المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (1)، العدد (3)، أيلول 2005م / شعبان 1426هـ

المجلة الأردنية في العلوم التربوية: مجلة علمية فصلية عالمية محكّمة أسستها اللجنة العليا للبحث العلمي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الأردن، وتصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

رئيس التحرير: أ.د. أحمد عودة.

سكرتير التحرير: السيد قاسم كوفحي

مساعد سكرتير التحرير: السيدة صفاء علاونة

هيئة التحرير:

أ.د. فريد أبو زينة — أ.د. منى الحديدي

أ.د. شادية التل — أ.د. نزيه حمدي

أ.د. أحمد بطاح — أ.د. محمد 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.

تنضيد 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

اربد - الأردن

هاتف 711111 2 962 00 **فرعي** 2075

Email: *jjes@yu.edu.jo*

Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*

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

المملكة الأردنية الهاشمية

جامعة اليرموك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

المجلد (1)، العدد (3)، أيلول 2005م / شعبان 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 IBM (Ms Word 97,2000,XP) بنط Normal 14 بالعربي، بنط 12 بالانجليزي، ويقدم مع النسخة نموذج التعهد الخاص بالمجلة.

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

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

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

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

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

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

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

14- الآراء الواردة في البحوث تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط.

15- لا يخضع ترتيب البحوث في المجلة لأي اعتبارات.

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

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

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

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

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

محتويات العدد

المجلد (1)، العدد (3)، ايلول 2005م / شعبان 1426هـ

البحوث باللغة العربية

- **أنماط التهيئة الحافزة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك** **179**

  مهند خازر

- **الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة)** **189**

  حسن الطعاني وعبدالوهاب الكساسبة

- **واقع استخدام شبكة الإنترنت كأداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي ومعيقات استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك** **201**

  محمد العمري

- **تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات** **215**

  محمد العياصرة

البحوث باللغة الانجليزية

- **اكتساب الطلبة الأردنيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بجامعة الإسراء الخاصة الأفعال المتبوعة بحروف الجر الإنجليزية** **231**

  صالح مقلاله

- **اثر استخدام نصوص القراءة الاصيلة في تدريس القراءة باللغة الانجليزية على دافعية طلبة الصف الحادي عشر** **243**

  عبدالله بني عبدالرحمن

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 3، 2005، 179-187

أنماط التهيئة الحافزة والغلق التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك

مهند خازر *

تاريخ تسلم البحث 2005/3/14 تاريخ قبوله 2005/7/12

ملخص: هدف هذا البحث إلى معرفة أنماط التهيئة الحافزة، والغلق التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في التدريس في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. وقد تألفت عينة البحث من (98) معلما يدرّسون مبحث التربية الإسلامية في مديريتي قصبة الكرك، والمزار الجنوبي. وكانت أداة البحث المستخدمة بطاقة ملاحظة اشتملت على (18) فقرة. أظهرت النتائج عدم اهتمام المعلمين باستخدام التهيئة الحافزة والغلق معا باعتبارهما خطوتين رئيستين لا بدّ منهما، إذ بلغ عدد الدروس التي اشتملت على كلتا المهارتين معا (58) درسا، وبنسبة مئوية بلغت (30%). كما أظهرت النتائج وجود تدن واضح في نسبة استخدام معلمي التربية الإسلامية لمعظم أنماط التهيئة الحافزة والغلق في تدريسهم للمبحث. وقد أظهرت الدراسة أيضاً أن معظم الأنماط المستخدمة تقليديا يتركّز على ربط الدّرس الحالي بالدرس السابق بالنسبة للتهيئة، وتحديد موضوع الدرس القادم بالنسبة للغلق. وفي ضوء هذه النتائج، خلص البحث إلى عدد من التوصيات (الكلمات المفتاحية: أنماط التهيئة الحافزة، وأنماط الغلق، ومعلم التربية الإسلامية، المرحلة الأساسية).

خلفية البحث ومشكلته: تعدّ إثارة اهتمام الطلبة بعمليات التعلّم، وتركيز انتباههم، وحصره لاستقبال النشاطات التعليمية المتعددة، من المبادئ الرئيسة التي يجب على المعلّم مراعاتها. ولعلّ المعلم المبدع في تخصصه هو الذي يحرص على إثارة دافعية الطلبة للعلم، ويجعل عملية التعليم ممتعة ومشوّقة بما يضمن أن يقبل الطلبة على التعلّم بهمة ونشاط.

إنّ تحقيق الدافعية، وإثارة اهتمام الطلبة يمكن أن يتحقق بشكل واضح في خطوتين بارزتين من خطوات تنفيذ الدرس هما التهيئة، والغلق. وقد كشف الأدب التربوي عن مسمّيات كثيرة للتهيئة منها: "إجراءات ما قبل التدريس، استراتيجيات التدريس التمهيدية، الأنشطة قبل التعليمية، الإجراءات التمهيدية، الإجراءات (أو الأنشطة) الاستهلالية، إجراءات المقدّمة، التمهيد" (زيتون،د ت،286).

The Warm-up and Closure Pattern Utilized by Islamic Education Teachers of the Basic Stage in Karak Governorate

Mohannad Khazer , *Faculty of Educational Science, Mu'tah Universit, Al-Karak, Jordan.*

***Abstract**: This research aimed at defining patterns of warm-up and closure used by Islamic education teachers through their teaching, in the basic stage at Al-KARAK city in Jordan. The research sample included (98) male teachers at Al-KARAK and Al-MAZAR directorates. The research instrument was an observation consisting of (18) items. Findings showed an ignorance by the teachers of the appliance of both warm-up and closure. The number of lessons which included both of them was (58) lessons, and a percentage of (30%). In addition, the findings showed a clear decrease of the percentage of teachers use of different patterns of warm-up and closure. The most frequent warm-up pattern observed was linking the present lesson with the previous one, and the most frequent closure pattern was acknowledging students with the title of next lesson. In the light of the mentioned findings, a number of recommendations were stated (**Key Words**: Warm-up Patterns, Closure Patterns, Islamic Education Teacher, Basic Stage).*

ولعلّ الاختلاف في المسمّيات آت من الغرض من التهيئة فإذا كان الغرض منها التمهيد المنطقي للمادة العلمية الجديدة، فإنّ تركيز المعلّم واهتمامه ينصبّ على المادة التعليمية للدرس وإذا كان الغرض منها الاهتمام بالمادة التعليمية والدّافعية للتعلّم، فإن تركيز المعلّم واهتمامه ينصبّ على الاهتمام بمشاعر الطلبة بما يضمن جذب انتباههم وضمان مشاركتهم وتجاوبهم مع المعلّم أثناء الدرس (جابر والخضري وزاهر،1985). ويرى الباحث أنّ كلا الغرضين لازم إذا أراد المعلم إنجاح الحصة الصفية، وضمان اهتمام الطلبة بالمادة الجديدة التي يقدّمها لهم.

وقد أصّل القرآن الكريم مهارة التهيئة من خلال الحروف المقطّعة في بدايات بعض سوره، ومن الشواهد على ذلك قوله تعالى: ﴿كـ هيعـ ص * ذكر رحمة ربك عبده زكريا﴾ (مريم، الآيات 1-2)، وقوله تعالى: ﴿ الـ مـ ص * كتاب أنزل إليك فلا يكن في صدرك حرج منه لتنذر به وذكرى للمؤمنين﴾ (الأعراف، الآيات 1-2). ولعلّ استخدام القرآن الكريم للحروف المقطّعة يحقّق أمرين هما: قصر التهيئة، وغرابتها إذ تمّ استغلالها لتناول أهم القضايا وأخطرها بصورة مباشرة وفورية، من خلال استثمار اهتمام السامعين، وتشوّقهم للمعرفة (الجلاّد،2004).

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

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

ويقصد بالتهيئة عند جابر ورفاقه (1985،ص128) : "كل ما يقوله المعلّم أو يفعله بقصد إعداد التلاميذ للدرس الجديد، بحيث يكونون في حالة ذهنية، وانفعالية، وجسمية قوامها التلقّي والقبول". وقد عرّفها الخطيب (1999، ص61) أنّها: "مجموعة الخبرات السابقة للمتعلّم، والتي لها علاقة مع موضوع الدرس الحالي، وتساعد على نجاح تعلّم الخبرة الحالية". ويقصد بالتهيئة في البحث الحالي:كل ما يقوم به المعلّم من أقوال، أو أفعال في بداية الدّرس بهدف مساعدة الطلبة على الاندماج فيه، وذلك عن طريق إثارة اهتمامهم بموضوع التعلّم.

وهناك صفات متعدّدة للتهيئة التي يمكن أن تثير الطلبة نحو الدرس الجديد منها: القصر والتشويق، وأن تناسب مستويات الطلبة، وأن تكون غريبة بعيدة عن المألوف، وأن ترتبط باهتمامات الطلبة، وميولهم، وخبراتهم، وحياتهم، وأن ترتبط بخطوات الدرس بصورة منهجية منظّمة (البغدادي،1979؛ الجلاّد،2004).

أمّا أنماط التهيئة التي يمكن للمعلّم استخدامها فهي متعددة ومتنوّعة، وتعتمد بشكل أساسي على مدى قدرة المعلم وإبداعه في اختيار النمط المناسب، وعلى معرفته العميقة بموضوع درسه، ومدى اتساع ثقافته وإلمامه بوسائل التعليم المختلفة. ومن أنماطها -على سبيل المثال لا الحصر-: توظيف الأحداث والوقائع اليومية، وإلقاء بعض الأسئلة التي تثير اهتمام الطلبة للدرس الجديد، وربط الموضوع الحالي بدرس سابق، وسرد قصة قصيرة مشوّقة، وإثارة مشكلة متعلقة بموضوع الدرس (الجلاّد،2004؛ خلف الله،2002؛ الفتلاوي،2003).

ولعلّ اختيار المعلّم للتهيئة المناسبة للدّرس يخدم أغراضاً تعليميةً عديدة، يمكن تلخيصها كالآتي (جابر ورفاقه،1985؛ الجلاّد،2004؛ الفتلاوي،2003؛ محمد ومحمد،1991):

1- تركيز انتباه الطلبة على الموضوع الذي يلتزم المعلّم تدريسه، وصرف انتباههم عن كل ما ليس له علاقة به.
2- تمكين المعلّم من خلق إطار مرجعي لتنظيم الأفكار، والمعلومات التي سوف يتضمّنها الدرس.
3- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية بين المادة التعليمية السابقة والجديدة.
4- تنمية الناحية الانفعالية لدى الطلبة، والمتمثّلة في استثارة دافعية الطلبة للتعلّم.

أمّا الغلق فيعدّ من المهارات الرئيسة لأي موقف تعليمي، ويأتي ليهيئ الطلبة للانتهاء منه، ويشعرهم بالوصول إلى خاتمته، مما يؤكد ضرورة اهتمام المعلّم به لما له من أثر في تعزيز دافعية الطلبة، وتنظيم المعلومات، والمعارف، والمهارات، والمفاهيم التي اكتسبوها وربطها مع مفاهيم، ومعلومات الدروس الأخرى (Ellis,1991 ؛ الجلاّد،2004)، وإعطائهم الفرصة في التفكير، ومناقشة ما تمّت دراسته، وتقويم المادّة المتعلّمة، وتعزيز المعلومات المكتسبة (Wolf and Supon,1994)، وتشجيعهم على تبادل الآراء، والأفكار، واستنتاجها من مفاهيم يمتلكونها سابقا (Simpson,1997).

ويقصد بالغلق عند جابر ورفاقه (1985، ص145) :"مجموعة الأقوال أو الأفعال التي تصدر عن المعلّم، والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة، مما يساعد الطلاب على تنظيم المعلومات وبلورتها واستيعابها، ويمثّل الغلق المرحلة الأخيرة في الدرس". ويقصد بالغلق في البحث الحالي:كل ما يقوم به المعلّم من أقوال، أو أفعال في نهاية الموقف التعليمي بهدف إشعار الطلبة بالوصول إلى خاتمته.

أمّا أنماط الغلق فهي متنوّعة، يذكر زيتون (1997، ص 184) منها: "طلب المعلّم من الطلبة عرض المفاهيم أو المعلومات التي تعلّموها في الدّرس، وربط المعلومات الجديدة والمهارات المكتسبة بالتعلّم السابق للطلبة، واستخدام الأسئلة التلخيصية وتلخيص الطلبة للدّرس، وتلخيص النقاط الرئيسة والأفكار الأساسيّة وكتابتها على السّبورة، وإعادة تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يدور حول موضوع معيّن، وعندئذ يستطيع المعلّم والطلبة ربط المعلومات والمهارات التي تعلّموها بالتنظيم الجديد".

وقد أكّدت الدراسات والبحوث أهميّة مهارة التهيئة في تحقيق أهداف الدروس، ومحتواها، وبالتالي زيادة التحصيل لدى الطلبة (Dececco,1968; Gage & Berliner,1975; Reece & Walker ,2000). وفي هذا الصّدد قام أندرسون وميشيل وسميث (Anderson ,Michael & Smith,1982) بدراسة هدفت إلى بيان فاعلية مجموعة من المبادئ التدريسية في تحصيل طلبة الصف الأول الابتدائي في مادة القراءة، ومن ضمن هذه المبادئ إعداد التهيئة المناسبة للدروس. وقد تكوّنت عينة الدراسة من (42) طالباً وطالبة وأظهرت أبرز النتائج عدم اهتمام المعلمين باستخدام التهيئة في دروسهم، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتوظيف التهيئة بشكل أفضل في دروس القراءة، لما لها من أثر إيجابي في التحصيل.

ومن ناحية أخرى، يؤكّد عدد من الباحثين على وجود دور فاعل لمهارة التهيئة في زيادة درجة انتباه الطلبة لموضوع الدرس، وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتطوير مهاراتهم الادراكية (Brigham, Scruggs & Mathew,1992; Petty,1998; Radnofsky,1988; Stipek,1988). ويعزّز هذا الإتجاه نتائج إحدى الدراسات التجريبية، إذ هدفت دراسة فابركنت ووليامز (Fabrikant & Williams,1999) إلى بناء برنامج لتحسين المهارات القرائية، والتحصيل الأكاديمي لطلبة الصفين الرابع والخامس في ولاية إلينوي الأمريكية. وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة طبّقت على (31) معلماً ومعلمة، واختبارا تحصيليا طبّق على (78) طالباً وطالبة وأظهرت أبرز النتائج التي تمخضت عنها الدراسة وجود ضعف واضح لدى الطلبة في المهارات القرائية عُزي إلى أسباب كثيرة أهمها عدم تفعيل التهيئة في الدروس المعطاة لهم.

ونظراً للأهمية الواضحة لاستخدام التهيئة في الدروس، ودورها الإيجابي في تهيئة الطلبة للتعلّم الجديد، وحفزهم على المشاركة، وزيادة تحصيل الطلبة في المحصّلة، فقد اهتمّ بعض الباحثين باستقصاء أثر التدريب في تطوير مهارات المعلّمين

التعليميّة في استخدام التهيئة. إذ قام البخيت (1992) بدراسة هدفت إلى بيان أثر كل من التدريب المصغر، والمؤهل العلمي للمعلم في تنمية مهارتي "التقديم، والتهيئة"، والتساؤل لدى معلمي الرياضيات في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (24) معلما ومعلمة، حيث تمّ إخضاعهم لمادة تدريبية نظرية اشتملت على المفردات السلوكية التي يمكن ملاحظتها وقياسها للمهارتين المستهدفتين، ودرسين في الرياضيات. وقد استخدمت الدراسة استمارة ملاحظة لتقويم أداء أفراد العينة للمهارتين. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لكل من المهارتين تعزى إلى طريقة التدريب، ولصالح المجموعة التجريبية.

وقد أظهرت الدراسات السابقة حول مهارة الغلق أهمية هذه المهارة في مساعدة الطلبة على فهم ما يتعلمون، ومدى فائدته لهم، (Vinson,1987). ومن الدراسات التجريبية التي أكّدت أهميّة هذه المهارة دراسة كافنخ وهاورد (Cavnaugh & Heward,1996)، التي هدفت إلى بيان أثر استخدام أسلوب بطاقات الاستجابة على أنها نمط من أنماط الغلق في قدرة الطلبة على الاسترجاع والتذكّر. وقد استخدمت الدراسة الأسلوب التجريبي من خلال توزيع (56) طالبا وطالبة في المرحلة الثانوية إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. وقد درّست المجموعة التجريبية باستخدام بطاقات الاستجابة، بينما درّست المجموعة التجريبية بأسلوب النظر في الكتاب، والاستماع إلى المعلّم أثناء استخدام المصطلحات، والرموز الجديدة في مادة العلوم. ومن أبرز النتائج التي تمخّضت عنها الدراسة تفوّق المجموعة التجريبية في التحصيل في مستويي التذكر والفهم.

وإذا كانت التهيئة للدّرس نشاطاً يبدأ به المعلّم، فإنّ الغلق نشاط يختم به الدّرس وينهيه وبذلك يكون الغلق مكمّلاً للتهيئة. ويبدو أنّ هناك اتفاقا بين الباحثين على أنّ تحديد التهيئة والغلق المناسبين للدرس يعدّان من الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية، كما تشير إلى ذلك دراسات كثيرة (الخليل،1999؛ الغافري،1995؛ الغامدي،1990؛ الكساسبة،2003). وبالإضافة إلى ذلك عدّت بعض الدراسات مبدأ التهيئة المثيرة للدرس أحد مبادئ التدريس الفعّال (الجلاّد،2003).

وتأسيساً على ذلك فإنّ استخدام المعلم للتهيئة والغلق من شأنه أن يحدث تكاملاً بينهما وبالتالي يزيد من تحصيل الطلبة. ففي إحدى الدراسات الحديثة، قامت إلياس وبوبشيت (2002) بدراسة هدفت إلى تقصّي أثر استخدام التهيئة الحافزة، والغلق على المستوى التحصيلي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي لمقرر علم النفس في ثانويات محافظة الإحساء في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي من خلال مجموعات الدراسة الأربع، إذ تضمّنت دروس المجموعة الأولى تهيئة حافزة وغلق، أمّا الثانية فاقتصرت على التهيئة فقط، والثالثة على الغلق فقط،أما الرابعة فقد كانت ضابطة لم تستخدم فيها التهيئة الحافزة والغلق. وقد استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا تمّ تنفيذه على عينة مكونة من (88) طالبة. وأظهرت النتائج أن لاستخدام التهيئة الحافزة وغلق المراجعة في الدروس تأثيرا فاعلا في تحسين التحصيل الدراسي للطالبات.

ونظراً لأهمية استخدام هاتين المهارتين معا، فقد اهتم بعض الباحثين باستقصاء فاعلية التدريب على هاتين المهارتين في تنمية مهارة عرض الدرس لدى الطلبة المعلمين قبل الخدمة، إذ أجرى سمعان (1989) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى نمو مهارات التهيئة للدرس، واستخدام المثيرات، وغلق الدروس لدى عينة من طلبة كلية التربية في محافظة سوهاج بمصر، وقد استخدمت الدراسة برنامجا تدريبيا مخصصا لتنمية المهارات السابقة، واستمارة ملاحظة تمّ تطبيقهما على (36) طالبا وطالبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية المهارات المذكورة.

ومن اللافت للنظر أنّه بالرغم من الأهمية المذكورة سابقاً لمهارتي التهيئة والغلق في زيادة تحصيل الطّلبة، وفي تنمية المهارات المختلفة والمتنوعة لديهم، إلاّ أنّ الدراسات ذات الصلة بواقع استخدام المعلّم لهما تعدّ قليلة، لا بل قد تكون نادرة، إذ لم يجد الباحث الكم الكافي من هذه الدراسات باستثناء دراستين. ففي الدراسة الأولى لفنسن (Vinson,1987)، التي هدفت إلى تقصّي أثر أنماط مختلفة من الغلق في مساعدة المتعلّمين على فهم ما تعلّموه، ومدى فائدته لهم، استخدمت الدراسة بطاقة الملاحظة، والاختبار التحصيلي على عينة من طلبة المرحلة الأساسية في ولاية تكساس الأمريكية بلغت (80) طالباً وطالبة. وقد أظهرت النتائج فاعلية بعض الأنماط في زيادة تحصيل الطلبة وهي: استخدام الملخّص السّبوري، والواجبات التي ينظّم المتعلمون فيها معلوماتهم ومدى تفاعلهم مع ما تعلّموه.

وفي دراسة ثانية قام الأسطل والرشيد (2004) بتقويم كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. وقد تمّ إعداد مقياس لتقويم هذه الكفاية وتطبيقه على عينة مكونة من (183) معلما ومعلمة. وقد أظهرت أبرز النتائج المتعلقة بالتهيئة الحافزة أنّ معظم المعلمين يركزون في في تهيئة الدرس على الخبرات والمعلومات السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد، دون وجود أي تنويع يذكر في أنماطها.

في ضوء ما تمّ عرضه من دراسات سابقة، يتضح للقارئ أنّ معظم النتائج قد أكّدت على أهمية وفاعلية التهيئة والغلق، في تنمية قدرة الطلبة على التحصيل الدراسي والاستنتاج. وبالرغم من مظاهر الاهتمام السابق بهاتين المهارتين، إلاّ أنّ استخدام معلمي التربية الإسلامية لأنماطهما المختلفة يعدّ أمرا ضروريا يحتاج إلى بحث وتقصّ.

وتأسيسا على ما تقدّم ذكره من أهمية لمهارتي التهيئة، والغلق في مساعدة الطلبة على فهم ما يتعلمون، فقد شعر الباحث -من خلال زياراته الصفية المتكررة لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الأساسية- بوجود حالة من الملل، وقلة الاهتمام من جانب الطلبة في دروس التربية الإسلامية، ومن هنا ظهرت الحاجة، والمسوّغ لإجراء هذا البحث.

لذا فإنّ البحث الحالي يهدف إلى بيان أنماط التهيئة والغلق التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في تدريسهم للمبحث في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

1- ما نسبة الدروس التي أدّاها معلمو التربية الإسلامية التي اشتملت على التهيئة والغلق؟
2- ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط التهيئة في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية؟
3- ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط الغلق في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية؟

ويستمدّ البحث الحالي أهميته من أهمية مهارتي التهيئة والغلق، لما توفّراه من تحسين وفاعلية في الموقف التعليمي. ويجيء هذا البحث استجابة موضوعية للعديد من الدراسات التي أثبتت وجود أثر ايجابي لاستخدام هاتين المهارتين في التحصيل من جهة، وقلّة الدراسات العربية التي تناولت استخدام المعلّمين لهاتين المهارتين بالرغم من كثرة الأبحاث التي تناولت مهارات أخرى أدائية، وكفايات لازمة للمعلم من جهة أخرى، الأمر الذي يفرض التحقق من مدى استخدامهما والتنوع في أنماطهما.

ومن المؤمّل أن يفيد البحث الحالي في مجال تدريس التربية الإسلامية، والقائمين عليه، والباحثين فيه من خلال تقديم تغذية راجعة للمسئولين عن برنامج إعداد معلمي التربية الإسلامية أثناء الخدمة، وقبلها بما يسمح بإعادة النظر في أهمية هاتين المهارتين، وإمكانية تفعيلهما بشكل أفضل في هذه البرامج. ويمكن أن يكون هذا البحث بداية لدراسات وبحوث أخرى تتعلق بالمهارتين المذكورتين، وخاصة في مبحث يفتقر إلى مثل هذه البحوث، والدراسات وهو مبحث التربية الإسلامية.

وقد اقتصر البحث الحالي على معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية، في المدارس الحكومية في مديريتي قصبة الكرك، والمزار الجنوبي، والذين يدرّسون الصفوف من الرابع وحتّى العاشر الأساسي. وعلاوة على ذلك فقد اقتصر على التهيئة المستخدمة في بداية الحصة الصفية والغلق المستخدم في نهاية الحصة الصفية. ويتحدّد البحث الحالي بمحدّدات أداة القياس المستخدمة (بطاقة الملاحظة) وخصائصها السيكومترية.

الطريقة

منهج البحث: لكي يحقق البحث الحالي أهدافه، فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، إذ تمّ تحديد أنماط التهيئة، والغلق التي يمكن استخدامها في دروس التربية الإسلامية. وبالإضافة إلى ذلك تمّتْ ملاحظة مدى التنوّع في استخدام معلمي التربية الإسلامية للأنماط المذكورة. ولا يخفى ما للملاحظة من مزايا عديدة في مثل هذا البحث، إذ يحصل الباحث على الاستجابات بنفسه عن طريق الملاحظة، وليس عن طريق المستجيب كما في الاستبانة، وبذلك يتم التغلب على بعض السلبيات مثل تحيّز المستجيب، واللامبالاة، وغيرهما (محجوب،2001).

المجتمع والعينة: تكوّن مجتمع البحث من معلمي المرحلة الأساسية جميعهم الّذين يدرّسون مبحث التربية الإسلامية في محافظة الكرك للعام الدراسي 2005/2004. وقد استعان الباحث بقسم الإحصاء والتخطيط في المديريات التابعة لهذه المحافظة، والبالغ عددها أربع مديريات لحصر عددهم، الذي بلغ (179) معلما.

أمّا عينة البحث فتكونت من جميع المعلمين التابعين لمديريتي قصبة الكرك، والمزار الجنوبي جميعهم، والبالغ عددهم (98) معلما. وقد تمّ اختيارهم اختياراً قصدياً، نظراً لسهولة التنقّل بين المدارس التابعة للمديريتين مقارنة بمديريتي القصر، والأغوار الجنوبية، اللتين تبعدان نسبياً عن موقع الجامعة.

الأداة: تمّ استخدام بطاقة الملاحظة أداة لتحقيق أهداف البحث الحالي، نظراً لمناسبتها لمثل هذا النوع من البحوث. وقد تمّ إعداد بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوتين المنهجيتين الآتيتين:

1- الإطلاع على الأدب النظري المتعلّق بأصول التدريس بشكل عام، وبتدريس التربية الإسلامية، بشكل خاص، والمتعلّق بمهارتي التهيئة والغلق وأنماطهما (البغدادي،1979؛ جابر ورفاقه،1985؛ الجلاّد،2004؛ الخطيب،1999؛ زيتون، د ت؛ الفتلاوي،2003؛ محمد ومحمد،1991).
2- الإطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت مهارتي التهيئة والغلق (إلياس وبوبشيت،2002؛ البخيت،1992؛ سمعان، 1989؛ Vinson,1987 ; Cavnaugh and Heward,1996).

وقد ضمّت البطاقة (16) نمطاً يستخدمها المعلّم موزّعة على المهارتين (انظر الملحق)، وذلك وفقا لما يأتي:

-أنماط التهيئة: وضمّت تسعة أنماط هي: طرح مجموعة من الأسئلة القبلية العامة حول موضوع الدرس، وسرد قصة قصيرة مشوّقة، وتوظيف وسيلة تعليمية ذات صلة بموضوع الدرس، وإثارة مشكلة متعلقة بموضوع الدّرس، وربط موضوع الدرس الحالي بالدرس السابق، وتوظيف الأحداث الجارية المتعلقة بموضوع الدرس، واستدراج خبرات الطلاب ومعارفهم وربطها بموضوع الدرس، وعرض نص شرعي ومناقشته مع الطلاب، والسؤال عن حكم شرعي ورد في الدرس وإثارة الطلاب لمعرفته.

-أنماط الغلق: وضمّت سبعة أنماط هي: تحديد موضوع الدرس القادم، وتلخيص النقاط الرئيسة للدرس واستعراضها باستخدام السبورة، وإعادة تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يدور حول موضوع معيّن، ودعوة الطلاب إلى عرض المفاهيم والمعلومات والمهارات التي تعلّموها خلال الدرس، وربط المعلومات الجديدة والمهارات المكتسبة بالتعلّم السابق للطلاب، وتحديد التعيينات والواجبات والأنشطة المطلوبة من الطلاب، والإجابة عن الأسئلة الختامية والاستنتاجية للطلاب.

وقد تمّت صياغة الأنماط على شكل مفردات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس خلال مشاهدة الدروس المعطاة. والجدير

بالذكر أن البطاقة ذات تدريج ثلاثي، وتشتمل على موافقة الملاحظ، أو عدمها، أو عدم تأكّده من استخدام المعلّم للأنماط الواردة فيها.

صدق البطاقة: عرضت البطاقة في صورتها المبدئية على مجموعة مكونة من تسعة من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس عامة، وأساليب تدريس التربية الإسلامية خاصة، في جامعة الحسين، والجامعة الأردنية، وجامعة آل البيت لبيان آرائهم في الصياغة اللغوية، ومدى ملاءمة الأنماط المذكورة، بالإضافة إلى أية إضافة، أو حذف، أو تعديل في البطاقة.

وقد كان رأي المحكمين موافقاً لما جاء في الأداة باستثناء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية لمحتوى البطاقة، وإضافة فقرة مفتوحة لأنماط التهيئة، وأخرى لأنماط الغلق تتضمّنان إدراج أية أنماط أخرى قد يستخدمها المعلمون ولم ترد في البطاقة. وقد تمّ تعديل الأداة ووضعها في صورتها النهائية في ضوء الملاحظات التي أبداها المحكّمون، وأصبح عدد فقراتها (18) فقرة. وقد عدّ الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين وإجراء التعديلات المشار إليها سابقاً بمثابة الصدق الظاهري وصدق المحتوى للأداة (عودة وملكاوي،1992).

ثبات البطاقة: للتحقق من ثبات بطاقة التحليل المستخدمة، قام الباحث وثلاثة محكمين هم: زميل له في قسم المناهج والتدريس بكلية التربية، ومشرفان تربويان اثنان-أحدهما يعمل في مديرية قصبة الكرك، والآخر يعمل في مديرية المزار الجنوبي- متخصّصين في الإشراف على معلّمي التربية الإسلامية، بملاحظة أنماط التهيئة والغلق المستخدمة في ثمانية دروس لمعلّمي التربية الإسلامية من خارج عينة البحث، بعد أن وضّح الباحث لهم أهداف الدراسة وأهميتها، وقد دوّن كلّ منهم ملاحظاته على البطاقة بصورة مستقلة. وبعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين تحليله، وتحليل كل واحد من المحكمين على حدة، للتأكد من سلامة وثبات ما تمّ عمله، باستخدام معادلة (Holsti) المشار إليها عند طعيمة (1987، ص 178):

معامل الاتفاق= عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني X 100
عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف

وبعد ذلك، تمّ حساب متوسط الاتفاق بين المحكمين، وحساب معامل الثبات لجميع التحليلات السابقة باستخدام معادلة (Holsti) المشار إليها عند طعيمة(1987، ص179):

معامل الثبات= ن (متوسط الاتفاق بين المحكمين)
1+ (ن-1) (متوسط الاتفاق بين المحكمين)

وقد كان معامل الثبات = 0.92، وتعدّ هذه النسبة مقبولة لأغراض البحث الحالي.

إجراءات تطبيق بطاقة الملاحظة: تمّ تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة ضمن الإجراءات الآتية:

1- زيارة المدارس الأساسية في مديرية تربية قصبة الكرك، ومديرية تربية المزار الجنوبي، وذلك للإتّفاق والتنسيق مع المعلّمين لتحديد موعد الزيارات الصّفية بما لا يتعارض مع الامتحانات، أو أية ظروف أخرى تعيق هذه الزيارات.
2- الاستعانة بمشرفين تربويين اثنين ، وذلك من أجل حضور المواقف الصّفية، وملاحظة المعلّمين عينة الدراسة. وقد بيّن الباحث للمشرفين الهدف من هذا البحث، ودرّبهما على كيفية ملاحظة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأنماط التهيئة، والغلق في الموقف الصّفي.
3- حضور مواقف صفّيّة للمعلمين عينة الدراسة، وملاحظة استخدامهم لأنماط التهيئة والغلق، إذ تمّ ملاحظة كل معلّم في موقفين صفّيين متفرقين من جانب الباحث، ومشرف التربية الإسلامية الذي يعمل للمديرية التي تتبع لها المدرسة. وقد تمّ حضور الحصة من بدايتها إلى نهايتها، وقد كان مجموع الحصص المشاهدة (196) حصة صفية.
4- قام الباحث والمشرفان التربويّان بتسجيل المواقف الصّفّية لأفراد الدراسة على أشرطة تسجيل صوتي بعد استئذانهم بذلك، وقد تمّ الرجوع إليها للتأكّد من نتائج الملاحظة المباشرة التي تمّ التوصّل إليها.
4- تمّ تفريغ نتائج بطاقات الملاحظة بعد الانتهاء من الزيارات الصّفّية في بطاقة واحدة من خلال حساب مجموع التكرارات، والنسب المئوية لها.
5- تمّت الزيارات الصفية في الفترة مابين 2004/9/2 ولغاية 2004/12/22.

النتائج ومناقشتها

نتائج السؤال الأول ونصّه: "ما نسبة الدروس التي أدّاها معلمو التربية الإسلامية، والتي اشتملت على التهيئة والغلق؟" ومناقشتها.

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية لعدد الدروس التي أدّاها معلمو التربية الإسلامية، والتي اشتملت على التهيئة والغلق، تنازليا كما هو موضح في الجدول رقم (1).

جدول (1): التكرارات، والنسب المئوية لعدد الدروس التي اشتملت على التهيئة والغلق في حصص التربية الإسلامية

عدد الدروس المشاهدة	الدروس التي اشتملت على على التهيئة فقط		الدروس التي اشتملت على الغلق فقط		الدروس التي اشتملت على التهيئة والغلق	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
196	102	%52	36	%18	58	%30

يلاحظ من الجدول رقم (1) أن الدروس التي اشتملت على التهيئة فقط بلغت (102) درساً، وبنسبة مئوية بلغت (52%)، وأنّ (36) درسا قد اشتملت على الغلق فقط، وبنسبة مئوية بلغت (18%). في حين كانت النتيجة الأبرز ممّا تقدم عدم الاهتمام بتوظيف التهيئة والغلق واستخدامهما معاً باعتبارهما خطوتين رئيستين لا بدّ منهما. فقد بلغ عدد الدروس التي اشتملت على كلتا المهارتين معاً (58) درسا، وبنسبة مئوية بلغت (30%). ويستنتج من التكرارات والنسب السابقة الاهتمام، والتركيز على مهارة التهيئة على حساب الغلق. فقد بلغ عدد الدروس الكلّي التي تمّ استخدام التهيئة فيها –سواء انتهت هذه الدروس بالغلق أم لا- (160) درساً، وبنسبة مئوية بلغت (82%)، في حين بلغ عدد الدروس الكلّي التي تمّ استخدام الغلق فيها –سواء ابتدأت هذه الدروس بالتهيئة أم لا- (94) درساً، وبنسبة مئوية بلغت (48%). وتتفق هذه النتيجة مع مضمون نتائج دراسة فابركنت ووليامز (Fabrikant & Williams,1999)، وتتعارض مع مضمون نتائج دراسة إلياس وبوبشيت (2002)، التي أظهرت أهمية استخدام كلتا المهارتين في التحصيل.

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى أنّ معلّمي التربية الإسلامية لم يتلقوا الإرشاد والتوجيه الكافي لأهمية توظيف كلتا المهارتين معاً، وما يمكن أن ينتج عن استخدامهما من فوائد كثيرة للطلبة. وربّما أنّ هناك عدم قناعة بين الكثير من المعلمين بضرورة الأخذ بمهارتي التهيئة والغلق على أنهما مهارتان ضروريتان في دروس التربية الإسلامية، وعدم إدراك الكثيرين منهم للمزايا والخصائص الإيجابية التي تعود بالنفع على الطلبة من استخدام المهارتين في التعليم. وقد يعود ذلك إلى عدم إدراك كثير من المعلمين لمفهوم المهارتين، إذ لاحظ الباحث أن الدروس التي لم تبدأ بالتهيئة غالبا ما تبدأ بعبارات مثل:"ما درسنا اليوم؟"، أو "سنتحدث عن درس جديد هو كذا."وبنحو مماثل، فالدروس التي لم يستخدم المعلمون فيها مهارة الغلق في نهاية الدرس، كانت تنتهي بعبارات مثل: "عليكم حلّ الأسئلة التقويمية في نهاية الدرس، وهي واجب بيتي"، دون جذب انتباه الطلاب لنهاية الدرس، ممّا يعطي تصوّراً عاماً بعدم وضوح مفهوم المهارتين في أذهانهم.

نتائج السؤال الثاني ونصّه:" ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط التهيئة في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية؟"، ومناقشتها.

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية للأنماط المختلفة من التهيئة التي استخدمها المعلمون في الدروس التي أدّوها، علماً أن عدد هذه الدروس بلغ (160) درساً سواء انتهت هذه الدروس بالغلق أم لا. وقد تمّ ترتيب هذه الأنماط تنازلياً حسب نسبة الاستخدام، وكما هو موضح في الجدول رقم (2).

جدول (2): التكرارات، والنسب المئوية لاستخدام المعلمين لأنماط التهيئة في الدروس التي أدّوها

الرتبة	الترتيب الأصلي	النمط المستخدم	التكرارات	%
1	5	ربط الموضوع الحالي بالدرس السابق.	127	%79.4
2	1	طرح مجموعة من الأسئلة القبلية العامة حول الموضوع.	10	%6.3
3	4	إثارة مشكلة متعلقة بموضوع الدّرس.	8	%5
4	6	توظيف الأحداث الجارية المتعلقة بموضوع الدرس.	5	%3.1
5	8	عرض نص شرعي، ومناقشته مع الطلبة.	4	%2.5
6	2	سرد قصة قصيرة مشوّقة.	3	%1.9
7	9	السؤال عن حكم شرعي ورد في الدرس، وإثارة الطلبة لمعرفته.	2	% 1.2
8	3	توظيف الوسائل التعليمية.	1	%0.6
9	7	استدراج خبرات الطلبة، ومعارفهم، وربطها بموضوع الدرس.	صفر	صفر%
المجموع			160	%100

يوضّح الجدول رقم (2) وجود تباين في نسبة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأنماط التهيئة في تدريسهم للمبحث. فقد كان النمط الأكثر استخداماً بين أنماط التهيئة هو "ربط الدرس الحالي بالدرس السابق"، إذ أحرز الرتبة الأولى بمجموع تكرارات بلغ (127) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (79.4%). في حين كانت الأنماط الأخرى ذوات الرتب (2) و(3) و(4) و(5) و(6) و(7) و(8) قليلة الإستخدام، وبمجموع تكرارات قدره (33) تكراراً، وبمجموع نسب مئوية بلغ (20.6%). ويظهر من الجدول السابق أنّ النمط رقم (9)، الذي ينصّ على: " استدراج خبرات الطلبة، ومعارفهم، وربطها بموضوع الدرس" لم يستخدم في أيّ من الدروس المؤدّاة، إذ حصل على نسبة مئوية بلغت (صفر%). ومما هو جدير بالذكر أنّ بطاقة الملاحظة قد تضمّنت فقرة مفتوحة تتضمّن أية أنماط أخرى للتهيئة الحافزة يستخدمها المعلمون ولم ترد في البطاقة. وكانت النتيجة عدم ملاحظة أيّة أنماط أخرى مستخدمة عدا ما تقدّم من الأنماط في هذا السؤال. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الأسطل والرشيد (2004) التي أظهرت أنّ معظم المعلمين يركزون في تهيئة الدرس على الخبرات والمعلومات السابقة ذات الصلة بالدرس الجديد، دون وجود أي تنويع يذكر في أنماطها.

تشير هذه النتيجة بوضوح إلى عدم التنوع والتوازن في استخدام الأنماط المختلفة من التهيئة، وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى وجود اتجاه عام لدى المعلمين باستخدام نمط معيّن دون غيره، وعدم قدرة المعلمين على التخطيط لأنماط أخرى بديلة

لما اعتادوا عليه. ولعلّ ما يعضد هذا الإتجاه عدم وجود مكان مخصّص للتهيئة في دفتر تحضير الدروس اليومي الخاص بالمعلم، وحتى ينجح المعلم في تهيئة طلبته للدرس الجديد يجب أن لا يترك أنماط التهيئة التي يستخدمها لاجتهاده أثناء الموقف التعليمي؛ إذ لا بدّ من تدوينها بوضوح في دفتر التحضير، وعدم تدوينها يجعل المعلّم يركّز بوضوح على الخبرات السابقة المتعلقة بالدرس الجديد مع إهمال الجانب النفسي لدى الطلبة، والذي يجب أن يكون محط اهتمامه في بداية الحصة من خلال نمط التهيئة المناسب، بما يعمل على جذب انتباه الطلبة للدرس الجديد، وإثارة دافعيتهم نحو التعلّم، وعدم الإقتصار على مراجعة المعلومات، والخبرات السابقة ذات الصّلة.

وبالإضافة إلى ذلك يمكن أن يعزى إلى وجود اعتقاد عام بين المعلّمين أن مادة التربية الإسلامية من المواد السهلة، ويكتفى في بداية دروسها بربط الدرس بما قبله، وبالتالي فهي لا تحتاج إلى تنويع المثيرات المتمثّلة في الأنماط المختلفة للتهيئة. وقد يكون لانخفاض مستوى الروح المعنوية للمعلّمين تجاه التدريس دور في ذلك، إذ أظهرت نتائج أحدث الدراسات ذات العلاقة بالتربية الإسلامية (الكيلاني،2004)، وجود ضعف عام في دافعية المعلم للتعليم، وقلة حماسه لمهنته بسبب عوامل كثيرة، منها: ارتفاع النّصاب التدريسي، فضلا عن الواجبات الأخرى، وشعور المعلّم أنّ مهنة التعليم قد فقدت مكانتها الإجتماعية قياسا بالماضي.

نتائج السؤال الثالث ونصّه:" ما نسبة استخدام المعلمين لأنماط الغلق في تدريسهم لمبحث التربية الإسلامية؟"، ومناقشتها

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب التكرارات، والنسب المئوية للأنماط المختلفة من الغلق التي استخدمها المعلمون في الدروس التي أدّوها، علماً أن عدد هذه الدروس بلغ (94) درساً سواء ابتدأت هذه الدروس بالتهيئة أم لا وقد تمّ ترتيب هذه الأنماط تنازلياً حسب نسبة الاستخدام، كما هو موضح في الجدول رقم (3).

جدول (3): التكرارات، والنسب المئوية لاستخدام المعلمين لأنماط الغلق في الدروس التي أدّوها

الرتبة	الترتيب الأصلي	النمط المستخدم	التكرارات	%
1	1	تحديد موضوع الدرس القادم.	72	%76.6
2	6	تحديد التعيينات، والواجبات، والأنشطة المطلوبة.	10	%10.6
3	2	تلخيص النقاط الرئيسة للدرس، واستعراضها باستخدام السبورة.	6	% 6.4
4	5	ربط المعلومات الجديدة، والمهارات المكتسبة بالتعلّم السابق.	3	%3.2
5	7	الإجابة عن الأسئلة الختامية، والاستنتاجية للطلبة.	2	%2.1
6	4	دعوة الطلبة إلى عرض المفاهيم، والمعلومات، والمهارات التي تعلّموها خلال الدرس.	1	%1.1
7	3	إعادة تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يدور حول موضوع معيّن.	صفر	صفر%
		المجموع	94	%100

يوضّح الجدول رقم (3) وجود تباين في نسبة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأنماط الغلق في تدريسهم للمبحث. فقد كان النمط الأكثر استخداماً بين أنماط الغلق هو "تحديد موضوع الدرس القادم"، إذ أحرز الرتبة الأولى بمجموع تكرارات بلغ (72) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (76.6%). في حين كانت الأنماط الأخرى ذوات الرتب (2) و(3) و(4) و(5) و(6) الأقل استخداماً، وبمجموع تكرارات قدره (22) تكراراً، وبمجموع نسب مئوية بلغ (23.4%). وعلاوة على ذلك يظهر من الجدول السابق أنّ النمط رقم (7)، الذي ينصّ على: "إعادة تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يدور حول موضوع معيّن "لم يستخدم في أيّ من الدروس المشاهدة، إذ حصل على نسبة مئوية بلغت (صفر%). ومما هو جدير بالذكر أنّ بطاقة الملاحظة قد تضمّنت فقرة مفتوحة تتضمّن أية أنماط أخرى للغلق يستخدمها المعلمون، ولم ترد في البطاقة. وكانت النتيجة عدم ملاحظة أيّة أنماط أخرى مستخدمة عدا ما تقدّم من الأنماط في هذا السؤال. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة فنسن (Vinson,1987)، التي أظهرت نسبة استخدام مرتفعة للملخّص السّبوري، وفاعليته المرتفعة في زيادة تحصيل الطلبة.

