



مجلة العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية - علمية - محكمة

المجلد الخامس والعشرون - العدد الثالث

ذو الحجة (1434هـ)

نوفمبر (2013م)

<http://jes.ksu.edu.sa>

مجلة العلوم التربوية

رئيس التحرير

د. فهد بن سليمان الشايع

مدير التحرير

أ. د. عبد الوهاب بن محمد النجار

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الله بن صالح الرويتع

أ. د. هيا بنت سعد الرواف

أ. د. يوسف بن عبد الرحمن الشميمري

سكرتير المجلة

أ. فهد بن عيسى العبد اللطيف

jes@ksu.edu.sa

الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

الهيئة الاستشارية

د. بيل عطوة

جامعة كيرتن (استراليا)

أ. د. جمال محمد الخطيب

الجامعة الأردنية (الأردن)

أ. د. راشد بن حمد الكثيري

مجلس الشورى (السعودية)

أ. د. رافع النصير الزغول

جامعة اليرموك (الأردن)

أ. د. سلمان حسن العاني

جامعة انديانا (أمريكا)

أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب البابطين

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. ماهر محمد أبو هلال

جامعة السلطان قابوس (عمان)

أ. د. يحيى كاظم النقيب

جامعة نيومان (بريطانيا)

© 2013 (1434هـ) جامعة الملك سعود.

جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة بأي شكل وبأي وسيلة سواء كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية - علمية - محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير - مايو - نوفمبر) عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

وتقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالانجليزية، وتشمل: البحوث الأصلية: التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثاً في مجال المجلة.

الرؤية:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرسالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهداف:

- 1- أن تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في العلوم التربوية.
- 2- تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
- 3- المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمه.

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ / 1977م صدر أول عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ / 1984م تغيير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ / 1989م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ / 1992م تغيير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ / 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ / 2013م صدر أول عدد من «مجلة العلوم التربوية».

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص.ب: 2458 الرمز البريدي: 11451

كلية التربية - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

هاتف: 1-4674454 (+966) فاكس: 1-4679965 (+966)

البريد الإلكتروني: jes@ksu.edu.sa الموقع الإلكتروني: <http://jes.ksu.edu.sa>

الاشتراك والتبادل:

ص.ب: 22480 الرمز البريدي: 114950

عمادة شؤون المكتبات - جامعة الملك سعود - الرياض - المملكة العربية السعودية

ثمن العدد: 40 ريالاً سعودياً، 20 دولاراً أمريكياً شاملاً البريد.

قواعد وضوابط النشر

1. يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة الملخصين: العربي، والإنجليزي، والمراجع.
2. يعد ملخصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي الملخصين: العربي، والإنجليزي، كلمات مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...3-2-1 Arabic) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث، أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواء في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق التالي:
 - أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهدها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث. وتوضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس: (American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً للنظام التالي:
- أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.
- ج/ توضع قائمة المراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
- وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:
- الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية*، 3(1)، 143-170.
- Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.
15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقفاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه، ونشره في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق في تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني (<http://jes.ksu.edu.sa>) مع تعبئة النماذج الموجودة على الموقع، وتتم مراسلة المجلة على عنوان بريدها الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

المحتويات

العنوان

- ❖ افتتاحية العدد (رئيس هيئة تحرير المجلة)
- القسم العربي**
- ❖ العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس
عبدالله زيد الكيلاني 563
- ❖ تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية (VPI) على طلبة الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية
السعودية
حسين سالم الشرعه، وعبد الرحمن سالم الشهري 589
- ❖ العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية
فضال كمال محمد الشريفين، وأحمد عبد الله الشريفين 613
- ❖ أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على اكتساب التحصيل وتنمية
التواصل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض
سمر عبدالعزيز محمد الشلهوب 645
- ❖ اتجاهات وتصورات طلاب الدراسات العليا حول تطبيقات الويكي في التعليم
عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق 675
- ❖ واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية
غربي بن مرجي الشمري 703
- ❖ بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي لدى طلاب جامعة
القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية
محمد بن سليمان الوطبان 725
- ❖ الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتصور مقترح لتطويرها
محمد بن مفرح الزهراني 753

العنوان

- 787 الدور القيادي للأقسام الأكاديمية في دمج أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم
- نوار قاسم الحمد، أحمد محمود رضوان، آمنه عيسى خصاونه
- 803 درجة نزع التسوية وكفاءة استخدام الوقت والأداء الوظيفي والعلاقة بينهم لدى مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت
- عبد المحسن عايض محسن القحطاني
- 825 عرض عن كتاب مترجم (21st Century Skills: Learning for Life in Our Times)
- 831 عرض عن كتاب مترجم (Science: Key Concepts in Philosophy)
- 837 عرض عن كتاب مترجم (A Practical Guide to Curriculum-Based Measurement)

افتتاحية العدد

إفئاحية العدد

بقلم: د. فهد بن سليمان الشايح

(رئيس هيئة تحرير المجلة)

يسر هيئة تحرير مجلة «العلوم التربوية» أن تقدم لقرائها العدد الثالث من المجلد الخامس والعشرين، والذي يعدّ خاتمة عامها الأول منذ بدء صدورها بهذا المسمى الجديد. ويأتي هذا العدد متضمناً عشرة بحوث تربوية متنوعة، إضافة إلى عرض لثلاثة كتب تربوية متنوعة ترجمت حديثاً؛ تأكيداً من المجلة على أهمية الترجمة لسد حاجة الوسط التربوي العربي إلى الكتب الرصينة الحديثة، التي تتميز بالأصالة والجدّة.

إن من بواعث الشعور بالزهو إقبال الباحثين الكبير على النشر في المجلة، من مختلف المؤسسات العلمية من داخل الوطن العربي وخارجه؛ حيث استقبلت المجلة خلال العام الجامعي الماضي 1433/1434 هـ (2011/2012 م) أكثر من مائة بحث. ولا يفوت المجلة - هنا - أن تعتذر لجميع الباحثين الذي قدموا بحوثهم للمجلة ولم تتمكن من نشرها، حيث كانت نسبة قبول نشر البحوث 25٪ خلال العام الماضي. في حين كان متوسط مدة البت في نشر البحث من عدمه أقل من شهرين. وتؤكد المجلة في هذا الصدد أنها تتعامل مع جميع ما يصلها من مشاركات بأعلى درجات المهنية والموضوعية، مع التأكيد على عنصر السرعة والإتقان في الإنجاز.

وقد لاحظت هيئة تحرير المجلة أن الغالبية العظمى من البحوث هي بحوث كميّة، تعتمد المنهج الوصفي على وجه العموم، مع الاعتماد بشكل رئيس على استخدام أداة واحدة لجمع البيانات، تمثلت في «الاستبانة» على وجه الخصوص. والمتتبع للبحث التربوي العالمي خلال العقد الحالي يجد اهتماماً واسعاً بالبحث النوعي (الكيفي)، وأدواته المختلفة المعتمدة على تقصي أبعاد المشكلة من جوانبها المتعددة.

تأسيساً على ذلك، واستثناساً بأهداف مجلة «العلوم التربوية» التي من أهمها «المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد على تطوير المجتمع وتقدمته»؛ فإن المجلة تشجع الباحثين على اختيار موضوعات بحثية تسهم في تطوير المنظومة التربوية، مع الحرص على تنوع منهجيات البحث وأدواته، سعياً لنشر بحوث رصينة تسهم في بناء مجتمع المعرفة. وسوف تعطي المجلة أولوية خاصة لمثل هذه الفئة من البحوث المتميزة.

ومثلما هي ثقة الباحثين بالمجلة واختيارها لنشر بحوثهم مبعث فخر واعتزاز؛ فإن هاجس التميز والإتقان يحتم عليها - كأية مطبوعة علمية تسعى للارتقاء بمجتمعها، وتحقيق رسالتها السامية - الالتزام بقواعد ومواصفات النشر العلمي؛ لذا تأمل المجلة من جميع الباحثين التقيد بجميع شروط النشر في المجلة حال تقديم البحث؛ ليتسنى إنهاء إجراءات فحص وتحكيم ونشر البحوث دون تأخر.

والله ولي التوفيق،،

القسم العربي

العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس

عبدالله زيد الكيلاني⁽¹⁾

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 14/10/1430هـ؛ وقبل للنشر في 18/1/1431هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس فيها، بالإضافة إلى استقصاء مصادر الخطأ وعوامل التحيز في تقديرات الطلبة، وكم يتحقق لها من دلالات الصدق والثبات، وكيف يمكن تعزيز سبل الاستفادة من نتائجها في تحسين التدريس الجامعي. اعتمدت منهجية البحث على مصدرين للبيانات: الأول نتائج مراجعة دراسات سابقة حول محاور ذات صلة بأسئلة الدراسة، والثاني استجابات 642 من أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية لاستطلاع للرأي تضمّن 13 فقرة، تناولت جوانب محددة في تقويم الطلبة لمدرّسيهم. من العوامل التي كشفت عنها مراجعة الدراسات السابقة ما له علاقة بمتغيرات موقفية في طبيعة المساق، وعضو هيئة التدريس، والطالب، وأداة التقويم، ومن العوامل الأخرى التي أشارت إليها نتائج دراسات أخرى: عدم تحقق أحادية البعد في تقديرات الطلبة، والاختلاف بين الطلبة ومدرّسيهم حول معايير فاعلية التدريس، وعدم توفر دلالات كافية عن صدق تقديرات الطلبة وثباتها. وكشفت نتائج استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية عن ثلاثة عوامل رئيسية مشبعة بفقرات تعبّر عن متغيرات تؤثر في تقديرات الطلبة، والحاجة إلى أن يكون تقويم فاعلية التدريس أكثر شمولية، وعن مدى توافر الدقة والموضوعية في تقديرات الطلبة. كما كشفت النتائج عن أساليب يمكن أن تعزز طرق الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة.

الكلمات المفتاحية: عوامل التحيز، دلالات الصدق، معايير فاعلية التدريس، البنية العاملية، أحادية البعد.

Factors Affecting University Student Ratings of Faculty Teaching Performance

Abdallah H. Z. Kaylani⁽¹⁾

University of Jordan

(Received 03/10/2009; accepted 18/01/2010)

Abstract: The purpose of this study was to identify factors affecting university student ratings of faculty teaching performance. This purpose also included investigating sources of error and bias in students' ratings, ascertaining evidence of their validity and reliability, and how to enhance their usefulness in improving instruction. The methodology utilized two sources of information. The first consisted of findings from a number of reviewed studies compiled around the major research questions. The second source was the opinions of 642 faculty members in eight Jordanian public universities, who responded to a questionnaire consisting of 13 items related to certain aspects of student evaluation of faculty. The findings from reviewed studies identified a number of contextual variables related to the course, the instructor, the student, and the evaluation tool. Other factors identified in other studies included: dimensionality of student ratings, differences between instructors and students about criteria of teaching efficiency, and the lack of sufficient evidence on the validity and reliability of students' ratings. Still other findings yielded factors related to the effect of class size, course level, and student absenteeism. The results of factor analysis of faculty opinion responses revealed three significant factors that had factor loadings in items related to a number of variables affecting student ratings, the need to reconsider more comprehensive ways of evaluating teaching performance, and the extent to which student ratings could be considered accurate and objective. Based on findings identified in this study, a number of ways were recognized to enhance the usefulness of student ratings in improving instructional performance.

Key words: bias factors, evidence of validity, criteria of teaching efficiency, factor structure, unidimensionality.

(1) Measurement and Evaluation professor psychological and educational,
the University of Jordan, Amman Arab University
Amman, Jordan, P.O Box 13311, Postal Code: (11942).

(1) أستاذ القياس والتقويم النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، وجامعة عمان العربية
عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص ب (13311)، الرمز (11942).

البريد الإلكتروني: e-mail: ahzkaylani@yahoo.com

مقدمة

المساءلة بشكل عام. ويمكن تصنيف هذا الإجراء الإداري - في إطار تقويم ختامي، ويندرج هذا النوع من التقويم ضمن إجراءات تقويم أكثر شمولاً، تتناول جميع مكونات العمل الأكاديمي لغايات ما يشار إليه بعمليات ضبط الجودة وتحسين النتائج.

وبتحقق نماذج الأدوات المستخدمة في تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، نجد أنها في غالبيتها استبانات أو مقاييس تقدير (rating scales)، تتناول فقراتها جوانب محددة في أداء المدرس، مما يمكن أن يلاحظه أو يتأثر به في غرفة الصف، أي أنها تتناول «بعض» جوانب الأداء التدريسي ولا تتناول بعضها الآخر، الذي إما أنه لا يتيسر للطلاب ملاحظته، (مثلاً: العمق المعرفي عند المدرس)، أو أنه غير مؤهل للحكم عليه، (مثلاً: المحتوى العلمي الخاص في الخطة الدراسية). كذلك، من المعروف أن تقويم عضو هيئة التدريس يشمل تقويم وظائف ثلاث، هي التدريس والبحث وخدمة المجتمع، ومن هنا فإن تقويم أداء عضو هيئة التدريس لأغراض اتخاذ قرار بشأنه، أو لتحسين أدائه، لا بد أن يتم بإعطاء قيم وزنية للوظائف الثلاث، قد تتفاوت حسب اعتبارات خاصة يأخذ بها صاحب القرار. مثلاً: في مرحلة الدراسة الجامعية الأولى، يُتوقع أن يُعطى وزن أكبر للتدريس، بينما في الدراسات العليا قد يُعطى الوزن الأكبر للبحث.

باستقصاء أدب الموضوع، نلاحظ كيف أن تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات أصبح ممارسة شائعة، يُعمل بها بشكل منتظم في معظم جامعات العالم. ويُرجع موراي (Murray, 2005) شيوعها في أمريكا الشمالية (الولايات المتحدة وكندا) إلى ما قبل 35 - 40 سنة، ويرجع هزبند وفوش (Husband & Fosh, 1993) شيوعها في جامعات أوروبية، وبخاصة في بريطانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا، إلى ما قبل نحو 20 سنة. أما في الجامعات الأردنية، فيمكن تقصي استخدام هذه الممارسة بشكل منتظم إلى ما قبل نحو 20 سنة، في أواخر الثمانينات من القرن الماضي. وهذا لا ينفي أن يكون هناك استخدام غير منظم لتقويم الطلبة للأداء التدريسي يقوم به بعض أعضاء هيئة التدريس بشكل فردي حين يستطلعون آراء طلبتهم عند نهاية فصل دراسي، وبخاصة، في الأمور التي من شأنها تحسين فاعلية تدريس مساق.

وفي الوقت الذي يهتم فيه عضو هيئة التدريس بتحسين أدائه التدريسي، في إطار تقويم تكويني، تستخدم فيه التغذية الراجعة من تقويم الطلبة لأدائه، يكون اهتمام المسؤول الأكاديمي - في الكلية أو الجامعة - بالحصول على بيانات عن فاعلية عضو هيئة التدريس لأغراض اتخاذ قرار بشأنه، يتعلق بالتثبيت أو الترقية، أو

صدق هذه التقديرات وثباتها، وهذه نتيجة متوقعة بفعل عوامل دخيلة ليست ذات صلة بفاعلية التدريس تتأثر بها تقديرات الطلبة، إذ تعمل كمصادر للتحيز والخطأ في تقديرات الطلبة، ويترتب على ذلك أن تتنفي الثقة بتقديرات الطلبة، وتقل فرص الاستفادة من نتائجها، سواء في تحسين الأداء التدريسي، أو في التوصل إلى أحكام وقرارات إدارية تطال عضو هيئة التدريس.

الأسلوب الشائع في تقويم الطلبة للأداء التدريسي يعتمد مقياس تقدير خماسي، وفيه يعطي الطلبة تقديراتهم لخصائص في عملية التدريس من نوع: الوضوح في العرض، الحفز واستثارة الدافعية، الإلمام بمادة التعلم، فاعلية الاتصال، العدالة في وضع العلامات، وغير ذلك. وهنا يتساءل كثير من الباحثين (ممن ستمم مراجعة بعض دراساتهم لاحقاً) ليس فقط عن صدق المحتوى، أو التمثيل للجوانب التي يفترض أن تشملها فقرات المقياس، وإنما أيضاً - عن العوامل التي يتأثر بها الطالب عند الاستجابة وإعطاء تقديرات لما تمثله فقرات المقياس.

وتهتم الدراسة الحالية بالتعرف على هذه العوامل، وبعضها - كما ذكرنا سابقاً - يمثل مصادر لتباين الخطأ في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، وسيتم التعرف على هذه العوامل بطريقتين: الأولى، من خلال مراجعة عينة من الدراسات السابقة واستطلاع

من جهة أخرى، يمكن القول أن هناك معايير واضحة، ومحددة، ومتيسرة للملاحظة - عموماً - عند تقويم وظيفتي البحث وخدمة المجتمع، أما معايير الأداء التدريسي فهي أكثر تعقيداً من حيث أنها تتوزع في عدة جوانب لعملية التدريس (أساليب العرض، المناخ الصفّي، الخطة الدراسية، الامتحانات، التفاعل بين المدرس والطلبة، وغيرها)، وهذه لا يستطيع الطالب أن يعطي أحكاماً عليها جميعها، وإنما على بعضها الذي تيسر له ملاحظته ويتأثر به. ويرى أريكسون وكوليك Arikson Kulik (المستشهد بهما في Dressel, 1976) أن عملية التدريس أكثر تعقيداً من أن تبنى على مجرد التقديرات الشخصية لمسؤول إداري، أو أحكام الزملاء، أو تقديرات الطلبة، أو تفحص الخطط الدراسية أو المواد التعليمية أو أسئلة الامتحانات؛ «فالتدريس مهنة متعددة الجوانب، ولكل مدرس سماته الخاصة، فنحتاج إلى عدة مقاييس لتقويم كفايته في هذه الجوانب، ولا بد من استخلاص المعايير الملائمة للموقف الخاص، وأن يكون الحكم على المدرس في إطار هذا الموقف». وهذا من شأنه أن يثير التساؤل حول صدق تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، من حيث ما يمكن أن تمثله هذه التقديرات في الأداء التدريسي.

وتشير بعض الدراسات إلى افتقار تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي إلى دلالات مقبولة عن

ومن أمثلته: دراسة رايت (Wright, 2006)، ودراسة موراي (Murray, 2005)، ودراسة بابالويس (papalewis, 1990)، وتأخذ الدراسة الحالية - جزئياً - هذا المنحى، بمراجعة عدد من الدراسات السابقة لاستطلاع نتائجها في قضايا محددة، وتستكمل استطلاعها في بيانات امبريقية لآراء أعضاء هيئة التدريس في عدد من الجامعات الأردنية، وذلك للتعرف على الجوانب التي يرى أعضاء هيئة التدريس أنها تؤلف عوامل محددة في تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس.

ففي دراسة موراي، ورشتون، وباونون (Murray, Rushton, & Paunonen, 1990) تم تقصي العلاقة بين الخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس وتقديرات الطلبة لفاعلية تدريسه في مساقات جامعية مختلفة في مجال علم النفس، وكان من أبرز نتائجها أن فاعلية التدريس في كل مساق يمكن التنبؤ بها بدرجة من الدقة من تقديرات الزملاء للخصائص الشخصية، وأن الطلبة يعطون تقديرات مختلفة اختلافاً كبيراً بين مساقات يدرسها المدرس نفسه، وأن الخصائص الشخصية للمدرس التي لها تأثير على أدائه تختلف بشكل واضح من مساق إلى آخر، أي أن التكوين الشخصي للمدرس يجعله أكثر ملاءمة في مساق معين، وأقل ملاءمة في مساق آخر.

وتنتهج بابالويس (Papalewis, 1990) منهجية

نتائجها ذات الصلة بأسئلة الدراسة، والثانية، من خلال تحليل استجابات عينة من أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية حكومية لعبارات استبيان تتساءل عن آرائهم في نظام تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس الذي يطبق في الجامعات الأردنية.

وتكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة الكشف عن العوامل ومصادر الخطأ التي تتأثر بها تقديرات الطلبة لأداء مدرسيهم، كذلك فإن تعرف العوامل ومصادر الخطأ في تقديرات الطلبة يرسم الحدود التي يمكن فيها الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تطوير وتحسين عملية التدريس، وفي إجراءات المساءلة واتخاذ قرارات تتعلق بعضو هيئة التدريس.

عندما يستحوذ تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس على ما يزيد عن 2000 بحث منشور خلال بضعة عقود - استناداً إلى موراي (Murray, 2005)، فلا بد أن نجد في هذا الكم من البحث المنشور الكثير من البيانات، والنتائج، والاستنتاجات التي تعالج كثيراً من الأمور التي تتساءل حولها في موضوع تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس.

وقد عمد بعض الباحثين، وبخاصة في السنوات الأخيرة، إلى تناول قضايا تؤلف محور اهتمام في تقويم الطلبة، من خلال تحليل النتائج التي تم التوصل إليها في دراسات سابقة، وهو ما يطلق عليه «meta analysis»،

وعلاج جوانب القصور فيها. وقد استخلص الباحثان ثلاث قضايا في تقييم الطلبة ليس هناك اتفاق حولها، ويمكن أن تشكل مبررات واقعية لعدم الثقة في نتائج تقييم الطلبة:

القضية الأولى: تتعلق «ببعديّة» النشاط التدريسي، وهل يمكن وصفه بأنه أحادي البعد أم أنه متعدد الأبعاد - قد يكون بعضها أبعاداً متعامدة، أي مستقلة -، فإذا كان التدريس متعدد الأبعاد (وهو أمر مرجح)، وكانت استبانات تقييم الطلبة للتدريس تتمثل هذه الأبعاد، عندئذ لا تتوفر خاصية مقياس تجميعي (summative scale)، أي لا يمكن حساب علامة كلية من مجموع الاستجابات للفقرات، أي لا يكون هناك مؤشر واحد لفاعلية التدريس، ويستشهد الباحثان بدراسة استخلص فيها (بالتحليل العاملي) 22 عاملاً، يفترض أنها تمثل 22 بعداً لفاعلية التدريس.

القضية الثانية: التي استخلصها «هزبند وفوش» (المرجع السابق)، وتتمثل بمدى الاتفاق - أو الاختلاف - حول المعايير المعتمدة لفاعلية التدريس بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ويشمل ذلك التساؤل حول الدرجة التي يمكن أن يتأثر بها الطلبة بعناصر يهتم بها المدرس أثناء العرض والإلقاء، بغض النظر عن المحتوى، بمعنى أن أحكام الطلبة يمكن أن تتعد عن العناصر الجوهرية لمحتوى مادة التدريس.

تحليل دراسات سابقة (meta analysis) لتقسي تأثير متغيرات موقفية (contextual) في تقديرات الطلبة للأداء التدريسي، واستخلصت من مراجعتها لبعض الدراسات عدداً من المتغيرات، صنّفها في مجالات عامة خمسة، وهي: (1) متغيرات في المساق من حيث كونه إجبارياً أو اختيارياً، نهائياً أو مسائياً، يغلب عليه أسلوب المحاضرة أم أسلوب المناقشة، (2) متغيرات في عضو هيئة التدريس، من حيث رتبته، ونوعه الاجتماعي (gender)، وكونه متفرغاً أم غير متفرغ، ومدى خبرته، وخصائصه الشخصية، (3) متغيرات في الطالب من حيث موضوع تخصصه، ونوعه الاجتماعي، وخصائصه الشخصية، (4) متغيرات في ظروف تطبيق أداة التقييم، من حيث أن يغفل اسم الطالب على استمارة التقييم أم يذكر، وهل يكون المدرس (المقوم أداؤه) موجوداً أثناء التطبيق أم مستبعداً، (5) متغيرات في أداة التقييم، من حيث أسلوب صياغة العبارات، وعدد البدائل لكل فقرة، وسلم التقدير المعتمد.

وتناولت دراسة هزبند وفوش (Husband & Fosh, 1993) الأساليب المتبعة في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعات أربع بلدان أوروبية هي: بريطانيا وفرنسا وألمانيا وهولندا، وذلك من أجل اشتقاق معايير ضبط الجودة لفاعلية التدريس الجامعي، واستقصاء أفضل الأساليب لتقييم فاعلية التدريس

(Lieberman, 2008) كان الهدف التعرف إلى العوامل التي يمكن أن تؤثر في تقويم الطلبة لكفاية التدريس. وبالإضافة إلى أخذ تقديرات الطلبة لكفاية التدريس، أُخذت معلومات في بداية المساق عن توقعاتهم للعلامات التي سيحصلون عليها في نهاية المساق، وكذلك عن تقديراتهم لصعوبة المساق، وقد أشارت النتائج إلى أن لعلامات الطلبة - الفعلية والمتوقعة - ولتقديراتهم لصعوبة المساق بعض التأثير على تقديراتهم لكفاية التدريس، لكن التحليل أظهر أن العامل الرئيس الذي يحدد مستوى التقديرات كان مستوى جودة التدريس كما يدركها الطلبة (Perceived Quality of Teaching).

وفي النتائج التي توصل إليها مايرز (Myers, 2008) ما يعزز التباين في الأهداف المتوقعة للتدريس بين الطلبة والمدرسين، وهذا ما استخلصه الباحث «مايرز» عند استقصاء الفروق بين الطلبة (ن=751) والمدرسين (ن=85) في ترتيب أولوياتهم لأهداف تعليمية. فقد أعطى الطلبة أهمية أكبر لأهداف من نوع: النمو الشخصي، والإعداد للحياة، وجوانب فنية وثقافية، بينما أعطى المدرسون أهمية أكبر للتفكير الناقد وإتقان المحتوى، ولم يكن بينهما فروق جوهرية في المهارات الأكاديمية الأساسية.

ويستخلص جروسنج (Grussing, 1994) عدداً

القضية الثالثة: التي يشير إليها الباحثان، وهي أن أدب الموضوع لا يقدم دلالات كافية عن صدق تقديرات الطلبة وثباتها، وحتى عندما يطرح بعضهم دلالات إيجابية عن صدق التقديرات وثباتها يقرّون بأنها دلالات نسبية لها محدداتها.

كذلك يشير الباحثان إلى دراسات ارتبطت فيها تقديرات الطلبة بكل من المتغيرات التالية: حجم الصف، كون المساق إجبارياً أم اختيارياً، الانتماء العرقي والجنس، استعداد الطالب من حيث قدراته وكفاياته الشخصية، مدة الخبرة عند المدرس، وتوقيت المحاضرة.

وفي دراسة شلنكر وماكنن (Schlenker & Mckinon, 1994) أُخذت تقديرات الطلبة (ن=743) في جامعة (Atlantic Baptist College) لكفاية التدريس في خمسة جوانب: أسلوب العرض، إدارة الصف، المهارات المهنية، العلاقة مع الطلبة، والخطة الدراسية، وتم استقصاء أثر ثلاثة متغيرات فيها: حجم الصف، ومستوى المساق، ومعدل الغياب. يُمكن إجمال النتائج التي تم التوصل إليها كما يلي: ترتفع مؤشرات الفاعلية - عموماً -، في الجوانب الخمسة، كلما قلّ حجم الصف، وكلما ارتفع مستوى المساق، وكلما قلّ معدل الغياب.

وفي دراسة ريميديوس وليبرمان (Remedios &

استمارة التقويم يمكن أن يكون مصدر خطأ عندما لا يراعي الطالب الموضوعية في أحكامه، (6) بما أن أداة التقويم هي غالباً من نوع مقاييس التقدير فمن المتوقع أن تتضمن احتمالات «خطأ الهالة» و«أخطاء الميل للتسامح أو التشدد» و«خطأ النزعة لإعطاء تقديرات متوسطة».

ومن الدراسات التي تناولت تقويم الطلبة لفاعلية التدريس في الجامعات الأردنية، واهتمت بشكل خاص بتقصّي تأثير عوامل في تقديرات الطلبة، دراستان للشايب (2007)، ودراسة للعميرة (2003). ففي الدراسة الأولى للشايب تم تناول أثر متغيري جنس المدرّس وجنس الطالب كمصادر تحييز في ثلاثة أبعاد لتقديرات الطلبة، استخلصت بالتحليل العاملي لاستجابات الطلبة في جامعة آل البيت (ن = 8929) لفقرات مقياس تقدير فاعلية التدريس. وقد عرفت الأبعاد الثلاثة كما يلي: تنظيم التدريس وأساليبه، التواصل مع الطلبة، وتقويم تحصيل الطلبة. وأشارت النتائج - كما يقررها الباحث - إلى وجود أثر ذي دلالة لمتغير جنس المدرس في جميع الأبعاد الثلاثة، ولم تتحقق الدلالة لأثر جنس الطالب، لكن ظهر أثر ذو دلالة للتفاعل بين جنس المدرس وجنس الطالب؛ فقد كانت متوسطات تقديرات الطلبة الذكور للمدرسين الذكور أعلى من متوسطات تقديراتهم للمدرسات الإناث، في كل من الأبعاد الثلاثة للتقديرات، وكانت متوسطات

من مصادر الخطأ في تقديرات الطلبة لأداء مدرسيهم - في مجال العلوم الصيدلانية - ومن أبرزها: (1) أن فقرات أداة التقويم (والتي تطبق بنموذج واحد في جميع كليات الجامعة) لا تُمثّل فيها بعض النشاطات والأوضاع الخاصة بكل مساق، (2) أن المعايير التي تستخدم في تفسير نتائج التقويم ليست واحدة في جميع كليات الجامعة وأقسامها، مما يمكن أن يؤدي إلى تفسيرات مضللة لنفس النتائج بين كلية وأخرى، أو حتى بين مساق وآخر، (3) لا تتوفر دلالات كافية ومقنعة عن ثبات أداة التقويم، إذ إن فقراتها تتناول جوانب متباينة في الأداء التدريسي؛ فلا توفر اتساقاً داخلياً، إلا إذا أمكن التحقق من أحادية البعد في جميع الفقرات (وهو أمر مستبعد)، (4) الالتباس في أغراض التقويم، وهل يكون تكوينياً لتحسين التدريس، أم للمساءلة واتخاذ قرارات تخص عضو هيئة التدريس، (5) هناك خطأ ينشأ من إجراءات التطبيق، إذا حدث في بداية الفصل فالمعلومات عن الأداء التدريسي غير كافية، وإذا تقرر في أواخر الفصل فلا تتاح الفرصة للتغذية الراجعة للاستفادة منها في متابعة برامج تطوير التدريس، وقد ينشأ عن التطبيق خطأ يرتبط بمن يتولى إجراءات التطبيق، هل هو شخص إداري ينفذ إجراءات ضبط محددة؟ أم هو عضو هيئة تدريس يمكن أن يعمل على توفير جو من الثقة والاطمئنان، كما أن إغفال الطالب تسجيل اسمه على

تقديرات أعضاء هيئة التدريس للعوامل المؤثرة في تقديرات الطلبة. ويستخلص الباحث من نتائج تحليل البيانات أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء نحو تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي هي بشكل عام «محايدة»، لكنها جاءت سلبية في بعض الأبعاد، حيث «يرى أعضاء هيئة التدريس أن تقويم الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس مضيعة للوقت، وأن هذه العملية تؤثر سلباً على الممارسات التدريسية، كما أنها لا تمتاز بالصدق الكافي، لذلك يرون أن لا تعتمد إدارة الجامعة نتائج التقويم لأغراض الترقية الأكاديمية أو لأغراض التثبيت في الوظيفة».

وفي استقصاء العوامل التي يرى أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء أنها تؤثر في تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي، فقد اعتمد الباحث المتوسطات الحسابية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لاستبانة طرح 18 عاملاً يمكن أن تتأثر بها تقديرات الطلبة، واستخلص منها: أن تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس يتأثر بمركزه الإداري، ومدى ملاحظته للطلبة، والعلامة التي يتوقع الطالب الحصول عليها في المادة، والعلاقة الشخصية بين الطالب والمدرس، وصعوبة المادة، والمستوى الأكاديمي للطلاب. ويشير الباحث (العمارة) إلى عوامل أخرى لا يتأثر بها تقويم الطلبة لعضو هيئة التدريس، ومن أمثلتها وقت المحاضرة، والرتبة

تقديرات الطالبات الإناث للمدرسات أعلى من متوسطات تقديراتهن للمدرسين الذكور في بعد التواصل فقط.

يلاحظ في نتائج دراسة الشايب هذه أن متغيرات من نوع الكلية التي يدرس فيها المدرس، والتخصص، وطبيعة المادة الدراسية، وغيرها من المتغيرات لم يتم ضبطها في الدراسة، وقد عمد الباحث في دراسته الثانية (الشايب، 2007) إلى استقصاء أثر ثلاثة متغيرات: مستوى المادة (حسب السنة الدراسية: أولى، ثانية، ثالثة، رابعة)، ومجالها الأكاديمي (إنساني - اجتماعي مقابل علمي)، ونوعها (إجباري مقابل اختياري)، مستخدماً نفس البيانات المستخلصة من عينة دراسته الأولى. وقد أشارت النتائج إلى أثر ذي دلالة لمتغير مستوى المادة الدراسية في بعدي «تنظيم التدريس وأساليبه» و«تقويم تحصيل الطلبة»، و«لمتغير مجال المادة في بعد «تقويم تحصيل الطلبة»، ولم يظهر أثر ذو دلالة لمتغير نوع المادة. ويشير الباحث (الشايب) إلى احتمالات وجود عوامل أخرى دخيلة تلوث تقديرات الطلبة، ويوصي متخذي القرار في الجامعات بتوخي الحذر في تفسير نتائج تقويم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي

وفي دراسة العمارة (2003، ص 176) تم تناول اتجاهات 75 عضو هيئة تدريس في جامعة الإسراء نحو تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي، كما تناولت الدراسة

وكانت تقديرات المدرسين لأنفسهم - عموماً - أعلى قليلاً من تقديرات الطلبة لهم.

أما في دراسة فرسكو (Fresko, 2002) فقد طبق استبيان على (101) من أعضاء هيئة التدريس للتحقق من صدق تقديرات الطلبة لأدائهم، ومدى استفادتهم منها في تحسين أدائهم التدريسي. وقد تبين أن هناك تبايناً واضحاً في آراء أعضاء هيئة التدريس، لكن عدداً قليلاً منهم أقرّ بأن تقديرات الطلبة ذات صلة بالأداء التدريسي الفعلي، أو أنهم عدّلوا في أساليب تدريسيهم استناداً إليها.

وفي مسح لعدد من الدراسات السابقة، يستخلص موراي (Murray, 2005) من نتائجها أن تقديرات الطلبة يمكن أن تكون صادقة في تقييم بعض جوانب التدريس، وليس كلها، وأنه لا بد من وسائل تقييم أخرى تضاف إلى تقييم الطلبة للتوصل إلى تقييم أكثر شمولاً لفاعلية التدريس.

ويستخلص رايت (Wright, 2006) من مراجعته لعدد من الدراسات مجموعة من المآخذ على صدق أدوات تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ومن أبرزها: (1) أن لا علاقة بين ما يتعلمه الطلبة وتقديراتهم لمدرسيهم، (2) أن الارتباط ضعيف بين العلامات التي يحصل عليها الطلبة من مدرسيهم وتقديراتهم لمدرسيهم، (3) أن العبء الدراسي المطلوب يؤثر على تقديرات

الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، وعمره.

وقد توصل فرنش - لازوفيك (French - Lazovik, 1974) في دراسته لتقديرات الطلبة إلى ثلاثة عوامل فقط كانت الأكثر تنبؤاً بفاعلية التدريس، وعُرفت كما يلي: الوضوح في العرض، استثارة اهتمام الطلبة، وحفز نشاط التفكير.

بينما يستشهد درسل (Dressel, 1976) بدراسات كان من نتائجها أن العلاقة بين تقديرات الطلبة من جهة، وتقديرات البحث العلمي المنشور، وكذلك تقديرات المسؤولين والزملاء لأداء عضو هيئة التدريس، من جهة أخرى. هي علاقة ضعيفة، لأن معظم هذه التقديرات مبنية على استنتاجات انطباعية، ولا علاقة لها بعناصر الفاعلية في التدريس. كذلك يذكر المرجع نفسه أن الدراسات لم تقدم أدلة على أن لتقديرات الطلبة أثر في تحسين أداء المدرس.

وفي دراسة مارش، واوفاول، وكسلر (Marsh, Overall & Kesler, 1979) تم استقصاء صدق تقييم الطلبة للمدرسين بدلالة تقييم المدرسين لأنفسهم، باستخدام استبيان واحد مؤلف من ست فقرات في ستة مجالات تصف فاعلية التدريس. وكان هناك تباين واضح في درجة العلاقة بين تقديرات الطلبة للمدرسين وتقديرات المدرسين لأنفسهم، إذ كانت متدنية في بعضها (0,33)، وفي بعضها الآخر مرتفعة نسبياً (0,67)،

أعطوا تقديرات متدنية لمدرسيهم، وكان متوسط الارتباط بين علامات التحصيل وتقديرات الطلبة لمدرسيهم حوالي 0,50، وهذا يعني أن بعض الذين حصلوا على علامات مرتفعة أعطوا تقديرات متدنية لمدرسيهم، وبعض الذين حصلوا على علامات متدنية أعطوا تقديرات مرتفعة لمدرسيهم.

أما دراسة أديسون وبست ووارنجتون (Addison, Best & Warrington, 2006) فقد بينت نتائجها أن الطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل مرتفعة قدروا مدرسيهم عالياً أكثر من الطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل متدنية. وعند ضبط متغير التحصيل، بينت النتائج أن الطلبة الذين قدروا أن المساق كان أسهل مما توقعوا قدروا مدرسيهم عالياً أكثر مما فعل الذين قدروا أن المساق كان أصعب مما توقعوا. ويفسر الباحثون في هذه الدراسة الارتباط الموجب الذي تكرر في دراسات أخرى بين علامات التحصيل وتقديرات التدريس على أساس مبدأ التضخم - التساهل (inflation - leniency): أي التضخم في العلامات باللجوء إلى رفعها من جانب المدرس، ليقابله تساهل الطلبة في تقدير أداء المدرس.

لقد أجريت العديد من الدراسات حول النتائج المترتبة على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة باكستر (Baxter, 1991) التي تم

الطلبة لمدرسيهم. (4) أن الطلبة ليس لديهم المعرفة الأساسية اللازمة لتقويم مدرسيهم. (في دراسة محاكاة قام فيها «ممثل» بإلقاء محاضرة بشيء من الحماس، ولكنها كانت خالية من أي محتوى، فحصل على تقديرات عالية من الطلبة)، (5) إغفال اسم الطالب على نموذج التقويم يعفي الطالب من تقصي حقائق موضوعية يستند إليها في إعطاء حكم موضوعي عن أداء مدرسه.

وتضمنت دراسة زباليطا (Zabaleta, 2007) بيانات عن 18175 طالباً شملت تقديراتهم لمدرسيهم وعلامات التحصيل التي حصلوا عليها من مدرسيهم. وقد وجد أن هناك ارتباطاً ضعيفاً بين علامات التحصيل المتدنية وتقديرات الطلبة لمدرسيهم، وارتباطاً غير ذي دلالة بين علامات التحصيل المرتفعة وتقديرات أصحابها لمدرسيهم، وفي ضوء انتفاء العلاقة بين تقديرات الطلبة ومستوى الأداء الحقيقي للمدرسين، يرى زباليطا أن لا تستخدم نتائج تقويم الطلبة لمدرسيهم في قرارات مهمة من نوع التثبيت في الخدمة أو الترقية أو غيرها من قرارات المساءلة، إلا إذا أمكن تفسيرها في ضوء بيانات تقويم أخرى. لكن الدراسات التي يستشهد بها موراى (Murray, 2005) تقدم نتائج مغايرة بعض الشيء؛ فالطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل مرتفعة كانت تقديراتهم لمدرسيهم مرتفعة، والطلبة الذين حصلوا على علامات تحصيل متدنية

سلبية جداً، أما في الدراسات المسحية الأخرى فقد أبدى 73% من المدرسين أن تقويم الطلبة يقدم تغذية راجعة مفيدة، وأبدى 68% منهم أن تقويم الطلبة يمكن أن يحسن الأداء التدريسي. ويشير موراي إلى أثر (محمّل) لتقويم الطلبة على المعايير (standards) الأكاديمية، من حيث أن تقويم الطلبة يمكن أن يؤدي إلى «تضخم» (inflation) في علامات الطلبة، وإلى تدني المستوى الأكاديمي، وبخاصة عندما تُعتمد نتائج التقويم في قرارات تتعلق بأعضاء هيئة التدريس، إذ يخشى المدرسون أن يؤدي إعطاء علامات متدنية إلى رد فعل انتقامي من جانب الطلبة فيلجأون إلى رفع علاماتهم.

ويتساءل كامبل وبوزمان (Campbell, Bozeman, 2008) عن جدوى المعلومات التي نحصل عليها من تقويم الطلبة؛ فهي تقتصر على جوانب محدودة جداً في عملية التدريس، ربما لا تكون جديرة بالجهود والكلفة المُستثمرين فيها، وبذلك تصبح عملية تقويم الطلبة للتدريس مجرد روتين إداري لا أثر له في تحسين عملية التدريس.

وتناول بعض الباحثين أسباب عدم رغبة أعضاء هيئة التدريس بتطبيق نظام تقويم عليهم، ويمكن تلخيص أبرز تلك الأسباب فيما يلي (Dressel, 1976; Baxter, 1991):

- استخدام نماذج موحدة في التقويم - في جميع

فيها تتبع نظام خاص في تقويم الطلبة لفاعلية التدريس، يتم تطبيق هذا النظام طوعياً، باختيار عضو هيئة التدريس، ويمكنه الامتناع عن تطبيقه. تم تطبيق النظام على 306 من أعضاء هيئة التدريس - باختيارهم - في جامعات في استراليا، ولمدة ست سنوات بين 1983 و1988. وباستطلاع آرائهم عن الآثار الناتجة عن تطبيق النظام بينت النتائج أنه كان للنظام تأثير إيجابي على الرضا عن العمل لدى 55% منهم، وتأثير سلبي لدى 5%، ولا أثر له لدى 39%، وكان للنظام تأثير إيجابي على معنوياتهم لدى 62% منهم، وتأثير سلبي لدى 9%، ولا تأثير لدى 28%، ولم يكن له أي تأثير على علاقات أعضاء هيئة التدريس ببعضهم البعض، كذلك لم يكن للنظام أثر يذكر على الترقية إلى رتب أعلى، إذ ذكر 61% منهم أنهم لم يقدموا نتائج تقويم طلبتهم مع طلبات الترقية، بينما قدمها 39% منهم، ومن بين هؤلاء حصل على الترقية 13%، ولم يحصل عليها 20%، وبقي 6% منها معلقة.

وتقصّى موراي (Murray, 2005) نتائج آراء

المدرسين في سبع دراسات مسحية في استجاباتهم لسؤالين: الأول: هل يقدم تقويم الطلبة معلومات يُستفاد منها في تحسين التدريس؟ والثاني: هل حدث لديك تحسن في التدريس بتأثير نتائج تقويم الطلبة؟ كانت الاستجابات في دراستين (حسب تقرير الباحث)

فينعكس ذلك في تقويم الطالب للمدرس .
- قد يعكس تقويم الطالب مدركاته الشخصية للمدرس، من حيث درجة تقبله له، وارتياحه لسماته الشخصية، وليس لمستوى الكفاية والأداء التدريسي .

- يختلف الطلبة في درجة جديتهم وموضوعيتهم في تقدير الأداء التدريسي، مما يؤثر على ثبات التقديرات، وبخاصة عندما يتحرر الطالب من مسؤولية تقديراته بعدم تسجيل اسمه على نموذج التقويم .

هدف الدراسة:

التعرّف على العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات للأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس .

ويتم تحقيق هدف الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1 - ما العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات لأداء أعضاء هيئة التدريس، وما مصادر الخطأ وعوامل التحيز في هذه التقديرات ؟

2 - ما دلالات الصدق والثبات المتحققة لمقاييس التقدير المستخدمة في تقويم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات؟

3 - ما النتائج المترتبة على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس؟

4 - كيف نعزز سبل الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة في تحسين التدريس الجامعي؟

كليات وأقسام الجامعة - وهذه النماذج تكون في الغالب مبنية على مفاهيم ضيقة، ولا تكون واضحة تماماً عند الطلبة، وليست ممثلة لجميع جوانب العملية التدريسية، كما أنه لا يتمثل فيها أداء كل فرد على حدة، ولا تتمثل فيها الطبيعة الخاصة للمساق .

- عندما تستخدم نماذج التقويم لأغراض التقويم الختامي من قبل الإداريين فإنها غالباً ما تغفل تشخيص جوانب القوة والضعف في عملية التدريس، فلا تكون لها جدوى في تحسين عملية التدريس، وتفقد أهميتها إذا لم تكن هناك متابعة من خلال برامج لتطوير الأداء التدريسي .

- هناك ما يبرر الاستنتاج بأن تقديرات الطلبة تفتقر إلى الصدق (validity)؛ بمعنى أن الأبعاد والمعايير الممثلة في فقرات النموذج ليست ذات صلة واضحة بمعايير التدريس الفعّال، وكذلك تفتقر إلى الثبات (reliability) مما يجعلها غير موثوق بنتائجها. قد تكون هناك مبررات لدى المخطط والإداري لاستخدام تقويم الطلبة لأغراض المساءلة وضمان الجودة (quality assurance)، ولكن الطلبة ليس لديهم وعي كاف بمعايير المساءلة وضبط الجودة .

- يمكن أن تختلف أهداف التدريس من منظور كل من المدرس والطالب، فقد يركز الطالب على حفظ المعلومات، بينما يركز المدرس على أسلوب التفكير،

حدود الدراسة:

المقارنة بين الجامعات أو المناطق المختلفة في النتائج التي تصف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس عموماً. لتحقيق هدف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اتبعت منهجية تعتمد منحيتين: الأولى، مراجعة واستطلاع نتائج دراسات سابقة حول محاور ذات صلة بأسئلة الدراسة، وقد تمت مراجعة مجموعة من الدراسات في الصفحات السابقة، وتم تلخيص أبرز نتائجها في الجزء الخاص بالنتائج. أما المنحى الثاني فيتمثل في استطلاع آراء مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية - حكومية -، حول ممارسة هذه الجامعات لتقويم الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس فيها. حيث أمكن استرجاع 642 من النماذج التي تم توزيعها في هذه الجامعات، واستجاب لها أعضاء هيئة التدريس فيها بالأعداد المبينة في الجدول (1).

