد المجتمع المحلي.
- إشراك المدرسة لأولياء الأمور وممثلين عن الفعاليات الاقتصادية والاجتماعية والمؤسسات الحكومية والخاصة، في وضع الخطط والبرامج والأنشطة المدرسية الموجهة لخدمة المجتمع المحلي، مع المشاركة في توفير الدعم المالي للمدرسة.
- إشراك طلاب المدرسة في أعمال تطوعية لخدمة المجتمع المحلي، مما يساهم في زيادة الحس الوطني والانتماء إلى المجتمع الذي يعيشون فيه.
- التأكيد على زيادة الثقة بين المدرسة وأفراد المجتمع المحلي من خلال اللقاءات والاجتماعات والندوات، التي توضح الدور

- Honnet, Ellen Porter and Poulsen, Susan J. (1989). *Principles of Good Practice Combining Service and Learning*. Wingspread Special Report. The Johnson Foundation, Racine WI.
- Kendall. M.A. (1989) January. People. *The School Administrator*, 46 (1), 39.
- Mary, Lasen and Clifford, Janey. (1991). *The Challenge of Collaboration: A Public School and a Public Housing Development Create an Early childhood Center in Boston*, MA.
- Philip, S. (1987). *District Level Policies and Practices*. *Phil Delta Kappan*, 68 (4) 300-304.
- Randolph, Samuel I. (1997). *The Interaction of Community Involvement, Funding and Academic Achievement in Selected Middle Schools in Western North Carolina*, Dissertation Abstracts International (57) 2<sup>nd</sup> 616-A.
- Stewart, James. and Others. (1992). *Planning Handbook for Community Education Programs*, University of Wisconsin, River Falls, Wisconsin.
- Zeldin. Shepherd. (1990). *The Implementation of Home School Community Partnerships*. Policy from the Perspective of Principals and Teachers. Dissertation Abstract International 56 (3) 785.
- خريسات، سليمان عبد الرحمن. (1993). *المدرسة والمجتمع المحلي*، ورقة عمل مقدمة في مركز التدريب التربوي المنعقد في عمان، 1993.
- خشان، عبد العزيز. (1988). *الإدارة المدرسية في إطار ممارسات مديري المدارس الحكومية في الأردن، لمسؤولياتهم الواقعية والمثالية*، رسالة ماجستير غير منشورة، أربد، جامعة اليرموك.
- سمعان، وهيب ومرسي، أحمد. (1975). *الإدارة المدرسية الحديثة*، القاهرة: عالم الكتب.
- عبود، عبد الغني. (1992). *التربية ومشكلات المجتمع*، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عميرة، إبراهيم بسيوني. (1987). *المنهج وعناصره*، القاهرة: دار المعارف.
- محضر، حسين عبد الله. (1985). *الجديد في الإدارة المدرسية*، جدة: دار الشروق.
- المراجع الأجنبية:**
- Aidmoson, John. (1966). *Human Relations at Work. The Dynamic of Organizational Behavior*. New York: MacGraw Hill.
- Campbell Tom. (1986). *Human Right From Phtoric to Reality*. New York: Black Well.
- Cooldige, T. Jefferson. "The Thomas Jefferson Forum Stating Small Thinking Big" *Community Education Journal*, October 1987. 26-27.
- Decker, Larry. and Romney, Valerie A. (1992). *Educational Restructuring and the Community Education Process*. Alexandria VA: University of Virginia.
- Desroches, A. R. (1988). An Analysis of the Effects of Parent Community Participation. *Dissertation Abstracts International* (48) P. 2202-A.
- Durian, G. (1986). *Effective Schooling and At- Risk Youth: What the Research Shows Office of Educational Research and Improvement*. (ED), Washington D C, P.5.
- Glickman, C. (1993). *Renewing America's Schools: A Guide For School-Based Action*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guthrie, James W. and Reed Rodney J. (1986). *Educational Administration and Policy Effective Leadership for American Education*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Henson, O. M. (1988). *Class Notes and Discussion EA. 845, Simulated School Administration*, Emporia State University Emporia, KS.
- Holmes, M., Wynne, E.A. (1989). *Making the School an Effective Community: Belief, Practice, and Theory in School Administration*. New York: Familiar Press.

## Burnout among Resource Room Teachers in Northern Jordan

Osamah Bataineh\*

Received date: Nov. 9, 2002

Accepted Date: Jan. 6, 2005

**Abstract:** The study aimed at investigating the levels of burnout among resource room teachers in northern Jordan. A sample of 54 resource room teachers (34 females and 20 males) completed a burnout questionnaire. The statistical analysis revealed a moderate level of burnout among those teachers in northern Jordan; it also revealed that there were significant differences in favor of males vs. females, age of  $\leq 34$  years old vs. the age of  $\geq 34$  years old. Results are interpreted and implications for resource room teachers are suggested, such as training institutions must be considered to expand their curricula to include specific training in social skills intervention. (**keywords:** Burnout, Resource Room, Teacher)

### الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات غرف المصادر في شمال الأردن

اسامة بطاينة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى بحث ظاهرة الاحتراق النفسي لدى معلمي ومعلمات غرف المصادر في شمال الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (54) معلماً ومعلمة (34 معلمة و20 معلماً) ممن قاموا بتعبئة استبانة الاحتراق النفسي. وقد كشفت النتائج بأن معلمي ومعلمات غرف المصادر في شمال الأردن يعانون من مستويات متوسطة من الاحتراق النفسي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس والعمر. وفي ضوء نتائج الدراسة قدم الباحث عدداً من التوصيات لمعلمي ومعلمات غرف المصادر. مثل تدريب معلمي غرفة المصادر على مهارات التدخل الاجتماعي، وعلى المهارات التدريسية. أيضاً لتجسير الفجوة بينهم وبين معلمي المباحث المدرسية. (الكلمات المفتاحية: الاحتراق النفسي، غرفة المصادر، معلم).

Burnout is a major problem in education; teaching in particular has been identified as a stressful situation. Recently, Farber (1991) cited in (Schaufeli, and Daamen, 1994) concluded from a review of U.S literature that between 5% and 20% of all teachers in the U.S are burned out at any given time. Educators have become aware of the prevalence of teacher burnout that has received increasing attention over the past several decades, but effective strategies to counteract this phenomenon have not yet been well established. There is a growing public concern, especially among educators, to develop measures for minimizing the prevalence of this unfavorable phenomenon.

Teacher burnout may be caused by various factors, including excessive work, lack of administrative and parental support, inadequate salaries, disciplinary problems, lack of students, interest, overcrowded classrooms, and public criticism of teachers and their work (Farber, 1984; Russell, Altmaier, and van Velzen, 1987). In other studies (Brissie, Hoover Dempsey, and Bassler, 1988; Cunningham; 1983, Friedman, 1995), it has been found out that burnout among teachers is often caused by high levels of prolonged stress related to inordinate time demands, large class size, lack of resources, role ambiguity, lack of support, involvement in decision making, and student behavioral problems.

Freudenberger (1980) defined burnout as a state of physical and emotional depletion that results from work environment. According to Maslach and Jackson (1986), burnout is comprised of three dimensions: emotional exhaustion, lack of personal accomplishment and feelings of depersonalization.

Although different definitions of burnout exist, this long- term stress reaction is most commonly described

as: a psychological syndrome of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment that can occur among individuals who work with other people in some capacity. Emotional exhaustion refers to feelings of being emotionally overextended and depleted of one's emotional resources. Depersonalization refers to a negative callous or excessively detached response to other people, who usually, are, the recipients of one's service or care. Reduced personal accomplishment refers to a decline in one's feelings of competence and successful achievement in one's work (Maslach, 1993, p. 20-21).

In the Netherlands, 60% of the teachers who had to quit their jobs and receive disability pensions suffer from stress – related disorders (Schaufeli, and Daamen, 1994). Numerous studies have reported high levels of stress and burnout among school teachers (Cherniss, 1980; Jackson et al, 1986; Farber, 1984; Ross et al., 1989; Borg Riding and Falzon, 1991; Kruger et al., 1991).

Consequences of burnout include significant decrease in the quality of teaching, long absenteeism, early leaving of the profession, diminished job satisfaction, reduced teacher –pupil rapport, decreased teacher effectiveness in meeting educational goals, and reduced pupil motivation (Abel and Sewell, 1999).

Several studies have recently addressed various issues related to teachers and children with special needs in Jordan. For example, Dababseh (1993) found moderate levels of burnout among teachers of children with special needs. In another study, morale of special education teachers was most satisfied with relations to community, rapport with students, and satisfaction with teaching and least satisfied with work load and financial incentives (Al-Khateeb, Hadidi, and Elayyan, 1996).

Meeting the developmental and educational needs of exceptional children in Jordan has received

\* Faculty of Education, Yarmouk University.  
© 2005 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

increasing attention over the past several years because of the law for the welfare of exceptional persons that was passed in 1993, and shifted the responsibility of educational programs for persons with disabilities from the Ministry of Social Affairs to the Ministry of Education. As a consequence, the Ministry of Education established an especial department with the primary purpose of promoting mainstreaming of children with special needs into regular schools (Hadidi, 1998). To achieve this, more than 100 resource rooms and special classes have been established lately to meet the needs for exceptional students at the regular classrooms. Most resource room teachers are either university or college graduates, but a relatively small percentage of special education teachers has had formal training in special education (Hadidi, 1998). Most special education teachers have had no pre-service training but rather received in-service training (Queen Alia Fund, 1984). Based on the fact that there is limited research on resource room teachers in Jordan, the purpose of the present study was to determine both the levels of burnout among resource room teachers in northern Jordan and significant differences, if any, in burnout dimensions among resource teachers due to sex, age, marital status, and teaching experience.