تشير هذه النتيجة بوضوح إلى عدم التنوع في استخدام الأنماط المختلفة من الغلق. وقد يعزى السبب في ذلك إلى وجود اتجاه عام لدى المعلمين لاستخدام النمط السهل الذي لا يحتاج إلى جهد كبير في الإعداد والتنفيذ، إذ تبيّن مما سبق من الأنماط أنّ إعادة تنظيم المحتوى التعليمي بحيث يدور حول موضوع معيّن يحتاج إلى جهد أكبر من المعلم قياسا إلى تحديد موضوع الدّرس القادم. وربما يكون السبب في ذلك عائد إلى عدم وجود التخطيط اللازم من المعلم لمهارة الغلق أثناء إعداده لخطة الدرس، ويؤكد جابر (1985، ص 141) هذا الأمر بقوله:"ولعلّ كثيراً من المعلمين ينهمكون في الشرح والحديث حتى يدقّ الجرس معلناً نهاية الدّرس دون أن تتمّ عملية الغلق بالصورة التي ينبغي أن تكون وفي مثل هذه الحالات ينتهي الدّرس بما يعدّه المعلّم غلقاً، كأن يقول: لقد دقّ الجرس، سوف نكمل الموضوع فيما بعد. إنّ ما تنقله هذه العبارة للطلاب هو أنّ الدرس قد انتهى وحسب، فمثل هذا الغلق يتاهل حقيقة أساسية هي أنّ التعليم الفعّال يعتمد على التتابع المنظّم والسّليم لعناصر عرض الدّرس، ومن هنا فإنّ أهم معوقات التتابع الفعّال أن يوفّر تغذية مرتدة ومراجعة لكي يعرف المعلم والطلبة ما تمّ إنجازه". وقد يكون لانخفاض مستوى الروح

المعنوية للمعلّمين تجاه التدريس ، ووجود ضعف عام في دافعية المعلم للتعليم، وقلة حماسه لمهنته دور في ذلك.

توصيات البحث: في ضوء ما تمّ عرضه ومناقشته وتحليله حول أنماط التهيئة والغلق التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في دروسهم، فإن الباحث يوصي بتوجيه المعلّمين إلى ضرورة الاهتمام بالمهارتين المذكورتين في الدروس التي يخططون لها، وتفعيل دور المشرفين التربويين في ذلك لما لهما من فوائد كثيرة للمعلم، والطالب على حد سواء. وعلاوة على ذلك يوصي الباحث بتضمين برامج إعداد المعلمين لمهارتي التهيئة والغلق، وضرورة تدريب المعلمين على بعض الأنماط التي تتطلّب إثارة التفكير، والاهتمام لدى المتعلمين.

وبالإضافة إلى ذلك يوصي الباحث بإجراء دراسة مماثلة حول استخدام معلمي المرحلة الثانوية للأنماط المختلفة من التهيئة والغلق في ضوء بعض المتغيرات، مثل: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية، ودراسة أخرى حول اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو استخدام أنماط التهيئة والغلق في تدريس التربية الإسلامية، ودراسة ثالثة تقارن بين أثر استخدام بعض أنماط التهيئة والغلق في تنمية التفكير لدى الطلبة، في المرحلتين: الأساسية والثانوية.

المصادر والمراجع

الأسطل، إبراهيم و الرشيد، سمير. (2004). كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويمية). **المجلة التربوية، المجلد الثامن عشر،** 70: 72-113.

إلياس، أسما و بوبشيت، الجوهرة. (2002). أثر استخدام مرحلتي التهيئة والغلق على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي في مقرر علم النفس "دراسة تجريبية في ثانويات محافظة الإحساء". **مجلة العلوم التربوية**، 1: 270-294.

البغدادي، محمد. (1979). **التدريس المصغّر: برنامج لتعليم مهارات التدريس.** (الطبعة الأولى). الكويت: مكتبة الفلاح.

البخيت، عماد. (1992). **أثر التدريب بالتعليم المصغّر في تنمية مهارتي "التقديم والتهيئة الحافزة" و "التساؤل" لدى معلمي الرياضيات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جابر، جابر و الخضري، سليمان، و زاهر، فوزي. (1985). **مهارات التدريس.** القاهرة: دار النهضة العربية.

الجلاّد، ماجد. (2004). **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية.** (الطبعة الأولى). عمّان : دار المسيرة.

الجلاّد، ماجد. (2003). **دراسات في التربية الإسلامية.** (الطبعة الأولى). عمّان: دار الرازي.

الخطيب، محمد. (1999). **مرشد المعلم في الموقف الصفي.** (الطبعة الأولى). الكويت: مكتبة الفلاح ودار حنين.

خلف الله، سلمان. (2002). **المرشد في التدريس.** (الطبعة الأولى). عمّان: جهينة للنشر والتوزيع.

الخليل، محمد. (1999). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، ومدى ممارستهم لها في محافظة إربد.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

زيتون، حسن. (د ت). **تصميم التدريس: رؤية منظومية، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني.** المجلد الأول. بيروت: عالم الكتب.

سمعان، عماد. (1989). تنمية مهارة عرض الدرس لدى طلاب الفرقتين الثالثة والرابعة (شعبة الرياضيات) بكلية التربية بسوهاج باستخدام التدريس المصغّر. **المجلة التربوية**، 4: 757-801.

زيتون، كمال. (1997). **التدريس نماذجه ومهاراته.** الاسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنّشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي. (1987).**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه،استخداماته.** القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية.** إربد: مكتبة الكتاني.

الغافري، هاشل. (1995). **الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، مسقط،عمان.

الغامدي، أحمد. (1990). **تنمية بعض كفايات التدريس لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في المملكة العربية السعودية.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). **المدخل إلى التدريس.** (الطبعة الأولى). عمّان: دار الشروق.

الكساسبة، محمد. (2003). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمّان العربية، عمّان، الأردن.

الكيلاني، أحمد. (2004). مستوى الروح المعنوية لمعلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة القراءة والمعرفة**، 35: 107-127.

محجوب، وجيه. (2001). **أصول البحث العلمي ومناهجه**. (الطبعة الأولى). عمّان: دار المناهج.

محمد، داود، ومحمد، مجيد.(1991). **أساسيات في طرائق التدريس العامّة**. جامعة الموصل، كلية التربية: منشورات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

Anderson, I, Michael, S, & Smith, M. (1982). Principles of Small-Group Instruction in Elementary Reading, The institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan, *ERIC DATABASE, ED:223981*.

Brigham, F, Scruggs, T, & Mathew, M. (1992). Teacher Enthusiasm in Learning Classrooms Effects on Learning and Behavior. *Learning Research and Practice*, 7: 69.

Cavanaugh,R & Heward, W. (1996). Effects of Response Cards During Lesson Closure on the Academic Performance of Secondary School Students. *Journal of Applied Behavior Analysis***,** 29(3): 403, ERIC DATABASE, ED:9703273443.

Dececco, J. (1968). *The Psychology of Learning and Instruction: Educational Psychology*. New Jersey: Englewood cliffs, New Jersey Prentice Hall.

Ellis, A. (1991). *Teaching and Learning Elementary Social Studies*. Boston: Allyn and Bacon.

Fabrikant,V & Williams, C. (1999). Improving Students' Inferential and Literal Reading Comprehension. *Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight,* , ERIC DATABASE, ED: 433497.

Gage, N & Berliner, D. (1975). *Educational Psychology*. Chicago: Rand and Monaliy Company.

Petty, G. (1998). *Teaching Today: A Practice Guide*. (Second Edition). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.

Radnofsky, M. (1988). The Mental Warm-Up: An Activity To Promote Quality Learning**.** *Paper presented at the annual meeting of the teachers of English to speakers of other languages (22nd, Chicago, IL, March 8-13).* ERIC DATABASE, ED: 301042.

Reece, I, & Walker, S. (2000). *Teaching, Training and Learning: A Practical Guide.* (Fourth Edition). Sunderland: Business Education Publishers Limited.

Simpson, D. (1997). Collaborative Conversations. *Science Teacher*, 6: 99-111.

Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice.* New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Vinson, P. (1987). Closure: The Fine Art of Making Learning Stick. *Instructor*, 97(3): 36-38, ERIC DATABASE, *EJ: 362946.*

Wolf, P & Supon, V. (1994). Winning Through Student Participation in Lesson Closure, *Support for Learning*, 19, November:199-211.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 2، 2005، 189-200

الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه (دراسة مقارنة)

حسن الطعاني* وعبدالوهاب الكساسبة**

تاريخ تسلم البحث 2004/12/5 تاريخ قبوله 2005/9/21

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمان والعوامل المؤثرة فيه. تكون مجتمع الدراسة من (2455) معلما ومعلمة في القطاع الحكومي، و(879) معلما ومعلمة في القطاع الخاص. وتكونت عينة الدراسة من (490) معلما ومعلمة من القطاع الحكومي و(175) معلما ومعلمة من القطاع الخاص. وقد تم تطوير أداة لقياس درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والعوامل المؤثرة فيها، وتألفت من قسمين:- 1- متغيرات الدراسة وهي الجنس، والقطاع الذي يعمل فيه المعلم، والمؤهل العلمي. 2- استبانة مكونة من سبعة مجالات تشتمل على (61) فقرة. واستخراجت دلالات الصدق بعرضها على عدد من المحكمين المختصين، واستخرج معامل الثبات وفق معادلة كرونباخ الفا. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي. وكانت أبرز نتائج الدراسة: 1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير القطاع، ولصالح معلمي القطاع الخاص. 2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. ومن أبرز توصيات الدراسة تأمين الراتب الذي يفي بسد حاجات المعلم الأساسية. (**الكلمات المفتاحية:** الرضا الوظيفي، معلمو المرحلة الثانوية القطاع الحكومي والخاص)

Job Satisfaction and the Affecting Factors Among Government and Private Secondary School Teachers in the District of Amman: A Comparative Study

Hassan AL-Ta'ani, *Faculty of Educational Science, Mu'tah University, Al-Karak, Jordan.*

Abdulwahab Al Kasasbeh, *Al-Karak Education Directorate, Al-Karak, Jordan.*

***Abstract**: This study aimed at determining the degree of job satisfaction and affecting factors among government and private secondary school teachers in Amman District.The population of this study consisted of (2455) government teachers and (879) private school teachers.The sample of this study consisted of (665) students-(490) male and female government teachers and (175) male and female private school teachers.To achieve the objectives of this study, the researehers developed, a questionnaire of seven subscales with (61) items to measure the degree of job satisfaction among teachers. Valideity significance was obtained and evaluated by a number of referees. The reliability value was calculated according to Cronbach Alpha Equation. The results were analysed by Means, Standard Deviations and the Three-way Analysis of Variance.The findings are the following. 1-The results showed that there were significant differences among Private sector teachers than government teachers.2-There were significant differences in relation to female teachers than male teachers.This study recommended that, the salary of the teacher should be increased. (**Keywords**:Satisfaction, Government, Private, Secondary School teacher`s)*

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة: تقوم المؤسسات والشركات والمنظمات العالمية المنتجة بالدراسات والأبحاث والتجارب التي ترفع من سويتها، وتزيد من دافعية العاملين فيها، ورفع روحهم المعنوية، لكي يحققوا مزيدا من الإنتاجية. ومن المعلوم أن تحقيق مزيدٍ من الإنتاجية مرتبط بعوامل عدة، من أبرزها درجة رضا العاملين عن بيئة العمل، ومحتوى العمل الذي ينعكس على سلوك الفرد تجاه عمله، وتجاه المؤسسة التي يعمل فيها.

والسلوك الذي يعبر عن مستوى رضا الفرد عن العمل والوظيفة يعبر في الوقت نفسه عن مستوى الإشباع الذي توفره له العناصر والجوانب المختلفة للعمل، وهذا الإشباع ينتج درجة معينة من المشاعر الوجدانية لدى الفرد تجاه عمله، التي قد تتحول كليا أو جزئيا إلى ممارسات على أرض الواقع، وقد تمثل هذه المشاعر المحصلة الكلية لشعور الفرد تجاه عمله، أو أنها قد تمثل مشاعر تجاه جوانب وعناصر محددة لعمله (عاشور،1986). أي أن هناك مثيرات تبعث على تدني مستوى الرضا لدى العاملين قد تكون في جوانب محددة من العمل، وقد تكون شاملة للجوانب كافة.

وتدني مستوى الرضا عن العمل يرتبط بممارسات عدة منها: التمييز في التوظيف، والافتقار لإمكانية التدرج الوظيفي ضمن المؤسسة، وعدم وجود أسس عادلة وثابتة في الترقية، وتدني الأجور من الراتب، والمكافآت، والحوافز (العبادي، 1992).

هذه الممارسات وأمثالها تؤدي إلى ظهور المشاعر السلبية تجاه العمل، وعدم التعاون الجاد، والإهمال، واللامبالاة، وعدم الشعور بالانتماء للمؤسسة، وبالتالي للوطن لدى أفراد هذه الفئة. والتأثيرات السلبية على فئة المعلمين الذين يقومون بإعداد وتربية أبناء المجتمع من الخطورة بمكان، قد يصعب علاجها أحيانا (العجمي، 2000).

ويعد الرضا الوظيفي للمعلم مسألة مهمة له ولمجتمعه، وهو من العوامل المؤثرة في مدى كفاءته في العمل، فجودة إنتاج المعلم، وإخلاصه، وولاؤه، وقيامه بواجباته والتزاماته المهنية نحو

* كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
** مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك، الكرك، الأردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

مجتمعه وطلابه وزملائه، تتوقف على مدى رضاه عن عمله، وطمأنينته فيه (عليمات، 1994).

ومن الجدير بالاهتمام، دراسة العوامل التي تؤثر على رضا المعلم وتنعكس على سلوكه المهني (التعليمي، والتربوي، والفني، والإداري)، وبالتالي فإن معرفة هذه العوامل ومعالجة الجوانب السلبية منها، وتعزيز الجوانب الإيجابية، يرفع سوية العملية التعليمية التربوية لدى الطلبة، وكذلك يسهل مهمة الإداريين والمشرفين التربويين وصناع القرار التربوي.

وخلاصة القول: إن تحقيق الرضا الوظيفي ضرورة لازمة لتحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرجوة. ولقد بات من الواضح من خلال مجموع الدراسات والأبحاث التي أجريت أن تحقيق الرضا الوظيفي بشكله الكلي ليس بالأمر الميسر ولا بالمهمة السهلة.. ولكن ما لا يدرك كله لا يترك جله، فلا بد من مواصلة الأبحاث والدراسات وتكثيف الجهود للوصول إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من الرضا الوظيفي للعاملين في كل من القطاعين العام والخاص.

مفهوم الرضا الوظيفي: إن كل إنسان في هذا الوجود يعيش مجموعة من المشاعر والأحاسيس النفسية نحو الواقع الذي هو فيه، هذه المشاعر قد تكون نتيجة معاناة وقسوة في الحياة، فتكون مشاعر سلبية خاملة، أو تكون انعكاسا لواقع مريح، فتكون مشاعر تتسم بالنشاط والحيوية والإيجابية.

وقد ذكر العلماء والباحثون اصطلاحات عدة لمشاعر الإنسان نحو عمله، فأطلق فريق منهم عليها مصطلح الروح المعنوية، وأطلق عليها فريق ثان الاتجاه النفسي نحو العمل، وسماها فريق ثالث الرضا، وقد يطلق عليها غيرهم الدوافع، فقد ذكروا تعاريف عدة للرضا الوظيفي، منها:

"الشعور النفسي بالقناعة والارتياح أو السعادة لإشباع الحاجات والرغبات والتوقعات من العمل نفسه(محتوى الوظيفة) وبيئة العمل، مع الثقة والولاء والانتماء للعمل، ومع العوامل والمؤثرات البيئية الداخلية والخارجية ذات العلاقة" (العديلي، 1995، ص189).

"تعبير العاملين عن مشاعرهم نحو أعمالهم وأن هذه المشاعر تعتمد على إدراك الفرد لما تحققه له المهنة من حاجات ورغبات، وعلى إدراكه لما يجب أن تقدمه هذه المهنة له من منافع مادية ومعنوية، كما أن الرضا عن المهنة يتكون من عناصر شخصية تتعلق بذات الفرد، وعناصر أخرى تتعلق ببيئة العمل ومحيطه" (القيسي، 1995، ص7).

"شعور الفرد بالقيام بعمل ذي قيمة ومنفعة، ويحقق من خلاله طموحاته ويشبع رغباته، ويستغل فيه قدراته العلمية، وخبراته العملية، وتفاعله التام مع هذا العمل، وانسجامه مع رؤسائه ومرءوسيه وزملائه في العمل" (علي، 1993، ص12).

من خلال مطالعة المفاهيم السابقة يمكن تعريف الرضا الوظيفي أنه "شعور الموظف بالطمأنينة والراحة النفسية والسعادة في عمله، نتيجة لشعوره بتلبية تطلعاته المادية والمعنوية، مما ينعكس بشكل إيجابي على انتمائه وولائه وعطائه وتعامله في المنظمة التي يعمل فيها".

الدراسات السابقة: لأهمية موضوع الرضا الوظيفي لكافة القطاعات الرسمية والشعبية، الصناعية والتربوية، فإنه كان محط أنظار الكثير من الباحثين على المستوى الوطني والعالمي. وهناك مجموعة من الدراسات التربوية ذات الصلة بموضوع البحث. منها:

أجرى عليمات (1994) دراسة هدفت لقياس الرضا عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن كمجتمع للدراسة، حيث بلغ عدد معلمي التعليم الثانوي المهني (3284) معلما ومعلمة. وقد استجاب منهم (2233) معلما ومعلمة.

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيرات الجنس والحالة الاجتماعية. وألحق أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيرات العمر وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي. وبالإضافة إلى ذلك فقد بينت الدراسة أن الراتب والحوافز هي الأكثر تأثيرا في عدم الرضا عند عينة الدراسة.

وأجرت محمد (1995) دراسة هدفت للتعرف على الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد. وكانت عينة الدراسة (284) معلمة، و(49) إدارية. وقد استخدمت لجمع البيانات استبانة مكونة من تسعة مجالات تشتمل على (63) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة درجة متوسطة للرضا الوظيفي للمعلمات، وكانت أكثر المجالات تأثيرا في خفض درجة الرضا الوظيفي: مجال التقدم الوظيفي والترقية، ومجال الراتب.

وفي دراسة الغصاونه (2000) التي هدفت إلى قياس درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك، وأثرها في أساليب معالجتهم لمشكلات الطلبة السلوكية داخل غرفة الصف، باستخدام أداة (منسوتا) لقياس درجة رضا المعلمين. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك للعام الدراسي (99/98)، البالغ عددهم (1761) معلما ومعلمة موزعين على(116) مدرسة ثانوية وأساسية . وبلغت عينة الدراسة (500) معلما ومعلمة بنسبة 28% من مجتمع الدراسة.

أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيري الرضا الوظيفي للمعلمين، وجنسهم لصالح المعلمين الذكور الراضين. وبالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أسلوب تحويل الطالب لمجلس الضبط، تعزى لتفاعل متغيري الرضا الوظيفي للمعلمين، وجنسهم، لصالح المعلمين الذكور غير الراضين.

في دراسة مقارنة أجراها الشراري (2003) هدفت إلى معرفة درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، وفيما إذا كانت درجة الرضا هذه تختلف باختلاف كل من

متغيرات الجنس والخبرة العملية والعبء الدراسي. وقد تألف مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في محافظة القريات للعام الدراسي 2003/2002، إذ بلغ مجموع مجتمع الدراسة (378) معلما ومعلمة. وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية وعددها (150) معلما ومعلمة، أي ما نسبته 40% تقريبا من مجتمع الدراسة .

وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة مقبولة من الرضا الوظيفي لعينة الدراسة زاد عن المتوسط (3)، وذلك في المجالات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والإشراف التربوي، ومهنة المعلم، وتقدير المجتمع، والتلاميذ. أما المجالات التي تدنت فيها درجة رضا معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية أقل من المتوسط (3)، فتمثلت في المجالات المتعلقة بالمقررات الدراسية،والحوافز والرواتب، والأنظمة والقوانين، والمبنى المدرسي. كذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجالات الإدارة المدرسية، والحوافز والرواتب والأنظمة والقوانين، والتلاميذ، والمقررات الدراسية، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في مجالات الإشراف التربوي، ومهنة المعلم، والمبنى المدرسي، وكانت تلك الفروق لصالح الذكور، وفي المجال المتعلق بتقدير المجتمع كان الفرق لصالح الإناث. وبالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية، والعبء التدريسي في جميع مجالات الرضا الوظيفي التي شملتها الدراسة وعددها تسعة مجالات.

أجرى جونلي ولفنشن (Gonly & levinson ,1993) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين إعادة توزيع العمل والحوافز والقيم من جهة، والرضا الوظيفي لدى المعلمين من جهة أخرى. كانت عينة الدراسة (398) معلما ومعلمة في أربع محافظات في ولاية جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت الدراسة، أن هناك علاقة إيجابية بين الخبرة والرضا الوظيفي لدى كل من المعلمين الذكور والإناث، إذ تبين أنه كلما زادت الخبرة، زاد الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات.

وقام فيردوقو وآخرون (Verdugo & others ,1997) بدراسة هدفت لوضع نموذج سببي يصف العلاقة بين البيروقراطية والرضا الوظيفي لدى المعلمين. وأوضحت الدراسة أنه كلما كانت الشرعية المعطاة للنظام الإداري أكبر يكون الرضا الوظيفي لدى المعلمين أكبر، وكذلك أوضحت الدراسة علاقة إيجابية بين الانتماء والرضا الوظيفي لدى المعلمين.

وأجرى شان وماري (Shann & Mary ,1998)دراسة هدفت إلى معرفة مدى الالتزام المهني وعلاقته بالرضا الوظيفي، والعوامل المؤثرة التي تؤدي لترك المعلم لمهنته، وقد أجريت الدراسة على معلمي المدارس المتوسطة في أربعة من أرياف الولايات المتحدة الأمريكية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن علاقة المعلم مع الطالب قد جاءت في الدرجة الأولى من حيث الأهمية والرضا، أما العلاقة بين المعلمين والآباء، فقد كانت النقطة الأبرز التي تؤدي إلى قلق المعلم وتوتره. وكذلك أظهرت نتائج الدراسة علاقة طردية بين التحصيل من جهة وعلاقة الزملاء مع بعضهم من جهة أخرى، فكلما زاد التحصيل زادت درجة الرضا، وكلما انخفض التحصيل انخفضت درجة الرضا.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن الدور الاجتماعي المتوازن ارتبط بمستوى عال من الرضا الوظيفي، وبالمقابل فإن الدور الاجتماعي غير الواضح ارتبط بمستويات منخفضة من الرضا، ومستويات عالية من الشعور بضغط العمل.

أجرى بوقلر ورونت (Bogler & Ronit ,2001) دراسة للكشف عن تأثير أسلوب القيادة على الرضا الوظيفي للمعلمين. وتألفت عينة الدراسة من (745) معلما ومعلمة في مدارس شمال فلسطين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن القيادة التشاركية تتأثر بشكل كبير في زيادة الرضا الوظيفي لدى المعلمين. وكذلك أظهرت الدراسة أن نظرة المعلمين إلى مكانة المهنة، واحترام الذات، والاستقلالية في العمل، تسهم في معظم الرضا الوظيفي لدى المعلمين. الذي ينظر معظمهم إلى أن عملهم في التدريس مهنة رئيسة لحياتهم، كلما كانوا أكثر رضا عن هذه الوظيفة.

وأجرى استمبين وآخرون (Stempien & others ,2002) دراسة مقارنة للكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي لدى معلمي القطاعين الحكومي والخاص.

أظهرت النتائج أن المعلمين في القطاع الخاص كانوا أقل رضا من معلمي القطاع الحكومي، وأنهم كانوا يعانون من ضغط العمل داخل غرفة الصف وخارجها أكثر من معلمي القطاع الحكومي، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الجدد والأقل خبرة في القطاعين الحكومي والخاص، يعانون من صعوبات ومشاكل العمل بدرجة أكبر من المعلمين الأكثر خبرة.

وفي النهاية، فإن هذه الدراسة قد اتفقت مع عدد من الدراسات السابقة في المجالات التي تم تضمينها في أداة الدراسة، ولكن هذه الدراسة قد تميزت في طبيعة الأداة من حيث إن فقرات الاستبانة قد صيغت بطريقة تناسب وتشتمل على خصوصيات كل من المدارس الحكومية والخاصة، مع إضافة فقرات جديدة تخص المعلمين لم ترد في الأدوات المستخدمة السابقة مثل: نادي المعلمين، والسكن الوظيفي، ورتب المعلمين، وكذلك تميزت هذه الدراسة بأنها تبرز درجة الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه في كل من القطاعين الحكومي والخاص في ظل ظروف متماثلة من حيث مجتمع الدراسة، وأداة الدراسة، وإجراءات الدراسة.

هدف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى رضا معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، مقارنة بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الثانوية التابعة للقطاع الخاص، ومعرفة العوامل المؤثرة في ذلك، وتبيان إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من رضا المعلمين في المدارس الحكومية ومدارس القطاع الخاص.

مشكلة الدراسة: إنّ قطاعا كبيرا من الشباب في الأردن يعاني من البطالة، ومع هذا فإن نسبة المعلمين والمعلمات الذين استنكفوا عن

التعيين بداية العام الدراسي 2003-2004 وفق سجلات قسم الكادر في وزارة التربية والتعليم قد بلغ (2397) معلما ومعلمة، من أصل (6538) معلما ومعلمة. أي أن نسبة الاستنكاف عن التعيين قد زادت على (0.33) من المعلمين والمعلمات الذين تم تعيينهم في مدارس القطاع الحكومي.

وللتأكد من وجود هذه الظاهرة في مجتمع الدراسة تحديدا، فقد تم الاتصال مع مديريات التربية والتعليم في محافظة العاصمة، التي أفادت أن نسبة الاستنكاف عن العمل للعام الدراسي 2003-2004 بلغت (0.42) للمعلمين، و(0.39) للمعلمات.

أما بالنسبة لمديرية التعليم الخاص فليس لديها إحصائية بهذا الخصوص، ولكن المديرية، وإدارات المدارس الخاصة تفيد أن هناك إقبالا متزايدا على تقديم طلبات التوظيف من قبل المعلمين والمعلمات.

ومن هنا يبدو أن هناك مشكلة بحاجة إلى البحث: أيهما أكثر إرضاء للمعلم بيئة المدارس الحكومية أم بيئة المدارس الخاصة؟ وما العوامل التي تؤثر بشكل أكبر في رضا المعلمين في كل من القطاعين الحكومي والخاص؟

وحيث إنه لم تجر مثل هذه الدراسة المقارنة في قطاع التربية والتعليم في الأردن في حدود علم الباحث، وبالاعتماد على ما أشارت دراسة شلول، (1999، ص127)، فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في كل من المدارس الحكومية والخاصة، والتعرف على العوامل المؤثرة فيه، من وجهة نظرهم.

وبالتالي، فإن المشكلة تتلخص بالأسئلة التالية:

1. ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس كل من القطاعين الحكومي والخاص على كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة وعلى البعد الكلي لمقياس الرضا الوظيفي؟
2. ما ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، حسب أهميتها من وجهة نظرهم؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية $(\alpha \leq .05)$ في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لكل من القطاع الذي يعمل فيه المعلم (حكومي، خاص)، والجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كونها دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وبين مدارس القطاع الخاص. وتنبثق أهمية هذه الدراسة مما يلي:

1- إثراء البحث العلمي بإضافة دراسة مقارنة في الرضا الوظيفي للمعلمين في المدارس الحكومية والخاصة.
2- زيادة معرفة الفنيين من المديرين والمشرفين التربويين في مدارس كل من القطاعين الحكومي والخاص، بالعوامل التي تؤدي إلى تحسين العملية التربوية، ورفع مستوى أداء المعلم، والعوامل المؤثرة في رضا المعلمين والمعلمات من وجهة نظرهم.
3- تعرف أصحاب القرار في ميدان التربية والتعليم على العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي للمعلمين، ودرجة تأثيرها في كل من القطاعين العام والخاص.

التعريف الإجرائي للرضا الوظيفي:

المتوسط الحسابي لعدد تكرارات تعبير المعلمين والمعلمات عينة الدراسة عن ارتياحهم عن الجوانب المختلفة لوظيفته، من خلال استجاباتهم على فقرات مقياس الرضا الوظيفي.

وقد تم تقسيم الرضا الوظيفي إلى ثلاثة مستويات، عال، ومتوسط، ومتدن، وتم تعريف كل منها إجرائيا على النحو التالي:

1- الرضا الوظيفي المتدني: المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة التي تقع بين (1-2.49).
2- الرضا الوظيفي المتوسط: المتوسطات الحسابية لفقرات أداة الدراسة التي تقع بين (2.50-3.49).
3- الرضا الوظيفي العالي: المتوسطات الحسابية لمجالات أداة الدراسة التي تقع بين (3.50-5).

حدود الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم والمدارس الخاصة بنوعيها (ذكور، إناث) في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2004/2003

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للوقوف على درجة الرضا الوظيفي والعوامل المؤثرة فيه لمعلمي القطاعين الحكومي والخاص في محافظة العاصمة عمان، من خلال إجاباتهم على فقرات استبانة الرضا الوظيفي التي طبقت عليهم.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية، في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، وفي المدارس الثانوية الخاصة في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2004/2003م.

بلغ عدد المدارس الحكومية الثانوية حسب إحصائية قسم الإحصاء في وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2003/2002م (222) مدرسة، وعدد المعلمين فيها (1137) معلما و(1318) معلمة. أما المدارس الثانوية الخاصة فقد بلغ عددها (89) مدرسة، وعدد المعلمين فيها(540) معلما و(339) معلمة.

وتكونت عينة الدراسة من (665) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، منها (228) معلما و(262) معلمة من المدارس الثانوية الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، و(108) معلما و(67) معلمة من المدارس الثانوية الخاصة، وهذه العينة تشكل ما نسبته 20% تقريبا من مجتمع الدراسة.

والجدول (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة وعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي، والقطاع الذي يعمل فيه المعلم (حكومي، خاص)، والجنس.

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة حسب المؤهل العلمي والقطاع الذي يعمل فيه المعلم(حكومي، خاص)، والجنس.

المتغيرات	مستويات المتغيرات	مجتمع الدراسة العدد	مجتمع الدراسة النسبة المئوية	عينة الدراسة العدد	عينة الدراسة النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	2218	66.5	437	65.7
	بكالوريوس+دبلوم تربية	795	23.9	163	24.5
	ماجستير فأعلى	321	9.6	65	9.8
القطاع	حكومي	2455	73.7	490	73.7
	خاص	879	26.3	175	26.3
الجنس	ذكر	1677	50.3	337	50.7
	أنثى	1657	49.7	328	49.3

المتغيرات المستقلة:

1- القطاع الذي يعمل فيه المعلم وله مستويان(حكومي، خاص).
2- الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
3- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس فما دون، بكالوريوس+دبلوم عام، ماجستير فأكثر).

المتغير التابع:

الرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة عمان للعام الدراسي 2004/2003م.

أداة الدراسة: تم تطوير استبانة مكونة من جزئين:

الجزء الأول: معلومات عامة تتعلق بعينة الدراسة، وتشتمل على ما يلي:

1- القطاع الذي يعمل فيه المعلم وله مستويان(حكومي، خاص).
2- الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
3- المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس فما دون، بكالوريوس+دبلوم تربية، ماجستير فأكثر).

الجزء الثاني: استبانة لقياس الرضا الوظيفي للمعلمين تتكون من سبعة مجالات تشتمل على إحدى وستين فقرة. وهذه المجالات كما هو مبين في الجدول (2)

جدول (2): مجالات الاستبانة وعدد فقرات كل مجال

المجال	عدد الفقرات
ظروف العمل وطبيعته	11
الرواتب والحوافز	8
الإشراف والتدريب والنمو المهني	8
المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	7
علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	11
علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	7
القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية	9

وللتعرف على مدى ملاءمة الفقرات وارتباطها بمجالاتها، ومعرفة مدى دقة صياغة الفقرات، ومدى تعبير الأداة عما أعدت من أجله، فقد تم توزيع (30) نسخة منها على مجموعة من أهل الخبرة والاختصاص، منهم (18) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، ومنهم (12) يعملون في مديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك.

تم تفريغ ملاحظات المحكمين على الأداة، وتم مراجعة الجزء الثاني فقرة فقرة وقد أخذت جميع الملاحظات بعين الاعتبار.

كما تم حساب الثبات للأداة وفق معادلة كرونباخ آلفا (Cronbach Alpha) حيث بلغت قيمة (الفا) للأداة الكلية 0.97. أما المجالات فكانت قيمة (الفا) كما هو مبين في الجدول (3)

جدول (3): ثبات مجالات الأداة

المجال	قيمة الفا
ظروف العمل وطبيعته	0.84
الرواتب والحوافز	0.95
الإشراف والتدريب والنمو المهني	0.86
المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	0.88
علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	0.88
علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	0.87
القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية	0.92

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين عن الرضا الوظيفي في كلٍ من المدارس الثانوية الحكومية والخاصة.
2- وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام طريقة تحليل التباين الثلاثي (Three-Way Anova). وفق التصميم العاملي (2×2×3) لمتغير القطاع والجنس والمؤهل العلمي0

عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني:

1- ما درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس كل من القطاعين الحكومي والخاص على كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة وعلى البعد الكلي لمقياس الرضا الوظيفي؟
2- ما ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، حسب أهميتها من وجهة نظرهم؟

اجتنابا للتكرار في الجداول، والإطالة في عرض النتائج تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني معا على النحو التالي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة (كمجموعة)، والقطاع (حكومي/ خاص)، والجنس (ذكر/أنثى)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس فما دون، بكالوريوس+دبلوم، ماجستير)، عن كل مجال من مجالات الرضا الوظيفي السبعة التي تألف منها مقياس الرضا الوظيفي، وتم ترتيب هذه المجالات حسب أوساطها من أجل تحديد مستوى الرضا الوظيفي لدى فئات عينة الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

أ- مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة كمجموعة، كما هو مبين في جدول (4)

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الرضا الوظيفي السبعة حسب استجابات المعلمين.

رقم المجال	المجال	متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب
6	علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	3.42	0.80	1
5	علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	3.25	0.87	2
3	الإشراف والتدريب والنمو المهني	3.08	0.80	3
1	ظروف العمل وطبيعته	3.07	0.74	4
4	المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	2.64	0.83	5
7	القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية	2.40	0.89	6
2	الرواتب والحوافز	2.00	0.78	7
	المقياس ككل	2.87	0.64	

نتائج السؤال الأول

يلاحظ من الجدول (4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن عوامل الرضا الوظيفي السبعة قد تراوحت ما بين (2، 3.42)

ويظهر من الجدول أن هناك مستوى متدنيا في مجالين هما: القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية، إذ كان متوسطه (2.40) والرواتب والحوافز، ومتوسطه (2.00).

ويظهر من الجدول أن المجالات الخمسة الأولى وهي: علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم، وعلاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل، والإشراف والتدريب والنمو المهني، وظروف العمل وطبيعته، والمكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع، حققت مستوى متوسطا من الرضا الوظيفي حيث تراوحت أوساطها بين (2.64 – 3.42)، بينما لم يأت أي من مجالات الرضا السبعة في مستوى الرضا الوظيفي العالي.

أما مستوى الرضا الوظيفي العام فقد كان متوسطا، إذ بلغ المتوسط الحسابي على مقياس الرضا الوظيفي الكلي (2.87).

نتائج السؤال الثاني من الجدول (4):

يلاحظ من الجدول (4) أن مجال علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم في الترتيب (1)، ومجال علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل في الترتيب (2)، ومجال الإشراف والتدريب والنمو المهني في الترتيب (3)، ومجال ظروف العمل وطبيعته في الترتيب (4)، ومجال المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع في الترتيب (5)، ومجال القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية في الترتيب (6)، ومجال الرواتب والحوافز في الترتيب (7).

ب- مستوى الرضا الوظيفي لدى القطاعين الحكومي والخاص، كما هو مبين في جدول (5)

جدول(5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير القطاع عن المجالات السبعة، وعن المقياس ككل.

الرقم	المجال	القطاع الحكومي			القطاع الخاص		
		متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب	متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب
6	علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	3.29	0.80	1	3.77	0.69	1
5	علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية	3.09	0.85	2	3.69	0.77	2
3	الإشراف والتدريب والنمو المهني	2.95	0.76	3	3.46	0.77	4
1	ظروف العمل وطبيعته	2.87	0.66	4	3.64	0.65	3
4	المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	2.51	0.81	5	3.01	0.78	5
7	القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية	2.24	0.85	6	2.84	0.84	6
2	الرواتب والحوافز	1.84	0.67	7	2.47	0.85	7
	المقياس ككل	2.70	0.58		3.28	0.60	

نتائج السؤال الأول

يتضح من الجدول (5) أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين في القطاع الخاص أعلى من المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين في القطاع الحكومي عن مجالات الرضا الوظيفي السبعة، وعن مقياس الرضا الوظيفي ككل.

زيظهر أيضاً من الجدول نفسه أن المعلمين العاملين في القطاع الخاص حققوا مستوى عاليا من الرضا الوظيفي عن مجالين من مجالات الرضا الوظيفي وهما: علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم وعلاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل، في حين كانت درجة الرضا الوظيفي للمعلمين في القطاع الحكومي متوسطة عن هذين العاملين. وبالإضافة إلى ذلك حقق المعلمون في كلا القطاعين مستوى متدنيا من الرضا الوظيفي عن مجال الرواتب والحوافز.

ويتضح من الجدول أيضا أن مستوى الرضا الوظيفي العام كان متوسطا لدى المعلمين في كلا القطاعين، إذ بلغ للقطاع الحكومي (2.70)، وللقطاع الخاص (3.28).

نتائج السؤال الثاني

يتضح من الجدول (5) أن ترتيب مجالات الرضا الوظيفي من حيث مستوى الرضا عنها حسب أوساطها، فنجد أن هناك مجالين اختلفا في الترتيب عند معلمي القطاعين وهما مجال الإشراف والتدريب والنمو المهني، إذ أخذ الترتيب (3) في القطاع الحكومي والترتيب (4) في القطاع الخاص، ومجال ظروف العمل وطبيعته، إذ أخذ الترتيب (4) في القطاع الحكومي والترتيب (3) في القطاع الخاص. أما بقية المجالات الخمسة فقد أخذت الترتيب نفسه في كلا القطاعين.

ج- مستوى الرضا تبعا لمتغير الجنس، كما هو مبين في جدول (6)

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا للمجالات السبعة وللمقياس ككل حسب الجنس وحسب اهميتها وحسب استجابات المعلمين.

الرقم	المجال	ذكور			إناث		
		متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب	متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب
1	ظروف العمل وطبيعته	3.10	0.75	3	3.06	0.73	4
2	الرواتب والحوافز	1.98	0.82	7	2.03	0.72	7
3	الإشراف والتدريب والنمو المهني	3.03	0.82	4	3.14	0.77	3
4	المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	2.51	0.85	5	2.77	0.79	5
5	علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل	3.20	0.92	2	3.30	0.82	2
6	علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	3.33	0.80	1	3.51	0.79	1
7	القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية	2.35	0.92	6	2.45	0.85	6
	المقياس ككل	2.80	0.68		2.90	0.59	

نتائج السؤال الأول

يتضح من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لإجابات الإناث أعلى من المتوسطات الحسابية لإجابات الذكور عن مقياس الرضا الوظيفي ككل وعن مجالات الرضا الوظيفي منفردة ما عدا مجال ظروف العمل وطبيعته فقد جاء عند الذكور(3.10)، أكثر منه عند الإناث (3.06).

وعلاوة على هذا يتبين من الجدول نفسه أن المعلمين من كلا الجنسين قد حققوا مستوى متدنيا من الرضا الوظيفي عن مجالين من مجالات الرضا الوظيفي وهما: القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية بمتوسط حسابي (2.35)، والرواتب والحوافز بمتوسط حسابي (1.98).

وقد حققت الإناث مستوى عاليا من الرضا الوظيفي عن مجال علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم (3.51) في مقابل مستوى متوسط من الرضا الوظيفي عند الذكور (3.33) على نفس المجال.

ويظهر يتبين من الجدول نفسه أيضاً أن مستوى الرضا الوظيفي ككل كان متوسطا لدى الجنسين (ذكور/إناث)، إذ بلغ عند الذكور(2.80) وعند الإناث (2.90).

نتائج السؤال الثاني

يتضح من الجدول (6) أن ترتيب مجالات الرضا الوظيفي من حيث مستوى الرضا عنها حسب أوساطها لم يبرز أي اختلاف بين الجنسين إلا في بعدي ظروف العمل وطبيعته الذي جاء في المرتبة (3) عند الذكور، وفي المرتبة (4) عند الإناث، والإشراف والتدريب والنمو المهني الذي جاء في المرتبة (4) عند الذكور، وفي المرتبة (3) عند الإناث، وقد احتل عامل الراتب والحوافز الترتيب الأخير من حيث مستوى الرضا الوظيفي.

د- مستوى الرضا الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، كما هو مبين في جدول (7)

جدول(7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وفقا للمجالات السبعة وللمقياس ككل وفقا لمتغير المؤهل العلمي حسب اهميتها وحسب استجابات المعلمين.

الرقم المتسلسل	المجال	بكالوريوس فما دون			بكالوريوس+دبلوم			ماجستير فأكثر		
		متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب	متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب	متوسط حسابي	انحراف معياري	ترتيب
1	ظروف العمل وطبيعته	3.04	0.72	4	3.10	0.77	3	3.27	0.79	3
2	الرواتب والحوافز	1.98	0.72	7	2.03	0.89	7	2.12	0.83	7
3	الإشراف والتدريب والنمو المهني	3.07	0.77	3	3.07	0.83	4	3.18	0.88	4
4	المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع	2.66	0.80	5	2.57	0.90	5	2.66	0.81	5
5	علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية والزملاء	3.23	0.87	2	3.24	0.90	2	3.38	0.84	2
6	علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم	3.40	0.79	1	3.39	0.80	1	3.61	0.80	1
7	القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية	2.41	0.86	6	2.36	0.93	6	2.45	0.97	6
	المقياس كله	2.84	0.62		2.84	0.70		2.98	0.65	

نتائج السؤال الأول

يتبين من الجدول (7)، أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين أصحاب المؤهل العلمي ماجستير فأكثر، أعلى من المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين حملة المؤهلات العلمية بكالوريوس فما دون، و بكالوريوس + دبلوم، عن مجالات الرضا الوظيفي السبعة منفردة، ما عدا مجال المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع، فقد جاء بالمستوى نفسه مع حملة مؤهل بكالوريوس فما دون (2.66)، وعن المقياس ككل.

وكما يتبين من الجدول نفسه أيضاً، أن المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين أصحاب المؤهل العلمي بكالوريوس + دبلوم، أعلى من المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين ذوي المؤهل بكالوريوس فما دون في ثلاثة مجالات من مجالات الرضا الوظيفي، وهي: ظروف العمل وطبيعته، و الرواتب والحوافز، وعلاقة المعلم مع الإدارة المدرسية وزملاء العمل.

في حين كانت المتوسطات الحسابية للمعلمين ذوي المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون، أعلى من المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين ذوي المؤهل بكالوريوس+دبلوم، في ثلاثة مجالات هي: المكانة الاجتماعية وتقدير المجتمع، و علاقة المعلم مع الطلبة وأولياء أمورهم، و القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية. وتساوت أوساطها الحسابية في مجال واحد وهو الإشراف والتدريب والنمو المهني.

ويتضح من الجدول أيضا، أن مستوى الرضا الوظيفي ككل كان متوسطا لدى فئات المؤهل العلمي الثلاث، إذ بلغ (2.84) لحملة البكالوريوس فما دون والبكالوريوس + دبلوم، و(2.90) لحملة المؤهل العلمي ماجستير فأكثر.

نتائج السؤال الثاني

من الجدول (7) يتبين أن ترتيب مجالات الرضا الوظيفي من حيث مستوى الرضا عنها حسب أوساطها، فلم يكن هناك اختلاف بين المعلمين حملة المؤهل العلمي بكالوريوس، وحملة الماجستير، في حين كان هناك اختلاف في ترتيب مجالين من مجالات الرضا الوظيفي لدى حملة المؤهل العلمي بكالوريوس فما دون، وهذان المجالان هما: مجال ظروف العمل وطبيعته الذي احتل المرتبة (4) في حين احتل هذا المجال المرتبة (3) لدى حملة البكالوريوس+دبلوم، وحملة الماجستير، والمجال الآخر هو الإشراف والتدريب والنمو المهني الذي احتل المرتبة (3) في حين احتل هذا المجال المرتبة (4) لدى حملة البكالوريوس وحملة الماجستير. وقد احتل مجال الرواتب والحوافز، الترتيب (7) والأخير من حيث مستوى الرضا الوظيفي لدى فئات المؤهل العلمي الثلاث.