بالرغم من تواتر نتائج معينة في عدد كبير من الدراسات التي تمت مراجعتها، إلا أن الصيغ الخاصة التي تأخذها هذه النتائج تظل محدودة بالعينات الخاصة التي أجريت فيها كل دراسة، وكذلك بطبيعة المادة الدراسية والمستوى الدراسي، وما إلى ذلك من متغيرات موقفية قد لا تبرر احتمالات التعميم إلا بالقدر الذي تتواتر فيه النتائج لتعبر عن اتجاهات عامة يمكن للممارس والباحث أن يسترشدا بها - دون إعطائها صفة القطعية - مما يترتب عليه استطلاع أساليب تقويم أخرى مساندة. وإذ تقتصر المعالجة والإجراءات في هذه الدراسة على تعرّف العوامل المؤثرة ومصادر التحيز والخطأ في تقديرات الطلبة، عموماً، وكم يتحقق فيها من دلالات الصدق والثبات، فليس من أهداف الدراسة

الجدول (1): توزيع أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية.

المجموع	جامعة الحسين بن طلال	جامعة البلقاء التطبيقية	جامعة آل البيت	الجامعة الهاشمية	جامعة العلوم والتكنولوجيا	جامعة مؤتة	جامعة اليرموك	الجامعة الأردنية
642	61	122	31	156	109	84	51	28

والإدارية المتيسرة لكل مركز في الاتصال بأعضاء هيئة التدريس أكثر من اعتمادها على الاهتمامات الفردية في الاستجابة، من جهة أخرى، ليس من اهتمام هذه الدراسة المقارنة بين الجامعات في اتجاهات الرأي نحو تقويم الطلبة لأداء مدرسيهم، إذ إن المتبع للإجراءات المتبعة في تقويم

لقد تم توزيع نماذج استبانات الرأي من خلال مراكز تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، إذ إن هذه المراكز هي التي تتولى عملية تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ولذلك فإن أعداد المشاركين في الدراسة اعتمدت بشكل رئيس على الإمكانيات اللوجستية

الصدق العمالي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس للفقرات الثلاث عشرة في القائمة، وقد أفرز التحليل ثلاثة عوامل تحققت لها الدلالة الإحصائية (قيمة الجذر الكامن لكل منها أكثر من 1.0) وكانت تشبعاتها أكبر ما يمكن في الفقرات التي تعبر عن الجوانب الثلاثة آنفة الذكر، وستعرض نتائجها التفصيلية في الجزء الخاص بالنتائج، باعتبار أنها تمثل نوعاً من الإجابة عن السؤال الرئيس المطروح في الدراسة، والمتعلق بالعوامل المؤثرة في تقديرات الطلبة لأداء أعضاء هيئة التدريس.

أما ما يتعلق بثبات أداة البحث فقد حُساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وبعد تصحيحه بمعادلة سبيرمان - براون بلغت قيمته 67، وعند حساب قيمة كرونباخ الفا للفقرات التي تشبعت بالعامل الأول وعددها تسع فقرات بلغت قيمتها المعيارية 74، وفقرات العامل الثاني وعددها ثلاثة بلغت قيمتها المعيارية 62، وتعتبر هذه القيم مقبولة في ضوء صغر عدد الفقرات، ولكونها تمثل خصائص غير اختبارية، فلا نتوقع الحصول على قيم مرتفعة للثبات. وجددير بالذكر أن قيم الثبات هذه تم حسابها في عينة الدراسة المؤلفة من 642 عضو هيئة تدريس الذين استجابوا إلى قائمة استطلاع الرأي.

الإجراءات: تألفت البيانات في هذه الدراسة من استجابات أعضاء هيئات التدريس في ثماني جامعات إلى

الطلبة والأدوات المستخدمة فيها يجد تشابهاً كبيراً بين الجامعات الثمان، وفي كثير من الحالات تقتبس الجامعات عن بعضها البعض، ولذلك كان اهتمام الدراسة الحالية استطلاع آراء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية - الحكومية منها - بعامة، في تقويم الطلبة لمدرسيهم.

أداة البحث: تألفت أداة البحث من قائمة رصد (check list) من (13) عبارة تعبر عن نتائج محتملة لتطبيق نظام تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، ويطلب فيها من عضو هيئة التدريس أن يؤشر على كل عبارة تمثل تقديره أو رأيه الشخصي للنتائج المتحققة في هذا النشاط. تناولت عبارات القائمة ثلاثة جوانب رئيسية، يعتبر أولها أن تقويم الطلبة يتضمن هامشاً كبيراً من الخطأ، ويفتقر إلى الصدق والثبات، ويجب أن لا تبنى على نتائجه قرارات إدارية، ويجب إعادة النظر في الأسلوب المتبع، أما الجانب الثاني فيصف تقويم الطلبة للأداء التدريسي بالدقة والموضوعية، ويشير الجانب الثالث إلى بعض مصادر التحيز في تقديرات الطلبة. وتم التحقق من صدق أداة البحث بطريقتين: في الطريقة الأولى عرضت قائمة استطلاع الرأي على مديري مراكز تطوير الهيئات التدريسية في الجامعات الثمان، باعتبارهم المشرفين، كل في جامعته، على عمليات تقويم الطلبة للهيئات التدريسية، وكان لهم بعض الملاحظات الشكلية، وقد تم الأخذ بها في الصورة النهائية. وفي الطريقة الثانية تم التحقق من

نتائج التحليل العائلي:

تم استخلاص المكونات الرئيسية، وأتبعتم بالتدوير المائل للمحاور من نوع promax للحصول على أبسط بنية عاملية (simple structure)، وقد نتج عن هذا التحليل ثلاثة عوامل كان الجذر الكامن لكل منها أكثر من 1.0، ويبين الجدول (2) قيم الجذر الكامن، والتباين المفسر لكل من هذه العوامل، وقد فسرت ما مجموعه 48,03% من التباين في استجابات أفراد الدراسة لفقرات القائمة.

الجدول (2): الجذر الكامن والتباين المفسر للعوامل في تحليل المكونات الرئيسية.

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	نسبة التباين التراكمية
1	3.08	23.70	23.70
2	2.09	16.06	39.76
3	1.08	8.27	48.03

وبالرجوع إلى تشعبات الفقرات في العوامل الناتجة بالتدوير المائل، كما يبينها الجدول (3)، نلاحظ أن تسع فقرات (من 13) كانت تشعباتها أكبر ما يمكن في العامل الأول، الذي يفسر أكبر نسبة من التباين (23,70%)، وبتفحص منطوق هذه الفقرات نجد أنها تركز على وجوب إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تقويم عضو هيئة التدريس، وأن يشمل تقويم الطلبة للتدريس جميع مكونات المساق، وأن لا تبنى على نتائجه أحكام وقرارات إدارية، وأن عوامل مثل مستوى

قائمة استطلاع الرأي، وقد تم جمع البيانات في العام 2006 من خلال متابعة مراكز تطوير الهيئات التدريسية في الجامعات، وأدخلت البيانات في الحاسوب، وأجري التحليل الإحصائي عليها، وقد اشتمل على التحليل العائلي بحساب المكونات الرئيسية (principal components) متبوعاً بالتدوير المائل للمحاور من نوع promax وذلك من أجل التعرف إلى أبسط بنية عاملية تتمثل في آراء أعضاء هيئة التدريس، في محاولة الإجابة - جزئياً - عن السؤال الأول المطروح في هذه الدراسة. كذلك تم حساب التكرار والتكرار النسبي للاستجابة لكل عبارة في القائمة، في محاولة لتحديد الجوانب التي يعطيها أعضاء هيئة التدريس درجات متفاوتة من الأهمية بدلالة تكرار رصد كل عبارة.

النتائج: يتناول هذا الجزء نتائج استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، يليه عرض لأبرز النتائج المستخلصة من دراسات سابقة. أولاً: نتائج استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية:

تم تحليل الاستجابات لقائمة استطلاع الرأي بطريقتين، اعتمدت الأولى على التحليل العائلي للاستجابة لفقرات القائمة لاستخلاص البنية العائلية المتضمنة في استجابات أعضاء هيئة التدريس، واعتمدت الثانية على تحليل نوعي لتكرارات الاستجابة لكل فقرة في القائمة.

عبد الله زيد الكيلاني: العوامل المؤثرة في تقديرات طلبة الجامعات ...

تقويم الطلبة بالموضوعية والدقة، وقد فسر هذا العامل 16.06% من التباين في استجابات أعضاء هيئة التدريس، لكن يلفت الانتباه إلى أن نسب استجابات أعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات كانت من أدنى النسب مقارنة بغيرها. أما العامل الثالث فقد كانت الفقرة (4) الأكثر تشعباً به، وكأنها انفردت بقياس عامل يعبر عن أثر «تشدد المدرس أو تساهله في متطلبات المساق» على تقويم الطلبة لأدائه.

نتائج التحليل النوعي للاستجابة لفقرات القائمة:

تم حساب التكرار، والتكرار النسبي لاستجابات أفراد الدراسة لفقرات القائمة، ويعرض الجدول 4 نتائج هذا التحليل. وبتفحص النتائج في الجدول 4، ومحاولة ربطها بأسئلة الدراسة نلاحظ ما يلي:

1. فيما يتعلق بالسؤال الأول عن العوامل المحددة لتقديرات الطلبة، نجد أن العبارات 4، 5، 7 تتناول عوامل من نوع: تساهل المدرس أو تشدده في متطلبات المساق، ومستوى العلامات التي يحصل عليها الطلبة، واستخدام نتائج التقويم في التوصل إلى أحكام وقرارات إدارية.

العلامة التي يحصل عليها الطالب يمكن أن تؤثر في مستوى تقديره للأداء التدريسي. وبتفحص هذه الفقرات من حيث محتواها اللفظي نلاحظ أنها تعبر عن أبعاد تبدو متباينة، لكن استجابات الرأي لأعضاء هيئة التدريس لهذه الفقرات جاءت مترابطة مما جعلها تنتظم في عامل واحد.

الجدول (3): تشعبات الفقرات بالعوامل الناتجة في التدوير المائل.

رقم الفقرة	رقم العامل		
	3	2	1
9			0.725
5			0.639
7			0.627
10			0.622
13			0.613
3		- 0.408	0.544
12		0.452	0.465
8	0.464		0.446
11			0.427
2		0.737	
1		0.615	
6		0.657	
4	0.859		

وظهرت تشعبات العامل الثاني في ثلاث فقرات: ذات الأرقام 2، 1، 6 (انظر الجدول 3)، وبتفحص منطوق هذه الفقرات نجد أنها، بشكل أساسي، تصف

الجدول (4): التكرار والتكرار النسبي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لفقرات قائمة استطلاع الرأي.

التكرار النسبي	التكرار	محتوى الفقرة
7/36	232	1. تعكس نتائج تقويم الطلبة جوانب التميز والقصور الحقيقية في تدريسي
7/39	249	2. تتحقق في نتائج تقويم طلبتي درجة معقولة من الدقة والموضوعية
7/33	210	3. هامش الخطأ في تقويم طلبتي لأدائي التدريسي كبير
7/58	370	4. يعكس تقويم الطلبة لمدرسيهم تحيز الطلبة المرتبط بتساهل المدرس أو تشدده في متطلبات المساق

تابع الجدول (4).

التكرار النسبي	التكرار	محتوى الفقرة
50٪	321	5. الطلبة الذين يحصلون على علامات عالية يقومون مدرسهم عالياً، والعكس صحيح
19٪	123	6. معظم الطلبة حياديون وموضوعيون في إعطاء تقديرات لأداء مدرسهم
59٪	379	7. يجب أن لا تبني أحكام وقرارات إدارية على نتائج تقييم الطلبة لمدرسهم
42٪	272	8. يمكن أن تكون نتائج تقييم الطلبة لمدرسهم أكثر موضوعية إذا عرفوا أنها لن تصل إلى مسؤولين تتأثر بها أحكامهم على المدرسين
59٪	379	9. أعتقد أنه يجب إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تقييم أعضاء هيئة التدريس
58٪	373	10. يجب أن يكون تقييم الطلبة للمساق بجميع مكوناته بما في ذلك دور الطالب ودور المدرس وخطة المساق، ولا يقتصر على دور المدرس فقط
35٪	222	11. يبدو أنه لا تيسر لأصحاب القرار طرق أخرى لتقييم الأداء الصفي للمدرس سوى الاعتماد على ملاحظة الطلبة لمدرسهم في غرفة الصف
60٪	388	12. يفترض في كل مدرس أن يطلع على نتائج تقييم الطلبة له ويعدل أساليبه بناءً على نتائج التقييم
43٪	274	13. يجب أن يكون هناك تقييم للطلبة لمدرسهم، ولكن ليس بالأسلوب المتبع حالياً

وقرارات إدارية على نتائج التقييم (الفقرة 7)، ويتفق ما لا يقل عن 60% منهم (في الفقرة 12) على أنه يفترض في عضو هيئة التدريس أن يطلع على نتائج تقييم الطلبة له، وأن يعدل أساليبه بناءً على هذه النتائج. (واقع الحال في الجامعات التي ينتمي إليها أفراد الدراسة لا توجد متابعة لتطوير عملية التدريس من خلال نتائج تقييم الطلبة).

3. واستجابة للسؤال الرابع حول كيف يمكن تحسين سبل الاستفادة من نتائج تقييم الطلبة، نلاحظ أن عدداً من الفقرات في قائمة استطلاع الرأي (9، 10، 12) تؤكد على وجوب إعادة النظر في الأسلوب المتبع في تقييم الطلبة، وأن يكون للمساق بجميع مكوناته، وقد كانت نسب الاستجابة لهذه الفقرات عالية، تراوحت بين 58% و60%.

ونلاحظ أن نسب الاستجابة لهذه العبارات كانت عالية، وتراوحت بين 59% - 50%، وأما ما يتعلق بمصادر الخطأ وعوامل التحيز، فنلاحظ أن العبارات 1، 2، 6 تصف تقديرات الطلبة بالدقة والموضوعية، لكنها حصلت على أصغر نسب للاستجابة (36%، 39%، 19%) مقارنة بغيرها، وهذه النتيجة تعكس إجابة غير مباشرة عن السؤال الثاني الخاص بمدى توفر دلالات الصدق والثبات في تقديرات الطلبة، وتشير إلى أن نسبة كبيرة من أفراد الدراسة (أعضاء هيئة التدريس في ثماني جامعات أردنية) لا يرون أن تقديرات الطلبة موضوعية، ودقيقة، وحيادية.

2. أما ما يتعلق بالسؤال الثالث عن النتائج المترتبة على تقييم الطلبة، فإن نسبة كبيرة من أفراد الدراسة (59%) يرون أنه يجب أن لا تبني أحكام

(Husband & Fosh, 1993; Myers, 2008).

- ترتفع مؤشرات فاعلية التدريس في خمسة جوانب: أسلوب العرض، إدارة الصف، المهارات المهنية، العلاقة بين المدرس والطالب، والخطة الدراسية، كلما قلّ حجم الصف، وارتفع مستوى المساق، وقلّ حجم الغياب عند الطلبة (Schlenker & Mckinon, 1994). مستوى العلامات التي يعطيها المدرس لطلبته، ولتقديراتهم لصعوبة المساق بعض التأثير على تقديراتهم للمدرس، لكن العامل الرئيسي هو مستوى جودة التدريس كما يدركها الطلبة (perceived quality of teaching)، (الشايب، 2007؛ Remedios & Lieberman, 2008).

2. ما يتعلق بالسؤال الثاني حول مدى توفر دلالات الصدق والثبات لتقديرات الطلبة: تبين من مراجعة الدراسات السابقة وجود علاقة ضعيفة بين تقديرات الطلبة لأداء عضو هيئة التدريس وبين مؤشرات أخرى للأداء من نوع: البحث العلمي، وتقديرات الزملاء والإداريين، ومدى التحسن في التدريس (Dressel, 1976; Murray, 2005).

ومن العوامل المرتبطة بتقديرات الطلبة التي أفرزها التحليل العاملي وكانت الأكثر تنبؤاً بفاعلية التدريس: الوضوح في العرض، استشارة اهتمام الطلبة، وحفز نشاط التفكير، ومن العوامل التي لم تتنبأ بالفاعلية في التدريس: العلاقة بين المدرس والطلبة، والعدالة في

ثانياً: النتائج المستخلصة من مراجعة دراسات سابقة:

فيما يلي تلخيص لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسات التي تمت مراجعتها، حول محاور ذات صلة بأسئلة الدراسة.

1. ما يتعلق بالسؤال الأول حول العوامل المؤثرة في تقديرات الطلبة، ومصادر الخطأ وعوامل التحيز فيها: - يمكن التنبؤ بتقديرات الطلبة لفاعلية التدريس، بدرجة من الدقة، من تقديرات الزملاء للخصائص الشخصية لعضو هيئة التدريس، ويختلف تأثير الخصائص الشخصية على أداء المدرس من مساق إلى آخر، أي أن التكوين الشخصي للمدرس يجعله أكثر ملاءمة في مساق وغير ملائم في مساق آخر (Murray, et al., 1990).

- هناك متغيرات موقفية تبين أثرها في تقديرات الطلبة يمكن تصنيفها في مجالات خمسة: متغيرات في المساق، وفي مدرس المساق، وفي الطالب، وفي تطبيق أداة التقويم، وفي الأداة نفسها (Papalewis, 1990؛ الشايب، 2007).

- يمكن إرجاع عدم الثقة في نتائج تقويم الطلبة إلى ثلاث قضايا أساسية: عدم تحقق أحادية البعد في تقديرات الطلبة لأداء التدريسي، والاختلاف حول المعايير المعتمدة لفاعلية التدريس، وعدم توفر دلالات كافية ومقنعة عن الصدق والثبات لأدوات التقويم

لمدرسيهم وتقويم المدرسين لأنفسهم، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين 33، و67، وعلى العموم: تقديرات المدرسين لأنفسهم أعلى من تقديرات طلبتهم لهم (Marsh et al., 1979)، ويرى غالبية المدرسين الذين استطلعت آراؤهم أن تقديرات الطلبة لهم ليست ذات صلة بأدائهم التدريسي الفعلي، وأنهم لم يعدلوا في أساليبهم استناداً إليها (Fresko, 2002).

3. ما يتعلق بالسؤال الثالث حول النتائج المترتبة على تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس:

يقرّ مشاركون من أعضاء هيئة التدريس في تطبيق نظام «طوعي» في تقويم الطلبة لأدائهم أنه كان للنظام أثر إيجابي على «الرضا عن العمل» لدى 55٪ منهم، وعلى تحسين معنوياتهم لدى 62٪ منهم، لكن لم يكن له أثر على العلاقة مع الزملاء، ولم يقدم 61٪ منهم نتائج تقويم طلبتهم مع طلبات الترقية، وبعد ست سنوات من تطبيق النظام عليهم - طوعاً - أبدى معظمهم عدم رغبته في الاستمرار في تطبيقه (Baxter, 1991).

ويقرّ معظم المشاركين في دراسات من أعضاء هيئة التدريس أنهم لم يعدلوا في أساليب تدريسيهم استناداً إلى نتائج تقويم طلبتهم، وأنهم لا يؤيدون إرسال نتائج التقويم إلى المراجع الإدارية (Fresko, 2002)، ويرى موراي (Murray, 2005) أن لتقويم الطلبة تأثيراً سلبياً على المعايير الأكاديمية، من حيث أنه يؤدي إلى تضخم

إعطاء العلامات (French - Lazovik, 1974)، وتفاوتت نتائج الدراسات التي تناولت العلاقة بين علامات التحصيل للطلبة وتقديراتهم لمدرسيهم بين ارتباط ضعيف ومتوسط، لكن، عموماً، يتكرر في عدد من الدراسات أن الطلبة الذين يحصلون على علامات تحصيل مرتفعة تكون تقديراتهم لمدرسيهم مرتفعة، والطلبة الذين يحصلون على علامات تحصيل منخفضة تكون تقديراتهم لمدرسيهم منخفضة أيضاً. لكن الارتباط ليس عالياً، مما يشير إلى أن هناك بعض الطلبة الذين حصلوا على علامات مرتفعة كانت تقديراتهم لمدرسيهم منخفضة (أو متوسطة)، وبعض الذين حصلوا على علامات منخفضة أعطوا لمدرسيهم تقديرات لم تكن منخفضة (Marsh & Overall, 1980; Murray, 2005; Zabaleta, 2007)، وأشارت نتائج دراسات أخرى إلى أن الطلبة الذين قدروا أن المساق كان أسهل مما توقعوا قدرّوا مدرسيهم عالياً أكثر مما فعل الطلبة الذين قدروا أن المساق كان أصعب مما توقعوا (Addiss et al., 2006)، ويرى باحثون أن تقديرات الطلبة يمكن أن تكون صادقة في تقويم بعض جوانب التدريس وليس كلها، ولا بد من وسائل تقويم أخرى تضاف إلى تقويم الطلبة للتوصل إلى تقويم أكثر شمولاً لأداء عضو هيئة التدريس (Murray, 2005).

وهناك تباين في مستوى العلاقة بين تقويم الطلبة

تفسير نتائج تقويم الطلبة حجم الصف، ومستوى المساق، ومعدلات غياب الطلبة (Schlenker & Mckinon, 1994). ومن البدائل المقترحة لتقويم التدريس ودعمه: (1) استخدام نتائج تقويم تعلم الطلبة في نوع من التصميم التجريبي يتم فيه قياس قبلي وقياس بعدي ويتخللها نشاط تدريسي، بافتراض أن التدريس الجيد ينتج تعليماً جيداً يستدل عليه من التغير الملاحظ بين القياسين القبلي والبعدي، ويمكن أن تستخدم فيها اختبارات تحصيل مقننة لضبط أي متغيرات دخيلة، (2) استخلاص مؤشرات الأداء الفعّال، ويمكن أن تستمد من البحوث المنشورة، والخبرات السابقة، ونشاطات خدمة المجتمع، ومدى الإحكام في الخطط الدراسية وشمول وحدثة مراجعها، ونوعية أسئلة الامتحانات، وطبيعة العمليات العقلية التي يخاطبها المدرس، سواء في تدريسه أم في أسئلته، (3) تنظيم تقويم الزملاء للمدرس، باعتبار أن الطلبة غير مؤهلين للحكم على جوانب أساسية في عملية التدريس، تشمل: طبيعة المحتوى العلمي للمساق، درجة العمق المعرفي عند المدرس، معايير الأداء الخاص المستهدف في المساق، وغيرها، ويمكن أن يكون الزملاء أفضل أهليةً في الحكم على هذه الجوانب، وبخاصة إذا كانوا يشاركون المدرس نفس التخصص، (4) استخدام أدوات مسح خاصة من نوع الاستبيان أو مقاييس

(inflation) في علامات التحصيل التي يحصل عليها الطلبة، وإلى خفض المستوى الأكاديمي، وبخاصة عندما تستخدم نتائج التقويم في قرارات إدارية تتعلق بعضو هيئة التدريس.

4. وفيما يتعلق بالسؤال الرابع حول تعزيز سبل الاستفادة من نتائج تقويم الطلبة لتحسين التدريس، فقد خلص باحثون إلى أنه إذا كنا سنستخدم تقديرات الطلبة في تقويم التدريس فلا بد من أن تبنى فقرات أداة التقويم؛ بحيث تكون ذات صلة بطبيعة مادة التدريس الخاصة، ومعايير الأداء التدريسي الجيد، وأن تتناول أهدافاً محددة يتفق عليها الطالب والمدرس على حد سواء، وأن تتضمن تعديلات مقترحة لتحسين التدريس (Dressel, 1976; Freidman – Erikson & Walker, 1995; Myers, 2008). كذلك يستخلص الباحثون من نتائج دراساتهم أن تقويم فاعلية التدريس يجب أن يتم بشمولية تتجاوز مجرد استخدام تقويم الطلبة لمدرسيهم، كما أن تفسير نتائج تقويم الطلبة يجب أن يتم في ضوء بيانات أخرى تشمل بيانات عن تعلمهم، وبيانات عن نشاطات أخرى لعضو هيئة التدريس، يتم جمعها بشكل منظم بمتابعة رؤساء الأقسام والعمداء في مجالات البحث والتأليف وخدمة المجتمع (Cochran & Gravely, 1987; Zabaleta, 2007; Stark – wroblewski, 2007) ومن العوامل التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار في

ثالثاً: التأكد من توفر دلالات مقبولة عن صدق الأداة وثباتها.

رابعاً: ضبط إجراءات التطبيق والمتابعة للنتائج، من ذلك عدم إغفال تسجيل الطالب لاسمه على استمارة التقويم، وتجنب التطبيق في ظروف تعسفية وأجواء قسرية، من نوع أن يعهد لموظف إداري بالإشراف على التطبيق، واستبعاد عضو هيئة التدريس، وعدم اطلاعه على النتائج وما تفضي إليه من تغذية راجعة يمكن أن تفيده في تحسين تدريسه (Dressel, 1976).

المناقشة:

نلاحظ درجة كبيرة من الاتساق بين النتائج المتحققة في استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية حول نظام تقويم الطلبة لأدائهم التدريسي، وبين النتائج التي أسفرت عنها دراسات سابقة في تناوّلها لفاعلية تقويم الطلبة والعوامل المؤثرة فيه. لقد كشفت نتائج التحليل العاملي لاستجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية عن ثلاثة عوامل؛ تشعب أولها في 9 فقرات، من 13 فقرة، تناولت عدة جوانب في تقويم الطلبة، من أبرزها: عوامل تؤثر في تقديرات الطلبة، مثل «مستوى علامات التحصيل التي يحصلون عليها»، و«اعتماد النتائج في قرارات إدارية»، وتناولت فقرات أخرى الحاجة إلى أن يكون تقويم الطلبة للمساق بجميع مكوناته، وأن يعاد النظر في

التقدير، يعطي فيها الطالب تقديراته عن مدى مشاركته وانشغاله في عملية التعلم، من خلال تفاعله أثناء المحاضرة، وعمل مشاريع فردية، والمشاركة في نشاطات المساق (Murray, 2005)، ويؤكد باحثون أنه لا معنى لتقويم المدرس في جوانب يتأثر فيها أداؤه بعوامل لا يتحكم فيها، مثل: وجود أعداد كبيرة في الصفوف، أو عدم توفر المراجع ومواد تعليمية أساسية، أو عدم توفر خدمات وظروف بيئية مريحة، وغير ذلك (Dressel, 1976).

وإذا كان لا بد من استخدام تقويم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس، فيجب التحقق من الخصائص السيكومترية لأداة التقويم قبل تطبيقها لأغراض الحصول على تغذية راجعة، تستخدم في إصدار أحكام وقرارات إدارية تتعلق بعضو هيئة التدريس، ويشمل ذلك:

أولاً: تمثيلها لمعايير الفاعلية في التدريس، والتي يمكن أن يكون الطالب مؤهلاً للحكم عليها، وصياغتها بطريقة تبين للطلاب جوانب خبرته ومعرفته التي يستند إليها في الحكم أو التقدير.

ثانياً: التحقق من بنيتها العملية، أي تحديد الأبعاد أو الخصائص التي تكشف عنها الاستجابة للأداة، وهل تتحقق فيها أحادية البعد، أم هناك تعدد في الأبعاد، وما يترتب على ذلك من قيم وزنية تحدد لكل بعد.

الجيد (مثلاً: Wright, 2006) أما ما يتعلق بثبات تقديرات الطلبة، تشير البيانات الامبريقية إلى عدم تحقق أحادية البعد في فقرات أداة التقييم، وبذلك يتنفي الأساس في حساب تقدير الثبات للأداة بجميع فقراتها، إلا إذا أمكن إثبات أحادية البعد في فقرات الأداة، أو استخلاص الأبعاد (كعوامل مستقلة) وحساب تقدير لثبات كل بعد.

أما العامل الثالث في نتائج التحليل العاملي فقد تشبعت به فقرة واحدة، تعبر عن أثر تحيز الطلبة المرتبط بتساهل أو تشدد المدرس في متطلبات المساق، وقد حظيت هذه الفقرة بنسبة استجابة عالية، نسبياً، (58%)، وقد أشار إلى هذا العامل درسل (Dressel, 1976) في مراجعته لبعض الدراسات.

ونستخلص من النتائج التي تم التوصل إليها، سواء في استطلاع أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، أو في مراجعة دراسات سابقة، بعض التوجّهات المهمة في تقييم عضو هيئة التدريس:

أولاً: في الدراسات التي تم فيها استخلاص عوامل بالتحليل العاملي، ظهرت عوامل أكثر تنبؤاً بفاعلية التدريس من أخرى، وقد تشبعت بها بعض الفقرات، ولم يكن للفقرات الأخرى قيمة تنبؤية تذكر. هذا يعني أن علينا أن نتقصى عوامل تثبت قدرتها على التنبؤ بفاعلية التدريس قبل أن تعتمد في أداة التقييم.

الأساليب المتبعة بحيث تتيح للمدرس الاستفادة من النتائج في تحسين أدائه، وليس فقط لغايات إصدار أحكام وقرارات إدارية، وقد تكررت مثل هذه النتائج في الدراسات التي تقصاها درسل (Dressel, 1976) وموراى (Murray, 2005)، وغيرهم وتم فيها تقصي العوامل التي تؤثر في تقييم الطلبة، والحاجة إلى تقويم أكثر شمولاً لأداء عضو هيئة التدريس. وتشبّع العامل الثاني في استجابات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية بثلاث فقرات تصف تقديرات الطلبة بالدقة والموضوعية، وقد فسر هذا العامل حوالي 16% من التباين في استجابات أعضاء هيئة التدريس، لكن نسب الاستجابة للفقرات الثلاث كانت متدنية نسبياً، مقارنة بنسب الاستجابة الأعلى للفقرات الأخرى، ويستخلص من هذه النتيجة أن عناصر الدقة والموضوعية، وهي من متطلبات الصدق والثبات، ليست متوفرة في تقديرات الطلبة، حسب آراء نسبة كبيرة (أقصاها 81%) من أعضاء هيئة التدريس. وبالرجوع إلى الدراسات التي تم فيها استقصاء الصدق والثبات في تقديرات الطلبة نجد أن الدلالات المتحققة في بعضها اعتبرت جزئية ونسبية، بمعنى أن تقديرات الطلبة قد تكون صادقة في تقويم بعض جوانب التدريس وليس كلها (Murray, 2005)، كما أشارت دراسات أخرى إلى عدم ارتباط تقديرات الطلبة بمحككات صدق أخرى تصف معايير التدريس

والاهتمام (كنتاجات للتنوع في الأسلوب)؟ إذا كان هذا هو المقصود فلماذا لا تبني هذه النواتج في العبارة. ومن ناحية أخرى، هل التدريج «دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً...» ملائم لجميع العبارات، من مثل «يوجّه المدرّس الطلبة إلى إعداد أوراق بحثية» هنا الأوراق البحثية إما أن تكون جزءاً من متطلبات المساق أو لا تكون، ولا معنى لتدريج هذه المتطلبات في عدة مستويات.

إذا كانت هذه الدراسة قد قاربت نتائج يمكن الاسترشاد بها والركون إليها في تنظيم عملية تقييم طلبة الجامعة لأداء أعضاء هيئة التدريس. وملاحظة العوامل التي يمكن أن تؤثر فيها، وكيف يمكن تعزيز طرق الاستفادة من نتائجها، يظل الموضوع بحاجة إلى متابعة الباحثين لجوانب مهمة فيه، من نوع: تعرّف البنية العاملة لتقديرات الطلبة من حيث مكوناتها ومدى استقرارها، وتحديد معايير الفاعلية في أداء عضو هيئة التدريس، والقيم التنبؤية للمتغيرات الموقفية بدلالة محكات الفاعلية للأداء التدريسي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

الشايب، عبدالحافظ. (2007). تفاعل متغيري جنس المدرس و جنس الطالب كمصدر تمييز في تقييم الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية،

ثانياً: بيّنت النتائج في هذه الدراسة أن هناك عدداً من المتغيرات التي تشكل محددات لتقويم الطلبة لفاعلية التدريس، وكيف تختلف هذه المتغيرات من مدرس إلى آخر، ومن مساق إلى آخر. فكل مدرّس له طابعه، وأسلوبه، وتقديراته الخاصة، وتجري عمليات الاتصال في الصف باتجاهات وأبعاد متميّزة بين مساق وآخر، وبين مدرّس وآخر، فهل يمكن فرض نمطية واحدة على تقويم كل مدرّس، في أي مساق، وفي أي موقف؟ لعل البديل الذي توحى به الدراسات أن يكون لكل مدرّس نموذج الخاص، ينبع من تصوراته الخاصة، ومن طبيعة المادة التي يدرّسها، ويقوم أدائه بها، ويستهدى بنتائجها في تحسين تدريسه.

ثالثاً: في تصميم أدوات تقويم الطلبة للمدرّسين نحتاج أن نلاحظ أمرين: الأول: أن تعبر كل عبارة في أداة التقويم عن جانب محدد يصف فاعلية التدريس بدلالة نتائج في تعلم الطالب، وبمفردات لها معنى واضح عند الطالب، والثاني: أن طريقة تدريج الاستجابة تتسق مع طبيعة المفهوم الذي تحمله العبارة واحتمالات وقوعه في عدة مستويات للفاعلية. فلو أخذنا عبارة شائعة في نماذج تقويم الطلبة مثل «يستخدم أساليب متنوعة في التدريس» نجد أنها تفتقر إلى المعيارين أنفي الذكر، فهل المقصود أنّ التنوع في الأساليب يساعد في زيادة الوضوح والفهم... أو في زيادة الانتباه

- New York, Data base: ERIC ED 386 632.
- French – Lazovik, G. (1974). Predictability of Students' Evaluations of College Teachers from Component Ratings. *Journal of Educational Psychology*, 66 (3), 373 – 385.
- Fresko, B. (2002). Faculty Views of Student Evaluations of College Teaching. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 27(2).
- Grussing, P. G. (1994). Sources of Error in Student Evaluation of teaching. *American Journal of Pharmaceutical Education*, (58), 316 – 318
- Husband, C. T., & Fosh, P. (1993). Student Evaluation of Teaching in Higher Education *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (2).
- Marsh, H. W., & Overall, J. U. (1980). Validity of Students' Evaluations of Teaching Effectiveness: Cognitive and Affective Criteria. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 468 – 475.
- Marsh, H. W., Overall, J. U., & Kessler, S. P. (1979). Validity of Student Evaluations of Instructional Effectiveness: A Comparison of Faculty Self – Evaluation and Evaluations by their Students. *Journal of Educational Psychology*, 71(2), 149 – 160.
- Murray, H. G. (2005). *Student Evaluation of Teaching: Has It Made a Difference?* Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Teaching and Learning in Higher Education. [On – line], <http://mcmaster.stltheca/documents>.
- Murray, H. G., Rushton, J. P., & Paunonen, S.V. (1990). Teacher Personality Traits and Student Instructional Ratings in Six Types of University Courses. *Journal of Educational Psychology*, 42(2), 250 – 261.
- Myers, Carrie B. (2008). Divergence in Learning Goals between College Students and Their Faculty: Implications for Teaching and Learning. *College Teaching*, 56, 53 – 58.
- Papalewis, R. (1990). *Interpretation of Student Data: Contextual Variables and Cultural Implications*. Paper Presented at the National Conference of Professors of Educational Administration (Los Angeles, CA): ED 328 166.
- Remedios, R., & Lieberman, D. A. (2008). I Liked Your Course Because You Taught Well: The Influence of Grades, Work load Expectations, and Goals on Students' Evaluations of Teaching. *British Educational Research Journal*, 34(1), 91 – 115.
- Schlenker, D. E., & Mckinon, Norma Cole (1994). *Assessing Faculty Performance Using the Student Evaluation of Instruction*. EDRS Research/Technical Report, ED 371 667.
- Stark – Wroblewski, K., Ahlering, R. F., & Brill, F. M. (2007). Toward a More Comprehensive Approach to Evaluating Teaching Effectiveness. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 32(4), 403 – 415.
- جامعة اليرموك، 3(1)، 33 – 40.
- الشايب، عبدالحافظ. (2007 ب). مدى اختلاف تقديرات الطلبة لفاعلية التدريس الجامعي باختلاف مستوى المادة الدراسية ومجالها ونوعها. *مجلة كلية التربية – جامعة الإمارات العربية المتحدة*، (24)، 81 – 99.
- العميرة، محمد حسن. (2003). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإسراء الأهلية نحو تقييم الطلبة لأدائهم التدريسي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، (41)، 159 – 191.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Addison, W. E., Best, J., & Warrington, J. D. (2006). Students' Perceptions of Course Difficulty and Their Ratings of the Instructor. *College Student Journal*, 40 (2).
- Alamaira, M.H. (2003). Faculty attitudes toward students' evaluation of faculty performance in National Israa University. *Journal of Arab University Union*, (41), 159 – 191.
- Alshaiieb, A. (20007a). Interaction between sex variable of teacher and students as a bias source in students' evaluation for effective university teaching. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, Yarmulke University, 3(1), 33 – 40.
- Alshaiieb, A. (2007b). Differences of students' evaluation for effective university teaching according to course subject and level. *College of Education Journal, United Arab Emirates University*, (24), 81 – 99.
- Baxter, P. E. (1991). The TEVAL Experience, 1983 – 1988: The Impact of a Student Evaluation of Teaching Scheme on University Teachers. *Studies in Higher Education*, 16 (2), 151 – 178
- Campbell, J. P., & Bozeman, W. C. (2008). The Value of Student Ratings, Perceptions of Students, Teachers, and Administrators. *Community College Journal of Research and Practice*, 32 (1), 13 – 24
- Cochran, T. R., & Gravely, A. (1987). Measurement Issues in Student Evaluations of Instruction and Their Impact on Decision Making. *Annual Conference of the Southern Association for Institutional Research*, ERIC Document, Ed 290 395.
- Dressel, P. L. (1976). *Handbook of Academic Evaluation*. San Francisco: Jossey – Bass Publishers
- Freidman – Erikson, S. and Walker, M. P. (1995) *Enhancing the Usefulness of Student Evaluation of Instruction*. Paper Presented at the Annual meeting of the APS Institute on the Teaching of Psychology.

- Wright, R. E. (2006). Student Evaluations of Faculty: Concerns Raised in the Literature, and Possible Solutions. *College Student Journal*, 40(2).
- Zabaleta, F. (2007). The Use and Misuse of Student Evaluation of Teaching. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 55 – 76.

تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية (VPI) على طلبة الصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية

حسين سالم الشرعه⁽¹⁾، وعبد الرحمن سالم الشهري⁽²⁾

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 04/02/1432هـ؛ وقبل للنشر في 04/01/1433هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تعريب الخصائص السيكومترية لقائمة التفضيلات المهنية (Vocational Preference Inventory) وتقنينها وتحريها في البيئة السعودية، واشتقاق معايير للأداء، بحيث يمكن الاعتماد عليها في مساعدة الأفراد لاتخاذ القرار المهني أو الأكاديمي، وتم اختيار عينة بالطريقة العشوائية شكلت ما نسبته حوالي (25%) من مجتمع الدراسة، حيث بلغت (765) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج العينة الاستطلاعية إلى أن لأنماط القائمة (الأحد عشر نمطاً) ثبات استقرار تراوح بين (0.64-0.79)، وبلغ للذكور بين (0.51-0.78)، أما الإناث فقد تراوح بين (0.60-0.84). كذلك أظهرت نتائج الدراسة أن معامل ثبات الاتساق الداخلي لأنماط القائمة (الأحد عشر نمطاً) للعينة كاملة تراوح بين (0.50-0.86)، بينما بلغ للذكور بين (0.62-0.87)، وللإناث بين (0.51-0.86)، كما تم التحقق من صدق القائمة من خلال إيجاد قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأنماط التي تنتمي إليها، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)، وهذا يبين أن ما تقيسه الفقرة يقيسه النمط. وتبين من نتائج التحليل العاملي للقائمة أن هناك أحد عشر عاملاً قد فسرت من التباين ما نسبته (41.43%). وأن الفقرات قد تشبعت على أنماطها. وقد تم اشتقاق معايير الأداء لأنماط القائمة، وبذلك فإن نتائج الدراسة تشير إلى توفر خصائص سيكومترية مقبولة لأنماط قائمة التفضيلات المهنية لـ(جون هولاند) في البيئة السعودية.

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المهني، الشخصية المهنية، القياس.

Developing An Arabic Version of Vocational Preference Inventory (VPI) for the Third Secondary Grade Student in Saudi Arabia

Hussein Salem Sharah⁽¹⁾, and Abdulrhman Salem Alshehri⁽²⁾

The University of Jordan

(Received 08/01/2011; accepted 29/11/2011)

Abstract: This study aimed at Arabitization, standardizing and investigating the psychometric characteristics of the vocational preferences' inventory (VPI) in the Saudi environment. The sample of the study consisted of (765) which equal (25% of the population), who were chosen by the simple random method, the sample consisted of (360 males and 405 females). The results of the pilot sample showed that the reliability of The (11) patterns of the inventory ranged between (0.64- 0.79) for all sample, and between (0.51-0,78) for males, and between (0,60-084) for females. In addition, the results showed that the reliability for inventory patterns ranged between (0,50 – 0,86) for all sample, and between (0.62-0,87) for males, and between (0,51-0.86) for females. The validity of inventory items were evaluated by using parsons correlation, all correlations were positive and statistically significant. The results of factor analysis of the list indicated that there are (11) factors which had variation (41,43%) and the items were distributed equally on their patterns. Consequently, the performance standards for inventory patterns were calculated.

Key words: Career Counseling, Vocational personality, Meagurment.

(1) Professor, Department of Counseling and Special Education,
Faculty of Education, University of Jordan
Amman, Jordan, p.o box: (11942)

البريد الإلكتروني: husseinsarah@gmail.com

(2) Teacher of Mathematics Department of Education and in Qurayyat Saudi
Arabia

(1) أستاذ بقسم الإرشاد والتربية الخاصة، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية
عمان، المملكة الأردنية الهاشمية، ص ب (11942)

(2) معلم رياضيات بإدارة التربية والتعليم في القرية بالمملكة العربية السعودية

مقدمة:

الاتجاه المهني الذي سيمارسه، حيث أكد عدد من الباحثين على أهمية المرحلة الثانوية في عملية الاختيار المهني (نزال، 2005م؛ Ginzberg, 1980 ; Rottinghaus, 2006).

وقد انبثق عن هذه النظرة الشمولية تطور ملحوظ في الإطارين النظري والتطبيقي لميدان التوجيه والإرشاد المهني، وظهور نظريات متخصصة تعالج وتفسر جوانب الإرشاد المهني، وقضايا الاختيار والتفضيل المهني، وكذلك شهدت تطوراً في الإجراءات التطبيقية لعملية اتخاذ القرار المهني. ونشطت حركة القياس المتعلقة بتحديد ميول الفرد وقدراته واهتماماته المهنية، فظهرت مقاييس وقوائم متعددة لمساعدة الأفراد على التعرف إلى قدراتهم وميولهم المهنية، وأصبح القياس من الوسائل الضرورية في عملية اتخاذ القرار (الداهري، 2005م؛ التلاهي، 2008م).

وحتى يستطيع المرشد التربوي القيام بدوره في مساعدة الطلبة على معرفة ذواتهم تمهيداً لاتخاذ القرار الأكاديمي أو المهني، فإنه لابد من توفر أدوات قياس مناسبة تساعد على معرفة الذات، ولهذا فوجود مقاييس في الإرشاد المهني ضرورة حيث إن للقياس دوراً في التعرف على شخصية الفرد، ومنها الشخصية المهنية (Livingston et al., 2005).

وتعد قائمة التفضيلات المهنية Vocational Preference Inventory (VPI) والتي أعدها جون

كثيراً ما يعاني الطلبة في المدارس من عدم القدرة على اتخاذ القرارات فيما يتعلق باختيار نوع الدراسة أو المهنة التي تتناسب مع قدراتهم وميولهم، خاصة بعد إنهاء مرحلة التعليم الثانوي، ويعود ذلك لعدد من العوامل المتسببة في إعاقة النضج المهني، واتخاذ القرارات المهنية المناسبة لدى الطلبة، ومن هذه العوامل افتقارهم للمعلومات، والمعرفة عن ذواتهم، وقدراتهم، وميولهم؛ وكذلك تأثير الآباء والبيئة المحيطة في تكوين اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو بعض المهن (الرواد، 1996م؛ أبو أسعد والحواري، 2008م).

فالمهنة بالنسبة للفرد ليست وسيلة لكسب العيش فقط وتحقيق حاجات مادية، وإنما وسيلة لإشباع كثير من الدوافع والحاجات النفسية كالحاجة للأمن، والانتماء، والتعبير عن الذات. ويشير (الشرعة، 1993م ب) إلى أن اختيار مهنة أو تخصص أكاديمي معين لا يحدد بالامتيازات المادية أو الاقتصادية التي توفرها المهنة فقط، وإنما يعتمد على إشباع حاجات نفسية واجتماعية للفرد كالإحساس بالتقدير الشخصي، والهوية، والعلاقات الاجتماعية المناسبة.

وتعد نهاية المرحلة الثانوية من التعليم المدرسي من أهم مراحل الإعداد الفعلي لمهنة المستقبل، أي أن قبول الطالب في تخصص أكاديمي معين قد يؤدي إلى تحديد

مقولب، مكرر، ثابت مستقل عن خبراتهم المهنية.
3. يتم الاختيار المهني بناء على معرفة الفرد
بيئات العمل المختلفة.
4. يتجه الأفراد نحو المهن التي تناسب
شخصياتهم.

أنماط الشخصية المهنية والبيئات المهنية المطابقة لها:

صنف هولاند أنماط شخصيات الأفراد المهنية إلى
سنة أنماط (Brown,2007; Nathan & Hill, 2006;
Roth, 2006)، كذلك يمكن تصنيف البيئات المهنية إلى
ست بيئات، ويلاحظ أن لكل شخصية مهنية بيئة مطابقة
لها، ويأخذ التوجه نحو البيئات المهنية المختلفة شكلاً
هرمياً، تأخذ البيئة المهنية الأكثر تطابقاً مع شخصية الفرد
المهنية رأس الهرم، وقاعدة الهرم البيئة الأقل تطابقاً مع
شخصيته المهنية، وفيما يلي عرضاً مختصراً لأنماط
الشخصية المهنية والبيئات المهنية المطابقة لها (Shurf,
2006; Holland, 1997).