**Subjects and procedures:** The subjects of this study were 54 resource room teachers in Northern Jordan who participated in this study during the first semester of the academic year 2002/2003. The questionnaire was initially administered in Arabic to 76 resource room teachers, who constituted the population of the study, at their first meeting held by the Governorate of Education for training purposes. The total number of the completed questionnaire was 54. Thirty-four (34%) of the sample were women and 20 (37%) were men; 46 (85%) were married and 8 (15%) were single. Ages of the respondents ranged from 24 to 50 years old, while years of experience ranged from 3 to 15 years, which represented 71% of the study population that received the questionnaire (see Table one).

**Data Analysis:** The questionnaire data were analyzed with SPSS-X (Statistical Package for the Social Sciences) computer programme. I used the means, percentages and standard deviations as the main statistical tools to analyze the various items of the questionnaires which could be quantified.

Table (3) shows the levels of burnout among resource room teachers on the three subscales in the frequency and intensity dimension.

(A.) Frequency dimension: the data show that a moderate level of burnout was experienced by resource room teachers on the three subscales of burnout.

**Table (1):** Distribution of the Sample of the Study According to the Variables of the Study

| Variable       | level                           | Frequency | Percent |
|----------------|---------------------------------|-----------|---------|
| sex            | male                            | 20        | 37.04%  |
|                | female                          | 34        | 62.96%  |
|                | Total                           | 54        | 100.00% |
| age            | less than or equal 34 years old | 22        | 40.74%  |
|                | more than 34 years old          | 32        | 59.26%  |
|                | Total                           | 54        | 100.00% |
| experience     | less than or equal 5 years      | 18        | 33.33%  |
|                | more than 5 years               | 36        | 66.67%  |
|                | Total                           | 54        | 100.00% |
| marital status | single                          | 8         | 14.81%  |
|                | married                         | 46        | 85.19%  |
|                | Total                           | 54        | 100.00% |

**Instrument:** The Maslach Burnout Inventory (MBI) as developed by Maslach and Jackson (1981) was administered. The MBI consists of 22 items covering three subscales: depersonalization (5 items), personal accomplishment (8 items), and emotional exhaustion (9 items). Each item is rated on a 6-point Likert-type scale on the frequency of occurrence and a 7-point scale on the intensity of occurrence only because of the very high correlation between frequency and intensity ratings (Constable and Russell, 1986; Maslach and Jackson, 1981). Maslach and Jackson (1981) reported reliability coefficients ranging from 0.71 to 0.90 for the three subscales. They also demonstrated validity of the MBI in several ways (Haddad, 1998).

For the purpose of this study, the MBI was translated into Arabic and some words were modified to make the items relevant to resource room teachers (see appendix 1). Reliability coefficients for the frequency of Arabic version (Cronbach's alpha) were 0.83 for emotional exhaustion, 0.72 for depersonalization, and 0.86 for personal accomplishment, while the reliability coefficients for the strength of Arabic version (Cronbach's alpha) were 0.86 for emotional exhaustion, 0.60 for depersonalization, and 0.84 for personal accomplishment (see Table 2).

**Table (2):** MBI Reliability Coefficients (Arabic Version)

| subscales               | Frequency dimension | Intensity dimension | number of items |
|-------------------------|---------------------|---------------------|-----------------|
| Emotional exhaustion    | 0.83                | 0.86                | 9               |
| Depersonalization       | 0.72                | 0.60                | 5               |
| Personal accomplishment | 0.86                | 0.84                | 8               |
| Burnout Scale           | 0.83                | 0.75                | 22              |

**Results:** The first research question is concerned with the determination of the levels of burnout among resource room teachers in northern Jordan. In order to answer this question, means and standard deviations for each dimension (frequency and intensity) were calculated, and the results were as shown in table (3).

**Table (3): Means and Standard Deviations for the Levels of Burnout among Resource Room Teachers**

| Subscales               | statistic      | Frequency dimension |          |       |        | Intensity dimension |          |        |        |
|-------------------------|----------------|---------------------|----------|-------|--------|---------------------|----------|--------|--------|
|                         |                | Low                 | Moderate | High  | Total  | Low                 | Moderate | high   | Total  |
| Emotional exhaustion    | Mean           | 13.50               | 19.66    | 27.02 | 20.29  | 15.35               | 23.29    | 31.79  | 23.62  |
|                         | Std. Deviation | 2.64                | 1.43     | 2.79  | 5.88   | 2.40                | 1.84     | 3.12   | 7.12   |
|                         | N              | 16                  | 20       | 18    | 54     | 17                  | 19       | 18     | 54     |
|                         | % of Total N   | 29.63               | 37.04    | 33.33 | 100.00 | 31.48               | 35.19    | 33.33  | 100.00 |
|                         | Minimum        | 9.02                | 18.00    | 23.00 | 9.02   | 12.00               | 21.00    | 27.00  | 12.00  |
|                         | Maximum        | 17.00               | 22.00    | 33.00 | 33.00  | 20.00               | 26.47    | 37.00  | 37.00  |
| depersonalization       | Mean           | 11.04               | 18.23    | 27.20 | 18.82  | 13.12               | 19.57    | 27.95  | 20.33  |
|                         | Std. Deviation | 1.80                | 2.53     | 3.44  | 7.17   | 3.14                | 1.16     | 4.72   | 6.87   |
|                         | N              | 18                  | 18       | 18    | 54     | 17                  | 19       | 18     | 54     |
|                         | % of Total N   | 33.33               | 33.33    | 33.33 | 100.00 | 31.48               | 35.19    | 33.33  | 100.00 |
|                         | Minimum        | 7.00                | 14.54    | 23.00 | 7.00   | 7.00                | 18.00    | 23.00  | 7.00   |
|                         | Maximum        | 14.00               | 22.00    | 35.00 | 35.00  | 17.00               | 22.00    | 36.00  | 36.00  |
| personal accomplishment | Mean           | 13.10               | 22.48    | 32.74 | 23.50  | 15.54               | 24.21    | 36.03  | 24.98  |
|                         | Std. Deviation | 2.75                | 3.76     | 3.51  | 8.74   | 3.41                | 2.24     | 5.66   | 8.95   |
|                         | N              | 16                  | 18       | 20    | 54     | 17                  | 21       | 16     | 54     |
|                         | % of Total N   | 29.63               | 33.33    | 37.04 | 100.00 | 31.48               | 38.89    | 29.63  | 100.00 |
|                         | Minimum        | 8.00                | 18.00    | 28.00 | 8.00   | 10.21               | 21.00    | 28.38  | 10.21  |
|                         | Maximum        | 17.00               | 27.00    | 38.00 | 38.00  | 20.21               | 27.00    | 45.00  | 45.00  |
| Burnout                 | Mean           | 40.73               | 64.67    | 83.47 | 62.61  | 48.83               | 69.38    | 88.61  | 68.94  |
|                         | Std. Deviation | 6.89                | 8.30     | 5.23  | 18.72  | 6.51                | 6.94     | 10.08  | 18.18  |
|                         | N              | 18                  | 19       | 17    | 54     | 18                  | 18       | 18     | 54     |
|                         | % of Total N   | 33.33               | 35.19    | 31.48 | 100.00 | 33.33               | 33.33    | 33.33  | 100.00 |
|                         | Minimum        | 27.00               | 51.00    | 77.00 | 27.00  | 33.21               | 59.00    | 79.29  | 33.21  |
|                         | Maximum        | 50.89               | 76.00    | 95.00 | 95.00  | 58.21               | 79.00    | 110.00 | 110.00 |

(B.) Intensity dimension: the data show that a moderate level of burnout was experienced by resource room teachers on the three burnout subscales.

The second research question is concerned with the possible differences in the three subscales of burnout among the resource room teachers in northern Jordan

due to sex, age, teaching experience, and marital status. In order to address this question, the researcher calculated the means and standard deviations of each variable and the three subscales of burnout on the frequency dimension. The results were shown in table (4).

**Table (4): Means and Standard Deviations for the Study Variables in the Frequency Dimension**

|                                      |                     | Descriptive Statistics          |       |                |    |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-------|----------------|----|
| subscales                            | Variable            | level                           | Mean  | Std. Deviation | N  |
| frequency of emotional exhaustion    | sex                 | male                            | 21.62 | 5.19           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 19.5  | 6.19           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 21.38 | 5.14           | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 19.54 | 6.31           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 18.83 | 6              | 18 |
|                                      |                     | more than 5 years               | 21.01 | 5.77           | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 19.88 | 5.06           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 20.36 | 6.06           | 46 |
| Frequency of depersonalization       | sex                 | male                            | 21.58 | 7.07           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 17.2  | 6.81           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 20.57 | 7.1            | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 17.62 | 7.08           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 16.45 | 7.3            | 18 |
|                                      |                     | more than 5 years               | 20.01 | 6.9            | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 21    | 8              | 8  |
|                                      |                     | married                         | 18.44 | 7.04           | 46 |
| Frequency of personal accomplishment | sex                 | male                            | 24.94 | 8.94           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 22.65 | 8.64           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 24.49 | 8.3            | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 22.82 | 9.09           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 21.38 | 8.97           | 18 |
|                                      |                     | more than 5 years               | 24.56 | 8.55           | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 22.82 | 7.26           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 23.62 | 9.03           | 46 |
| Frequency of burnout                 | sex                 | male                            | 22.71 | 7.07           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 19.78 | 7.21           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 22.15 | 6.85           | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 19.99 | 7.49           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 18.89 | 7.42           | 18 |
|                                      |                     | more than 5 years               | 21.86 | 7.07           | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 21.23 | 6.77           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 20.81 | 7.38           | 46 |

Table (4) shows that there are differences in the means due to all study variables: sex, age, teaching experience, and marital status on the three subscales of

the frequency dimension. In order to test for the level of significance, Four-Way ANOVA was conducted and the results were the shown in Table (5).