نتائج السؤال الثالث

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية($\alpha \leq .05$) في درجات الرضا الوظيفي للمعلمين تعزى لكل من القطاع الذي يعمل فيه، والجنس، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (Three Way Anova) وفق التصميم العاملي (2 × 2 × 3)، وذلك لتحديد أثر المتغيرات الثلاثة في هذه الدراسة وهي القطاع، والجنس، والمؤهل العلمي، والجدول (8) يبين نتائج التباين لهذه المتغيرات.

جدول (8): نتائج تحليل التباين لاستجابات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	9631.69	1	9631.69	7.837	*0.01
القطاع	106049.24	1	106049.237	86.29	*0.00
المؤهل العلمي	8231.27	2	4115.636	3.349	0.4
الجنس*القطاع	3.74	1	3.739	0.003	0.96
الجنس*المؤهل	5632.45	2	2816.225	2.292	0.10
القطاع*المؤهل	2413.70	2	1206.848	0.982	0.38
القطاع*المؤهل* الجنس	14036.003	2	7018.001	5.71	0.30
الخطأ	801296.04	652	1228.982		
الكلي	21180642.00	663			

** ذات دلالة إحصائية عند* $(\alpha \leq .05)$

أشارت النتائج كما يوضحها الجدول (8) إلى ما يلي :

1- أن هناك فرقا ذا دلالة إحصائية(ف 7.837) على مستوى الدلالة$(\alpha \leq .05)$ بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى الجنس. إذ بلغ المتوسط الحسابي للذكور(171.35)، وللإناث (177.25)،

2- أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ف(86.29) على مستوى الدلالة$(\alpha \leq .05)$ بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى القطاع (حكومي/خاص). إذ بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين العاملين في القطاع الحكومي (164.65) وللمعلمين العاملين في القطاع الخاص (201.18). كما هو مبين في الجدول (9). وهذا يدل على أن معلمي المرحلة الثانوية في القطاع الخاص يتمتعون برضا وظيفي أكثر من معلمي المرحلة الثانوية في القطاع الحكومي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة$(\alpha \leq .05)$ بين متوسطات درجات المعلمين على مقياس الرضا الوظيفي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4- يبين الجدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة$(\alpha \leq .05)$ في متوسطات الرضا تعزى للتفاعل بين المتغيرات.

مناقشة النتائج والتوصيات

السؤال الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في مدارس كل من القطاعين الحكومي والخاص في محافظة العاصمة عمان على كل بعد من أبعاد الدراسة السبعة، وعلى البعد الكلي لمقياس الرضا الوظيفي؟

جاءت نتيجة السؤال الأول في هذه الدراسة لتدل بشكل واضح، على أن الرضا الوظيفي لدى معلمي القطاع الخاص، أعلى منه لدى معلمي القطاع الحكومي على كافة المجالات، وعلى كافة الفقرات، وتفسر هذه النتيجة على ضوء النظريات والدراسات المرتبطة بالرضا الوظيفي.

فقد أشارت بعض هذه النظريات إلى أن هناك عوامل رئيسة إذا تم تحقيقها فإنها تؤدي إلى رفع مستوى الرضا ورفع الروح المعنوية بشكل عام، ومن أهم هذه العوامل الرواتب وظروف العمل.

فأصحاب نظرية الإدارة العلمية التي نادى بها تايلور (Taylor) ومن وافقه في ذلك يقولون: إن الأجور والمكافآت المادية من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي عند العاملين.

ثم جاءت بعد ذلك حركة العلاقات الإنسانية التي نادى بها إلتون مايو(Mayo Elton) التي أكدت أن الظروف المحيطة بالعمل، والعلاقات الإنسانية من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي.

وجاء في نظرية ماسلو وفق ما ذكره التويجري (1989) من أن إشباع حاجات الموظف لا يؤدي إلى زيادة إنتاجيته وتحسين مستوى أدائه فحسب، بل يؤدي أيضا إلى رفع معنوياته.

وكذلك ذكر صبري المشار إليه في شلول (1999) أن الرضا الوظيفي لدى العاملين يتأثر بحجم الإشباعات التي يوفرها لهم العمل، وتنعكس آثار هذا الرضا على العمل، وعلى المؤسسات التي يعملون فيها، ويتمثل ذلك بالمشاعر الإيجابية التي يحملها العاملون تجاه أعمالهم ومؤسساتهم.

وذكر عاشور(1986) أن نموذج بورتر ولولر(Porter & Lawler) يوضح أن الرضا الوظيفي يتحدد في ضوء ما يحصل عليه الفرد من عوائد، وما تحققه هذه العوائد من إشباعات، وإدراكه لمدى عدالة هذه العوائد بالمقارنة مع ما يحصل عليه الآخرون.

وذكر كذلك أن الرضا عن العمل يمثل الإشباعات التي يحصل عليها الفرد من وظيفته، فعندما تكون هذه الوظيفة مصدرا لإشباعات ومنافع عديدة تلبي حاجات الموظف وطموحاته، فإن رضاه عنها وارتباطه بها سيزداد. وذكر أن رضا الفرد عن عمله يتأثر بعدد من العوامل أهمها الأجر.

وقد جاء في نتائج هذه الدراسة ودراسات سابقة محمد (1995) وعليمات (1994) والطراونة (1996) أن الراتب

والحوافز المادية من أهم العوامل التي تؤدي إلى خفض الرضا الوظيفي أو رفعه. وقد جاء في أداة هذه الدراسة استطلاعا لرواتب المعلمين التي تبين أن المتوسط الحسابي لها في المدارس الحكومية حوالي (220) دينارا، بينما هو في المدارس الخاصة حوالي (380) دينارا. وهذا فرق واضح أدى إلى رفع مستوى الرضا الوظيفي نسبيا لدى معلمي القطاع الخاص مقارنا بالرضا الوظيفي لمعلمي القطاع الحكومي.

وكذلك فقد أشارت نتائج الدراسة أن بيئة العمل المتمثلة في البناء المدرسي ونظافته وتهويته وإنارته، وكذلك توفر الوسائل والأدوات المساعدة في المدارس الخاصة هي أفضل منها في مدارس القطاع الحكومي. وهذا بدوره أدى إلى رفع درجة الرضا الوظيفي لدى معلمي القطاع الخاص بشكل عام، خاصة عند مقارنة ذلك بمعلمي القطاع الحكومي.

اختلفت نتيجة هذه الدراسة التي أظهرت أن الرضا الوظيفي لمعلمي القطاع الخاص أعلى منه لدى معلمي المدارس الحكومية مع دراسة استمبين (Stempien ,2002)، التي أظهرت أن الرضا الوظيفي لدى معلمي القطاع الحكومي كان أعلى منه لدى معلمي القطاع الخاص.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع كافة الدراسات المحلية والعربية التي تم الإطِّلاع عليها، والتي أجريت بين القطاعين الحكومي والخاص0 شلول، (1999).

السؤال الثاني: ما ترتيب مجالات الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومعلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان، حسب أهميتها من وجهة نظرهم؟

عند النظر في مجالات الرضا الوظيفي لمعلمي القطاع الحكومي مقارنة مع ترتيبها لمعلمي القطاع الخاص فإنها تبدو متوافقة ما عدا مجالين هما: مجال الإشراف والتدريب والنمو المهني، ومجال ظروف العمل وطبيعته. فقد جاء مجال الإشراف والتدريب والنمو المهني في القطاع الحكومي قبل مجال ظروف العمل وطبيعته.

ويمكن أن يعزى هذا إلى ترابط المدارس الحكومية من حيث وحدة الجهة المشرفة عليها، وهي وزارة التربية والتعليم، وتراكم الخبرات المتعلقة بالدورات والتدريب، وتوافر الكفاءات المدربة، واهتمام وزارة التربية والتعليم ببرامج الكفاءة المؤسسية، جعل هذا المجال في مرتبة متقدمة للمعلمين في المدارس الحكومية عنها في مدارس القطاع الخاص التي لا تملك قدرات وزارة التربية والتعليم في هذا الجانب، وعدم ترابطها من حيث الإدارة والتخطيط.

وقد ظهر ذلك من خلال تبني وزارة التربية والتعليم لمنظومة متكاملة من البرامج التطويرية، والمشاريع التجديدية في القطاعات التربوية كافة، سواء على صعيد الجانب التكنولوجي، أو الأنظمة المتطورة في المناهج وحوسبتها، والامتحانات، ونظام الفصول، وغيرها، الدهيسات، (2004).

أما في القطاع الخاص فقد جاء مجال ظروف العمل وطبيعته قبل مجال الإشراف والتدريب والنمو المهني.

ويمكن تفسير هذا بأن إدارات المدارس الخاصة تعتني عناية كبيرة بالمدرسة ومرافقها ومستلزمات العملية التعليمية، وذلك من باب التنافسية خاصة في مثل بيئة العاصمة عمان، التي تكثر فيها المدارس الخاصة.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عليمات (1994)، إذ أظهرت بروز علاقة المعلم مع الإدارة وزملاء العمل في المرتبة الأولى، بينما جاء مجال الرواتب والحوافز في المرتبة الأخيرة.

أما دراسة الشراري (2003) في السعودية، فقد جاءت نتائجها موافقة لبعض مجالات هذه الدراسة، ومخالفة لها في مجالات أخرى. فقد اتفقت دراسة الشراري مع هذه الدراسة في مجال علاقة المعلم مع الإدارة المدرسية، ومجال علاقة المعلم مع الطلبة إذ بلغت فوق المتوسط في كل من الدراستين. وكذلك اتفقتا في مجال الرواتب والحوافز، ومجال القوانين والأنظمة إذ كانت النتائج دون المتوسط في كل من الدراستين.

مناقشة نتائج السؤال الثالث: يهدف السؤال الثالث إلى الكشف عن الفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين والمعلمات عينة الدراسة، التي تعزى إلى كل من الجنس، والقطاع الذي يعمل فيه، والمؤهل العلمي، والتفاعل بينها.

كشفت نتائج التحليل الإحصائي عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq .05)$ تعزى إلى الجنس، وكذلك فروق عند نفس مستوى الدلالة تعزى للقطاع الذي يعمل فيه المعلم.

ومن خلال المتوسطات الحسابية فقد تبين أن الفروق في متغير الجنس لصالح الإناث. فقد كان المتوسط الحسابي للذكور(171.35)، وللإناث(177.25). وفي متغير القطاع الذي يعمل فيه المعلم، كانت الفروق لصالح القطاع الخاص. إذ كان المتوسط الحسابي لمعلمي القطاع الحكومي (164.65)، ولمعلمي القطاع الخاص (201.18).

ويمكن تفسير هذا:

أولا: من حيث الفروق في متغير الجنس ولصالح الإناث، فإن ميدان العمل في مهنة التعليم هو الأنسب للإناث من حيث الطبيعة الفسيولوجية أولا، والنظرة الاجتماعية ثانيا، وكذلك فإن ميدان العمل أمام الذكور أوسع من ميدان الإناث، ولذلك فإن الإناث أكثر تأقلما مع مهنة التعليم وتحمل تبعاتها، وأكثر استقرارا من الذكور، إذ إن المعلمين الذكور يتحملون الكثير من التبعات المادية والالتزامات المالية من حيث الزواج، وبيت السكن، ونفقات العائلة، ومع هذا فإن سُلّم الرواتب لا يفرق بين الذكر والأنثى، فهم فيه سواء، اللهم إلا إذا استثنينا العلاوة العائلية للمعلمين المتزوجين، التي تبلغ في حدها الأعلى خمسة عشر دينارا للزوجة والأبناء وغيرهم ممن يعيل.

وتؤكد نتيجة الدراسة هذا التفسير حيث جاء مجال الراتب والحوافز أقل مجالات الدراسة في المتوسط الحسابي، مما يدل على أن له الأثر الأكبر في تدني الرضا الوظيفي للمعلمين.

وكذلك فقد جاء في بداية هذه الدراسة عند الحديث عن مشكلتها، أن نسبة تسرب المعلمين من مهنة التعليم، أعلى من نسبة تسرب المعلمات.

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات التي أظهرت أن الرضا الوظيفي عند الإناث أعلى منه عند الذكور، علي، (1993). وأختلفت في هذا الخصوص مع نتائج بعض الدراسات، الغصاونة، (2000)، والشراري، (2003)، التي أظهرت فروقا في الرضا الوظيفي تعزى للجنس ولصالح الذكور.

ثانيا: أما بالنسبة للفروق في الرضا الوظيفي للمعلمين التي تعزى لبعد القطاع الذي يعمل فيه المعلم، ولصالح القطاع الخاص، فإنه يمكن تفسير ذلك بأنه يرتبط بما يلي:

1- أشارت نتيجة السؤال الأول، إلى أنّ ظروف العمل في مدارس القطاع الخاص، افضل منها في مدارس القطاع الحكومي، ومن الطبيعي أن يرفع ذلك من معدل رضا العاملين في هذه المدارس.

2- نتيجة هذه الدراسة مرتبطة بمعلمي المرحلة الثانوية، وهذا يفيدنا في تفسير هذه النتيجة من ناحيتين:

أ- المدارس الخاصة تسعى لاجتذاب معلمي المرحلة الثانوية من أصحاب المؤهلات العلمية، والكفاءات التعليمية، والخبرة الجيدة، ومن ثم فإن إدارات هذه المدارس تسعى لكسب رضاهم، وعدم تسربهم.

ب- من خلال نتائج هذه الدراسة ودراسات سابقة، (عليمات، 1994)، و(الشراري، 2003) وغيرها، يتبين أن تدني الراتب كان من أكثر العوامل تأثيرا في تدني رضا المعلمين. ولكن رواتب معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الخاصة أحسن بكثير من رواتب معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية. إذ بلغ المتوسط الحسابي لرواتب المعلمين في القطاع الخاص(380) دينارا، بينما هو في القطاع الحكومي(220) دينارا.

ولم يظهر تحليل التباين فروقا ذات دلالة إحصائية للرضا الوظيفي للمعلمين تعزى للمؤهل العلمي، ويمكن أن يعزى هذا إلى تماثل معلمي المرحلة الثانوية في كل من القطاعين في المؤهل العلمي، فقد حددت المادة (22) من قانون التربية والتعليم رقم 16 لسنة 1964م الشروط الواجب توافرها فيمن يمنح إجازة تعليم للمرحلة الثانوية، وهي أن يكون حاصلا على شهادة جامعية، بالإضافة إلى مؤهل مسلكي في العلوم التربوية (دبلوم تربية).

ويستثنى من ذلك الحالات التي لا يتوافر فيها مثل هذا الشرط. وهذا القانون ينطبق على المدارس الحكومية والخاصة على حد سواء. أما بالنسبة للدراسات العليا فالمجال مفتوح لمعلمي القطاعين.

التوصيات:

من خلال ما توصلت إليه هذه الدراسة من النتائج التي تبين درجات الرضا الوظيفي عند معلمي القطاعين الحكومي والخاص، وترتيب العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي لديهم، فإن الدراسة تخلص إلى التوصيات التالية:

1- توفير البيئة المدرسية المريحة للمعلم، من حيث النظافة والتهوية والإنارة وكل ما يزيد في درجة الرضا الوظيفي للمعلم.

2- تأمين الراتب الذي يفي بسد حاجات المعلم الأساسية له ولأفراد أسرته. وإعادة النظر في العلاوة العائلية للمعلمين الذكور.

3- أن يكون التقرير الإشرافي من قبل المشرفين التربويين للمعلمين وصفيا بعيدا عن إصدار الأحكام، ويقتصر تقييم الأداء للمعلمين على مديري المدارس.

4- تطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات التربوية بصورة جدية وواقعية، ومعالجة نقاط الضعف فيها تشريعا وتطبيقا.

5- التأكيد على مواصلة برامج تنمية المعلمين مهنيا، والوصول بهم إلى أعلى الدرجات العلمية المتاحة.

6- إجراء دراسات مقارنة بين العوامل المادية والعوامل القيمية، خاصة الدوافع الدينية، في الرضا الوظيفي للمعلمين.

المصادر والمراجع

التويجري، محمد. (1989). أهمية أولويات حاجات ماسلو للتدرج الهرمي للموظفين في الشركات والمؤسسات في المملكة العربية السعودية، **المجلة العربية للإدارة**، 3(1): 117-139.

الدهيسات، محمد. (2004). **الواقع والملامح المستقبلية للإشراف التربوي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

الشراري، عبدالعزيز. (2003). **الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمحافظة القريات في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

شلول، أنور. (1999). **الرضا الوظيفي لدى القيادات الإدارية في الجامعات الأردنية الحكومية والأهلية، والعوامل المؤثرة فيه من وجهة نظرهم (دراسة مقارنة)**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، الخرطوم: السودان.

الطراونة، منتهى. (1996). **دراسة مقارنة بين المدارس الثانوية الريادية وغير الريادية في إقليم جنوب الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك: الأردن.

العبادي، عطاف. (1992). **العوامل المرتبطة بالرضا عن العمل في مهنة التمريض في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان: الأردن.

عاشور، احمد. (1986). **إدارة القوى العاملة-الأسس السلوكية وأدوات البحث التطبيقي**. الدار الجامعية، بيروت: لبنان.

العجمي، محمد. (2000). **الإدارة المدرسية**، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي: القاهرة: مصر.

العديلي، محمد. (1995). **السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن**، معهد الإدارة العامة، الرياض: السعودية.

عليمات، محمد.(1994). الرضا الوظيفي عن العمل لدى معلمي التعليم الثانوي المهني في الأردن. **مجلة أبحاث اليرموك، العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد الأول، المجلد العاشر، ص483-497.

علي، نسرين. (1993). **دور مديري المدارس المتوسطى والإعدادية في تحقيق الرضا الوظيفي للمدرسين في مدينة التأميم/العراق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

الغصاونة، سوسن.(2000). **درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين وأثرها في أساليب معالجتهم لمشكلات الطلبة السلوكية داخل غرفة الصف**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الكرك: الأردن.

القيسي، تيسير.(1995). **أثر المؤهل العلمي والخبرة والجنس في رضا معلمي الرياضيات عن مهنة التعليم في المدارس الحكومية في إقليم جنوب الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، مؤتة: الأردن.

محمد، انشراح. (1995). **الرضا الوظيفي للمرأة العاملة في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد: الأردن.

Bogler& Ronit. (2001). Reassessing the behavior of principals as a multiple-factor in teachers'jop satisfaction. Annual meeting of the *American Educational Research Association* (Montreal, Quebec, canada, April, p19-23).

Gonley, Sharon & Levinson, Ralph.(1993). Teachers work redesing and job satisfaction. Educational Administration Quarterly, 29(4): 433-478.

Shann & Mary H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools**.** *Journal of Educational Research*; Nov/Dec98, 92(2): 67-.

Stempien & Frendes (2002). Differences in Job Satisfaction Between General Education and Special Education Teachers. *Remedial & Special Education*; 23(5):258-.

Verdugo R. Richard & Frindes.(1997). School Governance Regimes and teachers job satisfaction; Bureaucacy, Legitimacy, and Community. *Educational Administration Quarterly*, 33(1):38-66.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 3، 2005، 201-214

واقع استخدام شبكة الإنترنت كأداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي ومعيقات استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك

محمد العمري *

تاريخ تسلم البحث 2005/2/24 تاريخ قبوله 2005/10/11

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي ومعيقات استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك. ولجمع البيانات تم توزيع استبانة على 60 عضو هيئة تدريس خلال العام الدراسي 2005/2004، وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع أعضاء هيئة التدريس يستخدمون شبكة الإنترنت، وأنه توجد فروق دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاستفادة من شبكة الإنترنت تعزى إلى متغير المعرفة باللغة الإنجليزية لصالح أصحاب القدرات الممتازة، ووجود فروق دالة إحصائيا عند المستوى ($\alpha \leq 0.05$) في الاستفادة من شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي تعزى إلى متغير المعرفة الحاسوبية لصالح أصحاب المعرفة الحاسوبية المتوسطة، وأن أكثر مجالات الاستفادة من الإنترنت هو "متابعة الجديد في مجال التخصص"، وأكثر معيقات استخدام الإنترنت المتعلقة بعضو هيئة التدريس هو "عدم توافر الوقت الكافي لاستخدامها"، وأكثر المعيقات المتعلقة بالشبكة هو "ندرة توافر النصوص الكاملة لكثير من البحوث والمقالات"، وأكثر المواقع استخداماً لأغراض البحث العلمي هو موقع (Yahoo)، وانتهى البحث بعدد من التوصيات لزيادة الاستفادة من شبكة الإنترنت. (**الكلمات المفتاحية:** شبكة الإنترنت، البحث العلمي، معيقات، عضو هيئة التدريس).

Status of, and Obstacles to, the Use of the Internet as a Tool for Collecting Data for Scientific Research by the Teaching Staff of the Faculty of Education at Yarmouk University

Mohammad Al-Omari, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: The study investigated the extent of utilizing the Internet as a data collecting tool, as well as, the constraints encountered by the teaching staff members in the faculty of education at Yarmouk University. To collect data, a questionnaire was distributed to 60 staff members during the academic year 2004/2005. The study findings revealed that all staff members utilized the Internet. The findings also revealed statistically significant differences at ($\alpha \geq 0.05$) among staff members in the advantages gained due to English competency in favor of the "excellent" category, as well as in the data collection purpose due to computer skills known by staff members in favor of the "medium" level. The overall results revealed that the most useful Internet application was "following up recent developments in the specialization of every staff member, and that the most encountered constraints by staff members were: "The scarcity of enough time to use the internet", and "the scarcity of the full text of articles and studies published on the Internet". Among Staff members, Yahoo was the most employed site for scientific research purposes. Recommendations emphasized the full utilization of the internet. (**Keywords**: internet, scientific research, obstacles, faculty member).*

تمهيد: تميز الربع الأخير من القرن الماضي بتغييرات كبيرة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وترك ذلك آثاراً واضحة في جوانب الحياة المختلفة، الاجتماعية منها والاقتصادية والتربوية وغيرها، وقد رافق هذه التغيرات غزارة في المعلومات وسرعة في تدفقها وتنوعها مما أدى إلى صعوبة الإحاطة بها، ولا تزال هذه التغييرات تسير في خطى كبيرة نتيجة التطور السريع والدقيق في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والدمج بينها مما يعرف اليوم بمفهوم المعلوماتية (المحيسن، 1996).

ويعد التغيير من أبرز سمات حياتنا، ويبدو أن المعلومات قد تتغير من فترة إلى أخرى ولا تبقى ثابتة، ونتيجة لهذا التغيير اختلف الحاسوب اليوم عما كان عليه بالأمس. وقد أدى هذا التغيير في المعلومات إلى صعوبة استيعابها من خلال العقل البشري أو إلى تخزينها في سطور، مما أدى بالإنسان إلى استغلال التكنولوجيا في السيطرة على هذا الكم الهائل من المعلومات ليسهل الانتفاع بها متى شاء، ومن خلال شبكة الإنترنت، التي لديها القدرة على نقل كمية هائلة من المعلومات خلال وقت قصير، زادت إمكانية الانتفاع من هذا الكم الهائل من المعرفة (عليان والنجداوي، 1999).

ونظراً لانتشار أجهزة الحاسوب بصورة كبيرة، ودخولها جميع مجالات الحياة، وخاصة المجالات التربوية، ونظراً للزيادة المطردة على الحاجة إلى المعلومات وسرعة توفيرها للمستفيدين منها في أكثر من موقع لاتخاذ القرار، دعت الحاجة إلى تحقيق فوائد يصعب الحصول عليها من خلال جهاز حاسوب واحد فقط، وخاصة في مجال تسهيل تبادل المعلومات وتمكين المستفيدين من الوصول إلى كم كبير من المعلومات المتوافرة في قواعد البيانات وبنوك المعلومات في مختلف أقطار العالم (جابر، 1997).

وقد فتحت تكنولوجيا الاتصالات المجال أمام أفراد المجتمع للاتصال بمن يريدون في أنحاء العالم قاطبة، وذلك من خلال شبكة الإنترنت مما أدى إلى قلة استخدام أسلوب المراسلات المعتاد واللجوء إلى البريد الإلكتروني E-mail بشكل كبير، وقد أشار التربويون إلى أن الجامعات في عصر المعلومات يتوقع لها أن تشهد تحولاً من الاهتمام بالعملية التعليمية التعلمية إلى زيادة الاهتمام

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بإجراء البحوث العلمية، التي لها الدور الكبير في رقي الإنسان (صالح، 2002).

ما هي شبكة الإنترنت: لا يوجد تعريف للإنترنت يتفق عليه الجميع، فالإنترنت ليست شبكة محددة بل هي عبارة عن مجموعة كبيرة من الشبكات الفرعية المرتبطة مع بعضها في جميع أنحاء العالم مشكّلة في النهاية شبكة واحدة ضخمة ليست ملكاً لأحد ولا لشركة أو لدولة معينة، إذ تقوم هذه الشبكة بنقل المعلومات والبيانات بين بقاع العالم وبسرعة فائقة. وكلمة إنترنت هي المرادف للكلمة الإنجليزية Internet وهي اختصار للمصطلح Interconnected Network، وقد وضع بعض الباحثين تعريفات للإنترنت نورد بعضاً منها:

فقد عرف الفار (2002، ص 157) شبكة الإنترنت على أنها "شبكة حواسيب عالمية ضخمة مرتبطة مع بعضها البعض (عن طريق الكوابل أو خطوط الهاتف أو الأقمار الصناعية)، ويقدر عددها بعشرات الملايين من الحواسيب في أكثر من مائة دولة، ويمكن النظر إليها على أنها شبكة الشبكات، وعن طريقها يمكن أن يتم تبادل الأخبار، والإعلانات، والبحوث، والكتب، والمعلومات، والرسائل الإلكترونية، والمحادثات....الخ، فهي نهر عظيم يتم نقل وتبادل المعلومات من خلاله". والخاصية المميزة في شبكة الإنترنت أنها غير مملوكة لأي جهة كانت، فهي شبكة عالمية (International Network) ترتبط فيها الحواسيب المختلفة في الأماكن المتفرقة حول العالم ببروتوكول مشترك اسمه بروتوكول الإنترنت (Internet Protocol)، الذي يستخدم لنقل مختلف البيانات. أما الرواشدة (1996، ص 89) فقد عرفها على أنها "شبكة عالمية تصل بين الملايين من أجهزة الحاسوب حول العالم، وتتكون من الآف الشبكات التي تتم إدارتها بطريقة مستقلة ". وقد عرفها تريباثي (Tripathi, 1998, P5) على أنها "شبكة حواسيب عالمية تتيح المجال لملايين المستخدمين لتلك الحواسيب للاتصال ببعضهم والوصول إلى مصادر المعلومات على تلك الشبكة من سائر أرجاء العالم". أما النصيري (1997) فقد عرفها على أنها دائرة معارف عملاقة، حيث يمكن للناس من خلالها الحصول على التراسل عن طريق البريد الإلكتروني E-mail.

وبناء على التعريفات السابقة يمكن القول إن شبكة الإنترنت عبارة عن مجموعة هائلة من الشبكات المحلية والإقليمية الموصولة بمجموعة كبيرة من أجهزة الحاسوب المنتشرة حول العالم، التي يرتبط بعضها في النهاية ببعضها الآخر على شكل شبكة عالمية ضخمة يمكن الوصول إلى أي جزء منها في أي وقت بجهد يسير ومهارة قليلة للحصول على أنواع مختلفة من المعرفة، سواء أكانت مكتوبة أم مصورة أم مسموعة أم على الأشكال الثلاثة مجتمعة، ولا يشرف على هذه الشبكة أية جهة ولا يوجد من يمتلك هذه الشبكة.

وقد بدأت شبكة الإنترنت في الظهور في الولايات المتحدة في الستينيات من القرن الماضي بدعم من وزارة الدفاع الأمريكية وبالتعاون مع بعض الجامعات الأمريكية، ولأغراض عسكرية بحتة، وذلك بربط عدد من أجهزة الحاسوب المنتشرة بين هذه المواقع المختارة ببعضها بعضاً. ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي تم استحداث البريد الإلكتروني عام 1972 كخدمة تقدمها هذه الشبكة، وبعد ذلك توسعت هذه الشبكة بحيث شملت العديد من مراكز البحوث والجامعات المنتشرة في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية، ثم عممت بين جميع دول العالم. وأصبح بإمكان كل فرد مشترك فيها الدخول إلى أي موقع، والحصول على المعلومات المرغوب فيها، سواء أكانت بحثية أم علمية، أم تجارية، أم تربوية أم غير ذلك، مما عزز استخدام هذه الشبكة في كل المجالات (النجار وآخرون، 2002). وقد استفاد الفرد من خدمات الإنترنت في معظم مجالات حياته بما في ذلك المجال التربوي، إذ بدأ هذا الاستخدام بين أعضاء هيئات التدريس في الجامعات ولأغراض البحث العلمي، ثم توسع ليشمل طلبة الجامعات والمدارس، وذلك نتيجة ارتباط الإنترنت بالمؤسسات التعليمية التي أصبحت تقدم خدماتها بتكلفة قليلة لكل العاملين فيها (Merrill, 2002).

الإنترنت في الأردن: أدخلت خدمة الإنترنت إلى الأردن في أواخر عام 1995 من خلال شركة أمريكية تدعى (Global One)، ثم قام بعد ذلك المركز الوطني للمعلومات بتقديم هذه الخدمة، وبتزويد القطاع العام والجامعات الحكومية والخاصة بها (عبد الرحيم، 1998). وفي عام 1996 قامت جامعة اليرموك بتوفير خدمات الاشتراك في شبكة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس في مكاتبهم مجاناً، وفي مكان سكنهم بسعر رمزي، وذلك للاستفادة منها في تحسين نوعية التدريس والبحث العلمي.

البحث العلمي في العالم العربي: لقد ازدادت الأزمات والهموم في الوطن العربي مع إطلالة هذا القرن وفي مقدمتها أزمة التخلف العلمي، التي تؤرق المفكرين العرب، والمتعاملين مع البحث العلمي، وهم يشهدون حالة من عدم الانسجام مع حركة المجتمعات المتقدمة في مجال التطور العلمي، وذلك بما تطالعنا به الإحصاءات العالمية والعربية، إذ تشهد الدول الصناعية منافسة شديدة على صدارة البحث العلمي والتطوير، والحصول على براءات الاختراع، وتبادل المعلومات، ويبلغ مقدار ما ينفقه العالم على البحث والتطوير ما نسبته 2.1 % من إجمالي الدخل الوطني أي ما يساوي 536 بليون دولار في عام 2000، وتجاوز عدد العاملين في مؤسسات البحث العلمي3.4 مليون باحث أي بمعدل 1.3 باحثاً لكل ألف من القوى العاملة. وقد بلغت تكلفة الباحث الواحد عام 2000 ما معدله 156 ألف دولار سنوياً، وقد تبين أن 26 دولة من أعضاء منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD تنفق ما يعادل 87 % من إنفاق العالم على البحث العلمي، وبلغ نصيب الدول الصناعية السبع الكبرى في العالم 76 % إي ثلاثة أرباع الإنفاق في العالم. ويأتي الوطن العربي في أدنى المراتب في العالم بعد أفريقيا، إذ ينفق ما مقداره 535 مليون دولار على البحث والتطوير أي أن نسبة الإنفاق إلى الدخل الوطني بلغت 0.11 %، وبلغ عدد

الباحثين 15 ألفاً، وعدد الباحثين لكل مائة ألف نسمة ستة باحثين، وتكلفة الباحث السنوية 36 ألف دولار (عبد العليم، 2003).

والمتابع لهذه الأرقام ويشعر بجسامة الحدث وبهول الكارثة نتيجة للفارق الكبير، فالدول الكبرى قد عرفت أهمية البحث العلمي وهي تنفق ملايين الدولارات عليه بينما لا تزال بعض الدول العربية تعد الإنفاق على البحث العلمي هدراً للمال والوقت.

الإنترنت والبحث العلمي: لقد سهلت شبكة الإنترنت على الباحثين عملية البحث العلمي، إذ كان الباحث يواجه صعوبات كثيرة في الوصول إلى المراجع الحديثة، التي تبحث في الموضوع المطلوب، فسهلت على الباحث دخول المكتبات العالمية وتصفح دليل المكتبة الإلكترونية بيسر والتنقل داخلها للحصول على المراجع اللازمة لإنجاز البحث العلمي المطلوب، فأصبح بإمكان أي باحث نشر أبحاثه على شبكة الإنترنت العالمية دون وجود ما يعيق ذلك. والبحث عن المعلومة من خلال الإنترنت يتم بسهولة، فيمكن للباحث نسخ الصفحات التي يريد بجهد ووقت قليلين. وقد أشار كثير من الباحثين إلى إمكانية الاستفادة من قواعد البيانات واستخدام الكتب والمراجع وملخصات الرسائل والأبحاث العلمية المتوافرة في المكتبات العالمية بكل سهولة ويسر (الفار، 2002).

إن مجتمع المستقبل يقدم رؤية تفيد أنه سيستمد مقوماته من عالم التقنيات وعلى رأسها شبكة المعلومات والحاسوب، إذ سيصبح لهذه الشبكة مكانة خاصة في التعليم والبحث العلمي، وذلك مع ظهور أجيال جديدة من الحاسبات، بعد أن شهدت العقود الأخيرة استخدامات تقليدية للتقنيات في مجال البحث العلمي والتعليم، وقد ظهرت رغبات لدى أعضاء هيئات التدريس والعاملين في مجال البحث العلمي العربي للاستفادة من تقنيات الحاسوب والمعلومات، وفي مقدمتها الإنترنت (عبد العليم، 2003).

والإنترنت تقدم للباحث البرمجيات المتنوعة، التي تعود على دراسته بالفائدة، بالإضافة إلى جمع البيانات من خلال الاستبانة التي يمكن إرسالها واستقبالها عبر الإنترنت، ويمكن استخدام الإنترنت أيضاً في استطلاعات الرأي العام حول قضية ما، وفي تحكيم الأبحاث والدراسات بالإضافة إلى نشر نتائجها عبر الشبكة، والتشاور في الآراء بين الباحثين الذين يشتركون في بحث أو دراسة ما (Duderstadt, 1998).

إن استخدام شبكة الإنترنت ضروري لنجاح البحوث، فيمكن في حقل الدراسات الإنسانية الاستفادة من هذه الشبكة بالإضافة إلى جمع البيانات في موضوعات مثل: الفهرسة والتصنيف، وترتيب الملفات، وعرض السجلات، وترتيب أبجديات الكتب والمؤلفات وتخزينها واستدعائها متى شاء الباحث في إطار قدرة ضخمة ومرونة تامة، ومعالجة بارعة للمعلومات الإحصائية وأساليب التحليل، وبذلك فالشبكة نافذة للمعلومات وقراءة جديدة لها. وهكذا تبدو أزمة انتقال المعلومات والتقنيات والاتصال حقيقة في الواقع العربي والبحث العلمي، والمؤسسات الأكاديمية العربية. فعالم القرن الحادي والعشرين مقبل على ثورة هائلة في مجال المعلومات والتقنيات، الأمر الذي يحتم بأن الوقت فيه ثمين جداً (عبد العليم، 2003).

معيقات استخدام الإنترنت: يبدو أن لشبكة الإنترنت كما لبقية المخترعات الحديثة آثاراً سلبية تؤثر في مستخدمها مما يحد من هذا الاستخدام، وقد حددت الدركزلي (1997) في دراستها بعض هذه الآثار وقامت بتقسيمها إلى:

- آثار صحية: وهي تلك الآثار التي تتعلق بالتكوين الفيزيائي للحاسوب، فالشاشة تبعد عن المستخدم عند استخدامه للحاسوب مسافة لا تزيد عن ثلاثين سنتمتراً، مما يعرضه إلى أشعة تنبثق عن تلك الشاشة تسبب الضرر لعينيه، ويزداد الضرر مع زيادة مدة الاستخدام، بالإضافة إلى مشاكل العامود الفقري وآلام الظهر.
- آثار اجتماعية: وهي أن تستغل شبكة الإنترنت في نشر الرذيلة والفساد الأخلاقي بين الشباب، إذ إن من الصعب السيطرة على هذه المشكلة، لما لها من أثر أخلاقي ووظيفي ودراسي سلبي على الفرد، الذي تصبح علاقاته الاجتماعية مع الآخرين محدودة، وقد يحد ذلك من العلاقات الأسرية، ويؤدي إلى إدمان الفرد على استخدام شبكة الإنترنت.

مشكلة الدراسة وأهميتها: لم يعد التعليم التقليدي يفي بحاجات المجتمعات المعاصرة، وذلك بعد الثورة الكبيرة التي حدثت في مجال التعليم نتيجة لظهور الكثير من المستجدات التربوية، ومنها دخول الحاسوب إلى مجال التربية والتعليم، وما تبع ذلك من تطورات في هذا المجال، وعلى رأسها شبكة الإنترنت التي أصبح لها شهرة كبيرة، وتعدد استخدامها في مجالات الحياة المختلفة، وخاصة في مجال التعليم والبحث العلمي. وقد وضعت شبكة الإنترنت العالم أمام عدد من التحديات الهامة، التي لا بد من التصدي لها من خلال الاستيعاب والفهم والاستخدام الأمثل. وتبرز هنا مشكلة تتمثل في حتمية التغيير الذي يشهده عالم التربية والتعليم والبحث العلمي في جميع مراحله ومستوياته ومآربه وألوانه، من أجل استغلال أمثل للطاقات البشرية المتاحة للمجتمع، وتحسين مستوى أدائها، ورفع معدلات إنتاجها (المشيقح، 1997).

وقد برزت مشكلة الدراسة عندما لاحظ الباحث الانتشار الواسع لاستخدام شبكة الإنترنت، والتركيز الكبير على استخدام هذه الأداة في التعليم وفي البحث العلمي، وقد لاحظ الباحث ومن خلال عمله في مجال التدريس الجامعي أن هناك إقبالاً متزايداً على استخدام شبكة الإنترنت من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات، ولاسيما جامعة اليرموك، والتي قامت بتوفير أعداد كافية من أجهزة الحاسوب وربطها بشبكة الإنترنت مما أعطى زخماً لاستخدام هذه الشبكة.

والأسئلة التي برزت نتيجة لذلك هي ما طبيعة هذا الاستخدام؟ وما هي العوامل المؤثرة فيه ؟ وما هي أبرز جوانب الاستفادة من استخدام شبكة الإنترنت ؟ وما هي المعيقات التي تعترض هؤلاء المستخدمين ؟

وللكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك وعن المعيقات التي تعترض هذا الاستخدام كان لا بد من الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون الإنترنت على أنه أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي في كلية التربية بجامعة اليرموك، وما هي درجة هذا الاستخدام ؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة استخدام شبكة الإنترنت على أنه أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة باستخدام الحاسوب ؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام شبكة الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، لأغراض غير البحث العلمي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة باستخدام الحاسوب ؟
4. ما أبرز جوانب استفادة أعضاء هيئة التدريس من شبكة الانترنت في كلية التربية في جامعة اليرموك ؟
5. ما هي المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك عند استخدام شبكة الإنترنت ؟
6. ما هي أكثر المواقع الإلكترونية التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك لأغراض البحث العلمي؟

وتكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها من الدراسات القليلة التي بحثت في هذا المجال، ولغياب وجود دراسات كافية حول هذا الموضوع، ولغياب تصور واضح يبين واقع هذا الاستخدام والمعيقات التي تعترض مستخدمي هذه التقنية، لما لها أهمية في البحث العلمي وخصوصاً في التعليم العالي، مما ينعكس على عملية التعليم وعلى المشتغلين في هذا القطاع.

ومما لا شك فيه أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات والعاملين في ميادين البحث العلمي هم أكثر الفئات إفادة من نتائج هذه الدراسة، التي يتوقع الباحث أن تسهل على هؤلاء الباحثين طرق البحث مستقبلا، وتيسر لهم أسهل هذه الطرق وأقصرها للوصول إلى البيانات اللازمة لعملهم، وتقلل من المعيقات التي قد تؤدي أحيانا إلى عدم اكتمال هذه الأعمال نتيجة للنقص في المعلومات أو البيانات، مما قد يؤدي إلى عدم جودة هذه الأبحاث. ونتيجة لذلك كله برزت أهمية هذه الدراسة.

الدراسات السابقة: لقد حظيت شبكة الإنترنت باهتمام كبير من الباحثين، وقد انصب هذا الاهتمام على جوانب عديدة كان من أهمها الجانبان التربوي والاجتماعي، وقد حرص الباحث على الإفادة مما كُتب في هذا المجال من أبحاث ودراسات، وذلك للوصول إلى درجة من الدقة في النتائج المتوخاة لهذه الدراسة، لذا فقد ارتأى الباحث أن يتعدى مجرد الإطلاع على نتائج تلك الدراسات إلى ما تضمنته من خلفيات وأطر نظرية لها علاقة بموضوع الدراسة، ورصد المنهجية البحثية لتلك الدراسات، وإلى ملاحظة ما استخدم فيها من أدوات، وما اتبعته من طرق لجمع البيانات وأساليب معالجتها. ومن تلك الدراسات الدراسة التي قام بها الشايب (2001) حول واقع استخدام أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها، إذ تكونت عينة الدراسة من 1872 عضو هيئة تدريس يعملون في 6 جامعات حكومية وخاصة، وفي 5 كليات جامعية إذ تم توزيع أداة الدراسة المكونة من أربعة أجزاء رئيسة وهي: المعلومات العامة، ومدى استخدام الإنترنت، والاتجاه نحو الإنترنت، ومعيقات استخدام الإنترنت، على أفراد عينة الدراسة بعد أن تم التأكد من صدق وثبات هذه الأداة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن ما نسبته 63.8 % من أعضاء الهيئة التدريسية المتضمنة في مجتمع الدراسة يستخدمون الإنترنت، وقد تبين أيضاً أن أهم معيق لاستخدام الإنترنت كان عدم المعرفة باللغة الإنجليزية بدرجة كافية، وأن أصحاب الرتبة الأكاديمية الأعلى هم الأكثر استخداماً لشبكة الإنترنت، وأن أكثر أدوات الإنترنت المستخدمة هي البريد الإلكتروني، وأن استخدام الإنترنت على أنه أداة بحثية يعد أهم الاستخدامات.

أما الدراسة التي قام بها النجار (2001) حول استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل، فقد ألقى الباحث من خلالها الضوء على شبكة الإنترنت وخدماتها في مجال البحث العلمي وذلك من خلال توزيع استبانة الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة مكونة من 130 فرداً. وكان من أهم نتائج هذه الدراسة أن أكثر من 65 % من الباحثين يستخدمون الإنترنت يومياً أو أسبوعياً لأغراض البحث العلمي، وأكثر من 85 % منهم عدوا استخدام الإنترنت لأغراض البحث العلمي مهماً جداً أو مهماً على الأقل، وإن من أهم استخدامات الإنترنت هو البحث عن مصادر بحثية والحصول على المعلومات والاشتراك في مجلات علمية، وإن اتجاه أعضاء هيئة التدريس نحو الاستخدام إيجابي، وإن أهم جوانب الاستفادة من شبكة الإنترنت يتمثل باستخدام الشبكة الدولية والبريد الإلكتروني لتبادل الرسائل مع الزملاء في مجال التخصص، وإن من أهم المعيقات في استخدام الإنترنت في البحث العلمي يتمثل في نقص التدريب الكافي والمناسب لاستخدام الشبكة، وقلة توافر أجهزة الحاسوب، وعدم وجود الوقت الكافي للاستخدام وبطء الشبكة، وقد أظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى للرتبة العلمية.

وأجرت سحتوت (2001) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام الإنترنت في خدمات المعلومات، التي تقدمها مكتبات الجامعات الأردنية الحكومية، والتعرف على فوائد الاشتراك بالإنترنت، وتحديد الصعوبات التي تواجه المستفيدين من هذه

الخدمات. وتكونت عينة الدراسة من 501 فرد من بينهم 117 عضو هيئة تدريس، وقد اشتملت الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة وهي: الجامعة، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وقد أعدت الباحثة استبانتين، خصصت إحداهما لأعضاء هيئة التدريس المستفيدين من شبكة الإنترنت، وقد بلغ عدد فقرات هذه الاستبانة 28 فقرة وقسمت إلى مجالين هما: فوائد الاشتراك بالإنترنت، والصعوبات التي تواجه المستفيدين من شبكة الإنترنت. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن 98 % من عينة الدراسة يعدون شبكة الإنترنت مصدراً مهماً من مصادر المعرفة في مجال البحث العلمي، أما أهم فوائد استخدام شبكة الإنترنت فكانت إرسال واستقبال الرسائل من خلال البريد الإلكتروني، ومن ثم الحصول على معلومات قيمة وحديثة من خلال هذه الشبكة. أما الصعوبات التي تواجه مستخدمي شبكة الإنترنت من أعضاء هيئة التدريس فكان أهمها التكلفة العالية للحصول على المعلومات المدفوعة الثمن على شبكة الإنترنت، ذات العلاقة بالتخصص الأكاديمي وبالاهتمامات البحثية، تلاها بطء استجابة شبكة الإنترنت والاستهلاك الكبير للوقت.