1- الشخصية والبيئة المهنية الواقعية Realistic:

تميل الشخصية الواقعية للأعمال التي تحتاج إلى
قوة جسدية أكثر من التركيز العقلي، وتفضل التعامل مع
المحسوسات أكثر من المجردات، وتفتقر إلى مهارات
الاتصال الاجتماعي، والبيئة المهنية المفضلة لأصحاب
النمط الواقعي هي البيئة التي تحتاج إلى مهارات يدوية،
وتقنية، وميكانيكية كالمهن الزراعية والصناعية.

هولاند (Holland, 1985) من أهم أدوات قياس الميول
المهنية.

بنيت هذه القائمة على مفاهيم النظرية الشخصية
في القياس والإرشاد المهني لجون هولاند، وتعد هذه
النظرية من أبرز النظريات التي تناولت موضوع اتخاذ
القرار المهني، وعلاقته بشخصية الفرد المهنية، حيث بنى
هولاند نظريته في أنماط الشخصية المهنية على قاعدة
أساسية، وهي أن اختيار الفرد لمهنة معينة واستمراره
بها يعتمد على ملاءمة المهنة لشخصيته، ويعد هولاند أن
الأفراد الذين يمارسون نفس المهن يتشابهون في
شخصياتهم (الشرعة، 1993م؛ Walsh & Savickas,
2005).

ولقد جاءت هذه النظرية بعد عدة بحوث مطولة
مختلفة حول المهن التي يرغب فيها الأفراد، ويرى
هولاند أن معظم الناس تستحوذ عليهم المهن التي
يفضلها المجتمع.

افتراضات نظرية هولاند:

وضع هولاند الافتراضات الآتية كملخص
للإطار النظري في عملية التفضيل المهني (Holland,
1997).

1. التفضيل المهني سلوك تعبيرى يعكس فيه
الفرد شخصيته، وميوله، وقدراته.
2. يستقبل الأفراد أسماء المهن المختلفة بشكل

2- الشخصية والبيئة المهنية العقلية Intellectual:

تميل هذه الشخصية إلى التفكير أكثر من العمل، وإلى الفهم أكثر من السيطرة، كذلك يميل إلى التعامل مع الأفكار، والرموز، والكلمات، وتتجنب المواقف الاجتماعية، ويتطلب العمل في البيئة المهنية العقلية قدرة علمية، وتحليلية، وعقلية، ورياضية مبدعة كالحاسوب والمهن الرياضية والإحصائية.

3- الشخصية والبيئة المهنية الاجتماعية Social:

تميل هذه الشخصية إلى النشاطات ذات الطابع الاجتماعي، والمواقف التي تحتاج مهارات اتصال اجتماعي كمهارات اللفظية والعاطفية، وتحمل المسؤولية قيمها إنسانية، ويتطلب العمل في البيئة الاجتماعية مهارة عالية في الاتصال بالآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية كبيئة التعليم.

4- الشخصية والبيئة المهنية التقليدية Conventional:

تميز هذه الشخصية بقدرة عالية على ضبط النفس والاهتمام الشديد بالأنظمة، وتجنب الأنشطة التي تتطلب مهارات اجتماعية عالية، ويتطلب العمل في البيئة المهنية التقليدية وضع المعطيات بشكل منهجي منظم، ودقة في الأداء، واتباع التعليمات، كمهن المحاسبة، والبنوك، والأعمال التجارية.

5- الشخصية والبيئة المهنية المغامرة Enterprising:

تميز هذه الشخصية بالقدرة على استخدام

المهارات اللفظية والاجتماعية للسيطرة والقيادة والبحث عن المكانة والقيادة الاجتماعية، ويتطلب العمل في البيئة المغامرة مهارات إقناع الآخرين وقيادتهم، ومن الأمثلة عليها الأعمال السياسية والإدارات الرسمية وغير الرسمية والمكاتب العقارية.

6- الشخصية والبيئة المهنية الفنية Artistic:

تميز هذه الشخصية باستخدام المشاعر والأحاسيس، وتجنب المواقف التي تحتاج إلى مهارات تنظيمية وقوة جسدية، ومهارات لفظية عالية، وقدرة متدنية على ضبط النفس، ويتطلب العمل في البيئة الفنية استخدام مهارات إبداعية تعتمد على الحس، والمشاعر، والتخيل للتعبير عن الذات، ومن الأمثلة الأعمال الأدبية، والموسيقية، والفنون بشكل عام.

أجريت العديد من الدراسات المتعلقة باتخاذ القرار المهني وأهميته في حياة الإنسان، وسيتم تناول بعض هذه الدراسات لتوضيح أهمية القرار المهني والأكاديمي، مع التركيز على الدراسات التي استخدمت قائمة التفضيلات المهنية.

قام الشرعة (1993م أ) بدراسة طولية هدفت إلى معرفة مدى الثبات أو التغيير في الميول المهنية لدى طلبة المرحلة الجامعية عبر ثلاث سنوات من حياتهم الجامعية بما فيها من جوانب تعليمية ومن تنوع وتجدد في الخبرات، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت قائمة هولاند في

الاجتماعية عند هولاند والشخصية الانبساطية-
الانطوائية عند مايرز.

وأجرى ديلون وويسمان (Dillon & Weissman, 2001) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين أنماط الشخصية المهنية عند هولاند، وقائمة سترونج كامبل (ScII)، وأنماط الشخصية عند يونج، وذلك على عينة من طلبة الجامعة بلغت (394)، وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين أنماط الشخصية عند هولاند وبين أنماط الشخصية عند يونج على النحو التالي:

1. النمط الواقعي ارتبط بنمط الشخصية الحس-التفكير.

2. النمط العقلي ارتبط بنمط الشخصية الحدس-التفكير.

3. النمط الاجتماعي ارتبط بنمط الشخصية الانبساط-الشعور.

4. النمط التقليدي ارتبط بأنماط الشخصية الانبساط والحسي والحكم.

كما سعت دراسة قوتفروودسن وبروكس (Gottfredson & Brooks, 2002) إلى التعرف على العلاقة بين الشخصية والميول المهنية، وذلك على عينة من طلبة الجامعة بلغت (725)، واستخدمت الدراسة قائمة هولاند للتفضيلات المهنية واختبار الشخصية

التفضيل المهني Vocational Preference Inventory بصورتها المعربة والمعدلة للبيئة الأردنية، وطبقت الأداة مرتين، بفاصل زمني قدره ثلاث سنوات، بلغ عدد أفراد العينة بصورتها النهائية أي بعد التطبيق الثاني (283) طالباً وطالبة. أشارت نتائج معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لأنماط الميول المهنية الست إلى وجود ثبات في هذه الميول لدى أفراد العينة بشكل عام، وقد كان الثبات أكثر وضوحاً على النمط العقلي، كذلك أشارت النتائج إلى وجود ثبات في أنماط الميول المهنية عند دراسة العينة على اعتبار الجنس مع بقاء النمط العقلي الأكثر ثباتاً، ومع ذلك فقد لوحظ بأن حجم الثبات على النمط المغامر كان أعلى لدى الذكور مقارنة مع الإناث، بينما حجم الثبات على النمطين الاجتماعي والفني أعلى لدى الإناث.

وهدف دراسة ماتين وبارتون (Martin & Barton, 1998) إلى التعرف على مدى التطابق بين الشخصيات المهنية عند هولاند والأنماط الشخصية عند مايرز-برجز، وذلك على عينة من طلاب الجامعة بلغت (168)، واستخدمت الدراسة قائمة التفضيلات المهنية لهولاند VPI واختبار مايرز-برجز (MBTI) لأنماط الشخصية. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين الشخصية الفنية عند هولاند والشخصية الحدسية عند مايرز، بينما كانت هناك علاقة سالبة بين الشخصية

وتكونت عينة الدراسة من (348) مهنيًا. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن النمط المهني (المغامر) احتل المرتبة الأولى، ثم النمط المهني (الاجتماعي) والتقليدي في المرتبة الثانية، وارتبطت هذه الأنماط المهنية أكثر من غيرها بعلاقة ارتباطية موجبة مع الرضا الوظيفي. وتوصلت الباحثة إلى أن البيئات الثلاثة (المغامرة، والاجتماعية، والتقليدية) والتي أثرت في برنامج الإدارة المهنية ومشروعها، اختلفت عما كان متوقع لها نظرياً، وهذا يدل على أن الأنماط المهنية لهولاند بحاجة إلى تطوير، وتجديد، وتحديث.

وسعت دراسة المسعودي (2007م) إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لاختبار البحث الموجه ذاتياً (SDS) للميول المهنية في البيئة السعودية، حيث طبقت هذه الدراسة على عينة بلغت (1738) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في منطقة تبوك، وأشارت النتائج إلى أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات مرتفع بلغ (0.95)، وتم التحقق منه بطريقتي الاتساق الداخلي بمعادلة (KR20)، وبطريقة الاختبار وإعادة الاختبار. كما أشارت النتائج أن للاختبار دلالات صدق محك مقبولة، حيث تم حساب معاملات الارتباط بينه وبين قائمة التفضيلات المهنية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط ما بين (0.48-0.84)، وكذلك أشارت نتائج التحليل العاملي إلى وجود خمسة عوامل تشبعت عليها

PINEO، وأوضحت النتائج وجود ارتباط موجب ودال بين سمة الانبساطية والنمط المهني الاجتماعي، بينما ارتبطت سمة العصابية ارتباطاً سالباً بجميع أنماط الشخصية المهنية لدى هولاند.

وقد أجرى تيكسيرا (Teixeira, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين التفضيلات المهنية ومقياس جاكسون للاهتمام المهني، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بلغت (122) طالباً في المدارس الثانوية في منطقة ليبسون، وتوصلت الدراسة إلى أن هنالك ارتباطاً عالياً بين مقياس التفضيلات المهنية ومقياس جاكسون للاهتمام المهني؛ حيث بلغ معامل الارتباط (0.73).

وفي دراسة قام بها مارتينيز وفايس (Martinez & Vais, 2006) هدفت جزئياً إلى تكييف مقياس هولاند للبيئة الإسبانية، وشملت عينة الدراسة (1460) طالباً من مختلف المستويات التعليمية، وأشارت النتائج إلى توفر دلالات صدق وثبات عالية لقائمة هولاند في البيئة الإسبانية.

قامت بريرا (Pereira, 2007) بدراسة هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط الشخصية المهنية بالرضا الوظيفي، وفيما إذا كانت عوامل قيادة الفريق، وتحديات العمل، وكيفية التوظيف، والتدريب المهني، والمؤهل العلمي تتدخل في تشكيل الرضا الوظيفي والنجاح.

الأكاديمي والمهني المناسب؛ وذلك لانتقالهم من عالم المدرسة إلى عالم العمل أو الدراسة ما بعد الثانوية، وتعرف الطلبة على ميولهم يمكن أن يساعد في توجيههم إلى نوع التعليم أو المهنة التي تتفق مع تلك الميول إذا توفرت فيهم شروط القدرة والاستعداد؛ ليكونوا أكثر تكيفاً مع أنفسهم ومحيطهم، مما يثير فيهم الدافعية والرغبة في التغيير، ويشبع حاجاتهم النفسية، ويحقق لهم امتيازات مادية واجتماعية، وحتى يتعرف الطلبة على ميولهم المهنية فإنه لابد من توفر وسائل وأساليب تساعد على اكتشاف تلك الميول وتحديدتها، ومن هنا فإن الدراسة الحالية تحاول تقديم وسيلة أو أداة تساعد في التعرف على الميول المهنية، علماً بأن التعرف على هذه الميول مقدمة أساسية لاتخاذ قرار مهني أو أكاديمي سليم، ولهذا جاءت هذه الدراسة لتعريب قائمة التفضيلات المهنية (VPI) لطلبة الصف الثالث الثانوي وتقنينها بما يتناسب والبيئة السعودية، والتحقق من خصائصها السيكومترية.

أهمية الدراسة:

يعد التفضيل المهني من أقوى دوافع السلوك، ولذا يلعب دوراً هاماً في نجاح الأفراد في مهنتهم، وفي شعورهم بالرضا والارتياح، لذا يمكن أن تختلف ميول الناس وتفضيلاتهم المهنية اختلافاً ملحوظاً. وتعد نظرية جون هولاند وتصنيفاته لأنماط

الاختبارات الفرعية، وقد فسرت هذه العوامل ما نسبته (71%) من التباين الكلي.

كما أجرى كل من تومي ولفنسون وإدوارد وبالمر (Toomey, Levinson, Edwad & Palmer, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على علاقة أنماط الشخصية المهنية لدى هولاند ببيئة العمل، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة بلغت (241) مبحوثاً من أعضاء الرابطة الوطنية لعلم النفس في أمريكا، وتوصلت الدراسة إلى أنه كلما زاد التشابه بين نمط الشخصية المهنية والمهنة الممارسة كلما تحقق الرضى والاقتناع بالمهنة الممارسة.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية أهمية التعرف على الميول والتفضيلات المهنية للأفراد كمدخل أساس لاتخاذ القرار المهني والأكاديمي، وكذلك التكيف مع المهنة أو التخصص والاستمرارية في ذلك. كذلك أشارت الدراسات بشكل عام إلى قدرة قائمة التفضيلات المهنية على تمييز الميول المهنية لدى الأفراد، وبذلك فإنه يمكن الوثوق بنتائجها كوسيلة لمساعدة متخذي القرار المهني أو الأكاديمي للوصول إلى قرار سليم.

مشكلة الدراسة:

يعد الصف الثالث الثانوي في السعودية حالة أو مستوى انتقالي بالنسبة للطلبة، ولهذا يعد الطلبة في هذا المستوى من أكثر الفئات حاجة إلى اتخاذ القرار

- الشخصية المهنية من الأسس العملية الهامة التي يركز عليها المرشد في مساعدة الطلبة في معرفة ذواتهم المهنية وما يناسبها من بيئات، وبالتالي اتخاذ القرار المهني المناسب. وقد ترجمت مفاهيم هذه النظرية بأداة قادرة على مساعدة الأفراد لاكتشاف ميولهم المهنية، وتحاول الدراسة الحالية إيجاد صورة عربية من قائمة التفضيلات المهنية، والتي تهدف لمساعدة الأفراد على اتخاذ القرار الأكاديمي والمهني؛ وذلك لما لهذا القرار من أهمية في حياة الفرد والمجتمع على حد سواء.
- ولهذا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن في المساهمة بإيجاد أدوات تتمتع بالصدق والثبات الكافيين؛ ليتمكن المرشدون التربويون والمهتمون بقضايا اتخاذ القرار المهني والأكاديمي من استخدامها بثقة، والاطمئنان إلى نتائجها.
- ويمكن أن يستفاد من هذه الأداة في مجالات البحث التربوي، خاصة في الإرشاد المهني، وفي تدريب المرشدين التربويين وإعدادهم لممارسة مهنة الإرشاد. علمًا بأن البيئة السعودية بحاجة إلى أدوات قياس تتمتع بخصائص سيكومترية مناسبة لتلك البيئة، خاصة أدوات تتعلق باتخاذ القرار المهني.
- ومن مبررات اختيار القائمة لتقنينها على البيئة السعودية:
1. عدد فقراتها قليل؛ حيث إن عددها (160) العربية السعودية؟
- فقرة.
2. تكون الإجابة عن فقراتها بنعم أو لا.
 3. يحتاج المستخدم للقائمة وقت قصير لإكمال الإجابة عنها.
 4. غير متحيزة لمجموعة عرقية، أو دينية، أو ثقافية.
 5. ملائمة في أكثر من محطة من محطات حياة الإنسان الأكاديمية والمهنية.
 6. تساعد في تصنيف خيارات الفرد المهنية والتخصصية بصورة واضحة.
- هدف الدراسة:
- تهدف هذه الدراسة إلى تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية (VPI) لـ(جون هولاند، (Holland, 1985)، واشتقاق معايير للأداء، بحيث يمكن الاعتماد عليها في مساعدة الأفراد لاتخاذ القرار المهني أو الأكاديمي.
- أسئلة الدراسة:
- إن الدراسة تسعى للإجابة عن السؤالين التاليين:
1. ما دلالات الخصائص السيكومترية لقائمة التفضيلات المهنية (VPI) في البيئة السعودية؟
 2. ما معايير أداء طلبة الصف الثالث الثانوي على قائمة التفضيلات المهنية لـ(جون هولاند) في المملكة العربية السعودية؟

- التعريفات المفاهيمية والإجرائية: Conventional.
- التفضيل المهني Vocational Preference
5. الشخصية والبيئة المهنية المغامرة
6. الشخصية والبيئة المهنية الفنية Artistic.
- حدود الدراسة:
- أ/ اقتصرت الدراسة الحالية على طلبة الصف الثالث الثانوي الطبيعي والشرعي (العلمي والأدبي) في منطقة القريات بالمملكة العربية السعودية (ذكوراً وإناثاً) للعام الدراسي 2009/2010م
- ب/ تحددت الدراسة الحالية باستقصاء أثر تغير النوع الاجتماعي واستبعاد المتغيرات الأخرى كما في البيئة الأصلية للقائمة كمتغير العمر والعوامل الاجتماعية والثقافية.
- المنهجية والتصميم
- مجمع الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الارتباطي التحليلي كون هذه المنهجية هي الأكثر شيوعاً واستخداماً في تقنين المقاييس، فقد تم إيجاد معاملات الارتباط للتأكد من صدق القائمة وثباتها، واستخدام التحليل العاملي للتأكد من أن الفقرات قد تشبعت على الأنماط، وقد نتج عن التحليل العاملي ما يشار إليه بمصفوفة العوامل (Factor matrix) وتتألف من معاملات ارتباط تعبر عن العلاقات بين المقاييس والعوامل المستخلصة عنها (الكيلاني، 2007م).
- عرف هولاند (Holland, 1997) التفضيل المهني بأنه سلوك يعكس فيه الفرد شخصيته، وميوله، وقدراته، واستعداداته من خلال اختياره للبيئة المهنية التي يفضلها الفرد ويرغب أن يعمل بها. ولأغراض الدراسة الحالية فإن التفضيل المهني يعرف إجرائياً بمجموع أداء الطالب على كل نمط من أنماط الشخصية والبيئة المهنية المحددة في قائمة التفضيلات المهنية لـ (جون هولاند).
- أنماط الشخصية المهنية Vocational Personality
- تركيب معقد يشتمل على العديد من الأبنية والتركيب التي من خلال قياسها بطرق مختلفة يمكن التنبؤ بسلوك الفرد، ويمكن وصف شخصيته من خلال وصف ميوله المهنية. ويمكن تصنيف الأفراد على أساس مقدار تشابه سماتهم الشخصية إلى عدة أنماط من خلال البيئات التي يعيشون بها. والشخصية المهنية عند هولاند نتيجة لنوعين من العوامل الوراثية والبيئية، وتتكون أنماط الشخصية المهنية من الأنماط التالية:
1. الشخصية والبيئة المهنية الواقعية Realistic.
 2. الشخصية والبيئة المهنية العقلية Intellectual.
 3. الشخصية والبيئة المهنية الاجتماعية Social.
 4. الشخصية والبيئة المهنية التقليدية

بإيجاد نسخة مطورة من القائمة تألفت من (84) فقرة موزعة على ستة مقاييس يقيس كل منها نمطاً من أنماط الشخصية المهنية الستة، والتي تقابل ست بيئات مهنية، ويتألف كل مقياس من (14) فقرة. ثم أعاد هولاند تطوير القائمة عام (1985م) بحيث تكونت القائمة المعدلة من (160) فقرة موزعة على (11) نمطاً، ويمثل كل نمط ميلاً مهنيًا أو نمطاً من أنماط الشخصية المهنية التي يتميز بها الفرد، وكذلك يمثل كل نمط من أنماط القائمة بيئة من البيئات المهنية.

وفيما يلي تعريف بكل نمط من أنماط قائمة

التفضيلات المهنية (VPI):

1. النمط الواقعي (Realistic):

تمثل الدرجات المرتفعة الميل لاستخدام القوة الجسدية أكثر من التركيز العقلي، والمهارات اليدوية والتقنية، والتعامل مع المحسوسات أكثر من المجردات، وافتقاره إلى مهارات الاتصال الاجتماعي، والبيئة المهنية المفضلة لديه هي البيئة التي تحتاج إلى مهارات يدوية وتقنية وميكانيكية، ويندرج تحت هذا النمط الفقرات التالية: (11، 21، 31، 41، 51، 61، 71، 81، 91، 101، 111، 121، 131، 141).

2. النمط العقلي (Intellectual):

تمثل الدرجات المرتفعة ميل الأفراد إلى التفكير أكثر من العمل، وإلى الفهم أكثر من السيطرة، وإلى

مجتمع الدراسة وعيبتها: تكون مجتمع الدراسة من

جميع طلبة الصف الثالث الثانوي، في المدارس الحكومية والأهلية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 2009/2010م، والبالغ عددهم (3143) طالباً وطالبة، منهم (1490) طالباً، و(1653) طالبة: علماً بأنه تم اختيار طلبة الثالث الثانوي لما يتوقع أن يكون لديهم من نضج شخصي، ووضوح في التوجهات المهنية، ولكونهم في فترة تحتاج إلى قرار أكاديمي أو مهني، وتم اختيار عينة الدراسة بالاعتماد على الطريقة العشوائية الطبقيّة تبعاً للنوع الاجتماعي، وعضودية على مستوى الشعبة، وبلغت نسبة عينة الدراسة إلى مجتمعها حوالي (25%)، أي أن عينة الدراسة تألفت من (786) طالباً وطالبة، وبعد تدقيق الاستبانات تم استبعاد (21) استبانة لعدم صلاحيتها للتحليل الإحصائي ليبقى العدد النهائي (765) منهم (360) طالباً و(405) طالبة.

أداة الدراسة:

أداة التقنين في هذه الدراسة قائمة التفضيلات المهنية (VPI) Vocational Preference Inventory، والتي طورها جون هولاند (Holland, 1985).

وقد قام هولاند بتطوير القائمة لأول مرة عام 1953م، ثم أعاد تطويرها عدة مرات بهدف دقة تحديد نمط الشخصية المهنية وتشخيصها. وقام عام 1977م

ويقبلون الأدوار الأنثوية، ولديهم القدرة على التواصل والارتباط مع الآخرين وتسهل قيادتهم. ويتطلب العمل في البيئة الاجتماعية مهارة عالية في الاتصال بالآخرين وبناء العلاقات الاجتماعية، وتمثله الفقرات التالية: (14، 24، 34، 44، 54، 64، 94، 84، 74، 104، 114، 124، 134، 144).

5. النمط المغامر (Enterprising):

تمثل الدرجات المرتفعة الميل إلى استخدام المهارات اللفظية والاجتماعية بهدف السيطرة، والقيادة والبحث عن المكانة والقيادة الاجتماعية، ويتطلب العمل في البيئة المغامرة مهارات إقناع الآخرين وقيادتهم، وتمثله الفقرات التالية: (15، 25، 35، 45، 55، 65، 95، 85، 75، 105، 115، 125، 135، 145).

6. النمط التقليدي (Conventional):

يتميز أصحاب الدرجات المرتفعة بقدرة عالية على ضبط النفس، والاهتمام الشديد بالأنظمة، وتجنب الأنشطة التي تتطلب مهارات اجتماعية عالية، ويميلوا أن يكونوا تقليديين ومسايرين، ويتمسكون بالعرف القائم، ويفضلون أدوار الخضوع. ويتطلب العمل في البيئة المهنية التقليدية وضع المعطيات بشكل منهجي منظم، ودقة في الأداء، واتباع التعليمات، وتمثله الفقرات التالية: (16، 26، 36، 46، 56، 66، 76، 86، 96، 106، 116، 126، 136، 146).

التعامل مع الأفكار، والرموز، والكلمات، ويفضلون التفكير بالمشكلات بدل الخوض بها، ويتجنبون المواقف الاجتماعية، ويتطلب العمل في البيئة المهنية العقلية قدرة علمية، وتحليلية، وعقلية، ورياضية، وتمثله الفقرات التالية: (12، 22، 32، 42، 52، 62، 92، 82، 72، 102، 112، 122، 132، 142).

3. النمط الفني (Artistic):

تمثل الدرجات المرتفعة الميل إلى استخدام المشاعر والأحاسيس، وتجنب المواقف التي تحتاج إلى مهارات تنظيمية، وقوة جسدية، ومهارات لفظية عالية، وقدرة متدنية على ضبط النفس، والاهتمام بالميول الفنية، والموسيقية، والأدبية، ولديهم نمط النضج، والقلق، والحساسية، والأنثوية، والأصالة، والتمثيل، والتعقيد، ويتطلب العمل في البيئة الفنية استخدام مهارات إبداعية تعتمد على الحس، والمشاعر، والتخيل للتعبير عن الذات، وتمثله الفقرات التالية: (13، 23، 33، 43، 53، 63، 93، 83، 73، 103، 113، 123، 133، 143).

4. النمط الاجتماعي (Social):

تمثل الدرجات المرتفعة ميل الأفراد إلى النشاطات ذات الطابع الاجتماعي، والمواقف التي تحتاج مهارات اتصال اجتماعية كالمهارات اللفظية، والعاطفية، وتحمل المسؤولية، ويفضلون الأدوار التعليمية أو العلاجية،

حسين سالم الشرعه، وعبد الرحمن سالم الشهري: تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية...

7. نمط الضبط الذاتي (Self Control):

ويعرف ببساطة على أنه الكبت الاعتيادي للدوافع وضبط السلوك، وتدلل الدرجات المرتفعة على الانضباط غير المعتاد والاستقلالية، وعدم إغضاب الآخرين، والبعد عن الاضطراب، وعدم الاندفاع وراء الدوافع، والعمل بعناية ودقة، والاهتمام بالمشكلات الصحية والطبية. وتمثله الفقرات التالية: (17، 27، 37، 47، 57، 67، 77، 87، 97، 107، 117، 137، 127، 147).

8. نمط الذكورة والأنوثة (Masculinity):

ويقصد به الدرجة التي وصل إليها الفرد في النمط الجنسي التقليدي في تفكيره بشأن المهنة؛ فالذكور الذين يحصلون على درجة منخفضة في هذا النمط يكونون أكثر ميلاً للمهن التي تقبل عليها الإناث، وبالمثل الإناث اللاتي يحصلن على درجات مرتفعة يكن أكثر ميلاً للمهن التي يفضلها الذكور، وتدلل الدرجات المرتفعة على الاختيار العام للأدوار الوظيفية التقليدية للذكور، أي الاختيارات التي يفضلها الرجال عامة، بينما تدل الدرجات المنخفضة على الوظائف التي تفضلها النساء بشكل تقليدي، وتمثله الفقرات التالية: (19، 29، 39، 49، 59، 69، 79، 89، 99، 109، 119، 129، 139، 149).

9. نمط المكانة (Status):

وتعني توقعات الفرد وحاجاته للمنزلة والمكانة والقوة من خلال المهنة، حيث ترتبط الدرجات المرتفعة

بالاختيارات الوظيفية ذات المكانة الاجتماعية العالية وبتوقعاته وحاجاته للمنزلة والمكانة. وتمثله الفقرات التالية: (20، 30، 40، 50، 60، 70، 80، 90، 100، 110، 120، 130، 140، 150).

10. نمط الندرة (Infrequency):

تشير الدرجات المرتفعة إلى ميل الفرد نحو المهن غير المألوفة لجنسه، والمختلفة عن الصورة الثقافية النمطية لتلك المهن في مجتمعه، بينما تدل الدرجات المنخفضة على أن الفرد يرى عالم المهن بطريقة عادية ولديه تقديرات إيجابية عن قدرته وشخصيته، ويندرج تحت هذا النمط الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 151، 152، 153، 154، 155، 156، 157، 158، 159، 160).

11. نمط الخضوع (Acquiescence):

تشير الدرجات المرتفعة إلى ميل الفرد لمسايرة المجتمع وتقبل المهن دون التدقيق كثيراً بما يريد أو يرغب، أما العلامات المنخفضة فتشير إلى الميل إلى مهن فيها تحدي ومواجهة، وعدم مسايرة لما يراه المجتمع، وتمثله الفقرات التالية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30).

طريقة تطبيق القائمة:

يتم تطبيق قائمة (VPI) ذاتياً في مدة (15-30)

التصحيح المثقب، حيث يقوم المصحح بمطابقة مفتاح التصحيح على ورقة الإجابة، ويمكن تصحيحها حاسوبياً، واستخدم في هذه الدراسة التصحيح اليدوي ضمناً للدقة في إدخال المعلومات إلى الحاسوب، وبالتالي دقة النتائج.

صدق القائمة بصورتها الأصلية:

قام هولاند بإيجاد دلالات صدق المحك للقائمة، وذلك بتطبيقها متزامنة مع مقياس الكفايات الذاتية على عينة بلغت (3400) من الإناث، و(3001) من الذكور، وجاءت معاملات الارتباط بين أنماط القائمة وأبعاد الكفايات الذاتية لتؤكد دقة مضمون الأنماط، والجدول (1) يوضح ذلك.

دقيقة، حيث يقوم الفرد بقراءة التعليمات الموجودة في ورقة الإجابة ثم يقوم بقراءة الفقرة من ورقة الأسئلة، ويسجل إجابته في ورقة الإجابة المستقلة، بحيث يقوم باختيار أحد البديلين (نعم، لا)، فإذا كانت الفقرة - وهي عبارة عن مهنة معينة - تناسب الفرد ويميل لها يظلل البديل (نعم)، أما إذا كانت الفقرة لا تناسبه، ولا يشعر بميل نحوها يظلل البديل (لا)، تعطى درجة واحدة لكل فقرة، وتعطى العلامة حسب مقياس التصحيح. وبذلك فإن القائمة بعد الإجابة عنها تتضمن (11) علامة فرعية، أي أن لكل نمط من الأنماط الفرعية للقائمة مجموع علامات خاص به، ولا توجد درجة كلية للقائمة.

طريقة تصحيح القائمة:

يمكن تصحيح القائمة يدوياً أو باستخدام مفتاح

جدول (1). معاملات الارتباط بين قائمة التفضيلات المهنية هولاند ومقياس الكفايات الذاتية.

كفاية تعلم لغات	كفاية قيادية	كفاية فنية	كفاية يدوية	كفاية تربوية	كفاية إدارية	كفاية رياضية	كفاية اجتماعية	كفاية مهنية	كفاية علمية	الكفايات	
										الأنماط المهنية	
0.05-	0.02-	0.03-	0.12	0.06-	0.00	0.08	0.06-	0.36	0.15	ذكور	الواقعي
0.01	0.01	0.06	0.05	0.00	0.03	0.09	0.05	0.25	0.19	إناث	
0.14	0.11	0.14	0.11	0.08	0.07	0.11	0.13	0.18	0.41	ذكور	العقلي
0.08	0.06	0.11	0.04	0.01	0.03	0.10	0.13	0.18	0.39	إناث	
0.13	0.29	0.25	0.18	0.37	0.11	0.06	0.20	0.10-	0.04	ذكور	الاجتماعي
0.05	0.24	0.18	0.12	0.33	0.10	0.07	0.11	0.03	0.08	إناث	
0.04	0.16	0.06	0.10	0.11	0.22	0.01	0.06	0.05	0.02-	ذكور	التقليدي
0.05-	0.07	0.01-	0.08	0.04	0.22	0.01-	0.04-	0.11	0.01	إناث	
0.10	0.35	0.21	0.14	0.30	0.26	0.14	0.18	0.03	0.00	ذكور	المغامر
0.08	0.29	0.25	0.11	0.26	0.20	0.13	0.13	0.13	0.05	إناث	

حسين سالم الشرعه، وعبد الرحمن سالم الشهري: تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية...

تابع جدول (1).

كفاية تعلم لغات	كفاية قيادية	كفاية فنية	كفاية يدوية	كفاية تربوية	كفاية إدارية	كفاية رياضية	كفاية اجتماعية	كفاية مهنية	كفاية علمية	الكفايات	
										الأنماط المهنية	
0.18	0.25	0.51	0.16	0.25	0.08	0.02	0.21	0.07-	0.07	ذكور	الفني
0.16	0.20	0.45	0.07	0.18	0.06	0.06	0.20	0.07	0.11	إناث	
0.00	0.04-	0.04-	0.12-	0.05-	0.00	0.21-	0.01-	0.26-	0.13-	ذكور	الضبط الذاتي
0.08-	0.05-	0.13-	0.03-	0.01-	0.05-	0.24-	0.12-	0.25-	0.16-	إناث	
0.13-	0.09-	0.24-	0.11-	0.13-	0.02-	0.15	0.13-	0.25	0.06	ذكور	الذكورة والأنوثة
0.03-	0.07-	0.16-	0.13-	0.21-	0.01	0.12	0.05-	0.16	0.09	إناث	
0.13	0.29	0.22	0.02	0.27	0.18	0.06	0.22	0.25-	0.01-	ذكور	المكانة
0.11	0.25	0.21	0.04	0.23	0.14	0.06	0.17	0.04-	0.04	إناث	
0.02-	0.07-	0.06-	0.02-	0.06-	0.00	0.14-	0.07-	0.17-	0.15-	ذكور	الندرة
0.08-	0.08-	0.16-	0.02	0.03-	0.01-	0.15-	0.17-	0.12-	0.15-	إناث	
0.11	0.26	0.24	0.20	0.26	0.15	0.15	0.16	0.17	0.20	ذكور	الخضوع
0.11	0.22	0.25	0.13	0.21	0.14	0.15	0.17	0.18	0.20	إناث	

طلبة الجامعة، وتراوحت معاملات الارتباط بين

ثبات القائمة الأصلية:

والجدول (2) يوضح معاملات ثبات قائمة التفضيلات

أظهرت القائمة بصورتها الأصلية دلالات ثبات

المهنية (VPI) بطريقة إعادة الاختبار (Holland, 1985).

عالية في المجتمع الأمريكي، حيث حسبت معاملات

ثبات أنماط القائمة عن طريق إعادة الاختبار لعينة من

جدول (2). معاملات ثبات قائمة التفضيلات المهنية بطريقة إعادة الاختبار.

إناث		ذكور		المقياس
العدد	معامل الثبات	العدد	معامل الثبات	
187	.87	171	.85	واقعي
158	.91	176	.91	عقلي
165	.90	183	.90	فني
167	.88	186	.90	اجتماعي
165	.86	190	.87	مغامر
161	.90	192	.88	تقليدي
172	.81	186	.85	ضبط النفس

تابع جدول (2).

إناث		ذكور		المقياس
العدد	معامل الثبات	العدد	معامل الثبات	
159	.53	175	.56	ذكورة
162	.58	174	.62	مكانة
154	.55	178	.42	نُدرة

إجراءات الدراسة الحالية:

مكافئة للنسخة الإنجليزية، وأن كل فقرة محافظة على مضمونها، قام الباحثان بعرض الترجمة على (6) من معلمي اللغة الإنجليزية واللغة العربية والتخصصات العلمية الأخرى، للحكم على فقرات الاختبار، وأنها ملائمة للبيئة السعودية، من حيث الصياغة وموافقتها للقيم الدينية والأعراف الاجتماعية.

5. مؤشرات صدق المحكمين:

لإيجاد مؤشرات الصدق الظاهري، تم عرض القائمة على (19) محكماً من أساتذة الجامعات في كل من جامعة مؤتة بالأردن، وجامعة الجوف وأم القرى والملك سعود والإمام محمد بن سعود، وجامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية، من المختصين بالإرشاد النفسي والتربوي، وعلم النفس، والقياس والتقويم، والتربية الخاصة، وتم اعتماد معيار اتفاق (84%) منهم على الفقرة لتضمينها كما هي في القائمة، وتم الأخذ بملاحظات المحكمين، بحيث تم تعديل مسميات بعض المهن التي تتضمنها القائمة لتناسب البيئة السعودية، والجدول (3) يوضح تلك التعديلات.

للوصول للهدف من الدراسة وهو اشتقاق الخصائص السيكومترية لقائمة التفضيلات المهنية (VPI) لتناسب البيئة السعودية، فقد قام الباحثان بالخطوات التالية:

1. الحصول على القائمة:

قام الباحثان بمراسلة المؤسسة الأمريكية التي تمتلك حقوق ملكية القائمة وتم الحصول على القائمة والدليل من تلك المؤسسة.

2. ترجمة القائمة إلى العربية:

تمت ترجمة فقرات القائمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية، وعرض الترجمة على ثلاثة متخصصين في الترجمة من المملكة العربية السعودية، وتم الأخذ بملاحظاتهم على أسماء المهن.

3. الترجمة من العربية إلى الإنجليزية:

تمت ترجمة القائمة من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية للتأكد من مطابقة أسماء المهن بعد ترجمتها بصورتها الأصلية.

4. ملائمة أسماء المهن للبيئة:

للتأكد من جودة الترجمة وأن النسخة العربية

حسين سالم الشرعه، وعبد الرحمن سالم الشهري: تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية...

جدول (3). الفقرات التي تم تعديلها لتناسب البيئة السعودية.

رقم الفقرة	الفقرة الأصلية	الفقرة المعدلة	رقم الفقرة	الفقرة الأصلية	الفقرة المعدلة
1	علم في علم الجريمة	متخصص في علم الجريمة	67	بهلواني أو بهلوانية (ممثل يقوم بالأعمال المثيرة)	بهلواني (ممثل يقوم بالأعمال المثيرة)
6	مزارع خضروات	منسق حدائق	82	علم أبحاث مستقل	متخصص في البحث العلمي
12	علم أرصاد جوية	متخصص في علم الأرصاد الجوية	103	مغني مسرحي	مطرب أو منشد
14	علم اجتماع	متخصص في علم الاجتماع	104	مدير وكالة ترفيهية	مدير مؤسسة خيرية
18	كاتب أسهم	خازن	112	علم جيولوجي	متخصص في علم الجيولوجيا
21	علم في علم الأسماك والحياة البرية	متخصص في علم الأسماك والحياة البحرية	113	ملحن	ملحن أغاني أو أناشيد
22	علم أحياء	متخصص في علم الأحياء	117	متسلق جبال	مدرب تسلق جبال
27	هادم المباني	متخصص في إزالة (تدمير) المباني	122	علم نبات	متخصص في علم النبات
32	علم فلك	متخصص في علم الفلك	123	نحات أو نحاته	نحات
40	ساق في حانة	سفرجي	142	علم فيزياء	متخصص في علم الفيزياء
43	مؤلف	مؤلف في علم الموسيقى	152	قارئ أفكار	متخصص في تحليل الشخصية
52	علم أجناس بشرية	متخصص في علم الأجناس والسلالات البشرية	154	موظف شحن واستقبال بحري	موظف شحن وتفريغ بالسفن
55	منتج	منتج تلفزيوني	155	علم نفس جنائي	متخصص في علم النفس الجنائي
62	علم حيوان	متخصص في علم الحيوان	159	حارس	حارس أمن

6. تطبيق القائمة على عينة استطلاعية:

تم تطبيق القائمة على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغت (32) طالباً و(38) طالبة مرتين بفواصل زمني مقداره ثلاثة أسابيع؛ وذلك لغايات الصدق والثبات الأوليين، والتعرف على مدى وضوح التعليقات والألفة بأسماء المهن المحددة في القائمة، وقد اتضح ما يلي:

أ- تطبيق القائمة: يحتاج المفحوصين إلى الطمأنينة في بداية التطبيق على سرية البيانات والهدف منها، وحثهم على بذل الجهد وتوخي الدقة في اختيار البديل الذي يروونه مناسباً.

ب- مدة التطبيق: اتضح أن القائمة تحتاج من (15-40) دقيقة للإجابة عنها، وهذا الوقت مقبول لضمان جدية التعامل مع القائمة من قبل المفحوصين.

المغامر بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.44-0.71)، وبين (0.33-0.70) للذكور، وبين (0.30-0.77) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات النمط التقليدي بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.36-0.75)، وبين (0.33-0.81) للذكور، وبين (0.34-0.69) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات نمط الضبط الذاتي بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.31-0.73)، وبين (0.33-0.74) للذكور، وبين (0.31-0.72) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات نمط الذكوة والأنوثة بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.27-0.56)، وبين (0.28-0.61) للذكور، وبين (0.33-0.55) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات نمط المكانة بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.23-0.57)، وبين (0.31-0.61) للذكور، وبين (0.30-0.46) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات نمط الندرة بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.21-0.63)، وبين (0.24-0.55) للذكور، وبين (0.30-0.59) للإناث، أما نمط الخضوع فقد بلغت معاملات ارتباط فقراته بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.20-0.41)، وبين (0.20-0.39) للذكور، وبين (0.31-0.50) للإناث.

ج- صدق القائمة: إضافة إلى الصدق الظاهري أو المحكمين المشار إليه سابقاً، تم إيجاد معاملات الصدق التمييزي للفقرات على العينه الاستطلاعية، فقد تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالنمط الذي تنتمي إليه، حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط للفقرات دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha < 0.05$)، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بأنماطها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الصدق للقائمة الأصلية، وكذلك مع نتائج دراسة مارتنزوفيس، فقد تراوحت معاملات ارتباط فقرات النمط الواقعي بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.34-0.73)، وبين (0.39-0.84) للذكور، وبين (0.33-0.76) للإناث، أما معاملات ارتباط فقرات النمط العقلي بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية فقد تراوحت بين (0.49-0.69)، وبين (0.41-0.67) للذكور، وبين (0.40-0.72) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات النمط الفني بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.38-0.66)، وبين (0.42-0.71) للذكور، وبين (0.32-0.77) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات النمط الاجتماعي بنفس النمط للعينه الاستطلاعية الكلية بين (0.41-0.82)، وبين (0.38-0.75) للذكور، وبين (0.32-0.88) للإناث، كما بلغت معاملات ارتباط فقرات النمط

حسين سالم الشرعه، وعبد الرحمن سالم الشهري: تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية...

د- ثبات القائمة: تم إيجاد معاملات ثبات القائمة عن طريق معادلة كودر ريتشاردسون (20) (KR20)، في ضوء بيانات العينة الاستطلاعية بطريقتي الثبات بالمفهوم الاستقرار، والثبات بمفهوم الاتساق الداخلي والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بالطريقتين المحددتين.

جدول (4). معاملات ثبات قائمة التفضيلات المهنية بطريقتي الاتساق الداخلي والاستقرار لكل نمط ولجميع أفراد العينة الاستطلاعية وللذكور وللإناث كل على حده.

معامل الاستقرار			معامل الاتساق الداخلي			النمط
الإناث	الذكور	جميع الطلبة	الإناث	الذكور	جميع الطلبة	
0.76	0.51	0.65	0.84	0.82	0.82	الواقعي
0.84	0.60	0.78	0.87	0.81	0.84	العقلي
0.82	0.64	0.77	0.80	0.77	0.80	الفني
0.83	0.54	0.79	0.81	0.73	0.83	الاجتماعي
0.75	0.56	0.69	0.76	0.71	0.78	المغامر
0.84	0.69	0.76	0.82	0.80	0.83	التقليدي
0.76	0.78	0.76	0.76	0.75	0.75	الضبط الذاتي
0.63	0.68	0.65	0.61	0.68	0.62	الذكورة والأنوثة
0.60	0.65	0.67	0.64	0.63	0.67	المكانة
0.63	0.66	0.64	0.62	0.61	0.60	الندرة
0.69	0.64	0.68	0.61	0.62	0.61	الخضوع

المعالجة الإحصائية:

لأغراض حساب مؤشرات الصدق والثبات للقائمة تم استخدام معاملات ارتباط بيرسون وكودر ريتشاردسون، وكذلك تم استخدام التحليل العاملي Factor Analysis بطريقة المكونات الأساسية Principle-Components Method والتدوير المتعامد، وتم حساب معايير الاداء من الرتب المئينية والعلامات الزائفة والتائية، وقد تم استخدام هذه الطرق لإيجاد

يتضح من الجدول (4) إن معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لجميع الطلبة تراوحت بين (0.64-0.79)، وهي معاملات ثبات جيدة، وبلغت للذكور بين (0.51-0.78)، أما الإناث فقد تراوحت بين (0.60-0.84)، أما بطريقة كرونباخ ألفا فقد تراوحت معاملات الثبات لجميع الطلبة بين (0.60 - 0.84)، وهي معاملات ثبات جيدة، وللذكور بين (0.61 - 0.82)، وللإناث بين (0.61 - 0.87).

توصلت إلى دلالات صدق مقبولة في أسبانيا، ونتائج دراسة المسعودي (2007م)، التي توصلت إلى دلالات صدق مقبولة لاختبار الموجه الذاتي، والذي يتضمن أول ستة أنماط من قائمة التفضيلات المهنية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأنماط مستقلة عن بعضها بعضاً، وأن فقرات القائمة دقيقة في التمييز بين هذه الأنماط، وفقرات النمط الواحد قادرة على قياس مضمون ومحتوى النمط، كذلك فإن فقرات كل نمط وهي عبارة عن مهن تعكس تماماً مضمون البيئة المهنية لذلك النمط.

ب - إجراء التحليل العاملي: أشارت نتائج الصدق العاملي من خلال إجراء التحليل العاملي Factor Analysis لاستجابات الأفراد على فقرات القائمة باستخدام طريقة المكونات الأساسية - Principle Components Method والتدوير المتعامد لزيادة التباين المفسر بواسطة أسلوب الفاريمكس Varimax؛ للتحقق من البناء العاملي إلى فرز لفقرات القائمة عن طريق الإبقاء على الفقرة التي تشبعت على أحد العوامل بمعامل لا يقل عن (0.2)، وتكون قد تشبعت على العوامل الأخرى بمعامل يقل عن (0.2)، ومن خلال استعراض نتائج التحليل العاملي وجد تداخل بعض الفقرات مع أنماط أخرى، ويعود ذلك إلى طبيعة العينة ومقدار حجمها، وقد أظهر التحليل العاملي وجود أحد عشر عاملاً تشبعت عليها الأنماط الفرعية للاختبار، وقد

مؤشرات الصدق والثبات للقائمة كونها الأكثر شيوعاً في تقنين المقاييس، إضافة إلى أن مطور القائمة استخدم هذه الطرق:

عرض النتائج ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى تعريب وتقنين وتحري الخصائص السيكومترية لقائمة التفضيلات المهنية (VPI) في البيئة السعودية، وسيتم معالجة النتائج حسب أسئلتها:

السؤال الأول: ما دلالات الخصائص

السيكومترية لقائمة التفضيلات المهنية (VPI) في البيئة السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من صدق القائمة وثباتها بعدة طرق كما يلي:

1- صدق القائمة:

تم التحقق من صدق القائمة من خلال:

أ- الصدق التمييزي لفقرات القائمة: فقد تم حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالنمط الذي تنتمي إليه، وتبين أن جميع معاملات الارتباط للفقرات بالأنماط التي تنتمي إليها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ارتباط الفقرات بأنماطها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الصدق للقائمة الأصلية، وكذلك مع نتائج دراسة مارتنز وفايس (Marline & Vaiis, 2006) والتي

حسين سالم الشرعه، وعبد الرحمن سالم الشهري: تعريب وتقنين قائمة التفضيلات المهنية...