**Table (5): Results of Four-Way Analysis of Variances**

| Tests of Between-Subjects Effects    |                     |                |          |               |              |               |
|--------------------------------------|---------------------|----------------|----------|---------------|--------------|---------------|
| Dependent Variable                   | Source              | Sum of Squares | df       | Mean Square   | F            | Sig.          |
| frequency of emotional exhaustion    | sex                 | <b>193.248</b> | <b>1</b> | <b>193.25</b> | <b>6.19</b>  | <b>0.016*</b> |
|                                      | age                 | 115.855        | 1        | 115.86        | 3.71         | 0.06          |
|                                      | Teaching experience | 107.864        | 1        | 107.86        | 3.45         | 0.069         |
|                                      | Marital status      | 84.448         | 1        | 84.45         | 2.7          | 0.107         |
|                                      | error               | 1530.538       | 49       | 31.24         |              |               |
|                                      | total               | 1834.264       | 53       |               |              |               |
| frequency of depersonalization       | sex                 | <b>436.926</b> | <b>1</b> | <b>436.93</b> | <b>10.86</b> | <b>0.002*</b> |
|                                      | <b>age</b>          | <b>319.846</b> | <b>1</b> | <b>319.85</b> | <b>7.95</b>  | <b>0.007*</b> |
|                                      | Teaching experience | 227.072        | 1        | 227.07        | 5.64         | 0.021         |
|                                      | Marital status      | 43.062         | 1        | 43.06         | 1.07         | 0.306         |
|                                      | error               | 1972.252       | 49       | 40.25         |              |               |
|                                      | total               | 2725.543       | 53       |               |              |               |
| frequency of personal accomplishment | sex                 | 245.389        | 1        | 245.39        | 3.32         | 0.075         |
|                                      | age                 | 114.404        | 1        | 114.4         | 1.55         | 0.22          |
|                                      | Teaching experience | 203.464        | 1        | 203.46        | 2.75         | 0.104         |
|                                      | Marital status      | 131.295        | 1        | 131.3         | 1.78         | 0.189         |
|                                      | error               | 3624.19        | 49       | 73.96         |              |               |
|                                      | total               | 4045.669       | 53       |               |              |               |
| frequency of burnout                 | sex                 | 875.563        | 1        | 875.563       | 6.02         | 0.001         |
|                                      | age                 | 550.105        | 1        | 550.105       | 3.782        | 0.064         |
|                                      | Teaching experience | 538.4          | 1        | 538.4         | 3.702        | 0.068         |
|                                      | Marital status      | 258.805        | 1        | 258.805       | 1.779        | 0.783         |
|                                      | error               | 7126.98        | 49       | 145.4485714   |              |               |
|                                      | total               | 8605.476       | 53       |               |              |               |

Table (5) shows the following results:

- 1- There is a statistically significant difference in the frequency of the emotional exhaustion subscale that can be attributed to sex in favor of males.
- 2- There is a statistically significant difference in the frequency of the depersonalization subscale that can be attributed to sex in favor of males.

- 3- There is a statistically significant difference in the frequency of the depersonalization subscale that can be attributed to the age of  $\leq 34$  years old.
- 4- There is a statistically significant difference in the frequency of burnout which can be attributed to sex in favor of males.

**Table (6): Means and Standard Deviations of the Three Subscales of Burnout in the Intensity Dimension**

|                                      |                     | Descriptive Statistics          |       |                |    |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------------------|-------|----------------|----|
| subscales                            | Variable            | level                           | Mean  | Std. Deviation | N  |
| intensity of emotional exhaustion    | sex                 | male                            | 24.79 | 7.51           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 22.94 | 6.9            | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 24.97 | 6.75           | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 22.7  | 7.32           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 24.38 | 6.88           | 18 |
|                                      |                     | More than 5 years               | 23.25 | 7.3            | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 22.38 | 7.21           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 23.84 | 7.16           | 46 |
| intensity of depersonalization       | sex                 | male                            | 20.91 | 6.65           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 19.99 | 7.07           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 20.67 | 6.75           | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 20.1  | 7.05           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 20.63 | 7.22           | 18 |
|                                      |                     | More than 5 years               | 20.18 | 6.79           | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 19.54 | 7.43           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 20.47 | 6.85           | 46 |
| intensity of personal accomplishment | sex                 | male                            | 25.43 | 9.37           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 24.72 | 8.83           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 26.1  | 9.35           | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 24.22 | 8.74           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 22.6  | 7.43           | 18 |
|                                      |                     | More than 5 years               | 26.18 | 9.49           | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 23.83 | 4.07           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 25.18 | 9.57           | 46 |
| Intensity of burnout                 | sex                 | male                            | 23.71 | 7.84           | 20 |
|                                      |                     | female                          | 22.55 | 7.60           | 34 |
|                                      | age                 | less than or equal 34 years old | 23.91 | 7.62           | 22 |
|                                      |                     | more than 34 years old          | 22.34 | 7.70           | 32 |
|                                      | teaching experience | less than or equal 5 years      | 22.54 | 7.18           | 18 |
|                                      |                     | More than 5 years               | 23.2  | 7.86           | 36 |
|                                      | marital status      | single                          | 21.92 | 6.24           | 8  |
|                                      |                     | married                         | 23.16 | 7.86           | 46 |

Table (6) shows that there is an observed difference in the level of burnout due to all the study variables: sex, age, teaching experience, and marital status on the three subscales of burnout in the intensity

dimension. In order to test the levels of significant differences, the Four-Way Analysis of Variances was conducted and the results were shown in Table (7).

**Table (7):** Results of Four-Way Analysis of Variances

| Tests of Between-Subjects Effects    |                     |                |    |             |       |       |
|--------------------------------------|---------------------|----------------|----|-------------|-------|-------|
| Dependent Variable                   | Source              | Sum of Squares | df | Mean Square | F     | Sig.  |
| intensity of emotional exhaustion    | sex                 | 167.422        | 1  | 167.42      | 3.37  | 0.072 |
|                                      | age                 | 127.329        | 1  | 127.33      | 2.56  | 0.116 |
|                                      | teaching experience | 0.582          | 1  | 0.58        | 0.01  | 0.914 |
|                                      | marital status      | 80.163         | 1  | 80.16       | 1.61  | 0.21  |
|                                      | error               | 2433.741       | 49 | 49.67       |       |       |
|                                      | total               | 2684.869       | 53 |             |       |       |
| intensity of depersonalization       | sex                 | 38.319         | 1  | 38.32       | 0.77  | 0.386 |
|                                      | age                 | 12.757         | 1  | 12.76       | 0.25  | 0.616 |
|                                      | teaching experience | 0              | 1  | 0           | 0     | 0.998 |
|                                      | marital status      | 25.179         | 1  | 25.18       | 0.5   | 0.482 |
|                                      | error               | 2453.719       | 49 | 50.08       |       |       |
|                                      | total               | 2502.076       | 53 |             |       |       |
| intensity of personal accomplishment | sex                 | 100.714        | 1  | 100.71      | 1.26  | 0.267 |
|                                      | age                 | 91.13          | 1  | 91.13       | 1.14  | 0.291 |
|                                      | teaching experience | 224.651        | 1  | 224.65      | 2.81  | 0.1   |
|                                      | marital status      | 94.651         | 1  | 94.65       | 1.19  | 0.282 |
|                                      | error               | 3913.11        | 49 | 79.86       |       |       |
|                                      | total               | 4248.364       | 53 |             |       |       |
| Intensity of burnout                 | sex                 | 306.455        | 1  | 306.455     | 1.706 | 0.785 |
|                                      | age                 | 231.216        | 1  | 231.216     | 1.287 | 0.893 |
|                                      | Teaching experience | 225.233        | 1  | 225.233     | 1.254 | 0.914 |
|                                      | Marital status      | 199.993        | 1  | 199.993     | 1.114 | 0.985 |
|                                      | error               | 8800.57        | 49 | 179.6034694 |       |       |
|                                      | total               | 9435.309       | 53 |             |       |       |

Table (7) shows that there are no statistically significant differences on the three subscales of burnout in the intensity dimension that can be attributed to any of the variables of the study.

**Discussion:** The purpose of this study was to determine the level of burnout among resource room teachers in northern Jordan and to examine the effects of several variables upon their burnout level. Results of the study indicated that a moderate level of burnout was experienced by resource room teachers in northern Jordan on the three subscales of burnout in the frequency and intensity dimensions. Also, the results revealed that there was a statistically significant difference in the frequency of the emotional exhaustion and depersonalized subscales that could be attributed to sex in favor of males; there was a statistically significant difference in the frequency of the depersonalization subscale that could be attributed to the age of  $\leq 34$  years old; however, they showed that there were no statistically significant differences on the three subscales of burnout in the intensity dimension that could be attributed to any of the variables of the study.

These results are consistent with previous research conducted in Jordan (Dababseh, 1993; Al-Khateeb et al., 1991) who reported that there were moderate levels

of burnout among teachers of children with special needs. This result might indicate that moderate levels of burnout probably emerged as dominant among resource room teachers in northern Jordan because the physical working conditions for resource room teachers in Jordan are particularly difficult. Teaching loads are heavy; wages are relatively low; educational facilities are often shabby, and lack resources and role ambiguity.

Regarding the sociodemographic variables, results showed that there was a statistically significant difference in the frequency of the emotional exhaustion and depersonalization subscales that could be attributed to sex in favor of males. Perhaps this result can be attributed to the fact that males in the Arabian culture are usually more exposed to the issues of special needs students through means of educational programmes, attending workshops, and most important the cultural opportunities that are given to the Jordanian males. This result is quite in line with the findings of Dababseh (1993).