أما عليان والقيسي (1999) فقد قاما بدراسة للكشف عن مدى استخدام الإنترنت في مكتبة جامعة البحرين، وقد تكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ومن الطلاب ومن المجتمع المحلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الهدف الأساسي من استخدام الإنترنت كان الحصول على البحوث والدراسات، وكانت نسبة الاستخدام أعلى بقليل لدى من لديهم معرفة أكبر باللغة الإنجليزية وباستخدام الحاسوب.

وأجرى الهرش (1999) دراسة حول استخدام شبكة الإنترنت من الطلبة والموظفين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس بجامعة اليرموك، هدفت إلى معرفة عدد الطلبة والموظفين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة المستخدمين لشبكة الإنترنت ونسبهم، وإلى معرفة أنواع البرامج التي يستخدمونها، وتحديد الفوائد والسلبيات لشبكة الإنترنت من وجهة نظرهم. وقد شمل مجتمع الدراسة 51 عضو هيئة تدريس يستخدمون الإنترنت بشكل فعلي، وأعد الباحث استبانة تكونت من 15 فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر مستخدمي شبكة الإنترنت من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة 32.7 % هم من رتبة أستاذ مساعد، والأقل استخداماً للشبكة 6.1 % هم من رتبة أستاذ. وكشفت الدراسة أيضاً أن 58.8 % من أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لشبكة الإنترنت تعلموا استخدام هذه الشبكة عن طريق الخبرة الشخصية، أما أولئك الذين تعلموا استخدام الشبكة عن طريق دورات تدريبية خضعوا لها فكانت نسبتهم 19.6 %. أما البريد الإلكتروني فقد عد من وجهة نظر هؤلاء المستخدمين من أهم تلك الاستخدامات إذ بلغت نسبته 84.3 %، أما الأقل أهمية فقد كان التسوق وبنسبة بلغت 3.9 %، أما الاستخدام لأغراض التسوق فقد كان الأقل أهمية إذ بلغت نسبته 3.9 %، فأظهرت نتائج الدراسة أن 82.2 % من أعضاء هيئة التدريس فقد رأوا أن من أهم فوائد شبكة الانترنت يتمثل في الحصول على المعلومات الدراجة والحديثة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن 51 % من أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لشبكة الإنترنت يعتقدون أن أهم سلبيات استخدام هذه الشبكة هي بطء استجابة هذه الشبكة، وقد رأى معظمهم أن تأثير هذه الشبكة على مجال التربية في السنوات القادمة سيكون إيجابياً.

وأجرى ناشرو وجرجس (1998) دراسة تناولت واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية بمدينة صنعاء لشبكة الإنترنت. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام شبكة الإنترنت من أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعات، وتحديد الفوائد من استخدام تلك الشبكة، والتعرف على الصعوبات التي تواجه المستخدمين من أعضاء هيئة التدريس لتلك الشبكة. وقد تكونت عينة الدراسة من 122 عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المذكورة، واستخدم الباحثان المنهج المسحي في الدراسة، وقد أعدا لذلك استبانة تكونت من 22 فقرة، وزعت على ثلاثة محاور هي: المعلومات العامة، والمعلومات عن كيفية تعلم استخدام شبكة الإنترنت، والمعلومات عن الغرض من استخدام شبكة الإنترنت، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عدداً كبيراً من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات المذكورة 86.9 % لم يستخدموا شبكة الإنترنت المتوافرة في جامعاتهم، وأن البريد الإلكتروني هو أكثر التطبيقات استخداماً من قبلهم، وأن أكثر الاستخدامات لشبكة الإنترنت هي لأغراض البحث العلمي وللإفادة منها لغايات التدريس، أما أهم الصعوبات والمشكلات التي واجهت أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لهذه الشبكة فكانت قلة معرفتهم بإمكانات الشبكة، وعدم قدرة معظمهم على استخدامها بشكل فعال، وانقطاع الاتصال أثناء الاستخدام.

وأجرى ليجت (Leggett, 1998) دراسة هدفت إلى التحقق من مدى توافر شبكة الانترنت واستخدامها وتكرار الاستخدام، من جانب أعضاء هيئة التدريس لتطبيقات الإنترنت في برامج إعداد المعلمين في ولاية أوكلاهوما الأمريكية، وهدفت أيضاً للكشف عما يواجهونه من معيقات تؤثر سلباً في استخدامهم وتوظيفهم لها. وقد أعد الباحث استبانة وزعها على 328 عضو هيئة تدريس في 16 معهداً لإعداد المعلمين في الولاية، وقد استخدم الباحث الإحصاء الوصفي لمعالجة البيانات، وخلصت الدراسة إلى أن ما نسبته 98 % من أفراد عينة الدراسة يستخدمون البريد الإلكتروني، في حين لا تتجاوز نسبة مستخدمي برنامج الدردشة (Chatting) أو المحادثة 50 %. وأتضح أيضاً أن عدداً من العوامل المتعلقة بالجوانب الشخصية والمعتقدات والاتجاهات تلعب دوراً مهماً في تبني هذه التكنولوجيا وتوظيف تطبيقاتها.

وأجرى وانج وكوهن (Wang & Cohen, 1998) دراسة حول واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في إحدى الجامعات الحكومية الأمريكية للتطبيقات المتوافرة عبر الإنترنت. وقد أجريت الدراسة لاختبار تنوع أنماط استخدام شبكة الإنترنت من جانب أعضاء هيئة التدريس في تلك الجامعة، من ناحية التطبيقات وعدد مرات الاستخدام. وقامت الدراسة باستطلاع آراء أعضاء هيئة

التدريس حول دور شبكة الإنترنت وتطبيقاتها المختلفة في عملية البحث العلمي والتدريس، والعوامل المؤثرة في استخدام هذه الشبكة. وقد صمم الباحثان أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة مكونة من 30 فقرة. أما أهم نتائج الدراسة فكانت أن الغالبية العظمى من أعضاء هيئة التدريس أفراد عينة الدراسة قد استخدموا الإنترنت، وأن ما نسبته 85 % منهم قد استخدموا تطبيقاً واحداً من تطبيقات الإنترنت على الأقل. وبالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة أن أكثر تطبيقات الإنترنت المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس كان البريد الإلكتروني، وذلك بالرغم من تزايد استخدام التطبيقات الأخرى، أما أقل تلك التطبيقات استخداماً فكان بروتوكول نقل الملفات (File Transfer Protocol)، وأظهرت النتائج أيضاً أن أعضاء الهيئة التدريسية يدركون دور شبكة الإنترنت في تطوير عملهم المهني، ويرغبون في استخدام هذه الشبكة لمساعدتهم في ما يقومون به من بحث علمي وتدريس.

يلاحظ من الدراسات السابقة أنها ركزت على شبكة الإنترنت واستخداماتها لدى أعضاء هيئة التدريس، لما لهذه الشبكة من أهمية وفوائد من الممكن أن تجنيها هذه الفئة المهمة، التي تنعكس بالتالي على بقية أفراد المجتمع من خلال التعليم الذي يقوم به أعضاء هيئة التدريس في إعداد شريحة مهمة من المجتمع، وهي المعلم الذي يتم تأهيله وتدريبه، الذي يقوم بالتالي بنقل المعرفة والعلم إلى معظم أفراد المجتمع من خلال المدرسة ومن خلال خدمة المجتمع. لذا فقد ركزت هذه الدراسة على كلية التربية في جامعة اليرموك، وعلى أعضاء هيئة التدريس فيها، وعلى مدى استخدامهم لشبكة الإنترنت والمشكلات التي يواجهونها في أثناء استخدامهم لهذه الشبكة، وانعكاس ذلك على البحث العلمي.

إجراءات الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي ومعيقات استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، ولجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة قام الباحث بتصميم أداة للدراسة، وهي عبارة عن استبانة مسح لمعرفة نسبة أعضاء هيئة التدريس المستخدمين لشبكة الإنترنت، وغير المستخدمين لها، ودرجة هذا الاستخدام، والغرض من الاستخدام، والمعيقات التي تواجه هؤلاء المستخدمين. وقد تم تطوير أداة للدراسة بالاعتماد على الأدب النظري وعلى الدراسات السابقة، وتم حذف بعض الفقرات، وإضافة أخرى، وتم تعديل البعض الآخر، وذلك من خلال الأخذ برأي الخبراء الذين تم عرض الاستبانة عليهم بغرض تحكيمها .

وتكونت أداة الدراسة من خمسة أجزاء هي (ملحق رقم 1):

الجزء الأول: معلومات عامة:

- قسم التخصص: وتضمن البدائل التالية: المناهج والتدريس، والإرشاد وعلم النفس التربوي، والإدارة وأصول التربية.
- الرتبة الأكاديمية: وتضمن البدائل التالية: أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومدرس.
- الخبرة في التدريس الجامعي: وتضمن البدائل التالية: أقل من 5 سنوات، و5 - 10 سنوات، و11 - 15 سنة، وأكثر من 15 سنة.
- المعرفة باللغة الإنجليزية: وتضمن البدائل التالية: ممتازة، وجيدة، ومتوسطة، وضعيفة.
- المعرفة الحاسوبية: وتتضمن البدائل التالية: ممتازة، وجيدة، ومتوسطة، وضعيفة.

الجزء الثاني: معدل استخدام شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي ولغير البحث العلمي: وتتضمن البدائل التالية: يومياً، وأسبوعياً، وشهرياً، وأحياناً.

الجزء الثالث: أبرز جوانب الاستفادة من شبكة الإنترنت، وتكون من 13 فقرة، وقد استخدم المقياس السداسي للإجابات المتعددة وهي: كبير جداً، وكبير، ومتوسط، وقليل، قليل جداً، ومعدوم.

الجزء الرابع: معيقات استخدام شبكة الإنترنت، وقد تكون من 17 فقرة قسمت إلى جزأين هما: معيقات تتعلق بعضو هيئة التدريس ومعيقات تتعلق بشبكة الإنترنت، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي على إجابات متعددة وهي: موافق بشدة، وموافق، ولا أستطيع أن أقرر، ومعارض، ومعارض بشدة.

الجزء الخامس: أكثر المواقع المستخدمة في البحث العلمي من جانب أعضاء هيئة التدريس وتضمن 12 موقعاً ويتم الإجابة عليها بـ: استخدمه، أو لا استخدمه.

وللتحقق من الصدق الظاهري وصدق البناء للأداة، فقد تم تطبيق الاستبانة بشكل مبدئي على 10 من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الخبرة في كلية التربية بجامعة اليرموك وفي كافة التخصصات، وقد تم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظاتهم.

وللتأكد من ثبات الأداة فقد تم حساب معامل ثبات الاختبارات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) للاتساق الداخلي، وقد بلغت قيمته للقسم الخاص بأبرز جوانب الاستفادة من شبكة الإنترنت 0.91، وبلغت 0.87 للقسم الخاص بمعيقات تتعلق بعضو هيئة التدريس، أما القسم الخاص بمعيقات تتعلق بشبكة الإنترنت فقد بلغ 0.81. وإذا علمنا أن معادلة كرونباخ ألفا تعطي المتوسط الحسابي لمجموع معاملات الارتباط بين فقرات ذلك المجال، فإن الأرقام الواردة للمجالات الثلاثة السابقة تدل على وجود التناسق بين فقرات كل مجال من هذه المجالات.

مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بجامعة اليرموك بأقسامها الثلاثة: المناهج والتدريس، والإرشاد وعلم النفس التربوي، والإدارة وأصول التربية للعام 2005/2004، الذين هم على رأس عملهم، وبلغ عددهم 70 عضواً، ونظراً لقلة عدد مجتمع الدراسة وسهولة الوصول إليه، فقد رأى الباحث أن تكون عينة الدراسة مجتمع

الدراسة كله. هذا وقد تم استرجاع 60 من هذه الاستبانات توزعت حسب الجدول (1).

جدول (1): توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب التخصص

قسم التخصص	العدد	النسبة المئوية
المناهج والتدريس	42	% 70
الإرشاد وعلم النفس التربوي	10	% 16.7
الإدارة وأصول التربية	8	% 13.3
المجموع	60	% 100

نتائج الدراسة ومناقشتها: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي، ومعيقات استخدامها لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك، وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة وذلك حسب أسئلتها:

السؤال الأول: ما نسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون الإنترنت على أنه أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي في كلية التربية بجامعة اليرموك، وما هي درجة هذا الاستخدام ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج العدد والنسبة المئوية لأعضاء هيئة التدريس، وذلك حسب معدل الاستخدام، ويبين الجدول (2) مدة الاستخدام والعدد والنسب المئوية.

جدول (2): معدل استخدام وعدد ونسبة أعضاء هيئة التدريس الذين يستخدمون الإنترنت على أنه أداة، لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي

معدل الاستخدام	العدد	النسبة
يومياً	17	% 28.3
أسبوعياً	18	% 30
شهرياً	صفر	صفر
أحياناً	25	% 41.7
المجموع	60	% 100

يتضح من الجدول (2) أن ما نسبته 28.3 % وعددهم 17 عضواً من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون شبكة الإنترنت يومياً، وأن 18 عضواً منهم ويمثلون ما نسبته 30 % يستخدمونها أسبوعياً، في حين أن 25 عضواً يستخدمونها أحياناً وهم يمثلون نسبة مقدارها 41.7 %، ولم يكن هناك من يستخدم الإنترنت بمعدل شهري، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن المدة الزمنية المقدرة بشهر كبيرة نسبياً، وأن عضو هيئة التدريس لا يستغني عن استخدام شبكة الإنترنت كل هذه الفترة الزمنية، وهذا لا يتعارض مع نسبة الذين يستخدمون الشبكة وعددهم أحياناً، فأحيانا تعني كلما دعت الحاجة إلى ذلك، فقد تستخدم الشبكة يومياً لمدة من الزمن ثم كل يومين أو ربما ثلاثة ثم مدة أكثر من ذلك أو أقل، ثم يتوقف الاستخدام لمدة أسبوع أو اثنين أو أكثر، فكلمة أحياناً تعني الاستخدام غير المنتظم للشبكة.

يلاحظ من هذا الجدول أن أعضاء هيئة التدريس جميعهم، الذين شملتهم الدراسة يستخدمون شبكة الإنترنت لأغراض البحث العلمي وبنسبة 100 %، ويعزى ذلك إلى الاهتمام الكبير الذي أولته الجامعة لهذا الجانب إذ تم توزيع أجهزة الحاسوب على أعضاء هيئة التدريس جميعهم، وتم وصلها بشبكة الإنترنت.

ويبدو أن هذه النتيجة جاءت مختلفة عن معظم الدراسات السابقة، التي تناولت نسبة استخدام شبكة الإنترنت من جانب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، التي أشارت إلى أن نسبة الاستخدام كانت قليلة كما ورد في دراسة ناشرو وجرجس (1998) إذ إن نسبة الاستخدام في جامعة صنعاء في اليمن بين أعضاء هيئة التدريس لأغراض البحث العلمي لم تتجاوز 13.1 %، وقد يكون للفارق الزمني ما بين هذه الدراسة ودراسة ناشرو جرجس دور في الفارق بنسبة الاستخدام ما بين الدراستين، وقد توافقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الشايب (2001)، إذ إن نسبة المستخدمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية قد بلغت 100 % أيضاً.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نسبة استخدام شبكة الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى إلى كل من التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة باستخدام الحاسوب ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات جوانب الاستفادة من شبكة الإنترنت، في ضوء متغيرات الدراسة حسب الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الاستفادة من شبكة الإنترنت لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي في ضوء متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	يومياً	أسبوعياً	شهرياً	أحياناً	المجموع	النسبة المئوية
قسم التخصص	المناهج والتدريس	12	12	0	18	42	% 70
	الإرشاد وعلم النفس	4	2	0	4	10	% 16.7
	الإدارة وأصول التربية	1	4	0	3	8	% 13.3
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	1	6	0	3	10	% 16.7
	أستاذ مشارك	8	3	0	7	18	% 30

المتغير	فئات المتغير	يومياً	أسبوعياً	شهرياً	أحياناً	المجموع	النسبة المئوية
	أستاذ مساعد	7	6	0	8	21	% 35
	مدرس	1	3	0	7	11	% 18.3
الخبرة في التدريس	أقل من خمس سنوات	5	3	0	3	11	% 18.3
	5 – 10 سنوات	2	4	0	11	17	% 28.3
	11 – 15 سنة	4	3	0	7	14	% 23.3
	أكثر من 15 سنة	6	8	0	4	18	% 30
المعرفة باللغة الإنجليزية	ممتازة	14	11	0	7	32	% 53.3
	جيدة	3	7	0	13	23	% 38.3
	متوسطة	0	0	0	4	4	% 6.7
	ضعيفة	0	0	0	1	1	% 1.7
المعرفة بالحاسوب	ممتازة	9	4	0	4	17	% 28.3
	جيدة	6	10	0	8	24	% 40
	متوسطة	2	4	0	11	17	% 28.3
	ضعيفة	0	0	0	2	2	% 3.3

يظهر الجدول (3) العدد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال استخدام شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات، لأغراض البحث العلمي في ضوء متغيرات الدراسة (قسم التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة الحاسوبية)، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق إحصائية تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة الخمسة، فقد تم استخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square) للاستقلالية لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للفروق الفردية بين النسب.

ويبين الجدول (4) نسب استخدام شبكة الإنترنت لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة.

جدول (4): نتائج اختبار كاي تربيع لتحليل نسب استخدام شبكة الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قسم التخصص	المناهج والتدريس الإرشاد وعلم النفس الإدارة وأصول التربية	2.672	4	0.614
الرتبة الأكاديمية	أستاذ أستاذ مشارك أستاذ مساعد مدرس	10.265	6	0.114
الخبرة في التدريس	أقل من خمس سنوات 5 – 10 سنوات 11 – 15 سنة أكثر من 15 سنة	9.383	6	0.153
المعرفة باللغة الإنجليزية	ممتازة جيدة متوسطة ضعيفة	16.014	6	***0.014***
المعرفة بالحاسوب	ممتازة جيدة متوسطة ضعيفة	13.646	6	***0.034***

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرين من متغيرات الدراسة وهما: المعرفة باللغة الإنجليزية والمعرفة بالحاسوب.

أما على المتغير الأول وهو المعرفة باللغة الإنجليزية، فقد دل الجدول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الاستفادة من شبكة الإنترنت، يعزى إلى هذا المتغير ولصالح الأفراد أصحاب المقدرات الممتازة، الذين يستخدمون شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي بشكل يومي، يليه الأفراد أصحاب المقدرة الجيدة، الذين يستخدمون شبكة الإنترنت أحياناً، ويأتي في المرحلة الثالثة أصحاب المقدرات الممتازة الذين يستخدمون شبكة الإنترنت أسبوعياً، وفي المرتبة الرابعة أصحاب المقدرة الممتازة الذين يستخدمون الإنترنت أحياناً.

ويلاحظ من خلال ما سبق أن أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس، الذين يتمتعون بقدرات ممتازة أو جيدة في اللغة الإنجليزية هم الأكثر استخداماً لتلك الشبكة، وهذا أمر طبيعي، وذلك لأن معظم ما ينشر على شبكة الإنترنت يكون باللغة الإنجليزية في العادة، وأصحاب المقدرات العالية باللغة الإنجليزية هم الأقدر على فهم هذه اللغة وعلى التفاعل معها، وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة عليان والقيسي (1999)، إذ تبين أن أكثر أعضاء هيئة التدريس استخداماً لشبكة الإنترنت كانوا أصحاب المهارات العالية في اللغة الإنجليزية.

أما المتغير الآخر الذي دل الجدول على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، فهو متغير المعرفة بالحاسوب، إذ ظهر أن أكثر فئات هذا المتغير استخداماً لشبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي هم الفئة التي لديها قدرات حاسوبية متوسطة وتستخدم هذه الشبكة بشكل غير منتظم (أحياناً)، يليهم فئة أصحاب القدرات الجيدة، الذين يستخدمون الشبكة بشكل أسبوعي، ويأتي في المرحلة الثالثة فئة أصحاب القدرات الحاسوبية الممتازة، الذين يستخدمون الشبكة بشكل يومي، ويأتي في المرحلة الرابعة فئة أصحاب القدرات الممتازة الذين يستخدمون الشبكة أسبوعياً.

ويلاحظ هنا أن فئة أصحاب القدرات المتوسطة يستخدمون الشبكة أكثر من غيرهم من أصحاب الفئات الأخرى، وبشكل غير منتظم (أحياناً)، أي عندما تدعو الحاجة إلى ذلك، ويعزى هذا إلى أن البحث في شبكة الإنترنت لا يحتاج إلى امتلاك مهارات حاسوبية كبيرة، فقليل من التدريب على استخدام هذه الشبكة يعطي المستخدم القدرة على الدخول إليها، وإلى التعامل معها بسهولة ويسر، وأن استخدامهم للشبكة بشكل غير منتظم وعلى فترات متباعدة ربما يعزى إلى خوفهم من التعامل مع جهاز الحاسوب نتيجة لمحدودية قدراتهم الحاسوبية. ويلاحظ أيضاً أن الفئة التي جاءت بالمرتبة الثانية في الاستخدام هم أصحاب القدرات الجيدة، وهم يستخدمون الشبكة أكثر ما يمكن بشكل أسبوعي، بينما أصحاب القدرات الممتازة يستخدمون الشبكة أكثر ما يمكن وبشكل يومي، ويعزى ذلك إلى أن فئة أصحاب القدرات الممتازة هم الأكثر قدرة على التعامل مع جهاز الحاسوب، وهم يجلسون في العادة أمام الجهاز يوميا، ولفترات أطول من غيرهم، بالإضافة إلى قدرتهم الأكبر على الوصول إلى مواقع البحث المطلوبة ومعرفتهم بهذه المواقع، وبذلك يكونون أقرب إلى استخدام الشبكة بشكل مستمر، وقد توافقت هذه النتيجة مع ما جاء في دراسة عليان والقيسي (1999)، إذ تبين أن أصحاب المهارات العالية في استخدام الحاسوب كان لهم النصيب الأكبر في هذا الاستخدام.

أما المتغيرات الأخرى وهي قسم التخصص والرتبة الأكاديمية والخبرة في التدريس الجامعي، فلم يظهر عليها أية فروق ذات دلالة إحصائية، ولم يكن لها أي تأثير على معدل استخدام الشبكة لأغراض جمع البيانات للبحث العلمي، وربما يعزى ذلك إلى أن هذه الأقسام تقع ضمن كلية واحدة وهي كلية التربية، مما يعني أن هناك تشابهاً وتداخلاً كبيرين بين هذه التخصصات، من حيث مواد التدريس ونوعية الأبحاث وحتى الرسائل الجامعية التي يتم تحضيرها بها، وبالإضافة إلى ذلك فهناك تداخل كبير بين الفعاليات التعليمية والبحثية في هذه الأقسام، وهذه الخاصية ربما تتفرد بها كليات العلوم التربوية، لذا نجد أن نوعية الأبحاث المطلوبة وعددها وحتى نوعية بياناتها لكافة التخصصات التربوية متشابهة، مما أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية. أما بالنسبة للرتبة الأكاديمية فلم يظهر لها تأثير على مدة استخدام الشبكة أيضاً، وربما يعزى ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس وبكل رتبهم الأكاديمية مطالبون بإجراء الأبحاث على قدم المساواة دون استثناء، مما يؤدي بالنهاية بعضو هيئة التدريس مهما كانت رتبته إلى أن يبحث عن البيانات المطلوبة لأبحاثه من خلال شبكة الإنترنت، أما بشأن الخبرة في التدريس، التي لم يظهر لها أيضاً أية فروق دالة إحصائياً، فقد يعزى ذلك إلى أن على كل عضو هيئة تدريس في الكلية ومهما بلغت المدة التي قضاها في التدريس الجامعي أن يقوم بإجراء الأبحاث، وذلك لأغراض الترقية والتثبيت في الخدمة الدائمة أو الانتقال من فئة إلى أخرى في الرتبة الأكاديمية الواحدة، وبما أن أعضاء هيئة التدريس كلهم مطالبون بإجراء الأبحاث وعلى قدم المساواة، وبما أنهم جميعاً يمتلكون أجهزة حاسوب وخطوط إنترنت في مكاتبهم، فمن البديهي أن لا يكون هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الرتبة الأكاديمية وعلى الخبرة التدريسية.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام شبكة الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك لأغراض غير البحث العلمي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لكل من التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس الجامعي، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة باستخدام الحاسوب ؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات جوانب الاستفادة من شبكة الإنترنت لأغراض غير أغراض البحث العلمي في ضوء متغيرات الدراسة حسب الجدول (5).

جدول (5): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الاستفادة من شبكة الإنترنت لأغراض غير البحث العلمي في ضوء متغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	يومياً	أسبوعياً	شهرياً	أحياناً	المجموع	النسبة المئوية
قسم التخصص	المناهج والتدريس	18	3	1	20	42	% 70
	الإرشاد وعلم النفس	5	3	0	2	10	% 16.7
	الإدارة وأصول التربية	5	1	0	2	8	% 13.3
الرتبة الأكاديمية	أستاذ	4	2	0	4	10	% 16.7
	أستاذ مشارك	9	1	1	7	18	% 30
	أستاذ مساعد	10	4	0	7	21	% 35
	مدرس	5	0	0	6	11	% 18.3
الخبرة في التدريس	أقل من خمس سنوات	6	3	0	2	11	% 18.3
	5 – 10 سنوات	7	1	0	9	17	% 28.3
	11 – 15 سنة	6	0	0	8	14	% 23.3
	أكثر من 15 سنة	9	3	1	5	18	% 30
المعرفة باللغة الإنجليزية	ممتازة	16	6	1	9	32	% 53.3
	جيدة	12	1	0	10	23	% 38.3
	متوسطة	0	0	0	4	4	% 6.7
	ضعيفة	0	0	0	1	1	% 1.7
المعرفة بالحاسوب	ممتازة	10	3	0	4	17	% 28.3
	جيدة	14	3	1	6	24	% 40
	متوسطة	4	1	0	12	17	% 28.3
	ضعيفة	0	0	0	2	2	% 3.3

يظهر الجدول (5) العدد والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال استخدام الإنترنت في ضوء متغيرات الدراسة (قسم التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة الحاسوبية)، ولمعرفة فيما إذا كانت هناك فروق إحصائية تعزى إلى أي من متغيرات الدراسة الخمسة، فقد تم استخدام اختبار كاي تربيع (كا^2) للاستقلالية لتحديد مستوى الدلالة الإحصائية للفروق الفردية بين النسب.

جدول (6): نتائج اختبار كاي تربيع لنسب استخدام شبكة الإنترنت بين أعضاء هيئة التدريس لأغراض غير البحث العلمي تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	كا^2	درجات الحرية	مستوى الدلالة
قسم التخصص	6.695	6	0.350
الرتبة الأكاديمية	6.735	9	0.665
الخبرة في التدريس	11.200	9	0.262
المعرفة باللغة الإنجليزية	12.147	9	0.205
المعرفة بالحاسوب	15.158	9	0.087

ويبين الجدول (6) نسبة استخدام شبكة الإنترنت لجمع البيانات لأغراض غير البحث العلمي بين أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغيرات الدراسة الخمسة، ويوضح أيضاً إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين نسبة استخدام شبكة الإنترنت لدى أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك.

تدل النتائج في الجدول (6) على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في نسب استخدام شبكة الإنترنت لأغراض غير البحث العلمي، بين أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك على متغيرات الدراسة جميعها (قسم التخصص، والرتبة الأكاديمية، والخبرة في التدريس، والمعرفة باللغة الإنجليزية، والمعرفة بالحاسوب)، ويعزى ذلك إلى أن استخدام شبكة الإنترنت من قبل أعضاء هيئة التدريس لأغراض غير البحث العلمي ليست مقيدة بوقت معين، ولا ترتبط بحاجة ملحة في الغالب يريد عضو هيئة التدريس الحصول عليها لإكمال عمل ما.

السؤال الرابع: ما أبرز جوانب الاستفادة من شبكة الإنترنت من قِبل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي، لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال الاستفادة من شبكة الإنترنت، والجدول (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي على فقرات مجال الاستفادة من شبكة الإنترنت

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	4	متابعة الجديد في مجال التخصص.	3.85	1.41
2	13	الحصول على معلومات لأغراض التدريس.	3.78	1.37
3	6	متابعة الأخبار.	2.92	1.44
4	3	وسيلة اتصال أقل تكلفة من الهاتف.	2.83	1.70
5	1	تبادل الرسائل مع الزملاء في مجال التخصص.	2.72	1.76
6	5	تبادل الملفات.	2.69	1.47
7	2	تبادل رسائل المجاملات مع الآخرين.	2.43	1.64
8	9	التعرف على زملاء في مجال التخصص.	2.18	1.51
9	12	الاشتراك بالمجلات والدوريات العالمية.	2.03	1.63
10	7	قضاء أوقات الفراغ.	1.83	1.42
11	10	البحث عن فرص العمل في الجامعات الأخرى.	1.65	1.51
12	11	شراء بعض المواد التعليمية عن طريق الإنترنت.	1.15	1.29
13	8	المشاركة في الألعاب الإلكترونية بقصد الترفيه والتسلية.	0.92	1.05

يتضح من الجدول (7) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات مجال الاستفادة من شبكة الإنترنت تراوحت ما بين 3.85-0.92 والانحرافات المعيارية تراوحت ما بين 1.76-1.05، وأن الفقرة "متابعة الجديد في مجال التخصص" قد جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي مقداره 3.85، وبانحراف معياري مقداره 1.41، تلتها الفقرة "الحصول على معلومات لأغراض التدريس" ، بمتوسط حسابي مقداره 3.78 وبانحراف معياري مقداره 1.37، أما فقرة " شراء بعض المواد التعليمية عن طريق الإنترنت" فقد جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره 1.15 وبانحراف معياري مقداره 1.29، أما المرتبة الأخيرة فقد حصلت عليها الفقرة " المشاركة في الألعاب الإلكترونية بقصد الترفيه والتسلية" بمتوسط حسابي مقداره 0.92 وانحراف معياري مقداره 1.05.

يظهر أن متابعة الجديد في مجال التخصص كان أكبر اهتمامات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وإن دل هذا على شيء، فإنما يدل على مدى اهتمام هذه الفئة بعملية التدريس، وبكل ما هو جديد في هذا المجال، فعضو هيئة التدريس الناجح في عمله يتابع دائماً الجديد في مجال تخصصه حتى لا تصبح معلوماته العلمية منتهية المفعول وغير صالحة للتطبيق في قاعة الدراسة، ويبدو أن شبكة الإنترنت من الوسائل السريعة والمفيدة، التي من الممكن أن ترفد من يريد بأحدث المعلومات، ويبدو أن هذه النتائج قد توافقت مع نتائج دراسة الهرش (1999)، التي رأت أن أهم الفوائد التي قد يجنيها عضو هيئة التدريس يتمثل بالحصول على أحدث المعلومات، ولم تتوافق هذه النتائج مع نتائج معظم الدراسات(الشايب، 2001؛ النجار، 2001؛ سحتوت، 2001؛ وناشرو وجرجس، 1998؛ 1998 Leggett, ؛Wang& Cohen,1998)، التي أظهرت أن الاستخدام الأكثر شيوعاً لشبكة الإنترنت كان البريد الإلكتروني في تبادل الرسائل. وقد يعزى هذا إلى أن أعضاء هيئة التدريس أفراد عينات هذه الدراسات استخدموا البريد الإلكتروني في الحصول من خلاله أيضاً على الجديد في التخصص، إذ إن أصحاب هذه الدراسات لم يدرجوا في أدوات جمع البيانات التي استخدموها في دراساتهم أي فقرة تتعلق بالحصول على الجديد في مجال التخصص، فكان من الطبيعي أن يختار أفراد عينات تلك الدراسات البريد الإلكتروني على أنه أكثر تطبيقات شبكة الإنترنت استخداما في جمع البيانات لإغراض البحث العلمي.

أما الترفيه والتسلية والألعاب الإلكترونية، التي جاءت في المرتبة الأخيرة، فلم تكن من اهتمامات أعضاء هيئة التدريس الذين أقروا أن أهم معيق يواجههم في مجال استخدام شبكة الإنترنت يتمثل بعدم توافر الوقت الكافي للحصول على بيانات لأغراض البحث العلمي، فكيف سيتوافر لديهم وقت للتسلية والترفيه ؟

السؤال الخامس: ما هي المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك عند استخدام شبكة الإنترنت ؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والترتيب النسبي لاستجابات عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس على فقرات مجال معيقات استخدام شبكة الإنترنت، والجدول (8) يبين ذلك بالنسبة للمعيقات التي تتعلق بعضو هيئة التدريس نفسه.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي على فقرات مجال معيقات الاستفادة من شبكة الإنترنت التي تتعلق بعضو هيئة التدريس.

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	2	عدم توافر الوقت الكافي لاستخدام الإنترنت.	3.08	1.12
2	1	عدم معرفتي الكافية باستخدام الإنترنت.	2.44	1.39
3	4	عدم معرفتي بالمواقع المناسبة للحصول منها على البيانات.	2.39	1.17
4	8	قلة معرفتي بطريقة توثيق البيانات المنقولة عبر شبكة الإنترنت.	2.12	1.08
5	5	عدم توافر بيانات ذات علاقة بتخصصي.	2.10	1.00
6	7	ضعف دافعيتي لاستخدام الإنترنت.	1.98	1.05
7	3	عدم إلمامي الكافي باللغة الإنجليزية.	1.84	0.97
8	6	عدم اقتناعي بفائدة الإنترنت.	1.64	0.89

يتضح من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال معيقات استخدام شبكة الإنترنت تراوحت ما بين 3.08-1.64، وأن الانحرافات المعيارية تراوحت ما بين 1.12-0.89، وأن أكثر الفقرات إعاقة لعملية استخدام شبكة الإنترنت، التي تتعلق بأعضاء هيئة التدريس كانت "عدم توافر الوقت الكافي"، وقد حصلت على متوسط حسابي مقداره 3.08 بانحراف معياري مقداره 1.12، وأن أقل هذه الفقرات كانت "عدم اقتناعي بفائدة الإنترنت" بمتوسط حسابي مقداره 1.64، وبانحراف معياري مقداره 0.89، وقد يعزى ذلك إلى العبء الكبير الذي يقع على عاتق عضو هيئة التدريس من مهام تدريسية وبحثية وعضوية اللجان المختلفة، بالإضافة إلى إرشاد الطلبة الأكاديمي لأغراض تسجيل مساقات الدراسة، الذي يأخذ من وقت عضو هيئة التدريس الكثير. أما فقرة عدم الاقتناع بفائدة الإنترنت، التي حصلت على المرتبة الأخيرة فيتبين من خلالها أن أعضاء هيئة التدريس على قناعة كبيرة بفائدة الإنترنت، والدليل على ذلك أن نسبة استخدام شبكة الإنترنت من جانب أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك قد بلغت 100 %.

أما في مجال المعيقات التي تتعلق بشبكة الإنترنت نفسها فالجدول (9) يبين ذلك.

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي على فقرات مجال معيقات الاستفادة من شبكة الإنترنت، التي تتعلق بشبكة الإنترنت

الترتيب النسبي	رقم الفقرة	الفقـــرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	15	ندرة توافر النصوص الكاملة لكثير من البحوث والمقالات.	3.60	1.01
2	13	بطء خطوط شبكة الإنترنت.	3.58	1.05
3	14	وجود الكثير من المعلومات غير الموّثقة على شبكة الإنترنت.	3.37	0.96
4	16	عدم قدرتي على الدخول إلى الكثير من المواقع التي توفر البيانات إلاّ بدفع رسم اشتراك.	3.31	0.99
5	9	قلة توافر المواقع التي تنشر الأبحاث والمقالات باللغة العربية.	3.25	1.11
6	12	عدم توافر دليل للناشرين على شبكة الإنترنت.	3.24	1.01
7	17	عدم قدرتي على الدخول إلى الكثير من المواقع التي توفر البيانات بسبب الازدحام الشديد عليها.	3.02	0.96
8	11	عدم الوثوق بكثير من المعلومات على شبكة الإنترنت.	2.86	1.18
9	10	صعوبة الوصول إلى المعلومات على شبكة الإنترنت.	2.47	1.09

يتضح من الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال معيقات استخدام شبكة الإنترنت تراوحت ما بين 3.60-2.47، وأن الانحرافات المعيارية تراوحت ما بين 0.96-1.11، أن أكثر الفقرات إعاقة لاستخدام شبكة الإنترنت، التي تتعلق بالشبكة نفسها كانت "ندرة توافر النصوص الكاملة لكثير من البحوث والمقالات"، وقد حصلت على متوسط حسابي مقداره 3.60 بانحراف معياري مقداره 1.01، ويعزى السبب في ذلك إلى حاجة كثير من أعضاء هيئة التدريس إلى النصوص الكاملة للبحوث والمقالات المنشورة على شبكة الإنترنت لتوظيفها في دراساتهم التي يقومون بها، أما أقل الفقرات إعاقة لاستخدام شبكة الإنترنت من جانب أعضاء هيئة التدريس، فكانت "صعوبة الوصول إلى المعلومات على شبكة الإنترنت"، ويدل هذا على أن أعضاء هيئة التدريس لا يواجهون صعوبة في الوصول إلى المعلومات لقدراتهم الجيدة في مجال استخدام الشبكة.

السؤال السادس: ما هي أكثر المواقع استخداماً من جانب أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك لأغراض البحث العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب النسب المئوية لمدى استخدام أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لأكثر مواقع شبكة الإنترنت استخداما في مجال البحث العلمي، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10): النسب المئوية لمدى استخدام أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس لأكثر مواقع شبكة الإنترنت استخداما في مجال البحث العلمي

الرقم	اسم وعنوان الموقع	نسبة الاستخدام
1	Yahoo: WWW.YAHOO.COM	% 78.33
2	Eric: WWW. ERIC.EDU.GOV	% 76.67
3	Google: WWW.GOOGLE.COM	% 73.33
4	Dissertation Abstract International (DAI): WWW.UMI.COM	% 70.00
5	EPSCO: WWW.SEARCH.EPNET.COM	% 65.00
6	Amazoon: WWW.AMAZOON.COM	% 40.00
7	Books in Print: WWW.BOOKSINPRINT.COM	% 30.00
8	WWW.NIC.GOV.JO	% 25.00
9	CNN: WWW.CNN.COM	% 23.33
10	Altavista: WWW.ALTAVISTA.COM	% 20.00
11	Yellow Pages: WWW.YELLOWPAGES.COM	% 16.67
12	White Pages: WWW.WHITEPAGES.COM	% 10.00

يتضح من الجدول (10) أن أكثر المواقع استخداما في مجال البحث العلمي من جانب أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس كان موقع (Yahoo)، وقد بلغت نسبة مستخدمي هذا الموقع 78.33 %، وربما يعزى هذا إلى أن (Yahoo) هو موقع ومحرك بحث ويحتوي في الوقت نفسه على بريد الكتروني مجاني، ولهذا السبب يوجد إقبال كبير على هذا الموقع، تلاه الموقع (ERIC)، وبلغت نسبة مستخدمي هذا الموقع 76.67%، أما الموقع (Google) فقد جاء في المرتبة الثالثة، وحصل على نسبة مئوية مقدارها 25 %، أما أقل هذه المواقع استخداماً من جانب أعضاء هيئة التدريس لأغراض البحث العلمي فكان الموقع (White pages)، فقد جاء في المرتبة الأخيرة وبنسبة مئوية مقدارها 10 %، وجاء في المرتبة قبل الأخيرة الموقع (Yellow pages) وبنسبة مئوية بلغت 16.67 %.

وقد كان هدف الباحث من هذا السؤال هو إعداد قائمة ببعض المواقع التي من الممكن أن يستفيد منها الباحثون، الذين يستخدمون شبكة الإنترنت على أنها أداة لجمع البيانات لأغراض البحث العلمي.

التوصيات: بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها، يوصي الباحث بما يأتي:

- إخضاع أعضاء هيئات التدريس في الجامعات لدورات وورش عمل تقوم بها مراكز تطوير أداء هيئة التدريس في الجامعات، في مجال استخدام الحاسوب بشكل عام، وشبكة الإنترنت بشكل خاص، مع مراعاة الجانب التطبيقي العملي.
- تقييم واقع أجهزة الحاسوب وخطوط شبكة الإنترنت في الجامعة، والعمل على توسعتها وتسريعها بما يتناسب مع المتغيرات والمستجدات العالمية، والتقليل من المشكلات والعقبات الفنية، التي تواجه أعضاء هيئة التدريس أثناء الاستخدام.
- أن تقوم جهة متخصصة في الجامعة مثل مكتبة الجامعة أو عمادة البحث العلمي بإصدار نشرة بعناوين المواقع البحثية المتخصصة لكل تخصص في مجاله وبشكل دوري.
- أن تقوم الجامعة بزيادة الاشتراك في مواقع بحثية جديدة من المواقع البحثية مدفوعة الأجر التي يحتاجها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

المصادر والمراجع

جابر، محمد. (1997). **شبكات الكمبيوتر ونظام توفل**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الدركزلي، شذى. (1997). الإنترنت: ثروة المعلومات والثقافة والتعليم. **آفاق الثقافة والتراث**، 4 (16)، 33-42.

الرواشدة، عمر. (1996). إنترنت، **رسالة مجلس الأمة**، 5 (22)، 89-100.

سحتوت، إيمان.(2001). **واقع استخدام شبكة الإنترنت في مكتبات الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الشايب، أحمد محمود.(2001). **واقع استخدام أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات الأردنية لشبكة الإنترنت واتجاهاتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

صالح، ماجدة محمود. (2002). **الحاسوب في تعليم الأطفال**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، صقر .(1998). **ثورة المعلومات والاتصالات وتأثيرها في الدولة والمجتمع العربي**، دبي: منشورات مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

عبد العليم، محمد مصطفى.(2003). دور الإنترنت في مجال البحث العلمي. **مجلة الأمن والحياة**، 256 (22)، 54-57.

عليان، ربحي ومنال القيسي. (1999). استخدام شبكة الإنترنت في المكتبات الجامعية (دراسة حالة لمكتبة جامعة البحرين). **رسالة المكتبة**، 34 (14)، 4-27.

عليان، ربحي وأمين النجداوي.(1999). **مقدمة في علم المكتبات والمعلومات**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الفار، إبراهيم.(2002). **استخدام الحاسوب في التعليم**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

المشيقح، محمد.(1997). **دور البرمجيات في تنمية ثقافة الطفل في دول الخليج العربية**، الرياض: مكتب التربية العربية لدول الخليج.

المحيسن، إبراهيم.(1996). المعلوماتية في التعليم. **مجلة عربيوتر**، (73)، 23-24.

ناشرو، عبد الكريم وجاسم جرجس.(1998). **استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات اليمنية بمدينة صنعاء لشبكة الإنترنت**. ورقة عمل قدمت للمؤتمر التاسع للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات الذي انعقد بدمشق، 22 – 26 تشرين الأول، دمشق، سوريا.

النجار، إياد وعايد الهرش ومحمد الغزاوي ومصلح النجار.(2002). **الحاسوب وتطبيقاته التربوية**، إربد: مركز النجار الثقافي.

النجار، عبد الله.(2001). واقع استخدام الإنترنت في البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل. **مجلة مركز البحوث التربوية**، 10 (19)، 135-160.

النصيري، عايش.(1997). **حكمة حول الإنترنت**، مركز التوفيق الإعلامي، القاهرة: منشورات جامعة الدول العربية.

الهرش، عايد.(1999). استخدام شبكة الإنترنت من قبل الطلبة والموظفين الإداريين وأعضاء الهيئة التدريسية بجامعة اليرموك. **الأستاذ**، (14)، 656-662.

Duderstadt, J. J. (1998). *Transforming the university to serve the digital age*. Retrieved , December 24, 2004 from:
http://www.educause.edu/ library/html/cem9745.htm

Leggett, W. (1998). *Faculty and required student use of internet technologies in preservice teacher preparation programs in Oklahoma*. Retrieved, December 11, 2004 from:
http://www.edtech.univnorthco.edu/coe/edtech/EDTECH.htm/.

Merrill, D. (2002). Effective use of instructional technology requires educational reform. *Educational Technology*, 42 (4), 13-17.