(KR20): حيث تم التحقق من الثبات بعد تطبيق القائمة على عينة الدراسة الأصلية والمكونة من (765) فرداً، والجدول (6) يبين قيم معاملات الثبات.

جدول (6). معاملات ثبات (KR20) لكل نمط وجميع أفراد عينة الدراسة وللجنس (الذكور والإناث).

معامل ثبات الاتساق الداخلي			النمط
الإناث	الذكور	جميع الطلبة	
0.80	0.82	0.81	الواقعي
0.85	0.87	0.86	العقلي
0.84	0.82	0.85	الفني
0.81	0.84	0.83	الاجتماعي
0.86	0.86	0.85	المغامر
0.82	0.86	0.83	التقليدي
0.76	0.77	0.76	الضبط الذاتي
0.62	0.65	0.61	الذكورة والأنوثة
0.63	0.73	0.62	المكانة
0.52	0.68	0.50	الندرة
0.51	0.62	0.52	الخضوع

يبين الجدول (6) نتائج التحليل لمعاملات الثبات لأنماط القائمة، ويلاحظ من الجدول أن قيم معاملات الثبات لأنماط القائمة الإحدى عشرة للعينة كاملة قد تراوحت بين (0.50-0.86)، حيث كان معامل ثبات النمط الثاني (العقلي) الأعلى (0.86) يليه النمط الثالث (الفني)، والنمط الخامس (المغامر) وكان معامل الثبات لهما (0.85)، أما النمط العاشر (نمط الندرة) فكان معامل ثبات الإتساق الداخلي له الأقل (0.50). كما

فسرت من التباين ما نسبته (41.43%)، وقد تم التوصل إليه بإيجاد المكونات الأساسية وإجراء التحليل المتعامد بطريقة الفاريمكس، والجدول (5) يبين قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر، ونسبة التباين التراكمية للأنماط.

جدول (5). الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمية للأنماط.

النمط	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	التباين المفسر التراكمي
1	32.950	22.263	22.263
2	5.305	3.584	25.847
3	4.784	3.232	29.080
4	3.105	2.098	31.178
5	2.872	1.941	33.119
6	2.632	1.778	34.897
7	2.220	1.500	36.397
8	2.024	1.368	37.765
9	1.908	1.289	39.054
10	1.811	1.223	40.277
11	1.706	1.153	41.430

يبين من الجدول (5) أن هناك أحد عشر عاملاً فسرت من التباين ما قيمته (41.43%)، وقد جاءت هذه النتائج مشابهة مع دراسة (المسعودي، 2007م)، ومع نتائج الصدق التلازمي للقائمة بصورتها الأصلية.

2- ثبات القائمة:

تم إيجاد الاتساق الداخلي باستخدام معادلة

(الشرعة، 1993م أ)، والتي أشارت إلى ثبات الميول المهنية لدى الطلبة، ويمكن تفسير نتيجة وجود دلالات ثبات جيدة لأنماط القائمة إلى أنها عالمية ولا تخضع للتحيز الثقافي، ومما يعزز عالميتها أن جميع فقراتها تعبر عن مهن، وهذه المهن موجودة في البيئة السعودية، وربما في كل المجتمعات العالمية.

السؤال الثاني: ما معايير أداء طلبة الصف الثالث الثانوي على قائمة التفضيلات المهنية لـ(جون هولاند) في المملكة العربية السعودية؟

تم حساب الحدود الدنيا والعليا للدرجات على أنماط قائمة التفضيلات المهنية بصورتها السعودية ومقارنتها بالحدود الدنيا والعليا لأنماط القائمة بصورتها الأصلية والجدول (7) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول أن معامل الثبات لعينة الذكور تراوحت بين (0.62-0.87)، حيث كان النمط العقلي الأعلى (0.87)، والأقل كان على النمط الأخير الخضوع (0.62)، ويتضح أن معاملات الثبات لعينة الإناث للأنماط تراوحت بين (0.51-0.86)، حيث كان النمط المغامر الأعلى (0.86) والأقل كان على النمط الأخير الخضوع (0.51)، وهذا يدل على أن القائمة تتمتع بدرجة ثبات جيدة.

وتتفق نتائج ثبات القائمة مع ما توصل إليه مطور قائمة التفضيلات المهنية (جون هولاند)، واتفقت مع نتائج دراسة مارتنز وفايس (Martinez and Vaiis, 2006)، والتي توصلت إلى دلالات صدق وثبات للقائمة مقبولة في أسبانيا، واتفقت أيضاً مع نتائج دراسة

جدول (7). توزيع الحدود الدنيا والعليا لدرجات الطلبة على أنماط قائمة التفضيلات المهنية بصورتها السعودية، وصورتها الأصلية.

الرقم	المقياس	درجة الذكور بصورتها السعودية	درجة الذكور بصورتها الأصلية	درجة الإناث بصورتها السعودية	درجة الإناث بصورتها الأصلية
1	واقعي R	14-0	14-0	14-0	10-0
2	عقلي I	14-0	14-0	14-0	14-0
3	فني A	13-0	14-0	14-0	14-0
4	اجتماعي S	14-0	14-0	14-0	14-0
5	مغامر E	14-0	14-0	14-0	14-0
6	تقليدي C	14-0	14-0	14-0	14-0
7	ضبط النفس Sc	14-0	14-1	14-2	14-4
8	ذكورة-أنوثة Mf	13-3	14-3	12-2	12-1
9	مكانة St	13-1	14-5	14-4	14-4
10	ندرة Inf	15-2	13-1	15-2	14-0
11	خضوع Ac	22-3	26-2	22-7	25-2

- يتضح من الجدول وجود تشابه كبير بين الحدود الدنيا والعليا لدرجات أفراد العينة بالصورة السعودية ولدرجات أفراد العينة بصورتها الأصلية.
- كذلك تم حساب العلامات التائية والزائية والرتب المئينية لكل نمط من أنماط القائمة للعينة ككل وللذكور وللإناث كل على حدة، وتعد الرتب المئينية والعلامات المعيارية ضرورية ومهمة في قياس التوجهات المهنية لدى الأفراد وتحديد أي التوجهات المهنية هي الأقوى لديه، مما يساعد المرشد المهني على توجيهه لاكتشاف التخصصات الأكاديمية أو المهن التي تناسب هذا النمط. فمثلاً الطالب صاحب الاستمارة رقم (30) سجل علامات خام على النمط الواقعي (3)، وعلى النمط العقلي (5)، والنمط الفني (9)، والنمط الاجتماعي (5)، والنمط المغامر (4)، والنمط التقليدي (4)، ونمط ضبط الذات (7)، ونمط الذكورة والأنوثة (9)، ونمط المكانة (9)، ونمط الندرة (5)، ونمط الخضوع (14). يلاحظ أن علاماته على النمط الفني هي الأعلى مقارنة مع علاماته على الأنماط المهنية الأخرى مع أن علامته الخام قريبة من الوسط لكن الرتبة المئينية لهذه العلامة تساوي (87.91)، وهي عالية مقارنة مع التوجهات المهنية نحو البيئة الفنية، وهذا بالتالي يعكس توجهها تخصصياً أو مهنياً لدى الطالب نحو دراسة موضوعات أو تخصصات ذات طبيعة فنية أو الالتحاق
- بمهنة ذات طبيعة فنية.
- التوصيات والمقترحات:
- بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح التوصيات التالية:
1. استخدام هذه القائمة في مجال الإرشاد المهني للطلبة من أجل اتخاذ القرار المتعلق بالتخصص أو المهنة بشكل سليم.
 2. استخدام القائمة بكل ثقة في المجالات البحثية المتعلقة بالشخصية المهنية، والميول المهنية، واتخاذ القرار المهني والأكاديمي.
 3. العمل على توعية الطلبة فيما يتصل بالمهن في المجتمع عن طريق قيام المدرسة بتنفيذ أنشطة تثقيفية للطلبة حول مكانة المهن المختلفة وحاجة المجتمع لهذه المهن.
 4. التوجه إلى المسؤولين في التعليم العالي والجامعات ليكون من أسس القبول إخضاع الطلبة لاختبار تفضيل مهني؛ لأن الطالب يبدع في المهن التي يحب والتي تتلاءم وقدراته وميوله.
 5. إجراء المزيد من الدراسات على قائمة التفضيلات المهنية لفئات عمرية أخرى.
 6. إجراء المزيد من الدراسات حول العلاقة بين الاختيارات المهنية، وبعض المتغيرات الديموجرافية، كالعمر، والمستوى الاقتصادي-الاجتماعي، والإقامة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو أسعد، احمد؛ والهواري، لمياء. (2008م). التوجيه التربوي والمهني. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو دلو، ماهر محمد. (1996م). أثر العمر والجنس على عملية الاختيار المهني عند طلبة المدارس الحكومية في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

التلاهي، فاطمة محمد. (2008م). أثر مفهوم الذات والميول المهنية على النضج المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة الكرك. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

الداهري، صالح حسن. (2005م). سيكولوجية التوجيه المهني ونظرياته. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

الرواد، ذيب محمد. (1996م). أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج المهني واتخاذ القرار المهني لدى طلاب الصف العاشر في مدارس محافظة معان. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الشرعة، حسين سالم. (1993م أ). دراسة طولية في ثبات الميول المهنية. مجلة كلية التربية، 3، 148-172.

الشرعة، حسين سالم. (1993م ب). مدى توافق الميول المهنية المقاسة لطلبة المرحلة الجامعية مع تخصصاتهم الأكاديمية. أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 9(3)، 243-275.

الكيلاي، عبدالله زيد والشرفين، نضال كمال (2007م). مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية، أساسيات-

مناهجه- تصاميمه- أساليبه الإحصائية، ط2. عمان: دار

المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المسعودي، أحمد عقيل. (2007م). الخصائص السيكومترية للاختبار المدار الذاتي/ هولاند في الميول المهنية على البيئة السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

نزال، كمال صبحي. (2005م). الميول المهنية والاختيار المهني لدى طلبة الصف الأول الثانوي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Al-sharah, Hussein (1993A). Longitudinal study in stability of vocational tendency (in Arabic), *Educational College Journal, Mustensria University, Iraq*, (3), 148-172.

Al-Sharsh, Hussein (1993B). The congruent between measured vocational tendencies for college students with their academic majors. *Yarmouk Research Journal, Yarmouk University*, 9(3), 243-275.

Brown, D. (2007). *Career information, career counseling, and career development*. (Ninth Edition). Boston: Pearson.

Dillon Michale, Weissman Shell. (2001). Relation ship between personality types on the strong – Campbell and Myers – Briggs instrument. *Measurement and Evaluation in counseling and Development*, 20 n.2, 68 – 79. Ginzberg, Eli. (1980). *Employing the unemployed*. Basic Book Inc Publishers, New York.

Gottfredson, Gary, D. Brooks, R. F. (2002). Personality and vocational interests: the relation of holland six interest dimensions to five rob at dimension of personality. *Journal of counseling psychology* 40(7), 518-24

Holland, John L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environment*. Psychological Assessment Resources Inc.

Holland, John. (1985). *Vocational preference inventory: Professional manual*. Psychological assessment resources. Inc, Florida.

Livingston, Mary Mark J. Miller, Tommi Rear, Ernest L. Cowger. (2005). Describing a university occupation using the position classification inventory: An extension of Holland's Theory. *College Student Journal*, 9(1), 85-89.

Martinez Vicente JM, Valls Fernández F. (2006). Vocational choice and career planning. Spanish

- adaptation of Holland's Self-Directed Search (SDS-R) *Psicothema*, 18(1), 117-22.
- Matin, D.C, Barton. K.,M (1998) Holland's vocational preference inventory and the Myers – Briggs type indicator as predictors of vocational choice among master's of business administration. *Journal of vocational Behavior*, 29, 51 – 65.
- Murray, Joseph. (2001). Gender differences in undergraduate Holland personality types: vocational and cocurricular implications. *NASPA Journal*. 39 (1), 1-12
- Pereira, Ashley A. (2007). *Dominant Holland code typology among project management professionals: Practitioner-environment congruence and job satisfaction*. AAT 3258304. available on: <http://proquest.umi.com/pqdweb? index=0 did=1306864861>
- Roth, Jennifer L. (2006). *The association between vocational personality and self-efficacy for school psychologists*. AAT 3213117. available on: <http://proquest.umi.com/pqdweb?index-2 did=1147186511>
- Rottinghause, Patrick J. (2006). Commonalities between adolescents' work values and interests- *Journal of Measurement and Evaluation in Counseling and development*, (38), 211-221.
- Shurf, R. (2006). *Applying Career Development Theory to Counseling*. (Fourth Edition). Australia: Thomson, Brook/Cole.
- Teixeira, M. O. (2003). *The relationship between the vocational preference inventory and the Jackson vocational interest survey*. Available on <http://www.svb-asp.ch/kongress/data/docs/teixeira-01.pdf>
- Toomey, Kristine D.; Levinson, Edward M.; Palmer, Eric J(2009) A test of Holland's theory of vocational personalities and work environments. *Journal of Employment Counseling*, 46(2), 82-93
- Wals, Bruce W., Savickas, Mark L. (2005). *Hand book of vocational psychology: theory, research and practice*. (3rd edition). Lawrence Erlbaum Associates. Boston.

العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية: دراسة ميدانية

نضال كمال محمد الشرايفين⁽¹⁾، وأحمد عبد الله الشرايفين⁽²⁾

جامعة اليرموك

(قدم للنشر في 1432/12/02هـ؛ وقبل للنشر في 1433/02/15هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطبيق مقياس الخجل لدى طلبة الجامعات على عينة تكونت من (526) طالباً وطالبة، تم اختيارها عشوائياً من طلبة جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2009/2010. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الخجل لدى الطلبة كان متدنياً، وأن معاملات الارتباط بين مستوى الخجل وكل من متغيرات: الجنس، ونمط المعاملة الوالدية، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل الدراسي، ووجود إعاقة، ومستوى التدين، وفئة الطول كانت إجمالاً منخفضة إلا أنها ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$). وأسهمت جميعها إسهاماً ذا دلالة إحصائية في تفسير التباين في مستوى الخجل. فقد فسّر عامل الكلية ما نسبته 6.5% وكان الأعلى إسهاماً، في حين فسّر عامل نمط المعاملة الوالدية ما نسبته 0.9% وهو الأقل إسهاماً. وفي ضوء ذلك تم استخلاص معادلة تحليل الانحدار الخطي المعيارية، التي يمكن بواسطتها التنبؤ بمستوى الخجل لدى طلبة الجامعات.

الكلمات المفتاحية: الخجل، أنماط المعاملة الوالدية، التحصيل، السمات الشخصية، طلبة الجامعات الأردنية.

Factors Influencing Shyness among Jordanian University Students: A Field Study

Nedal Kamal Al-Shraifin⁽¹⁾, and Ahmad Abd Allah Al-Shraifin⁽²⁾

Yarmouk University

(Received 29/10/2011; accepted 09/01/2012)

Abstract: This study aimed at exploring the influencing factors of shyness among Jordanian university students using stepwise multiple regression procedures. To achieve the objective of the study, the shyness scale for university students was administered to a random sample consisted of 526 students from Yarmouk university students, enrolled in the second semester of the academic year 2009/2010. The results revealed that the shyness level among students was low. Furthermore, the Correlation Coefficients between shyness and each of: Gender, parenting styles, Faculty, academic level, academic achievement, physical handicap, religiosity and height were generally low, but statistically significant. All predictors Contributed significantly in explaining the variance in shyness. Faculty factor explained 6.5% of variance, which was the highest contribution, where the parenting styles factor explained 0.9% which was the lowest contribution. Based on these findings, the standardized multiple linear regression equation was derived, which can be used for predicting shyness among university students.

Keyword: Shyness, parenting styles, Achievement, Personality traits, Jordanian University Students.

(1) Associate Professor, Department of Psychology and Educational indicative,
Faculty of Education, University of Yarmouk
Irbid, Jordan, p.o box: (566), Postal Code: (21163)

البريد الإلكتروني: nshraifin@yahoo.com

(2) Assistant Professor, Department of Psychology and Educational indicative,
Faculty of Education, University of Yarmouk

(1) أستاذ مشارك بقسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك
إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص ب (566)، الرمز البريدي (21163)

(2) أستاذ مساعد بقسم علم النفس الإرشادي والتربوي، كلية التربية، جامعة اليرموك

المقدمة:

«الشعور بعدم الراحة في المواقف الاجتماعية بشكل يؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية كلياً». ويشير بانديورا (Bandura) إلى أن الخجل يتطور عبر عملية التعلم الاجتماعي للأفراد من البيئة المحيطة، بينما يعتقد إريكسون (Erickson) أن الخجل هو نتيجة لأزمة التطور السيكولوجي (Stranda, Cernab & Downs, 2008).

وعلى الرغم من تباين التعريفات التي تناولت الخجل إلا أنه تم الاتفاق على مكوناته تقريباً، وهي: المعرفية، والانفعالية، والسلوكية، والفسولوجية، وبعد تحليل التعريفات السابقة وغيرها خلص الباحثان إلى تعريف الخجل بأنه: مصطلح يدل على ردود الفعل السلبية للفرد في المواقف الاجتماعية، وتتضمن هذه الردود السلبية: التوتر، والقلق، والخوف، والشعور بالارتباك، وعدم الراحة، وكبت السلوك الاجتماعي المتوقع، وصعوبة التحدث، وعدم القدرة على التواصل، وزيادة ضربات القلب، وجفاف الفم، والارتجاف نتيجة عدم الثقة بالذات، والأفكار السلبية التي يحملها الفرد عن ذاته، وعدم القدرة على التفاعل مع الآخرين.

وقد تناول الباحثون دراسة الأسباب المؤدية للخجل وصفات الفرد الخجول بأكثر من دراسة، ويمكن تلخيص نتائج تلك الدراسات على النحو الآتي: فقد لخص شيفر (2008) الأسباب المؤدية للخجل بـ: مشاعر عدم الأمن لدى الأفراد، وأساليب المعاملة

تعد ظاهرة الخجل ظاهرة ليست بالجديدة، فقد تحدث عنها هيبوقراط وهوميروس، كما تناولها داروين في كتاباته واصفاً الفرد الخجول بأنه يمتلك درجة منخفضة من الثقة بالنفس، وأنه يخاف من الغرباء وغيرها من الصفات. ومع ذلك فقد تجاهل العاملون في العلوم النفسية ظاهرة الخجل، قياساً على ما أولوه من اهتمام للظواهر النفسية الأخرى، حتى ظهر كتاب زمباردو (Zimbardo) عام 1977 حول الخجل، والذي كان له دور واضح في توجيه اهتمام الباحثين نحو هذه الظاهرة (Fitts, Sebby & Zlokovich, 2009). حيث شهدت السنوات الأخيرة نمواً مطرداً في الدراسات المنهجية لهذه الظاهرة؛ نتيجة ازدياد وضوحها، ونظراً لتزايد تأثيرها في حياة الأفراد في كافة مجالاتها (Hane, Cheah, Rubin & Fox, 2008).

ويعد الخجل تاريخياً من المصطلحات التي اختلف الباحثون حول تعريفها، فقد سعت الجهود البحثية حديثاً لتوضيح مفهوم الخجل بشكل أكثر تحديداً عما كان سابقاً (Spere & Evans, 2009)، كما يعرف مارجراف وراودولف (Margraf & Rudolf, 1999, 5) الخجل بأنه: «الخوف غير المقبول، وتجنب المواقف التي يفترض أن يتفاعل فيها الفرد مع الآخرين». أما نيلسون وزملاؤه (Nelson et. al, 2008, 606) فقد عرّفوا الخجل بأنه:

دراسة على طلبة جامعة سميث للخدمة الاجتماعية، أشارت نتائجها إلى وجود علاقة بين الخجل الاجتماعي من جهة، وكل من التقييم السلبي للذات والنقد الذاتي والخوف، وأشارت النتائج كذلك إلى أن مستوى الخجل لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث. وفي دراسة رودر ومارجرات (Roeder & Margrat, 1999) على طلبة الجامعات الألمانية، أشارت نتائجها إلى أن الحديث أمام الطلبة كان من أكثر مظاهر الخجل انتشاراً لدى الطلبة بنسبة 51٪، وكانت نسبة الذين يتجنبون المواقف الاجتماعية نتيجة القلق 47٪، وما نسبته 18٪ يتجنبون الحديث أمام شخص مسؤول.

من جهة أخرى أجرى سبيري وإيفانس (Spere & Evans, 2009) دراسة أشارت نتائجها إلى أن أبرز العوامل التي تسهم في زيادة خجل الطلبة الجامعيين هو عدم امتلاكهم لمهارات الحديث، وتدني مستوى حصيلة المفردات اللغوية لديهم، إضافة إلى تدني تحصيلهم الدراسي. وأشارت النتائج كذلك إلى أن مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات الأمريكية كان منخفضاً.

أما كريستال وباروت وأوكازاكي وتنانبي (Crystal, Parrott, Okazaki & Watanabe, 2001) فقد أجروا دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الخجل وبعض سمات الشخصية الأخرى لدى طلبة الجامعات الأمريكية من أصول أمريكية ويابانية، حيث أشارت

الوالدية، والمزاج والإعاقات الجسدية، والنموذج الوالدي. وقد اهتمت الدراسات بالطلبة الجامعيين مثل دراسة حسين (2009)، التي أشارت إلى أن هناك العديد من الصفات التي يتصف بها الطالب الخجول، إذ إن لديه صعوبة في تكوين علاقات اجتماعية، ويتجنب التخاطب بالعين والتشتت بالحديث، والشعور بالضيق وعدم الراحة في أثناء التفاعل الاجتماعي.

ويعد بناء الشخصية المتكاملة للطلبة الجامعي هدفاً أساسياً للطلبة الجامعي والجامعة، لذا تحرص الجامعات على بناء شخصية الفرد. ولتحقيق هذه الشخصية السوية كان لابد من الاهتمام بدراسة العوامل التي تؤثر في الخجل لطلبتها، ومن ثم فإن التعرف على العوامل المرتبطة بالخجل بشكل دقيق يشكل إحدى الخطوات الأساسية في تحديد الطلبة الذين يمكن أن تُقدم لهم المساعدة النفسية لتنمية الكفاءة الاجتماعية لديهم. لذا فقد عني البحث التربوي بدراسة مفهوم الخجل لطلبة الجامعات، وهناك العديد من الدراسات التي أجريت حول ذلك، فقد أشارت نتائج دراسة شيك وملشار (Cheek & Melchior, 1990) إلى وجود علاقة ارتباطية بين الخجل وخمسة أبعاد لتقدير الذات هي: احترام الذات، والقدرة الجسدية، والمستقبل الوظيفي، والمظهر الجسماني، والقدرة الأكاديمية.

أما كراميروس (Cramerus, 1998)، فقد أجرى

وحول أهمية وضوح الأهداف التعليمية لدى طلبة الجامعات وخططهم وعلاقتها بمستويات الخجل لديهم، أشارت نتائج دراسة تيرنر وهوسمان وشاليرت (Turner, Husman & Schallert, 2002) إلى أن امتلاك الطلبة للأهداف المستقبلية الواضحة يقدم قوة محفزة للطلبة للانخراط في أنشطة التعلم، ولكنه ليس كافياً لتحقيق مستوى منخفض من الخجل لديهم، بل هم بحاجة إلى امتلاك العديد من استراتيجيات التعلم والتنظيم الذاتي.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التي تناولت دراسة الظاهرة هي دراسات أجنبية، علماً بأن العوامل المرتبطة بالخجل تختلف باختلاف الثقافة إلى حد ما. وعلى الرغم من أهمية الظاهرة في بناء شخصية الطالب، إلا أن التراث التربوي العربي يفتقر للدراسات التي اهتمت بالبحث عن العوامل التي تسهم في هذا السلوك السلبي، وبالتالي العمل على الحد منها ومعالجتها معالجة جذرية. وقد جاءت هذه الدراسة بهدف التعرف على دور بعض المتغيرات (العوامل) المتعلقة بالخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية، وكذلك نتيجة ملاحظة الباحثين أن كثيراً من الطلبة ليس لديهم استعداد للمشاركة أو الإجابة عن التساؤلات التي تطرح، أو طرح الأفكار والدخول في النقاش، وظهور أعراض الخجل عليهم في

النتائج إلى أن مستوى الخجل لدى الطلبة يتأثر بعمر الطالب، وفي دراسة مشابهة قام بها هويلز (Hoyos, 2006) لمعرفة نتائج الدراسات الخاصة بين الخجل والأصول الثقافية لدى طلبة الجامعات الأمريكية، أشارت نتائجها أن الخجل لدى طلبة الجامعات يرتبط بعوامل ثقافية (الأصول الثقافية) للطلبة كمكان الولادة للأهل والخلفية المتعلقة بالعرق، كما أشارت إلى وجود ارتباط عكسي بين الخجل والمستوى التحصيلي للطلاب. وفي دراسة على طلبة جامعة أليرتا في كندا (University of Alberta Canda) أجراها ماكدونالد (Macdonald, 1998) أشارت نتائجها إلى أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور. وهذا ما تعارضه دراسة باس (Bas, 2010) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر خجلاً من الإناث، وأن الإناث يشعرون بالوحدة النفسية أكثر من الذكور، إضافة إلى وجود علاقة إيجابية بين الخجل والوحدة النفسية، وأجرى هوجلاند وميكولاس (Hoglund & Mcholas, 1995) دراسة حول العلاقة بين الخجل والشعور بالذنب والغضب لدى طلبة الجامعات الأمريكية الذين تعرضوا لخبرات أسرية سيئة، أشارت نتائجها إلى أن الطلبة الذين تعرضوا لخبرات أسرية سيئة هم أكثر خجلاً من الطلبة الذين لم يتعرضوا لتلك الخبرات، وكان مستوى الخجل لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور.

المتغيرات سيكون بإمكان الجامعات تقديم البرامج الإرشادية الهادفة من أجل تفعيل الدور الإيجابي للطالب في حال كان يعاني من الخجل، وبالتالي تحسين مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة، ومن ثم مساعدة الجامعات على تحقيق دورها الذي أنشئت من أجله وهو بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة للطالب الجامعي.

وتحديداً فإن هذه الدراسة سعت للإجابة على الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، ونمط المعاملة الوالدية، ومكان السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي الجامعي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في الجامعة، ومستوى التدين للطلاب، ووجود الإعاقة، ولون البشرة، وفئة الطول)؟

2. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين مستوى الخجل وكُلِّ متغير من متغيرات الدراسة لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

3. ما ترتيب المتغيرات التي ساهمت مساهمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في تفسير التباين في متغير الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية؟ أهمية الدراسة

تنبثق أهمية هذه الدراسة من جانبين: الأول نظريّ

أثناء حديثهم أمام زملائهم، مما يعزز السلوك السلبي لديهم، لذا كان لابد من الاهتمام بموضوع الخجل والبحث عن الأسباب التي تكمن وراءه.

مشكلة الدراسة

انبثقت مشكلة الدراسة نتيجة زيادة نسبة المشكلات السلوكية بين طلبة الجامعات، وقد حظيت هذه المشكلات بالاهتمام والبحث. فقد أشارت بعض الدراسات إلى زيادة في مراجعة الطلبة الجامعيين للحصول على خدمات استشارية نفسية، وأن هناك تغيرات طرأت على مشكلات الطلبة من حيث الشدة والنوع. ونظراً لارتباط الخجل بالعديد من المشكلات النفسية والانفعالية واعتباره محورياً أساسياً في الصحة النفسية، فمن الممكن للخجل - كما تشير العديد من الدراسات أن يعوق الطالب الجامعي عن التكيف النفسي مع البيئة الجامعية، وعن التقدم في المجالات الحياتية المختلفة، لذا تأتي هذه الدراسة بغرض التعرف على العوامل المؤثرة في الخجل، والتي يعتقد الباحثان بأنها ترتبط بالخجل، وتم تناول بعضها في الدراسات الأجنبية، ولم يتم تناولها في الدراسات العربية مثل: الجنس، والمستوى الجامعي، والكلية، ونمط المعاملة الوالدية، ومكان السكن، ومستوى التحصيل الدراسي، والمستوى الاقتصادي، ووجود إعاقات، ومستوى التدين، ولون البشرة، وفئة الطول؛ لأنه إذا ما تسنى تحديد دور هذه

القدرة على التفاعل مع الآخرين. ويقاس في الدراسة الحالية بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة الذي طوره الشرفين والشرفين (2011).

محددات الدراسة

- اقتصرت عينة الدراسة على عينة من طلبة جامعة اليرموك تم اختيارها بالطريقة المتيسرة.
- أداة الدراسة المستخدمة هي: مقياس الخجل المطور من قبل الشرفين والشرفين (2011).
- مفهوم الخجل المستخدم محدد في التعريف الإجرائي.

مجتمع الدراسة وعيبتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس الأردنيين في الجامعات الأردنية الرسمية للفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2010، والبالغ عددهم كما يشير التقرير الإحصائي الصادر عن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام 2010 (165644) طالباً وطالبة، منهم (70181) طالباً و(95463) طالبة موزعين على عشر جامعات.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة من طلبة جامعة اليرموك بالطريقة المتيسرة (Available Sample)؛ نظراً لعمل الباحثين في الجامعة، حيث قام الباحثان باختيار بعض

والثاني تطبيقي، فمن حيث الأهمية النظرية فإن الدراسة تسهم في الكشف عن واقع العلاقة بين مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات ومتغيرات الدراسة، انطلاقاً من أن العلاقة بين هذه المتغيرات ومستوى الخجل ما تزال غير واضحة. كما تعد هذه الدراسة إضافة جديدة لندرة الدراسات العربية والمحلية التي تكشف عن العوامل المساهمة في تكوين الخجل لدى طلبة الجامعات. ومن حيث الأهمية التطبيقية يمكن أن تكشف نتائج هذه الدراسة عن العوامل التي تسهم في خجل الطالب الجامعي، فيتلقفها المعنيون والتربويون في الجامعات، ويعملون على وضع خطط وبرامج علاجية، وإجراء أنشطة جماعية تعمل على الحد من هذه الظاهرة ليكون الطالب الجامعي منتجاً يرقى إلى فلسفة اقتصاد المعرفة، بتخريج طالب ذي شخصية سوية مزودة بالمعارف والمهارات التي تساعده على تكوين مستقبله بشكل فاعل.

التعريف الإجرائي لمفهوم الخجل

هو ردود الفعل السلبية للفرد في المواقف الاجتماعية، وتتضمن ردود الفعل السلبية: التوتر، والقلق، والخوف والشعور بالارتباك، وعدم الراحة، وكبت السلوك الاجتماعي المتوقع، وصعوبة التحدث، وعدم القدرة على التواصل، وزيادة ضربات القلب وجفاف الفم والارتجاف؛ نتيجة عدم الثقة بالذات، والأفكار السلبية التي يحملها الفرد عن ذاته، وعدم

كما تمتع المقياس بدلالات متعددة للصدق، فقد تم التحقق من صدق المقياس بأكثر من طريقة، حيث تم التحقق من الصدق المنطقي (Logical Validity) من خلال التحليل النظري، وذلك عن طريق تحليل مفهوم الخجل ومكوناته، من خلال كتابة فقرات تمثل أبعاد الخجل (مكوناته)، وطريقة صياغتها، وتحكيمها من قبل مجموعة من المتخصصين، حيث تم تعديل فقرات المقياس اعتماداً على نتائج التحكيم. حيث تُعد طريقة التحليل المنطقي (Logical Analysis) إحدى الطرق والإجراءات التي تستخدم للتحقق من صدق بناء أدوات القياس (Construct Validity)، ومن الطرق الأخرى التي استخدمت للتحقق من صدق المقياس الطرق الارتباطية (Correlational Techniques)، وطريقة التحليل العائلي (Factor Analysis)، وقد وأشارت هذه الطرق إلى تمتع المقياس بخصائص سيكومترية مقبولة.

تصحيح مقياس الخجل

اشتمل المقياس على (45) فقرة، تتم الاستجابة عنها وفق سلم ليكرت الخماسي التدريج كالتالي: كبيرة جداً، وتعطى عند تصحيح المقياس (5) درجات، كبيرة وتعطى (4) درجات، تنطبق بدرجة متوسطة وتعطى (3) درجات، بدرجة قليلة وتعطى درجتين، وبدرجة قليلة جداً تعطى درجة واحدة، وهذه الدرجات تنطبق على

الشعب من الكليات العلمية والإنسانية بالطريقة العشوائية العنقودية، وكانت وحدة الاختيار هي الشعبة، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (526) طالباً وطالبة.

أداة الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الخجل الذي طوره الشريفين والشريفين (2011) باستخدام النظرية الحديثة في القياس النفسي والتربوي، فقد تكون المقياس بصورته النهائية من (45) فقرة، وتمتع المقياس بخصائص سيكومترية مناسبة، حيث قدرت معاملات الثبات للمقياس بطريقتين، أولاهما: باستخدام الطرق التقليدية في القياس، والثانية: باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة. أما بالنسبة للطرق التقليدية، فقد تم استخراج معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ α ، وقد بلغت قيمته باستخدام هذه الطريقة (0.95)، أما باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة فقد تم الحصول على القيم المتحررة لكل من صعوبة الفقرات وقدرات الأفراد، وتم الحصول على نوعين من المعاملات: معامل الثبات الخاص بالأفراد (Person Reliability)، ومعامل الثبات الخاص بالفقرات (Item Reliability). وقد بلغت قيم معاملات الثبات لكل من الفقرات والأفراد (0.97، 0.92) على التوالي، وهما قيمتان مرتفعتان تشيران إلى أن المقياس يتمتع بثبات عالٍ يتيح إمكانية استخدامه في مواقف ذات علاقة بمتغير الخجل.

باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصصت له قيم بين (1) (للسنة الأولى) و(4) (للسنة الرابعة فأكثر).

- نوع السكن: أي مكان سكنه في أثناء دراسته الجامعية، حيث تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم (3) (إذا كان يسكن مع الأسرة)، و(2) (إذا كان يسكن خارج الأسرة ولكن مع زميل أو زملاء)، و(1) (إذا كان يسكن بمفرده).

- مستوى التحصيل الأكاديمي: أي المعدل التراكمي للمواد التي درسها الطالب في الجامعة منذ التحاقه بها وحتى وقت الدراسة، وقد تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً. واعتمد التصنيف المعتمد في الجامعة لتصنيف الطلبة، حيث خصص له القيم (1) إذا كان التقدير ممتازاً (84-100)، و(2) إذا كان التقدير جيداً جداً (76-83.9)، و(3) إذا كان التقدير جيداً (68-75.9)، و(4) إذا كان التقدير مقبولاً (60-67.9).

- نمط المعاملة الوالدية: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم (1) (لنمط المتسامح)، و(2) (لنمط المتسلط)، و(3) (لنمط الحازم).

- مستوى التدين: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ثنائياً، وخصصت القيمة صفر للطلبة المتدينين، والقيمة (1) للطلبة غير المتدينين، وذلك بتوجيه سؤال للمستجيب عما إذا كان متديناً أم غير متدين، لاسيما أن المستجيب هو الأقدر على معرفة ما إذا كان متديناً أم غير ذلك.

الفقرات المصاغة بطريقة إيجابية، في حين يعكس التدرج في الفقرات السلبية. وبذلك تتراوح درجات المقياس ككل بين (45-225)، بحيث كلما ارتفعت العلامة كان ذلك مؤشراً على زيادة مستوى الخجل لدى الطلبة. وقد صنف الباحثان استجابات أفراد العينة إلى خمس فئات على النحو الآتي: فئة مستوى الخجل المنخفضة جداً، وتمثل في الحاصلين على درجة (1.49) فأقل، وفئة مستوى الخجل المنخفض، وتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (1.5-2.49) درجة، وفئة مستوى الخجل المتوسط، وتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (2.5-3.49) درجة، وفئة مستوى الخجل المرتفع، وتمثل في الحاصلين على درجة تتراوح بين (3.5-4.49) درجة، وأخيراً فئة مستوى الخجل المرتفع جداً، وتمثل في الحاصلين على درجة (4.5) فأكثر.

متغيرات الدراسة:

تم التعامل مع المتغيرات في هذه الدراسة على النحو الآتي:

- الجنس: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ثنائياً، وخصصت القيمة صفر للذكور والقيمة (1) للإناث.

- نوع الكلية: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ثنائياً، وخصصت القيمة صفر للكليات العلمية والقيمة (1) للكليات الإنسانية.

- المستوى الدراسي الجامعي: تم التعامل معه

إليها سابقاً في التنبؤ بمستوى الخجل للطالب الجامعي (المتغير التابع أو المتنبأ به). وقد استخدمت طريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد، وذلك لتعيين المتغيرات الأكثر أهمية من حيث إسهامها في تفسير التباين في المتغير التابع. نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة بالوصف التحليلي نتائج المعالجات الإحصائية التي أجريت للإجابة على أسئلة الدراسة الهادفة إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج وفق الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متغيرات الدراسة (الجنس، ونمط المعاملة الوالدية، ومكان السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي الجامعي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في الجامعة، ووجود الإعاقة، ومستوى التدين، ولون البشرة، وفئة طول القامة)؟

ويبين الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مقياس الخجل ككل.

- المستوى الاقتصادي: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم (1) (للدخل المرتفع)، و(2) (للدخل المتوسط)، و(3) (للدخل المتدني)، وذلك من خلال تقدير المستجيب على المقياس لدخل أسرته، فإذا تجاوز الدخل (800) دينار عُدد مرتفعاً، وإذا تراوح بين (500-800) دينار عُدد متوسطاً، وإذا قل عن (500) دينار عُدد متدنياً، وذلك اعتماداً على آراء عينة من الطلبة.

- وجود إعاقة: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم (1) (إعاقة شخصية)، و(2) (إعاقة لدى أفراد الأسرة)، و(3) (لا يوجد إعاقة).

- لون البشرة: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم (1) (بيضاء)، و(2) (سمرء)، و(3) (حظية).

- الطول: تم التعامل معه باعتباره متغيراً ترتيبياً، وخصص له القيم (1) (180 سم فأكثر)، و(2) (170-179 سم)، و(3) (169 سم فأقل).

تصميم الدراسة والمعالجة الإحصائية

تعد هذه الدراسة دراسة تنبؤية هدفت إلى التعرف على مساهمة المتغيرات المستقلة (المتنبئة)، المشار

جدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الخجل وفق متغيرات الدراسة.

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الخجل
الجنس	ذكور	2.42	.82	متوسط
	إناث	2.22	.66	منخفض
	الكلية	2.28	.72	منخفض

نضال كمال الشرفين، وأحمد عبد الله الشرفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

تابع جدول (1).

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الخجل
نمط المعاملة الوالدية	متسامح	2.22	.68	منخفض
	تسلطي	2.81	.86	مرتفع
	حازم	2.26	.65	منخفض
	الكلي	2.28	.72	منخفض
مكان السكن	مدينة	2.27	.78	منخفض
	قرية	2.24	.62	منخفض
	نحيم	2.60	.87	متوسط
	بادية	2.77	.66	مرتفع
	الكلي	2.28	.72	منخفض
نوع الكلية	علمية	2.46	.78	متوسط
	إنسانية	2.08	.59	منخفض
	الكلي	2.28	.72	منخفض
المستوى الدراسي	أولى	2.44	.81	متوسط
	ثانية	2.33	.72	متوسط
	ثالثة	2.23	.68	منخفض
	رابعة فأكثر	2.16	.67	منخفض
	الكلي	2.28	.72	منخفض
المستوى الاقتصادي للأسرة	عال	2.53	.82	متوسط
	متوسط	2.17	.66	منخفض
	متدن	2.83	.61	متوسط
	الكلي	2.28	.72	منخفض
مستوى التحصيل الأكاديمي	ممتاز	2.80	.91	مرتفع
	جيد جدا	2.22	.68	منخفض
	جيد	2.13	.61	منخفض
	مقبول	2.33	.65	متوسط
	الكلي	2.28	.72	منخفض
مستوى التدين	متدين	2.22	.68	منخفض
	غير متدين	2.49	.84	متوسط
	الكلي	2.28	.72	منخفض

تابع جدول (1).

المتغير	مستويات المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الخجل
وجود الإعاقة	إعاقة شخصية	2.70	.96	مرتفع
	إعاقة لدى أفراد الأسرة	2.66	.89	مرتفع
	لا يوجد إعاقة	2.26	.70	منخفض
	الكلية	2.28	.72	منخفض
لون البشرة	بيضاء	2.20	.74	منخفض
	سمراء	2.67	.74	مرتفع
	حنطية	2.21	.65	منخفض
	الكلية	2.28	.72	منخفض
فئة الطول	180 سم فأكثر	2.74	.78	مرتفع
	170 - 179 سم	2.22	.74	منخفض
	169 سم فأقل	2.21	.65	منخفض
	الكلية	2.28	.72	منخفض

بمستوى خجل متوسط، والطلبة الذين مُورس عليهم النمط المتسامح والذين تمتعوا بمستوى خجل منخفض. أما وفق متغير مكان السكن فيلاحظ أن هناك تفاوتاً بين المتوسطات، وبفارق حوالي (0.52) في المتوسط بين الطلبة الذين يسكنون في البادية، والذين تمتعوا بمستوى خجل متوسط، والطلبة الذين يسكنون في القرية والذين تمتعوا بمستوى خجل منخفض. أما وفق متغير نوع الكلية فيلاحظ أن هناك تفاوتاً بين المتوسطات، وبفارق حوالي (0.38) في المتوسط بين طلبة الكليات العلمية والذين تمتعوا بمستوى خجل منخفض وطلبة الكليات الإنسانية والذين تمتعوا بمستوى خجل منخفض. أما وفق متغير المستوى الدراسي فيلاحظ أن هناك تفاوتاً بين

يلاحظ من الجدول (1) أن أعلى متوسط حسابي على مقياس الخجل كان وفق متغير المستوى الاقتصادي للأسر ذوات المستوى الاقتصادي المتدني، حيث بلغ (2.83) بانحراف معياري (.61). في حين بلغ أدنى متوسط حسابي على المقياس نفسه وفقاً لمتغير نوع الكلية، وتحديدًا لطلبة الكليات الإنسانية، حيث بلغ (2.08) بانحراف معياري (.59). كما يلاحظ بأن متوسطات الذكور على المقياس كانت أعلى منها لدى الإناث، رغم أن مستوى الخجل في كليهما كان منخفضاً. أما وفق متغير نمط المعاملة الوالدية فيلاحظ أن هناك تفاوتاً بين المتوسطات، وبفارق حوالي (0.59) في المتوسط بين الطلبة الذين مُورس عليهم النمط المتسلط والذين تمتعوا

الإعاقة، كما كانت الفروق متوسطة بين الطلبة وفق متغير لون البشرة، وبفارق (0.47). كما يلاحظ هذا الفرق وفق متغير فئة الطول، فقد كان مستوى الخجل للطلبة ذوي الطول (180) سم فأكثر متوسطاً وأعلى منه لكل من الطلبة ذوي فئة الطول (170-179) سم، وفئة الطول (169) سم فأقل، الذين كان مستوى الخجل لديهم منخفضاً، وبفارق بلغ (0.53) في المتوسط. وبشكل عام فإن مستوى الخجل الذي تمتع به الطلبة كان منخفضاً.

ويهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية، تم إجراء اختبارات وتحليل التباين الأحادي وفق ما يناسب كل متغير. فقد تم استخدام اختبارات لمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين على مقياس الخجل لمتغير الجنس والجدول (2) يوضح ذلك.

المتوسطات، وبفارق حوالي (0.27) في المتوسط بين طلبة السنة الأولى والذين تمتعوا بمستوى خجل منخفض، وطلبة السنة الرابعة والذين تمتعوا بمستوى خجل منخفض، بينما اتسعت تلك الفروق الظاهرية بين المتوسطات على المقياس إلى حد ما بين الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتدني من جهة، والطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط من جهة ثانية، وأصبح الفرق (0.66) في المتوسط، في حين يلاحظ الفرق الواضح بين المتوسطات على مقياس الخجل وفق متغير مستوى التحصيل الدراسي، وبفارق بلغ (0.67)، ويلاحظ أن هناك فرقاً بين مستوى الخجل لدى الطلبة المتدنيين من جهة، والطلبة غير المتدنيين من جهة أخرى، وبفارق (0.26)، في حين يلاحظ الفرق الواضح بين المتوسطات على مقياس الخجل وفق متغير وجود

جدول (2). نتائج اختبارات للمقارنة بين متوسطي الذكور والإناث على مقياس الخجل ككل.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
ذكور	159	2.4212	.82355	2.939	.003
إناث	367	2.2230	.65542		

ويهدف معرفة أثر نمط المعاملة الوالدية السائدة في الأسرة على مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (3).

يلاحظ من خلال الجدول (2) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في مستوى الخجل بصورته الكلية يعزى للجنس، ولصالح الطلبة الذكور، أي أن الذكور أكثر خجلاً من الإناث.

جدول (3). نتائج تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير نمط المعاملة الوالدية.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	14.825	3	4.942	10.159	.000
داخل المجموعات	253.915	522	.486	-	-
الكلية	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف نمط المعاملة الوالدية. وتم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (4).

جدول (4). نتائج المقارنات البعدية لنمط المعاملة الوالدية على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	التسامح	التسلط	الحزم
التسامح المتوسط الحسابي = 2.2234	-----	المتوسط الحسابي = 2.8169	المتوسط الحسابي = 2.2621
التسلط المتوسط الحسابي = 2.8169	-----	.59345*	-.03872
الحزم المتوسط الحسابي = 2.2621	-----	-----	.55473*

يلاحظ من خلال الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين فئة الطلبة الذين كان نمط المعاملة الوالدية السائدة في أسرهم هو النمط المتسلط ولصالح النمط المتسلط، وكذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين النمط المتسلط والنمط الحازم ولصالح النمط المتسلط، أي أن الأفراد الذين نمط المعاملة الوالدية السائد في أسرهم هو النمط المتسلط هم أكثر خجلاً. ويهدف معرفة أثر نوع الكلية في مستوى الخجل بصورته الكلية، تم إجراء اختبارات والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5): اختبارات لمستوى الخجل على المقياس بصورته الكلية حسب متغير الكلية.