Also, it was found that there was a statistically significant difference in the frequency of the depersonalization subscale that could be attributed to the age of  $\leq 34$  years old. This difference may reflect the influence of the years of experience, several educational and communication programs that are

available for resource room teachers at this age and older.

Moreover, there is no significant difference in burnout level in respect to marital status and teaching the experience among resource room teachers. These findings contradict other burnout studies (Ross et al., 1989; Kruger et al., 1991) who found out that few years of experience reported more burnout; but support Russel et al., (1987) who suggested that married workers experienced less burnout. This result must be further investigated.

The findings of this study have important implications for resource room teachers in Jordan. Intervention programs in cooperation with the school health personnel can help to develop, implement, and evaluate early detection and prevention of burnout through in-service training regarding teacher stress and burnout (Belcastro & Gold, 1983).

An important area for future research concerns designing and evaluating the effects of social support intervention programs in preventing teacher burnout.

Another implication is that if resource room teachers are to be the persons designated to provide social skills interventions, training institutions must be considered to expand their curricula to include specific training in social skills interventions.

Finally, resource room teachers must be trained to improve their teaching skills in order to bridge the gap between themselves and school teachers to offer them assistance whenever it is needed.

## References

- Abel, M., and Sewell, J. (1999). 'Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers', *Journal of Educational Research*, 92, 287-295.
- Al-Khateeb, J., Hadidi, M., and Elayyan, K. (1996). 'Morale of teachers of special education teachers', *Dirasat*, 18, 62-79 (in Arabic).
- Belcastro, P., and Gold, R. (1983). 'Teacher stress and burnout: implications for school health personnel', *Journal of School Health*, 53, 404-407.
- Borg M.G., and Riding, R.S. (1991). 'Towards a model for the determinants of occupational stress among school', *Teachers. European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- Brissie, J.S., Hoover- Dempsy, K.V., and Bassler, O.C. (1988) 'Individual, situational contributors to teacher burnout'. *The Journal of educational Research*, 82, 106-112.
- Cherniss, C. (1980). *Professional burnout in human service organizations*. New York: Prager.
- Constable, J. and Russell, D. (1986). 'The effect of social support and work environment upon burnout among nurses'. *Journal of Human stress* 12, 20-26.
- Cunningham, W. G. (1983). 'Teacher burnout- solutions for the 1980s: A review of the literature'. *The Urban Review*, 15, 37-51.
- Dababseh, M. (1993). *Burnout among special education teacher*, in Jordan. Unpublished Master's thesis. The University of Jordan; Amman.
- Farber, B.A. (1984). 'Teacher's burnout, assumptions, myths and issues' *Teacher's College Record*, 86, 321-338.
- Freudenberger, H.J. (1980). *Burnout*. New York: Doubleday.
- Friedman, I. (1995) 'Student behavior patterns contributing to teacher burnout' *The Journal of Educational Research*, 84, 325-333.
- Haddad, A. (1998). 'Sources of social support among school counselors in Jordan and its relationship to burnout', *International Journal for the Advancement of Counseling*, 20, 113-121.
- Hadidi, M. (1998). 'Educational programs for children with special needs in Jordan' *Journal of Intellectual and Developmental Disability*. 23, 2, 147-155.
- Jackson, S.E., Schwab, R.L., and Schuler, R.S. (1986) 'Towards an understanding of the burnout phenomenon' *Journal of Applied Psychology*, 71, 630-640.
- Kruger, L., Botman, H., & Goodenow, C. (1991). 'An investigation of social support and burnout among residential counselors', *Child and Youth Care Forum*, 20(1), 335-352.
- Maslach, C. and Jackson. (1981). 'The measurement of experienced burnout' *Journal of Occupational Behavior* 2: 99-113.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W.B. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent Developments in Theory and Research* (pp. 193-212). Washington: Taylor and Francis.
- Queen Alia Fund (1984). *A study of special education practitioners in Jordan*. Amman, Jordan.
- Ross, R., Altmaier, E., & Russell, D. (1989). 'Job stress, social support, and burnout among counseling centre staff', *Journal of Counseling Psychology*, 36(4), 464-470.
- Russell, D.W., (1984). Altmaier, E., and Van Vaalzen, D. (1987). 'Job-related stress, social support and burnout among class room teachers' *Journal of Applied Psychology*, 72, 269-274.
- Schaufeli, W.B. and Daamen, J. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MVI- validity study', *Educational and Psychological Measurement*, 94 (54) 803-813.

## Appendix 1

## فقرات مقياس ماسلاش للإحترق النفسي

| الرقم | العبارة                                                                   | التكرار<br>يحدث يوميا<br>يحدث قليلا في السنة | الشدة<br>بدرجة قوية جدا<br>بدرجة ضعيفة جدا |
|-------|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------|
| 1.    | اشعر بأنني مستنزف انفعالياً من جراء ممارسة مهنة الإشراف.                  | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 2.    | اشعر أن طاقتي مستنفذة مع نهاية يوم العمل.                                 | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 3.    | اشعر بالإرهاق عندما استيقظ من نومي واعرف أن علي مواجهة عمل جديد.          | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 4.    | أستطيع أن افهم بسهولة مشاعر المعلمين نحو الأشياء.                         | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 5.    | اشعر أنني أتعامل مع بعض المعلمين وكأنهم أشياء لا بشر.                     | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 6.    | حقاً أن التعامل مع الناس طول يوم العمل يسبب لي الإجهاد والتعب.            | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 7.    | أتعامل بفعالية عالية مع مشاكل المعلمين.                                   | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 8.    | اشعر بالإحترق النفسي من ممارستي لهذه المهنة.                              | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 9.    | اشعر أنني أؤثر إيجابيا في حياة كثير من الناس من خلال ممارستي لهذه المهنة. | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 10.   | أصبحت أكثر قساوة مع الناس بعد التحاقني بهذه المهنة.                       | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 11.   | أحس بالانزعاج والقلق لأن هذه المهنة تزيد من قساوة عواطفني.                | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 12.   | اشعر بالحيوية والنشاط                                                     | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 13.   | اشعر بالإحباط من ممارستي لمهنة الإشراف                                    | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 14.   | اشعر بأنني اعمل في هذه المهنة بإجهد كبير                                  | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 15.   | حقيقة لا اهتم أو اكثرث بما يحدث مع المعلمين من المشاكل.                   | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 16.   | أن العمل بشكل مباشر مع الناس يوقع بي ضغوطاً شديدة.                        | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 17.   | أستطيع بكل سهولة أن اخلق جواً نفسياً مريحاً مع المعلمين.                  | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 18.   | اشعر بالسعادة والراحة بعد العمل مع المعلمين.                              | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 19.   | لقد أنجزت أشياء كثيرة ذات قيمة وأهمية في هذه المهنة.                      | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 20.   | اشعر وكأنني على حافة الهاوية من ممارستي لهذه المهنة.                      | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 21.   | أتعامل بكل هدوء مع المشاكل الانفعالية أثناء ممارستي لهذه المهنة.          | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |
| 22.   | اشعر بأن المعلمين يلومونني عن بعض المشاكل التي تواجههم.                   | 1 2 3 4 5 6                                  | 1 2 3 4 5 6                                |

# Jordanian English Female Teachers' Utilization of Instructional Games and Attitudes towards these Games

Ruba Bataineh and Maram Jaradat\*

Received Date: May 9, 2004

Accepted Date: Jan. 6, 2005

**Abstract:** This study investigates the extent to which Jordanian female English teachers use games in their classes and their attitudes towards them. The sample consists of all 150 first through fourth grade female public school English teachers in Irbid First Directorate of Education. Out of the 138 subjects who responded to the questionnaire, 47 subjects (31% of the sample) were randomly selected to be observed in their classrooms and interviewed two weeks after they had responded to the questionnaire to determine whether or not there is a relationship between the teachers' attitudes towards instructional games, as revealed by their responses to the questionnaire, and their actual use of these games in their teaching. The findings reveal that there is no linear relationship between the teachers' attitudes towards using instructional games and their actual classroom practice. In spite of the fact that the vast majority of the subjects tended to agree concerning the significance of using games in teaching English, they did not always use them in their own classrooms. (**Key words:** Instructional Games, EFL Teachers, Attitudes).

**Introduction:** Games have been played for the sake of entertainment for many years. However, their application in teaching and learning is a fairly recent development (Ellington et al, 1980). Despite the controversy that surrounds their effectiveness in teaching and learning, instructional games (henceforth, IGs) are believed to be especially useful for reinforcing and assessing learning (Williams, 1985). Furthermore, IGs are said to achieve social objectives, improve the students' self-concept, develop their verbal ability, help them express their feelings and thoughts, promote reasoning, and add challenge and excitement to the learning task (Cratty, 1969; Roberts, 1980; Williams, 1985). Maidment and Bronstein (1973) add that IGs create a favorable learning environment in the classroom and a new non-authoritarian role for the language teacher, make the representation of learning experiences more realistic and relevant, and increase the students' motivation and interest.

Moreover, Lewis (1999) claims that the use of IGs in the English as a foreign language (EFL) classroom is beneficial because students often learn in an unconscious, stress-free atmosphere. IGs increase motivation and add variety to the lesson as well as bring the target language to life and make it immediately useful to the learner who is allowed to experiment, discover and interact with his/her environment.

## استخدام معلمات اللغة الإنجليزية الأردنية للألعاب التعليمية واتجاهاتهن نحوها

رuba بطاينة و مرام جرادات، كلية التربية، جامعة اليرموك.