Tripathi, K. (1998). *The Internet and its uses in education*.
Retrieved December 11, 2004 from:
http://www.iteachnet.org/mar98/aruna-kumar-tripathi-mar98.html

Wang, Y. and Cohen, A. (1998). *University faculty use of the Internet*. ERIC, ED 423867.

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 3، 2005، 215-229

تقويم الطلبة معلمي التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات

محمد العياصرة*

تاريخ تسلم البحث 2005/5/10 تاريخ قبوله 2005/10/26

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقويم فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية. ولذلك حاول الباحث الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة، من خلال أداة أعدت لهذا الغرض، تضمنت سبعة محاور، واشتملت على (91) فقرة. وكانت أبرز نتائجها:

1. حصول أربعة من محاور الدراسة الخمسة الأولى على درجة فاعلية متوسطة. وحصول محور مدير المدرسة على درجة فاعلية ضعيفة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمحاور: الأول، والثاني، والخامس فقط، لصالح الطلبة المعلمين في كليات التربية.
3. كانت للبرنامج درجة تأثير متوسطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس.
4. أعلى الصعوبات التي يواجهها الطلبة المعلمين تمثلت بضعف الإمكانات المتاحة في مدارس التدريب، والجدول الدراسي. وبقية الصعوبات تراوحت درجة تأثيرها بين المتوسطة والضعيفة.
5. لم تسفر الدراسة عن وجود فروق بين الطلبة المعلمين من الجامعة والطلبة المعلمين من الكليات، فيما يتعلق بمحوري (الصعوبات والاتجاهات).

وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء نتائجها، (**الكلمات المفتاحية:** الطلبة معلمو التربية الإسلامية، تقويم الطلبة المعلمين، برنامج التربية العملية)

Islamic Education Student- teachers' Evaluation of the Teaching Practice Program at SQU and Colleges of Education

Mohammad Ayasreh, *Faculty of Education, Sultan Qabus University, Musqat, Oman.*

***Abstract**: This study aimed at evaluating the effectiveness of the practicum at SQU and Colleges of Education from Islamic Education students- teachers' perspective. The study attempted to answer three main questions using an instrument prepared for this purpose. The instrument included seven domains with (91) items. The main results were:*

1- *Four domains received an average degree of effectiveness and the school principal dimension received low degree of effectiveness.*
2- *There were statistically significant differences for the first, second ands fifth dimensions in favor of the colleges of education student - teachers.*
3- *The program an average effect on developing positive attitudes towards the teaching profession.*
4- *The most difficult problems students faced were related to the lack of facilities and timetable. The effect of other difficulties ranged between average and low.*
5- *There were no significant differences between SQU student-teachers and Colleges of education student - teachers in the dimensions of difficulties and attitudes.*

*The researcher provided some recommendations in the light of the result, (**Keywords**: Islamic Education Student teachers, Student-teachers' Evaluation, Practice Program Teaching).*

خلفية الدراسة وأهميتها

تهتم الكثير من دول العالم اهتماماً متزايداً بتقويم ومراجعة مؤسساتها التعليمية لبرامج إعداد المعلمين فيها. والمُلاحِظ يجد أن هذا الاهتمام لا يقتصر على الدول النامية فقط بل يتعداها إلى الدول المتقدمة أيضاً، التي بات المربون فيها حريصون على مراجعة برامج إعداد المعلمين لديهم، والإعراب عن قلقهم حيالها بشفافية عالية؛ وفي هذا السياق يرى اسجنر وجولبي (Schnur & Golby 1995, P.11) أن إعداد المعلم في انجلترا وويلز يمر بأزمة خطيرة، ويتطلب حل هذه الأزمة فهماً للتطوير المستقبلي الذي يستجيب للحاجات الاجتماعية. فيما أشار كاتز وراثس (Katz & Raths, 1992, P.381) إلى وجود معضلات تواجه تلك البرامج. وأما عربياً فقد استعرض الغافري في دراسته (1995، ص5-6) العديد من نتائج الندوات، والمؤتمرات، وحلقات التدريب. وخلص إلى أن هناك ما يدل على وجود مستوى منخفض في الجوانب والأكاديمية والمهنية من برامج إعداد المعلمين. وأما دراسة الخطيب وعاشور (1997، ص151) فقد أشارت إلى بعض نواحي الضعف في خطط وبرامج إعداد المعلم العربي، ولذلك أوصت بضرورة إجراء مراجعة شاملة لتلك الخطط والبرامج بحيث يراعى في تصميمها المتغيرات التي طرأت في مختلف جوانب الحياة.

وهذا التأكيد على أهمية برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية والمعاهد المعنية بذلك بصفة عامة يلفت الانتباه مباشرة إلى جوهر هذا الإعداد وثمرته، وهو برنامج التربية العملية الذي لا يمكن تصور برنامج فعال لإعداد المعلمين بدونه؛ لأنه يمثل الركيزة الأساسية في برامج إعداد المعلمين. فالتربية العملية تمثل أساس الإعداد التربوي الفعال الذي يتيح المجال للتعامل الواقعي مع مهنة التعليم ومشكلاتها المتنوعة. كما أنها تمثل مختبراً تربوياً يطبق الطلبة المعلمون من خلاله المبادئ والنظريات التربوية التي تعلموها عملياً في ميدانها الحقيقي. وإلى جانب كون التربية العملية تعد تطبيقاً للإعداد النظري، فإنها تعد أيضاً أداة لتقويمه، ذلك أن هدف الإعداد النظري هو مساعدة الطلبة المعلمين وتمكينهم من أداء مهنة التدريس بكفاية واقتدار.

* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

إن المكانة التي تحتلها التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين نشأت من اقتناع التربويين بأن مهنة التعليم شأنها شأن أية مهنة أخرى تحتاج إلى تدريب نوعي خاص قبل ممارستها. ولذلك يؤكد بعض الباحثين بأنه رغم وجود الكثير من الخلافات ووجهات النظر حول ما ينبغي أن يتضمنه برنامج تربية المعلمين من مقررات إلا أن هناك شبه إجماع أن التربية العملية لا يمكن الاستغناء عنها (حمدان، 1982، ص 26).

ونظراً للأهمية البالغة للتربية العملية فقد أولتها دول العالم المتقدم عناية كبيرة، وذلك حرصاً منها على جودة التعليم فيها (Tylor, 1978, P.157). ومنذ وقت طويل رأى كونانت (P.162 conant, 1964,) أن التربية العملية يجب أن تعطى ما لا يقل عن ثماني ساعات معتمدة من مجموع الساعات المخصصة في برامج تربية المعلمين.

وقد ذكر سليمان (Suleiman, 2000)كما ورد في (الجسار والتمار، 2004، ص 72) أن برنامج التربية العملية في ولاية كاليفورنيا في أمريكا يستغرق عاماً كاملاً بعد السنوات الأربع التي يقضيها الطالب في دراسة الآداب أو العلوم، وفي هذا العام يحصل الطالب على تدريب ميداني في المدارس. وأما في جامعة رايسن في تورنتو فإن الطالب يقضي (600) ساعة خلال السنوات الأربع في التدريب الميداني الذي يشتمل على المشاهدة الصفية، ومساعدة المعلم المتعاون، ثم ممارسة التدريس من خلال تحمل مسؤولية فصل كامل.

وبين ستونس (Stones, 1989)أن هناك دراسة مسحية أجراها المجلس القومي للشهادات الأكاديمية في بريطانيا أظهرت أن عدداً من المعاهد التعليمية هناك يخصص نصف الوقت الكلي للتدريب بالمدارس.

وأما في الدول العربية فإن مدة إعداد الطالب المعلم في جامعاتها تقع في أربع سنوات (عوده والكندري، 1989، ص 18) يأتي من ضمنها التدريب الميداني (التربية العملية). ومدة التربية العملية تتفاوت من جامعة لأخرى؛ ففي كلية التربية بجامعة الكويت يلتحق الطلبة في مدارس التدريب بواقع خمسة أيام أسبوعياً، لمدة فصل دراسي واحد (جامعة الكويت،2001). وأما في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس فيلتحق الطلبة في مدارس التدريب بواقع يوم واحد أسبوعياً، في الفصل الدراسي السابع، ولمدة يومين أسبوعياً، في الفصل الدراسي الثامن (عبد العزيز، 1997).

ولذلك فإن الأهمية الكبيرة التي تحظى بها التربية العملية تنبع من اقتناع التربويين بفوائدها العديدة، وآثارها العميقة في إعداد الطالب المعلم، ويظهر ذلك من خلال الأهداف التي تسعى إلى بلوغها؛ باعتبارها البوتقة التي تصب فيها المعلومات والمهارات المكتسبة من مختلف المقررات التخصصية والتربوية والنفسية، ومن خلالها يسعى الطالب المعلم إلى تأكيد قدرته على تطبيق المبادئ والنظريات التي تعلمها بصورة عملية ومنظمة.

وبالإضافة إلى ما سبق فإن التربية العملية تتيح للطالب المعلم تعلم حقائق جديدة عن طريق الخبرة، وعندما تكون منظمة فإنها تتدرج بالطلبة المعلمين من مرحلة لأخرى في ميدان التدريس كل حسب استطاعته، وحسب الظروف المتاحة له. والتدرج في تحمل المسؤوليات يساعد الطلبة المعلمين على تنمية الاستقلال في التفكير، والاعتماد على النفس في مواجهة المواقف (عبد الله، 2004، ص 85).

وتشير البحوث العلمية إلى أن فاعلية برامج التربية العملية تأتي من كونها توفر مناخاً ملائماً لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس. فقد توصلت لن وجوريل (Lin & Gorrell, 1999) في الدراسة التي أجريت في تايوان حول أثر برنامج الإعداد على قناعات الطلبة المعلمين إلى وجود فروق في تلك الاتجاهات والقناعات بعد عملية التدريب التي طالت (27) من الطلبة المعلمين.

وقد أخذت محاولة تحسين الكفاءة الداخلية لبرامج التربية العملية المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية جهداً كبيراً من الخبراء والمربين هناك؛ فقد أشار تقرير National Council for Accreditation Teacher Education (NCATE, 2001) المتخصص أنه خلال السنوات العشر الماضية تمكنت عدة ولايات أمريكية من وضع قائمة بالمعايير الخاصة بمهنة التدريس، ولا يخفى ما لذلك من أثر على برامج التربية العملية وإجراءاتها وأساليب تنفيذها على وجه الخصوص.

وفي إطار المحاولات الجادة لتقويم وتحسين مستوى التربية العملية في المنطقة العربية فقد أجرى مكتب التربية لدول الخليج العربي عام 1992م دراسة موسعة شملت مؤسسات إعداد المعلم في جميع دول الخليج، استهدفت تشخيص واقع التربية العملية، وجدواها، والصعوبات التي تواجهها، وسبل تطويرها. وقد خلصت الدراسة إلى اقتراح نموذج معين للتربية العملية يتسم بعدد من الخصائص بهدف معالجة المشكلات التي كشفت عنها الدراسة. (حسان، 1992).

ونظراً لأهمية التربية العملية ودورها المحوري، في برنامج إعداد المعلم فقد أجريت حولها العديد من الدراسات التقويمية في مختلف الدول العربية والأجنبية، وذلك بوصفها حلقة الوصل بين الجانب النظري والجانب العملي. ولأن نجاحها في تحقيق أهدافها يعد مساهمة كبرى في إعداد المعلم القادر على ممارسة مهنته، والقيام بمتطلباتها بكفاية واقتدار. وأما فشلها فيعني تخريج معلمين غير أكفاء، ودون الآمال المعلقة عليهم مع ما يترتب على ذلك من تأثير سلبي على شخصيات المتعلمين من جوانبها المختلفة.

ومن الدراسات والبحوث العربية التي أجريت بهدف تقويم برامج التربية العملية من جوانبها المختلفة دراسة حمادين (2005) التي هدفت إلى تحديد مستوى أداء المهارات التدريسية وعلاقتها بالتحصيل العلمي لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وقد استخدم الباحث مقياساً اشتمل على (30) مهارة تدريسية موزعة على سبعة أبعاد، وأظهرت نتائج الدراسة أن أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين كان ضعيفاً بشكل عام. كما أظهرت

تفوق الطلبة المعلمين ذوي التحصيل العلمي المرتفع على أقرانهم ذوي التحصيل العلمي المنخفض.

وأما الجسار والتمار (2004) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطلبة المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد استبانة اشتملت على (50) عبارة موزعة على ستة محاور رئيسة. وقد بينت الدراسة أن المحاور المتعلقة بمركز التربية العملية، والإدارة المدرسية، والخبرات التربوية الميدانية المكتسبة أثناء فترة التربية العملية كانت أكثر المحاور ضعفاً في برنامج التربية العملية، حيث حصلت على أقل المتوسطات الحسابية بالمقارنة مع المحاور المتعلقة بتوظيف المعلومات والمهارات التدريسية، ودور كل من المشرف المحلي، والمشرف الخارجي.

وفي سلطنة عُمان أجرى نصر وآخرون (2003) دراسة لاستقصاء فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون ثلاث استبانات الأولى؛ لقياس آراء المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج. والثانية؛ لقياس آراء الطالبات حول فاعلية المشرفين في الميدان، والثالثة؛ لتعرف آراء المديرات نحو البرنامج. وقد أظهرت الدراسة وجود تباين في وجهات نظر المشرفين حول مدى تحقق أهداف البرنامج، وملاءمة إجراءات التنفيذ. ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط تقديرات الطالبات لفاعلية الإشراف لصالح المشرفين. كما أظهرت الدراسة وجود ارتفاع ملموس في تقديرات المديرات لدور المشرفين والطالبات في تقديم العون الفني للمدرسة. ووجود تقارب في وجهات النظر بين المشرفين والمديرات حول كثير من الصعوبات والمشكلات.

وأما دراسة (طلافحه، 2003) فقد هدفت إلى تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك؛ لمعرفة جوانب القوة وجوانب الضعف في ذلك البرنامج من وجهة نظر كل من الطالب المتدرب، والمشرف، والمدير. ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث ثلاث استبانات تقويمية تكونت بمجملها من (106) فقرات، دارت جميعها حول واجبات ومسؤوليات كل طرف من هذه الأطراف الثلاثة نحو برنامج التربية الميدانية.وقد أظهرت النتائج أن تقديرات المشرفين لجوانب القوة في أدائهم لواجباتهم وقيامهم بمسؤولياتهم نحو برنامج التربية الميدانية كانت أكثر جوانب الضعف. وأما تقديرات المديرين لجوانب القوة في أدائهم لمسؤولياتهم فقد تساوت مع جوانب الضعف. في حين تفاوتت تقديرات الطلاب المتدربين حيث جاءت قوية في محور حقوق المتدرب وواجباته، وفي محور واجبات المشرف نحو المتدرب، ومتوسطة في محور واجبات مدير المدرسة نحو المتدرب، ومحور واجبات المعلم المتعاون.

وقام الحجري (2001) بدراسة هدفت إلى تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كليات التربية بسلطنة عُمان من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين، ولذلك أعد الباحث استبانة تكونت من (77) فقرة، ومجموعة من الأسئلة المفتوحة. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج، أبرزها أن تقديرات أفراد العينة كانت منخفضة نحو كل من مهارات استخدام الوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية. ومتوسطة نحو مهارات تحقيق الأهداف في المقررات الدراسية، وأساليب التقويم، ومهارات التربية العملية.

وأجرى حسان (1992) دراسة اهتمت بالتعرف على واقع التربية العملية في دول الخليج العربية، وسبل تطويرها، وقد توصلت إلى النتائج التالية: أن المواد التربوية التي يدرسها الطلبة في كليات التربية ذات صلة مباشرة بالتربية العملية. وأن هناك العديد من المؤشرات التي تبين أن للتربية العملية دوراً في تنمية اتجاهات الطلبة نحو مهنة التدريس. كما خلصت الدراسة إلى بيان الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التربية العملية، ومنها: صعوبة التكيف مع هيئة التدريس، والخوف من الفشل أثناء زيارة المشرف، والنقص في وجود الوسائل التعليمية اللازمة.

ومن الدراسات التي تحدثت عن مشرفي التربية العملية، دراسة (حسن والجنيد،1991) التي استهدفت تعرف واقع برنامج التربية العملية الذي تقدمه كلية التربية في جامعة البحرين. وقد توصل الباحثان إلى أن التربية العملية تفتقر إلى وجود مشرفين متمكنين من المادة العلمية أو العمل الميداني.

وأما الهاشل ومحمد (1990) فقد أجريا دراسة تقويمية لأثر التربية العملية في إكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية. وقد كشفت الدراسة بأن البرنامج نجح في إكساب الطلبة المعلمين مجمل الصفات الشخصية والمهنية المحددة في بطاقة تقويم الطالب المعلم. وأما في مجال التدريس فقد نجح البرنامج في إكساب الطلبة المعلمين العديد من المهارات التدريسية. وأما في مجال التقويم فلم يوفق البرنامج في إكساب الطلبة المعلمين مهارات تقويم الطلبة، ولكنه نجح في إكسابهم مهارات التقويم الذاتي. وأما أبرز المعوقات فتمثلت في تساهل المشرف الجامعي والمشرف المحلي في تقويم الطلبة المعلمين، وانشغال إدارة المدرسة والمشرفين عن متابعة الطلبة المعلمين، وعدم التزام الطلبة المعلمين بالنظام المدرسي، وفتور حماسهم لمهنة التعليم، وطول مدة التربية العملية.

وقد أجرى عودة والكندري (1989) دراسة ميدانية هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة كلية التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التعليم. وقد خلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: سيادة الاتجاه المتذبذب في مختلف المراحل، ووجود فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم ما بين طلبة كلية التربية، وطلبة كلية التربية الأساسية، لصالح طلبة كلية التربية الأساسية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود دور إيجابي لبرنامج التربية العملية، أو الممارسة الفعلية للمهنة في تطوير اتجاه موجب نحو مهنة التعليم.

وأما دراسة (معوض وبهجت، 1989) فقد هدفت إلى تعرف دور التربية العملية في إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في سلطنة عُمان. وقد كشفت الدراسة عن تحقق بعض أهداف التربية العملية

دون غيرها، وأن مدة التربية العملية ليوم واحد في الأسبوع غير كافية، وأن المعلمين المتعاونين لا يقومون بواجباتهم تجاه الطلبة المعلمين، وأنه من الضروري تقليل عدد الطلبة في مجموعات التدريب. وأن هناك العديد من المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين، من أبرزها قلة الوسائل التعليمية والأجهزة في مدارس التدريب، وعدم كفاية الشعب في المدارس لأعداد الطلبة المتدربين، وقلة لقاءات الأطراف المشاركة في التربية العملية بالطلبة المعلمين.

وقام الحريقي (1989) بدراسة لتعرف نواحي القوة والضعف في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل. وكانت أهم نتائجها: أن (60%) من الطلبة المعلمين أكدوا أنهم لم يجدوا في مدارس التطبيق الشروط المطلوبة. وأن (68%) اعتبروا أن حصص التربية العملية لم تكن كافية. وأن (65%) أفادوا أن إعدادهم الأكاديمي والتربوي لم يكن مناسباً لتحقيق أهداف التربية العملية. وأن (66%) أكدوا أن مساهمة المعلم المتعاون في عملية الإشراف ساهمت في تحسين أدائهم التدريسي.

ومن الدراسات الأجنبية التي أجريت في مجال تقويم برنامج التربية العملية، ومتغيراته المختلفة، وخلصت إلى نتائج محددة في هذا الصدد دراسة فولكمان (Volkmann, 2000) التي أكدت أن مدارس التدريب ذات المستوى المتدني تقدم أساليب تقليدية في توجيه برامج الطلبة المعلمين، مما ينعكس بآثاره السلبية على أساليب التدريس والخبرات الميدانية. ولذلك أشار رامي وكول (Ramey & Cole, 1999) إلى أن المجلس القومي لتقويم برامج إعداد المعلم في أمريكا The National Council for Accreditation of Teacher قد دعا إلى إعادة النظر في تنظيم إجراءات وأساليب برامج التربية العملية لتتم في أجواء أكاديمية.

وقد توصلت دراسة نيكولز وسورج (Nichols & Sorg, 1998) إلى أن غياب العلاقة المباشرة والتفاعل والتواصل بين المشرف والطلبة المعلمين، تعد أهم المعوقات التي عبر عنها الطلبة المعلمون.

وأكدت دراسة دوكسي (Doxy, 1996) حول مدى استفادة الطالب المعلم في جامعة رايسن في تورنتو من المشرف المحلي (المعلم المتعاون) خلال فترة التدريب الميداني. بأن كفاءة المشرف المحلي تأتي في الدرجة الأولى في تحقيق الفائدة من البرنامج؛ لكونه يتابع ويقوم أداء الطالب المعلم باستمرار. كما أكدت هذه الدراسة بأن العلاقة الجيدة بين المشرف الجامعي والطالب المعلم والمشرف المحلي تزيل الحاجز النفسي، وتساعد في تذليل الصعوبات والمشاكل التي تواجه الطلبة المعلمين أثناء التدريب.

وأما دراسة كاستلمان (Castlman, 1996) فقد أوصت بتطوير وتحسين برامج التربية العملية، من خلال تأسيس مدارس للتطوير المهني والتعامل معها كشريك أساسي في إعداد الطلبة المعلمين.

وأجرى دلجيسو وسميث (DelGesso & Smith, 1993) دراسة لاستطلاع آراء الطلبة المعلمين، والمعلمين المتعاونين، والمشرفين حول برنامج التربية العملية. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة معرفة طلبة التربية العملية بالأمور التالية: مهارات التدريس الصفية، وإدارة الصف وضبطه، والخبرة الميدانية، وبيروقراطية المدرسة، وتوجيه المسؤولين عن التربية العملية.

وأما دراسة ويست وزملاؤه (West et al., 1993) فقد حاولت تقصي أثر التربية العملية في الاتجاهات والقلق لدى الطلبة المعلمين في تخصص العلوم. وقد أظهرت الدراسة أن التربية العملية أدت إلى تحسن ملحوظ ذي دلالة في الاتجاهات العلمية للطلاب المعلمين. كما قللت من مستوى القلق لديهم نحو العلوم وتدريسها.

وقد أظهرت دراسة آيرز وماير (Ayres & Mayer, 1992) أن برامج التربية العملية لا تعنى كثيرا بكفايات تنظيم البيئة الصفية، والاتصال اللغوي، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بهذه الكفايات من خلال عقد المشاغل المتخصصة للطلبة المعلمين.

وأكدت دراسة فري (Fry, 1988) حول الصعوبات التي تواجه الطالب المعلم أثناء التربية العملية، بأن حسن اختيار المشرف المحلي يساهم بشكل كبير في تذليل الصعوبات المهنية والفنية التي تواجه الطالب المعلم.

وقام بيكر (Baker, 1988) بدراسة حول أهمية ممارسة التدريس من قبل طلبة التربية العملية، حيث بينت أن الممارسة التدريسية للطلبة المعلمين تتسم بالتفاعل مع المدرسين المزاولين للمهنة، ومع تلاميذ الصفوف، وتعتبر أعظم عامل حيوي في التدريب قبل الخدمة. كما أن لها آثاراً ذات معنى على الطلبة المعلمين، وأنه من خلالها يحدد الطلبة فيما إذا كانوا قد اختاروا الوظيفة المناسبة أم لا.

كما قام كاجان وألبرتون (Kagan & Alberton, 1987) بدراسة هدفت إلى إجراء مقارنة بين التقديرات الذاتية للقاءات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون الجامعيون، والمشرفون المحليون (المعلمون المتعاونون)، والخاصة بكل ما يرتبط بالطلبة المعلمين، واختبار التغيرات في تلك الآراء على مدى الفصل الدراسي الأول للتربية العملية. وخلصت الدراسة إلى أن اللقاءات الإشرافية لم تكن منظمة، وأنها لم تمثل تجربة مثمرة. فقد رأى الطلبة المعلمون بأن معظم وقت النقاش كان يتركز حول جوانب قصورهم، وأن طبيعة الموضوعات التي دار حولها الحوار كانت مرتبطة بسلسلة اللقاءات أو المشاهدات التي تمت. وأن المشاركين يرون بأنه مع مرور الفصل الدراسي فإن الوقت الذي خُصص لمناقشة جوانب القصور عند الطلبة المعلمين كان قليلاً.

وأما دراسة باولين وويستون (Boulianne & Weston, 1987) حول التعارض بين الإعداد الأكاديمي والممارسة الفعلية في برنامج إعداد المعلمين، والتي أجريت في جامعة الاكوادور فقد أسفرت نتائجها عن وجود بون شاسع بين برامج الإعداد من جهة والممارسة الفعلية، وذلك لصالح مقررات الإعداد الأكاديمي. فقد كشفت الدراسة عن ضعف ملحوظ في الإعداد العملي للطالب المعلم، ولذلك أوصت بالمزيد من التدريب الميداني والتطبيق العملي.

وأما مورهيد وويترز (Morehead & Waters, 1987) فقد قدما دراسة وصفية بحثا فيها أهمية العلاقة بين كليات التربية، ومدارس التعليم العام، والمشرفين المحليين وأثرها في نجاح برنامج إعداد المعلمين، وبينت الدراسة أن النجاح أو الفشل يعتمد على قدرة الأطراف ذات العلاقة بالتربية العملية على فهم أدوارهم ومسؤولياتهم. وقد خلصت الدراسة إلى اقتراح حلقة مناقشة في كل فصل دراسي تجمع كل الأطراف المعنية ببرنامج التربية العملية لتبادل وجهات النظر حولها. وما خلصت إليه هذه الدراسة يتفق مع ما أشارت إليه دراسة ياتيس(Yates, 1985) من أن غياب التنسيق والمشاركة واللقاءات الدورية بين مدارس التدريب وكليات إعداد المعلمين تعد من أهم المشاكل التي تواجه الطلبة المعلمين.

وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي استهدفت تقويم برامج التربية العملية في الدول المختلفة، إلا أن ذلك ينبغي أن لا يحول دون استمرارها؛ وذلك لأن هذا النوع من البحوث والدراسات التي تأخذ صورة التقويم المصاحب يظل لها تأثيرها الكبير في الدفع بعجلة التعليم إلى الأمام، ولأن طبيعة برامج التربية العملية تتطلب أن تخضع بين الحين والآخر إلى عمليات المراجعة والتقويم، للتأكد من أنها تسير ضمن مسارها الصحيح، ووفق الأهداف المرسومة لها.

ومن هنا تأتي هذه الدراسة التي تنبع أهميتها من أهمية الموضوع الذي تحاول معالجته؛ ذلك أن نجاح العملية التعليمية أو فشلها يتوقف على طبيعة إعداد المعلمين، لذلك فإن الدراسة الحالية توجه عنايتها للطالب المعلم بمرحلة إعداده، أخذاً بمبدأ التطوير والتحديث لمواكبة المتغيرات التربوية المتلاحقة داخل مؤسسات الإعداد. ويمكنها أن تسهم -وفقاً لذلك- في تطوير برنامج التربية العملية لتخصص التربية الإسلامية في كل من كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وذلك تمشياً مع أهداف التطوير التربوي في السلطنة الرامية إلى تحسين كفاءة برنامج إعداد المعلمين. و تحاول الدراسة الكشف عن جوانب القوة في هذا البرنامج لتعزيزها وتأكيدها، وجوانب الضعف لمعالجتها والتخلص منها، وذلك من خلال تشخيص أداء الأطراف ذات العلاقة ببرنامج التربية العملية. كما تحاول تحديد الصعوبات التي تواجه الطالب معلم التربية الإسلامية خلال فترة التدريب الميداني لتلافيها مما يزيد من كفاءة هذا البرنامج، ويحسن من مخرجاته. وتأتي أهمية هذه الدراسة أيضاً من محاولتها التنبؤ بمدى قدرة برنامج التربية العملية المعمول به على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية. ولا يخفى ما لذلك من أهمية كبيرة من حيث تمكين القائمين على برنامج إعداد المعلمين من التعرف على نوع النزوع السلوكي المتوقع من الطلبة معلمي التربية الإسلامية نحو مهنة التدريس، وبالتالي تحديد مدى صلاحيتهم لممارسة هذه المهنة بعد تخرجهم.

وبرنامج التربية العملية الذي يتم تنفيذه في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في سلطنة عُمان، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات لتخصص التربية الإسلامية، لم يتعرض لعملية التقويم والمراجعة منذ إنشاء كلية التربية في الجامعة، وكليات التربية المنتشرة في العديد من مدن السلطنة، وذلك من وجهة نظر الفئة المستهدفة منه، ومن الجوانب التي ستتم عملية تقويمه من خلالها في هذه الدراسة. وتزداد عملية التقويم لهذا البرنامج أهمية إذا علمنا أن ثمة عملية تطوير شاملة تشهدها كلية التربية في الجامعة، وكليات التربية المختلفة حالياً. ولذلك فإن الحاجة تبدو ماسة لتقويم فاعلية هذا البرنامج من جوانبه المختلفة. خاصة أن هذا البرنامج يستهدف الطالب الذي سيصبح معلماً للتربية الإسلامية، ولا يخفى الدور المحوري المؤثر الذي ينتظر أن يقوم به معلم التربية الإسلامية ليس في تخصصه فحسب بل في العملية التعليمية بعامة؛ حيث يعد قدوة سلوكية، ومعرفية، واجتماعية، وتربوية، وحتى يستطيع أن يكون بمستوى الآمال المعلقة عليه فلا بد من الاهتمام ببرامج الإعداد الخاصة به من حيث التصميم، والتنفيذ، والتقويم، والتطوير.

وأما طبيعة برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات فيمكن إيضاحها من خلال الأبعاد المتعلقة بالمقررات الدراسية، ومراحل التربية العملية، والجهات المشرفة عليها، وأساليب التقويم للطلبة المعلمين، وعلى النحو الآتي:

- ثمة مقرران دراسيان يدرسهما الطالب المعلم في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، هما: التربية العملية (1) ويخصص له في خطة الطالب (3) ساعات معتمدة، يوازيها (90) ساعة عمل ميداني، ويخرج الطلبة بموجب هذا المقرر إلى مدارس التدريب يوماً واحداً في الأسبوع، وذلك في الفصل السابع. والتربية العملية (2)، ويخصص له في خطة الطالب (6) ساعات معتمدة، يوازيها (180) ساعة عمل ميداني، ويخرج الطلبة بموجب هذا المقرر إلى مدارس التدريب لمدة يومين في الأسبوع، وذلك في الفصل الثامن. ويشكل هذان المقرران برنامج التربية العملية في إطاره الميداني. ويأخذهما الطالب المعلم بعد دراسته لمقرري طرق التدريس (1) و (2). بما تتضمنه من تطبيقات في معامل التدريس المصغر. (جامعة السلطان قابوس، 1998؛ وعبد العزيز، 1997).
- وأما في كليات التربية فتقسم التربية العملية إلى نوعين، هما: التربية العملية المنفصلة، وتطرح لمدة (10) أسابيع خلال الفصل الدراسي الخامس، ولمدة (8) أسابيع خلال كل من الفصلين السادس والسابع. والتربية العملية المتصلة، وتطرح لمدة أسبوعين خلال كل من الفصلين الدراسيين السادس والسابع، ولمدة أربعة أسابيع خلال الفصل الدراسي الثامن. وتقع التربية العملية بنوعيها ضمن أربعة مقررات، يخصص لها (11) ساعة معتمدة في خطة الطالب. يوازيها (344) ساعة عمل ميداني. ويأخذ الطالب مقررات التربية العملية بالارتباط مع مقررات المنهج المدرسي، واستراتيجيات التدريس، والتعليم المصغر. (وزارة التعليم العالي العمانية، 2002).

- يبدأ الطالب المعلم برنامج التربية العملية في كل من كلية التربية في الجامعة، وكليات التربية للمعلمين والمعلمات بالمشاهدة، وذلك بحضور بعض الحصص لدى المعلم المتعاون، وغيره من المعلمين المشهود لهم بالكفاءة العلمية والتربوية في مادة تخصصهم، حتى يستفيد من خبراتهم في مجال التدريس. وهذه المرحلة تبدأ قبل قيام الطلبة المعلمين بالتدريس الفعلي، وتستمر أثناءه وبعده. ثم تأتي مرحلة المشاركة الجزئية في التدريس لفترة وجيزة، كي تقي الطالب المعلم من التعرض للفشل، وهي تتناول مهمة أو مهارة تعليمية محددة، تتم في جزء محدود من الحصة. وأخيراً تأتي مرحلة التدريس الفعلي لحصص دراسية كاملة خلال اليوم الدراسي، وهذه المرحلة تستغرق معظم الوقت في برنامج التربية العملية.
- تتولى عملية الإشراف على التربية العملية في كلية التربية في الجامعة وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات ثلاث جهات، هي: المشرف الجامعي، والمعلم المتعاون، ومدير المدرسة، وذلك وفق المهام المحددة لكل منها، وبأسلوب تعاوني.
- يتم تقويم الطالب المعلم في التربية العملية في كلية التربية بالجامعة من خلال تخصيص (100) درجة يتم توزيعها على النحو التالي: (80) درجة تخصص للمشرف الجامعي، ويتم وضعها اعتماداً على استمارة خاصة، تحتوي على مجموعة من المعايير عددها ثلاثون معياراً، تتدرج وفق مقياس خماسي. وترتبط بالجوانب الفنية للتدريس، وما يتصل بها من نشاطات تربوية. وأما كل من المعلم المتعاون، ومدير المدرسة فيخصص لهما (20) درجة، بواقع عشر درجات لكل منهما، ويتم وضعها استناداً على استمارة خاصة تحتوي على مجموعة من البنود ذات العلاقة بالجوانب الإدارية، ومهارات الاتصال. وترسل إلى الجامعة في الأسبوع الأخير من التربية العملية. وأما في كليات التربية فتخصص (80) درجة لمشرف الكلية. و (15) درجة للمعلم المتعاون. و (5) درجات لمدير المدرسة.
- يعين قسم المناهج وطرق التدريس في بداية كل عام دراسي لجنة من أعضائه تتولى كل ما له علاقة بالتربية العملية من تنظيم وتوزيع للطلبة المعلمين على المدارس المحددة، وما يرتبط بذلك من مخاطبات واتصالات، وتعاطٍ مع المشكلات التي تطرأ من وقت لآخر.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تتحدد مشكلة هذه الدراسة بسعيها للتعرف على مدى فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وفي محاولتها الكشف عن دور برنامج التربية العملية في إكساب الطلبة المعلمين الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة. وتعرف طبيعة الصعوبات والمعوقات التي قد تحول دون تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافه. وتحقيقاً لهذه الأهداف تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة من محاوره المختلفة ؟ وهل تختلف درجة الفاعلية تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

السؤال الثاني: ما درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة ؟ وهل تختلف درجة التأثير تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية ؟ وهل تختلف تلك الصعوبات باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على تقويم فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر عينة الدراسة من الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، والطلبة معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية للمعلمين والمعلمات في كل من صور، وصحار، والرستاق في سلطنة عمان، الذين يأخذون مقرر التربية العملية في الفصل الأخير من دراستهم. وذلك للعام الدراسي 2005/2004م. ولذلك تبقى نتائج الدراسة محكومة بهذه الحدود، وبالأداة التي أعدها الباحث لتقويم فاعلية برنامج التربية العملية، وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.

التعريفات الإجرائية:

برنامج التربية العملية: ويقصد به في هذه الدراسة البرنامج التدريبي الذي يتم من خلاله تدريب الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية على الجوانب المختلفة لعملية التدريس في مدارس التعليم العام المختلفة في سلطنة عمان، تحت إشراف مجموعة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من كلية التربية في الجامعة، أو من قبل أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للمعلمين والمعلمات. وذلك بهدف إكسابهم المهارات التدريسية، والخبرات التربوية، وتحقيق الألفة والتواصل بينهم وبين العناصر البشرية والمادية للعملية التعليمية. ويتم ذلك خلال الفصلين السابع والثامن في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس. وفي الفصول الخامس والسادس والسابع والثامن في كليات التربية للمعلمين والمعلمات.

الطالب المعلم: هو أحد طلبة كلية التربية في جامعة السلطان قابوس، أو أحد طلبة كليات التربية للمعلمين والمعلمات، المتخصص في دراسة التربية الإسلامية والذي يقوم بالتدرب على التدريس في إحدى مدارس التعليم العام، في إطار برنامج التربية العملية، بحيث تتاح له فرصة التدريس الفعلي، والقيام بالمهام التي يقوم بها المعلم الرسمي (المعلم المتعاون) في المدرسة.

المشرف الجامعي/الكلية: هو أحد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين من كلية التربية في الجامعة، أو أحد أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية للمعلمين والمعلمات، الذين يقومون

بالإشراف على الطلبة المعلمين، ومتابعتهم ميدانياً أثناء ممارستهم للتربية العملية، وتقويمهم. وفي هذه الدراسة فإن المشرف الجامعي / الكلية هو أحد أعضاء هيئة التدريس في تخصص مناهج التربية الإسلامية وأساليب تدريسها.

المعلم المتعاون (المشرف المحلي): هو المعلم المتخصص في التربية الإسلامية والمُعيَّن في المدرسة التي يقوم الطالب المعلم في التطبيق العملي فيها، ويكلف بالإضافة إلى عمله بمساعدة الطالب المعلم، ومتابعته وإرشاده أثناء التدريس في غرفة الصف وخارجها، ويشارك في تقويمه.

المدرسة المتعاونة: هي إحدى مدارس التعليم العام التي يوزع عليها طلبة التربية العملية من تخصص التربية الإسلامية للتدرب فيها، ويتم اختيارها بالتنسيق بين الجامعة/الكلية، ومديريات التربية المعنية بوزارة التربية والتعليم.

مدير المدرسة المتعاونة: هو الشخص الذي يتولى إدارة المدرسة المتعاونة، ويقوم بتسهيل مهمة الطالب المعلم في تخصص التربية الإسلامية أثناء تدريبه، ويشارك في تقويمه.

فاعلية البرنامج: هو مدى النجاح الذي بلغه أو يتوقع أن يبلغه برنامج التربية العملية في تحقيق الأهداف المرسومة له، من خلال الأثر الذي يتركه في الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية، من جوانبه المختلفة.

تقويم البرنامج: هي العملية التي يتم من خلالها تعرُّف مدى فاعلية برنامج التربية العملية المقرر على الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية. من جوانب محددة، وتعرُّف مدى قيام جهات الإشراف من مشرفين، ومعلمين متعاونين، ومديرين، بواجباتهم نحو الطلبة المعلمين في ذلك البرنامج. ويتم قياس ذلك من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة ذات المقياس المتدرج الرباعي.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها: تكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في الفصل الثامن للعام الدراسي 2005/2004م، وعددهم (42) طالباً وطالبة. وهؤلاء يمثلون ما نسبته (93.33%) من مجموع الطلبة المعلمين البالغ عددهم (45) طالباً وطالبة. ومن الطلبة المعلمين المتخصصين في التربية الإسلامية الذين يدرسون في كليات التربية للمعلمين والمعلمات التابعة لوزارة التعليم العالي في الفصل الثامن، للعام الدراسي 2005/2004م، وعددهم (91) طالباً وطالبة، يتوزعون على كليات التربية في كل من مدن: صور، وصحار، والرستاق. وهؤلاء يمثلون ما نسبته (89.22%) من مجموع الطلبة المعلمين البالغ عددهم (102) طالباً وطالبة. والجدول رقم (1) يبين توزيع أفراد العينة على مجتمع الدراسة، ونسبهم المئوية.

جدول (1): عدد أفراد مجتمع الدراسة وعينتها والنسبة المئوية للعينة

العدد الكلي / المؤسسة	أعداد الطلبة		النسبة المئوية للعينة من العدد الكلي
	الكلي	العينة	
الجامعة	45	42	%93.33
الكليات	102	91	%89.22
المجموع	147	133	%90.48

أداة الدراسة: تم بناء أداة الدراسة بمحاورها المختلفة من خلال قيام الباحث بالاطلاع الوافي على الأدب التربوي، والبحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، لا سيما الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة، والتي تتقاطع في بعض جوانبها مع هذه الدراسة؛ وهذا الاطلاع مكن الباحث من الوقوف على الخبرات المتضمنة في تلك الكتب والدراسات والاستفادة منها في بناء أداة الدراسة. واعتمد الباحث في بناء الأداة كذلك على الخبرة النظرية والعملية الطويلة له في مجال التربية العملية. وقد تم إعداد الأداة بصورة أولية، أعقب ذلك فتح نقاش موسع حولها مع مجموعة من طلبة التربية العملية، أجريت على أثره بعض التعديلات فيها.

وقد استخدم في الأداة مقياس متدرج رباعي من نوع ليكرت، بحيث تأخذ الموافقة الدرجات التالية: عالية؛ إذا حصلت على متوسط حسابي يبلغ (3.2 فما فوق)، بأهمية نسبية تساوي (80%) فما فوق. ومتوسطة؛ إذا حصلت على متوسط حسابي يبلغ (2.4- دون 3.2)، بأهمية نسبية تساوي (60% - دون 80%). وضعيفة؛ إذا حصلت على متوسط حسابي يبلغ (1.6- دون 2.4)، بأهمية نسبية تساوي (40%- دون 60%). ونادرة؛ إذا حصلت على متوسط حسابي دون (1.6)، بأهمية نسبية دون (40%).

صدق الأداة: للتحقق من صدق المحتوى للأداة تم عرضها على (12) محكماً، سبعة منهم من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس، وخمسة من كليات التربية للمعلمين والمعلمات. وقد اقترح المحكمون إضافة بعض الفقرات، وحذف بعضها، أو تعديلها، وبعد إجراء التعديلات التي أُقترِحت، أصبحت الأداة بصيغتها النهائية تتكون من (91) فقرة، تقع ضمن خمسة محاور. كما تم عرض المقياس على المحكمين أنفسهم حيث أقروه بتدريجه الرباعي ودلالاته.

ثبات الأداة: وقد تم استخراجه بحساب معامل الاتساق الداخلي، باستخدام معادلة كرونباخ - الفا (Cronbach - Alpha) حيث بلغ (0.87) للأداة ككل. ويبين الجدول رقم (2) محاور الأداة، والفقرات التي تتبع كل محور منها، وقيم معاملات الاتساق الداخلي لكل محور، وللأداة ككل.

جدول (2): محاور الأداة، وفقراتها، وقيم معاملات الاتساق الداخلي لكل محور من محاور الأداة، وللأداة ككل

المحور	أرقام الفقرات	عدد الفقرات	معامل الاتساق الداخلي
مدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم	1 . 13	13	0.83
مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية	14 - 24	11	0.77
مدى متابعة مشرف الجامعة / الكلية للطالب المعلم	25 - 38	14	0.80
مدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم	39 - 54	16	0.84
مدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم	55 - 61	7	0.83
أثر برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة	62 - 73	12	0.77
الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الطالب المعلم خلال برنامج التربية العملية	74 - 91	18	0.79
المجموع	1 - 91	91	0.87

المعالجة الإحصائية: اعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي Statistical Pakage for Social Sciences في تحليل بيانات الدراسة. وقد استخدمت الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلتها:

1. المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.
2. اختبار (ت) t- Test؛ لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات.

النتائج ومناقشتها: بعد تطبيق إجراءات الدراسة، وتحليل البيانات المتحصلة وصفياً وتحليلياً، تم التوصل إلى النتائج الآتية، وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما درجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة من محاوره المختلفة ؟ وهل تختلف درجة الفاعلية تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

وللإجابة عن الشق الأول من هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لدرجة فاعلية برنامج التربية العملية من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ورُتبت ترتيباً تنازلياً تبعاً لأهميتها النسبية، وذلك لكل محور من محاور الدراسة الخمسة. كما هو مبين في الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمحاور أداة الدراسة، والترتيب التنازلي لها وفق أهميتها النسبية

الرقم	المحور	عدد الفقرات وأرقامها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
3	مدى متابعة مشرف الجامعة/الكلية للطالب المعلم	14 38-25	44.44	6.71	%79.36	1
1	مدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم	13 13-1	39.65	6.02	%76.25	2
4	مدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم	16 54-39	48.10	7.93	%75.16	3
2	مدى إكساب برنامج التربية العملية للطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية	11 24-14	27.38	5.76	%62.23	4
5	مدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم	7 61-55	15.55	5.38	%55.54	5

يستدل من الجدول (3) أن المحور المتعلق بمتابعة مشرفي التربية العملية من الجامعة ومن كليات التربية للطالب المعلم أثناء تنفيذه لبرنامج التربية العملية احتل المرتبة الأولى، وأن المتوسط الحسابي له قد قرب من المعيار المعتمد وهو (80%) حيث بلغ (79.38%). مما يعني أن المشرفين من الجامعة ومن الكليات يقومون بواجبهم المهني تجاه طلبتهم بصورة مرضية؛ من حيث أخذ آرائهم عند توزيعهم على مدارس التربية العملية، والاجتماع بهم وتزويدهم بالإرشادات والتعليمات في بداية برنامج التربية العملية ومن فترة لأخرى، والاطلاع على خططهم وتصحيحها، والالتزام بالزيارات الميدانية المستمرة لهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم وتقويمهم بموضوعية، والإسهام في حل مشكلاتهم العلمية والإجرائية. وفي الوقت الذي تتفق فيه هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت على الدور بالغ الأهمية الذي يقوم به المشرفون من الجامعة أو الكلية (الجسار والتمار، 2004؛ نصر وآخرون، 2003؛ طلافحة، 2003)، فإنها تختلف مع بعض النتائج التي خلصت إليها دراسات أخرى مثل: (حسن والجنيد، 1991؛ الهاشل ومحمد، 1990؛ معوض وبهجت، 1989؛ Nichols & Sorg, 1998 ; kagan & Alberton, ; 1987).