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
العلمية	275	2.4646	.77543	6.285	.000
الإنسانية	248	2.0837	.58582		

نضال كمال الشريفين، وأحمد عبد الله الشريفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

يلاحظ من خلال الجدول (5) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في مستوى الخجل بصورته الكلية تعزى لنوع الكلية ولصالح طلبة الكليات العلمية، أي أن طلبة الكليات العلمية أكثر خجلاً من طلبة الكليات الإنسانية.

جدول (6). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير مستوى التحصيل الدراسي.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	28.362	4	7.090	15.339	.000
داخل المجموعات	240.370	520	.462	-	-
الكلية	268.732	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف مستوى التحصيل الدراسي. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7). المقارنات البعدية لمستوى التحصيل الدراسي على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط فأقل
ممتاز المتوسط الحسابي = 2.8043	-----	.58195*	-.67093*	.47295*
جيد جداً المتوسط الحسابي = 2.2223		-----	.08897	-.10901
جيد المتوسط الحسابي = 2.1333			-----	-.19798
متوسط فأقل المتوسط الحسابي = 2.3313				-----

يلاحظ من خلال الجدول (7) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين الطلبة ذوي التحصيل الممتاز، وكل من ذوي التحصيل الجيد جداً والجيد والمتوسط فأقل، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل من فئة

الممتاز، أي أن الطلبة ذوي التحصيل العالي أكثر خجلاً الخجل بصورته الكلية، تم إجراء تحليل التباين من الطلبة الأقل تحصيلاً. الأحمادي، كما هو مبين في الجدول (8).
ويهدف معرفة أثر المستوى الدراسي في مستوى

جدول (8). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير المستوى الجامعي.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	4.836	4	1.209	2.387	.05
داخل المجموعات	263.905	521	.507	-	-
الكلية	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف المستوى الجامعي. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (9).

جدول (9). المقارنات البعدية للمستوى الجامعي على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	رابعة فأكثر
سنة أولى المتوسط الحسابي = 2.4401	-----	.10466	.20284*	.27073*
سنة ثانية المتوسط الحسابي = 2.3354	-----	-----	.09817	.16607
سنة ثالثة المتوسط الحسابي = 2.2372	-----	-----	-----	.06789
رابعة فأكثر المتوسط الحسابي = 2.1693	-----	-----	-----	-----

يلاحظ من خلال الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين طلبة السنة الأولى، وكل من طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة فأكثر، ولصالح طلبة السنة الأولى، أي أن مستوى الخجل لدى طلبة السنة الأولى أعلى من طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الرابعة. السنته الرابعة. ويهدف معرفة أثر فئة التدين في مستوى الخجل بصورته الكلية، تم إجراء اختبارات والجدول (10) يوضح ذلك.

نضال كمال الشريفين، وأحمد عبد الله الشريفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

جدول (10). اختبارات لمستوى الخجل على المقياس بصورته الكلية حسب متغير التدين.

التدين	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
متدين	411	2.2286	.67805	-3.365	.001
غير متدين	102	2.4936	.83519		

يلاحظ من خلال الجدول (10) وجود فرق ذي

دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في مستوى الخجل بصورته الكلية تعزى لمتغير فئة التدين، ولصالح الطلبة غير المتدينين، أي أن الطلبة غير المتدينين هم أكثر خجلاً من الطلبة المتدينين. وهدف معرفة أثر فئة الطول في مستوى الخجل بصورته الكلية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير فئة الطول.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	17.224	3	5.741	11.915	.000
داخل المجموعات	251.517	522	.482	-	-
الكلية	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (11) وجود فروق

ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف فئة الطول. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (12).

جدول (12). المقارنات البعدية للمستوى فئة الطول على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	180 فأكثر المتوسط الحسابي = 2.7414	170-179 المتوسط الحسابي = 2.2268	169 فأقل المتوسط الحسابي = 2.2112
180 فأكثر المتوسط الحسابي = 2.7414	-----	.51458*	.53016*
170-179 المتوسط الحسابي = 2.2268		-----	.01558
169 فأقل المتوسط الحسابي = 2.2112			-----

يلاحظ من خلال الجدول (12) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين الطلبة ذوي فئة الطول (180) سم فأكثر، والطلبة ذوي فئة الطول (170-179) سم، ولصالح ذوي فئة الطول (180) سم فأكثر، أي أن الطلبة الأكثر طولاً هم أكثر خجلاً. ويهدف معرفة أثر مكان السكن في مستوى الخجل بصورته الكلية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (13).

جدول (13). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير مكان السكن.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6.471	4	1.618	3.214	.010
داخل المجموعات	262.270	521	.503	-	-
الكلية	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف مكان السكن. ولتحديد مواضع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14). المقارنات البعدية لمتغير مكان السكن على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	مدينة	قرية	خيم	بادية
مدينة المتوسط الحسابي = 2.2743	-----	.03162	- .33130	- .49686*
قرية المتوسط الحسابي = 2.2426	-----	-----	- .36293	- .52848*
خيم المتوسط الحسابي = 2.6056	-----	-----	-----	- .16556
بادية المتوسط الحسابي = 2.7711	-----	-----	-----	-----

نضال كمال الشريفين، وأحمد عبد الله الشريفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

يلاحظ من خلال الجدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين الطلبة الذين يسكنون المدينة، والطلبة الذين يسكنون البادية، ولصالح الطلبة الذين يسكنون البادية. ويهدف معرفة أثر المستوى الاقتصادي في مستوى الخجل بصورته الكلية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (15).

جدول (15). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير المستوى الاقتصادي.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	20.565	2	10.282	21.669	.000
داخل المجموعات	248.176	523	.475	-	-
الكلية	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف المستوى الاقتصادي. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (16).

جدول (16). المقارنات البعدية للمستوى الاقتصادي على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	عال	متوسط	متدن
عال المتوسط الحسابي = 2.5329	-----	المتوسط الحسابي = 2.1743	المتوسط الحسابي = 2.8380
متوسط المتوسط الحسابي = 2.1743	-----	المتوسط الحسابي = 2.1743	المتوسط الحسابي = 2.8380
متدن المتوسط الحسابي = 2.8380	-----	المتوسط الحسابي = 2.1743	المتوسط الحسابي = 2.8380

يلاحظ من خلال الجدول (16) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي العالي، والطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط، ولصالح ذوي المستوى الاقتصادي العالي، أي

أن الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي العالي هم أكثر خجلاً. كذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتوسط، والطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المتدني، ولصالح ذوي فئة المستوى الاقتصادي المتدني. كما هو مبين في الجدول (17).

جدول (17). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير وجود إعاقة.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	6.029	2	2.010	3.993	.008
داخل المجموعات	262.712	523	.503	-	-
الكلي	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لوجود الإعاقة. ولتحديد مواقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (18).

جدول (18). المقارنات البعدية لمتغير وجود إعاقة على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	إعاقة شخصية المتوسط الحسابي = 2.7000	إعاقة لدى أفراد الأسرة المتوسط الحسابي = 2.6628	لا يوجد إعاقة المتوسط الحسابي = 2.2614
إعاقة شخصية المتوسط الحسابي = 2.7000	-----	.03720	.43858
إعاقة لدى أفراد الأسرة المتوسط الحسابي = 2.6628	-----	-----	.40138*
لا يوجد إعاقة المتوسط الحسابي = 2.2614	-----	-----	-----

يلاحظ من خلال الجدول (18) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) بين الطلبة الذين يعانون من وجود الإعاقة لدى أفراد الأسرة، والطلبة الذين لا يوجد لديهم أو لدى الأسرة أي إعاقة، ولصالح الطلبة الذين يعانون من وجود إعاقة لدى أفراد الأسرة. وبهدف معرفة أثر لون البشرة في مستوى الخجل بصورته الكلية، تم إجراء تحليل التباين الأحادي، كما هو مبين في الجدول (19).

نضال كمال الشريفين، وأحمد عبد الله الشريفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

جدول (19). تحليل التباين الأحادي لمستوى الخجل على المقياس ككل حسب متغير لون البشرة.

المجموعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	15.080	3	5.027	10.344	.000
داخل المجموعات	253.661	522	.486	-	-
الكلي	268.741	525	-	-	-

يلاحظ من خلال الجدول (19) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في متوسطات مستوى الخجل تعزى لاختلاف لون البشرة. للمقارنات البعدية، كما هو موضح في الجدول (20).

جدول (20). المقارنات البعدية لمستوى لون البشرة على مقياس الخجل ككل باستخدام اختبار شيفيه.

الفئات	بيضاء	سمراء	حنطية
بيضاء المتوسط الحسابي = 2.2043	-----	-.47160*	المتوسط الحسابي = 2.2130
سمراء المتوسط الحسابي = 2.6759	-----	-----	.46288*
حنطية المتوسط الحسابي = 2.2130	-----	-----	-----

يلاحظ من خلال الجدول (20) وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في مستوى الخجل بين الطلبة ذوي البشرة البيضاء، والطلبة ذوي البشرة السمراء، ولصالح ذوي البشرة السمراء. كذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في مستوى الخجل بين الطلبة ذوي البشرة السمراء، والطلبة ذوي البشرة الحنطية، ولصالح ذوي البشرة السمراء.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل هناك

علاقة ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين مستوى الخجل، وكل متغير من المتغيرات الآتية: الجنس، ونمط المعاملة الوالدية، ومكان السكن، ونوع الكلية، والمستوى الدراسي الجامعي، والمستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في الجامعة، ومستوى التدين للطلاب، ووجود الإعاقة، ولون البشرة، وفئة الطول لدى طلبة الجامعات الأردنية؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات

الارتباط البسيط بين المتغيرات التصنيفية والترتيبية من جهة، والدرجات على مقياس الخجل من جهة أخرى، باستخدام معامل ارتباط كندل تاو (Kendall's Tau). ويمثل الجدول (21) النتائج الكلية لمعاملات الارتباط لجميع المتغيرات.

جدول (21). معاملات الارتباط البسيط بين مستوى الخجل وكل متغير من متغيرات الدراسة.

معامل الارتباط	المتغير	معامل الارتباط	المتغير
-0.214*	مستوى التحصيل الدراسي	-0.127*	الجنس
-0.076*	وجود إعاقة	0.084*	نمط المعاملة الوالدية
0.135*	مستوى التدين	0.036	مكان السكن
-0.010	لون البشرة	-0.254*	نوع الكلية
-0.171*	فترة الطول	-0.114*	المستوى الدراسي
		-0.046	المستوى الاقتصادي

* معامل الارتباط ذو دلالة إحصائية عند ($\alpha < 0.05$)

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما ترتيب المتغيرات التي أسهمت مساهمة ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) في تفسير التباين في متغير الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية؟ للإجابة على هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد المتدرج باعتبار مستوى الخجل متغيراً تابعاً (المحك)، والمتغيرات السابقة متغيرات متنبئة على عينة الدراسة ككل، والجدول (22) يبين نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج، ويبين ترتيب المتغيرات التي أسهمت في تفسير التباين في متغير الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية.

يلاحظ من الجدول (21) أن قيم معاملات الارتباط قد تراوحت بين (-0.010) و(0.254)، وأن متغيرات: نوع الكلية، ومستوى التحصيل الدراسي، وفترة الطول، ومستوى التدين، والجنس تجاوزت (0.12)، في حين أن بقية المتغيرات كانت دون ذلك، وعند فحص الدلالة الإحصائية لهذه المعاملات تبين أنها ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) ما عدا كل من متغير مكان السكن، والمستوى الاقتصادي، ولون البشرة. وأن نسبة التباين المشترك بين أقواها ارتباطاً (نوع الكلية) من جهة، ومستوى الخجل من جهة أخرى (0.0645) من تباين أي منهما، بينما بلغت النسبة نفسها لمتغير لون البشرة (0.0001).

نضال كمال الشريفين، وأحمد عبد الله الشريفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

جدول (22). نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج: الزيادة في مربعات معاملات الارتباط بين المتغير التابع (المحك)، والمتغيرات المنبئة التي أسهمت في تفسير تباين المتغير التابع لعينة الدراسة ككل.

الخطأ المعياري	دلالة F للتغير في R ²	التغير في معامل الارتباط المتعدد	مربع معامل الارتباط المتعدد	P	T	المعاملات المعيارية بيتا	المعاملات غير المعيارية		النموذج
							الخطأ المعياري	معامل الانحدار	
.69322	.000	.065	.065	.000	30.474	---	.092	2.806	القيمة الثابتة
				.000	-6.018	-.254	.059	-.357	الكلية
.67908	.000	.039	.104	.000	26.579	---	.120	3.184	القيمة الثابتة
				.000	-5.842	-.242	.058	-.340	الكلية
				.000	-4.797	-.199	.033	-.158	مستوى التحصيل الدراسي
.67449	.005	.014	.118	.000	19.970	---	.147	2.938	القيمة الثابتة
				.000	-5.795	-.239	.058	-.335	الكلية
				.000	-4.641	-.192	.033	-.152	مستوى التحصيل الدراسي
				.005	2.851	.118	.067	.191	مستوى التدين
.67185	.024	.009	.127	.000	18.831	---	.151	2.851	القيمة الثابتة
				.000	-6.054	-.251	.058	-.351	الكلية
				.000	-4.634	-.191	.033	-.151	مستوى التحصيل الدراسي
				.008	2.647	.109	.067	.177	مستوى التدين
				.024	2.260	.094	.039	.088	نمط المعاملة الوالدية

إلى المتغيرات الثلاث السابقة متغير نمط المعاملة الوالدية. أما المتغيرات التي تم استبعادها فهي الجنس، ومكان السكن، والمستوى الجامعي، والمستوى الاقتصادي، ووجود الإعاقة، ولون البشرة، وفئة الطول. هذا وقد كانت قيم F دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha < 0.05$) في المراحل الأربع، مما يشير إلى أن التباين المفسر في المتغير التابع (مستوى

يلاحظ من الجدول (22) أن متغير الكلية هو المتغير الأعلى ارتباطاً، لذا أدخل في المرحلة الأولى، وتم إدخال متغير الكلية ومستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الثانية، وكانت قيمة بيتا لمتغير الكلية (-.254)، وقيمة بيتا لمستوى التحصيل الدراسي (-.199). وفي المرحلة الثالثة أدخل فضلاً على المتغيرين السابقين متغير مستوى التدين، أما في المرحلة الرابعة، فقد أدخل إضافة

التحصيل الدراسي، وكانت قيمة t ذات دلالة إحصائية،
ولذلك يصبح النموذج على النحو الآتي:

(مستوى التدين) 191. + (مستوى التحصيل الدراسي)

$$Y = 2.938 - 0.355 \text{ (الكلية) } + 0.151$$

وفي المرحلة الرابعة تم إدخال متغير نمط المعاملة
الوالدية، الذي له أعلى معامل ارتباط جزئي مع المتغير
التابع بثبات كل من متغير الكلية، ومتغير مستوى
التحصيل الدراسي، ومتغير مستوى التدين، وكانت
قيم t ذات دلالة إحصائية، وبذلك أصبح النموذج
النهائي على النحو الآتي:

(نمط المعاملة الوالدية) 088. + (مستوى التدين) 177. +

(مستوى التحصيل الدراسي) 151. - (الكلية) 351. -

$$Y = 2.851$$

ويعد هذا النموذج أفضل نموذج انحدار، ولا
يتضمن المتغيرات (الجنس، ومكان السكن، والمستوى
الاقتصادي للأسرة، ومستوى التحصيل الأكاديمي في
الجامعة، ووجود الإعاقة، ولون البشرة، وفئة الطول)،
وكانت قيم معامل الانحدار لجميع المتغيرات التي
أدخلت في كل المراحل دالة إحصائية؛ مما يعني أن جميع
المتغيرات الداخلة تسهم إسهاماً دالاً إحصائياً في تباين
متغير الخجل. ويلاحظ ازدياد قيمة معامل التحديد
بازدياد عدد المتغيرات الداخلة، إذ كانت في المراحل
الأربع (065)(104)(118)(127). على التوالي. وعند

الخجل) كان دالاً إحصائياً.

كذلك يلاحظ من خلال الجدول (23) أن
المتغيرات التي أدخلت لنموذج الانحدار هي: الكلية،
ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى التدين، ونمط
المعاملة الوالدية، قد أدخلت بخطوات متسلسلة إلى
النموذج بعد استبعاد المتغيرات التي تصبح غير مؤثرة
بوجود بقية المتغيرات. أي المتغيرات التي تثبت عدم
دالتها الإحصائية بوجود المتغيرات الأخرى. وقد
لوحظ بأن متغير الكلية هو أول المتغيرات الداخلة إلى
النموذج؛ لأن له أكبر معامل ارتباط بسيط مع المتغيرات
التابعة، وبالتالي أكبر قيمة للاختبار الإحصائي t وعليه
يصبح النموذج في الخطوة الأولى على النحو الآتي:

$$Y = 2.851 - 0.357 \text{ (الكلية)}$$

وفي المرحلة الثانية تم إدخال متغير مستوى
التحصيل الدراسي، الذي له أعلى معامل ارتباط جزئي
مع المتغير التابع بثبات متغير الكلية، وكانت قيمة t ذات
دلالة إحصائية، ولذلك يصبح النموذج على النحو
الآتي:

(مستوى التحصيل الدراسي) 158. - (الكلية) 34. -

$$Y = 3.184$$

وفي المرحلة الثالثة تم إدخال متغير مستوى
التدين، الذي له أعلى معامل ارتباط جزئي مع المتغير
التابع بثبات كل من متغير الكلية ومتغير مستوى

بعيداً عن الحرج أو التخوف من الآخرين. إضافة إلى دور وسائل الإعلام والأنشطة المختلفة في المؤسسات التعليمية المختلفة، التي تبث وتقدم العديد من البرامج والأنشطة اللامنهجية، التي تساعد الطلبة بشكل كبير على تحطيم حاجز الخجل، والتفاعل بإيجابية مع الآخرين داخل الجامعات، بوصفهم طلبة فاعلين مستجيبين لما يقدم لهم من برامج داخل الجامعات، وليس أدل على ذلك من النوادي المختلفة التي ينتمي إليها العديد من الطلبة، إضافة إلى العديد من المواد الدراسية التي تعزز إمكانية اعتماد الفرد على نفسه، كما أن الطالب الجامعي من المتوقع أن يكون قد خرج من أجواء أسرية تعزز لديه روح الاستقلالية، وهو مطالب في هذا الدور الذي يقوم به بالاعتماد على نفسه في إنجاز العديد من المهام الأكاديمية والاجتماعية المختلفة داخل هذا الوسط الطلابي.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الخجل يعزى للجنس ولصالح الطلبة الذكور، أي أن الذكور أكثر خجلاً من الإناث. إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين مستوى الخجل والجنس. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شيك وميلكور (Check & Melchion, 1990)، التي أشارت إلى أن الذكور أكثر خجلاً من الإناث. وتتعارض مع نتائج

ملاحظة قيم الخطأ المعياري للتقدير، التي كانت على الترتيب (0.67185)(0.67449)(0.67908)(0.69322). يلاحظ أن قيمة التباين غير المفسر تقل بإدخال متغير آخر في معادلة الانحدار، يقابلها زيادة في نسبة التباين المفسر.

ويستخلص من هذه النتائج معادلة تحليل الانحدار المتعدد الآتية:

$$\begin{aligned} & \text{(نمط المعاملة الوالدية) } 0.088 + \text{(مستوى التدين) } 1.177 + \\ & \text{(مستوى التحصيل الدراسي) } 1.151 - \text{(الكلية) } 0.351 - \\ & Y = 2.851 \end{aligned}$$

مناقشة نتائج الدراسة

أشارت النتائج إلى أن متوسط مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية كان متدنياً، وتعارضت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رودر ومارجرات (Roeder & Margrat, 1999)، والتي أشارت إلى أن مستوى الخجل لدى الطلبة الجامعيين كان متوسطاً. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سبيري وإيفانس (Spere & Evans, 2009)، التي أشارت إلى أن مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات الأمريكية كان منخفضاً. وقد يعزى ذلك إلى أنه تم بناء المقياس المتعلق بالخجل باعتباره صفة سلبية لدى الطلبة، وبالتالي فإن طلبة الجامعات يعيشون في بيئات مهنية آمنة إلى درجة كبيرة، وهي تعزز ثقتهم بأنفسهم، مما يؤهلهم للحوار والمناقشة

مستقبلاً من خلال زيادة معرفتها بحقوقها وواجباتها. وقد ينعكس ذلك على الطلبة الذكور نتيجة ملاحظتهم للمعاملة الخاصة للطلبات، وهذا يدفعهم إلى عدم المواجهة في العديد من المواقف التي يخشون خلالها من النقد أمام الطالبات، وبالتالي السعي لتجنب هذه المواقف التي قد تخرجهم أمام الجنس الآخر (الطلبات). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في متوسطات الاستجابات على مقياس الخجل تعزى لاختلاف نمط المعاملة الوالدية، حيث كان الطلبة الذين استخدم معهم نمط المعاملة المتسلط من قبل الوالدين أكثر خجلاً من غيرهم من الطلبة، سواء الذين استخدم معهم النمط المتسامح أم النمط الحازم. وتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هوقلند ونيكوليس (Hoglund & Mcholas, 1995). ومن الممكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الدور الأساسي الذي تلعبه الأسرة في إعداد أبنائها، فعند ممارسة النمط المتسلط على الأبناء ثمة حواجز كثيرة توضع أمامهم، وبالتالي يصبح الطالب منطوياً على ذاته غير فاعل مع المحيط الخارجي، إضافة إلى الموانع التي يضعها الأهل عند التفاعل مع الآخرين، وبالتالي قد يصبح الطالب غير قادر على التفاعل بصورة إيجابية مع المحيط الخارجي، مما يؤثر بشكل مباشر على مستوى المهارات الاجتماعية لديه، فلا يمتلك مهارات الحديث مع الآخرين أو الاستماع إليهم، لذلك يلجأ إلى الخجل

شيك وكراسنوبير وفا (Cheek & Krasnoperova, 1999)، ودراسة ماكدونالد (Macdonald, 1998)، واللذان أشارتا إلى أن الإناث أكثر خجلاً من الذكور، كذلك تتعارض هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأنصاري (1996)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق في مستوى الخجل تعزى للجنس. ويرى الباحثان أن ذلك قد يعزى إلى طبيعة الأنثى، وما تمتلك من قدرات ومهارات في التواصل مع الآخرين، إضافة إلى الحصيلة اللغوية والقدرة على الكلام والاندماج مع الآخرين، مما يعزز لديهن القدرة على التفاعل بإيجابية، وقد يكون ذلك في أحد جوانبه سعيًا وراء التعويض عما يعانينه من ضغوطات نفسية داخل الأسرة بسبب أنماط المعاملة الوالدية في بعض الأحيان، ويُلاحظ أن شدة الضغوط النفسية التي تتعرض لها الطالبات أدت خلال السنوات الماضية إلى قيام العديد من المؤسسات المجتمعية بوضع البرامج التثقيفية، التي تعنى بدرجة أساسية بالإناث، وخاصة طالبات الجامعات اللائي يتلقين العديد من البرامج التثقيفية التي تدعم بناء شخصيتهن وصقلها بعيداً عن القيود الاجتماعية، وكانت هذه البرامج تقدم وبكثافة في كل وسائل الإعلام والمحافل الدولية والمؤسسات التربوية، مما عزز دور المرأة، وخاصة الطالبات داخل الجامعات، حيث يركز عليهن باعتبارهن فئة مثقفة من المتوقع أن تؤثر في المجتمعات

باعتباره وسيلة للهروب من مواجهة الآخرين.

وتشير النتائج كذلك إلى وجود فروق ظاهرية في مستويات الخجل بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، ولصالح طلبة الكليات العلمية، أي أنهم أكثر خجلاً، إلا أن مستوى الخجل لدى طلبة الكليات العلمية كان متوسطاً، في حين كان لدى طلبة الكليات الإنسانية متدنياً. وعند فحص دلالة هذا الفرق كانت لصالح طلبة الكليات العلمية. وقد وجدت كذلك علاقة ارتباطية وذات دلالة ($\alpha < 0.05$) بين مستوى الخجل من جهة ومتغير الكلية بمستوياته من جهة أخرى. وقد يعزى ذلك إلى أن تعليم طلبة الكليات الإنسانية قد يكون قائماً على التفاعل الاجتماعي المشترك بين الطلبة والمدرسين، وبالتالي هناك إمكانية للتعامل مع العديد من القضايا الفردية لدى الطلبة، إضافة إلى أنه قد يكون الجهد المبذول من قبل طلبة الكليات الإنسانية أقل من الجهد المبذول من قبل طلبة الكليات العلمية، وبالتالي هناك مجال ووقت للتفاعل الاجتماعي أكثر، وهذا قد يؤدي إلى صقل المهارات الاجتماعية لديهم، في حين أن التعليم لدى طلبة الكليات العلمية قد لا يكون قائماً على التعاون الاجتماعي بين الطلبة، وبالتالي هناك جهد فردي من قبل الطالب، وقد لا تكون هناك علاقات اجتماعية ترقى لمستوى العلاقات في الكليات الإنسانية، وبالتالي قد لا يساعد ذلك الطلبة على

التخلص من صفة الخجل إن وجدت، ومن ثم فإنه من الممكن النظر إلى أن العلاقات بين الطلبة في الكليات العلمية أكثر مهنية وتحفظاً عما هي موجودة عليه في الكليات الإنسانية، إضافة إلى طبيعة المواد الدراسية في الكليات العلمية، والتي تفرض نوعاً خاصاً من التفاعل المحدد.

أما فيما يتعلق بمتغير مستوى التحصيل، فقد أشارت النتائج إلى أن الطلبة ذوي التحصيل العلمي المرتفع (الممتاز) هم أكثر خجلاً من غيرهم من الطلبة، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية وتعزى لذوي التحصيل العلمي المرتفع، وذوي التحصيل العلمي المنخفض، إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين الخجل من جهة، ومتغير مستوى التحصيل الدراسي من جهة أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة هويلز (Hoyos, 2006)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية عكسية بين الخجل ومستوى التحصيل الدراسي، وقد تبدو هذه النتيجة منطقية ومقبولة فيما يتعلق بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض؛ لأنهم قد يشعرون بالخجل من مستوى تحصيلهم الدراسي، مما ينعكس بالضرورة على تفاعلهم مع الآخرين، ومحاولة الانعزال عنهم حتى لا يتعرضوا للسخرية والاستهزاء ممن هم أكثر منهم تحصيلاً. أما فيما يتعلق بالطلبة ذوي التحصيل العلمي

مع طلبة ومدرسين لم يسبق لهم أن تعاملوا معهم، لذلك قد يكون هناك تحفظ في مثل هذا التفاعل، وقد يضع الطالب نفسه في ظروف نفسية بهدف الحفاظ على مكانته، وعدم تهديد ذاته منذ البداية، لذلك قد يلجأ إلى عدم التعامل مع الطلبة والمدرسين بشكل طبيعي، ويكون الخجل وما ينطوي عليه من انسحاب هو السبيل الوحيد لهذا الطالب، وقد يعزى عدم ظهور الفروق ذات الدلالة الإحصائية إلى الوقت الذي تم فيه إجراء الدراسة، وهو في نهاية الفصل الدراسي الثاني، مما يعني أنه قد حصل نوع من التكيف مع الظروف المختلفة، وبالتالي هناك إدراك واقعي أفضل للعوامل المحيطة والبيئة الجديدة من قبل طلبة السنة الأولى، ولذلك لم يظهر الخجل لديهم بفرق ذي دلالة إحصائية.

أما فيما يتعلق بمتغير مستوى التدين، فقد أشارت النتائج إلى أن الأشخاص المتدينين هم أكثر خجلاً من غير المتدينين، وأن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الخجل من جهة والطلبة المتدينين من جهة أخرى. وقد أشار كويل (2009) في هذا المجال إلى أن الدين واقع طبيعي ومؤثر في حياة الإنسان؛ فضلاً عن دور الدين باعتباره منظماً لحياة الفرد والمجتمع من خلال مبادئ وقوانين أخلاقية، حيث إن الالتزام بمبادئ الدين وتعاليمه التي تروح النفس وتهذب السلوك، فإن ذلك قد يُعزى إلى مدى التزام الطلبة المتدينين بالتعاليم الدينية

المرتفع وارتفاع مستوى الخجل لديهم، فإنه من الممكن أن تفسر هذه النتيجة من خلال ما أشار إليه كل من شيفر وميلمان (2008) من أن الطلبة المتفوقين غالباً ما ينظر إليهم على أنهم خجولون، وقد يكونون سلوكاً اعتمادياً على مدرسهم، مما يؤدي إلى دائرة مفرغة؛ لأن طالب المعلم المدلل يصبح موضعاً لسخرية الطلبة وإغابتهم، وغالباً ما يعزز المدرسون هذا النمط من خلال حبهم وعطفهم على الطلبة الخجولين اللطيفين، الذين غالباً ما يصبحون أكثر اعتماداً على الراشدين وأكثر خجلاً من رفاقهم.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمستوى الدراسي، وقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى، وكل من طلبة السنة الثالثة وطلبة السنة الأولى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كريستال وباروت وأوكازاكي وتنانبي (Crystal, Parrott, Okazaki, & Watanabe, 2001)، التي أشارت إلى أن الطلبة الأكبر سنّاً هم أقل خجلاً، وقد كانت هذه الفروق كذلك ذات دلالة إحصائية. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى هم طلبة جدد على المحيط الجامعي، قد يتعرضون خلال هذه السنة لعدد من الصعوبات أو المعوقات التي قد تؤثر في تفاعلهم مع المحيط الجامعي، الذي يخضع لنظام مختلف عما كان عليه الحال في المراحل السابقة، والتعامل

إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين الخجل من جهة، ومتغير مكان السكن من جهة أخرى. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الأنصاري (1993)، التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لاختلاف المنطقة الجغرافية، ومن الممكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى مدى شعور الطلبة بمشاعر الأمن النفسي داخل المجتمع الأردني، وبالتالي فهم جميعاً بغض النظر عن مكان سكنهم قد يكونون قد تدرّبوا على الاعتماد على الذات، ومن المعروف أن مجتمعاتنا تعزز الجانب الاجتماعي لدى أبنائها من خلال الدخول في علاقات اجتماعية مع الآخرين، وبالتالي فهم يمارسون المهارات الاجتماعية، وبذلك فإن لديهم خبرات إيجابية بغض النظر عن أماكن سكنهم، وما يعزز هذا التفسير أننا نعيش داخل الأردن برقعة جغرافية محصورة. وبالتالي قد لا توجد فروق جوهرية بين المناطق الجغرافية نتيجة الانفتاح على التكنولوجيا الحديثة من وسائل وتقنيات اتصال وغيرها من مصادر المعلومات.

أما فيما يتعلق بمتغير المستوى الاقتصادي، فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) تعزى للمستوى الاقتصادي، ولصالح ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع والمنخفض، إضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين الخجل من جهة، ومتغير المستوى الاقتصادي من

التي يحث عليها الإسلام، وبالتالي فإنه من الممكن أن يكون باعتقادهم أنهم كلما كانوا ملتزمين إلى مدى بعيد في علاقاتهم التفاعلية مع الطلبة والمدرسين والعاملين في الجامعة، فإن ذلك دليل على مدى تطبيقهم بشكل أكثر لتعاليم الإسلام، وهذا يعزز نظرة الآخرين الإيجابية تجاههم.

في حين أشارت النتائج إلى وجود عدم وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين مستوى الخجل من جهة، وفئة الطول من جهة أخرى. على الرغم من وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لفئة الطول، ولصالح الطلبة ذوي فئة الطول (180) سم فأكثر، أي أنهم كانوا أكثر خجلاً من غيرهم. ويرى الباحثان أنه كلما اختلف الطالب عن أقرانه، فإن ذلك سينعكس على ذاته، وبالتالي ستتجلى لديه العديد من السلوكيات والتمثلة في الخجل من خلال الأفكار التي يحملها تجاه نفسه وطريقة تفكيره بنظرة الآخرين إليه.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمكان السكن، فقد وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ممن يسكنون البادية، وكل من الطلبة ممن يسكنون المدينة أو يسكنون القرية، ولصالح الطلبة ممن يسكنون البادية، أي أن الطلبة ممن يسكنون البادية أكثر خجلاً من الطلبة ممن يسكنون القرية أو المدينة. إضافة إلى وجود علاقة ارتباطية وذات دلالة

الطلبة الذين يعانون من وجود الإعاقة لدى أفراد الأسرة، أي أن الطلبة الذين يعانون من وجود إعاقة لدى أفراد أسرهم هم أكثر خجلاً من غيرهم من الطلبة. وقد كان أعلى وسط حسابي لدى الطلبة الذين يعانون من إعاقة شخصية. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن وجود إعاقة لدى أحد أفراد الأسرة قد يسبب ضغطاً نفسياً على الطالب؛ لأنه قد يكون عائقاً أمام الفرد للارتباط بشريك الحياة، حيث نلاحظ عزوف الأفراد عن الارتباط بشريك حياة لدى أحد أفراد أسرته إعاقة ما، وبالتالي قد يساعد ذلك على شعور الفرد بالخجل. كما أن وجود الإعاقة الجسمية قد يؤدي إلى الشعور بالخجل، فالإعاقة الظاهرة تجعل الطلبة مختلفين عن غيرهم، وبالتالي قد يصبحون حساسين جداً، فهم يتجنبون الآخرين حتى لا يحدقوا بهم أو يتحدثوا عنهم، وبالتالي الانسحاب الاجتماعي. أما عن عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للإعاقة الشخصية فيشير إلى مدى الاهتمام الذي يحظى به ذوو الاحتياجات الخاصة، وبالتالي هناك دعم نفسي ومادي لهم بشكل مستمر من قبل المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين ومؤسسات حكومية وخاصة مختلفة، وبالتالي فقد يكون العديد من الطلبة الجامعيين قد استفادوا من هذه المبادرات، وانعكس ذلك بصورة إيجابية على سلوكهم، بل ومن الممكن القول بأن العديد من الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة قد

جهة أخرى. وقد تكون النتيجة منطقية بالنسبة لذوي المستوى الاقتصادي المنخفض باعتبار أن الطالب الجامعي في وسط أكاديمي، يختلف كل الاختلاف عما كان عليه في المراحل السابقة، وهو يدرس مع جنس آخر، وبالتالي قد لا يتوفر لديه معدل مصروف يومي يتناسب مع ما ينفقه أقرانه الآخرون، أو قد لا يستطيع شراء الملابس بشكل دوري مما ينعكس على سلوكه في التفاعل مع الآخرين، باعتبار أنه لا يرغب في التفاعل وتعرض نفسه للعديد من المواقف المحرجة، التي تحتاج إلى الإنفاق أو الظهور بشكل جاذب. كما أن الطلبة ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع من الممكن أن يتعاملوا مع الطلبة الآخرين بحذر؛ وقد يكون ذلك نتيجة لاعتقادهم بأنهم مختلفون عن الشريحة العظمى من الطلبة، وبالتالي فقد يكونون محط استياء البعض، وسخرية الآخرين من الطلبة، باعتبار أنهم يحصلون على أي شيء دون تعب، وبالتالي لا توجد عدالة اجتماعية، مما يعزز إمكانية بعدهم عن الآخرين، وسيادة سلوك الخجل على ممارساتهم المختلفة في الوسط الجامعي.

كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) تعزى لمتغير وجود الإعاقة، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ممن يوجد لديهم إعاقة داخل الأسرة، والطلبة الذين لا يعانون من وجود الإعاقة لديهم أو لدى أفراد الأسرة، ولصالح

مقدارها، وهي ذات فائدة كبيرة في تفسير التباين في مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات أو التنبؤ به. وعليه فقد تبدو الحاجة ماسة للبحث عن جملة من المتغيرات، بالإضافة إلى المتغيرات المفسرة المشار إليها لتفسير معظم التباين في مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات.

وتأتي هذه النتيجة متفككة إجمالاً مع الدراسات التي أشارت إلى وجود ارتباط بين مستوى الخجل والمتغيرات النفسية والاجتماعية كما هو موضح سابقاً. إلا أنها تختلف عنها في قوة الارتباطات التي توصلت إليها هذه الدراسة، حيث تباينت مع تلك التي توصلت إليها الدراسات السابقة.

ويمكن في ضوء هذه النتائج القول: إن المتغيرات التي تؤثر في مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية تختلف نوعاً و/ أو أهمية بين الطلبة.

الخاتمة والتوصيات

في ضوء النتائج التي أفضت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

1. إجراء المزيد من الدراسات للبحث عن متغيرات أخرى لتفسير ما تبقى من التباين في مستوى الخجل لدى طلبة الجامعات، ومن أبرز المتغيرات: مستوى الدعم الاجتماعي المدرك من قبل الطلبة، ومستوى المهارات الاجتماعية، والمستوى التعليمي للوالدين، ومستوى الصحة النفسية والجسدية.

وصلوا إلى مرحلة التكيف مع إعاقاتهم والتعامل على أساسها بشكل إيجابي مع الآخرين.

أما فيما يتعلق بمتغير لون البشرة فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) تعزى للون البشرة، ولصالح ذوي البشرة السمراء، إضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية ($\alpha < 0.05$) بين الخجل من جهة، و متغير لون البشرة من جهة أخرى، ومن الممكن تفسير ذلك في ضوء معايير الاستحسان السائدة داخل المجتمع، حيث ينظر إلى أصحاب هذه البشرة على أنهم مختلفون عن الآخرين، مما يعزز الجانب السلبي في نظرهم لأنفسهم وعدم الرغبة في التعامل مع الآخرين بوصفهم طلبة مختلفين، مما يعزز الخجل لديهم بوصفهم غير جاذبين، وخاصة للجنس الآخر.

وبعد إجراء تحليل الانحدار أشارت نتائج التحليل إلى أن المتغيرات التي أسهمت بشكل دال إحصائياً ($\alpha < 0.05$) في تفسير تباين الدرجات على مقياس الخجل لدى أفراد عينة الدراسة كانت في بعض المتغيرات، وهي بالترتيب: نوع الكلية، ومستوى التحصيل الدراسي، ومستوى التدين، وأخيراً نمط المعاملة الوالدية. فضلاً عن ذلك أظهر التحليل أن ما فسره هذه المتغيرات من التباين في مستوى الخجل كان (12.7%)، حيث ينظر إلى هذه القيم على أنها قليلة في

- shyness and loneliness levels of elementary students in a Turkish sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 419-440
- Cheek, M. & Krasnoperva, N.(1999). *Varieties of shyness in adolescence and adulthood*, In Schmidt, A. & Schulkin, J.(Eds), *Extreme Fear, Shyness and Social Phobia, Origins, biological Mechanisms and Clinical outcomes*, Oxford, University Press, New York.
- Cheek, M. & Melchior, A.(1990). *Measuring the three components of shyness*. In Davis and S.L. Franzoi, *Emotion, Personality, and Personal Well- Being* 11. Symposium Conducted at the 93rd annual Convention of the APA, Los Angles.
- Cramerus, M. (1998). *A psychoanalytic model of social anxiety shyness*. D,A,I. 58(8), PP 3307 – 3308.
- Crystal, D., Parrott, G., Okazaki, Y., & Watananabe, H.(2001). Examining relation between shame and personality among university students in the United States and Japan: A developmental Perspective. *Intentional Journal of Behavior Development*, 25(2), 123- 133.
- Fitts, S., Sebby, R. & Zlokovich, M.(2009). Humor styles as mediators of the shyness- loneliness relationship. *American Journal of Psychology*, 11(2), 257- 272.
- Hane, A. Cheah, C. Rubin, K. and Fox, N. (2008). The role of maternal behavior in the relation between shyness and social reticence in early childhood and social withdrawal in middle childhood. *Journal of Social Development*, 17, 4.
- Hoglund, L., & Nicholas, B. (1995). Shame, Guilt, and Anger in College Students Exposed to Abusive Family Environments. *Journal of Family Violence*; 10(2), p141-157.
- Hoyos, D. (2006). The relationship between shame and acculturation among Latino/Chicano students: Implications for social work education. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work*, 15(1/2), 147- 166.
- Macdonald, G.(1998). Configuration of allergies depression and shyness in an adult Population. *D,A,I*, 36(1), PP25-28.
- Margraf, J. & Rudolf, K. (1999). *Angst in Sizeable Situation, Das Konzept der Sozial Phobia In Margraf (Hrsg), Sozial Kompetenz Sozial Phobia, Schneider Verlag*. 21(3) 3- 24.
- Nelson , L. Padilla-Walker, L.Badger, S. Barry,C. Madsen, S. and Carroll, J.(2008) Associations between shyness and internalizing behaviors, externalizing behaviors, and relationships during emerging adulthood. *Journal of Youth, Adolescence*, 37,605– 615.
- Roeder, B. & Maragraf, J. (1999). Cognitive Verzerrung bee social aengstlichen Personnel, In *Competent Social phobia – Hohengehrem Germany*. Schneider Verlag, pp 61- 71.
- Spere. K. and Evans, M. (2009). Shyness as a continuous

2. استخدام معادلة الانحدار التي تم التوصل إليها للتنبؤ بمستوى الخجل لدى طلبة الجامعات، علماً بأن نسبة التباين التي فسرتها المتغيرات كانت متوسطة. وإجراء برامج توعوية وإرشادية يعلن عنها من قبل مركز الإرشاد والتوجيه في عمادات شؤون الطلبة، يستفيد منها الطلبة الذين يشعرون بحالة الخجل؛ وذلك للتخفيف من حدتها، لكي يتمكنوا من مواجهة أعباء الحياة المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الأنصاري، بدر. (1996). *قياس الخجل، ط 1*. الكويت: دار الكتاب الجامعي.
- حسين، طه. (2009). *استراتيجيات إدارة الخجل والقلق الاجتماعي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- الشريفين، نضال والشريفين، أحمد. (2011). بناء مقياس الخجل لدى طلبة الجامعات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*, 9(4), 125-161.
- شيفر، ميلمان. (2008). *مشكلات الأطفال والمراهقين*. (نزيه حمدي ونسيمة داوود، مترجمان). منشورات الجامعة الأردنية – عمان.

المراجع الأجنبية:

- Al- Shraifin, N. K., & Al- Shraifin, A. A. (2011). Constructing a shay measure for university students. *Associan of Arab Universities Journal*, 9(4), 125-126.
- Bas, G.(2010).An investigation of the relationship between

نضال كمال الشرفين، وأحمد عبد الله الشرفين: العوامل المؤثرة في الخجل لدى طلبة الجامعات الأردنية...

dimension and emergent literacy in young children: Is there a relation. *Infant and Child Development*, 18, 216–237.

Stranda, P. Cernab, S. and Downs, A.(2008). Shyness and emotion-processing skills in preschoolers: A 6-month longitudinal study. *Journal of Infant and Child Development*, 17, 109–120.

Turner, J., Husman, J., and Schallert, D.(2002). The importance of students' goals in their emotional experience of academic failure: Investigating the precursors and consequences of shame. *Journal of Educational Psychologist*, 37(2), 79–89.

أثر تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على اكتساب التحصيل وتنمية التواصل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض

سمر عبدالعزيز محمد الشلهوب⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 09/03/1433هـ؛ وقبل للنشر في 01/04/1433هـ)

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لتدريس الرياضيات على تنمية التواصل الرياضي وزيادة التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى مجموعة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض. وقد تكونت مجموعة الدراسة التجريبية من (115) طالبة، والمجموعة الضابطة من (128) طالبة. وقد تكونت أدوات البحث من اختبار للتحصيل واختبار للتواصل الرياضي وتم التطبيق القبلي والبعدي لاختباري التحصيل والتواصل الرياضي، والتطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي، وقد درست مجموعة التجريبية وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» مُصاغة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي دليلاً للمعلمة وأوراق عمل للطالبات، ودرست المجموعة الضابطة وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» باستخدام الطريقة المعتادة بالمدارس. وأظهرت نتائج البحث وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على كل من التحصيل والتواصل الرياضي لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، كذلك بيّنت النتائج وجود بقاء لأثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية. كما أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين التحصيل والتواصل الرياضي، وتم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات في ضوء إجراءات البحث ونتائجه.

الكلمات المفتاحية: التدريس التبادلي، التحصيل، التواصل الرياضي، أثر التعلم.

The Use of Reciprocal Teaching Strategy in the Teaching of Mathematics and its Impact on the Achievement and Mathematical Communication and the Survival of the Impact of Learning for Middle School Students

Samar Abdul – Aziz Al – Shalhoub⁽¹⁾

King Saud University

(Received 01/02/2012; accepted 23/02/2012)

Abstract: The goal of this research is to detect the effects of using a strategy of reciprocal teaching on teaching of mathematics, on the development of mathematical communication, the increase of academic achievement and the durability of the impact of learning in a group of students in eighth grade in Riyadh. The study group was (115) students, and the control group was (128) students. Research tools were a guide for teachers, worksheets for students, pre – and post – study tests of academic achievement and mathematical communication. We have also applied a deferred post – study test for academic achievement. The experimental group studied a unit of «real numbers and the theory of Pythagoras» through the strategy of reciprocal teaching; the control group used the usual methods. The results showed that there is a statistically significant effect of using the strategy of reciprocal teaching on both academic achievement and mathematical communication for average – level students in the experimental group. In addition, the study showed that the impact of learning for students in the experimental group was durable. It also indicated the presence of statistically significant positive correlation between academic achievement and mathematical communication. Finally, we presented a set of recommendations based on results of our experiment.

Key Words: Reciprocal, Achievement, Mathematical Communication, The Impact of Learning.

(1) Associate Professor of Curriculum and Teaching Mathematics
Faculty of Education, King Saud University
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458), Postal Code: (11451)

(1) أستاذ مشارك بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز (11451).