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مدى استخدام معلمات اللغة الإنجليزية للألعاب التعليمية في تدريسهن واتجاهاتهن نحو هذه الألعاب. وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمات اللغة الإنجليزية للصفوف الأربعة الأساسية الأولى في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. وقد قامت الباحثتان باختيار 47 معلمة (31% من العينة) بالطريقة العشوائية لغايات الملاحظة الصفية، وكذلك للمقابلة الشخصية بعد أسبوعين من أجابة 138 معلمة على الاستبانة؛ للتحقق من وجود علاقة بين اتجاهات المعلمات نحو استخدام الألعاب ومدى استخدامهن الفعلي لها. وقد أظهرت النتائج عدم وجود علاقة بين اتجاهات المعلمات نحو استخدام الألعاب التعليمية وبين استخدامهن الفعلي لهذه الألعاب؛ فعلى الرغم من إجماع غالبية أفراد العينة على أهمية استخدام الألعاب التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية، لوحظ عدم استخدامهن لهذه الألعاب في التدريس. (**الكلمات المفتاحية:** الألعاب التعليمية، معلمات اللغة الإنجليزية، اتجاهات).

In the past three years, the Jordanian Ministry of Education (henceforth, JMOE) has adopted Action Pack, a 6-level English course for young learners beginning at age five or six. This series, which is based on the communicative approach, aims to enable the children to enjoy learning English, make it relevant to their interests, encourage co-operative learning and lay firm foundations for later language study (Brown, 1999).

Action Pack is designed so that most of its activities are in the context of IGs, which is based on the premise that playing is not only the chief occupation of children but also the child's natural way of learning. This may enable the students to play and learn simultaneously as IGs help them learn through creating situations in which learning mixes with fun and excitement.

### Problem, Purpose, and Significance of the Study:

Although the use of IGs in EFL classes is still a relatively young field, an enormous body of literature on using IGs has been published outside Jordan. However, very limited attempts have been made to investigate teachers' attitudes towards using IGs. In fact, the choice of the topic of this study has come out of an interest in the facilities and resources that IGs offer to the instructional environment coupled with the apparently limited current use of IGs in the Jordanian classroom. Personal communications with teachers have initially revealed that most Jordanian teachers do not pay attention to IGs, some believe that they have a

\* Faculty of Education, Yarmouk University.  
© 2005 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

secondary role in teaching and, thus, use them to fill the last few minutes of the lesson, while others do not use them at all.

The present researchers attempt to study the extent to which Jordanian female first through fourth grade EFL teachers utilize IGs and their attitudes towards them. They further investigate whether or not a linear relationship exists between these teachers' attitudes towards and actual use of IGs in the classroom. More specifically, the present researchers attempt to answer the following research questions:

1. What are Jordanian female EFL teachers' attitudes towards using IGs in their classrooms?
2. To what extent do these teachers utilize IGs in teaching English?
3. Is there a linear relationship between these teachers' attitudes and their use of IGs in their classrooms?

The present researchers believe that teaching aids have a great effect on the learners' contact with educational materials and their achievement of more knowledge. As many EFL teachers tend to shy away from utilizing IGs in their classes, this research is hoped to help them gain a thorough insight into the importance of using IGs in teaching English in the first four grades. The findings of the study are further hoped to help teachers gain a new perspective about the effectiveness of IGs and to draw their attention to the importance of using them in facilitating the teaching/learning process. Moreover, the present researchers believe that this study could be a good addition to the existing theoretical literature on the topic.

**Previous Studies:** The role of IGs in the classroom has been a matter of controversy. The review of related literature has revealed the existence of two camps of researchers: those who enthusiastically vouch for the effectiveness of IGs (cf., for example, Littlewood, 1981; Lee, 1987; Turner, 1987; Wright and Buckby, 1989; Kim, 1995; Lewis, 1999) and those who do not advocate using them (cf., for example, Wesoloswski, 1980; O'Neill, 1980; Moore, 1981; Palm, 1983; Mustafa and Suleiman, 1987) both in EFL and other subject matter classrooms.

Unlike the latter group, the former claim that the use of IGs is a powerful and enjoyable learning technique for both children and adults. Proponents of using IGs have discussed the advantages of using IGs in foreign language classrooms. Not only do IGs make the material more interesting and promote better recall, but they also increase the learners' self-confidence and fluency (Lee, 1987). Moreover, IGs play a crucial role in acquiring the target language because learners become intellectually, emotionally and physically involved, for IGs help them see the beauty of the foreign language and not just problems associated with its acquisition (Nunan, 1991). Kim (1995) claims that IGs not only make learning a language possible but also allow the learners to enjoy themselves as they do that. She claims that IGs are often a welcome break from

classroom tedious routines, not to mention their role in providing language practice in the various language skills, encouraging students to interact and communicate and creating meaningful contexts for language use.

Several researchers have shown that IGs are not just time-filling activities but ones with a great pedagogical value. Lee (1987:30), for example, states that a game "should not be regarded as a marginal activity filling in odd moments when the teacher and the class have nothing to do" but rather as a central component of any foreign language teaching attempt. Most IGs shift the learners' focus from the linguistic form to meaning and authentic language use.

Dickerson (1975) investigated the effect of using an innovative games approach on the recognition of sight vocabulary words by 264 American first grade pupils. She concluded that IGs are an extremely viable aid for reinforcing sight vocabulary words in children who have had limited success with more traditional methods of instruction.

Keen (1983) studied the effects of game-playing on the spelling performance of third through fifth grade elementary pupils as opposed to an equivalent group following a typical textbook format. He concluded that an initial formal exposure to spelling skills is necessary, beyond which the textbook approach is no more or less effective. Keen reported that the final word counts across the grade levels for the game groups and the comparison of the word counts for both groups suggest that the game approach is superior over time.

Alobaidi (1993) studied the effect of IGs on the reading achievement of 52 Iraqi second grade pupils. She found that using IGs positively affected these pupils' reading achievement. However, sex was found to have no effect on the sample's achievement in reading.

Miller (1992) conducted a longitudinal study to investigate whether optimal L2 acquisition occurs through the playing of games. The effect of using IGs, among other methods of instruction, was investigated in three Japanese language classes taught to American university students over a two-year period. Although IGs were found to have no significant effect on American college students' overall achievement in Japanese, the classes taught through IGs outperformed the control class on all tests by the fourth semester. Besides, the transfer of L1 cognitive/academic language proficiency (CALP) to L2 acquisition was found to be greater in traditional language classes than in game classes, which suggests that students with less L1 CALP can be more successful in game classes by relying on their basic interpersonal communication skills. Her findings further revealed significant differences when combined mean scores for all three classes were compared by semester.

Alfaqih (1995) investigated the effectiveness of using IGs, as opposed to the traditional method, in teaching Jordanian EFL seventh grade students. The

results revealed that there is a statistically significant difference in the students' achievement due to utilizing IGs. However, he found no significant difference in achievement which can be attributed to sex although significant differences resulted from the interaction between method of instruction and sex.

Uberman (1998) compared the use of traditional techniques such as the visual technique, verbal explanation and use of dictionaries with the use of language IGs for vocabulary presentation and revision. Her results suggest that the use of IGs for the presentation of new vocabulary is highly effective, enjoyable, and useful in adding variety to presentational techniques.

Despite the favorable views of IGs in the above studies, a number of researchers argue against the use of IGs on the grounds that they fail to make a worthwhile contribution to students' achievement not only in the language classroom but also in other subject matters. Lewis (1975) investigated the effect of using IGs, among other methods of instruction, on 138 American eighth grade students' language usage skills. His findings revealed that no significant differences were observed in the students' punctuation and capitalization skills as a result of the teaching method.

Wesolowski (1980) compared the effects of traditional and simulation games curricula on the composition skills of American gifted tenth grade students. He found that neither the Watson-Glaser critical thinking pretest and posttest scores nor the writing skills of either group changed significantly during the period of the study, which suggests that simulation games did not significantly improve the students' critical thinking or writing skills.

O'Neill (1980) investigated the effect of using Teams-Games-Tournaments (TGT) on American high school students' achievement in social studies. He found that using IGs failed to produce significant differences in the students' achievement in social studies. In other words, using IGs neither increased nor decreased academic achievement when used with a TGT reward structure. However, when compared with the control classes, TGT classes were found to improve peer tutoring and students' involvement in learning tasks, considerably diminish discipline problems, and increase students' interest in the subject matter and willingness to learn more.

Moore (1981) used two mathematical computer games to test if the use of IGs as learning aids increased 143 American university students' achievement and improved their attitude toward mathematics in a university entry-level intermediate algebra course. The results indicated that using IGs did not significantly improve students' achievement in mathematics or their attitudes towards it.

Palm (1983) investigated the effects of the introduction of reading activities and games into the home by trained parents on achievement in and attitudes toward reading by 60 American second, third, and

fourth grade private school pupils. She found that while there was no significant difference in the pupils' reading achievement which can be attributed to the method of instruction, the pupils who participated in the reading games showed a significant difference in their attitude toward reading. Being a member of the IGs group had a significant effect on the pupils who showed a more negative attitude toward reading after the experience.

Mustafa and Suleiman (1987) examined the effectiveness of using IGs in teaching mathematics by Bahraini student-teachers. They found that using IGs did not make any significant contribution to students' mastery of mathematics.

The studies above appear to provide empirical evidence that using IGs does not significantly contribute to students' achievement in the EFL as well as in other subject matter classrooms. However, these views may not apply to the context of this research, for using IGs is not left for the discretion of the teacher but rather prescribed by the author of the series (Brown, 1999) as an integral part of the philosophy of the Action Pack series itself. IGs are strongly related to the first aim of the series (*viz.*, enabling the pupils to enjoy learning English and communicate in it). Most of Action Pack activities are presented in the context of games so as to allow the pupils to learn in a relaxed, non-threatening atmosphere where learning mixes with fun and excitement.