وقد حلّ المحور الخاص بمدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم في المرتبة الثانية، بأهمية نسبية بلغت (76.25%)، وبدرجة فاعلية متوسطة؛ وهذه النتيجة تتسق مع النتيجة الخاصة بالمحور السابق، من زاوية أن الذين يشرفون على الطلبة المعلمين سواء من الجامعة أم من الكليات هم الذين يتولون التدريس في برنامج الإعداد التربوي والمهني للطلبة المعلمين؛ وبالتالي فإن لديهم نفس درجة الحرص على إعدادهم وتأهيلهم. ويمكن القول إن برنامج الإعداد التربوي

يبدو فاعلاً بدرجة متوسطة في جعل الطالب المعلم قادراً على تخطيط الدروس وإعدادها، والتمكن من مهارات التدريس، والتنويع في أساليب التدريس والتقويم، وحسن تنظيم السبورة، واستخدام الوسائل التعليمية، والقدرة على إدارة الصف، ومراعاة الفروق الفردية، والتمكن من مهارة طرح الأسئلة، وحسن الاستدلال بالآيات الكريمة والأحاديث الشريفة، والقدرة على توزيع وقت الحصة بتوازن على جوانب الدرس، واستخدام الأنشطة الإثرائية. وهذه النتيجة تتفق مع بعض ما ورد في الدراسات التالية: (الجسار والتمار، 2004؛ حسان، 1992؛ الهاشل ومحمد، 1990). ولكنها تختلف مع ما جاء في دراسات أخرى عربية وأجنبية (الحريقي، 1989؛ Boulianne & Weston, 1987 ; DelGesso & Smith, 1993).

وأما المحور المتعلق بمدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم، فقد جاء في المرتبة الثالثة من بين محاور الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (76.25%). ومما ينبغي ذكره أن جلّ المعلمين المتعاونين هم خريجو برنامج التربية العملية ذاته التي تحاول الدراسة الحالية تقويمه لاقتصار المؤسسات المنوط بها إعداد المعلمين في سلطنة عُمان على جامعة السلطان قابوس، وكليات التربية للمعلمين والمعلمات. وعليه، فإن المعلمين المتعاونين يستطيعون تحسس حاجة زملائهم الطلبة المعلمين من المتابعة، والعمل على الإيفاء بها. وهذا ما أظهرته نتيجة فقرات هذا المحور.

فقد أظهر الطلبة المعلمون وبدرجة فاعلية متوسطة أن المعلمين المتعاونين يعاملونهم باحترام، ولا ينتقدونهم أمام زملائهم أو أمام إدارة المدرسة، وأنهم يحضرون معهم الكثير من الحصص، ويشجعونهم على التجديد في التدريس، ويعرفونهم بطرق التعامل مع طلبة الصفوف المختلفة، والإمكانات المتاحة في المدرسة، ويطلعونهم على التوجيهات الرسمية المتعلقة بالتدريس، ويشركونهم بعمل السجلات المختلفة للطلبة، والوسائل التعليمية، ويعرفونهم بأخطائهم بأسلوب محبب، ويحددون لهم الدروس التي سيتولون شرحها، ويساعدونهم في ضبط الصفوف، ويقدمون لهم الخبرة والمشورة التعليمية كلما كان ذلك ضرورياً. وتتفق مع هذه النتيجة نتائج دراسات كل من: (الجسار والتمار، 2004؛ طلافحة، 2003؛ الحريقي، 1989؛ Doxy, 1996 ; Fry, 1988)، في حين تختلف معها نتائج دراستي (الهاشل ومحمد، 1990؛ معوض وبهجت، 1989).

وفي المرتبة الرابعة جاءت فقرات المحور الذي يدور حول مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية، وبلغت أهميته النسبية (62.28%). وهذا يعني أن برنامج التربية العملية كان فاعلاً بهذه النسبة في إكساب الطلبة المعلمين الخبرات التربوية الميدانية؛ كالقدرة على استخدام سجلات الطلبة المختلفة وحفظها، والقيام بمهام ومسؤوليات إدارية كالمناوبة اليومية، وتربية الصف، والإسهام في الأنشطة الطلابية المدرسية كالإذاعة، والمسابقات، والمناسبات الدينية، والاطلاع على مشكلات الطلبة الأكاديمية ومعالجتها، وإعطاء الواجبات والأنشطة البيتية ومتابعة تنفيذها، والمشاركة بالرحلات المدرسية ذات العلاقة بالمنهاج، واشغال حصص الفراغ، والاطلاع على التوجيهات الرسمية المتعلقة بالعملية التربوية، وحضور الاجتماعات المختلفة. ودرجة الفعالية التي حصل عليها هذا المحور وإن كانت متوسطة (وفق المعيار المشار إليه) إلا أنها تقترب من الدرجة الضعيفة التي حُددت بـ (40% - دون 60%). مما يستدعي التأكيد على أنه رغم أن الخبرات التربوية الميدانية تحتاج إلى وقت طويل ربما يتجاوز الوقت المتاح لبرنامج التربية العملية لامتلاكها، إلا أنه يبدو من الضروري الإشارة إلى أهمية التركيز عليها بشكل أفضل. وقد توصلت إلى مثل هذه النتيجة دراستي (الجسار والتمار، 2004؛ الحريقي، 1989). بينما اختلفت معها نتائج العديد من الدراسات الأجنبية:

(DelGesso & Smith, 1993 ; Boulianne & Weston, 1987; Volkmann, 2000)

وأما المحور المتعلق بمدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم فقد حل أخيراً بين المحاور الخمس بأهمية نسبية لم تتجاوز (55.54%)، وبدرجة فاعلية ضعيفة؛ فبرنامج التربية العملية يشرك مدير المدرسة في تقويم الطلبة المعلمين، ويعده مرتكزاً أساسياً في نجاحه، وتحقيقه لأهدافه؛ وعليه فإنه يعوّل عليه كثيراً للاجتماع بالطلبة المعلمين في بداية التربية العملية وتعريفهم بإمكانات المدرسة، ومهام إداريها ومعلميها، وفي تخصيص إحدى الغرف لاستراحتهم، والالتقاء بمشرفيهم، والسماح باطلاعهم على التعليمات الرسمية ذات الصلة بالعملية التربوية، واشراكهم في حضور الاجتماعات، وعمل الأنشطة، والاستماع للمشكلات والصعوبات التي تواجههم والعمل على معالجتها وحلها. ولذلك فإن عدم قيام مدير المدرسة بمثل هذه المهام يعمل على إضعاف برنامج التربية العملية. لا سيما إذا كانت بعض الجهات المنوط بها الإشراف عليه تعمل بفاعلية متوسطة (كمشرف الجامعة والكلية، والمعلم المتعاون)، في حين تعمل الأخرى بفاعلية ضعيفة (كمدير المدرسة)؛ مما يشير إلى تذبذب متابعة جهات الإشراف للطلبة المعلمين. وقد خلصت الدراسات التالية إلى مثل هذه النتيجة، وهي: (الجسار والتمار، 2004؛ طلافحة، 2003؛ الهاشل ومحمد، 1990؛ DelGesso & Smith, 1993)

وقد تعود هذه النتيجة إلى كثرة الأعباء الملقاة على كاهل مدير المدرسة؛ حيث يقوم بالتعامل اليومي مع الطلبة، والمعلمين، وأولياء الأمور، والجهات الرسمية، ومتابعة شؤون المدرسة ومرافقها والمشكلات التي تطرأ فيها. مما يحول دون قيامه بالمهام والأدوار المتوقعة منه في إطار التربية العملية بالمستوى المأمول.

وبناء على النتائج السابقة فإنه يمكن القول أن درجة فاعلية برنامج التربية العملية وإن كانت متوسطة بصفة عامة إلا أنها جاءت دون الطموح، ودون المستوى المنشود في إعداد معلم المستقبل، الذي يعد معقد الرجاء في إحداث التغيير التربوي المرتجى في فكر طلبته، ووجدانهم وسلوكهم.

وللإجابة عن الشق الثاني من السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية وفقاً للمحاور المختلفة. والجدول رقم (4) يظهر تلك النتائج.

جدول (4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية باختلاف مؤسسة الإعداد وفقاً للمحاور المختلفة

المحور	المؤسسة العلمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1. مدى تفعيل برنامج الإعداد التربوي لبرنامج التربية العملية لدى الطالب المعلم	الجامعة	37.62	7.56	2.70	131	*0.008
	الكليات	40.58	4.92			
2. مدى إكساب برنامج التربية العملية الطالب المعلم الخبرات التربوية الميدانية	الجامعة	25.38	4.89	2.79	131	*0.006
	الكليات	28.30	5.90			
3. مدى متابعة مشرف الجامعة / الكلية للطالب المعلم	الجامعة	45.36	7.32	1.07	131	0.287
	الكليات	44.02	6.40			
4. مدى متابعة المعلم المتعاون للطالب المعلم	الجامعة	49.57	8.17	1.47	131	0.144
	الكليات	47.41	7.77			
5. مدى متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم	الجامعة	13.07	4.43	3.78	131	*0.000
	الكليات	16.70	5.42			

* دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من جدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) للمحاور: الأول، والثاني، والخامس. وهذه النتيجة تعني أن وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات)، لصالح الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كليات التربية في المحاور الثلاثة. ويبدو أن هناك مجموعة من العوامل التي تضافرت وأدت إلى ظهور هذه النتيجة لصالح الطلبة المعلمين في كليات التربية ومن هذه العوامل؛ أن الطالب المعلم في كليات التربية يقضي ما مجموعه (344) ساعة عمل ميداني مقابل (270) ساعة يقضيها زميله من الجامعة (وزارة التعليم العالي العمانية، 2002)، أضف إلى ذلك وفرة المدارس المتعاونة لدى طلبة الكليات، وتوزيعهم في أماكن سكناهم ومعرفتهم المسبقة بمديري المدارس التي سبق للكثيرين منهم أن تخرجوا منها، مما يسهل عليهم سهولة الاتصال بأولئك المديرين.

وأما بخصوص المحورين الثالث والرابع فيلاحظ أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن وجهات نظر أفراد العينة في مدى فاعلية برنامج التربية العملية لا تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات) في المحورين المذكورين. وجدول (4) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد العينة. وبالتالي فإن مدى المتابعة من قبل مشرف الجامعة أو الكلية، والمعلم المتعاون لها الأثر نفسه على فاعلية برنامج التربية العملية. ويبدو أن لتقارب وعي المشرفين من الجامعة والكليات، والمعلمين المتعاونين في مدارس التدريب بأدوارهم، وإدراكهم للمسؤوليات والمهام الموكولة إليهم أثر واضح في ظهور هذه النتيجة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة ؟ وهل تختلف درجة التأثير تلك باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات) ؟

وللإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية لدرجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لدى الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ورُتِّبت ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. والجدول رقم (5) يبين تلك النتائج.

جدول (5): الترتيب التنازلي لفقرات المحور المتعلق بأثر برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية التي حازتها

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	الأهمية النسبية	الرتبة
73	زادني برنامج التربية العملية قناعة بأن التعليم خدمة إنسانية ووطنية سامية	3.59	0.67	%89.75	1
62	زادتني الخبرة التي اكتسبتها من التربية العملية ثقة بنفسي	3.57	0.64	%89.25	2
63	أعطتني التربية العملية شعوراً بالارتياح والتشجيع لممارسة التدريس	3.11	0.87	%77.75	3
66	برنامج التربية العملية جعلني أكثر قدرة في الدفاع عن مهنة التعليم	2.95	0.88	%73.75	4

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
72	العلاقات الطيبة بإدارة المدرسة ومعلميها وبأولياء الأمور رغبتني كثيراً في مهنة التدريس	2.88	0.98	%72	5
65	المعوقات التي واجهتها خلال التربية العملية أذهبت عني حب مهنة التدريس	2.71	0.95	%67.75	6
79	أكدت لي التربية العملية بأنني كنت مصيباً عند انخراطي في تخصص يفضي إلى التدريس	2.68	1.09	%67	7
64	أحسسني برنامج التربية العملية بأن التدريس سوف يكون مملاً	2.67	1.00	%66.75	8
70	جعلتني التربية العملية أحس بالتوجس كلما دنا تخرجي وتذكرت أنني سأصبح مدرساً	2.54	1.10	%63.50	9
67	علمتني التربية العملية بأن مهنة التدريس تحتاج لالتزام صارم وثقيل لا أحبذه	2.44	1.04	%61	10
68	قلة الإمكانات المتوفرة في المدارس تحبطني كلما فكرت في التدريس لاحقاً	2.09	0.96	%52.25	11
71	كثرة الأعباء والتكاليف الملقاة على عاتق المعلم تشكل عوامل طاردة عن ممارسة مهنة التدريس	1.62	0.86	%40.50	12

تشير النتائج الواردة في جدول (5) إلى ما يأتي:

* الفقرتان اللتان أشارتا إلى تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بدرجة عالية، هما الفقرتان (73)، و(62). وقد حظيت هاتان الفقرتان بأهمية نسبية بلغت (89.75%)، (89.25%) على التوالي؛ وهما تشيران إلى الدور الإيجابي لبرنامج التربية العملية في زيادة القناعة لدى الطالب المعلم بأن التعليم خدمة إنسانية ووطنية سامية، وإلى دور البرنامج في زيادة الثقة بالنفس لدى الطالب المعلم. ولا يخفى ما لقناعة الطالب المعلم بما سيقوم به من عمل في المستقبل، وزيادة ثقته بنفسه من قيمة وأهمية. وما لهما من دور إيجابي في عملية التدريس ويتفق ذلك مع ما توصل إليه في هذا الصدد (حسان، 1992).
* الفقرتان (68)، و(71) أشارتا إلى تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بدرجة ضعيفة. وقد حازتا أهمية نسبية بلغت (52.25 %)، (40.50%) على التوالي؛ وهما تشيران إلى أن قلة الإمكانات المتوافرة في مدارس التدريب، وكثرة الأعباء والتكاليف الملقاة على عاتق المعلم لها أثر سلبي وطارد على تفكير الطالب في ممارسة التدريس لاحقاً. ويبدو أن ملاحظة الطالب المعلم للأعباء الكثيرة التي تنؤ بها كواهل زملائه المعلمين المتعاونين وغيرهم من المعلمين الآخرين في المدرسة، وقلة الإمكانات والتجهيزات التي تتطلبها عملية التدريس لا سيما ما يلزم منها لتطبيق الكثير من الأفكار والمستجدات التربوية وطرق التدريس، يساهم في إضعاف الاتجاه نحو مهنة التدريس.
* وأما الفقرات التي تحمل الأرقام (63)، (66)، (72)، (79) فقد بينت تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس بدرجة متوسطة. وقد حازت أهمية نسبية جاءت مرتبة على التوالي (77.75%)، (73.75%)، (72%)، (67%). وقد أشارت إلى دور برنامج التربية العملية في إعطاء الطالب المعلم شعوراً بالارتياح والتشجيع، وإلى جعله أكثر قدرة في الدفاع عن مهنة التدريس. كما أشارت إلى دور البرنامج في بناء العلاقات الطيبة مع إدارة المدرسة ومعلميها وأولياء الأمور، وأثر ذلك على ترغيب الطالب المعلم في مهنة التدريس، وتعزيز قراره في اختيار تخصص يفضي إلى مهنة التدريس. وأما الفقرات التي تحمل الأرقام (65)، (64)، (70)، (67) فقد حازت أهمية نسبية تساوي (67.75%)، (66.75%)، (63.50%)، (61%) على التوالي. وقد بينت أن المعوقات التي تواجه الطالب المعلم في برنامج التربية العملية عززت مخاوفه نسبياً من ممارسة مهنة التدريس؛ إذ لم ينجح البرنامج في ظل وجود هذه المعوقات في تبديد الإحساس لديه بالتوجس من التدريس، وبأنه سوف يكون مملاً، وصارماً وثقيلاً سوى بدرجة متوسطة. وهذه النتيجة تتفق مع إحدى نتائج دراسة (عوده والكندري، 1989) التي أظهرت عدم وجود دور إيجابي لبرنامج التربية العملية في تطوير اتجاه موجب نحو مهنة التدريس.

ومما سبق يمكن القول بأن برنامج التربية العملية كان له درجة تأثير متوسطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس. ونظراً لأن تنمية الاتجاهات يعد هدفاً أساسياً من أهداف برنامج التربية العملية؛ لأنها تنبئ بالسلوك التعليمي للمعلم وتوجهه، كما أنها تنشط المعلم، وتدفعه إلى العطاء والانتماء لمهنته، فإن السعي الجاد ليكون لبرنامج التربية العملية درجة تأثير عالية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس يظل هدفاً ملحّاً يجب أن يبقى نصب أعين القائمين على هذا البرنامج. ويبدو أن النتيجة المتعلقة بهذا الشق من السؤال تتفق مع ما أظهرته دراسة ويست وزملاؤه(West et al., 1993) من أن التربية العملية أدت إلى تحسن ملحوظ ذي دلالة في اتجاهات الطلبة المعلمين.

وللإجابة عن الجزء الثاني من هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس. والجدول رقم (6) يبين ملخص نتائج اختبار (ت).

جدول (6): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس باختلاف مؤسسة الإعداد

درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس	المؤسسة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الجامعة	42	33.00	6.03	0.167	131	*0.87
	الكليات	91	32.81	5.96			

* غير دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يلاحظ من جدول (6) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن وجهة نظر أفراد العينة في درجة تأثير برنامج التربية العملية في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس لا تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات). وجدول (6) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد العينة. وبناء على ذلك يمكن العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس من خلال برنامج التربية العملية، لتصبح درجة تأثيره عالية بغض النظر عن المؤسسة العلمية التي ينفذ من خلالها ذلك البرنامج، حيث بينت نتيجة هذا السؤال عدم تأثير نوع المؤسسة على تنمية تلك الاتجاهات. وقد يكون لسياسات التوجيه المتشابهة لبرامج التربية العملية، وتقارب طبيعتها دور في ظهور هذه النتيجة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي: ما الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية الذين يمثلون عينة الدراسة أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية؟ وهل تختلف تلك الصعوبات باختلاف مؤسسة الإعداد (جامعة، كليات)؟

للإجابة عن الجزء الأول من هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ورُتِّبت ترتيباً تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية. والجدول رقم (7) يبين تلك النتائج.

جدول (7): الترتيب التنازلي لفقرات المحور المتعلق بالصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية حسب المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية التي حازتها

ترتيب الفقرة في الأداة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الرتبة
84	العبء الدراسي الجامعي على الطلبة المعلمين إلى جانب التربية العملية وما تحتاج إليه من استعدادات	3.48	0.81	%87	1
76	ضعف الإمكانات المتاحة في مدارس التدريب مما يحول دون تطبيق الأفكار والطرق الحديثة في التدريس	3.32	0.83	%83	2
91	كثرة إشغال الطلبة المعلمين بحصص الفراغ (الاحتياط)	3.05	1.00	%76.25	3
86	قلة تفاعل طلبة المدارس مع الطلبة المعلمين باعتبارهم معلمين مؤقتين	3.03	0.97	%75.75	4
79	ندرة إتاحة الفرصة للطلبة المعلمين لإجراء أنواع التقويم المختلفة للطلبة في المدارس	2.95	0.86	%73.75	5
82	عدم تخصيص قاعة للطلبة المعلمين لاستراحتهم وللقاء مشرفيهم للنقاش معهم	2.92	1.11	%73	6
75	ضعف الارتباط بين ما يدرسه الطالب المعلم في الجامعة/الكلية وما يكلف بتدريسه في المدارس	2.86	0.96	%71.50	7
80	قلة اهتمام الإدارة في المدارس بالطلبة المعلمين وإشعارهم أنهم ضيوف غير مرغوب فيهم	2.77	1.13	%69.25	8
81	ضعف ثقة المدارس بقدرة الطلبة المعلمين على التدريس	2.72	1.00	%68	9
77	تداخل أدوار الجهات التي تقوم بالإشراف على برنامج التربية العملية وعدم وضوحها	2.70	0.85	%67.50	10
89	ندرة حضور المعلمين في الحصص إلى جانب الطلبة المعلمين	2.56	0.96	%64	11
83	اقتصار توجيهات جهات الإشراف على تصيد الأخطاء	2.53	0.93	%63.25	12
88	تأخر المعلمين المتعاونين في تحديد الدروس التي سيقوم الطلبة المعلمين بتدريسها مما يجعل استعدادهم للتدريس غير كاف	2.46	1.11	%61.50	13
90	كثرة الاختبارات والمناسبات التي تذهب معها بعض الحصص المقررة للطلبة المعلمين	2.40	0.95	%60	14
87	قلة اهتمام المعلمين المتعاونين بالطلبة المعلمين واعتبارهم عبء عليهم	2.33	1.01	%58.25	15
78	كثرة عدد الطلبة المعلمين في المجموعة الواحدة في كل مدرسة من مدارس التدريب	2.21	1.06	%55.25	16
74	قلة الزيارات التي يقوم بها مشرف الجامعة/الكلية للطلبة المعلمين	1.99	1.01	%49.75	17
85	عدم توفير وسائل النقل للطلبة المعلمين من الجامعة/الكلية إلى مدارس التدريب	1.94	1.25	%48.50	18

من خلال البيانات الواردة في جدول (7) يمكن تمييز ثلاثة مستويات من الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وفي كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وهذه الصعوبات تظهر في الجدول

بوضوح، وبمحاذاتها إلى اليسار الأهمية النسبية لكل منها مرتبة تنازلياً، والمستويات الثلاثة هي:

أولاً: الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية بدرجة عالية، وتشتمل على الصعوبات الواردة في الفقرتين رقمي: (84)، (76) على التوالي.

ثانياً: الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية بدرجة متوسطة، وتشتمل على الصعوبات الواردة في الفقرات التي تحمل الأرقام التالية على التوالي: (91)، (86)، (79)، (82)، (75)، (80)، (81)، (77)، (89)، (83)، (88)، (90).

ثالثاً: الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية بدرجة ضعيفة، وتشتمل على الصعوبات الواردة في الفقرات التي تحمل الأرقام التالية على التوالي:(87)، (78)، (74)، (85)

ويلاحظ أن إحدى الصعوبتين اللتين أكد الطلبة معلمو التربية الإسلامية أنهم يواجهونهما بدرجة عالية تتعلق بمدارس التدريب، من حيث ضعف الإمكانات المتاحة فيها، مما يحول دون تطبيق الأفكار والطرق الحديثة في التدريس. وهذا يستدعي العمل على توفير ظروف أفضل في تلك المدارس. والأخرى تتعلق بجدول الطالب المعلم الدراسي في الجامعة أو الكلية الذي ينهض إلى جانب التربية العملية وما تحتاج إليه من استعدادات. ويبدو من ذلك أن الطلبة المعلمين يرغبون التفرغ للتربية العملية، وعدم العودة إلى الجامعة أو الكلية لدراسة مقررات أخرى.

وأما الصعوبات التي أشار الطلبة معلمو التربية الإسلامية أنهم يواجهونها بدرجة ضعيفة، فهي تتعلق بما يأتي:

1. وسائل النقل فقرة (85): لأن الجامعة، وكليات التربية توفران بالفعل للطلبة المعلمين وسائل النقل إلى مدارس التدريب، وهم يتنقلون بها من وإلى تلك المدارس.
2. الزيارات التي يقوم بها المشرفون من الجامعة والكليات فقرة (74): يعزز ذلك أن أفراد عينة الدراسة في إجابتهم على الفقرة (28)، وبنسبة عالية بلغت (81.58%) أكدوا أن المشرفين يقومون بتلك الزيارات بشكل مستمر.
3. أعداد الطلبة في المجموعات فقرة (78): ويبدو أن وفرة مدارس التدريب، وقلة أعداد الطلبة المعلمين في تخصص التربية الإسلامية أثرت في هذه النتيجة، خاصة لدى طلبة الكليات الذين يتم توزيعهم في أماكن سكناهم. وأما طلبة الجامعة فإن مدارس التدريب وإن كانت كثيرة، إلا أن حرص الطلبة المعلمين على أن يكونوا في مدارس قريبة من الجامعة حيث سكنهم الداخلي يجعل أعدادهم أكبر في المدرسة الواحدة. ومع ذلك تبقى الأعداد في حدودها المقبولة.
4. اهتمام المعلمين المتعاونين فقرة (87): يعزز ذلك أن أفراد عينة الدراسة قد بينوا في إجابتهم على الفقرة (39)، وبنسبة عالية بلغت (90.41%) أن المعلمين المتعاونين يعاملونهم باحترام.

وأما بقية الصعوبات فقد بين أفراد عينة الدراسة أنها جاءت بدرجة متوسطة، وبأهمية نسبية تراوحت بين (76.25%) و (60%)، كما تظهر في جدول (7). وإذا ما أريد لبرنامج التربية العملية أن يحقق أهدافه بشكل فعال فإنه لا بد من تذليل تلك الصعوبات، وحل تلك المعوقات والمشكلات، التي في بقائها إضعاف لقدرة البرنامج على إعداد معلمين أكْفاء مؤهلين.

لقد أشارت الكثير من الدراسات العربية والأجنبية إلى وجود العديد من هذه الصعوبات التي تواجه الطلبة المعلمين خلال تنفيذ برنامج التربية العملية، ومن هذه الدراسات (حسان، 1992؛ معوض وبهجت، 1989؛ ونصر وآخرون، 2003؛ Volkmann, 2000 ; Ayres & Mayer, 1992;).

وللإجابة عن الجزء الثاني من السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان دلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية. والجدول رقم (8) يبين ملخص نتائج اختبار(ت).

جدول (8): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات وجهات نظر أفراد العينة في الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية باختلاف مؤسسة الإعداد

الصعوبات والمعوقات التي يواجهها الطلبة معلمي التربية الإسلامية أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية	المؤسسة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	الجامعة	42	47.10	8.03	1.03	131	*0.30
	الكليات	91	48.73	8.50			

* غير دالة عند مستوى الدلالة (α = 0.05).

يلاحظ من خلال البيانات الواردة في جدول (8) أن قيمة (ت) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.05). وهذا يعني أن وجهات نظر أفراد العينة في الصعوبات التي يواجهها الطلبة معلمو التربية الإسلامية أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية لا تختلف باختلاف المؤسسة العلمية (جامعة، كليات). وجدول (8) يبين تقارب المتوسطات بين وجهات نظر أفراد

العينة. وقد يعزى ذلك إلى أن المشكلات التي تواجه المنضوين تحت برنامج محدد عادة ما تكون واحدة خاصة إذا عُلِمَ أن بيئات الطلبة متشابهة. ويبدو أن الصعوبات والمشكلات المرتبطة ببرنامج التربية العملية لا تتشابه فقط في المؤسسات المختلفة في الدولة الواحدة، بل بين الدول المختلفة أيضاً كما بينت الدراسات السابقة.

التوصيات:

بناء على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

1. نظراً لحصول المحاور الأربعة الأولى في برنامج التربية العملية على درجة فاعلية متوسطة من وجهة نظر الطلبة معلمي التربية الإسلامية في كل من الجامعة والكليات، فإن الدراسة توصي بزيادة الاهتمام بالإعداد التربوي من برنامج التربية العملية، وبالخبرات التربوية الميدانية، وزيادة المتابعة من المشرفين، والمعلمين المتعاونين. أملاً بوصول البرنامج إلى درجة فاعلية عالية، لإعداد معلم المستقبل القادر على ممارسة مهنته، والقيام بمتطلباتها بكفاية واقتدار. وهو ما تطمح إليه برامج إعداد المعلمين الفعالة.
2. أظهرت الدراسة أن درجة متابعة مدير المدرسة للطالب المعلم جاءت ضعيفة، وبأهمية نسبية بلغت (55.54%). ولذلك فإن توعية مدراء المدارس بأدوارهم ومسؤولياتهم، والواجبات الملقاة على عاتقهم تجاه برنامج التربية العملية، مما توصي به هذه الدراسة بقوة، حتى لا يبقى الدور الذي يقوم به مدير المدرسة المتعاونة مقتصراً على التقويم الشكلي للطالب المعلم.
3. على الرغم من حصول برنامج التربية العملية على درجة تأثير متوسطة في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، فإن الدراسة توصي بالسعي الجاد، وعمل ما من شأنه أن يجعل هذه النتيجة تبدو بدرجة أعلى؛ لأن تنمية الاتجاهات يعد هدفاً أساسياً من أهداف التربية العملية، نظراً لدوره المؤثر في السلوك التعليمي للطالب المعلم لاحقاً.
4. أسفرت الدراسة عن وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه الطلبة معلمو التربية الإسلامية بلغت (14) صعوبة، صعوبتان منها بدرجة عالية، والباقي بدرجة متوسطة. وهذه الصعوبات تحول دون تحقيق برنامج التربية العملية لأهدافه. ولأن تلك الصعوبات يتعلق معظمها بإمكانات مدارس التدريب، وبجهات الإشراف، فإن الدراسة توصي بعقد دورات تدريبية وتوعوية للجهات المناط بها الإشراف على البرنامج، وللمعنيين من وزارة التربية والتعليم ليتعرف كل منهم دوره وواجباته التي ينتظر منه القيام بها. كما توصي الدراسة زيادة التنسيق بين جميع الأطراف ذات العلاقة من أجل تذليل العقبات التي تواجه البرنامج من وقت لآخر.
5. ولأهمية الدراسات المتعلقة بتقويم برامج التربية العملية، فإن الدراسة توصي باستمرارها، ومصاحبتها لتنفيذ تلك البرامج.

المصادر والمراجع

جامعة السلطان قابوس. (1998). **دليل برامج ومقررات الدرجة الجامعية الأولى**، مسقط: مطبعة جامعة السلطان قابوس.

جامعة الكويت. (2001). **دليل التربية العملية**، الكويت: مطبعة جامعة الكويت.

الجسار، سلوى والتمار، جاسم. (2004). واقع برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب المعلم، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة قطر، (5)، 65-102.

الحجري، راشد محمد. (2001). **تقويم برنامج الإعداد المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين والخريجين**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الحريقي، سعد محمد. (1989). دراسة ناقدة لبعض القضايا التنظيمية والعينة المرتبطة بالتربية العملية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك فيصل، **دراسات تربوية**، جامعة القاهرة، (20)، 81-128.

حسان، حسان محمد. (1992). **التربية العملية في دول الخليج العربية: واقعها وسبل تطويرها**، الرياض، منشورات مكتب التربية لدول الخليج العربي.

حسن، عبد علي والجنيد، مبارك. (1991). **مقررات التربية العملية بين الواقع والمأمول**، المؤتمر العلمي الأول بكلية التربية بالبحرين، تطوير إعداد العاملين، 16 ـ 18 مايو.

حمادين، فخري فريد. (2005). قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلبة معلمي الدراسات الاجتماعية في مستوى الدبلوم العام وعلاقتها بالتحصيل العلمي لديهم. **المجلة التربوية**، الكويت، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت 74 (19)، 151-194.

حمدان، محمد زياد. (1992). **التربية العملية الميدانية**، بيروت: مؤسسة الرسالة.

الخطيب، أحمد محمود وعاشور، محمد علي. (1977). **"استراتيجية مقترحة لإعداد المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين "** دراسة قدمت في المؤتمر التربوي الأول الذي انعقد في سلطنة عُمان تحت عنوان: اتجاهات التربية وتحديات المستقبل. في الفترة من 7-10 ديسمبر عام 1997م، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

طلافحه، مروان علي. (2003). " تقويم برنامج التربية الميدانية في كلية المعلمين بتبوك ومقترحات تطويرها "، **مجلة**

كليات المعلمين، 3 (2)، المملكة العربية السعودية، 117 - 169.

عبد العزيز، أسامة. (1997). **دليل التربية العملية**، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

عبد الله، عبد الرحمن صالح. (2004). **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين.** عمان: دار وائل للنشر.

عوده، أحمد والكندري، أحمد. (1989). **اتجاهات طلبة كلية التربية والتربية الأساسية في الكويت نحو مهنة التدريس (دراسة ميدانية)**، الكويت: دار السياسة.

الغافري، هاشل بن سعد. (1995)، **الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

معوض، صلاح الدين وبهجت، أحمد. (1989). " دور التربية العملية في إعداد معلمي التربية العملية بسلطنة عمان "، **مجلة رسالة التربية**، عدد سبتمبر 1989م، دائرة البحوث التربوية، وزارة التربية والتعليم والشباب، مسقط، 256 - 265.

نصر، حمدان وسلوم، طاهر وعبد المقصود، محمد. (2003). "فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال في كلية التربية بعبري، من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس المتعاونة "، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، 17 (68)، 100 - 154.

الهاشل، سعد ومحمد، محمد. (1990)، **تقويم أثر التربية العملية في اكساب الطالب المعلم الكفايات التعليمية**، من منشورات كلية التربية، جامعة الكويت، 264 ص.

وزارة التعليم العالي العمانية. (2002)، **وثيقة إعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية**، المديرية العامة لكليات التربية، مسقط: سلطنة عُمان.

Ayres, B. and Mayer, H.(1992). Helping Teachers Manage the Inclusive Classroom. *School Administrator*, 49 (2): 30-37.

Baker, J. (1988). Teaching in Culturally Diverse Environments: A Demonstration School Experience for Trainee Teacher. Conference Paper, Victoria College Sydney, Australia, July.

Boulianne, R. and Weston, C. (1987). Discrepancy Between Preparation and Practice in Teacher Education. Teaching and Teacher Education, *An International Journal of Research and Studies*. Vol. 3 Bo. 2.

Castlman, J. (1996). Improving Field Experiences for Preservice Teachers Through the Establishment of a Professional Development Schools. *ERIC* NO ED 401067, Florida U.S.A.

Conant, M. (1964). The Education of American Teachers. New York: McGraw Book Company.

DelGesso, D. and Smith, M. (1993). The Undergraduate Student Teaching Experience: Perspectives of Student Teachers, Cooperating Teacher, and Students Teacher Supervisors. *ERIC* NO ED 368710, Pennsylvania,U.S.A.

Doxy, I. (1996). Preparing Early Childhood Educators: Relationship Theory and Field Experiences.

Fry, H. (1988). The Principals Role in Teacher Preparation, *Journal of Teacher Education,* 57 (6): 54-58.

Katz, L. and Raths, J. (1992). Six Dilemmas in Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, Vol. 43, No. 5, November-December.

Kagan, M. and Alberton, M. (1987). Student Teaching: Perception of Supervisory Meetings, *Journal of Education for Teaching*.13(1).

Lin, H. and Gorrell, J. (1999). Pre-service Teachers Efficacy Beliefs in Taiwan. Paper presented at Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association (Memphis TN, November).

Morehead, M. and Waters, S. (1987). Enhancing Collegiality: A Model for Training Cooperating Teachers. *Teacher Education*. 23(2).

NCATE. (2001). The Standards of Excellence in Teacher Preparation. Website: www. Ncate. Org. report / 1997-2001.

Nichols, J. and Sorg, S. (1998). A Comparison of two Dichotomous Field Experience Sites Perspective of A Pre-Service Teachers. Paper Presented at The Annual Meeting of The Mid-Western Educational Research Association. Chicago, ILL. Oct.

Ramey, k. and Cole, D. (1999). Applying Best Practices to Preparation of Future Educators using Exemplary Field Experiences. Paper Presented at The Annual Meeting of The Association of Teacher Educators, Chicago, IIL Feb 13-17.

Schnur, J. and Golby, M. (1995). Teacher Education:A University Mission, *Journal of Teacher Education*, 46(1).

Stones, E. (1989). Student Practice Teaching International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Oxford: Pergamon Press.

Tylor, W. (1978). *Research and Reform in Teacher Education*. Windsor, Berks: NEFR Publishing Company.

Volkmann, J. (2000). Integrating Field Experience and Classroom Discussions: Vignettes as Vehicles for Reflection Reports.

West, S. et al., (1993). The Effect of the Student Teaching Experiences Upon Preservice Elementary Teachers Attitude and Anxiety Involving Science and Science Teaching. *ERIC* NO ED 365542, North Carolina, U.S.A.

Yates, W. (1985). Student Teaching in England: Results of a Recent Survey, *Journal of Teacher Education*, 32(5).

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 1, No. 2, pp 231-242

The Acquisition of English Prepositional Verbs by Jordanian EFL Learners at Al-Isra Private University

Saleh Mukallaluh*

Received Date:May 23, 2005 **Accepted Date: Sept. 15, 2005**

Abstract: *The present study investigated the acquisition of English prepositional verbs by 76 Jordanian EFL learners at Al-Isra Private University, Amman – Jordan. The study was intended to specifically find out whether the null – prep phenomenon is significantly observed in the Jordanian EFL learners' interlanguage grammar and whether the development of preposition stranding and preposition pied – piping in wh-questions and relative clauses would differ. A task involving grammaticality judgement and correction of individual sentences was given to the study subjects. Eight pairs of verb + preposition (V + P) were tested in three sentence types: declaratives, related wh-questions and relative clauses, each with the obligatory preposition omitted. Thus, the corpus consisted of 24 targeted sentences.*

*The study results indicate that the rise in the use of both preposition stranding and preposition pied – piping and the fall in the rate of the null – prep phenomenon occur more in instances of wh – questions than those of relative clauses across the three groups of proficiency. Additionally, and more importantly, the null – prep occurs rather similarly in both arguments and adjuncts. Interestingly enough, the present study results receive support from the studies reported in the literature and reflect how prepositional verbs are taught in Jordanian EFL classrooms.(**Keywords:** acquisition, null-prep constructions)*

اكتساب الطلبة الأردنيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بجامعة الإسراء الخاصة الأفعال المتبوعة بحروف الجر الإنجليزية

صالح مقلاله، جامعة الإسراء الخاصة، عمان – الأردن.

ملخص: *أجريت الدراسة الحالية لاستقصاء اكتساب 76 طالبا أردنيا يدرسون اللغة الإنجليزية لغة أجنبية بجامعة الإسراء الخاصة، عمان – الأردن الأفعال المتبوعة بحروف الجر (prepositional verbs) الإنجليزية، وملاحظة ظاهرة استخدامهم تراكيب لغوية تخلو من حروف الجر اللازمة لها (null – prep constructions) من نوع تلك التي تبدأ بأداة استفهام (wh-questions)، وتلك التي تحتوي على ضمير موصول (relative pronoun)، أو لجوئهم إلى استخدام تراكيب لغوية تبدأ بأداة الاستفهام و/أو يتخللها ضمير موصول وتنتهي بحرف الجر (preposition stranding)، أو تلك التي تبدأ بحرف الجر تتلوه أداة الاستفهام و/أو الضمير الموصول الذي يتخللها (preposition pied-piping). كلف أفراد الدراسة بمهمة إصدار حكم على سلامة هذه التراكيب لغويا (grammaticality judgement)، وتصحيح جمل منفردة غير مقبولة قواعديا لأسباب أخرى غير خلوها من حروف الجر، واختيرت ثمانية أزواج من (الفعل + حرف الجر) Verb + preposition (V+P)، اختبر كل منها من خلال ثلاث جمل: خبرية (declarative)، سؤال يبدأ بأداة الاستفهام (wh-question) أو جملة تحتوي على ضمير موصول (relative pronoun)، محذوف من كل منها حرف الجر اللازم، وبهذا يصبح العدد الكلي لجمل الاختبار لكل فرد من أفراد الدراسة أربعاً وعشرين جملة مستهدفة (24 targeted sentences). وتشير النتائج إلى أن ازدياد استخدام أفراد الدراسة لكل من التراكيب اللغوية التي تبدأ بأداة الاستفهام و/أو يتخللها ضمير موصول، وتنتهي بحرف جر (preposition stranding)، وتلك التي تبدأ بحرف جر تتلوه أداة الاستفهام و/أو الضمير الموصول الذي يتخللها (preposition pied-piping)، والهبوط بمعدل ظاهرة استخدامهم تراكيب لغوية محذوف منها حروف الجر اللازمة لها (null – prep constructions) تظهر بشكل أكبر في أمثلة تلك التي تبدأ بأداة الاستفهام (wh-questions) من تلك التي تحتوي على ضمير موصول (relative pronoun) في مجموعات أفراد الدراسة الثلاث. إضافة إلى ذلك، وبشكل يدعو إلى الاهتمام، فإن التراكيب اللغوية التي تخلو من حروف الجر (null – prep constructions) تظهر بشكل مشابه نوعا ما في كل من نوعي متممات الجمل: (adjuncts و arguments). ومما يثير الاهتمام وبشكل كاف، أن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج تلك الدراسات التي وردت في أدب الدراسة، وتعكس أيضا كيفية تعلم الأفعال المتبوعة بحروف الجر الإنجليزية في غرف الصف الأردنية المخصصة لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.* (**الكلمات المفتاحية:** اكتساب، تراكيب بأفعال غير متبوعة بحروف الجر).

Introduction

Since the present study is intended to examine the issue of the acquisition of English prepositional verbs by Jordanian EFL learners at Al-Isra Private University in Amman – Jordan, it becomes quite important to explore some related literature on English prepositional usage.

Dandan (1968) states that the correct usage of prepositions is the greatest problem for learners of English and believes that it is when prepositions have literal equivalents and parallel distributions and usage in both L1 and L2 that learners have little difficulty in acquiring the second language prepositional usage. Quirk, Sidney, Geoffrey & Jan (1972) point out that English multi – word verbs are subcategorized into three types: (i) prepositional verbs (e.g., get off), (ii) phrasal verbs (e.g., put off), and (iii) phrasal – prepositional verbs (e.g., put up with). Among the three, prepositional and phrasal verbs are seemingly alike. One obvious similarity is the [V + P + (NP)] linear sequence.

* Al-Isra Private University, Amman, Jordan.
© 2005 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

Zughoul (1973) stresses the fact that in English, prepositions are difficult to learn and teach. The source of the problem is that until recently linguists have not adequately described prepositions, and consequently, have not taught them systematically. Miura (1989) reports that Japanese students learning English specifically confuse prepositional verbs with phrasal verbs. Indeed, the dividing line in many cases is unclear. What is more, in some cases the same [V + P] combination can belong to more than one subclass with a corresponding difference in meaning. Examples from Miura (1989) illustrate this point:

i. *John [VP went [pp into the house]] ('to enter': prepositional)*
ii. *John [VP [v went into] [NP the problem]] ('examine thoroughly': phrasal).*

Most adult L2 learners may not systematically or consciously analyze the internal structure of a verb phrase. In a similar vein, Rastall (1994) points out that an area of particular difficulty in English for many ESL/EFL students has been the prepositional verbs because they are highly anomalous. Examples from Rastall (1994) illustrate this point: . . . *One may be accused of a crime, arrested for it and charged with it. We pay attention to something, but take notice of it*". Rastall notes that where the contribution of the preposition to the message is little or nothing, there is correspondingly an arbitrary fixing of the particular preposition required. This may explain the arbitrariness and anomalousness in many of the English prepositional usages. For example, in the context, *a respect – the truth*, only *for* is possible and in the context, *they accused him – theft*, only *of* can occur. Only *with* occurs in *consistent-the facts*. According to Rastall (1994), the selection of these dummy prepositions appears arbitrary and anomalous. As a result, the learning of prepositional verbs involves considerable costs in memorization and storage of information. As reported in the literature, this area is of particular difficulty in English for many ESL/EFL students. Although verbs may be classified as transitive or intransitive or both, it should be obvious that they will have to be subcategorized with respect to the full range of complements which they permit. For example, some verbs permit one or more PP complements. As Wesche (1994) suggests, learners' attention is to be directed to specific formal features of language within meaning – oriented activities, with the goal of developing increased grammatical accuracy in a formal L2 classroom. This kind of "attention – drawing" activity was referred to as "consciousness – raising" by Sharwood – Smith (1980), and later switched to "input enhancement" (Sharwood – Smith, 1993).