البريد الإلكتروني: e-mail: salshalhoub@ksu.edu.sa

مقدمة البحث:

وقد انعكس هذا الاهتمام على الرياضيات المدرسية وتأثرت به مناهجها، ونشطت حركة التطوير والإصلاح في الرياضيات لتلبية حاجات المجتمع المتجددة بالخبرات العقلية والثقافية والرياضية والاجتماعية؛ فنجد اليوم إعادة للنظر في ترتيب ما يحتاجه الفرد من الثقافة الرياضية بما ينسجم ومتطلبات العصر. إن الرياضيات لغة تحتوي على الكلمات والرموز الخاصة بها، فهي لغة رمزية صممت لعرض الأفكار وتبادلها، وتشابه مع باقي اللغات العالمية في أن لها قواعدها، ومفرداتها، ومصطلحاتها وقواعد تركيب الكلام وترتيب الكلمات، وقواعد بناء الجمل والفقرات، وتتضمن اختصارات، و مترادفات، ومتضادات، وتتميز بأن لها ملامح لغوية تنفرد بها عن غيرها من اللغات؛ وتتمثل في بناء النظريات واستخدام الحرف كرمز متغير وثابت (Esty, 2002).

كما أن من أهم وظائف لغة الرياضيات هو التواصل من خلالها، وهو ما يُعرف بالتواصل الرياضي Mathematical communication أي التواصل بلغة الرياضيات، حيث يكون موضوع التواصل إما رياضياً مباشراً عندما يتم بلغة الرياضيات حول موضوع فيها، أو غير مباشر حينما نتواصل - بلغة الرياضيات - حول موضوعات في مجالات أخرى، مثل الهندسة والتجارة والاقتصاد، مستخدمين في ذلك بعض مفردات لغة

إن مكانة الأمم وحضارتها وقوتها لا تقاس بعدد أفرادها أو ثرواتها الطبيعية فقط، إنما تُقاس بما يتوافر لها من معرفة قوامها العلم والثقافة والتعليم والبحث العلمي، وتطبيق التكنولوجيا المتقدمة وصناعتها، مما يفرض علينا ضرورة التطوير والتحديث المستمر لنظامنا التعليمي والاستفادة من مستجدات العصر للارتقاء بجودة المنتج التعليمي؛ بما يجعله قادراً على صنع المكان اللائق لأمتنا بين الأمم والحضارات. ولما كان التعليم هو أبرز أدوات التربية في مختلف النظم التربوية المتقدمة منها والساعية لذلك، فإن تطوير التعليم يأتي كضرورة حتمية تهدف إلى مسايرة الجديد في العلوم المعاصرة واستيعابها وتقبلها والإفادة منها، من خلال تطوير المناهج الدراسية وأهدافها واستراتيجيات تدريسها ونظم تقويمها.

ومن ثم تأتي مادة الرياضيات، والتي هي منهج أصغر ضمن منهج كبير، لتساعد بفاعلية في بناء عقل يتميز بالحياد والموضوعية في تحليل المواقف، ويتصف بالدقة في تناول الأشياء ويتعهد القضايا المطروحة بالتفكير العلمي السليم، بغية إيجاد ربط ناجح بين النتيجة ومسبباتها، فاللغة العلمية للرياضيات لغة محكمة البناء، دقيقة الدلالات، تميل في إجمالها إلى الإيجاز المقتنع، والدقة الكمية، والتجريد في تناول المصطلحات، والمفاهيم، وما يرتبط بها من رموز (العنزي، 2009).

متعددة تساعدهم على تحسين وضبط تفكيرهم، وبناء الارتباطات الرياضية، وتقويم النتائج التي يتوصلوا إليها بصفة عامة (عبد اللطيف والوكيل، 2006؛ Hatano & Kayoko, 1991).

هذا ويبيدي المهتمون بتعليم الرياضيات اهتماماً متزايداً برؤية ماهية الرياضيات باعتبارها لغة لها مفرداتها الخاصة، من الرموز: (>، <، +، -، =، ≠، ...)، والألفاظ مثل: (مربع، مستطيل، مثلث، دائرة، ...)، والأشكال مثل: (□، □، Δ، ○، ...)، ولها - أيضاً - قواعد الخاصة التي تحكم هذه المفردات، فمجرد تجميع المفردات بجوار بعضها البعض دون مراعاة لتلك القواعد لا يعبر عن معنى (راضي والحسيني، 1997).

كما يُعد تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) لمعايير الرياضيات المدرسية (الصورة الأولية 1989، والصورة النهائية 2000) من أهم التقارير التي أوضحت أهمية مراعاة تدريس الرياضيات بوصفها عملية تواصل Math as communication (NCTM, 1989؛ NCTM 2000).

كما يعنى التواصل الرياضي قدرة المتعلم على استخدام لغة الرياضيات - بما تحويه من رموز وتعبيرات ومصطلحات - للتعبير عن الأفكار والعلاقات، وفهمها، وتوضيحها للآخرين (Baroody, 1993)، كما يُعرّف على أنه «قدرة الفرد على استخدام المفردات

الرياضيات، من أعداد ومتوسطات ونسب مئوية، وغيرها. إن التواصل الرياضي يتضمن قدرة الطالب على القراءة والكتابة والاستماع والتحدث والتمثيل حول الأفكار والعلاقات الرياضية، والتي يدرك من خلالها أهمية الرياضيات في خدمة العلوم الأخرى، مستخدماً في ذلك لغة الرياضيات المقروءة والمكتوبة (محمد، 2011 - أ).

إن التواصل الرياضي Mathematical Communication هو أحد المكونات الأساسية للمقدرة الرياضية، التي تمثل أحد أهم الأهداف الرئيسة لتعليم الرياضيات، والتي تتضمن الثقة بالنفس تجاه الرياضيات، والقدرة على حل المشكلات، والقدرة على الاستدلال والتواصل الرياضي مع الآخرين حول الأفكار والحلول (NCTM, 1989).

ويرجع الاهتمام بالتواصل الرياضي إلى أهميته في تعليم وتعلم الرياضيات، فمن خلاله يمكن تبادل الأفكار وتوضيح الفهم، كما تصبح للأفكار والمعلومات الرياضية المجردة معاني محسوسة تظهر في المناقشة والتفكير، والتعليل؛ فعملية التواصل تساعد أيضاً على بناء المعنى، والطلاب عندما تتاح لهم فرص التحدث شفويًا أو كتابيًا فإنهم يتعلمون توضيح مسارات تفكيرهم، وعند الاستماع لشرح الآخرين؛ فإنه تنمو لديهم القدرة على الفهم، والمحادثات التي يتم فيها استخدام المعلومات والأفكار الرياضية من وجهات نظر

بينما اتفق كل من (Morgan, Baroody, 1993) و (1999؛ البركاتي، 2008؛ جحلان، 2009) على أن التدريس يساعد التلاميذ على تبادل وإيصال الأفكار الرياضية من خلال القراءة Reading، والكتابة Writing، والمناقشة Discussing، والاستماع Listening، والتمثيل Representing؛ حيث تدعم هذه الأشكال قدرة التلاميذ على التواصل الرياضي لفهم محتوى الرياضيات.

وقد أشار تقرير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (NCTM) إلى بعض مهارات التواصل الرياضي (NCTM, 2000)؛ ديسقورس، 2001) وهي قدرة المتعلم على:

- تنظيم التفكير الرياضي وتمثيل المواقف الرياضية بصورة مختلفة.
- نقل العبارات الرياضية بشكل مترابط وواضح للآخرين.
- تحليل وتقويم الحلول والمناقشات الرياضية المقدمة من قبل الآخرين.
- استخدام اللغة الرياضية للوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية بوضوح.
- على حين حددت دراسة عبد الحميد (2011) مهارات التواصل الرياضي التي يجب أن يمتلكها الطلاب بأنها قدرتهم على:

والرموز الرياضية وبنيتها في التعبير عن الأفكار والعلاقات وفهمها» (NCTM, 1989).

هذا وتبرز أهمية التواصل الرياضي كأحد أهم معايير تعلم الرياضيات من خلال (رجائي، 2001؛ Kilpatrick, Martin & Schifter, 2003؛ أبو زينة والعبابنة، 2007؛ البركاتي، 2008؛ المشيخي، 2011) في:

- المساعدة على توطيد الفهم المتشارك للرياضيات لدى الطلاب.
- المساعدة على تحسين وتعزيز فهم الطلاب للرياضيات.
- إعطاء المعنى والديمومة للأفكار الرياضية ونشرها.
- مساعدة المعلم على اكتساب بصيرة تفكير طلابه، تساعده على توجيه اتجاه التعلم.
- المساعدة في تبادل الأفكار وتوضيح الفهم داخل بيئة تعليمية مناسبة.
- تنمية القدرة الرياضية المتمثلة في حل المشكلات والاستدلال.

وقد تعددت تصنيفات أشكال التواصل الرياضي التي تناولتها أديبات البحث التربوي، فقد صنفتها «كيوفاس» (Cuevas, 1990) إلى أشكال استقبالية تتضمن الاستماع والقراءة وأشكال منتجة تشمل الكتابة والتحدث والتمثيل.

التواصل الرياضي هو من الأساليب المجدية في تعليم الطلاب المهارات التفكيرية الأساسية؛ بالإضافة إلى تشجيع الطلاب على التفكير والتعاون في عملية التعلم من الآخرين، وزيادة الوعي بعمليات التفكير الذاتية. ويؤكد الاهتمام بالتواصل الرياضي اهتمام المجلس القومي لمعلمي الرياضيات بالولايات المتحدة (NCTM) بجعله ضمن محتوى الرياضيات المدرسية، لجميع الصفوف الدراسية، بجميع المراحل المدرسية، وذلك لأهميته في زيادة فهم الطلاب للرياضيات واستخدام لغتها، وضرورة حث معلمي الرياضيات على تهيئة الفرص لطلابهم، لتنمية مهارات التواصل الرياضي أثناء تعليم الرياضيات (NCTM, 1989؛ NCTM, 2000). هذا ويعد التحصيل وبقاء أثر التعلم في الرياضيات أحد المؤشرات المهمة لدى المعنيين بالعملية التعليمية، فهو يسهم بشكل كبير في الحكم على كفاءة المؤسسات التربوية وقدرتها على بلوغ أهدافها، ويعكس نواتج التعلم التي تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيقها؛ ويزداد الاهتمام بزيادة التحصيل لدى التربويين وأولياء الأمور والطلاب أنفسهم من خلال الاعتقاد بالعلاقة الوطيدة التي تربط التحصيل بالقدرة على التفكير والقدرة على التواصل الجيد مع الآخرين (جحلان، 2009). وقد أشارت دراسة المشيخي (2011) إلى ما توصلت إليه العديد من الدراسات من وجود ضعف

• استخدام لغة الرياضيات للتعبير عن التعريفات والخصائص والعلاقات الرياضية وتوصيل التفكير الرياضي.

• تحليل ووصف خطوات حل المشكلة الرياضية بدقة مع تقديم الأدلة والبراهين المنطقية.

• صياغة التعريفات الرياضية والتعبير عن التعميمات.

• التعبير عن الأفكار الرياضية - شفاهةً أو كتابةً - وقراءة النصوص الرياضية.

بينما ذكرت المشيخي (2011) بأن مهارات التواصل الرياضي هي قدرة الطالب على:

• تنظيم التفكير الرياضي، وتمثيل المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة.

• نقل العبارات الرياضية بشكل مترابط وواضح للآخرين.

• تحليل وتقويم الحلول والمناقشات الرياضية المقدمة من قبل الآخرين.

• استخدام اللغة الرياضية للوصف والتعبير عن الأفكار الرياضية بوضوح.

هذا وقد أظهرت نتائج دراسة وينر وهيتلاند وفيننيا وشيريدان وبالمر ولوكر (Winner, Hetland, Veenema, Sheridan, Palmer, Locher, 2006)، أن التركيز على استخدام أساليب تدريسية لتنمية مهارات

للمشكلات بصورة موجهة (علي، 2010).
إن إستراتيجية التدريس التبادلي من أفضل
الاستراتيجيات في إحداث التعلم لدى الطلاب؛ حيث
إنها تتضمن تعلماً تعاونياً، إضافة إلى الحوار والنقاش بين
الطلاب أنفسهم وبين المعلم، كما أنها تتضمن تبادلاً للأدوار
بين المعلم والطلاب، بما يُشعر الطالب عند استخدامه
الإستراتيجية بدوره في العملية التعليمية؛ من خلال
الدعم المتبادل بين الطلاب أنفسهم (دروزة، 2004).

ولقد تطورت فكرة التدريس التبادلي Reciprocal
Teaching، وتجاوزت مرحلة الأفكار الأولية التي
صاغها مُنظِّرو التعلم الاجتماعي، مثل «فجوتسكي»
Vygotsky و«باندورا» Bandura، خاصة تلك التي
أكدت على أن التفاعل الاجتماعي أثناء الحوار الصفي له
تأثيره الفعال في عملية التعلم، وأصبح معروفاً أن وعي
الطالب بأنشطة التنظيم الذاتي (Self – regulation)
تجعله أكثر تفاعلاً مع الآخرين (الفرماوي، 2003).

ويشير لذلك علي (2010)، بأن مفهوم التدريس
التبادلي قد يختلط بإستراتيجية التدريس عن طريق طرح
الأسئلة، وهي الإستراتيجية التقليدية في الأدبيات
التربوية، والخلاف بين المفهومين أو الإستراتيجيتين
كبير، صحيح أن المعلم يقود زمام المناقشة في التدريس
التبادلي، لكن هذه الإستراتيجية تفسح المجال للطلاب
أن يقود النقاش الجماعي والحوار مع زملائه كفريق من

لدى الطلاب في مادة الرياضيات؛ وكان من أهمها دراسة
الطريفى (2005)، والدراسة الدولية للعلوم
والرياضيات (TIMSS) لعامي (2003م، 2007م)،
والتي أكدت انخفاض مستوى أداء طلاب وطالبات
المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بدرجة كبيرة
في مادة الرياضيات، مقارنة بالمتوسطات العالمية، وكان
من أبرز توصيات هذه الدراسات التأكيد على إعادة
النظر في الأساليب المتبعة من قِبَل المعلمين في تدريس
الرياضيات.

وعلى الجانب الآخر فقد ظهرت في السنوات
الأخيرة العديد من الاستراتيجيات التدريسية، التي
حققت نتائج ملموسة على المستوى التدريسي للمواد
الدراسية، ولعل من أبرزها: التدريس التبادلي
Reciprocal Teaching، وذلك لماله من دور في
مساعدة الطلاب على فهم ما يقومون به ومساعدتهم في
التعبير عن أفكارهم بطريقة أفضل.

حيث تُعد إستراتيجية التدريس التبادلي إحدى
الإستراتيجيات التدريسية الحديثة على الساحة التربوية،
واتجاهاً تربوياً معاصراً يقوم على تصميم مواقف تعليمية
في صورة مجموعات تعاونية متفاعلة فيما بينها، وبينها
وبين المعلم، وتحت إشرافه وإرشاده لهم، وتسهم في
تفعيل عملية التعليم والتعلم المتبادلة بين المعلم والمتعلم،
حيث يصبح المتعلم مفكراً ومنهجاً في البحث عن حلول

- تزويدهم باستراتيجيات مطلوبة لمراقبة الفهم وبناء المعنى.
- تقاسم المعلم والمتعلمين المسؤولية مع انتقال مسؤولية التدريس من المعلم إلى المتعلمين.
 - مشاركة المتعلمين في المناقشات مع تشجيع المعلم.
 - التأكيد على تعليم المتعلمين الحوار.
 - مشاركة جميع المتعلمين في الأنشطة المتضمنة، ويتأكد المعلم من ذلك ويقدم التغذية الراجعة.
 - أن يتذكر المتعلمون أن الاستراتيجيات المتضمنة وسائط مفيدة لتطوير فهمهم لما يقرؤون.
- وتهدف إستراتيجية التدريس التبادلي إلى استخدام المناقشة والحوار في تحسين الفهم والتواصل لدى الطلاب، وقد حدد فوستر وروتولوني (Foster & Rotoloni, 2005) أهداف التدريس التبادلي فيما يلي:
- تحسين مستوى الفهم من خلال أربع استراتيجيات فرعية: إستراتيجية التلخيص، إستراتيجية طرح الأسئلة، إستراتيجية التوضيح، إستراتيجية التوقع.
 - تعزيز الاستراتيجيات السابقة بالمحاكاة والنماذج والتوجيه من قبل المعلم.

أجل إثراء التفاعل ذاته عند مستوى معرفي يتناسب مع إدراك الطلاب؛ فتبادل الأفكار بين المعلم والطلاب، وبين الطالب قائد المجموعة ومجموعته، ثم بين طلاب المجموعة بعضهم البعض هو محور التدريس التبادلي.

بينما يرى كل من فوستر وروتوليني (Foster & Rotoloni, 2005) أن التدريس التبادلي إستراتيجية تقوم على الحوار الطبيعي بين المتعلمين، مما يقدم نماذج محاكاة لعمليات التفكير لديهم، مما يتيح فرصة تبادل الخبرات الصحيحة والمعززة من قبل المعلم، وذلك في نطاق مراحل الأربعة (التلخيص، طرح الأسئلة، التوضيح، التوقع).

وفي ضوء محاولات تحديد مفهوم إستراتيجية التدريس التبادلي فإن البحث الحالي يتفق مع ما توصل إليه الغامدي (2011) في أنها إستراتيجية تعليمية يقع فيها جهد التعلم على المتعلم، في حين أن جهد المعلم يكون إرشادياً وتوجيهياً، كما أنها تستلزم تحكم الطالب في عمليات تفكيره وتوجيهه الوجهة الصحيحة، ثم مراقبة عملياته العقلية قبل وبعد التعلم.

ويقوم التدريس التبادلي الذي قدمه بالنكسر وبراون (Palincsar & Brown, 1984) وأشار إليه (الحارثي، 2008؛ محمد، 2011 - ب) على مجموعة من المبادئ، هي:

- زيادة فهم القراءة لدى المتعلمين، عبر

2006؛ المرسي، 2008؛ حسن، 2010؛ علي، 2010؛
الغامدي، 2011)، هي:

المرحلة الأولى: مرحلة التلخيص
(Summarizing)، يتم في هذه المرحلة تلخيص الطلاب
للدرس بعد قراءته جيداً، ثم تحديد الأفكار الرئيسة
وتجزئتها إلى أفكار فرعية، وإعادة صياغة الدرس
بأسلوبهم، والعمل على ربط وتكامل المعلومات المهمة
من خلال تنظيم وإدراك العلاقات فيما بينها، مما يؤدي
إلى تركيز الطلاب على النقاط الرئيسة وبلورتها في
أذهانهم، ولفت انتباههم إلى الجمل المفتوحة، وكتابة
الملاحظات المهمة.

المرحلة الثانية: مرحلة توليد الأسئلة
(Question Generation)، في هذه المرحلة ينتقل
المتعلمون إلى مرحلة أعلى في فهم أنشطة الدرس وتحديد
المعلومات التي لها مغزى كافٍ، ووصفها في صورة
سؤال يختبرون أنفسهم للتأكد من القدرة على الإجابة
عن الأسئلة، والهدف من هذه المرحلة توضيح المعنى في
أذهان الطلاب والتأمل في أفكار وعناصر الدرس،
ومساعدة الطلاب على التفكير أثناء قراءة الدرس،
وتتطلب هذه المرحلة سؤالاً معدداً بطريقة جيدة، حيث
يوجه الطلاب أسئلة للمعلم يجيب عنها، كما يوجه المعلم
أسئلته للطلاب، ولكن تكون ذات مستوى أعلى لفهم
ومعالجة الدرس.

- مساعدة الطلاب على مراقبة تقدمهم أثناء تطبيق الاستراتيجيات.
 - الاستفادة من الطبيعة الاجتماعية للتعلم في تحسين الفهم وتعزيزه.
 - تقويم مستوى الأداء التدريسي في بيئات تعليمية مختلفة مثل المجموعات الشاملة، المجموعات الصغيرة، حلقات التعلم.
 - وهناك مزايا متعددة للتدريس التبادلي حدّد كل من (Carter, 1997؛ المرسي، 2008؛ الغامدي، 2011؛ محمد، 2011) بعضاً منها بأنها:
 - التدريس التبادلي يقدم شكلاً مختلفاً من المناقشة داخل حجرة الدراسة.
 - التدريس التبادلي له شكل واضح وبسيط.
 - سهولة تطبيق التدريس التبادلي في الصفوف الدراسية وفي معظم المواد.
 - تنمية قدرة الفهم القرائي خاصة لدى الطلاب ذوي القدرة المنخفضة في الفهم القرائي.
 - تنمية القدرة على الحوار والمناقشة.
 - تنمية المهارات الاجتماعية.
- وقد أشارت معظم البحوث والأدبيات التربوية التي تناولت التدريس التبادلي إلى أنه يعتمد على أربع مراحل رئيسة متتالية متكاملة (Borich, 2004؛ أحمد،

تساعدهم على تنمية المهارات الذاتية وروح العمل في فريق، كما تنمي قدراتهم على الفهم العميق، وبناء المعنى من النص المكتوب، كما تساعد على تنمية الكثير من مخرجات العملية التعليمية لمراحل التعليم المختلفة. مشكلة البحث:

قامت الباحثة بحضور بعض حصص الرياضيات للصف الثاني المتوسط؛ ولاحظت أن المعلمات قليلاً ما يُعطين الطالبات الفرصة لشرح أفكارهن، والتعبير عنها شفهيًا أو كتابيًا أو معرفة بعض المصطلحات الرياضية المستخدمة، كما تجد الطالبات صعوبة كبيرة في التحدث بلغة رياضية صحيحة، وبمناقشة مجموعة من الطالبات في بعض الأنشطة التي تتعلق ببعض مهارات التواصل الرياضي - التي تتطلب شرح أفكار أو حلول المسائل والقدرة على التعبير عن الأفكار، أو إعطاء أمثلة على الأفكار أو المفاهيم الرياضية - كانت استجابات الطالبات لهذه الأنشطة ضعيفة. وبمناقشة مجموعة من معلمات المرحلة المتوسطة حول مهارات التواصل الرياضي ومدى اهتمامهن بتنميتها لدى الطالبات؛ أوضحن عدم الاهتمام الكافي بتنمية هذه المهارات، وذلك لضيق الوقت، أو لأنهن لم يتلقين التدريبات التي تهتم بمهارات التواصل الرياضي، وأن خطة تدريس الرياضيات لا تتسع لتضمين أنشطة لتنميتها.

المرحلة الثالثة: مرحلة التوضيح (Clarifying)، ويتم في هذه المرحلة استفسار الطلاب عن المعلومات غير المفهومة والغامضة في الدرس؛ سواء كانت هذه المعلومات مفردات جديدة، أو مفاهيم صعبة وغير مألوفة لديهم، أو تم دراستها في سنوات سابقة، ويمكن التغلب على هذه الصعوبات بإعادة قراءة الدرس مرة أخرى، أو الاستعانة بمصادر خارجية متنوعة بالدرس تساعدهم على الفهم والتخلص من الارتباك.

المرحلة الرابعة: مرحلة التنبؤ (Predicting)، وفي هذه المرحلة يقوم الطلاب بدمج معرفتهم السابقة والمعرفة الجديدة والمكتسبة للوصول إلى توقع معين، يدور حول مشكلة معينة بالدرس، ثم عمل صياغة هذه التوقعات، أو عمل الفروض لحل المشكلة المتعلقة بالدرس، والتأكد من صحة الحل بمناقشة المعلم في الخطوات القادمة، الأمر الذي يوفر هدفاً أمام الطلاب، ويضمن التركيز أثناء التعلم لمحاولة تأكيد فهم التوقعات.

هذا وقد أكدت دراسات كل من (المسعود، 2001؛ Gray، 2002؛ Hogewood، 2003؛ Weedman، 2004؛ أحمد، 2006؛ هلال، 2007؛ الحارثي، 2008؛ رجائي، 2008؛ المنتشري، 2008؛ حمادة، 2009؛ أحمد، 2009؛ علي، 2010؛ الغامدي، 2011؛ محمد، 2011 - ب) على أهمية إستراتيجية التدريس التبادلي للطلاب؛ حيث

3 - التعرف على مدى نمو بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط نتيجة لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في التدريس لهن.

4 - التعرف على نوع العلاقة الارتباطية بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل والتواصل الرياضي نتيجة لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في التدريس لهن.
فروض البحث:

1 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدالة ($\alpha < 0.01$).

2 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل عند مستوى الدالة ($\alpha < 0.01$).

3 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي والمؤجل لصالح متوسط درجات الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الدالة ($\alpha < 0.01$).

4 - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في

وفي ضوء كل ما سبق فإن البحث الحالي ينطلق من مشكلة واقعية تتمثل في ضعف تحصيل الرياضيات، وانخفاض بقاء أثر تعلمها لدى طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، إضافة إلى وجود ضعف في مهارات التواصل الرياضي لديهن، وهذا الضعف قد يرجع إلى أساليب التدريس التقليدية المستخدمة، وعدم السماح للطالبات أن يُعبرن عن أفكارهن شفهيًا أو كتابيًا أو إعطائهن أنشطة تتطلب منهن ذلك، كما ينطلق هذا البحث من التوجهات التربوية المعاصرة الداعية التي ضرورة استخدام الاستراتيجيات التدريسية التي تساعد في التغلب على الصعوبات التي تواجه الطالبات في تعلم الرياضيات.

ومن ثم يُمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في ضعف تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة للرياضيات وانخفاض بقاء أثر تعلمها لديهن، وانخفاض قدرتهن على التواصل الرياضي.

أهداف البحث:

1 - التعرف على جدوى تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على اكتساب التحصيل لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

2 - التعرف على جدوى تدريس الرياضيات باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي على بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

2 - بناء اختبار لقياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لوحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» يستفيد منه معلمو ومعلمات الرياضيات والمشرفون التربويون.

3 - بناء اختبار لقياس بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط يستفيد منه معلمو ومعلمات الرياضيات والمشرفون التربويون.

مصطلحات البحث الإجرائية:

أ - إستراتيجية التدريس التبادلي:

هي إستراتيجية تدريسية تقوم على جهد الطالبة ومشاركتها الإيجابية والتفاعل بينها وبين المعلمة، وبينها وبين زميلاتها بعضهن البعض في مجموعات تعاونية، في إطار أربع مراحل متكاملة ومتتابعة هي (التلخيص، توليد الأسئلة، التوضيح، التنبؤ) أثناء تعلم وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث»؛ باستخدام دليل المعلمة وأوراق عمل الطالبات اللذين أعدتهما الباحثة لهذا الغرض.

ب - التواصل الرياضي:

قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على استخدام لغة الرياضيات - من مصطلحات ورموز ومفردات - في التعبير عن العلاقات والأفكار والآراء الرياضية، وفهمها وتوضيحها لزميلاتها ومُعلِّمَتِهِنَّ، والتحاور مع الآخرين، قراءةً وكتابةً وتمثيلاً، والتي

التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي ككل والمهارات الأساسية المكونة له، كل على حدة، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدالة ($\alpha < 0.01$).

5 - توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار التحصيل واختبار التواصل الرياضي.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث الحالي إلى:

أ - الأهمية النظرية للبحث:

1 - استجابة للتجاهات التربوية المعاصرة للاهتمام بتجريب استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة ومنها التدريس التبادلي.

2 - توجيه نظر مخططي مناهج الرياضيات المدرسية إلى المراحل المختلفة لإستراتيجية التدريس التبادلي، وكيفية إدارتها وأهميتها لزيادة التحصيل وبقاء أثر التعلم في تعليم الرياضيات.

3 - تأكيد الاهتمام بالتواصل الرياضي ودوره المهم في تعليم الرياضيات المدرسية وفي شتى جوانب حياة الطالبة.

ب - الأهمية التطبيقية للبحث:

1 - تقديم وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» مصاغة باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي ليستفيد منها مخططو المناهج والمشرفون التربويون.

♦ استخدام لغة الرياضيات (الأعداد - الرموز - الأشكال - الجداول) في وصف أنشطة رياضية متنوعة.

♦ ترجمة المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة.

• قياس التحصيل عند المستويات المعرفية «المعرفة، التطبيق، الاستدلال» والمستمدة من الاختبارات الدولية «TIMSS»، والمعمول بها على نطاق واسع الآن في المملكة العربية السعودية، (باموسى وباقادر، 2010).

• بقاء أثر التعلم بعد 3 أسابيع من انتهاء تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي.

مجتمع البحث ومجموعته:

مجتمع البحث هو جميع طالبات الصف الثاني المتوسط بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض في الفصل الدراسي الأول لعام 1432/1433 هـ - الفصل الدراسي الأول لعام 1433/1432 هـ (2011/2012م)، أما مجموعة البحث فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية من ثلاثة مكاتب إشراف هي (غرب الرياض - وسط الرياض - روابي)، ولقد كان إجمالي عدد طالبات المجموعة التجريبية (115) طالبة، والمجموعة الضابطة (128) طالبة.

خطوات البحث وإجراءاته:

1 - دراسة وتحليل الأدب التربوي والبحوث

يمكن قياسها في ضوء مجموعة من المهارات الفرعية، من خلال الدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التواصل الرياضي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

ج - بقاء أثر التعلم:

يقصد به مدى احتفاظ طالبات الصف الثاني المتوسط - مجموعة البحث - بجوانب التعلم المتضمنة بوحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» بعد ثلاثة أسابيع من الانتهاء من تعلمها والاختبار فيها، ويقاس ذلك بواسطة الاختبار التحصيلي الذي أعدته الباحثة لهذا الغرض.

حدود البحث:

- وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» المقررة على طالبات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الأول للعام 1432/1433 هـ (2011/2012م).
- بعض طالبات الصف الثاني المتوسط بمدارس مدينة الرياض (مقر عمل وإقامة الباحثة).
- قياس ثلاثة أشكال للتواصل الرياضي وهي: القراءة والكتابة والتمثيل.
- قياس مهارات التواصل الرياضي الرئيسة التالية:

♦ شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات الرياضية بصورة واضحة ومتناسقة.

- والدراسات السابقة ذات الصلة بالتدريس التبادلي والتواصل الرياضي، لتأصيل البحث وبناء أدواته.
- 2 - تحليل محتوى وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» المقررة بالفصل الدراسي الأول برياضيات الصف الثاني المتوسط، وتحديد جوانب التعلم فيها (مفاهيم - مهارات - تعميمات)، وإعادة تنظيم وصياغة الوحدة في ضوء مراحل إستراتيجية التدريس التبادلي الأربع.
- 3 - إعداد دليل للمعلمة يتضمن مقدمة حول التدريس التبادلي، وأهداف الدليل، وأهمية التدريس التبادلي في تدريس الرياضيات، ودور كل من المعلمة والطالبة في: التدريس التبادلي، مراحل التدريس التبادلي، إجراءات التدريس التبادلي، والأهداف التعليمية العامة لدروس الوحدة، والوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية، والتوزيع الزمني لدروس الوحدة، والسيناريوهات المقترحة لتدريس موضوعات الوحدة، وفقاً للمراحل الأربع للتدريس التبادلي.
- 4 - إعداد أوراق عمل للطالبات، لاستخدامها أثناء تدريس الوحدة بإستراتيجية التدريس التبادلي.
- 5 - إعداد اختبار تحصيلي في وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث».
- 6 - إعداد اختبار لقياس بعض مهارات التواصل الرياضي الموضحة بحدود البحث.
- 7 - التحكيم والتجريب الاستطلاعي للأدوات والمواد التعليمية في البنود من (3-6).
- 8 - اختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدارس مدينة الرياض، في العام الدراسي 1432/1433هـ؛ 2011/2012م، وتقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- 9 - التطبيق القبلي لأدوات القياس في البحث (الاختبار التحصيلي - اختبار التواصل الرياضي).
- 10 - تدريس وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للمجموعة التجريبية، وبالطريقة المعتادة بالمدارس للمجموعة الضابطة.
- 11 - التطبيق البعدي لأدوات القياس في البحث (الاختبار التحصيلي - اختبار التواصل الرياضي) بعد الانتهاء من تدريس موضوعات الوحدة.
- 12 - التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي بعد 3 أسابيع من تطبيقه بعدياً.
- 13 - رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً وتحليلها لمعرفة أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الرياضيات على متغيرات البحث التابعة للتحقق من فروض البحث.
- 14 - تقديم بعض المقترحات والتوصيات في ضوء إجراءات البحث ونتائجه.

إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية:

لبلوغ أهداف البحث والتحقق من إمكانية تجريب استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي؛ صممت الباحثة مواد البحث التعليمية، كذلك أدوات القياس للبحث، وذلك في ضوء ما تم استخلاصه من الإطار النظري ومجموعة الدراسات والبحوث السابقة، وقواعد منهاج البحث العلمي لبناء الاختبارات، وقد تم ذلك وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: اختيار وحدة الدراسة وتحليل محتواها:

أ- تم اختيار وحدة: «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث»، وذلك لاحتواء هذه الوحدة على عدد كبير من نواتج التعلم، التي لها علاقة بكل من الجبر والهندسة، والتي تساعد على تنوع التعلم، كما تحتاج إلى الحوار والمناقشة واستخلاص النتائج؛ الأمر الذي يتفق وطبيعة إستراتيجية التدريس التبادلي.

ب- تحليل محتوى الوحدة، وذلك لتحديد جوانب التعلم المتضمنة فيها من (مفاهيم، تعميمات، مهارات)، في ضوء تعريف كل منها، ثم التحقق من صدق التحليل من خلال صدق المحكمين، وكذلك التحقق من ثبات التحليل عن طريق إعادة التحليل بعد شهر من التحليل الأول، ووجد أن معامل الاتفاق (91.54) وفقاً لمعادلة (كوبر Cooper) وهو معامل اتفاق جيد.

ثانياً: إعداد دليل المعلمة:

تم إعداد دليل للمعلمة، وفقاً لمراحل إستراتيجية التدريس التبادلي وقد تضمن الدليل ما يلي:

- مقدمة للدليل توضح أهميته والهدف منه وطريقة استخدامه.
- أسس التدريس التبادلي.
- إجراءات التدريس التبادلي.
- أدوار المعلمة (قبل وأثناء وبعد) التدريس التبادلي.
- دور الطالبات في التدريس التبادلي.
- الأهداف العامة لتدريس الوحدة.
- الوسائل والمواد التعليمية المستخدمة.
- التوزيع الزمني المقترح لتدريس موضوعات الوحدة.
- عرض الموضوعات في صورة دروس وقد اشتمل كل درس على ما يلي:
 - ♦ عنوان الدرس وزمن تدريسه.
 - ♦ أهداف الدرس السلوكية.
 - ♦ الوسائل والمصادر التعليمية المستخدمة في الدرس.
 - ♦ السيناريو المتوقع للسير في الدرس وفقاً للمراحل الأربع لإستراتيجية التدريس التبادلي.

جوانب تعلم (مفاهيم - تعميمات - مهارات)، نتيجة عن دراستهن لوحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث» باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي.

ب - إعداد جدول مواصفات الاختبار:

في ضوء كل من الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات الوحدة - والتي تم حسابها وفق عدد الصفحات والحصص وجوانب التعلم المتعلقة بكل موضوع -، والأهمية والوزن النسبي للأهداف السلوكية لكل موضوع؛ تم تحديد عدد أسئلة الاختبار في كل موضوع من موضوعات الوحدة، ومستوياتها المعرفية (المعرفة - التطبيق - الاستدلال) والمستمدة من اختبارات «TIMSS» المعمول بها على نطاق واسع الآن في المملكة العربية السعودية (باموسى وباقادر، 2010)، وفق التعريفات التالية:

المعرفة: وتعني قدرة الطالبة على الاستدعاء والتعرف والاستيعاب، ومن ذلك: معرفة المصطلحات والرموز والمدلولات والحقائق، وتحويل الرسالة إلى صيغ أخرى وفهم معانيها.

التطبيق: وهو قدرة الطالبة على تطبيق التجريدات، أي توظيف النظريات والمبادئ والقواعد والإجراءات والأفكار في مشكلات جديدة، وحالات جديدة وبمعنى آخر (انتقال التعلم إلى حالات وظروف جديدة) دون وجود إيجاء بالكيفية التي يستخدم بها التجريد.

وقد تم عرض الدليل - بصورته المبدئية - على مجموعة من المحكّمين، من أساتذة تعليم الرياضيات، وبعض معلمات ومشرفات الرياضيات، وقد تم إجراء بعض تعديلات المحكّمين، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية صالحاً للتأكد من فروض البحث.

ثالثاً: إعداد أوراق عمل الطالبات:

تم إعداد مجموعة من أوراق العمل للطالبات لوحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث»؛ لتستخدمها الطالبات أثناء التعلم باستخدام «إستراتيجية التدريس التبادلي»، بواقع ورقة لكل درس، مع مراعاة أن تتناسب ومراحل استراتيجيات التدريس التبادلي الأربع، مع مراعاتها لعمل الطالبات في مجموعات وفرادى، وكذلك تناسبها وطبيعة أهداف الوحدة - موضوع البحث -، وأن تتناسب - في صياغتها اللغوية والرياضية - وطبيعة طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد تم عرض أوراق العمل مع دليل المعلمة على مجموعة المحكّمين لأدوات البحث للتحقق من صلاحيتها، وتم إجراء التعديلات التي أشاروا إليها، وبذلك أصبحت في صورتها النهائية.

رابعاً: إعداد الاختبار التحصيلي في وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث»:

أ - تحديد الهدف من الاختبار:

هدف الاختبار إلى قياس مقدار ما اكتسبته طالبات الصف الثاني المتوسط - مجموعة البحث - من

بمدينة الرياض، وذلك للحكم على مدى صلاحيته وسلامته العلمية، ومناسبته لطالبات الصف الثاني المتوسط، وللأهداف السلوكية التي يقيسها، وصلاحية الاختبار للتطبيق بشكل عام، وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة بعض المفردات أو البدائل، وأصبح الاختبار في صورته شبه النهائية.

هـ - التقدير الرقمي للاختبار وطريقة تصحيحه:

جاءت الدرجة العظمى للاختبار (35) درجة، والدرجة الصغرى (صفر) درجة، هذا وقد تم تصحيح مفردات الاختبار وفق القواعد التالية: (19) سؤالاً اختيار من متعدد، أو إكمال، لكل سؤال درجة عند الإجابة الصحيحة، وصفر عند الإجابة الخطأ، أو ترك السؤال، (8) أسئلة مشكلات حياتية، لكل سؤال درجتان عند الإجابة الصحيحة الكاملة، ودرجة واحدة عند تقدير خطأ في جزء من الإجابة مع وجود خطوات صحيحة، وصفر عند الإجابة الخطأ أو ترك السؤال.

و - التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم التطبيق للصورة شبه النهائية على مجموعة استطلاعية مكونة من (42) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بمدينة الرياض، وقد تبين من التطبيق الاستطلاعي للاختبار أنه على درجة عالية من الثبات بلغت (0.84)، وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية ومعادلة «سبيرمان - براون»، كما تبين تمتع الاختبار

الاستدلال: هو قدرة الطالبة على إجراء العمليات العقلية العليا، مثل: التوصل إلى وجود علاقات بين حقائق وفرضيات، أو استنتاجات عميقة في تجربة علمية، أو الإنتاج في مجال أدبي أو علمي، أو اشتقاق علاقات مجردة جديدة، أو فحص الأعمال وإصدار الأحكام عليها، وتقديم الأدلة المقنعة لهذا الحكم وفق محكات... إلخ، ومن ثم تم إعداد جدول مواصفات الاختبار المبدئي.

ج - إعداد الاختبار في صورته الأولية:

في ضوء جدول المواصفات المبدئي، تم إعداد الاختبار في صورته الأولية من 27 سؤالاً، تكونت من (19) سؤالاً موضوعياً (11 اختيار من متعدد، 8 تكميل)، و(8) أسئلة (مشكلات حياتية) تحتاج إلى إجابات مفتوحة، وقد تمت الصياغة وفق الشروط الأساسية لصياغة مفردات الأسئلة، موزعة على الصورة المبدئية لجدول المواصفات بمستوياته المعرفية: (المعرفة - التطبيق - الاستدلال)، والنسبة المئوية الموافقة للأوزان النسبية للمحتوى والأهداف السلوكية.

د - تقدير صلاحية الصورة المبدئية للاختبار (صدق الاختبار):

تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة المحكمين لأدوات البحث من أساتذة تعليم الرياضيات، وبعض معلمات ومشرفات الرياضيات

والأجنبية التي تناولت مهارات التواصل الرياضي والتي رجعت لها الباحثة، تم الاقتصار على ثلاثة أشكال للتواصل الرياضي (القراءة - الكتابة - التمثيل)، وتحديد ثلاث مهارات رئيسة يندرج أسفلها (13) مهارة سلوكية فرعية؛ وهي كما يلي:

1 - شرح وتوضيح الأفكار والعلاقات الرياضية بصورة واضحة:

- تُعبر الطالبة كتابياً عن خواص الأشكال الهندسية.
- تُفسر الطالبة العلاقات الرياضية التي يتضمنها النص الرياضي.
- تُعبر الطالبة كتابياً عن خطوات حل مشكلة رياضية بجمل لفظية واضحة ودقيقة.
- تُقرأ الطالبة النصوص الرياضية المعروضة عليها بفهم.
- تُخمن الطالبة حلولاً للمشكلات وتختبر التخمين.

2 - استخدام لغة الرياضيات (الأعداد - الرموز - الأشكال والجداول) في وصف أنشطة رياضية متنوعة:

- تُصف الطالبة شكل هندسي بطريقة صحيحة.
- تُصف الطالبة تعريفات بلغة رياضية.
- تُصف الطالبة تمثيلاً بيانياً بطريقة صحيحة وكاملة.

بدرجة عالية من الصدق لمفرداته، حيث وُجد أن مُعامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفرداته والدرجة الكلية للاختبار (التجانس الداخلي) بالنسبة لدرجات طالبات المجموعة الاستطلاعية دالة إحصائياً، كما تم حساب الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، والذي بلغ (0.92) تقريباً، وهو معامل صدق جيد، كذلك تبين مناسبة سهولة مفردات الاختبار؛ حيث وقعت معاملات سهولة المفردات في الفترة المغلقة [0.23 - 0.84]، كما تبين أن مفردات الاختبار مميزة تمييزاً حسناً؛ حيث وقعت معاملات التمييز للمفردات في الفترة المغلقة [0.28 - 0.79]، وهي قيم مناسبة، لغرض الاختبار، وقد تم تقدير زمن الاختبار (90 دقيقة) عن طريق حساب متوسط الأزمنة التي استغرقتها طالبات مجموعة التطبيق الاستطلاعي في الإجابة عن الاختبار.

وهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من 27 سؤالاً (11 اختبار من متعدد، 8 إكمال، 8 مشكلات حياتية)، صالحاً للتطبيق والتحقق من فروض البحث.

خامساً: بناء اختبار التواصل الرياضي:

أ - تحديد الغرض من الاختبار:

هدف الاختبار لقياس بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

ب - تحديد قائمة مهارات التواصل الرئيسية والفرعية:

في ضوء الاطلاع على الدراسات العربية

ج - إعداد وصياغة أسئلة الاختبار وجدول المواصفات:
في ضوء محتوى الرياضيات المدرسية للمرحلتين
الابتدائية والمتوسطة، والاطلاع على بعض الدراسات
العربية والأجنبية التي تناولت قياس مهارات التواصل
الرياضي، تم اعتماد المهارات الثلاث الرئيسة كمحاور
لبناء الاختبار، وكانت عدد مفردات الاختبار (26)
مفردة، وقد تم وضع جدول مواصفات لهذا الاختبار،
وتم عرضه على مجموعة المحكمين لأدوات البحث،
مصحوباً بقائمة المهارات الرئيسة والفرعية، ومقدمة
توضح الهدف من الاختبار والمطلوب من المحكمين،
ومفتاح تصحيح الاختبار، وقد تمت التعديلات المطلوبة
في ضوء آرائهم.

د - التقدير الرقمي للاختبار وطريقة تصحيحه:

جاءت الدرجة العظمى للاختبار (52) درجة،
والدرجة الصغرى (صفر) درجة، وقد تم تصحيح الاختبار
وفق ما استقرت عليه الكثير من البحوث السابقة، مع
تعديل بسيط وفق التقديرات التي يوضحها جدول (1).

• تُعبر الطالبة عن العلاقات والأفكار المتضمنة
في شكل هندسي أو تمثيل بياني.
• تُعيد الطالبة صياغة النصوص الرياضية بلغتها
الخاصة بشكل صحيح.

3 - ترجمة المواقف والعلاقات الرياضية بصور مختلفة:

• تتعرف الطالبة الصياغات المتكافئة لنفس
النص الرياضي.
• تُحول الطالبة المسائل اللفظية إلى معادلات
جبرية أو أشكال توضيحية أو جداول.
• تُحول الطالبة النصوص الرياضية من أحد أشكال
التعبير الرياضي (جدول - شكل هندسي -
تمثيل بياني - علاقات رياضية - لغة لفظية) إلى
شكل آخر من أشكال التعبير الرياضي.

وقد عُرضت قائمة مهارات التواصل الرياضي
الرئيسة والفرعية على مجموعة المحكمين لأدوات
البحث، وتم إجراء بعض التعديلات لبعض الصياغات
في ضوء آرائهم.

جدول (1). طريقة تصحيح أسئلة اختبار التواصل الرياضي.

درجة المهارة	2	1.5	1	0.5	صفر
مستوى المهارة	استجابة ناجحة (تواصل رياضي صحيح)		استجابة ليست ناجحة (تواصل رياضي ضعيف)		
وصف الأداء	مهارة ممتازة	مهارة جيدة جداً	مهارة متوسطة	مهارة ضعيفة	مهارة غير مؤداة
	الحل صحيح/ وواضح/ كامل بدرجة 100%.	الحل صحيح/ وواضح/ كامل تقريباً بدرجة دقة أكبر من 80% وأقل من 100%.	جزء من الحل صواب والآخر خطأ ولكن الصواب أكبر من الخطأ	جزء من الحل صواب والآخر خطأ ولكن الخطأ أكبر من الصواب	العمل كله خطأ أو ليس له معنى أو متروك نهائياً

هـ - التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إعداد اختبار التواصل الرياضي في صورته الأولية، تم تطبيقه على المجموعة الاستطلاعية للبحث من طالبات الصف الثاني المتوسط، وقد كان معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية (0.79)، وهو معامل ثبات جيد، ومن ثم كان معامل الصدق الذاتي لجذر معامل الثبات مساوياً (0.88)، وهو معامل صدق مناسب، وقد تم تقدير زمن الاختبار بـ (60) دقيقة، عن طريق حساب متوسط زمن إجابة طالبات المجموعة الاستطلاعية عن أسئلة الاختبار.

وبذلك يكون اختبار التواصل الرياضي جاهزاً للتطبيق والتحقق من فروض البحث.