Nevertheless, it is worth noting that the apparently conflicting findings of previous research may be attributed to variations in the conditions and design of that research. Evident were variations in sample size, subjects' age, duration of treatment, research instruments and statistical analyses. The different nature of the curricula, courses and students' learning styles may also have contributed to the controversial reports of findings.

The review of previous research revealed a dearth of local and Arab studies on the use of IGs in the foreign language classroom. To the best of the present researchers' knowledge, the present study is the first in and outside Jordan to investigate the relationship between teachers' attitudes toward IGs and their actual use of these IGs in their teaching. An extensive review of previous research failed to reveal any studies which had embarked on a similar investigation. Although the findings of the reviewed foreign research may not be particularly applicable to the Jordanian context, they were instrumental for the researcher's construction of the data collection instruments. A good number of the items of the questionnaire and the other instruments were drawn out from or built according to the previous research reviewed in this section.

#### **Instrumentation, Sampling, and Procedure:**

A variety of quantitative and qualitative research instruments (*viz.*, an attitudinal questionnaire, classroom observations and interviews) have been used to collect the data. The 52-item questionnaire, based on previous literature (*cf.*, for example, Lee, 1987; Kim,

1995; Lewis, 1999) and the present researchers' collective experience, probes the teachers' attitudes towards utilizing IGs in their classrooms. The observation checklist investigates the teachers' actual classroom use of IGs, or lack thereof. The interview reinforces the validity of the teachers' responses to the questionnaire and the data obtained by the observation checklist. Both the observation checklist and the interview are derived from the content of the questionnaire itself.

To ensure the validity of the questionnaire, it was rated by a jury of experts in the field of Education and English at the Faculty of Education at Yarmouk University. This jury's suggestions were used to modify the questionnaire by omitting, adding, or rephrasing items bringing the number of items from 85 to 52. Neither the interview form nor the observation checklist was validated since their items were extracted from the previously validated questionnaire. Furthermore, the reliability of the questionnaire and the observation checklist was computed using Cronbach Alpha. The reliability coefficients for the questionnaire and the observation checklist amounted to 0.799 and 0.968, respectively, which indicates that they are appropriate for the purpose of the present study.

The population and sample consisted of all 150 first through fourth grade female EFL teachers from the 54 public schools of Irbid First Directorate of Education. One hundred and thirty eight subjects (92% of the sample) responded to the questionnaire. Out of these respondents, 47 (31% of the sample) from 25 public schools were randomly selected to be observed in their classrooms and interviewed two weeks after they had responded to the questionnaire.

This study was conducted using the descriptive survey research design. All three instruments were administered and collected by the researchers, one or both of whom were available during the administration of the questionnaire to answer questions and offer explanations. Both researchers conducted a good number of the interviews and the observations, a process after which they met and discussed their notes to minimize any differences in approach or coding. The remainder of the interviews and the observations were divided equally between the two researchers.

The data were analyzed using the Statistical Package for Social Science (SPSS) to provide answers to the questions of the study. To establish the extent to which EFL teachers utilize IGs in teaching English and their attitudes toward them, means and standard deviations for each item of the questionnaire and the classroom observation checklist were computed, Pearson's Correlation Coefficient was used to describe the relationship between the teachers' attitudes and their real classroom practice and a t-test was used to find out if there is a significant difference at the 0.05 level of significance between the mean for the teachers' attitudes as measured by the questionnaire and the means for their actual practice as measured by the

observation checklist. The data collected in the interviews were analyzed qualitatively.

**Findings and Discussion:** The questionnaire was used to probe the teachers' attitudes toward using IGs in the EFL classroom. Table 1 shows the means and standard deviations for individual items as well as the whole attitudes scale.

**Table (1): Means and Standard Deviations of the Teachers' Attitudes towards Utilizing IGs**

| No. | Item                                                                                                                                | Rank | Mean | SD   |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| 18  | IGs are fun, and learners like to play them.                                                                                        | 1    | 4.49 | 0.60 |
| 5   | IGs create a relaxed atmosphere that breaks the ice and introduces new ideas.                                                       | 2    | 4.45 | 0.60 |
| 4   | IGs add variety to the regular classroom activities.                                                                                | 3    | 4.34 | 0.70 |
| 52  | IGs engage learners emotionally, physically and mentally in the information, concepts and skills they need.                         | 4    | 4.32 | 0.50 |
| 3   | IGs allow shy students to express their opinions and feelings.                                                                      | 5    | 4.31 | 0.70 |
| 35  | IGs bring teachers and learners into a more agreeable and intimate relationship.                                                    | 6    | 4.30 | 0.70 |
| 2   | IGs enable learners to acquire new experiences within a foreign language, which is not always possible during a traditional lesson. | 6    | 4.30 | 0.60 |
| 31  | IGs allow learners to share their experiences and learn from each other.                                                            | 7    | 4.21 | 0.50 |
| 7   | IGs help learners recall materials in a pleasant, enthusiastic manner.                                                              | 7    | 4.21 | 0.70 |
| 14  | IGs give learners the freedom to search, discover and learn.                                                                        | 8    | 4.17 | 0.70 |
| 23  | Through IGs, learners experiment, discover and interact with their environment.                                                     | 8    | 4.17 | 0.60 |
| 17  | IGs encourage learners to interact and communicate and, thus, serve as orientation for future social integration.                   | 8    | 4.17 | 0.60 |
| 25  | IGs help learners see the beauty of the target language.                                                                            | 9    | 4.15 | 0.50 |
| 34  | IGs help provide feedback on the learners' correct and erroneous language use.                                                      | 9    | 4.15 | 0.60 |
| 1   | IGs increase learners' anxiety and fear of learning.                                                                                | 10   | 4.12 | 0.90 |
| 20  | IGs encourage co-operative interaction among the learners.                                                                          | 11   | 4.11 | 0.60 |
| 12  | IGs help the teacher create contexts in which the target language is useful and                                                     | 11   | 4.11 | 0.60 |

| No. | Item                                                                                                                                    | Rank | Mean | SD   | No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Item                                                                                 | Rank | Mean | SD   |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
|     | meaningful.                                                                                                                             |      |      |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |
| 50  | IGs direct learners' energy towards learning.                                                                                           | 11   | 4.11 | 0.60 | 32                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs create in learners a respect for rules.                                          | 20   | 3.87 | 0.70 |
| 43  | IGs promote positive social attitudes among the learners.                                                                               | 11   | 4.11 | 0.60 | 45                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs are useless and time-demanding.                                                  | 21   | 3.85 | 0.90 |
| 27  | Through IGs, learners develop their fluency in the target language.                                                                     | 12   | 4.09 | 0.60 | 19                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Teachers often perceive IGs as mere time fillers.                                    | 21   | 3.85 | 0.90 |
| 33  | IGs encourage the learner to be reflective upon his/her progress.                                                                       | 13   | 4.06 | 0.50 | 29                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs cause chaos and disorganization.                                                 | 21   | 3.85 | 0.80 |
| 48  | IGs offer act-and react-activities which demand creativity and active participation.                                                    | 13   | 4.06 | 0.50 | 44                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs give learners false feelings since they depend on pretending.                    | 22   | 3.83 | 0.90 |
| 41  | IGs involve the use of social skills which are directly relevant to the world outside the classroom.                                    | 13   | 4.06 | 0.60 | 10                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs weaken the teacher's personality.                                                | 23   | 3.74 | 1.10 |
| 36  | IGs banish boredom and increase the learners' willingness to learn.                                                                     | 14   | 4.02 | 0.70 | 9                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | IGs are useful only for pair or group work.                                          | 24   | 3.70 | 1.00 |
| 16  | IGs promote the learners' desire to participate in meaningful language use.                                                             | 14   | 4.02 | 0.50 | 46                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs are viewed negatively not only by learners but also by teachers and parents.     | 25   | 3.57 | 0.90 |
| 8   | IGs are more effective than other classroom techniques.                                                                                 | 15   | 4.00 | 0.90 | 24                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs' preparation is tedious and time-consuming.                                      | 25   | 3.57 | 0.90 |
| 39  | IGs show the learners' readiness and ability to make decisions.                                                                         | 16   | 3.98 | 0.60 | 26                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs need considerable effort by the teacher.                                         | 26   | 3.55 | 1.00 |
| 42  | IGs do not work well with sensitive learners.                                                                                           | 16   | 3.98 | 0.70 | 6                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | IGs should be treated as secondary rather than central to foreign language teaching. | 27   | 3.53 | 0.90 |
| 15  | IGs help learners use the target language spontaneously.                                                                                | 16   | 3.98 | 0.60 | 30                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Teachers are never enthusiastic about using IGs as a teaching tool.                  | 28   | 3.40 | 1.10 |
| 51  | IGs should only be played at the end of a lesson.                                                                                       | 16   | 3.98 | 0.70 | 21                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs are short and, thus, appropriate for the relatively short language class period. | 29   | 3.38 | 1.10 |
| 40  | IGs represent an informal approach to the understanding of a situation.                                                                 | 16   | 3.98 | 0.60 | 47                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | IGs require large rooms and moveable desks.                                          | 30   | 2.38 | 1.20 |
| 49  | IGs are incompatible with serious education.                                                                                            | 17   | 3.94 | 0.90 | <p>Table 1 shows that the items ranking between 1 and 27 have gained means ranging between 3.53 and 4.49, all falling within the <i>agree</i> category. These items constitute 94.3% of the items of the questionnaire. Items 21 and 30 have gained means ranging between 3.38 and 3.40 falling within the <i>undecided</i> category. These items constitute 3.8% of the total items of the questionnaire. Only item 47 has gained a mean of 2.38 falling within the <i>disagree</i> category. Table 1 further shows that the vast majority of the respondents have an overall favorable attitude towards utilizing IGs in their classrooms. Teachers tended to agree that IGs are highly motivating, competitive and enjoyable. They believe that IGs facilitate the learning/teaching process, and that learners like to play them. These opinions are consistent with the findings of Kim (1995), Gardner (1998) and Lewis (1999) who all found that most teachers show positive attitudes towards utilizing IGs in their classrooms.</p> <p>To determine the truth of the findings of the questionnaire, the observation checklist was used to investigate the respondents' actual use of IGs in their classrooms. Table 2 shows the means and standard</p> |                                                                                      |      |      |      |
| 22  | Most IGs involve the whole class no matter how large it is.                                                                             | 17   | 3.94 | 0.60 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |
| 13  | IGs stabilize instruction and present concepts faster to the learners.                                                                  | 17   | 3.94 | 0.60 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |
| 37  | IGs are valuable in revealing learners' difficulties in language learning.                                                              | 18   | 3.91 | 0.60 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |
| 11  | IGs provide foreign language learners with intensive practice.                                                                          | 18   | 3.91 | 0.70 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |
| 38  | IGs enable learners to explore the linguistic and conceptual aspects of the target language without concentrating on the language form. | 19   | 3.89 | 0.70 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |
| 28  | IGs present concrete problems in a simplified, amusing and                                                                              | 19   | 3.89 | 0.80 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                      |      |      |      |

deviations for individual items as well as the whole classroom observation checklist.