Dirven (2001) also points out that it is precisely in the area of prepositions and particles that the output of Cognitive Linguistics (CL) research in the 25 years of its existence is immense. Problems like phrasal verbs and prepositional verbs are regarded as a pain in the neck for national language processing (NLP) system (Sag, Baldwin, Bond, Copestake & Flickinger, 2002). Villavicencio (2003) indicates that verb particle constructions (VPCs) are combinations of verbs and prepositional or adverbial particles. Macleod and Grishman (1998) in Comlex Lexicon, Copestake and Flickinger (2000) in English Resource Grammar (ERG), for example, display 12.564 and 533 phrasal verbs along with 4.039 and 337 verb particle constructions respectively. It is worth mentioning that these figures do not take into account subcategorization information, where a given verb particle construction can occur with more than one subcategorization frame, which certainly makes English prepositional verbs hard to learn and teach. This considerable cost in memorization and storage of information explains why many L2 learners omit the required preposition(s) from the targeted sentence(s) resulting in what is generally referred to in the related literature as *null-prep phenomenon*. On the other hand, a correct response involves adding a preposition in piping or stranding position. If L2 learners insert the preposition in the clause – final position, the result is *preposition stranding*, if the preposition is inserted in the clause – initial position, the result is *preposition pied – piping*. Studies done on the development of grammatical constructions involving the object of a preposition have revealed two options: *preposition stranding (PS) and preposition pied – piping (PiP)* (Haegamann, 1995). These two constructions are readily observed in *Wh-questions*, which are derived by *Wh*-movement as well as *relative clauses* as follows:

Preposition Stranding (PS)

i. *Who did Sami show the picture to ?*
ii. *The man who(m) Sami showed the picture to was Ali.*

Preposition Pied – piping (PiP)

iii. *To whom did Sami show the picture ?*
iv. *The man to whom Sami showed the picture was Ali.*

Several L2 studies investigating the development of *preposition stranding* and *preposition pied – piping* report that L2 learners omit the required prepositions in wh-*questions and/or relative clauses* producing what is generally referred to as '*null prep*' (Mazurkewich, 1985; Bardovi-Harlig, 1987; Klein, 1993a, 1993b, 1995a, 1995b; Klein and Casco, 1999 and Kao, 2001). That is, instead of the *wh-questions* and *relative clauses* shown in (i – iv) above, L2 learners' interlanguage grammar demonstrates (v. and vi) shown below:

Null – prep

v. *Who did Sami show the picture ?*
vi. *The man who(m) Sami showed the picture was Ali.*

The results of a number of studies of the interlanguage grammar of child and adult L2 learners explicitly exhibit instances of the *null – prep phenomenon* in *wh-question* constructions as well as *relative clauses* (Mazurkewich, 1985; Bardovi – Harlig, 1987; Klein, 1993a, 1993b, 1995a, 1995b; Klein and Casco, 1999 and Kao, 2001). The so – called *null – prep* constructions are also employed in both *wh – questions* and *relative clauses*, especially in the early level, before

preposition stranding and preposition pied – piping are attempted.

Erickson (1984) indicates that L2 learners' preference for *preposition stranding*, i.e., the insertion of the preposition in a clause final position over *preposition pied – piping*, i.e., the insertion of the preposition in a clause initial position for correction task and sentence types across the various proficiency levels is simply because they rarely, if ever, hear preposition pied – piping in the L2 data since it is limited to formal or written language. Mazurkewich (1985) points out that a constant increment is observed in the use of *preposition stranding* and *preposition pied – piping* as the level of competence in English increases, though instances of the former outnumber those of the latter.

Bardovi – Harlig (1987) also notes that there is such a growing tendency in English towards using *preposition stranding* instead of *preposition pied – piping* that many linguists have considered *preposition stranding* as the norm and the cases in which *preposition stranding* is impossible as exceptions. As such, she comments that salience or frequency might influence the acquisitional sequence of the learners of English. Bardovi – Harligh (1987) replicated her test for *wh-questions* and expanded it to include *relative clauses* as well to examine the acquisition of *preposition stranding* and *preposition pied – piping* across two constructions, one linguistically simple (*Wh-questions*) and the other linguistically more complex (*relative clauses*) in an attempt to compensate for the shortcomings of Mazurkewich's (1985) study. She administered the test to a group of subjects who have a variety of native languages and are at different levels of proficiency in English. The findings of her study revealed that the so-called *null-prep* constructions are employed in both *wh-questions* and *relative clauses*, especially in the early levels, before *preposition stranding* and *preposition pied – piping* are attempted. Bardovi – Harlig also points out that instances of *null – prep* diminish with a rise in the proficiency level. She attributes the emergence of *null-prep* constructions to lack of subcategorizational knowledge as Mazurkewich (1985) does. The results of her study further show that *preposition stranding*, which is assumed to be the marked structure, is acquired before *preposition pied – piping*, the presumably unmarked counterpart. This, she concludes, suggests that salience is also a determining factor in the acquisition order.

Quintero (1992) reports similar preferences for *preposition stranding* among adult Japanese ESL learners even though Japanese does not permit *preposition stranding*. Moreover, this study found that before learners attempt either construction, i.e., *preposition stranding or preposition pied – piping*, they employ the strategy of using no preposition at all. Klein (1995a) indicates that the L2 learners' interlanguage grammars should present no evidence of constructions forbidden in world languages. Building upon earlier studies of *preposition stranding* and *preposition pied – piping* in English, Klein (1992, 1993a, 1995a, 1995b) and Kao (1996) also demonstrate that in acquiring both constructions in English, many L2 learners with accurate subcategorizational knowledge for the particular prepositional verbs omit the required preposition from a *wh-question* or a *relative clause* (,i.e., *null-prep phenomenon*). Klein (1993a) suggests that *null-prep* constructions may result from overgeneralization from rare constructions such as the following:

i. Lucy ate at that time.

ii. ∅ what time did Lucy eat ?

iii. That's the time O Lucy ate. (Klein 1993a: 46)

She also notes that language learners exhibit *null – prep* because of contradictory evidence for the presence / absence of prepositions in the input. Klein claims that the frequency of *preposition stranding* in informal language and the potentially marked nature of *preposition pied – piping* in English lead L2 learners to anti – *preposition pied – piping*.

In their study of English – French interlanguage, Dekydtspotter, Sprouse and Arderson (1998) suggest that *null – prep* manifests familiar argument – adjunct asymmetry. The asymmetry may be accounted for by positing the rule of preposition incorporation which implies that in *null – prep* constructions, the VP complement becomes an *NP* rather than a *PP* in such constructions. Accordingly, *null – prep* in L2 development displays a preliminary stage when learners form *wh-questions* by binding construals rather than *wh-*movement. Klein and Casco (1999) point out that L2 learners optionally select *null – prep* in *wh-questions* well up to the advanced level. Of course, the number of correct instances of *preposition stranding* and *preposition pied- piping* rises as general proficiency increases. Robust evidence of optional null-prep exhibited in both *adjuncts* and *arguments* is claimed to provide counterevidence to Dekydspotter, Sprouse and Anderson's (1998) analysis. Refuting Dedydspotter, Sprouse and Anderson's analysis of preposition incorporation, Klein and Casco rationalize that as *preposition stranding* is quite a rare phenomenon in most languages of the world, L2 learners' prior exposure to L1 usually leads to a bias against *preposition pied – piping*. Instead, L2 learners attempt null – operator movement, i.e., movement of less material (an *NP* out of *PP*) that is more economical. This analysis readily permits *null- prep* as an interim strategy for *adjuncts* as well as *arguments*.

Lakkis and Abdel Malak (2000) conducted a study to examine the extent to which 55 Arab students enrolled in the University Orientation Program (UOP) at the American University of Beirut (AUB) rely on their L1 prepositional knowledge in acquiring an understanding of prepositional usage in English. A 40 – item test was constructed at the end of one semester. The collected and analyzed data were categorized into three areas: structures in which the verb in one language takes a preposition and in the other does not; structures that use

a different preposition in the two languages and structures in which more than one preposition in one language was possible in the same place in the other language.

The researchers concluded that in the case of prepositions, students rely on transfer from L1 to L2 to judge the appropriate usage of prepositions. Thirty-two subjects, for example, used the preposition that is closer to Arabic when two prepositions in English are possible, twenty-two corrected the errors when verbs that use different prepositions in L1 and L2 were in structures with the corresponding L1 prepositions and a small number corrected the errors when verbs that do not take prepositions in the Arabic equivalent were used in structures without prepositions. The data show that students' continuous exposure to correct prepositional usage allows them to master these structures (verb + preposition) since the frequency of occurrence of a structure promotes the correct usage of prepositions.

In her study of the acquisition of English prepositional verbs by Japanese EFL learners, Kao (2001) further examines Klein's (1995b) report that *preposition stranding* is the generally preferred form and her account that may be due to "the frequency of *preposition stranding* in formal language and the potentially marked nature of *pied-piping* in English". Kao also points out that L2 learners attempt *preposition stranding* because they choose changing one place (resulting in *preposition standing*) rather than two (resulting in *preposition pied – piping*). It is worth mentioning that Kao warns that Klein's (1995b) findings should be interpreted with caution since her targeted sentences raise the possibility of *preposition stranding*. Her *relative clauses* all include the complementizer *that* instead of the *wh*-pronouns. As the subjects have only been required to correct the sentences, they have been free to change one place (PS) or two (PiP). It is naturally expected that the subjects favor a minimal correction (inserting a preposition leading to *preposition stranding PS*) over a two-step process (inserting a preposition and changing *that* to a relative pronoun leading to *preposition pied – piping (PiP*).

Accordingly, Kao (2001) intended to replicate Klein's (1995b) study to verify her claims. She included relative pronouns rather than *that* in her *relative clauses* to avoid the pitfall in Klein's study. The results of her study evidences instances of *null-prep* constructions though to a far lesser degree than those of Klein's study. In addition, *preposition stranding* turned out to be the preferred option and the subjects showed the preference by rejecting even correct *preposition pied-piping* sentences in favor of *preposition stranding*. Kao found that five out of six grammar references used by Japanese students recommend them to leave the preposition at the end of the sentence when the *relativized NP* is the object of a preposition although both *preposition stranding* and *preposition pied – piping* are introduced in such books. These grammar references generally state that the *wh-word/* phrase should be placed at the beginning of the sentences in the case of *wh-questions*. Kao points out that some L2 learners may avoid *preposition pied – piping* because it may seem to violate the grammar rule taught in the grammar books. This idea is indeed supported by the results of an ad hoc follow – up test given to the subjects different from those who took part in the main experiment. Kao also referred to Sharwood – Smith's (1980, 1993) distinction between "*consciousness raising*" and "*input enhancement*" which is related to the input / intake dichotomy. The former implies that the learner's mental state is altered by the input; that is, all input becomes intake and the latter, on the other hand, implies only that certain features of language input can be made salient to learners. Koa comments that as the results of Sharwood – Smith's show, although formal instruction is intended to help the learners acquire a rule (e.g., prepositional verbs and their co-occurrence restrictions or wh-question formation), the product the learner takes away is the presumably preferred construction: *preposition stranding*. Accordingly, Kao highlights the effect of instruction on the learner's performance in the second language.

Kallmeyer and Scheffler (2004) propose an analysis for *preposition stranding* and *preposition pied-piping* of *wh-questions* that takes into account syntax and semantics of these problematic constructions. They are problematic since they violate the Condition on Elementary Tree Minimality (CETM). A completely different analysis of *preposition stranding and preposition pied-piping* constructions that has been further pursued for semantics in Kallmeyer (2003) is the possibility to start from the *wh-word*, to adjoin first all material inside the NP that embeds the *wh-word* and then adjoin the main verb of the question. This works for *preposition pied-piping and preposition stranding* cases. The analysis Laura proposes is consistent with the proposals made by Chung-hye (2002) for simple *wh-questions* and *relative clauses*.

As it was discussed above, extensive investigations done on the acquisition of English prepositional verbs and their related constructions: *preposition pied – piping (PiP) and preposition stranding (PS)* have generally produced mixed results. Specifically, the three most recent investigations, Dekydspotter, Sprouse and Anderson (1998), Klein and Casco (1999) and Kao (2001) have made rather contradictory claims about the issue of the development of *preposition pied – piping* and *preposition stranding* at which some L2 learners show evidence of *null – prep* constructions. In an attempt to resolve the controversies above, this study intended to further investigate the issue of the development of *preposition pied – piping* and *preposition stranding* in the Jordanian EFL interlanguage grammar. It was attempted to see how the Jordanian EFL learners' interlanguage grammar would compare with that of other L2 learners discussed in the

literature. In other words, the present study was conducted to specifically find out whether the *null-prep* phenomenon is significantly observed in the Jordanian EFL learners' interlanguage grammar and whether the development of *preposition pied-piping* and *preposition stranding* in *relative clauses (RCs)* and *wh-questions* would differ. Further investigation of the results may hopefully help to resolve the controversies. The present study specifically attempted to answer the following questions:

1. a. Do Jordanian EFL learners show evidence of *null – prep* in *relative clauses* and / or *wh – questions* ?
   b. How does the interlanguage grammar of Jordanian EFL learners at various levels of proficiency differ in terms of *null – prep* constructions ?
2. a. Are there any differences between *wh-questions* and *relative clauses* in terms of the emergence of *preposition pied – piping* and/or *preposition stranding* and *null – prep constructions* ?
   b. How does the interlanguage grammar of Jordanian EFL learners at various levels of proficiency differ in terms of the emergence of *preposition pied – piping* and/or *preposition stranding* and *null – prep* constructions ?
3. Do Jordanian EFL learners show evidence of *null – prep* in *adjuncts* and/or *arguments* ?

Method

Subjects

A total of 76 Jordanian EFL learners studying at Al-Isra Private University Language Center during the summer session of 2003-2004 constituted the subjects of the present study. The main body of the students at the Language Center studies English courses ranging from (English 099) to (English 102). The study subjects' performance was matched against the contents of the textbooks they were studying during the above – mentioned session, i.e., *Pre – intermediate Matters (Eng. 099) Intermediate Matters (Eng. 101) and Upper intermediate Matters (Eng. 102)* (Bell & Gower, 1993). *Pre – intermediate Matters* is aimed specifically at pre – intermediate level learners (level 1), *Intermediate Matters* is aimed specifically at intermediate level students (level 2) and *Upper intermediate Matters* (level 3) builds on the integrated, balanced approach established in *Intermediate Matters* with an emphasis on meeting the needs of higher level learners through content, grammar, pronunciation and writing. As one of the objectives of the present study was to compare the performance of Jordanian EFL learners at different proficiency levels, namely, low, mid and high groups, sampling was carried out in the following way: The subjects of the study were selected from levels 1 (N = 28), 2 (N = 28) and 3 (N = 20) which best represented the above-mentioned levels of proficiency respectively. It is worth mentioning that the low, mid and high groups had already been exposed to the grammatical constructions under study, i.e., *preposition pied – piping* and *preposition stranding*. From among all classes at levels 1, 2 and 3, two classes were randomly selected and the instrument utilized in the present study was administered to all the students in each class.

Materials and Procedures

The present study instrument for data collection comprised a grammaticality judgement and correction of individual sentence task. A total of 8 pairs of verb + preposition (V + P) were tested in the task: *concentrate on, run into, belong to, pay for, laugh at, talk to, apologise to* and *look after*. Each verb was initially presented in a *declarative* sentence to test the subcatagorization knowledge of the subjects. In addition, two sentences were developed for each verb: one with a related *wh-question* and the other with a *relative clause* each with a prepositional verb to check the differences between the two constructions. Thus, there was a corpus of 24 targeted sentences, but there was also an equal number of correct instances of *preposition stranding (PS)* and *preposition pied-piping (PiP)*. In addition, 12 correct sentences and an equal number of incorrect ones were included as *filler sentences* (see Appendix). It is worth mentioning that in all the targeted sentences the *obligatory preposition* was omitted as shown in (8 i-iii):

22 *i: This man usually looks these children while their mother is in hospital.*
ii: Which children does this man look while their mother is in hospital?
iii: These are the children who(m) this man usually looks while their mother is in hospital.

The present study subjects were asked to judge the acceptability of the items. In case a sentence was judged unacceptable, the subjects were required to correct it, for instance, inserting a preposition in the target sentences. Acceptance of the *declarative* sentence with no preposition suggested that the subject did not have the subcategorization knowledge for the verb and his/her responses to the *wh-question* and *relative clause* constructions did not count. However, if a subject rejected the *declarative* sentence and inserted the missing preposition, then his/her responses to the *wh-question* and the *relative clause* constructions were further analyzed as he/she appeared to possess the required subcategorization knowledge for the prepositional verb. That is, this particular subject knows that the verb in this instance requires a *prepositional phrase (PP)* complement. In the case of *wh-question* and *relative clause* constructions, acceptance of the sentence would be considered as a *null-prep* response. Alternatively, the result of rejecting the sentence in the test and inserting the preposition in the initial position of the *relative clause* was considered as *preposition pied-piping (PiP)* and rejecting the sentence in the test

and inserting the preposition in a clause final position was considered *preposition stranding (PS)*.

With regard to the **validity of the instrument** of the present study, the items of the instrument were prepared by the researcher. Then they were checked by four faculty members from both the English Language Department and the Langugae Center and four faculty members from the Faculty of Education at Al-Isra Private University. Their comments and recommendations were taken into consideration and the items of the instrument were duly modified.

As for the **reliability of the instrument** of this study, the grammaticality judgement and correction of individual sentence task was administered to a sample of forty Jordanian EFL learners chosen from the population of the study. Learners were tested, then retested after two weeks. Pearson's method was used to work out the reliability between the means of the learners' test and retest. The reliability coefficient was 0.85.

Results

Results related to questions 1a and 1b:

1. a. Do Jordanian EFL learners show evidence of *null – prep* in *relative clauses* and / or *wh – questions* ?
   b. How does the interlanguage grammar of Jordanian EFL learners at various levels of proficiency differ in terms of *null – prep constructions ?*

The present study results in terms of the emergence of the *null-prep* phenomenon in both *wh-questions* and *relative clauses* across the three proficiency groups, i.e., the low, mid and high groups appear in Table (1).

Table (1): Null-prep Results by Subjects' Proficiency Level

Prof. Level	No. of Subj.	No. of Subcat	Null-prep Wh-Q No. %	Null-prep Relat. No. %
Low	28	70/224	46 (65.7)	53 (75.7)
Mid	28	110/224	59 (53.6)	68 (61.8)
High	20	98/160	36 (36.7)	42 (42.9)
Total	76	278/608	141 (50.7)	163 (58.6)

Note: *Prof. = proficiency: Sub. = subjects;*
Subcat. = correctly subcatogorized declaratives
Wh-Q = Wh-questions; Relat. = relative clauses

Table (1) shows that although the subcategorization knowledge, i.e., knowledge that a particular verb in a particular sentence requires a particular *prepositional phrase (PP)* complement, of the Jordanian EFL learners increases with their proficiency, the interlanguage grammar of the subjects who possess the relevant subcategorization knowledge at the three levels of proficiency reveals *null-prep*. The low group accurately subcategorized 70 *declarative* sentences. However, they accepted 65.7 and 75.7 percent of the corresponding *wh-questions* and *relative clauses*, respectively without the preposition. The mid group accurately subcategorized 110 *declaratives*. Yet, they accepted 53.6 and 61.8 percent of the *wh-questions* and *relative clauses* without the preposition. The high group who had accurately subcategorized 98 *declaratives* accepted 36.7 percent of the *wh-questions* and 42.9 percent of *the relatives* without the preposition.

The percentages in Table (1) apparently indicate that the occurrence of *null-prep* in *relative clauses* (58.6%) is greater as compared with wh-questions (50.7%) . This shows that the *null-prep* phenomenon can be similarly observed in both *relative clauses* and *wh-questions*, hence providing a positive answer to the study question 1 *a* posed earlier. Regarding question 1 *b*, the occurrence of *null-prep* seems to decline as the proficiency level increases (*wh-questions*: Low = 65.7%, Mid = 53.6% and High = 36.7%; *relative clauses*: Low = 75.7%, Mid = 61.8% and High = 42.9%, hence providing a positive answer to question 1b.

Results related to question 2a:

Are there any differences between *wh-questions* and *relative clauses* in terms of the emergence of *preposition stranding* and/or *preposition pied-piping* and *null-prep constructions ?*

Null-prep, *preposition pied-piping* and *preposition stranding* results in *wh-questions* and *relative clauses* are displayed in Table (2).

Table (2): Null-prep, Preposition Pied – piping and Preposition Stranding Results in Wh-questions vs. Relative Clauses

Structure	Null-prep (%)	PiP (%)	PS (%)
Wh-Q.	50.7	22.5	26.8
Relat.	58.6	18.9	22.5

Further examination of the results in Table (2) shows evidence of *null-prep* in both *wh-questions* and *relative clauses* (50.7% and 58.6%, respectively) despite correct subcategorization knowledge indicated in the corresponding *declaratives*. The results also suggest that in both constructions, i.e., *wh-questions* and *relative clauses* Jordanian EFL learners favor *preposition stranding* (*wh-questions*: 26.3% and *relative clauses*: 22.5%) over *preposition pied-piping* (22.5% in *wh-questions* and 18.9% in *relative clauses*), hence providing a positive answer to question 2a.

Results related to question 2b:

How does the interlanguage grammar of Jordanian EFL learners at various levels of proficiency differ in terms of the emergence of *preposition stranding* and/or *preposition pied-piping* and *null-prep constructions ?*

Table (3) displays the differences among the three proficiency groups in terms of the emergence of *null-prep*, *preposition pied-piping* and *preposition stranding*.

Table (3): Results of Wh-questions vs. Relative Clauses by Proficiency Level

Prof. Level	Null-prep %		PiP %		PS %	
	Wh-Q.	Relat.	Wh-Q.	Relat.	Wh-Q.	Relat.
Low	65.7	75.7	8.6	6.1	25.7	18.1
Mid	53.6	61.8	18.3	15.1	28.1	23.1
High	36.7	42.9	22.3	20.1	41	37

As shown in Table (3), *null-prep* forms a stage of development at the three proficiency levels tested prior to the acquisition of *preposition pied-piping* and/or *preposition stranding* in both *wh-questions* (Low: 65.7%; Mid: 53.6%; High: 36.7%) and *relative clauses*

(Low: 75.7%; Mid 61.8% and High: 42.9%). However, *null-prep* gradually diminishes in both constructions, i.e., *wh-questions* and *relative clauses* as proficiency increases. Table (3) apparently indicates that the rise in the use of both *preposition pied-piping* and *preposition stranding* and the fall in the rate of *null-prep* generally occur more in *wh-questions* than *relative clauses*, except for *preposition stranding* in the high group, hence providing a positive answer to study question 2b.

To further examine whether particular V + P combinations restrict the preference of *preposition pied-piping*, *wh-questions* and *relative clauses* were analyzed across individual (V + P)s, i.e., *concentrate on, run into, belong to, pay for, laugh at, talk to, apologise* to and *look after* including *preposition stranding* and *null-prep*. The results appear in Tables (4) and (5). Table (4) depicts the study subjects' responses within correct subcategorization for each V + P, i.e., a particular subject knows that a particular verb in an instance requires a prepositional phrase (PP) complement in *wh-questions*.

Table (4): Subjects' Responses within Correct Subcategorization for each V + P in Wh-questions NNS (N = 76)

V + P	Correct Subcat. Number correct		Responses within Null-resp.		Correct PS		Subcategorization PiP	
	N	%	N-resp.	%	N-resp.	%	N-resp.	%
concentrate on	70	92.1	6	8.6	63	90.0	1	1.4
run into	50	65.8	5	10.0	45	90.0	0	0.0
belong to	66	86.8	8	12.1	56	84.8	2	3.0
pay for	65	85.5	10	15.4	53	81.5	2	3.1
laugh at	43	56.6	11	25.6	31	72.1	1	2.3
talk to	59	77.6	11	18.6	46	78	2	3.4
apologise to	63	82.9	8	12.7	53	84.1	2	3.2
look after	67	88.2	3	4.5	62	92.5	2	3.0

Note:

V + P = verb + preposition; NNS = non – native speakers of English; correct subcat. = correct subcategorization for each V + P in *declaratives*; N – resp. = number of responses

Table (4) shows that particular V + P combinations, i.e., *concentrate on, run into, belong to, pay for, laugh at, talk to, apologise to and look after* do not restrict the subjects' preference for *preposition stranding* in *wh-questions*.

Table (5): Subjects' Responses within Correct Subcategorization for each V + P in relative clauses NNS (N = 76)

V + P	Correct Subcat. Number correct		Responses within Null-resp.		Correct PS		Subcategorization PiP	
	N	%	N-resp.	%	N-resp.	%	N-resp.	%
concentrate on	70	92.1	6	8.6	59	84.3	5	7.1
run into	50	65.8	12	24.0	35	70	3	6.0
belong to	66	86.8	7	10.6	45	68.2	14	21.2
pay for	65	85.5	4	6.2	50	76.9	11	16.9
laugh at	43	56.6	4	9.3	25	58.1	14	32.6
talk to	59	77.6	10	16.9	44	74.6	5	8.5
apologise to	63	82.9	8	12.7	43	68.3	12	19.0
look after	67	88.2	4	6.0	49	73.1	14	20.9

Note:

V + P = verb + preposition; NNS = non – native speakers of English; correct subcat. = correct subcategorization for each V + P in *declaratives*; N – resp. = number of responses

Table (5) shows that particular V + P combinations do have some effect on *relative clauses*. It appears that particular lexical items, (e.g., 32.6% for *laugh at*) evoke much more *preposition pied-piping* than others (e.g., *concentrate on or run into*). This only occurred in *relative clauses*.

Results related to question 3:

Do Jordanian EFL learners show evidence of *null-prep* in *adjuncts* and/or *arguments ?*

Table (6): **Results of Null-prep in Arguments vs. Adjuncts by Proficiency Level**

Prof. Level	Arg. (%)	Adj (%)
Low	45	55
Mid	44	56
High	42	58

Table (6) shows the differences among the three proficiency groups in terms of the use of the *null-prep*. in both types of complement, i.e., *adjuncts* and *arguments* (Low: *Arg*. = 45% *Adj* = 55%; Mid: *Arg*. 44% *Adj*. = 56%; High: *Arg*. = 42% *Adj* = 58%). Further examination of the data in Table (6) reveals evidence of the *null-prep* phenomenon in *Adjuncts (Adj)* as well as *Arguments (Arg)*, hence providing a positive answer to study question 3.

Discussion

It is reported in Table (1) that Jordanian EFL learners in the present study evidently omitted the prepositions in both *wh-questions* and *relative clauses*. Moreover, they attempted *null-prep* constructions even in the high proficiency group although the *null-prep* occurrence decreased with the rise in proficiency. This is consistent with the findings of earlier research on *preposition*

stranding, *preposition pied-piping* and *the null-prep phenomenon* (Mazurkewich, 1985; Bardovi-Harlig, 1987; Klein, 1995a, 1995b; Klein and Casco, 1999; Kao, 2001). The occurrence of the phenomenon in the subjects' L2 acquisition attests to *null-prep* as an undeniable stage in L2 acquisition and shows irrelevance of *null-prep* to "language specific input factors". This is in line with the findings of Klein (1995a). The subjects may have exhibited *null-prep* constructions because of the contradictory evidence for the presence/absence of preposition in their L2 data. This is also in line with the findings of Dandan (1968), Klein (1992, 1993a, 1995a, 1995b) and Lakkis and Abdel Malak (2000). Another possible explanation is that the subjects may have attempted *null-prep* constructions just for case of processing or just as a communication strategy or they may have processed the targeted sentences simply for meaning whether or not the sentences are grammatical and not noticed and stored the different construction, i.e., *null-preposition* manifest in the L2 data. This justification receives support from Erickson's (1984) experiments; VanPatten's (1990) work and Rastall's (1994) studies.

The emergence of *the null-prep phenomenon* in both *wh-questions* and *relative clauses* may be attributed to the lack of accurate subcategorizational knowledge of verbs for their prepositional complements. This justification receives full support from Zughoul (1973) and Baradovi-Harlig (1987). Tables (2) and (3) reveal the emergence of *preposition stranding*, i.e., the insertion of the preposition in a clause final position and greater tendency of the subjects in the three proficiency groups, i.e., the low, mid and high groups to use it. This is in line with the findings of Bardovi-Harlig (1987) Klein (1995b) and Kao (2001). In fact, the emergence of *preposition stranding* (PS) and the subjects' preference to use it over *preposition pied-piping*, i.e., the insertion of the preposition in a clause initial position might be due to the frequency or salience of *stranded prepositions* in the oral language. This explanation receives support from Bardovi-Harlig (1987) and Kao (2001). Although the authors of grammar books all indicate there are two options when the *wh-word/phrase* is the object of a preposition, they also emphasize the importance of having the *wh-word* at the beginning of the sentence. This is why the *preposition pied-piping* option appears to violate the grammar rules for *wh-questions* that the present study subjects have been taught. It may also be the case that the subjects' familiarity with such rules led them to favor *preposition stranding* (PS) over *preposition pied-piping (PiP)*. Therefore, subjects might just try to use the structure they are familiar with and avoid the unfamiliar one i.e., *preposition pied-piping*. Once L2 learners are exposed to the two options for *wh*-formation, they may include both. This, as reported in the literature, may never happen because the general principle for the so-called *wh*-formation overrides the exceptional rule, i.e., *preposition pied-piping*.

The subjects' preference for *preposition stranding* for the correction task across the three proficiency groups and sentence types, as reported in the literature and shown in Tables (4) and (5), is simply because, generally speaking, L2 learners rarely, if ever, hear *preposition pied-piping* in the L2 data since it is limited to formal or written language. This justification receives support from Erickson, (1984). Another possible explanation for the study subjects' preference for *preposition stranding* may be attributed to their early and frequent exposure to English constructions with the frozen *preposition stranding formula*, i.e., the insertion of the preposition in a clause final position, which draws their attention to *the stranded prepositions* and leads them to the preference of *preposition stranding*.

The frequency of *the stranded prepositions* in the subjects' L2 input may propel them to *anti-preposition pied-piping*. This is in line with the findings of Erickson (1984) and Bardovi-Harlig (1987). In a similar vein, for the purpose of the present study, *wh-questions* and *relative clauses* were analyzed across individual (V + P)s, including *preposition stranding* and *null-prep* to further determine whether particular (V + P) combinations restrict the preference of *preposition pied-piping* on the part of the subjects. Table (4), for example, shows that particular V + P combinations, i.e., *concentrate on, run into, belong to, pay for, laugh at, talk to, apologise to and look after* do not restrict the subjects' preference for *preposition stranding* in *wh-questions*. On the other hand, Table (5) shows that these factors do have some effect on *relative clauses*. It appears, for example, that particular lexical items (e.g., 32.6% for *laugh at*) evoked much more *pied-piping* than others (*e.g., concentrate on or run into*). Once again, this only occurred in *relative clauses*. Syntactically speaking, *wh-questions* in the present study involved only single-clauses while *relative clauses* are derived from a base structure consisting of more than one sentence. It is usually a relationship brought about by the so-called embedding process. There are, generally speaking, two rules (viz., relative pronoun substitution and relative pronoun fronting) operating on the relative clause construction as in:

Output of the base: *This is the problem (he concentrates on the problem)*

Relative pronoun substitution: *This is the problem he concentrates on which)*.

Relative pronoun fronting: *This is the problem which he concentrates on*.

Another possibility, however, is to front the preposition along with its relativized object, as in:

This is the problem on which he concentrates. This possibility makes *relative clauses*, linguistically speaking, more complex than *wh-questions*. This justification is in line with the findings of Bardovi-Harlig (1987) Han (2002), Kallmeyer (2003) and Kallmeyer and Scheffler (2004). Interestingly, in the three proficiency groups as shown in Table (3), *the null-prep phenomenon* was retained longer in the *relative*

clauses although the gradual reduction in its use co-occurred with a general rise in the use of *preposition stranding* as well as *preposition pied-piping* in both *wh-questions* and *relative clauses*. This is consistent with Bardovi-Harlig's (1987) finding which reveals that acquiring *preposition stranding* and *preposition pied-piping* in *relative clauses* is more difficult than in *wh-questions*. The fact that the 24 targeted sentences in the test included relative pronouns rather than the complementizer *that* as well as the observation of similar *null-prep phenomenon* in both *wh-questions* and *relative clauses* contradicts Kao's (2001) view that L2 learners attempt it because they choose changing one place (resulting in *preposition stranding (PS)* instead of two (resulting in *preposition pied-piping (PiP)*.

However, the results corroborate the minimalists' view that derivations are directed by the economy principles and that the most economical option always wins out (Klein and Casco, 1999). Since *preposition stranding* involves movement of less material (an *NP* out of *PP*) than *preposition pied-piping* (the whole *PP*), the most economical derivation winning the competition is *preposition stranding*. In a similar vein, a comparison between the number of *preposition stranding* and *preposition pied-piping* constructions attempted by the subjects in the three proficiency groups, i.e., the low, mid and high groups, as shown in Table (3), revealed a smooth rise in both *wh-questions* and *relative clauses*. In addition, instances of *preposition stranding* outnumbered those of *preposition pied-piping*. Interestingly enough, the high group evidenced an abrupt increase in the use of *preposition stranding* in both *wh-questions* and *relative clauses*, but a sudden decrease in the use of *preposition pied-piping* in both constructions. This unexpected fall may be reasonably due to the instruction in Jordanian EFL classrooms which focuses on the supremacy of *preposition stranding* over *preposition pied-piping* which may seem to violate the grammar rule taught in grammar books, i.e., most grammar books recommend students to leave the preposition at the end of the sentence when the relativized *NP* is the object of a preposition, or in the case of *wh-questions*, the references generally state that the *wh*-word/phrase should be placed at the beginning of the sentences. This explanation is indeed supported by the results of an ad hoc follow-up test given to the subjects different from the ones taking part in Kao's (2001) main experiment. Another possible explanation concerning the unexpected fall in the use of *preposition pied-piping* by the high group is that *preposition pied-piping* construction is often felt to be awkward in informal English, especially in speech. In addition, the L2 learners, particularly, those who show accurate responses, and as reported in the literature, indicate that *preposition stranding* is the overwhelmingly preferred form, that is, when faced with a *wh-question* or *relative construction* with an omitted preposition, they correct it by inserting the required preposition at the end of the clause (resulting in *preposition stranding (PS)*. It is also possible that the potentially marked nature of *preposition pied-piping* in English and the frequency of *preposition stranding* in informal language lead L2 learners to *anti-preposition pied-piping*. These two justifications receive support from Klein (1992, 1993a, 1995a, 1995b) and Lakkis and Abdel Malak (2000).

Table (6) shows that the three proficiency groups in the present study attempted *null-prep* in both types of complement, i.e., *adjuncts* and *arguments* rather similarly (Low: *Arg* = 45% *Adj* = 55%; Mid: *Arg* = 44% *Adj* 56%; High = *Arg* 42% *Adj* = 58%). This reflects no distinction between the two constructions as far as the *null-prep phenomenon* is concerned. Interestingly enough, this study finding is consistent with Klein and Casco's (1999) analysis which casts doubt on the speculated contrast between *adjuncts* and *arguments*. Additionally, and more importantly, it is possible that *null-prep* attempted by the subjects is a consequence of *null-operator movement* operating similarly in both complement types. It is worth mentioning that *null-operator movement* implies that the V + P complement becomes an *NP* rather than a *PP* in *null-prep* constructions, which readily permits *null-prep* as an interim strategy for *adjuncts* as well as *arguments*. This is indeed supported by the results of Klein and Casco's (1999) analysis.

Conclusion

In conclusion, the results of the present study reveal that the so-called *null-prep phenomenon* occurs in the subjects' L2 data. Interestingly, the occurrence of this phenomenon decreased with the rise in proficiency across the three proficiency groups, i.e., the low, mid and high groups. Another interesting finding is that the subjects favor *preposition stranding*, i.e., the insertion of the preposition in a clause final position over *preposition pied-piping*, i.e., the insertion of the preposition in a clause initial position in the 24 targeted sentences which were *declaratives*, related *wh-questions* and *relative clauses*, each with the obligatory preposition omitted. A comparison between the number of *preposition stranding (PS)* and *preposition pied-piping (PiP)* constructions attempted by the subjects in the three proficiency groups showed a smooth rise in both *wh-questions* and *relative clauses*. Instances of *preposition stranding* outnumbered those of *preposition pied-piping*. Additionally, and more importantly, *null-prep* was retained longer in *relative clauses* although the gradual reduction in its use co-occurred with a general increase in the use of *preposition stranding* and *preposition pied-piping* in both *wh-questions* and *relative clauses*. Interestingly enough, *the null-prep phenomenon* occurred rather similarly in the two types of complements, i.e., *adjuncts* and *arguments*. As such, the results of the present study reveal how particular pairs of verb + preposition (V + P), for example, *concentrate on, run into, belong to, pay for, laugh at, talk to, apologise to and look after* are taught in Jordanian EFL classrooms. It is suggested that Jordanian EFL classroom learners receive more

comprehensible L2 data for the purpose of their L2 "consciousness-raising / input enhancement" as used by Sharwood Smith (1980, 1993). This suggests that in a formal Jordanian EFL classroom, learners' attention is to be directed to specific formal features of language within meaning-oriented activities (e.g., *prepositional verbs and their co-occurrence restrictions or wh-question formation*) with the goal of developing increased grammatical accuracy. Conscious attention / "attention-drawing" activity, for instance, pointing out that *concentrate* always takes a particular preposition, namely, *on* or analyzing the internal structures of various prepositional phrases along with fine-tuned comprehensible L2 input certainly affects Jordanian EFL classroom learners' performance which is measured in this study. It is suggested that these two learning strategies or options are 'taught' or 'encouraged' in Jordanian EFL classrooms. The product the Jordanian EFL learners come up with is the seemingly preferred construction(s), for instance, *preposition stranding* i.e. the insertion of the preposition in a clause final position and/or *preposition pied-piping*, i.e. the insertion of the preposition in a clause initial position.

Since students rely on transfer of prepositions from L1 and L2 to judge the appropriate prepositional usage as concluded by Lakkis and Abdel Malak's (2000) study, it is advisable to use their L1 knowledge of prepositions for structures that use equivalent prepositions in both L1 and L2. On the other hand, instructors of English whose L1 is Arabic should point out the differences between L1 and L2 to their students whenever there are verbs or expressions in the L1 and L2 that have different structures that take prepositions or that have no equivalent in one of the languages. The instructors of English should call the students' attention whenever there is a rule that simplifies the prepositional usage. In addition, instructors need to explain the differences when more than one preposition is possible for the same verb. To allow students to master (verb + preposition) structures, instructors must continuously expose them to correct prepositional usage since the frequency of occurrence of a structure promotes the correct usage of the preposition.

In the case here, Jordanian EFL teachers may encourage their learners to memorize and practice or suggest that they memorize and practice the so-called V+P sequences or English prepositional verbs as a whole. Evidence for the operation of the memorization as well as practice strategy comes from Jordanian EFL learners' performance in the examinations and from their errors as well. The EFL teacher should be on the alert for the errors of his learners in English prepositional verbs, especially for the recurrent ones. These can be listed and corrected through practice arranged by the teacher at an appropriate phase of each English lesson. In language learning, there is no substitute for practice. Constant practice of English prepositional verbs on the part of Jordanian EFL learners and their EFL teachers should occupy adequate class time.

The acquisition of the English prepositional verbs, as the results of the present study show, is an area of particular difficulty in English for Jordanian EFL learners because learning such verbs involves considerable costs in memorization and storage of information. It is advisable, in this respect, to recycle English prepositional verbs continuously, i.e., they should re-appear again and again in different contexts, but with increasing depth or in terms of their value, i.e., more useful English prepositional verbs should come before less useful ones, their frequency of use, i.e., the more frequent the English prepositional verb, is, the more useful it is, their closeness to the immediate environment of Jordanian EFL learners and their complexity, i.e., simpler English prepositional verbs should come before more complex ones in the same syllabuses.

References

Bardovi-Harlig, K. (1987). Markedness and salience in second language acquisition. *Language Learning*, 37: 385-407.

Bell, J. & Gower, R. (1993). Upper Intermediate Matters. Longman Group UK, Essex CM 20 2JE, England.

Copestake, A. & Flickinger, D. (2000). An open-source grammar development environment and broad-converge English grammar using HPSG. In *Proc. Of the 2nd. International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2000).*

Dandan, N. (1968). Sources of English prepositions. Unpublished MA Thesis, American University of Beirut.

Dekydtspotter, L., Sprouse, R.A. and Anderson, B. (1998). Interlanguage A – bar dependencies: binding construals, null prepositions and universal grammar. *Second Language Research*, 14, 341-358.

Dirven, R. (2001). "The Metaphoric in Recent Cognitive Approaches to English Phrasal Verbs", (Rene. Dirven @ p and ora.be.)

Erickson, L. (1984). Wh-movement in a 3.5 year old. Unpublished paper, Dept. of linguistics, UCLA.

Haegamann, L. (1995). *Introduction to Government and Binding Theory* (2nd ed.) Massachusetts: Blackwell Publishers Inc.

Han, C. (2002). Compositional Semantics for Relative Clauses in Lexicalized Tree Adjoining Grammars. In *Proceedings of* TAG + 1, pp. 101-110, Venice, Italy.

Kallmeyer, L. (2003). LTAG Semantics for Relative Clauses. In Harry Bunt, Ielka van der Sluis, and Roser Morante, editors, Proceedings of the Fifth International Workshop on Computational Semantics IWCS-5, pp. 195-210, Tilburg, NL.

Kallmeyer, L. & Scheffler, T. (2004). LTAG Analysis for Pied-Piping and Stranding of Wh-

Phrases. Proceedings of the Seventh International Workshop on Tree Adjoining Grammar and Related Formalisms. May 20-22, Vancouver, BC, CA. Pp. 32-39.

Kao, R. (1996). Where have the prepositions gone ? : The acquisition of English prepositional verbs by Japanese and Chinese EFL learners. Paper presented at the Third International Association of World English Conference, December 19-21, 1996, East-West Center, Honolulu, Hawaii.

Kao, R. (2001). Where have the prepositions gone ? A study of English prepositional verbs and input enhancement in instructed SLA. International *Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39, 195-215.

Klein, E.C. (1992). Null-prep in the L2:How critical the period ? Paper presented at the 12th Second Language Research Forum, Michigan State University, East Lansing, Michigan.

Klein, E.C. (1993a). A problem for UG in L2 acquisition. *Issues in Applied Linguistics*, 2, 170-186.

Klein, E.C. (1993b). Towards Second Language Acquisition: A Study of Null – Prep. Dordrecht: Kluwer.

Klein, E.C. (1995a). Evidence for a 'wild' L2 grammar when PPs rear their empty head. *Applied Linguistics*, 16: 87-117.

Klein, E.C. (1995b). Second versus third language acquisition: Is there a difference ? *Language Learning*, 45: 419-465.

Klein, E.C. and Casco, M. (1999). Optionality in English non-native grammars: Differences between L1 and L2. Proceedings of the Annual Boston University Conference on Language Development, 23, 349-360.

Lakkis, K. & Abdel Malak, M. (2000). Understanding the Transfer of Prepositions: Arabic to English. *Forum* 38: 26-32.

Macleod, C. & Grishman, R. (1998). Comlex syntax reference manual, Proteus project.
http: // nlp.cs.nyu.edu/com/ex.

Mazurkewich, I. (1985). Syntactic markedness and language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 15-36.

Miura, I. (1989). Prepositional and phrasal verbs used in EFL writing. *Bulletin of Kyoto University of Education* 74: 71-77.

Quintero, K.W. (1992). Learnability and the acquisition of Extraction in relative clauses and wh-questions. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 39-70.

Quirk, R., Sidney, G., Geoffrey, L. & Jan, S. (1972). A Grammar of Contemporary English. London: Longman.

Rastall, P. (1994). The prepositional flux. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 32: 229-231.

Sag, I.T., Baldwin, F., Bond, A., Copestake and Flickinger, D. (2002). Multi – word Expressions: A Pain in the Neck for NLP. Proceedings of CICLING 2002, Mexico City, Mexico, 1-15.

Sharwood – Smith, M. (1980). Consciousness raising and the second language learner. *Applied Linguistics* 2: 159-168.

Sharwood – Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15: 165-179.

VanPatten, B. (1990). Attending to form and content in the output: An experiment in consciousness. *Studies in Second Language Acquisition* 12: 287-301.

Villavicencio, A. (2003). Verb – Particle Constructions and Lexical Resources. Proceedings of the ACL Workshop on Multi-word Expressions: Analysis, Acquisition and Treatment, pp. 57-64, Cambridge, UK.

Wesche, M. B. (1994). Input and interaction in second language acquisition. In input and interaction in language acquisition, C. Gallaway and B. J. Richards (eds.), 219-249. Cambridge: Cambridge University Press.

Zughoul, M.R. (1973). Teaching English prepositions to Arab students. Unpublished MA Thesis, American University of Beirut.