تنفيذ تجربة البحث:

أ - اختيار التصميم التجريبي:

تم استخدام التصميم التجريبي القائم على نظام المجموعتين: إحداهما تجريبية درست وحدة، الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث، باستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، والأخرى ضابطة، درست نفس الوحدة باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة.

ب - التطبيق القبلي لأدوات القياس:

بعد الحصول على الموافقات والتصاريح الرسمية اللازمة، تم تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التواصل الرياضي قبلياً على طالبات مجموعتي البحث، بهدف

التحقق من مدى تكافؤ المجموعتين، وقد تبين من التطبيق القبلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية، في كل من التحصيل والتواصل الرياضي.

ج - تدريس وحدة البحث:

بعد اختيار مجموعة البحث وضبط المتغيرات والتأكد من تكافؤ المجموعتين في كل من التحصيل والتواصل الرياضي تم تدريس وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث»، باستخدام الطريقة التقليدية المعتادة للمجموعة الضابطة، وباستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي للمجموعة التجريبية، وذلك تحت إشراف الباحثة لتذليل العقبات التي تواجه سير عملية التدريس، مع إعطاء التوجيهات التي قد تحتاجها معلمات المجموعة التجريبية عند استخدام دليل المعلمة، ومن خلال متابعة الباحثة لتنفيذ تجربة البحث لاحظت ما يلي:

- في بداية الأمر، واجهت طالبات المجموعة التجريبية صعوبة في متابعة الإستراتيجية المتبعة في تدريس الوحدة، ولكن بعد الحصتين الأولى والثانية كان هناك رغبة وحماس من الطالبات للتجاوب مع الأنشطة الموجودة بمراحل الإستراتيجية.

- شعور طالبات المجموعة التجريبية بأهمية الأنشطة المتضمنة ضمن مراحل الإستراتيجية، من

تلخيص وتوليد الأسئلة والتوضيح والتنبؤ، وإيجابيتهن في تنفيذ الأنشطة.
د - التطبيق البعدي لأدوات القياس:

بعد الانتهاء من تدريس وحدة «الأعداد الحقيقية ونظرية فيثاغورث»، تم تطبيق الاختبار التحصيلي واختبار التواصل الرياضي بعدياً على طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، لمعرفة أثر المتغير المستقل (إستراتيجية التدريس التبادلي) على المتغيرات التابعة (التحصيل - التواصل الرياضي) لدى طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

هـ - التطبيق البعدي المؤجل للاختبار التحصيلي: بعد مرور 3 أسابيع من تطبيق الاختبار التحصيلي

بعدياً، تم تطبيقه مرة ثانية على كل من مجموعتي البحث بهدف قياس المتغير التابع (بقاء أثر التعلم) لدى طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة.

نتائج البحث:
أولاً: بالنسبة للتحصيل:
للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث، والذي نصه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدالة ($\alpha < 0.01$)»، تم استخدام اختبار «ت»، وكذلك حساب حجم الأثر ومستواه، والجدول (2) يوضح النتائج.

جدول (2). قيمة «ت» بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين (التجريبية - الضابطة) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي.

حجم الأثر ونوعه	مستوى الدلالة	قيمة «ت»	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجة الكلية للاختبار	عدد الطالبات	البيانات المجموعات
1.40 مرتفع	دالة	11.35	3.26	26.18	35	115	المجموعة التجريبية
			3.47	21.32		128	المجموعة الضابطة

يوضح الجدول (2) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$) لصالح طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وبحجم أثر مرتفع بلغ (1.40)، مما يعني قبول الفرض الأول من فروض البحث.

ثانياً: بالنسبة لبقاء أثر التعلم:
للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث، والذي نصه «لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل»، والفرض

الثالث، والذي نصه «يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل لصالح متوسطي درجات الاختبار التحصيلي البعدي عند مستوى الدالة ($\alpha < 0.01$)»، تم استخدام اختبار «ت»، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (3).

جدول (3). قيمة «ت» بين متوسطي درجات الطالبات في الاختبارين التحصيلي البعدي والبعدي المؤجل لكل من المجموعتين (التجريبية - الضابطة).

مستوى الدلالة	قيمة «ت»	اختبار تحصيلي بعدي مؤجل		اختبار تحصيلي بعدي		الدرجة الكلية للاختبار	عدد الطالبات	البيانات المجموعات
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			
غير دالة	1.32	3.31	25.93	3.26	26.18	35	115	المجموعة التجريبية
دالة	16.57	3.72	18.12	3.47	21.32		128	المجموعة الضابطة

يوضح الجدول (3) السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي، مما يدل على وجود بقاء لأثر التعلم لدى طالبات المجموعة الضابطة، مما يعطي مؤشراً إلى عدم إسهام طرق التعليم والتعلم التقليدية في بقاء أثر التعلم، حتى وإن كان محتوى المنهج مطوراً؛ مما يعني قبول الفرض الثالث من فروض البحث، ومن ثم فإنه لا بد من تدريب المعلمات على استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة التي تقوم على التفاعل بين الطالبات والمعلمات داخل الفصول الدراسية؛ ومن أهمها إستراتيجية التدريس التبادلي بما يتواءم وتطوير المناهج الدراسية الذي قامت به وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.

يوضح الجدول (3) السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين: البعدي والبعدي المؤجل للاختبار التحصيلي، مما يدل على وجود بقاء لأثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية راجع إلى استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، التي أوجدت تفاعلاً بين الطالبة والمعلمة من خلال مراحلها الأربع، وما فيها من أنشطة جيدة ومثيرة للطالبة، بالإضافة إلى مساحة حرية التعبير عن الرأي التي أتاحتها التعلم التبادلي للطالبات، والمشاركة في توليد الأسئلة، وتلخيص الأفكار، والتوضيح، والتنبؤ خلال الحصة الدراسية، مما يعني قبول الفرض الثاني من فروض البحث، كما يوضح الجدول (3) وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$)، بين متوسطي درجات طالبات

ثالثاً: بالنسبة للتواصل الرياضي:

ككل، وكذلك المهارات الأساسية المكونة له كل على حدة، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى الدالة البحث، والذي نصه: «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي

جدول (4). قيمة «ت» بين متوسطي درجات الطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي ككل ولكل مهارة من مهاراته الأساسية على حدة وحجم الأثر ونوعه.

البيانات التواصل الرياضي ومهاراته	المجموعات ن=115 ن=128	الدرجة النهائية للمهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	مستوى الدلالة	حجم الأثر ونوعه
المهارة الأولى	التجريبية	20	13.74	1.52	25.63	دالة	مرتفع 1.94
	الضابطة		10.92	1.45			
المهارة الثانية	التجريبية	20	13.45	1.57	24.45	دالة	مرتفع 1.96
	الضابطة		10.56	1.47			
المهارة الثالثة	التجريبية	12	9.20	1.62	16.23	دالة	مرتفع 0.84
	الضابطة		7.63	1.86			
التواصل الرياضي ككل	التجريبية	52	36.39	6.35	19.89	دالة	مرتفع 1.27
	الضابطة		29.11	5.72			

يوضح الجدول (4) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$)، لصالح متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التواصل الرياضي ككل، ولكل مهارة من مهاراته الثلاث الأساسية، ويوضح الجدول -أيضاً- وجود حجم أثر مرتفع بلغ (1.94) للمهارة الأولى، (1.96) للمهارة الثانية، (0.84) للمهارة الثالثة، وبلغ (1.27)

الطالبات بعضهم البعض، وبين الطالبات والمعلمة، والبحث والذي نصه: «توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة والعديد من أنشطة التمثيل الرياضي؛ الأمر الذي ساعد على نمو مهارات التواصل الرياضي للطالبات وبحجم أثر مرتفع، مما يعني قبول الفرض الرابع من فروض البحث. رابعاً: بالنسبة للعلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث: للتحقق من صحة الفرض الخامس من فروض

جدول (5). معامل الارتباط بين درجات الطالبات في اختباري التحصيل والتواصل الرياضي بعددًا للمجموعة التجريبية ومستوى دلالة.

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	مع س ص	التواصل الرياضي (ص)		التحصيل الدراسي (س)		البيانات المجموعات التجريبية ن = 115
			مع ص	مع ص 2	مع س	مع س 2	
0.01	0.80	109738	4184	152684	78960	3015	

والمقترحات التالية:

أ- توصيات البحث:

1 - ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمات على استخدام الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، مثل إستراتيجية التدريس التبادلي، والتي تُسهم بشكل فعال في اكتساب التحصيل وبقاء أثر التعلم.

2 - تدريب المعلمات وتشجيعهن على استخدام الأنشطة التي تساعد على تنمية التواصل الرياضي.

3 - تشجيع العمل الجماعي بين الطالبات، والعناية بالجوانب الاجتماعية، وتباين الصفات الشخصية بين الطالبات، مع السماح لهن بالتجريب والخطأ دون الشعور بالحرج أو الخوف من الآخرين.

يوضح الجدول (5) السابق أن معامل الارتباط موجب قيمته (0.80)، بين درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي ودرجاتهن في اختبار التواصل الرياضي، وهي قيمة موجبة مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.01$)، والتي تُشير إلى ارتفاع قدرة الطالبات على التواصل الرياضي كلما زاد اكتسابهن للتحصيل الدراسي، نتيجة لاستخدام إستراتيجية التدريس التبادلي، مما يعني قبول الفرض الخامس من فروض البحث.

توصيات البحث ومقترحاته:

من خلال مراحل تنفيذ البحث، وفي ضوء ما أسفر عنه من نتائج، يمكن تقديم بعض التوصيات

بكليات التربية، على استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الرياضيات وقياس أثره على نمو بعض مخرجات التعليم لدى طالباتهن، مثل بعض أنواع التفكير والجوانب الانفعالية.

3 - إجراء بحوث تجريبية تستخدم فيها إستراتيجية التدريس التبادلي في تدريس الرياضيات لطلاب الفئات الخاصة، بمختلف أنواعهم، في مراحل التعليم المختلفة.

4 - إجراء دراسة تقويمية مستعرضة لمناهج الرياضيات الجديدة بالمملكة العربية السعودية، في ضوء قدرتها على تنمية التحصيل والتواصل الرياضي وبقاء أثر التعلم لدى المتعلمين.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زينة، فريد؛ العباينة، عبد الله. (2007). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى. عمان، دار المسيرة.

أحمد، عمرو كمال. (2009). فعالية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط.

أحمد، نعيمة حسن. (2006). فعالية إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية الفهم والوعي القرائي لنصوص علمية واتخاذ القرار لمشكلات بيئية لدى طالبات المرحلة الثانوية الشعبة الأدبية. المؤتمر العلمي العاشر التربية العلمية تحديات

4 - ضرورة التعاون بين وزارة التربية والتعليم وكليات التربية لزيادة مساحة التدريب العملي على الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، ومنها إستراتيجية التدريس التبادلي.

5 - التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وجهات أخرى - كوزارة الثقافة ووزارة الإعلام - لتوعية الطالبات خاصةً والمجتمع عامةً بأهمية التواصل الرياضي في الحياة، وإقامة المحاضرات والندوات والبرامج التي تعمل على ألفة المجتمع للرياضيات.

6 - عقد دورات وبرامج تدريبية مركزة للمشرفات التربويات لتعريفهن بمزايا وقواعد استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي وتوظيفها في عمليتي التعليم/ التعلم للرياضيات.

7 - ضرورة إعادة النظر في زمن الحصص، وكثافة الفصول، وإعداد المعلمات، والمشرفات التربويات بما يتلاءم مع متطلبات إستراتيجية التدريس التبادلي.

ب - البحوث المقترحة:

1 - إجراء بحوث تستخدم فيها إستراتيجية التدريس التبادلي في موضوعات دراسية أخرى، وفي مراحل دراسية أخرى، لبيان مدى الاستفادة من إستراتيجية التدريس التبادلي.

2 - دراسة فعالية برنامج تدريبي لمعلمات الرياضيات أثناء الخدمة، وكذلك الطالبات المعلمات

- الحاضر ورؤى المستقبل، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (1)، 30 يوليو - 1 أغسطس، 205 - 250.
- باموسى، وسيلة بنت عمر؛ باقادر، نور بنت سعيد. (2010). الإطار المرجعي لورشة عمل صياغة الأهداف التعليمية وبناء جداول المواصفات. وحدة التخطيط والتطوير، الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بجدة، وزارة التربية والتعليم السعودية.
- البركاتي، نيفين بنت حمزة. (2008). أثر التدريس باستخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة والقبعات الست و K. W. L. في التحصيل والتواصل والترابط الرياضي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة أم القرى.
- بهوت، عبد الجواد؛ محمد، عبد القادر. (2005). تأثير استخدام مدخل التمثيلات الرياضية على بعض مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. المؤتمر العلمي الخامس «التغيرات العالمية والتربوية وتعليم الرياضيات»، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 20 - 21 يوليو، 447 - 475.
- جحلان، عبد الله بن عمر. (2009). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات - مستند إلى معيار الاتصال الرياضي - في التحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة السعودية. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا - جامعة عمان العربية.
- الحارثي، مسفر عائض. (2008). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة في القراءة لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى.
- حسن، حسن عمران. (2010). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات اللغوية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط، 26 (1)، 338 - 386.
- حمادة، فايزة أحمد. (2009). استخدام التدريس التبادلي لتنمية التفكير الرياضي والتواصل الكتابي بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض معايير الرياضيات المدرسية. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، 25 (1)، 301 - 342.
- دروزة، أفنان نظير. (2004). أساسيات في علم النفس التربوي، إستراتيجيات الإدراك ونشاطاتها كأساس لتصميم التعليم. دراسات وبحوث وتطبيقات. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ديسقورس، ناجي. (2001). مبادئ ومستويات الرياضيات المدرسية 2000. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر الرياضيات المدرسية معايير ومستويات. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات. بالاشتراك مع كلية التربية جامعة 6 أكتوبر، 21 - 22 فبراير، 15 - 38.
- راضي، محمد؛ الحسيني، يوسف. (1997). أثر استخدام مدخل لغوي لتدريس الرياضيات على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية لموضوع المساحة وعلى تواصلهم الرياضي حوله واتجاهاتهم نحو استخدام الكتاب المدرسي لمادة الرياضيات. مجلة التربية المعاصرة، العدد (47)، 109 - 166.
- رجائي، أحمد محمد. (2001). إستراتيجية مقترحة لتنمية التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات. رسالة ماجستير، كلية التربية بطنطا - جامعة طنطا.
- رجائي، أحمد محمد. (2008). فاعلية استراتيجيات التدريس

سمر بنت عبد العزيز الشلهوب: أثر تدريس الرياضيات باستخدام...

للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية - جامعة عين شمس.

عبد الرحمن، عبد الرحمن كامل. (2007). أثر استخدام إستراتيجتي خرائط المفاهيم والتدريس التبادلي في تنمية التحصيل النحوي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية بالقويس، (6)، 231 - 286.

عبد اللطيف، محمود؛ الوكيل، السيد أحمد. (2006). فعالية برنامج مقترح في الرياضيات قائم على الأنشطة التعليمية في تنمية مهارات التواصل والتفكير الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات، 9(1)، 132 - 168.

عفيفي، أحمد محمود أحمد. (2008). أثر استخدام إستراتيجية ما وراء المعرفة على التحصيل وتنمية مهارات التواصل الرياضي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، (141)، 14 - 68.

علي، أشرف راشد. (2010). أثر استخدام التدريس التبادلي في تدريس الهندسة على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الهندسة لدى طلاب المرحلة الإعدادية وبقاء أثر تعلمهم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (154)، 111 - 173.

العنزي، هلال بن مزعل. (2009). مدى تمكن معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمدينة عرعر من مهارات الاتصال اللفظي. رسالة ماجستير، كلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى.

الغامدي، علي بن عوض. (2011). فعالية إستراتيجتي التدريس

التبادلي في تنمية فهم الهندسة قرائياً ومهارات البرهان الهندسي والتحصيل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي الثامن، الرياضيات والمواد الدراسية الأخرى، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 15 - 16 يوليو، 263 - 307.

ريحان، سامح. (1999). أثر استخدام بعض استراتيجيات القراءة على فهم المسائل اللفظية في رياضيات المرحلة الابتدائية. المؤتمر العلمي الثاني بكلية التربية بقنا، 14 - 15 فبراير، 216 - 257.

السعيد، رضا مسعد. (2005). التواصل الرياضي. الصحيفة التربوية الإلكترونية. كلية التربية - جامعة المنوفية.

السواعي، عثمان. (2004). تعليم الرياضيات للقرن الحادي والعشرين. دبي، دار القلم.

سيد، سليم عبد الرحمن. (2010). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس التبادلي لدى معلمي المواد الفلسفية أثناء الخدمة. المجلة المصرية للدراسات الاجتماعية، العدد (28)، 203 - 246.

سيد، هويدا محمود. (2008). فعالية برنامج مقترح في الرياضيات لتنمية الحس العددي والتواصل الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة أسيوط.

عبد الحافظ، محمد محمود. (2011). برنامج مقترح قائم على التواصل الرياضي لتطوير تعليم الرياضيات بمدارس اللغات بالمرحلة الابتدائية. رسالة دكتوراه، كلية التربية - جامعة المنوفية.

عبد الحميد، رشا هاشم. (2011). فعالية المدخل الإنساني في تدريس الرياضيات على تنمية القوة الرياضية والدافعية

التعلم التبادلي في دروس التربية البدنية على بعض جوانب التطور لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك سعود.

المشيخي، نوال بنت غالب. (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك. رسالة ماجستير، كلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى.

المنتشري، علي بن أحمد. (2008). أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول المتوسط. رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة الملك خالد.

هلال، رانيا محمد. (2007). فعالية برنامج باستخدام التعلم التبادلي في مستويات الفهم القرائي ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abdullatif, M.&Al - Wakeel, S. (2006). The effect of mathematical suggested program depending on educational activities in developing mathematical communication skills for elementary students (in Arabic). *Egyptian society for female educational mathematic*, *Female Educational Magazine*, 9(1), 132 - 168.

Abdulrahman, A. (2007). The effect of strategic usage for teaching idioms and interactivity teaching maps in developing the syntactic result for first intermediate female students (in Arabic). *Education Faculty - Al - Fayoum* (6), 231 - 286.

Al - Afifi, A. (2008). The effect of using beyond knowledge on result and developing mathematical communication for first intermediate students (in Arabic). *Egyptian Society for Curriculum Studies at Curriculum and Teaching Methods*, (14), 14 - 78.

التبادلي وتنشيط المعرفة السابقة في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي والاتجاه نحو دراسة الأدب لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. رسالة دكتوراه، كلية التربية بمكة المكرمة - جامعة أم القرى.

الفرماوي، حمدي علي. (2003). فاعلية برنامج للتدريس التبادلي في تغيير المفاهيم القبلية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر السنوي العاشر، مركز الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس، المجلد (1)، 305 - 325.

محمد، سامي عبد المعز. (2011 أ). فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على مهارات التواصل في تنمية التفكير الرياضي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة دكتوراه، معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة.

محمد، طاهر محمود. (2008). فاعلية استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي لتدريس التاريخ في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية - جامعة أسيوط.

محمد، هدى مصطفى. (2011 ب). استخدام طريقة توليفية في تدريس النصوص الأدبية لطالبات الأول الثانوي لتنمية القراءة الإبداعية والتذوق الأدبي. دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (169)، 63 - 105.

المرسي، نجاح السعدي. (2008). فاعلية التدريس التبادلي في تحصيل مادة العلوم وتنمية التفكير فوق المعرفي والدافع للإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المؤتمر السنوي الثالث، تطوير التعليم النوعي في مصر والعالم العربي، كلية التربية النوعية بالمنصورة، (9 - 10) أبريل، 1085 - 1106.

المسعود، عبد الحميد بن أحمد. (2001). تأثير استخدام أسلوب

- Resnick John M. Levien and Stephanie D. Teasley, pp. 331 – 348, Washington, D.C; *American Psychological Association*.
- Hogewood, R. (2004.). Building reading bridge: the impact of reciprocal teaching on poor readers in ninth – grade social studies. University of Maryland. College – park. Retrieve 8 – 10 – 2011 at: <http://www.coe.uge.edu/epltt/reciprocalteaching.htm>
- Jennifer, R. & Helena, P. (2003). *Teaching and teacher education*. Reciprocal Teaching Procedures Madison.
- Kilpatrick, J., Martin, W. G., & Schifter, D. (2003). A research companion to principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Melissa, A. & Deena, M. (2004). On the right path: improving communication in an elementary mathematics classroom. *Teaching Children Mathematics*, 10(9), 468.
- Miller, L.D. (1991). Writing to learn mathematics. *Mathematics Teacher*, 84 (7). 516 – 521.
- Mohammad, H. (2010). Using a harmonic way in teaching literary text for first secondary female students to develop creativity reading and literary and taste the beauty of literary text (in Arabic). *Studies of Curriculum and Teaching Method* (169), 63 – 105.
- Morgan, C. (1999). *Communicating mathematically*. In S.J. Wilder & D. Prim (Eds), *Learning to teach mathematics in the secondary school*, Rutledge: London.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, Va: NCTM.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, Va: NCTM.
- Palincsar, A. (1986). Metacognitive strategy instruction. *Exceptional Children*, 53(2), 118 – 124.
- Phyllis, H & Whitin, J. (2000). *Math is language too: talking and writing in the mathematics classroom*. Department of Education, Educational Resources Information Center (ERIC Document Reproduction Service No. CS 216990).
- Radi, M. & Al – Husseni, Y. (1997). The effect of linguistic introduction for teaching math according to intermediate students' level in Area subject and their mathematical communication related to it and their reference for using the mathematical school curriculum (in Arabic). *Modern Education Magazine*, (47), 109 – 166
- Sayyed, S. (2010). The interactivity of suggested program to develop the interactivity teaching skills for the teachers of philosophical curriculum during their career (in Arabic). *Egyptian Magazine for Social Studies*, (28), 203 – 246
- Siegel, M. et al. (1996). *Using reading to construct mathematical meaning*. In P.C. Elliott (Edr.),
- Ali, A. (2010). The Effect of using interactivity teaching in teaching engineering on developing some critical thinking skills and tending to engineering for intermediate students and keeping the effect of their learning (in Arabic). *Studies in Curriculum and teaching methods*, (154), 111 – 173.
- Baroody, A. J. (1993). *Problem solving reasoning and communicating, k – 8: helping children think mathematically*. Macmillan Publishing company: New York.
- Borich, G. (2004). *Effective teaching methods* (Fifth Edition). Columbus, Merrill prentice Hall: New Jersey.
- Burton, L. & Morgan, C. (2000). Mathematicians writing. *Journal for Research in Mathematics Education*, 31(4), 424 – 454.
- Carter, C. (1997). *Why reciprocal teaching*. *Educational Leadership*, 54(6), 64 – 68.
- Cuevas, G. (1990). *Increasing the achievement and participation of language minority students in mathematics education*. In T.J. Cooney & R. Hirsch (Eds.), *Teaching and Learning Mathematics in the 1990*. Reston Va: NCTM.
- David, S. & Ernst – Slavit, G. (2007). Teaching mathematics and english to english language learners simultaneously. *Middle School Journal*, 39 (2), 4 – 11.
- Ellen, R. (1998). Reciprocal teaching goes to college: effects for postsecondary students at risk for academic failure. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), 670 – 681.
- Esty, W. (2002). *The language of mathematics*. Department of mathematical sciences, Montana State University, Bozeman.
- Foster, E. & Rotoloni, R. (2005). *Reciprocal teaching: general overview of theories*. In M. Orey (Ed.), *Emerging Perspectives on learning, Teaching, and Technology*.
- Gray, V. A. (2002). Everyone teaches reading: all – school reciprocal teaching pilot program. *Masters Abstracts International*, 41(2), 121 – 367.
- Hartman, H. (1994). From reciprocal teaching to reciprocal education. *Human Learning and Instruction*, 18 (1), 2 – 32.
- Hamadah, F. (2009). The Using in interactivity teaching to develop mathematical thinking and communication by writing in intermediate level in terms of school mathematical criterion (in Arabic). *Educational Faculty Magazine, Asyout University*, 25(1), 342 – 301.
- Hasan, H. (2010). The effect of using interactivity teaching in linguistic skills development for first secondary students (in Arabic). *Scientific Journal of College of Education. Asyout University*, 26(1), 338 – 386.
- Hatano, G. & Kayoko, I. (1991). *Sharing cognition through collective comprehension activity*. In *Perspective on Socially Shared Cognition*, Edited by Lanren b,

Communication in Mathematics: k – 12 and
Beyond. Reston Va: NCTM.

Skip, F & Rowan, T. (2001). Representation (An important
process for teaching and learning mathematics.
Teaching Children Mathematics, 7(4), 288 – 292.

Winner, E., Hetland, L., Veenema, S, Sheridan, K, Palmer,
P, Locher, I. (2006). *Studio thinking: how visual
arts teaching can promote disciplined habits of
mind*. Amityville, Bay wood Publishing Company:
New York.

اتجاهات وتصورات طلاب الدراسات العليا حول تطبيقات الويكي في التعليم

عبدالله بن عبدالعزيز الهدلق⁽¹⁾

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 15/03/1433هـ؛ وقبل للنشر في 01/04/1433هـ)

المستخلص: طبقت هذه الدراسة شبه التجريبية على 20 طالباً من طلاب الماجستير بجامعة الملك سعود، وذلك بهدف التعرف على اتجاهاتهم وتصوراتهم حول تطبيقات الويكي (Wiki) في التعليم. وتكونت أداة الدراسة من استبانة لقياس الاتجاه، بالإضافة إلى خمسة أسئلة مفتوحة لقياس التصورات. هذا وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توجد اتجاهات إيجابية لدى طلاب الماجستير فيما يتعلق باستخدام تقنية الويكي في التعليم. تعد تقنية الويكي أداة قوية للمساعدة في تطوير بيئات التعلم التعاونية والبنائية، وذلك وفقاً لطبيعتها التي تدعم التعاون. تحتاج تطبيقات الويكي في التعليم باللغة العربية إلى الكثير من التطوير والدعم الفني. وأخيراً قامت الدراسة بعرض وبيان وشرح لعدد من الإجراءات والأساليب التعليمية الفاعلة في بيئات التعلم القائمة على الويكي. وفي الختام قدمت الدراسة عدداً من التوصيات ذات صلة بالنتائج، أهمها التوصية بالتوسع في استخدام وتوظيف تقنية الويكي في التعليم، ووجوب اتباع وتطبيق عدد من الإجراءات والأساليب التي تسهم في جعل عمليات وبيئات التعلم عبر الويكي ناجحة وفاعلة.

الكلمات المفتاحية: الويكي، الشبكات الاجتماعية، التعلم التعاوني، تطبيقات الويب 2.0 في التعليم، Wiki.

Attitudes and perceptions of graduate students about the applications of wikis in education

Abdullah AbdulAziz Al-Hadlaq⁽¹⁾

King Saud University

(Received 07/02/2012; accepted 23/02/2012)

Abstract: This study aimed to investigate attitudes and perceptions of 20 Masters students (college of Education - University of King Saud) about the applications of wikis in education, through answering the study six questions. The study came up with a number of important results: There are positive students attitudes regarding the use of wiki in education.. Wiki is considered a strong tool in helping the development of collaborative learning environments and constructivism, in accordance with its nature of that supports cooperation. The applications of wikis in education in Arabic language needs to be a lot of development and technical support. At the end, this study presented and explained a number of procedures and methods needed for successful learning environment through the wiki. Finally, the study presented a number of recommendations related to its results. The most important recommendation assures the importance of employing wiki in education, and the necessity to follow and apply a number of procedures and methods which contribute to making processes and learning environments for successful and effective wiki applications in education.

Keywords: Wiki, social networks, Web2.0 applications in education, and cooperative leaning.

(1) Associate Professor, Computer Education,
College of Education, King Saud University,
Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia, P.O. Box (2458), Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: hdlq88@Gmail.com

(1) أستاذ مشارك، الحاسب التربوي، كلية التربية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2458)، الرمز (11451).

(الدوسري، 2007).

علاوة على ذلك يمكن للمؤسسات التعليمية أن تستفيد من الويكي في تكوين قاعدة معرفية للطلاب، وذلك عبر مشاركتهم للمعلمين بخبراتهم ومعلوماتهم التي تفيد في دعم العملية التعليمية، هذا وقد بين كل من (الدوسري، 2007) و(عبدالله، 2010) و(المدهوني، 1431هـ) فوائد استخدامات الويكي بالنسبة للعناصر البشرية المكونة للعملية التربوية في التعليم العام (المدير، المشرف التربوي، المعلم، والطالب) والتعليم العالي على النحو التالي:

أولاً: يمكن للمدير أو المشرف استخدام الويكي في تحقيق الانسجام في الرأي، بالمناقشة عبر الويكي لخطة مشتركة أو مناقشة قضية ما، أو التفاهم حول أفكار معينة، ولبناء معايير مشتركة لتقويم المعلم أو العملية التعليمية، ولتجنب تضارب الآراء عند توجيه المعلم، كما يمكن التشاور عبر التواصل بالويكي، عن طرق مبتكرة لتشجيع المعلمين على التجديد والابتكار، بعرض آراء من الطرفين في هذا المجال، كما يمكن العمل سوياً على حل مشكلات المعلم المهنية بهذه التقنية الرائعة، التي تحفظ جميع تفاصيل النقاش، لتثري المجال الفني في العملية التعليمية والتحاوور حول التوجيهات والتوصيات الإشرافية؛ لمعرفة مدى تنفيذها وكيفية إتمام ذلك.

يتسم عالم اليوم بالتغيرات السريعة والمتلاحقة في شتى المجالات، كما تتنوع التقنيات التي تظهر بشكل مطرد ومستمر في مجال تقنية المعلومات؛ وإحدى هذه التقنيات «تقنية الويكي Wiki». والويكي عبارة عن برنامج يتيح للمستخدمين إنشاء صفحات الويب وتحريرها وحفظها وربطها بسهولة، كما يُستخدم عادة لإنشاء مواقع الويب التعاونية والتشاركية. وتعتبر الموسوعة الحرة «Wikipedia» من أشهر مواقع الويكي الموجودة على الويب، كما يعد موقع الويكي ليكس (Wikileaks) واحداً من أشهر تطبيقات تقنية الويكي التي برزت حديثاً، والتي شاع انتشارها.

وباستقراء تاريخ تقنيات التعليم، نجد أن التقنية تغير شكل الفصول المدرسية والجامعية من خلال التأثير على الأساليب والطرق التي يتواصل ويتعاون بها المعلمون والطلاب. وتعد تقنية الويكي إحدى الأدوات التي بدأ استخدامها حديثاً في التعليم العالي، وقد أشارت (أحمد، 2010) إلى أن الويكي يعد تقنية واعدة في مجال التعليم؛ نظراً لما يتيح من حرية وسهولة في التحرير وإضافة المعلومات للصفحات على الويب، كما يعتبر الويكي وسيلة فعالة جداً للتواصل بين طلبة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، كما يمكن استخدامه لنشر البحوث والمقالات والوثائق وكذلك المحاضرات

استخدام الويكي لنشر الأخبار والإعلانات المختلفة التي عادة ما تنشر بطريقة غير تفاعلية، أو لا تصل إلى كل الطلاب، كما يمكن وضع وثائق تشرح نظام الجامعة بالتفصيل، وهكذا فإن استخدامات الويكي في الجامعات والمؤسسات التعليمية واسعة ومتنوعة.

وتعد تقنية الويكي Wiki من أبرز أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0، التي انتشرت بشكل كبير؛ وذلك لإتاحتها الفرصة أمام المشتركين فيها لتعديل محتوياتها، أو الإضافة إليها، أو الحذف منها، حسبما يراه المشتركون في مشاريع Web2.0 ويب2.0. وكان أول ظهور لمصطلح (Web2.0 ويب2) في عام 2005م، وتحديدًا في مؤتمر يحمل الاسم نفسه (Web 2.0 Conference)، الذي نظّمته شركة أوراييلي (O'Reilly). هذا المصطلح كان نتيجة عصف ذهني في أحد الاجتماعات التي أقيمت على هامش المؤتمر بين كل من شركة أوراييلي وشركة ميديا لايف (Media Live International)؛ حيث عرّفوا «ويب2» على أنها مجموعة من المواقع والخدمات والتطبيقات التي يتوفر فيها عدد من الخصائص، منها ما يلي:

- 1- توفير قدر عالٍ من التفاعلية مع المستخدم؛ تتمثل هذه التفاعلية بشعور المستخدم عند استخدام أحد تطبيقات (Web2.0) وكأنه يقوم باستخدام تطبيقات سطح المكتب على جهازه.
- 2- مشاركة المستخدم في المحتوى: حيث أصبح

ثانياً: يمكن لكل معلم أن يكتب عن المقررات التي يقدمها، ويدل الطلاب على وثائق ومصادر تفيدهم في دراسة المقرر وفي كتابة البحوث.

ثالثاً: يعطي الويكي الطالب مجالاً رحباً للحوار بصدق وصراحة، بما يبني في نفسه عوامل الثقة، بل ويعينه على أن يشق طريقه بمزيد من الوعي وكثير من المكتسبات، حيث أثبتت الدراسات التربوية الكثيرة بأن الطالب يميل للمعلم الذي يقدر أهليته، ويشحذ عزيمته، وينمي شخصيته، ويبني فيه عوامل الثقة والإقدام (الدوسري، 2007). والويكي بسهولة استخدامه من قبل الطلاب والمعلمين يزيد من هذا الحوار وهذا التواصل التربوي المفيد. كما يمكن للطلاب استخدام الويكي في النقاش حول محتوى المقرر والمعلومات الإثرائية من خارج المحتوى، وقد يدور حوارهم حول معلومة أو قضية تربوية أو أسلوب مذاكرة وغيرها.

رابعاً: يمكن للجامعة أن تنشر مقررات بأكملها، وتنشر الكثير من الكتب والوثائق والمقالات المفيدة للطلبة، كما أن الويكي يعتبر وسيلة فعالة جداً للتواصل بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، خاصة بالنسبة للجامعات التي لا تلزم الطلاب بالحضور، وإنما تنشر المقالات على موقع الجامعة على الإنترنت أو على صفحات الويكي الخاصة بالجامعة. ويمكن كذلك

وإرسال الرسائل، وإجراء المحادثات الفورية. وسبب وصف هذه الشبكات بالاجتماعية: أنها تتيح التواصل مع الأصدقاء وزملاء الدراسة، وتقوي الروابط بين أعضاء هذه الشبكات في فضاء الإنترنت. (كامل، 2010).

وقد عملت الشبكات الاجتماعية على تحويل الجمهور من قارئ للمحتوى ومتفاعل معه فقط إلى ناشر للمحتوى، وغيرت العلاقة بين الأفراد والإنترنت من واحد إلى الجمهور one-to-many relationship إلى العلاقة من الجمهور للجمهور many-to-many relationship (المدهوني، 1431هـ).

هناك العديد من أدوات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني (ويب 2.0) (web 2.0)، التي بدأت تنتشر بكثرة في الوقت الحالي، ومن أهمها الويكي Wikis، والمدونات Blogs، والمفضلات الاجتماعية Social Bookmarks، وغيرها من الأدوات، ويعد الويكي من أبرز أدوات الجيل الثاني Web 2.0، التي انتشرت بشكل كبير؛ وذلك لإتاحتها الفرصة أمام المشتركين فيها لتعديل محتوياتها، أو الإضافة إليها، أو الحذف منها، حسبما يراه المشاركون في مشاريع الويكي. (الخليفة، 2007).

تعريف الويكي: والويكي عبارة عن إحدى تقنيات الجيل الثاني للويب Web 2.0 التي تساعد على

بإمكان المستخدم الإضافة والتعديل على محتويات مواقع الويب بسهولة، فالمدونات والويكي على سبيل المثال ساهمت في جعل الويب منصة للقراءة والكتابة بعد أن كانت منصة للقراءة فقط (O'Reilly, 2005).

ويرى (Watson & Harber, 2008) أن تقنية (Web 2.0) تقوم على أساس تبادل المعلومات بشكل تعاوني متواصل، وأن هذه التقنية غيرت من نظرة العالم بأكمله إلى الشبكة العنكبوتية، وغيرت العلاقة بين الأفراد وهذه الشبكة من مجرد زائرين للمواقع لتصفح المعلومات الجاهزة المنشورة عليها إلى أفراد مشاركين في نشر المعلومات يستطيعون نشر أي معلومة وعرضها لديهم للأفراد الآخرين حول العالم.

أما أوراييلي (O'Reilly, 2005) فقد عرّف شبكة (الويب 2) (Web 2.0) بأنها الجيل الثاني من مواقع وخدمات الإنترنت، التي عملت على تحويل الإنترنت إلى منصة تشغيل للعمل بدلاً من كونها مواقع فقط، وتعتمد في تكوينها على الشبكات الاجتماعية Social Networks.

والشبكات الاجتماعية عبارة عن مواقع على الإنترنت، يتواصل من خلالها ملايين البشر الذين تجمعهم اهتمامات أو تخصصات معينة أو أنشطة مشتركة، ويتاح لأعضاء هذه الشبكات مشاركة الملفات والصور، وتبادل مقاطع الفيديو، وإنشاء المدونات،

على مشاركة الجمهور العام (أحمد، 2010).

مميزات وخصائص الويكي: يتميز الويكي بسهولة تعديل الصفحات وتحديثها، والسماح للجميع بالمشاركة، بالإضافة إلى كونه أداة مجانية (الشهيل، 2008؛ Fitzgibbon, 2010)، وهذه المميزات جعلت من الويكي أداة فعّالة في التأليف التعاوني (Solomon & Schrum, 2007)، كما يتميز بوجود صفحة أحدث التغييرات، التي تعرض قائمة بآخر التعديلات التي أجريت على صفحات موقع الويكي، وهذه القائمة توفر وظيفتين، الأولى: عرض الصفحة قبل آخر تعديل، والثانية: عرض الاختلافات بين الصفحة الحالية وآخر تعديل أجري عليها؛ وبذلك يستطيع الكاتب معرفة ما أضيف للموضوع في كل تعديل (المدهوني، 1431هـ).

كما شرح كل من (Ebersbach et al, 2006) و(أحمد، 2010) أهم الخصائص التي يتميز بها الويكي، وكيفية تحرير صفحاته، وذلك كما يلي:

• دعوة كل المستخدمين لتحرير أي صفحة (باستثناء بعض الصفحات القليلة المحمية)، أو إنشاء صفحات جديدة داخل موقع الويكي على الويب، باستخدام متصفح الويب فقط دون الحاجة إلى أية متطلبات أخرى.

• تعزيز أواصر الترابط الموضوعي بين صفحات الويب المختلفة، بواسطة إنشاء روابط links بين

الكتابة بشكل جماعي، بحيث يمكن لأي شخص تعديل المحتوى والصفحات بالإضافة إليها بسهولة وبدون قيود، كما تقوم تقنية الويكي بإشراك الأفراد في تحديث صفحات الويكي بطريقة تعاونية منتظمة، وذلك عبر إضافة معلومات جديدة، وإنشاء روابط بين الصفحات. وتعتبر موسوعة (الويكيبيديا) المفتوحة المتعددة اللغات من أشهر تطبيقات برامج الويكي (الخليفة، 2007).

تاريخ نشأة الويكي: أن كلمة Wiki في اللغة الإنجليزية هي اختصار لـ «Wiki Wiki»، وكلمة Wiki تعني «السرعة» بلغة جزر الهاواي الأمريكية. وترجع بدايات أول موقع سُمي بالويكي إلى عام 1994، حيث بدأ مبرمج الحاسبات الآلية الأمريكي «وارد كوننجهام Ward Cunningham» في تطوير موقع باسم «WikiWikiWeb»، وقد أطلقه على الويب في 25 مارس 1995. وقد فكر «كوننجهام» في إطلاق اسم «الويب السريع quick-web» على موقعه هذا، إلا أنه فضل استخدام مصطلح «Wiki Wiki» - وهو مصطلح يُطلق على الحافلات التي تتحرك بسرعة في مطار «هونولولو Honolulu»، الموجود في إحدى جزر الهاواي الأمريكية، بين منافذ المطار لنقل الركاب - نظرًا للتشابه بين حركة الحافلات السريعة والتنقل بين الأماكن المختلفة، وفكرة عمل الموقع الذي صمّمه تتمثل في سرعة تحديث وتحرير الصفحات اعتمادًا

تستخدم الكتابة باللون الأحمر لذلك)، تُتيح إمكانية تحديد ما إذا كانت التغييرات ضرورية أم لا.

• يمكن لمستخدم الويكي أن يستعرض الاختلافات في صفحة «التغييرات الحديثة»، وإذا كانت التغييرات غير مقبولة بالنسبة له، فإنه يراجع التاريخ، ويستدعي النسخة السابقة.

تطبيقات الويكي في التعليم: أشارت الكثير من التقارير والدراسات والبحوث إلى عدد من مزايا الويكي التي تجعل منه تقنية فاعلة وملائمة للاستخدامات في مجال التعليم وذلك كما يلي:

• سهولة الاستخدام: يعد الويكي من التقنيات القوية والفاعلة، بالإضافة إلى أنه يتميز بالبساطة وسهولة الاستخدام، والتحديث المستمر من قبل مقدمي الخدمات، كما أن استخدامه لا يتطلب معرفة تقنية سابقة، كما يمكن استخدامه من قبل عدد كبير جداً من المستخدمين (Nicol et al., 2005).

• المرونة: سهولة الوصول إلى المعلومات والموارد المتاحة على الويكي، في أي وقت ومن أي مكان، كما يمكن إعادة استخدام المعلومات من قبل جميع أفراد المجموعة في المستقبل، مما يقلل من تكرار المعلومات أو البحث عن المعلومات الموجودة (Augar et al., 2004).

• التكلفة المنخفضة: يتميز الويكي بتكلفة منخفضة من حيث الشراء والصيانة والدعم (Augar et al., 2004).

الصفحات الموجودة. ويمكن أن يتم إعداد روابط لصفحات غير موجودة، ويتم هذا بهدف دعوة المستخدمين للكتابة في الموضوعات الجديدة داخل الويكي.

• معظم مواقع الويكي تحتفظ بسجل للتغييرات التي حدثت للصفحات؛ حيث يتم حفظ كل نسخة تم تحريرها للصفحة؛ ويعني هذا إمكانية الرجوع للنسخة الأولى من الصفحة؛ في حالة وقوع خطأ ما، أو تعرض الصفحة للتخريب المتعمد، أو إدخال معلومات خاطئة إليها.

• بالرغم أن مواقع الويكي مفتوحة جداً، إلا أنها توفر وسائل للتحقق من صحة الإضافات الحديثة للصفحات. ومن أشهر الأساليب لعرض التغييرات الحادثة على الصفحات، صفحة «التغييرات الحديثة Recent Changes»، ويتم فيها عرض قائمة مرقمة بأحدث التغييرات، أو قائمة بكل التغييرات التي أُجريت في فترة زمنية محددة.

• ومن سجل التغيير هذا، يمكن الوصول إلى عناصر أخرى، مثل: صفحة «تاريخ المراجعة Revision History»، التي تبين كل النسخ السابقة للصفحة، وتتيح للمحرر استدعاء واستعراض كل نسخ صفحة ما. وصفحة «تمييز الاختلافات feature diff»، التي تبرز وتميز الاختلافات بين نسختين من الصفحة (عادة ما

• تعزيز المشاركة الديمقراطية: إن طبيعة الويكي تسمح بالوصول السهل جداً والمجاني إلى أي طالب أعطيت له كلمة المرور، وبالتالي فهذا يشجع جميع الطلاب على المشاركة دون تمييز (Schwartz et al., 2004).

• تمكين الطلاب وتقويتهم: إن إعطاء الطلاب الحرية لإنشاء أو تغيير أو حذف أي شيء يسهم في تحملهم مزيداً من المسؤولية (Thorne and Payne, 2005).

• التفاعل الاجتماعي والتعاون: إن تمكين الطلاب في بيئات التعلم عبر الويكي من إجراء تغييرات جذرية فيما يتعلق ببناء معارفهم الخاصة، وتطوير فهم أعمق للمفاهيم. فالحوارات المتبادلة بين الطلاب وبناء المعرفة الجديدة يجعل من تقنية الويكي إحدى (البرمجيات التحويلية) (Choy and Ng, 2007).

كما أظهرت نتائج دراسة (Zorko, 2009) أن تقنية الويكي تعد أداة قوية للمساعدة في تطوير بيئات التعلم البنائية، وذلك وفقاً لطبيعتها التي تدعم التعاون. بالإضافة إلى تعزيزها العديد من السلوكيات التعاونية بين الطلاب، مثل التعلم من بعضهم البعض والتواصل مع المعلم. ومع ذلك، تشير نتائج دراسة (Zorko, 2009) إلى أن الويكي كان أقل نجاحاً في تعزيز أنواع أخرى من التعاون، مثل التواصل مع الأقران، والمشاركة في بناء المنتجات، وعزت ذلك في المقام الأول إلى أن الطلاب أتاحت لهم سابقاً فرصاً للتعاون في اجتماعات مباشرة

كما يمكن استخدام الويكي من قبل المعلمين لإثراء المحتوى الذي يقومون بتدريسه عبر الإنترنت (Choy and Ng, 2007). أما استخداماته المحتملة في مجال التعليم العالي فهي كثيرة، ولكن المجالات التي يتضح مناسبة استخدام الويكي فيها على وجه الخصوص يمكن إنجازها في الأمور التالية:

• تخزين وحفظ أنواع متنوعة من المعلومات الرقمية: إن المحتوى الذي يشتمل عليه الويكي، مثل الوثائق والتقارير النصية والصور والأصوات ومقاطع الفيديو ووصلات الإنترنت، يمكن تخزينها واسترجاعها بيسر وسهولة. كما يمكن النظر إلى الويكي كأرشيف لجميع أعمال المجتمع التي يمكن استخدامها في وقت لاحق كمخازن للمعرفة من قبل الطلاب الجدد (Choy & Ng, 2007)، و (Godwin-Jones, 2003).

• تبادل المعلومات: بإلقاء نظرة عامة على أعمال ومنتجات الطلاب في بيئات التعلم عبر الويكي؛ يمكن القول بأن الويكي يسهل عمليات تبادل المعلومات والمصادر والأفكار (Nicol et al., 2005).