**Table (2): Means and Standard Deviations for the Items Related to the Observation Checklist**

| No. | Item                                                                                            | Mean | SD   |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| 3   | IGs bring the teacher and the learners into a more agreeable and intimate relationship.         | 2.31 | 1.00 |
| 4   | The teacher seems to use IGs to banish boredom and increase the learners' willingness to learn. | 2.31 | 1.00 |
| 1   | The teacher seems to view IGs as mere time fillers.                                             | 2.17 | 1.00 |
| 5   | The teacher seems to perceive IGs as useless and time-demanding.                                | 2.12 | 0.94 |
| 7   | The teacher seems to believe that IGs could only be played at the end of the lesson.            | 2.10 | 0.80 |
| 2   | The teacher seems to view IGs as causes for chaos and disorganization.                          | 2.08 | 0.80 |
| 6   | The teacher is unable to involve an adequate number of the students in the game.                | 2.04 | 0.90 |
| 8   | The students are obviously relaxed and naturally engaged in the learning process.               | 2.00 | 1.00 |

Table 2 shows that the eight items of the observation checklist have gained means ranging between 2.00 and 2.31, all falling within the *poor* category. The Table further shows that the subjects' overall classroom use of IGs is poor. The vast majority of the teachers did not use IGs in their classrooms, and those who did were not able to involve an adequate number of students in the game. The observations reveal that the majority of the respondents assume the role of the traditional teacher in their classrooms, which is based on the premise that the teacher is the "expert" who imparts knowledge to a class full of unknowing students.

The findings further show that the majority of the participants shy away from utilizing IGs in their teaching, for most teachers were observed lecturing their students while those listened carefully in their desks. Those who used IGs were not able to involve the whole class or even an adequate number of students in the game. Few of the teachers could not choose the appropriate game when there was a large number of students, round tables or small classrooms. Two teachers in the fourth grade changed the game into a grammar lesson. They discussed the grammar of the sentences of the game on the board, and the students wrote them in their notebooks. Moreover, some teachers performed poorly during their actual use of IGs, because they did not know how to manage and stimulate their students.

The findings of the t-test further revealed that the correlation between the items of the questionnaire and the observation checklist is 0.11, which means that no statistically significant linear relationship exists (at  $\alpha = 0.05$ ) between the teachers' attitudes towards using IGs and their actual classroom use of these IGs. The researchers found no evidence that these teachers, who reportedly have highly positive attitudes towards using IGs, actually utilize them in their teaching.

The qualitative analysis of 47 interviews has revealed practically the same findings, which lends considerable support to the findings revealed by the attitudinal questionnaire and the observation checklist. This, the researchers believe, is instrumental for the validity of the conclusions drawn from this research.

When teachers attempted to use IGs, most reportedly found it difficult to organize and control their classes, for the use of IGs often implies a change not only in technique but also in the classroom environment. Through engaging in the game, students become highly motivated and often shout their answers to win. A large number of the respondents considered disorganization the major factor which hampers the successful use of IGs in their classrooms. Nevertheless, the literature shows that a certain amount of noise should be tolerated as long as learning is taking place (Lee, 1987). In this respect, Jarvis (1991:4) states that

*The children may be excited during the first practical activities, so the teacher must distinguish between misbehavior and fairly noisy enthusiastic interest which is on task. Fun does not mean disorganization. On the contrary, good fun is always highly organized.*

Although the respondents reportedly view IGs as a valuable tool in banishing boredom and increasing the learners' willingness to learn, most did not use IGs, which they further attributed to the lack of resources and proper facilities. A large number of the respondents have been found to think that the lack of classroom resources and furniture such as movable desks, small rooms, and necessary resource materials all hamper their use of IGs. However, the literature shows that large rooms or small numbers of students in the classroom are not necessarily prerequisites for the successful use of IGs. Teachers need to be both flexible and able to manage with the available classroom setting, furniture and other facilities, since the problem of classroom resources is faced by virtually all Jordanian public school teachers. The present researchers often reminded the respondents that there are numerous IGs in Action Pack itself (e.g. memory, spelling and card IGs) that can be played without too much noise or need for special equipment and facilities.

Several of the respondents were found to lack experience with IGs and, thus, shy away from using them. They were found to need to know more about the nature, management and successful use of IGs, which may be alleviated by attending training courses or short workshops on the effective use of IGs. The present

researchers' survey of the four Action Pack books shows that about half of their IGs do not need more than 5-10 minutes, which affirms the teachers' unfamiliarity with and lack of knowledge about the IGs in the books of the series.

The apparent contradiction between the teachers' positive attitudes towards IGs and their actual practice in EFL classes may be further minimized if teachers are persuaded that using IGs is an invaluable means to facilitate learning and reinforce retention. Vilmi (2001) eloquently quotes the old Chinese proverb "*Tell me and I will forget, teach me and I will remember, involve me and I will learn.*"

Besides, the use of IGs in the classroom may be unfamiliar not only to students but also to the teachers and parents. The respondents revealed through the interviews that the initial use of IGs may pose problems of operation and general acceptance especially from parents. At first sight, and unless forewarned, some parents may find it difficult to accept the relevance of or attention to using IGs. A teacher in one of the participating schools reported being reprimanded by a parent for using IGs. Teachers may need to make parents aware of the need for IGs through meetings or pre-arranged classroom visits.

### **Conclusions, Implications, and Recommendations**

In essence, using IGs in language teaching holds great promise for becoming a powerful instructional tool that increases students' engagement in learning, enhances their comprehension, and improves their language skills. Using IGs can help teachers vary the pace of instruction, review and reinforce learning, teach and address specific skills, and enhance motivation, which is most likely to enhance students' engagement in learning. Having said that, it must be recognized that IGs are not meant to categorically replace traditional teaching methods, but rather supplement and enhance classroom instruction. Well-designed, well-thought IGs can allow students to apply what they learn in meaningful activities that stimulate their interest and increase their motivation. IGs can be developed and integrated into activities that go beyond simple busy tasks to which students often respond negatively, for IGs have the potential to actively engage students in the teaching/ learning process because of their capabilities to meet their varying needs and interests.

Given what is currently known about the teaching/learning process, it is important that IGs be designed and used according to this knowledge. First, it is essential to recognize that before IGs are used in the EFL classroom, the teacher should have clearly identified objectives for his/her class, for IGs designed or chosen for classroom use will surely depend on the overall purpose. Second, teachers must also be aware that there are many different types of IGs out there, ranging from those which are excellent to those which are less stimulating and devoid of instructional potential. When selecting IGs, teachers should diligently peruse the existing literature and consult experts to

obtain information in this area, for it is not the use of IGs itself that matters but rather the potential gain it affords the teaching/learning process and the degree to which it facilitates language teaching/learning.

Furthermore, regardless of which type of IGs (e.g. drill-and-practice or problem-solving games and simulations) the teacher employs, variety is important so that students do not lose interest and motivation. Older or more advanced-level students may be unmotivated by IGs that are too easy for them, for example. A variety of IGs should be tied to classroom content in order for them to take place within a meaningful context. Teachers must also ensure that the IGs used are of an optimal difficulty level and are neither too easy nor too difficult for their students.

The present researchers call on the JMOE to rectify the problems which may limit basic stage EFL teachers' ability, or even inclination, to use IGs in their classrooms, which, in turn, would limit their effectiveness as teachers of a curriculum series whose author claims to have built it exclusively on IGs. The researchers recommend that the JMOE produce guidebooks for using IGs and distribute them among the teachers in its schools. Furthermore, the JMOE is urged to hold seminars, workshops, and short training courses for its teachers on the use of IGs in light of the facilities and resources available in its schools.

The present researchers strongly agree with Miller's (1992) conclusions that while IGs are popular, they need to be carefully designed and employed to enable an entire EFL curriculum to successfully evolve around them, which is basically the claim made by the author of the Action Pack series (Brown, 1999). Teachers should be given the expertise to be able to use and adjust the IGs put forth in the series to their best potential for the effective delivery and facilitation of learning.

The JMOE could also organize a periodic contest in which teachers are offered incentives for the design, modification, or creative utilization of IGs. They may be offered monetary or nonmonetary rewards such as recognition or promotion for their successful initiatives in this regard, all of which could be made public to benefit fellow teachers and make them better able to cope with the demands of a curriculum series which is reportedly based on the premise that optimal language learning occurs through the playing of games.