Appendix: Test Sentences

I. Target Sentences (Ungrammatical)

The targeted sentences in this part are *declaratives*, related *wh-questions* and *relative clauses*, each with a *prepositional verb*. The (targeted) sentences are presented, however, with *the obligatory preposition omitted*. Eight pairs of verb + preposition (V + P) are tested: *concentrate on, run into, belong to, pay for, laugh at, talk to, apologise to and look after*. Thus, the corpus consists of 24 targeted sentences.

1. He usually ***concentrates*** this particular problem.
2. Which problem does he usually ***concentrate*** ?
3. This is the problem which he usually ***concentrates***.
4. Mary ***ran*** a handsome fellow two days ago.
5. Which fellow did Mary ***run*** two days ago ?
6. This is the fellow who(m) Mary ***ran*** two days ago.
7. This coat ***belongs*** that man.
8. Which man does this coat ***belong*** ?
9. This is the man who(m) this coat ***belongs***.
10. He always ***pays*** his evening meal.
11. Which meal does he always ***pay*** ?
12. The evening meal is the meal which he always ***pays***.
13. They are ***laughing*** the comic strips.
14. Which strips are they ***laughing*** ?
15. These are the strips which they are ***laughing*** ?
16. He usually ***talks*** this lady.
17. Which lady does he usually ***talk*** ?
18. This is the lady who(m) he usually ***talks***.
19. He ***apologised*** that old man this morning.
20. Which man did he ***apologise*** this morning ?
21. This is the man who(m) he ***apologised*** this morning.
22. This man usually ***looks*** these children while their mother is in hospital.
23. Which children does he usually ***look*** while their mother is in hospital.
24. These are the children whom(m) he usually ***looks*** while their mother is in hospital.

II. Preposition Stranding (PS) (Grammatical)

The corpus also includes an equal number of correct instances of *preposition stranding* and *preposition pied-piping*:

1. This car ***crashed into*** this wall.
2. Which wall did this car ***crash into*** ?
3. This is the wall which this car ***crashed into***.
4. He ***shouted to*** this man from the other side of the street.
5. Which man did he ***shout to*** from the other side of the street ?
6. This is the man who(m) he ***shouted to*** from the other side of the street.
7. He ***writes*** *to* this lady from time to time.
8. Which lady does he ***write*** *to* from time to time ?
9. This is the lady wh(om) he ***writes*** *to* from time to time.
10. He is ***interested*** *in* this type of work.
11. Which type of work is he ***interested in*** ?
12. This is the type of work which he is ***interested in***.

III. Preposition Pied – piping (PiP) (Grammatical)

1. This bus ***collided with*** this car.
2. ***With*** which car did this bus ***collide*** ?
3. This is the car ***with*** which this bus ***collided***.
4. The students are ***worrying about*** the English exam.
5. ***About*** which exam are the students ***worrying*** ?
6. This is the exam ***about*** which the students are ***worrying***.
7. He is ***talking about*** his favorite topic of conversation now.
8. ***About*** which topic of conversation is he ***talking*** now ?
9. This is the topic of conversation ***about*** which he is ***talking*** now.
10. Rami ***went into*** that house ten minutes ago.
11. ***Into*** which house did Rami ***go*** ten minutes ago ?
12. This is the house ***into*** which Rami ***went*** ten minutes ago.

IV. Filler Sentences (Grammatical)

In addition, the corpus included 12 correct sentences as filler sentences.

1. Ali saw his next door neighbour two days ago.
2. Who did Ali see two days ago ?
3. This is the neighbour Ali saw two days ago.
4. The lady was reading this interesting magazine.
5. Which magazine was this lady reading ?
6. This is the magazine the lady was reading.
7. The guest arrived the other day.
8. Which day did the guest arrive ?
9. That is the day the guest arrived.
10. This university graduated 350 students last year.
11. Which year did this university graduate 350 students?
12. This is the year that this university graduated 350 students.

V. Filler Sentences (Ungrammatical)

The following incorrect filler sentences are ungrammatical for reasons other than prepositions.

1. They is leaving for Madaba next week.
2. Did they left for Madaba last week ?
3. Which city they leave last week ?
4. My wife are making the bed in the bedroom.
5. What is your wife making it in the bedroom ?
6. Did your wife made the bed in the bedroom ?
7. Sami are buying a shirt for his brother.
8. What did Sami bought for his brother ?
9. Did Sami bought a shirt for his brother ?
10. I watch the semi-final football match on television last night.
11. Which match did you watched on television last night ?
12. Did you watched the semi-final football match on television last night ?

Jordan Journal of Educational Sciences Vol. 1, No. 3, pp 243-251

The Effect of the Use of Authentic Reading Materials in Teaching English on Eleventh Grade EFL Students' Motivation

Abdallah Baniabdelrahman*

Received Date: June 9, 2005 **Accepted Date: Nov. 26, 2005**

***Abstract**: This study investigated the effect of using English language authentic reading materials in teaching English on EFL students' motivation. The sample consisted of two eleventh grade sections. One was randomly assigned as the control group (37 students) and the other was assigned as the experimental group (35 students). Then students' motivation level was measured against a self-reported learner motivation questionnaire. The data were analyzed via factorial ANOVA repeated-measures factors and between-groups factors. The results of the study revealed a significant increase in the EFL students' motivation across time in both of the experimental and control groups. Moreover, the results revealed significant differences between the two groups after 12 weeks of treatment in favor of the experimental group. Based on the results of the study, more studies are recommended to be carried out in different situations for a more thorough investigation. **(Key words:** motivation, authentic materials & non-authentic materials, teaching English)*

اثر استخدام نصوص القراءة الأصيلة في تدريس القراءة باللغة الانجليزية على دافعية طلبة الصف الحادي عشر

عبدالله بني عبدالرحمن، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

ملخص: هدفت هذه الدراسة الى استقصاء اثر استخدام نصوص القراءة الاصيلة في تدريس اللغة الانجليزية في اثارة دافعية الطلبة. وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتي حادي عشر تم اختيارهما بالطريقة العشوائية العنقودية من مديرية التربية والتعليم للواء الكورة. وتم قياس دافعية الطلبة من خلال استبانة اعدت خصيصا لهذا الغرض. واستخدم تحليل التباين المتكرر في تحليل البيانات، وقد اظهر التحليل ازديادا في مستوى دافعية الطلبة في المجموعه التجريبية عبر الزمن. وبالإضافة إلى ذلك أظهر فروقا ذات دلالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية بعد مضي 12 اسبوعا على بدء الدراسة. وقد اوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات على مستويات مختلفة من الطلبة.(**الكلمات المفتاحية**: الدافعية، المادة الأصلية وغير الأصلية، تعليم الانجليزية)

Introduction

Motivation plays a crucial role in the second/ foreign language learning. It influences how students use the second/foreign language; how much they interact with native speakers; how much input they receive in the target language; students' achievement; students' proficiency level, and how long students preserve and maintain the second/foreign language skills after language study is over (Oxford & Shearin, 1994: 12).Over the past few years, ESL (English as a second language) and EFL (English as a foreign language) researchers have discussed a number of motivational concepts and theories (Crooks & Schmidt, 1991; Dornyei, 1994 and 2001; Tremblay & Gardner 1995) and suggested two dichotomies of motivation: intrinsic/extrinsic and integrative/instrumental. While extrinsically motivated learners do something because of an external reward that may be obtained, intrinsically motivated learners do something because of the rewards obtained from the activity itself. Community integrative motivation is the positive disposition towards the second language group and the desire to interact with and even become similar to valued members of that community (Dornyei, 2001). Instrumentally motivated individuals are motivated if they see language learning capacity as having extrinsic benefits such as a job opportunity.

Brown (1994) categorizes three levels of motivation and claimed that learning a foreign language requires some or all of the three levels. The three levels are global motivation, situational motivation, and task motivation. Global motivation refers to the general motivation of a person to learn a second or foreign language. Situational motivation depends on the environmental context in which the second/foreign language is being learned. It involves the level of comfort or anxiety the learners feel during the learning situation, as well as the learners' willingness to take risk and attempt to interact with others. Task motivation, on the other hand, refers to learners' perceptions of the relevance of classroom language tasks ((Van Aachen, 1999: 114).

Crookes & Schmidt (1991) claim that motivation to learn a language has both internal and external features. Internal motivation includes four attitudinal factors: a) interest in the L2/FL (second/foreign language) based on existing attitudes, experience, and background knowledge on the learner's part; b) relevance that involves the perception of personal needs; c) expectancy of success or failure; and d) outcomes. In contrast, external characteristics are manifest in the learner's behavior when he: a) decides to choose, pays attention to, and engages in L2/FL learning; b) persists in L2/FL over an extended period of time and returns to it after interpretation; and c) maintains a high activity level.

* Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.
© 2005 by Yarmouk University, Irbid, Jordan.

One of the main components of foreign language learning motivation is the learning situation which is made up of intrinsic and extrinsic motives and motivational conditions concerning three areas. The first area relates to course-specific motivational components which are related to the syllabus, the teaching materials, the teaching method, and the learning tasks. These can be described by four motivational conditions: interest, relevance, expectancy, and satisfaction. The second area relates to teacher-specific motivational components which include the affiliative drive to please the teacher, authority type, and direct socialization of student motivation (modeling, task presentation, and feedback). The third concerns group-specific motivational components and includes orientation, norm and reward system, group cohesion, and classroom goal structure (Dornyei 1994:273).

The teaching materials of the second/foreign language play a vital role in learners' motivations (Dornyei, 2001). Therefore, great concern should be paid to the process of choosing them. In this regard, L2/FL researchers have recently started calling for the use of authentic materials; consequently, a considerable theoretical discussion is devoted to their role in teaching foreign languages and their positive effects on the learners' achievement and motivation (Lin, 2004; Abanomey, 2002). Authentic materials which are materials written by native speakers for native speakers for their life affairs and not specifically designed for pedagogical purposes, have been recently recognized in many studies to be effective and interesting in teaching foreign languages. Compared to specially designed textbooks, authentic materials are intrinsically more interesting and stimulating (Lee, 1995, Peacock, 1997, Shei, 2001). Moreover, authentic materials have been claimed to bring learners closer to the target language culture and to make learning more enjoyable and more motivating (Krasmsch, 1993). Students often show more active involvement and participation in learning by pursuing what is of personal interest to them. Lee (1995) points out that the use of authentic materials has become a common practice inside language teaching classes because they are interesting, engaging, motivating, relevant, and culturally enlightening.

One of the problems in using authentic materials in EFL classes in the past was that such materials and resources were not easily available for classroom use. The problem no longer exists nowadays because English newspapers, magazines, and books are available all over the world. Moreover, the World Wide Web has become an appropriate tool because it links a wide range of websites and provides easy accessibility of information based on categories and related features. EFL teachers can use many useful resources and items related to the students' interests.

Although most of the materials on the websites are not designed for pedagogical purposes, the World Wide Web is flexible and appropriate to facilitate the integration of authentic materials in EFL language classroom (Besco, 1998; Brandl, 2002; Chun & Plass, 2000; Walz, 1998). In other words, web authentic materials can be obtained and used to motivate students to learn. Besides, learners may foster autonomy and life long learning by searching what is interesting for them on the internet.

To conclude, the teaching materials of the second/foreign language play a vital role in learners' motivation. Moreover, there is a feeling among many EFL researchers that authentic materials might be helpful in increasing students' motivation to learn English.

Review of Literature

Many researchers claim that authentic materials motivate learners in developing all language skills because they are intrinsically more interesting and stimulating than artificial or non-authentic materials (Lee, 1995; Peacock, 1997; Shei, 2001).

Lin (2002) found that authentic songs had great effect on EFL learners' motivation. He reported that English songs were interesting and appropriate to students' proficiency levels. In a doctoral dissertation, McCrann (1998) investigated the native English speakers' reading strategies for Japanese and Spanish in the United States of America, the researcher found that students' motivation affects their reading strategies.

Shei (1994) conducted a quasi-experimental study in Taiwan to investigate the effect of authentic materials on EFL learners' listening comprehension and attitudes towards learning English. After two semesters of exposing students to authentic materials, the results indicated that the learners had developed positive attitude towards authentic English.

In a study done by Reakes (1990) to investigate the effect of authentic materials on communicative competence of Fifth Grade students studying the French language twenty minutes a day over nine months, the results showed no significant gains in communicative competence, but they reflected some significant gains on a French language attitude questionnaire.

In another study by Besco (1998), students reported that the web based authentic materials were more real to them than other instructional materials. Further studies were carried out by Gonzalez (1990), and Peacock (1997) to investigate the effect of authentic materials on learners' attitudes and motivation. The two studies were quasi-experimental ones. The sample size ranged from 8 to 22. The two studies revealed no statistically significant differences in students' self-reported questionnaires on motivations. Nevertheless, the students reported that they were more enthusiastic and motivated by the use of authentic materials. Moreover, Thanajaro (2000) investigated the effect of using authentic materials on ESL students listening ability and students' motivation. The results revealed that the use of authentic materials in ESL (English as a second language) classroom had a positive effect on ESL students' motivation to learn English.

Furthermore, in a quasi-experimental study Lin (2004) investigated the effect of using web-based authentic materials and non-authentic materials on motivation and reading achievement of EFL learners in two classes at a college in Taiwan. The sample was 102 students. The students' motivation level was measured against a self-reported learner motivation questionnaire as a repeated measure-design. The study was conducted over a period of six weeks. Contrary to expectations, the results indicated that the motivation levels did not change much across time. Even, the non-authentic material group showed significantly higher motivation than the web-based authentic material group. The findings implied that authentic and web-based authentic materials did not have a positive effect on EFL learners' motivation.

As can be inferred, the above reviewed literature shows a contradiction in the results of the different studies regarding the effect of using authentic materials on EFL learners' motivations. Some studies indicated that authentic materials have a better effect than non-authentic materials; and some did not indicate significant differences between the use of authentic and non-authentic materials. One study indicated that non-authentic materials had even a better effect on EFL learners' motivation than web-based authentic materials. This contradiction requires more investigation and more studies of larger samples of learners and different types of authentic materials. The present study is an attempt in this direction.

Statement of the Problem

This study attempts to investigate the effect of using English language authentic reading materials in teaching English on EFL students' motivation. It addresses the following question:

1. Is there any significant difference in motivation levels across time between Jordanian EFL students who use authentic materials and those who use non-authentic materials?

Definition of Terms

Authentic materials: Materials that are obtained from real-life situations without being modified or changed for pedagogical purposes (Spence-Brown, 2002). They are materials written by native speakers of a language to be read by other native speakers of the same language by various walks of life. In this study authentic materials refer to English language materials produced by native speakers of English for native speakers of English and not for pedagogical purposes.

Non-authentic materials: English language materials produced for pedagogical purposes.

Motivations: Students' enthusiasm for the materials used in class and their active involvement in the learning process.

Research Design and Procedures

In order to obtain permission to conduct the present study, the researcher approached the director of Al-Kourah Directorate of Education, the principals, and the teachers of English of the two schools involved in this study. The duration and purposes of the study were explained to them.

Two schools were randomly selected from Al-Kourah Directorate of Education/Jordan - one Eleventh Grade section was randomly chosen from each of the two schools. The purpose of the study was explained to the students. Then the students signed a consent form to agree to have their data included for analysis in the study.

This study is a quasi-experimental one using one control group and one experimental group. The primary variable was students' motivation levels. The study was conducted over a period of twelve weeks (the beginning of October/2004 – end of December/2004), five hours per-week, with the group size and membership remaining constant.

The Sample

The sample of the study consisted of two eleventh grade student sections in Al-Kourah Directorate of Education chosen randomly using the cluster sampling method. One of the two sections was randomly assigned as the control group (37 male students) and the second section was assigned as the experimental group (35 male students). Then students' motivation level was measured against a self-reported learner motivation questionnaire.

To decrease the effect of outside factors, the experimental and control groups were chosen from two different schools using the cluster sampling method. There were no homework assignments to be done outside the classroom. Moreover, t-test of independent samples was also used to ensure the equivalence and homogeneity of the two groups (the control group and the experimental group) at the beginning of the study (results are presented in table 1 below).

Table 1: Results of T-test of Independent Samples at the Beginning of the Experiment

Group	N	Mean	SD	Standard Error	DF	T-value	Pr>/t/
Control	37	3.00	1.20	0.2349			
					70	-0.63	0.53
Experimental	35	3.15	1.19	0.2256			

The results of the T-test of independent samples show that there was no significant difference between the motivation of the experimental group and that of the control group (T, 70= -0.63, P= 0.53). This indicates that the two groups were equivalent and homogenous with regard to their motivation towards foreign language learning (FL) before starting the experiments. Thus, any significant change in the students' motivation would be attributed to the difference in the teaching materials.

Materials

The control group used the non-authentic materials which Eleventh Grade students' use in all Jordanian public schools. The experimental group used authentic materials chosen by the researcher from magazines, newspapers, and websites. The materials covered topics

like: menus from restaurants on the web, weather, advertisements, entertainment such as movies, and food.

All the materials had been chosen before the study started. Then they were given to four Eleventh Grade teachers of English, two university professors of TEFL (Teaching English as a Foreign Language) and two supervisors of English for their comments. Parts of the materials were deleted and new ones were added based on the experts' comments.

The control and the experimental groups were taught by their respective English language teachers who have a bachelor degree in English and a university diploma degree in TEFL. The purpose and the procedures of the study were explained for the teachers. The teacher of the experimental group was provided with the whole module of authentic materials needed for his students before the study started.

Instrument and Data Collection

This study used a highly structured self-reported learner questionnaire (adapted from Peacock, 1997 and Lin, 2004). The questionnaire aims to measure the levels of motivation generated by the materials used in the study. The questionnaire consists of eight questions measuring the following components of motivation: interest (items 1 & 2), relevance (items 3 & 4), expectancy (items 5 & 6), outcome (items 7 & 8), learner's involvement (item 9), and learner's concentration on the learning task (item 10). Each item scored from one to eight. Two questions are added to the questionnaire to measure the increase in the students' language and culture knowledge during the study.

The questionnaire was completed by both the control and experimental groups three times: at the beginning of the study (week one), in the middle of the study (week six), and at the end of the study (week 12). The questionnaire was validated by three TEFL professors, three TEFL graduate students, and three TEFL supervisors. The reliability coefficient for the ten items in the pre-test of the motivation questionnaire was 85.6%. Moreover, a split-half reliability check was conducted to check the internal consistency of the self-reported motivation questionnaire, correlating total scores on five items in part one and five items in part two. The reliability coefficient for part one was r = 78.79% and for part two r = 81.22%.

Data Analysis

The collected data were analyzed via factorial ANOVA repeated-measures factors and between-groups factors using the SAS software to check if there were changes in the students' motivation across time, and to check if there were significant differences between the motivation levels of the control group and the experimental group in the two post tests (after six weeks and after 12 weeks).

Results

Table 2: Results of MANOVA Test of the Effect of Time and Teaching Materials (authentic and non-authentic) on the Students' Motivation across Time.

Source	Value	F-value	Num DF	Den DF	Pr>F
Wilks' lambda	0.67	16.91	2	69	<0.0001

The results of the MANOVA test show that there were statistically significant effects for both time and teaching materials on the students' motivation for learning English (Wilks' Lambda (2, 69) = 0.67, P= 0.0001).

Table 3: Repeated Measures Analysis of Variance Univariate Test Effect of Group*Time on Students' Motivation

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Time	2	113.59	56.80	95.57	<0.0001
Time*Group	2	36.16	18.08	30.43	<0.0001
Error	140	83.20	0.59		

As evident in table 3 there was a statistically significant interaction between time and groups (experimental group and control group) (F (2,140) = 30.43, P= 0.0001). For more clarification see figure 1 below. The results also show that there were significant differences between the students' motivation across time (F (2, 140) =95.57, P=0.0001). This calls for contrasting the students' motivation across time.

Table 4: Means and Standard Deviation of the Interaction between Time and Groups

Time	Control Group			Experimental Group		
	N	X	SD	N	$\overline{X}$	SD
Week 1	37	3.00	1.20	35	3.15	1.18
Week 6	37	3.35	1.56	35	3.50	1.09
Week 12	37	3.81	1.12	35	5.70	1.39

* *Means are out of 8*

The means of the two groups in week 1 and week 6 were very close to each other. Regarding week 12 the table shows that the mean score of the experimental group (5.70) was greater than the mean score of the control group (3.81).

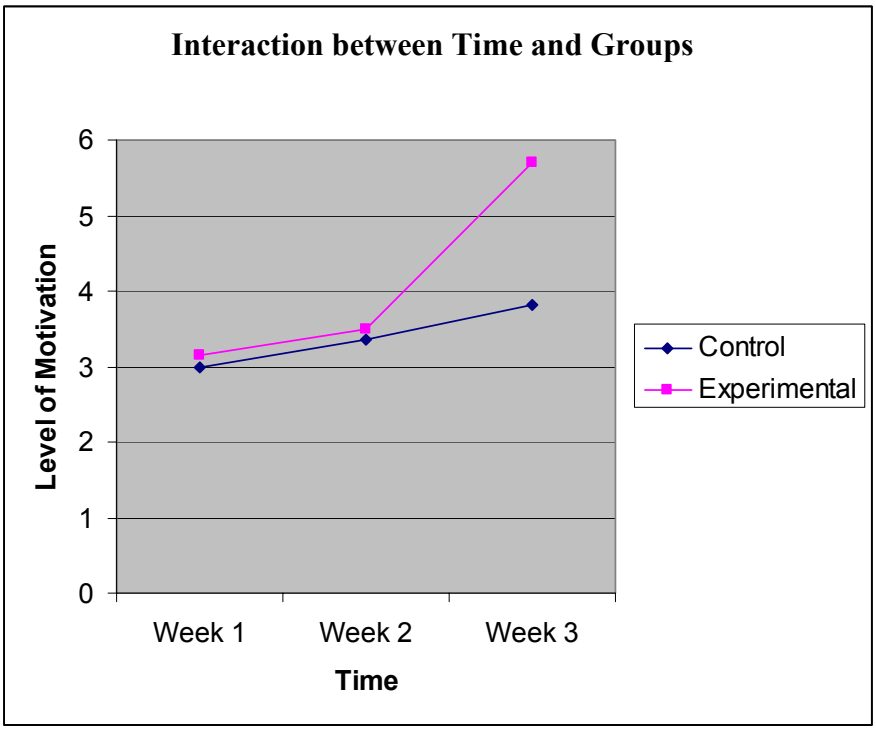

Figure 1: Interaction between Time and Groups

Figure 1 shows that although the motivation of the control group and the motivation of the experimental group were very close in week 1 and week 6, there was a big difference in their motivation in week 12. The motivation of the experimental group in week 12 was significantly greater than the motivation of the control group.

Effect of Time:

A: Results of MANOVA Test

Table 5 below presents the results of MANOVA test and exact F statistics for the effect of time on the motivation of the students of the control group across time.

Table 5: Results of MANOVA Test of the Effect of Time on the Motivation of the Students of the Control group across Time

Statistic	Value	F-Value	Num DF	Den DF	Pr>F
Wilks' Lambda	0.47	20.80	2	35	0.0001

MANOVA test of variance shows that there was a significant effect for time on the students' motivation (Wilks' Lambda (2, 35) = 20.80, P= 0.0001). Because the results do not present the specific effect of each period of time, the repeated measures analysis of variance was run in table 6 below.

B: Results of Repeated Measures Analysis of Variance-Analysis of Variance of Contrast Variable (Time) of the Control Group.

Table 6: Contrast Variable: Time 2 with Time 1

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Mean	1	4.71	4.71	25.41	<0.0001
Error	36	6.67	0.19		

The comparison of the motivation of the control group after six weeks of treatment with their motivation at the beginning of the experiment shows that their motivation after six weeks of treatment was statistically significantly higher than their motivation at the beginning of the experiment (F(1,36) = 25.41, P < 0.0001).

Table 7: Contrast Variable: Time 3 with Time 1

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Mean	1	24.81	24.81	23.44	<0.0001
Error	36	38.12	1.06		

Table 7 shows that the motivation of the control group after 12 weeks of treatment was significantly higher than their motivation at the beginning of the experiment (F(1,36) = 23.44, P < 0.0001).

C: MANOVA Test of the Effect of Time on the Motivations of the Students of the Experimental Group across Time

Table 8: MANOVA Test and Exact F Statistics for the Effect of Time on the Motivations of the Students of the Experimental Group

Statistic	Value	F-Value	Num DF	Den DF	Pr>F
Wilks' Lambda	0.28	42.98	2	33	<0.0001

MANOVA test of variance shows that time has a significant effect on the students' motivation (Wilks' Lambda (2, 33) = 42.98, P< 0.0001). This requires running the repeated measures analysis of variance.

D: Results of Repeated Measures Analysis of Variance-Analysis of Variance of Contrast Variable (Time) of the Experimental Group.

Table 9: Contrast Variable: Time 2 with Time 1

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Mean	1	4.11	4.11	25.32	<0.0001
Error	34	5.53	0.16		

Table 10: Contrast Variable: Time 3 with 1

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Mean	1	227.33	227.33	88.33	<0.0001
Error	34	87.51	2.57		

As shown in Tables 9 and 10 there were statistically significant differences between the motivation of the individual students of the experimental group across time in favor of time 2 (after six weeks) and time 3 (after 12 weeks of treatment). F-values were (F (1, 34) = 25.32, P<0.0001) and (F (1, 34) =88.33, P<0.0001) respectively.

E: Effect of Groups: Tables 11, 12 and 13 below present the results of the repeated measures analysis of variance between groups across time

Table 11: Results of the Analysis of Variance between the Two Groups at the Beginning of the Experiment (Week 1)

Source	DF	Type III SS	Sum Square	F-Value	Pr>F
Model	I	0.46	0.46	0.32	0.57
Error	70	99.35	1.42		
Corrected Total	71	99.80			

The results of the analysis of variance between the two groups at the beginning of the study show that there were no significant differences between the motivation of the students of the experimental group and the control group (F(1, 70) =0.32, P=0.57). This means that the two groups were equivalent at the beginning of the study.

Table 12: Results of the Analysis of Variance between Groups in the Middle of the Experiment (Week 6)

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Model	1	0.38	0.38	0.30	0.58
Error	70	85.58	1.27		
Corrected Total	71	88.96			

As indicated in table 12 after six weeks of treatment, the two groups continued expressing no significant differences in their motivation. The results show that there was no statistically significant difference between the motivation of the experimental group and that of the control group (F (1, 70) = 0.30, P = 0.68).

Table 13: Results of Analysis of Variance between Groups at the End of the Experiment (Week 12)

Source	DF	Type III SS	Mean Square	F-Value	Pr>F
Model	1	64.20	64.20	41.44	<0.0001
Error	70	108.45	1.55		
Corrected Total	71	172.66			

The results of the analysis of variance between the two groups at the end of the study (after 13 weeks of treatment) show that there was a significant difference between the motivation of the students of the experimental group and that of the control group (F(1, 70) =41.44, P < 0.0001) in favor of the experimental group.

Results Related to Items 11 & 12

Items 11 & 12 in the questionnaire asked students to identify the level of increase in their English language knowledge and culture knowledge after 12 weeks of treatment. Table 14 below presents the means and standard deviations of the students' answers.

Table 14: Means and Standard Deviations of the Students' Responses on Items 11 and 12 across Time

		Control Group				Experimental Group			
No.	Item	Six Weeks		12 Weeks		6 Weeks		12 Weeks	
		Mean	SD	Mean	SD	X	SD	X	SD
11	My language knowledge increased after using the teaching materials.	3.68	0.95	4.03	0.91	3.71	1.02	5.68	0.98
12	My Culture Knowledge increased after using the teaching materials	3.45	1.18	3.87	1.15	3.68	0.95	5.26	1.02

The results in table 14 indicate that the mean score of the students' responses regarding the increase in their language and culture knowledge after six weeks of treatment was 3.68 and 3.45 respectively for the control group students. For the experimental group, the means were 3.71 and 3.68 for the language and culture knowledge respectively. Moreover, the results show that there were no big differences between the responses of the control group and the experimental group. The low results, however, show that the students were not satisfied with the increase in their language and culture knowledge after six weeks of treatment.

However, the results revealed significant differences between the responses of the two groups after 12 weeks of treatment. Regarding language knowledge, the mean score of the control group was 4.03 whereas the mean score of the experimental group was 5.68. For culture awareness, the mean score was 3.87 for the control group and 5.26 for the experimental group.

The results also show that the increase in language and culture knowledge from week six to week 12 was greater for the experimental group than it was for the control group. Furthermore, the results indicate that there was a big difference between the responses of the students of the two groups with regard to the increase in their culture knowledge in week 12 in favor of the experimental group.

Discussion of Results

The results of the study revealed a significant increase in the EFL students' motivation across time (after six and 12 weeks of treatment) in both groups (the experimental and control groups). Nevertheless, there were no significant differences between the motivation of the EFL students of the experimental group and that of the control group after six weeks of treatment, but there were significant differences between them after 12 weeks of treatment in favor of the experimental group.

The increase in the motivation of the students of the control group across time might be due to the nature of the English language teaching materials of the Eleventh Grade which is more related to the students' life in comparison with the teaching materials of the previous grades or might be due to the character of the teacher, his teaching techniques and his personal ability to motivate learners to learn English. The increase in the motivations of the students of the experimental group across time could be partially attributed to the fact that authentic materials are more realistic and more interesting than non-authentic materials.

Although there was an increase in the motivation of the students of the two groups across time, the increase in the motivation of the students of the control group was less than the increase of the motivation of the students of the experimental group even after 12 weeks of treatment. The results show that there was no significant difference between the motivation of the two groups after six weeks of treatment. It could be so because of the difficulty of the authentic materials which might require more time for students to understand. Authentic materials usually have more new words and phrases than non-authentic materials.

Nevertheless after 12 weeks of treatment, there was a significant difference between the motivation of the two groups in favor of the experimental group. This indicates that EFL students need time long enough to cope with authentic materials with regard to their new words, phrases, and the stylistic way of native speakers' writings. The results also indicate that enough exposure of students to FL authentic materials increases their understanding and makes them more motivated to learn. This finding supports Krasmsch (1993) who claims that authentic materials bring learners closer to the target language culture, make learning more enjoyable and, therefore, more motivating. This might be because students often reflect more active involvement and participate in learning by pursuing what is of personal interest to them.

It can be concluded that based on the findings of the study authentic materials tend to motivate learners because they are intrinsically more interesting and stimulating than artificial or non-authentic materials**.** However, authentic materials are more difficult than non-authentic materials as they are real samples of the target language. These two characteristics contribute to such materials being more interesting, engaging, motivating, relevant, and culturally enlightening (Lee, 1995).

The increase in the students' language and culture knowledge was disappointing after six weeks of treatment for the two groups. For the students of the control group, the teaching material among other factors might be the reason because as students stated it was not interesting. For the experimental group the reason might be the difficulty of the authentic material itself. Another reason for this low motivation is perhaps because it was the first time that the students were exposed to foreign culture texts.

While the increase in the students' language knowledge continued to be disappointing for the control group after 12 weeks of treatment, it was satisfying for the experimental group. It seems that exposing students to authentic materials for a long period of time offers them an opportunity to cope with and understand new terms, expressions, and native speakers, styles of writing and FL ways of social and cultural behavior.

There was also a better increase in the students' culture knowledge with regard to the experimental group in comparison with the control group. This result is expected because authentic materials include more cultural items and terms than non-authentic materials do.

The results of this study support the findings of Lee (1995) Peacock (1997), Shei, (2001), & Lin (2002) and contradict those of Gonzalez (1990), Peacock (1997), and Mainenti (1997) which might be because the samples of these three studies were small.

Conclusion

This study revealed that the use of authentic materials has advantages over the use of non-authentic materials if students are given enough time. The use of authentic materials increases students' motivation and their willingness to learn. Exposing EFL students to authentic materials increases their language and culture knowledge just as well**.** The results of the study should motivate EFL teachers to include authentic materials in teaching English as a foreign language.

Based on the results of this study, more studies are recommended to be carried out in different situations for further investigation.

References

Abanomey, A. (2002). *The Effect of Texts' Authenticity on Reading Comprehension Test-Taking Strategies Used by Adult Saudi Learners of English*. Doctoral Dissertation, Arizona State University, USA.

Besco, A. (1998). The World Wide Web As Authentic Material: An Exploratory Study. (Doctorall Dissertation, The University of Iowa, 1998). *Dissertation Abstracts International 60*(2): 368.

Brandl, K. (2002). Integrating Internet-based Reading Materials into the Foreign Language Curriculum: From Teacher- to Student – centered Approaches. *Language Learning & Teaching, 6*(3): 87-107.

Brown, H. D. (1994). *Principles of Learning and Teaching,* (3rded.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Chavez, M. M. (1998). Learner's Perceptions on Authenticity. *IRAL, 36*(4): 273-306.

Chun, D. M. & Plass, J. C. (2000). Networked Motivation Environment for Second Language Acquisition. In M. Wardhauer & R. Kem (Eds.), *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice* (pp. 151-170). New York, Cambridge Univerity Press.

Crooks & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning,* 41: 469-512

Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. The *Modern Language Journal*, 78(3): 273-284.

Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation.* NY: Longman.

Gonzalez, O. G. (1990). Teaching Language and Culture with Authentic Materials. (Doctoral dissertation, West Virginia Univerity, 1990). *Dissertation Abstracts International, 52* (5): 1666.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, W. (1995). Authenticity Revisited: Text Authenticity and Learner Authenticity. *ELT Journal, 49*: 323-328

Lin, Y. F. (2002). *The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners in Taiwan*. Final Project Report 90A-38. The Overseas Chinese Institute of Technology, Taichung, Taiwan R. O. C. Retrieved from *http://W3.0cit.edu.tw/personnel/personnel.htm*

Lin, Y. F. (2004). *The Effect of Authentic Materials on Motivation and Reading Achievement of EFL (English as a Foreign Language) Learners in Taiwan*. Doctoral dissertation, La Seierra University.

Lewkowicz, J. A. (2000). Authenticity in Language Testing: Some Autstanding Questions. *Language Testing, 17*(1): 43-64.

McCrann, T. O. (1998). *Native English Speakers' Reading Strategies for Japanese and Spanish: Are They Same? A multiple Case Study*. (Doctoral dissertation, University of Nebraska at Lincoln, USA).

Oxford, R. & Shearin, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal, 78*(1), 12 – 28.

Peacock, M. (1997). The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners.*ELT Journal 51*(2): 144-156.

Reakes, J. W. (1990). A Study to Assess the Effect of Authentic Material on the Communicative competence and on the Attitudes of Grade Give Students Studying French as a Second Language. *Dissertation Abstracts International*, 52(2): 452, (UMI No. 9115136).

Schmidt, T. Y. (1994). Authenticity in ESL: A Study of Request. Research Paper. University of Southern Illinois. *(ERIC Reproduction Service No. 415686).*

Spence – Brown, R. (2002). The Eye of the Beholder: Authenticity in an Embedded Assessment Task. *Language Testing 18*(4): 463-481.

Shei, C. C. (1994). *Using Authentic Materials for Listening Comprehension in TEFL Context of Taiwan: The Peng-Hu Experience*. Unpublished doctoral dissertation, National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan R. O. C.

Shei, C. C. (2001). Follow you! An Authentic Language Lesson Generation System. *Computer Assisted Language Learning, 14*(2): 129-144.

Terwilliger, J. (1997). Semantics, Psychometrics and Assessment Reform: A Closer Look at Authentic Assessment. *Educational Researcher, 26*(8): 24-27.

Thanajaro, M. (2000). Using Authentic Materials to Develop Listening Comprehension in English as a Second Language Classroom. *Dissertation Abstracts International*, 61(6): 2176, (UMI No. 9974216).

Tremblay, P. F. & Gardner, R. C. (1995). Expanding the Motivation Construct in Language Learning. *The Modern Language Journal,* 79: 505-520.

Van Aachen, S. (1999). What Motivates L2 Learners in Acquisition of Kanji Using CALL: A Case Study. *Computer Assisted Language Learning, 12*(2): 113-136.

Walz, J. (1998). Meeting Standards for Foreign Language Learning with World Wide Web Activities. *Foreign Language Annals, 31*(1): 103-114.

Appendix A

Self – Reported Learner Motivation, Language Knowledge, and Culture Knowledge Questionnaire (Adapted from Peacock, 1997 & Lin, 2004)

Thank you for your participation in this study. Please complete the following questionnaire with directions preceding each section.

Part I: Personal Information

1. Which group do you participate in?
   A). Authentic material group B). Non-authentic material group
2. Gender
   A). Male B). Female

Part II: The purpose of this part is to assess your perception regarding the value of the teaching materials used in your group; please circle the number on each item to show how you rate the following concepts. For all the items, the higher number represents the positive impression about the materials or learning tasks. The lower number represents the negative impression about the materials or learning tasks.

No.	**Concept**	**8**	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**concept**
1	Interesting	8	7	6	5	4	3	2	1	Boring
2	Exciting	8	7	6	5	4	3	2	1	Dull
3	Meaningful	8	7	6	5	4	3	2	1	Meaningless
4	Relevant	8	7	6	5	4	3	2	1	Irrelevant
5	Easy	8	7	6	5	4	3	2	1	Difficult
6	Clear	8	7	6	5	4	3	2	1	Confusing
7	Enjoyable	8	7	6	5	4	3	2	1	Unenjoyable
8	Satisfying	8	7	6	5	4	3	2	1	Unsatisfying
9	Personally involved	8	7	6	5	4	3	2	1	Not Involved
10	High Concentration	8	7	6	5	4	3	2	1	Low Concentration

Part III: The following two questions relate to the improvement of your language and cultural knowledge after experiencing the materials.

11. My language knowledge increased after using the teaching materials.
Strongly Disagree 1 2 3 4 5 6 7 8 Strongly Agree
12. My Culture Knowledge increased after using the teaching materials.
Strongly Disagree 1 2 3 4 5 6 7 8 Strongly Agree

Subscription Form

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Published by the Deanship of Research & Graduate Studies, Yarmouk University, Irbid, Jordan

قسيمة اشتراك

المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكّمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

I would like to subscribe to the Journal

For

- ☐ One Year
- ☐ Two Years
- ☐ Three Years

أرغب الاشتراك بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية

لمدة

- ☐ سنة واحدة
- ☐ سنتان
- ☐ ثلاث سنوات

Name: ..... الاسم:

Speciality: ..... الاختصاص:

Address: ..... العنوان:

P.O. Box: ..... ص.ب:

City & Postal Code: ..... المدينة والرمز البريدي:

Country: ..... الدولة:

Phone: ..... هاتف:

Fax: ..... فاكس:

E-mail: ..... البريد الإلكتروني:

No. of Copies: ..... عدد النسخ:

Payment: ..... طريقة الدفع:

Signature: ..... التوقيع:

ترسل الشيكات المصرفية مدفوعة لصالح "عمادة البحث العلمي والدراسات العليا- جامعة اليرموك"

Cheques should be paid to Deanship of Research and Graduate Studies - Yarmouk University.

سعر النسخة الواحدة (دينار أردني) **One Issue Price**	أسعار الاشتراك السنوي **One Year Subscription Rates**		
		داخل الأردن Inside Jordan	خارج الأردن Outside Jordan
سعر البيع العادي 1.750 دينار Standard Price JD 1.750	الأفراد Individuals	7 دنانير JD 7.00	35 دولار أمريكي US $ 35
سعر البيع للطلبة دينار واحد Students JD 1.00	المؤسسات Institutions	10 دنانير JD 10	35 دولار أمريكي US $ 35
خصم 40% للمكتبات والموزعين ومراكز البيع 40% Discount for Bookshops			

Correspondence

Subscriptions and Sales:

Deanship of Research and Graduate Studies
Yarmouk University
Irbid – Jordan
Telephone: 00 962 2 711111 Ext. 3735
Fax: 00 962 2 7211121

المراسلات

مراسلات البيع والاشتراكات:

عميد البحث العلمي والدراسات العليا
عمادة البحث العلمي والدراسات العليا – جامعة اليرموك
اربد – الأردن
هاتف 711111 2 962 00 فرعي 3735
فاكس 7211121 2 962 00

Jordan Journal of
EDUCATIONAL SCIENCES
An International Refereed Research Journal

Volume 1, No. 3, Septemer 2005, Shaaban 1 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.

EDITOR-IN-CHIEF: Prof. Ahmad Audeh
EDITORIAL SECRETARY: Mr. Qasem Koufahi
EDITORIAL SECRETARY ASSISTANT: Mrs. Safaa Alawneh

EDITORIAL BOARD:

Prof. Farid Abu Zinah
Prof. Ahmad Battah
Prof. Nazih Hamdi
Prof. Shadia Al-Tal
Prof. Muna Hadidi
Prof. Mohammad Miqdadi

CONSULTATIVE BOARD

Prof. Ishaq Al-Farhan
Prof. Khalid Al-Umary
Prof. Omar Al-Sheikh
Prof. Said Al-Tal
Prof. Suliman Rihani
Prof. Sami Khasawnih
Prof. Ahmad Kazim
Prof. Afnan Darwazeh
Prof. Abdullah El-Kilani
Prof. Amin Al-Kukhun
Prof. Abd Al-Rahim Ibrahim
Prof. Mahmoud Qamber
Prof. Amal Kamal
Prof. Abed Al-Rahman Al-Ahamad
Prof. Anton Rahma
Prof. Hamid Abed Al-Salam
Prof. 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**. 2075
E-mail: *jjes@yu.edu.jo*
Yarmouk University Website: *http://www.yu.edu.jo*
Deanship of Research and Graduate Studies Website:
http://graduatestudies.yu.edu.jo

The Hashimite Kingdom of Jordan

Yarmouk University

Jordan Journal of EDUCATIONAL SCIENCES

An International Refereed Research Journal

Volume **1,** No**. 3, Septemper 2005, Shaaban 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 a long with keywords which will help readers to search through related databases.

4- Papers should be computer-typed and double spaced. Four copies are to be submitted (three copies lack author names or author identity but one copy should include author/authors' names and address) together with a floppy disk compatible with IBM (Ms word 97,2000,XP), font 14 Normal/ Arabic and 12 English.

5- Papers including figures, drawings, tables and appendices shall not exceed thirty (30) pages (size A4). Figures and tables should not be colored or shaded and should be placed in their appropriate places in the text with their captions.

6- Papers submitted for publication in *JJES* are sent, if initially accepted, to at least two specialist referees, who are selected by the editor- in- chief confidentially.

7- *JJES* reserves its right to ask the author to omit, reformulate, or re-word his/her manuscript or any part thereof in manner that conforms to publication policy.

8- *JJES* sends to the authors letters of acknowledgment, acceptance, or rejection.

9- Accepted papers are published based on the date of final acceptance for publication.

10- Documentation: *JJES* applies APA (American Psychological Association) guide for research publication in general and English system documentation in particular. The researcher should abide to authentication style in writing references, names of authors and citations. Also he should refer to the primary sources and publication ethics.

11- The researcher should submit a copy from each appendix from the research appendices (if available) such as programs, tests ... etc. and should submit a written obligation in which he should maintain other peoples' copyrights (individual right) and should specify the method for those who benefit from the research to obtain a copy from the programs or tests.

12- The accepted articles are the copyright of *JJES*.

13- *JJES* will not pay to the authors for accepted articles.

14- Twenty offprints will be sent free of charge to the principal author of the published manuscripts as well as a copy of *JJES* in which the articles is published.

15- Arranging articles in *JJES* is based on editorial policy.

16- Opinions expressed in *JJES* are solely those of their authors and do not necessarily reflect the policy of the Ministry of Higher Education and Scientific Research and Yarmouk University.

17- The author should submit a written consent that his article isn't published or submitted to any journal.

18- Authers should specify whether the article is an MA or a PhD thesis in the first page with complete documentation on the main copy.

19- Published articles will be stored on the university online database and retrieving is subject to the database's policy.

TABLE OF CONTENTS

Volume **1,** No**. 3, September 2005, Shaaban 1 1426 H**

Articles In Arabic

- **The Warm-up and Closure Pattern Utilized by Islamic Education Teachers of the Basic Stage in Karak Governorate** **179**
  Mohannad Khazer
- **Job Satisfaction and the Affecting Factors Among Government and Private Secondary School Teachers in the District of Amman: A Comparative Study** **189**
  Hassan AL-Ta'ani and Abdulwahab Al kasasbeh
- **Status of, and Obstacles to, the Use of the Internet as a Tool for Collecting Data for Scientific Research by the Teaching Staff of the Faculty of Education at Yarmouk University** **201**
  Mohammad Al-Omari
- **Islamic Education Student- teachers' Evaluation of the Teaching Practice Program at SQU and Colleges of Education** **215**
  Mohammad Ayasrah

Articles In English

- **The Acquisition of English Prepositional Verbs by Jordanian EFL Learners at Al-Isra Private University** **231**
  Saleh Mukallaluh
- **The Effect of the Use of Authentic Reading Materials in Teaching English on Eleventh Grade EFL Students' Motivation** **243**
  Abdallah Baniabdelrahman