### **References**

- Alfaqih, A. (1995). *The Effect of Using Games in English Language Teaching on the Seventh Graders' Achievement in Jordan*. Unpublished MA Thesis, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
- 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
- Cratty, B.J. (1969). *Developmental Games for Physically Handicapped Children*. Palo Alto, California: T. H. Peek Publishings.
- Dickerson, D.P (1975). *A Comparison of the Use of the Active Games Learning Medium with Passive Games and Traditional Activities as a Means of Reinforcing Recognition of Selected Sight Vocabulary Words with Mid-Year First-Grade Children with Limited Sight Vocabularies*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland College Park, U.S.A.
- Ellington, H., E. Addinall and F. Percival (1980). *Games and Simulations in Science Education*. London: Nicholas Publishing Company.
- Gardner, D. (1998). Communication Games: Do we Know what we are Talking about? *ELT Journal*, 41 (1), 19-24.
- Jarvis, T. (1991). *Children and Primary Science (Children Teachers and Learning)*. London: Continuum.
- Keen, J.E. (1983). *A Study of the Effects of a Games Approach for Spelling Instruction*. Unpublished Doctoral Dissertation. Virginia Polytechnic Institute and State University, U.S.A.
- Kim, L.S. (1995). Creative Games for the Language Class. *English Teaching Forum* 33 (1), 35-42.
- Lee, W.R. (1987). *Language Teaching Games and Contents*. Oxford: Oxford University Press.
- Lewis, J.R. (1975). *The Effectiveness of Certain Nonsimulation Academic Games in Teaching Language Usage Skills to Junior High School Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Maryland College Park, U.S.A.
- Lewis, J. (1999). Using Games in an EFL Class for Children. *English Teaching Forum* 29(3), 30-31.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maidment, R. and R.H. Bronstein (1973). *Simulation Games: Design and Implementation*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Miller, M.C. (1992). *Two Experimental Studies of the Effectiveness of Interactive Game-Playing in the Acquisition of Japanese by Americans. (Volumes I And II)*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Delaware, U.S.A.
- Moore, M.L. (1980). *Effects of Selected Mathematical Computer Games on Achievement and Attitude toward Mathematics in University Entry-Level Algebra*. Unpublished Doctoral Dissertation. Oregon State University, U.S.A.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Text for Teachers*. New York: Prentice-Hall.
- O'Neill, J.S. (1980). *The Effects of a Teams-Games-Tournaments Reward Structure on the Self-Esteem and Academic Achievement of Ninth Grade Social Studies Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Georgia, U.S.A.
- Palm, C.K. (1983). *The Effects on Children's Achievement in Reading and Attitude toward Reading Resulting from the Introduction of Reading Games into the Home by Trained Parents*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Cincinnati, U.S.A.
- Roberts, L. (1980). *Out to Play: The Middle Years of Childhood*. Oxford: Pergamon Press.
- Turner, M. (1987). Communication Games, Are they Really Effective? *ERIC Document Reproduction Service: ED 272408*.
- Uberman, A. (1998). The Use of Games for Vocabulary and Revision Presentation. *English Teaching Forum*, 36 (1), 20-28.
- Vilmi, R. (2001). Learning to Play, Playing to Learn: Using Games as Educational Tools. *Modern English Teacher*, 10 (2), 32-39.
- Wesolowski, R.J. (1980). *A Study Comparing a Simulation-Game Curriculum with a Traditional Curriculum in Teaching Composition to Tenth Grade Gifted Students*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Michigan, U.S.A.
- Williams, M. (1985). *40 Thinking Games to Make and Play*. Cheltenham, U.K. Nelson Thornes (Publishers) Ltd.
- Wright, A. and M. Buckby (1989). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- العبيدي، رقية عبد الاغ. (1993). أثر استخدام الألعاب التعليمية على التحصيل القرائي لتلاميذ الصف الثاني الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
- مصطفى، محمد محمود وسليمان، محمد ممدوح. (1987). أثر استخدام الألعاب التعليمية في فهم المفاهيم الرياضية لدى الطالب المعلم واتجاهاته نحو تدريس الرياضيات بالمرحلة الأولى بدولة البحرين. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي 6. 128-103.

|                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Subscription Form                                                                                                                                                                                   | Jordan Journal of<br><b>EDUCATIONAL SCIENCES</b><br>An International Refereed Research Journal<br>Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University,<br>Irbid, Jordan                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | المجلة الأردنية في<br><b>العلوم التربوية</b><br>مجلة علمية عالمية محكمة<br>تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، .                                                                                                                                                                                                |                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                     | Name: ..... الاسم:<br>Speciality: ..... الاختصاص:<br>Address: ..... العنوان:<br>P.O. Box: ..... ص.ب.:<br>City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:<br>Country: ..... الدولة:<br>Phone: ..... هاتف:<br>Fax: ..... فاكس:<br>E-mail: ..... البريد الإلكتروني:<br>No. of Copies: ..... عدد النسخ:<br>Payment: ..... طريقة الدفع:<br>Signature: ..... التوقيع:<br>ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"<br>Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University. | I would like to subscribe to the Journal<br>أردب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية<br><b>For</b><br><input type="checkbox"/> One Year<br><input type="checkbox"/> Two Years<br><input type="checkbox"/> Three Years<br><input type="checkbox"/> سنة واحدة<br><input type="checkbox"/> سنتان<br><input type="checkbox"/> ثلاث سنوات |                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | أسعار الاشتراك السنوي<br><b>One Year Subscription Rates</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                   | سعر النسخة الواحدة (دينار أردني)<br><b>One Issue Price</b>                                         |
|                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | خارج الأردن<br>Outside Jordan<br>35 دولار أمريكي<br>US \$ 35<br>35 دولار أمريكي<br>US \$ 35                                                                                                                                                                                                                                                   | داخل الأردن<br>Inside Jordan<br>7 دنانير<br>JD 7.00 Individuals<br>10 دنانير<br>JD 10 Institutions |
|                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | سعر البيع العادي 1.750 دينار<br>Standard Price JD 1.750<br>سعر البيع للطلبة دينار واحد<br>Students JD 1.00<br>خصم 40% للمكتبات وموزعي ومراكز البيع<br>40% Discount for Bookshops                                                                                                                                                              |                                                                                                    |
| Correspondence                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | المراسلات                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                    |
| <b>Subscriptions and Sales:</b><br>Deanship of Research and Graduate Studies<br>Yarmouk University<br>Irbid – Jordan<br><b>Telephone:</b> 00 962 2 711111 Ext. 3735<br><b>Fax:</b> 00 962 2 7211121 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | مراسلات البيع والاشتراكات:<br>عميد البحث العلمي والدراسات العليا<br>عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك<br>اربد – الاردن<br>هاتف 00 962 2 711111 فرعي 3735<br>فاكس 00 962 2 7211121                                                                                                                                           |                                                                                                    |

Jordan Journal of  
**EDUCATIONAL SCIENCES**  
An International Refereed Research Journal

---

Volume 1, No. 1, March 2005, Safar 1426 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.

Prof. Ahmad Audeh, **EDITOR-IN-CHIEF**  
Mr. Qasem Koufahi, **EDITORIAL SECRETARY**

**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. Moh'd Subbarini

Prof. Mousa Rababah, **Arabic Language Editor**

Prof. Mahmud Wardat, **English Language Editor**

Ahmad Abu Hammam and Mahmoud Al Souqi, **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.** 3735

**E-mail:** [jjes@yu.edu.jo](mailto:jjes@yu.edu.jo)

Yarmouk University Website: <http://www.yu.edu.jo>  
Deanship of Research and Graduate Studies Website:  
<http://graduatestudies.yu.edu.jo>





Yarmouk University



The Hashimite Kingdom of Jordan

Jordan Journal of  
**EDUCATIONAL** SCIENCES  
An International Refereed Research Journal

Volume 1, No. 1, March 2005, Safar 1426 H



## 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 along with keywords which will help readers to search through related databases.
- 4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a floppy disk compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), font 14 Normal/ Arabic and 12 English.
- 5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.
- 6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are 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- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.



## TABLE OF CONTENTS

---

Volume 1, No. 1, March 2005, Safar 1426 H

---

### Articles In English

---

- **Burnout among Resource Room Teachers in Northern Jordan** 105  
Osamah Bataineh
  - **Jordanian English Female Teachers' Utilization of Instructional Games and Attitudes towards these Games** 115  
Ruba Bataineh and Maram Jaradat
- 

### Articles In Arabic

---

- **Inquiring Development Signs In 10<sup>th</sup> Jordanian Grader's Social And Civil Education Textbooks.** 1  
Hamed ATalafha
  - **Test Power, Effect Size and Sample Size of Published Research in *Abhath Al-Yarmouk "Hummanities and Social Science Series"*** 21  
Derar Jaradat and Majed Judeh
  - **Teachers' and Student Teachers' Perceptions of Effective Teaching of Social Studies** 31  
Samih Karasneh
  - **The Effect of Role Playing Strategy on the Development of Third Grade Students' Speaking Skills** 51  
Hammdan Nasir and Hamed Al-Abbadi
  - **The Role of Adjunctive Questions in English in Instructional Media (Audio tape) and the Effect of their Position (Pre / Post) on Learning and Retention** 67  
Ali Tobaiki and Omar Zakari
  - **Teaching Evaluation in the point of View of Physical Education Teachers' Teaching Gymnastics in Primary Learning Stage in Nablus** 79  
Emad Abdelhaq
  - **The Effect of A Training Program Using Higher-order Thinking Skills on Creative and Critical Thinking Among A Sample of Basic Tenth-Grader Students** 89  
Mohamad Ashour
-