• متابعة الطلاب: وذلك على هيئة مجموعات أو تقدم فردي لكل طالب؛ فمن خلال رصد مشاركة الطلاب عبر الويكي يمكن للمعلم تقييم أعمال الطلاب بيسر وسهولة (Augar et al., 2004) و (Nicol et al., 2005).

(الأسطل، 2010) و(الزايدي، 2010). والتعلم النشط فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، ويهدف التعلم النشط إلى تفعيل دور المتعلم من خلال الاعتماد على الله، ثم على نفسه، في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات. فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني (جرجس، 2010).

فعلى سبيل المثال؛ طالب ريناتو أويبرتي (2010) أن يقوم الطلبة بإعداد البحوث كجزء من عملية بناء القدرات والمهارات، وجزء من المهارات الحياتية. كما طالب بتفعيل التعليم التعاوني، وتقوية التعاون بين المعلمين والطلاب، وإعطاء الطلاب حرية أكبر مع مسؤوليات أكثر. ونظراً لأن الطرق والأساليب التقليدية في التعلم أصبحت غير قادرة على تلبية الدعوات التي تطالب بالتعلم النشط؛ لذا أصبحت الحاجة ملحة لتبني نوع جديد من أنواع التعلم يتم فيه التركيز على أنشطة الطالب، عوضاً عن التركيز على أنشطة المعلم، وذلك من خلال توفير محتوى تفاعلي يعتمد على الوسائط المتعددة (نصوص، أصوات، صور، مقاطع فيديو)، ويقدم من خلال وسائط إلكترونية كالحاسوب والإنترنت مثلاً (المدهوني، 1431هـ).

وبإلقاء نظرة على طبيعة ووظيفة تقنية الويكي،

عبر استخدام «الماسنجر» والبريد الإلكتروني للاتصال. وعموماً، فالنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة تؤكد إمكانية قيام الويكي بتعزيز التعاون الفعال في نهج بنائية التعلم.

هذا وقد أشارت العديد من التقارير إلى فاعلية بيئة التعلم القائم على الويكي (Guzdial, Rick & Kehoe, 2001; Pappenberger, Harvey, Beven, Hall & Meadowcroft, 2006). كما أجريت العديد من البحوث والدراسات لمعرفة مدى فاعلية بيئة التعلم عبر الويكي، وإمكانية تطبيقها، والصعوبات التي تواجه استخدامها. وتوصلت نتائج الدراسات إلى نجاح وفاعلية بيئة التعلم عبر الويكي في التعليم العالي، فعلى سبيل المثال؛ أسهم الويكي في زيادة التفاعل بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Stahmer, 2006)، كما عزز الويكي أساليب المناقشة المرنة بين الطلاب (Read, 2005)، وكذلك مكّن الويكي الطلاب من التعاون لإجراء البحوث ونشر نتائج الدراسات (Bold, 2006). ومع ذلك فقد لاحظ (Ebner et al, 2008) أن معظم النجاحات لا تدعم تحصيل الطلاب العلمي.

مشكلة الدراسة:

في الآونة الأخيرة ازدادت الدعوات المطالبة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، والتي تركز على أنشطة الطالب عوضاً عن التركيز على أنشطة المعلم

فيما يتعلق بالتحكم في محتوى المقررات الدراسية،
وأساليب وطرق عرضها. (Grierson et al., 2004).

عظفاً على ما ذكر أعلاه، وفي حال تم استخدام
وتوظيف الويكي في التعليم في المجتمعات العربية، فإن
الباحث يتساءل: ماذا ستكون اتجاهات الطلاب العرب
نحو التعلم القائم على الويكي، وما تصوراتهم حول
أساليب وطرق استخداماته في التعليم؟

وبناء على ذلك فإنه يمكن صياغة مشكلة
الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما اتجاهات
وتصورات طلاب الماجستير حول تطبيقات الويكي في
التعليم؟ هذا وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية
التالية:

س1: ما اتجاهات طلاب الماجستير نحو استخدام
الويكي في التعليم؟

س2: ما أبرز مميزات الويكي في التعليم كما
يتصورها طلاب الماجستير؟

س3: ما أبرز أوجه قصور تطبيقات الويكي في
التعليم كما يتصورها طلاب الماجستير؟

س4: ما المطلوب عمله للتغلب على أوجه
القصور المتعلقة بتطبيقات الويكي في التعليم؟

س5: ما أدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة
التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير؟

س6: ما الإجراءات والأساليب الفاعلة في بيئة

نجد أنها واحدة من أهم أدوات الجيل الثاني من التعلم
الإلكتروني (Web 2.0) التي تسهم في تحسين أساليب
التعلم المتمركز على أنشطة المتعلم، بدلاً من التركيز على
أنشطة المعلم، ويظهر هذا جلياً عبر تمكين المتعلمين من
المشاركة التفاعلية، والتحكم في المحتوى. ومرد ذلك
يعود إلى طبيعة الويكي التفاعلية التي حولت
المستخدمين من قراء ومستهلكين إلى كتاب ومنتجين،
وغيرت سياسة المواقع الإلكترونية من «انشر وتصفح»
إلى سياسة «اقرأ واكتب» (أحمد، 2010).

وبهذا الخصوص، يجربنا كل من Elgort, Smith, & Toland (2008) أنه بالرغم من الاستخدام المكثف
للتعلم القائم على الإنترنت لدعم المقررات الدراسية،
فإن القليل من أعضاء هيئة التدريس يستخدم أدوات
الانترنت التي تسهم في التركيز على أنشطة المتعلم،
عوضاً عن التركيز على أنشطة عضو هيئة التدريس.
فمثلاً نجد أنه عند استخدام نظام Blackboard - أحد
أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني LMS - في الغالب يتم
إعداد المقررات الدراسية المنشورة عليه بالكامل من قبل
عضو هيئة التدريس، في حين لا يسمح النظام للطلاب
إلا بالنزول اليسير من التحكم في محتوى وطرق وأساليب
التعلم من المقررات المنشورة على نظام Blackboard، في
حين أننا نجد في المقابل أن بيئة التعلم عبر الويكي تسهم
في العمل على إعطاء الطلاب قدرات وإمكانيات أكبر

(الخليفة، 2007). ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه إحدى أدوات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني (e-learning 2.0) التي تساعد على الكتابة بشكل جماعي.

الاتجاه: موقف الفرد تجاه إحدى القيم أو المعايير السائدة في البيئة الاجتماعية. (الحارثي، 1992). ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه التعبير عن مواقف طلاب الماجستير نحو إمكانيات الويكي في التدريس، وهل يؤيدون استخدامه في التعليم، وهل يرغبون في استخدامه في مقررات أخرى، وهل ينوون استخدامه لتدريس طلابهم في المستقبل.

التصور: يعرف التصوّر بأنه الصورة المحفوظة في وعي الإنسان للأشياء والظواهر الموجودة في البيئة وخصائصها التي أدركها من قبل (الحري، 2009). ويعرّفه الباحث إجرائياً بأنه مجموعة تصورات وآراء طلاب الماجستير حول أبرز مميزات الويكي في التعليم، وأبرز أوجه قصور تطبيقات الويكي في التعليم، وما المطلوب عمله للتغلب على أوجه القصور إن وجدت، وأدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة التعلم عبر الويكي، والإجراءات والأساليب الفاعلة في بيئة التعلم عبر الويكي.

طلاب الدراسات العليا: يعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم طلاب الماجستير الذين يدرسون بكلية التربية - جامعة الملك سعود.

التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير؟
أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

أولاً: التعرف على اتجاهات طلاب الماجستير نحو استخدام الويكي في التعليم.

ثانياً: بيان أبرز مميزات الويكي في التعليم.

ثالثاً: بيان أبرز أوجه قصور تطبيقات الويكي في التعليم.

رابعاً: بيان أدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة التعلم عبر الويكي.

خامساً: بيان أهم الإجراءات والأساليب الفاعلة في بيئة التعلم عبر الويكي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في بيان مزايا وكيفية توظيف تقنية الويكي لتعزيز استراتيجيات التعلم النشط، التي تركز على أنشطة المتعلم، عوضاً عن التركيز على أنشطة المعلم، بالإضافة إلى توضيحها لأدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة التعلم عبر الويكي.

مصطلحات الدراسة:

الويكي: الويكي عبارة عن إحدى تقنيات الجيل الثاني للويب Web2.0، التي تساعد على الكتابة بشكل جماعي؛ بحيث يمكن لأي شخص تعديل المحتوى والصفحات بالإضافة إليها بسهولة وبدون قيود.

حدود الدراسة:

(10) من طلاب الماجستير المتخصصين في الإدارة التربوية، واستغرقت الدراسة أحد عشر أسبوعاً كذاً.

هذا وقد قام الباحث في هذا المشروع بعمل الإجراءات التالية:

1 - بناء على الأدبيات والدراسات والبحوث التي أطلع عليها الباحث، وجد أن موقع Wikispaces يعد من أفضل المواقع التي يمكن استخدامها في هذه الدراسة (Zorko, 2009).

2 - قام الباحث بفتح حساب في موقع Wikispaces وأعطاه عنوان CURR-570-2، والذي يشير إلى رقم ورمز المقرر الذي طبقت فيه هذه الدراسة «تطبيقات الحاسب والانترنت في التعليم»، ويدرس لطلاب الماجستير.

3 - قام الباحث باستحداث صفحة ويكي Wiki رئيسية أسماها أزمنة أفعال اللغة الانجليزية Verb Tenses.

4 - داخل صفحة الويكي الرئيسية قام الباحث بإنشاء أحد عشر صفحة ويكي فرعية، إحدى هذه الصفحات أطلق عليها لوحة الشرف، أما بقية الصفحات فقد تمت تسميتها بأسماء أفراد العينة (طلاب الماجستير) العشرة الذين طبقت عليهم الدراسة.

اقتصرت هذه الدراسة على دراسة إحدى أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0، وهي أداة الويكي فقط، كما طبقت على 20 طالباً من طلاب الماجستير الذين كانوا يدرسون بكلية التربية - جامعة الملك سعود. كما تم تطبيقها في العام الجامعي 1431/1432هـ.

منهجية وإجراءات الدراسة:

تعد هذه الدراسة دراسةً شبه تجريبية، يهدف الباحث من خلالها إلى التعرف على اتجاهات وتصورات طلاب الماجستير حول تطبيقات الويكي في التعليم. ونظراً لأنه لا يوجد بحوث كافية باللغة العربية تطرقت لهذا الموضوع - حسب علم الباحث - فإن الباحث أراد سبر أغوار تقنية الويكي عند استخدامه في التعليم من قبل طلاب عرب.

هذا وقد تم تطبيق الدراسة على هيئة مشروع تعليمي لاستخدام الويكي Wiki لتعلم أزمنة أفعال اللغة الانجليزية Verb Tenses، وذلك على مرحلتين: فالمرحلة الأولى تم تطبيقها في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1431/1432هـ على طلاب الماجستير المتخصصين في الحاسب التربوي، وعددهم عشرة (10) طلاب، وقد استغرقت الدراسة أحد عشر أسبوعاً. والمرحلة الثانية تم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1431/1432هـ على عشرة

عشر) تم تكرار ما ورد في (الإجراء التاسع) مع جميع صفحات الويكي الخاصة ببقية الطلاب.

11 - خصصت لوحة الشرف لكتابة أفضل

ثلاث صفحات ويكي.

12 - في نهاية المشروع قام الباحث بتوزيع

استبانات قياس الاتجاه والتصورات على جميع أفراد العينة، وطلب منهم الإجابة على ما فيها من بنود وأسئلة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الماجستير الذين تم قبولهم في العام الجامعي 1431/1432هـ، في برنامج الحاسب التربوي Computer Education، بكلية التربية - جامعة الملك سعود، وعددهم عشرة طلاب. بالإضافة إلى طلاب الماجستير الذين تم قبولهم في العام الجامعي 1431/1432هـ، في برنامج الإدارة التربوية Educational Administration، بكلية التربية - جامعة الملك سعود، وعددهم 45 دارساً.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عشرين (20) طالباً، وهم عبارة عن طلاب الماجستير العشرة الذين تم قبولهم في العام الجامعي 1431/1432هـ، في برنامج الحاسب التربوي. بالإضافة إلى عشرة (10) من طلاب الماجستير الذين تم قبولهم في برنامج الإدارة التربوية.

5 - قام الباحث باستحداث اسم المستخدم وكلمة المرور لكل طالب من الطلاب العشرة، وإخبار كل طالب بذلك.

6 - قبل بدء العمل بالمشروع، قام الباحث بشرح أداة الويكي وكيفية استخدامها في هذا المشروع.

7 - قام الباحث بتوزيع أنشطة أزمنة أفعال اللغة الانجليزية Verb Tenses على الطلاب العشرة.

8 - في الأسبوع الأول طلب الباحث من كل طالب أن يشرح الفعل الذي يخصه، في صفحة الويكي الخاصة به، شرحاً وافياً، مدعماً شرحه بالأمثلة والتمارين، مستخدماً في ذلك جميع أنواع الوسائط المتعددة Multimedia (نصوص، صور - أصوات، لقطات، مقاطع فيديو، مؤثرات صوتية وحركية.. الخ) بشكل يجعل شرحه جذاباً.

9 - في الأسبوع الثاني طلب الباحث من جميع الطلاب زيارة صفحة الطالب الأول، والاطلاع على ما فيها من شرح، وبعد ذلك طلب من كل طالب تدوين (إضافة) خمسة أمثلة على الفعل الخاص بالطالب الأول، بالإضافة إلى طرح خمسة أسئلة حول الفعل. وإذا أراد أي طالب عمل أي إضافات أو تعديل على الفعل فهذا أمر مرحب به.

10 - في الأسابيع (الثالث والرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر والحادي

أداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة من قسمين:

القسم الأول: استبانة مكونة من ثلاثين فقرة لقياس اتجاهات طلاب الماجستير نحو استخدام الويكي في التعليم.

القسم الثاني: أسئلة مفتوحة الإجابة تتعلق بتصورات طلاب الدراسات العليا حول تطبيقات الويكي في التعليم، وعددها خمسة أسئلة، هي ما يلي:

س1: ما أبرز مميزات الويكي في التعليم من وجهة نظرك؟

س2: ما أبرز أوجه قصور تطبيقات الويكي في التعليم من وجهة نظرك؟

س3: ما المطلوب عمله للتغلب على أوجه القصور المتعلقة بتطبيقات الويكي في التعليم؟

س4: ما أدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة التعلم عبر الويكي من وجهة نظرك؟

س5: ما الإجراءات والأساليب الفاعلة في بيئة التعلم عبر الويكي من وجهة نظرك؟

صدق الاستبانة وثباتها:

صدق الاستبانة الخارجي Validity

قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المحكّمين من ذوي الخبرة والتجربة في مجال الحاسب التربوي. وطلب الباحث من المحكّمين إبداء آرائهم في

فقرات الاستبانة، من حيث وضوح العبارات من عدمها، ومدى ملاءمتها لطبيعة الدراسة. بعد الحصول على آراء المحكّمين قام الباحث بمراجعة الأداة بعد تحكيمها، وإجراء عددٍ من التعديلات والإضافات التي اقترحها المحكّمون، ثم قام بإخراجها بصورتها النهائية.

ثبات الاستبانة Reliability:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient لأجل التأكد من ثبات الأداة، هذا وقد بلغ متوسط قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ (0.853)، وهذا يؤكد ثبات المقياس.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم إدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) Statistical Package for Social Sciences، وبواسطة هذا البرنامج تم حساب الإحصاءات التالية:

1 - حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach Coefficient لأجل التأكد من ثبات الاستبانة.

2 - حساب المتوسطات الحسابية والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة تجاه بنود الاستبانة.

عرض وتحليل نتائج الدراسة:

مقدمة:

في هذا الجزء سيتم عرض ومناقشة أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، وذلك من خلال

ثانياً: أسلوب عرض وتحليل إجابات أفراد العينة على الأسئلة المفتوحة وعددها خمسة أسئلة، والذي سيكون على النحو التالي:

1 - قراءة جميع إجابات الطلاب على كل سؤال، ثم تدوين كل إجابة ورد ذكرها، سواء تم ذكر الإجابة مرة واحدة لدى أحد أفراد العينة، أو تكرر ذكرها لدى أكثر من طالب؛ وذلك بالنسبة لكل سؤال من الأسئلة الخمسة.

2 - نظراً لأن هذه الدراسة تعتبر دراسة شبه تجريبية، المقصود منها سبر أغوار تطبيقات تقنية الويكي في التعليم، فإن الباحث سيقصر فقط على تدوين إجابات الطلاب على كل سؤال من الأسئلة الخمسة.

عرض وتحليل النتائج ذات الصلة بالسؤال الأول:

من خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال الدراسة الأول الذي ينص على: «ما اتجاهات طلاب الماجستير نحو استخدام الويكي في التعليم؟» ووفقاً لما هو مبين في جدول (2) يمكن القول بأن هناك اتجاهات إيجابية لدى طلاب الماجستير فيما يتعلق باستخدام تقنية الويكي في التعليم، وذلك بدرجة عالية، حسب ما ظهر من خلال الوزن النسبي العام لمجمل فقرات الاستبانة، الذي بلغ (82%) والمتوسط الحسابي البالغ (4.1) من أصل (5).

الإجابة على أسئلة الدراسة الستة، ولأجل ذلك اعتمد الباحث منهج العرض التالي:

أولاً: أسلوب عرض وتحليل لإجابة السؤال الأول (فقط)، المتعلق بالاستبانة التي تقيس اتجاهات الطلاب نحو استخدام الويكي في التعليم. والذي سيكون على النحو التالي:

1 - لأجل إصدار أحكام على نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تقيس اتجاهات الطلاب نحو استخدام الويكي في التعليم، اعتمد الباحث قبل الشروع في العرض والتحليل المقياس النسبي المبين في جدول (1).

2 - القيام بالحكم على نتائج إجابات أفراد عينة الدراسة لفقرات الاستبانة، التي تقيس اتجاهات الطلاب نحو استخدام الويكي في التعليم، وفقاً للمقياس النسبي المبين في جدول (1).

جدول رقم (1). المقاييس النسبية المتعلقة بالحكم على إجابات الطلاب على فقرات الاستبانة.

التسلسل	الحكم	توزيع النسب المئوية	
		من	إلى
1	عالية جداً	90%	100%
2	عالية	80%	89%
3	متوسطة	70%	79%
4	منخفضة	60%	69%
5	منخفضة جداً	ما دون 60%	

جدول (2). اتجاهات طلاب الماجستير نحو استخدام الويكي في التعليم (مرتبة تنازليا).

الترتيب	العبارة	أوافق بقوة		أوافق		أوافق إلى حد ما		أوافق		أوافق بقوة		النسبة المئوية	الموسم الحسابي		
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار				
1	يساعد الويكي في متابعة جهود ومساهمات بعضنا البعض.	75	15	20	4	0	0	0	0	5	1	0	0	4.7	94%
2	يساعد الويكي في متابعة سير العمل مع بعضنا البعض.	70	14	25	5	5	1	0	0	0	0	0	0	4.7	94%
3	إتاحة الفرصة لنا في الويكي لمقارنة أعمال بعضنا مع بعض يسهم في تحسين تعلمنا وتقديمنا.	55	11	40	8	5	1	0	0	0	0	0	0	4.6	92%
4	يساعد الويكي في تكوين علاقات بين أعضاء المجموعة.	45	9	45	9	1	1	1	1	1	1	0	0	4.5	90%
5	يساعد الويكي في توزيع العمل بين أفراد المجموعة على نحو أفضل.	55	11	35	7	5	1	5	1	5	1	0	0	4.5	90%
6	في الويكي تتاح لي الفرصة لمقارنة عملي مع عمل بقية الزملاء.	50	10	40	8	0	1	40	8	0	1	0	0	4.5	90%
7	يساعدني الويكي في إظهار تميزي الشخصي فيما يتعلق بعمل المجموعة.	45	9	35	7	20	4	35	7	0	0	0	0	4.5	90%
8	يساعد الويكي في تطوير مهارات المجموعة الصغيرة التي نحن بحاجة إليها في عمل الفريق.	40	8	55	11	5	1	55	11	0	0	0	0	4.4	88%
9	يسهم الويكي في مساعدة بعضنا البعض بشكل أفضل.	35	7	65	13	0	0	65	13	0	0	0	0	4.4	88%
10	يسهم الويكي في زيادة فاعلية التعلم المتمركز على أنشطة المتعلم	35	7	60	12	5	1	60	12	0	0	0	0	4.4	88%

تابع جدول (2).

النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	لا أوافق بقوة		لا أوافق		أوافق إلى حد ما		أوافق		أوافق بقوة		العبارة	الترتيب
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
%88	4.4	0	0	5	1	0	0	55	11	40	8	تسهم إمكانيات إضافة تعليقات على صفحات الويكي التي ينشئها الآخرون في تحسين بيئة العمل والتعلم.	11
%86	4.3	0	0	5	1	20	2	45	9	40	8	يساعدنا الويكي في أن نصبح أكثر قوة كمجموعة.	12
%86	4.3	5	1	5	1	0	0	65	13	20	5	يساعد الويكي في استخدام اللغة الإنكليزية لمناقشة الأمور.	13
%84	4.2	0	0	5	1	0	0	75	15	20	4	يساعد الويكي في تبادل المعلومات والأفكار بسهولة أكبر.	14
%84	4.2	0	0	15	3	0	0	45	9	35	7	يساعد الويكي في التعلم من بعضنا البعض.	15
%84	4.2	0	0	0	0	20	4	55	11	25	5	يساعد الويكي في المشاركة في بناء تصورات مشتركة بسهولة أكبر.	16
%84	4.2	0	0	0	0	20	2	65	13	25	5	يقلل الويكي من الاعتماد على أساليب التعلم المعتمد على أنشطة المعلم	17
%82	4.1	0	0	20	4	5	1	45	9	30	6	تسهم ميزات التحرير في editing features الويكي في تحسين بيئة العمل والتعلم.	18
%80	4	0	0	20	4	5	1	60	13	20	4	ساهم مشروع الويكي في تحسين مستواي في اللغة الإنجليزية	19
%80	4	0	0	10	2	10	2	60	11	25	5	يساعد الويكي في تحقيق أهدافنا بسهولة أكبر.	20

تابع جدول (2).

النسبة المئوية	الموسط الحسابي	لا أوافق بقوة		لا أوافق		أوافق إلى حد ما		أوافق		أوافق بقوة		العبارة	الترتيب
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
%80	4	0	0	5	1	15	3	65	13	15	3	تسهل الطريقة التي ترتبط بها صفحات الويكي في تحسين بيئة العمل والتعلم	21
%76	3.8	0	0	0	0	45	9	35	7	20	4	يساعد الويكي في الشروع في أنشطة أخرى.	22
%76	3.8	0	0	5	1	30	6	55	11	20	2	يعزز الويكي التفكير الناقد.	23
%76	3.8	0	0	15	3	0	0	75	15	10	2	تسهل إمكانيات الويكي المتعلقة بإضافة الوثائق والصور والأصوات والفيديو والوصلات في تحسين بيئة العمل والتعلم.	24
%72	3.6	0	0	15	3	15	3	70	14	0	0	يساعد الويكي في حل المشاكل.	25
%70	3.5	10	2	15	3	15	3	45	9	15	3	يساعدنا الويكي في العمل كمجموعة مستقلة.	26
%68	3.4	0	0	25	5	0	0	75	15	0	0	تلقيت في الويكي ردود فعل إيجابية ومشجعة من الآخرين.	27
%68	3.4	20	4	10	2	5	1	35	7	30	6	يساعدني الويكي في العمل كفرد مستقل.	28
%68	3.4	0	0	35	7	25	5	15	3	25	5	يقدم الويكي فرصاً للدراسة والحوار.	29
%64	3.2	0	0	25	5	25	5	50	10	0	0	يساعد الويكي في الحصول على أفضل المعارف والمهارات.	30
%82	4.1	3.93	3.8	4.33	4.3	3.9	4.23	4.43	4.43	4.36	4.26	الكل (مجموع الفقرات).	30

وللإجابة على السؤال الأول قام الباحث ونسبها المئوية. وفيما يلي تصنيف لعبارات الاستبانة بتصنيف عبارات هذا المحور وفقاً لموسطاتها الحسابية حسب ترتيبها التنازلي ووفقاً لنسبها المئوية:

- وفقاً لما هو مبين في جدول (2) يتضح ما يلي: بشكل أفضل.
- 3 - يسهم الويكي في زيادة فاعلية التعلم المتمركز على أنشطة المتعلم.
- 4 - تسهم إمكانيات إضافة تعليقات على صفحات الويكي التي ينشئها الآخرون في تحسين بيئة العمل والتعلم.
- 5 - يساعدنا الويكي في أن نصبح أكثر قوة كمجموعة.
- 6 - يساعد الويكي في استخدام اللغة الإنجليزية لمناقشة الأمور.
- 7 - يساعد الويكي في تبادل المعلومات والأفكار بسهولة أكبر.
- 8 - يساعد الويكي في التعلم من بعضنا البعض.
- 9 - يساعد الويكي في المشاركة في بناء تصورات مشتركة بسهولة أكبر.
- 10 - تسهم ميزات التحرير editing features في الويكي في تحسين بيئة العمل والتعلم.
- 11 - يقلل الويكي من الاعتماد على أساليب التعلم المعتمد على أنشطة المعلم.
- 12 - ساهم مشروع الويكي في تحسين مستواي في اللغة الإنجليزية.
- 13 - يساعد الويكي في تحقيق أهدافنا بسهولة أكبر.
- ووفقاً لما هو مبين في جدول (2) يتضح ما يلي: أولاً: حصلت سبع عبارات على درجة عالية جداً (من 90% إلى 100%). وهي حسب ترتيبها التنازلي كما ما يلي:
- 1 - يساعد الويكي في متابعة جهود ومساهمات بعضنا البعض.
- 2 - يساعد الويكي في متابعة سير العمل مع بعضنا البعض.
- 3 - إتاحة الفرصة لنا في الويكي لمقارنة أعمال بعضنا مع بعض يسهم في تحسين تعلمنا وتقديمنا.
- 4 - يساعد الويكي في تكوين علاقات بين أعضاء المجموعة.
- 5 - يساعد الويكي في توزيع العمل بين أفراد المجموعة على نحو أفضل.
- 6 - في الويكي تتاح لي الفرصة لمقارنة عملي مع عمل بقية الزملاء.
- 7 - يساعدني الويكي في إظهار تميزي الشخصي فيما يتعلق بعمل المجموعة.
- ثانياً: حصلت أربع عشرة عبارة على درجة عالية (من 80% إلى 89%). وهي حسب ترتيبها التنازلي كما يلي:
- 1 - يساعد الويكي في تطوير مهارات المجموعة الصغيرة التي نحن بحاجة إليها في عمل الفريق.
- 2 - يسهم الويكي في مساعدة بعضنا البعض أكبر.

بالإضافة إلى تعزيزها العديد من السلوكيات التعاونية بين الطلاب، مثل التعلم من بعضهم البعض، وتكوين علاقات بين أعضاء المجموعة، ومقارنة أعمالهم مع أعمال بقية الزملاء، وسهولة تبادل المعلومات والأفكار، كما أن الويكي يسهم في زيادة فاعلية التعلم المتمركز على أنشطة المتعلم، ويقلل من الاعتماد على أساليب التعلم المعتمد على أنشطة المعلم. وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة (Zorko, 2009)، والتي تؤكد قيام الويكي بتعزيز التعاون الفعال في نهج بنائية التعلم.

ومع ذلك نجد أن طلاب الماجستير، في بيئات التعلم عبر الويكي، لم يتلقوا ردود فعل إيجابية ومشجعة من بعضهم البعض، كما أن الويكي لم يقدم لهم فرصاً للدردشة والحوار. وهذه النتائج لا تتفق مع نتائج دراسة (Read, 2005)، التي توصلت إلى أن الويكي يعزز أساليب المناقشة المرنة بين الطلاب. كما أن نتائج هذه الدراسة لا تتفق مع ما لاحظته (Ebner et al, 2008) من أن معظم النجاحات في بيئات التعلم عبر الويكي، لا تدعم تحصيل الطلاب العلمي، حيث أشار طلاب الماجستير إلى أن مشروع الويكي ساهم في تحسين مستواهم في اللغة الإنجليزية.

وعند طرح أربعة أسئلة تتعلق بإمكانيات واستخدامات الويكي في التعليم، كانت إجابات طلاب الماجستير كما هو مبين في جدول (3):

14 - تسهم الطريقة التي ترتبط فيها صفحات الويكي في تحسين بيئة العمل والتعلم.

ثالثاً: حصلت خمس عبارات على درجة متوسطة (من 70% إلى 79%). وهي حسب ترتيبها التنازلي ما يلي:

1 - يساعد الويكي في الشروع في أنشطة أخرى.

2 - يعزز الويكي التفكير الناقد.

3 - تسهم إمكانيات الويكي المتعلقة بإضافة

الوثائق والصور والأصوات والفيديو والوصلات في تحسين بيئة العمل والتعلم.

4 - يساعد الويكي في حل المشاكل.

5 - يساعدنا الويكي في العمل كمجموعة مستقلة.

رابعاً: حصلت أربع عبارات على درجة ضعيفة

(من 60% إلى 69%). وهي حسب ترتيبها التنازلي كما يلي:

1 - تلقيت في الويكي ردود فعل إيجابية ومشجعة

من الآخرين.

2 - يساعدني الويكي في العمل كفرد مستقل.

3 - يقدم الويكي فرصاً للدردشة والحوار.

4 - يساعد الويكي في الحصول على أفضل

المعارف والمهارات.

من خلال عرض النتائج ذات الصلة بسؤال

الدراسة الأول يمكن الاستنتاج بأن تقنية الويكي تعد

أداة قوية للمساعدة في تطوير بيئات التعلم التعاونية

والبنائية، وذلك وفقاً لطبيعتها التي تدعم التعاون.

جدول (3). إمكانيات واستخدامات الويكي في التعليم.

النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	نعم	الفقرة
15%	3	85%	17	هل تعتقد أن الويكي له إمكانيات فاعلة في التدريس
20%	4	80%	16	هل تؤيد استخدام الويكي في التعليم
25%	5	75%	15	هل ترغب في استخدام الويكي في مقررات أخرى
30%	6	70%	14	هل تنوي استخدام الويكي لتدريس طلابك في المستقبل

- استخدامه بفاعلية لتبادل الآراء والمناقشات والحوار بين أعضاء المجموعة.
- تسمح مساحته بطرح الأفكار في أوقات غير متزامنة.
- معرفة وإطلاع المعلم على أفكار ومهارات طلابه التي لم يتمكن من معرفتها في حدود الفصل المدرسي.
- إمكانية التنافس بين المجموعات، والتنافس بين أفراد المجموعة الواحدة.
- إمكانية وسهولة الاستخدام والتحرير والتعديل.

- إمكانية إرفاق ملفات الصور والفيديو.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الثالث:

- أما إجابات طلاب الماجستير ذات الصلة بسؤال الدراسة الثالث، الذي ينص على: «ما أبرز أوجه قصور تطبيقات الويكي في التعليم كما يتصورها طلاب الماجستير؟» فهي كما يلي:
- عدم دعمه اللغة العربية بشكل جيد وكاف.

وفقاً لما هو مبين في جدول (3) يتضح أن 85% من أفراد العينة يعتقدون بأن الويكي له إمكانيات فاعلة في التدريس، ويؤيد 80% منهم استخدام الويكي في التعليم، كما يرغب 75% منهم في استخدام الويكي في مقررات أخرى، بالإضافة إلى أن 70% منهم ينوون استخدام الويكي لتدريس طلابهم في المستقبل. هذه النتائج قد تدل على أن أفراد العينة شعروا بأهمية وفوائد استخدام الويكي في التعليم، بالإضافة إلى أنهم مارسوا وألّفوا بيئة التعلم القائم على الويكي Wiki-based learning.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الثاني:

أما إجابات طلاب الماجستير ذات الصلة بسؤال الدراسة الثاني، الذي ينص على: «ما أبرز مميزات الويكي في التعليم كما يتصورها طلاب الماجستير؟» فهي كما يلي:

- التحرر من التعليم التقليدي والتعلم بالحاسب إلى التعلم بالحاسب عبر الانترنت.
- القدرة على توفير بيئات تعلم جيدة، وتنمية وتفعيل مهارات التعلم التعاوني وحل المشكلات.

- صعوبة تحرير وتنسيق النصوص العربية فيما يتعلق بالمحاذاة الأفقية وتغيير حجم الخط والألوان.
- يحتاج إلى شرح ودليل استخدام باللغة العربية.
- عدم دعم الويكي من قبل المختصين في العالم العربي.
- عدم توافر أدوات تفاعلية وحوارية مباشرة.
- عدم دعمه للبريد الإلكتروني، مقارنة بالأدوات المتوفرة في كثير من خدمات الإنترنت.
- صعوبة متابعة المعلم لأنشطة الطلاب.
- قابلية الويكي لسوء الاستخدام، كأن يعتمد بعض المشاركين حذف بعض مما يكتبه الآخرون، أو إجراء تعديل على عمل الآخرين، بما يعكس صورة سيئة عنهم.
- عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الرابع:
- أما إجابات طلاب الماجستير ذات الصلة بسؤال الدراسة الرابع، الذي ينص على: «ما المطلوب عمله للتغلب على أوجه القصور المتعلقة بتطبيقات الويكي في التعليم؟» فهي كما يلي:
- ينبغي العمل على دعم اللغة العربية.
- ينبغي تحسين الشكل الذي تظهر به صفحات الويكي والارتباطات التشعبية، بطريقة تجعل واجهاتها عالية الجودة.
- أدوات التنسيق محدودة، لذا ينبغي تحسينها إلى حد أن تصبح مثل قدرات أو إمكانيات برامج الأوفيس Microsoft Offices.
- ينبغي وضع نظام محدد لعملية التعديل Editing (تقنين التعديل).
- ينبغي إعطاء مرونة أكبر فيما يتعلق بخاصية التحكم في أسلوب عرض صفحات الويكي.
- ينبغي إعطاء مرونة أكبر فيما يتعلق بخاصية التحكم في شكل الصفحة الرئيسية، بحيث تتوافق مع المقرر الدراسي أو المرحلة الدراسية.
- ينبغي تضمين البريد الإلكتروني ببرامج الويكي.
- ينبغي تزويد الويكي بأدوات الاتصال والمحادثة الفورية.
- ينبغي إضافة خاصية مؤتمرات الفيديو.
- ينبغي دعم الويكي بأداة الرسم باليد، بشكل قريب من أدوات برنامج الرسام.
- ينبغي توفير عملية البحث داخل الويكي.
- ينبغي التمكين من حفظ العمل على ملفات خارجية، كبرنامج الورد WORD مثلاً، عن طريق أداة محددة.
- نظراً لأن أسلوب المتابعة فيه متعب، فهو يتطلب المرور على جميع صفحات الطلاب، فمن المقترح أن يتم إضافة تنبيهات للمعلمين لاطلاعهم بأي نشاط

• عند لصق جدول منسوخ من برنامج الوورد WORD أجد أن تنسيقه يختلف بعد حفظه، وتمكنت من التغلب على هذه المشكلة بعد وجود أداة لإنشاء الجداول ضمن قائمة أدوات الويكي.

• مشكلة إنشاء الجداول وتنسيقها، وتم التغلب عليها عن طريق مقطع تعليمي في يوتيوب يشرح ذلك.

• اندماج الفقرات الموضوعية على هيئة تعداد رقمي أو نقطي، وتغلبت على بعضها بتعديلها كل مرة أعمل تحريراً.

عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال الخامس:

أما إجابات طلاب الماجستير ذات الصلة بسؤال الدراسة الخامس، الذي ينص على: «ما أدوار المعلم والطالب في بيئة التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير؟» فهي كما يلي:

أ/ أدوار المعلم في بيئة التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير:

• ينبغي أن يلعب المعلم دوره في بيئة التعليم عبر الويكي، كمصمم ومشرف وموجه للعملية التعليمية.

• أرى أن لا يتدخل المعلم بشكل مباشر في عمل الطلاب، وإنما يتم إسناد المهمة للطلاب أنفسهم من حيث التقييم، وفكرة لوحة الشرف حتى لا يكون هناك تمييز لأحد.

• أرى أن دور المعلم ينحصر في ثلاثة أمور:

مهم يقوم به الطلاب.

كيف تغلب طلاب الماجستير على بعض أوجه القصور في هذا المشروع:

أما إجابات طلاب الماجستير حول كيفية تغلبهم على بعض أوجه القصور المتعلقة ببرنامج الويكي فهي كما يلي:

• حاولت ولكن دون جدوى بسبب طبيعة الويكي.

• صعوبة تنسيق النصوص العربية فيما يتعلق بالمحاذاة الأفقية وتغيير حجم الخط والألوان، ولم أوفق بالتغلب عليها.

• واجهتني صعوبات في البداية فقط، ولكن بعد الدخول المستمر وتجريب جميع أدوات الويكي تغلبت على الصعوبات.

• في بعض الأحيان عندما أريد إضافة تعليقات أو إضافات على تدوينات الزملاء أجد صعوبة عند تنسيق الصفحة، والسبب في ذلك هو أن عدداً من الزملاء يقوم بعملية النسخ واللصق من مواقع الانترنت والويب مباشرة بدون تنسيقه مسبقاً على الوورد WORD مثلاً.

• إن عدم دعم الويكي للغة العربية بشكل جيد جعلني أستخدم برنامج وورد WORD للكتابة والتنسيق، ثم اللصق على صفحة الويكي.

- (1) أن يوفر مصادر المعلومات في صفحة المعلم أو صفحة المقرر. (2) أن يتابع تنفيذ الأنشطة. (3) أن يفعل منتديات النقاش والحوار.
- أرى أن دور المعلم ينحصر في كونه مرشداً وموضحاً وميسراً لهذه التقنية ومسؤولاً ومتابعاً لعمل الطلاب، والإشراف على الصفحات وإرسال ملاحظات شخصية لكل صفحة، ثم تشجيعهم وتحفيزهم، ثم تقييم أعمال الطلاب.
- ب/ أدوار الطالب في بيئة التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير:
- دور فاعل متفاعل يبحث عن المعلومة ويناقشها ويستفيد من آراء غيره.
- تعاون وتبادل للمعلومات بين الطلاب، واستفادة بعضهم من خبرات البعض الآخر.
- أن يكون الطالب منتجاً للمعرفة، ومشاركاً نشطاً وفعالاً في عملية التعلم.
- بنائية وتفاعلية (حيث يتعلم ذاتياً).
- عرض النتائج ذات الصلة بالسؤال السادس:
- أما إجابات طلاب الماجستير ذات الصلة بسؤال الدراسة السادس، الذي ينص على: «ما الإجراءات والأساليب الفاعلة في بيئة التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير؟» فهي كما يلي:
- أ/ الإجراءات الفاعلة في بيئة التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير
- توضيح المعلم لطلابه فكرة التعلم عبر الويكي في وقت مبكر من الدراسة.
- شرح المعلم لطلابه بيئة عمل الويكي والطريقة المثلى لاستخدامها والاستفادة منها.
- توزيع الطلاب في مجموعات متكافئة، وتوزيع الأعمال على الطلاب بشكل متساوٍ وعادل.
- قيام كل مجموعة من الطلاب بإنشاء صفحة ويكي خاصة بها.
- تنظيم هيكل إداري لأفراد كل مجموعة طلابية، وتحديد مهام كل طالب، وتوزيع الأدوار بين الطلاب، ومن ثم وضع توقيت لتبادل الأدوار بينهم بشكل عادل.
- قيام المعلم بتحديد مواضيع من المقرر الدراسي ليتم تدريسها عبر الويكي.
- إعداد المعلم نشاطاً لكل درس يتم تدريسه عبر الويكي، ووضع خطة واضحة بذلك، وتحديد وقت بداية ونهاية كل نشاط. أو قد يكون عبر تدريس إضافي (إثرائي)؛ بحيث يزود الطالب بمسائل وأسئلة خارج المنهج، وطرحها في الويكي ومن ثم يتم تبادل الإجابات بين الطلاب.
- بعد اختيار المعلم للمواضيع والأنشطة، التي ستدرس عبر الويكي؛ يترك للطلاب حرية بناء وتوليد وإنتاج المعرفة، وبمتابعة من المعلم.

- ب/ الأساليب الفاعلة في بيئة التعلم عبر الويكي كما يتصورها طلاب الماجستير:
- 1 - إشراك الطلاب في أنشطة ذات طابع تشاركي، على غرار ما يقوم به المعلم في الصف عند استخدام أسلوب التعلم التعاوني.
 - 2 - الطلب من كل طالب القيام بالبحث عن المطلوب منه في كل نشاط، وتدوين ما توصل إليه في صفحة الويكي الخاصة بمجموعته.
 - 3 - الطلب من كل طالب إضافة تعليقات أو تعديلات أو طرح أسئلة على تدوينات كل زميل من زملائه في المجموعة.
 - 4 - الطلب من كل طالب القيام بتقييم أعمال زملائه في المجموعة وتزويدهم بتغذية راجعة إيجابية.
 - 5 - الطلب من كل مجموعة إضافة تعليقات أو تعديلات أو طرح أسئلة على تدوينات كل صفحة من صفحات الويكي الخاصة بالمجموعات الأخرى.
 - 6 - الطلب من كل مجموعة تقييم كل صفحة من صفحات الويكي الخاصة بالمجموعات الأخرى، وتقديم تغذية راجعة إيجابية.
 - 7 - قيام المعلم بتشجيع وتفعيل أنشطة المناقشة والحوار.
 - 8 - قيام المعلم ببحث الطلاب على طرح أسئلة إبداعية تنمي تفكيرهم.
- 9 - قيام المعلم باستحداث إجراءات مثيرة تزيد من دافعية الطلاب للمشاركة.
 - 10 - استضافة خبراء من المعلمين والتربويين للرد على استفسارات الطلاب عبر الويكي.
 - 11 - الطلب من كل طالب كتابة تقرير أسبوعي مطبوع عن صفحة الويكي الخاصة بمجموعته، وصفحات الويكي الخاصة بالمجموعات الأخرى.
 - 12 - قيام المعلم بالإشادة بالأعمال والصفحات الجيدة.
 - 13 - وضع لوحة شرف لأفضل صفحة ويكي، وأفضل مشاركة ومتابعة أسبوعياً.
 - 14 - إعطاء الطلاب الفاعلين في الويكي درجات أو نقاطاً إضافية.
 - 15 - قيام المعلم بالمتابعة الدورية والمستمرة لأعمال الطلاب.
 - 16 - وضع اختبارات دورية حول المواضيع التي تم وضعها ومناقشتها على صفحات الويكي الخاصة بكل المجموعات.
 - 17 - استخدام الويكي لدعم ملف الإنجاز الإلكتروني E-Portfolio للطلاب.
- أما في حال قرر المعلم تدريس كامل المقرر إلكترونياً عبر الويكي، فقد اقترح أحد أفراد العينة ما يلي:
- سوف أقوم بوضع صفحة ويكي رئيسية، فيها

تنظيم المحتويات والروابط Links بطريقة واضحة ومنطقية، بشكل يمكن الطلاب من العثور على ما يريدون ببسر وسهولة.

5 - العمل على توفير جميع الموارد والمصادر الضرورية التي يحتاجها الطلاب أثناء تنفيذ مشاريع الويكي التعاونية، وذلك لجعل وظيفة الويكي بمثابة بوابة إلى مجموعة مختارة من جميع الموارد والمصادر والروابط إلى قواعد البيانات اللازمة لإنجاز المشاريع.

6 - ينبغي على المعلم تعليم وتدريب الطلاب على استخدام وتوظيف فوائد وميزات الويكي قبل الشروع في العمل الجماعي، وذلك لأن الطلاب سوف يستخدمون الويكي بشكل أفضل إذا تبين لهم ما يمكن فعله حيال ذلك.

7 - إخبار الطلاب بأن مساهماتهم في الويكي ستكون جزءاً من عمليات التقييم.

8 - العمل على بناء علاقة إيجابية بين المعلم والطلاب من جهة، وبين الطلاب بعضهم البعض من جهة أخرى في مشاريع الويكي.

9 - تحفيز الطلاب على التعاون بصورة أفضل في مشاريع الويكي.

10 - العمل على تيسير بناء هوية المجموعة في مشاريع الويكي، أي السماح للمجموعات التي لديها إمكانية لتنظيم صفحاتها بمساعدة بقية المجموعات على

محتوى الكتاب، وصفحة أخرى فيها العناوين، ثم أسماء الطلاب بالأسفل، بعدها يقوم كل طالب بشرح موضوع معين ويكون دور المعلم المتابعة والتقويم والتقييم، والطلب من الطلاب الدخول ومشاركة زملائهم في صفحاتهم، ثم إنشاء صفحة خاصة بأسئلة المحتوى، يشترك فيها جميع الطلاب، ثم في الأخير إنشاء صفحة تحت مسمى لوحة الشرف لأفضل صفحة.

التوصيات:

وفقاً للنتائج التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة، فإن هذه الدراسة توصي بما يلي:

1 - التوسع في توظيف تقنية الويكي في التعليم؛ نظراً لإمكانياتها في تطوير بيئات التعلم التعاونية والبنائية، بالإضافة إلى تعزيزها العديد من السلوكيات التعاونية بين الطلاب، وإسهامها في زيادة فاعلية التعلم المتمركز على أنشطة المتعلم، والتقليل من الاعتماد على أساليب التعلم المعتمدة على أنشطة المعلم.

2 - العمل على تطوير برمجيات الويكي مثل (Wikispaces) بشكل يساهم في دعمها اللغة العربية بشكل جيد وكاف.

3 - توفير أدلة باللغة العربية تشرح كيفية استخدام وتوظيف الويكي في التعليم.

4 - العمل على جعل واجهة الويكي Wiki Interface تفاعلية وسهلة الاستخدام، وذلك من خلال

بتاريخ 21 / 11 / 1431 هـ على الرابط:

<http://www.meu.edu.jo/library/634165070309402500.pdf>
أويسرتي، ريناتو. (2010). رسالة التربية في حوار مع ريناتو
أويسرتي: السلطنة تسعى للتقدم نحو تطبيق الديمقراطية في
مخرجات التعليم. تم الرجوع إليه بتاريخ 29 / 12 / 2010م
على الرابط:

<http://forum.moe.gov.om/~moeoman/vb/showthread.php?p=1726475>

جرجس، أنور. (2010). من استراتيجيات التعلم النشط التعلم
الذاتي وتعلم الأقران. تم الرجوع إليه بتاريخ
8 / 1 / 1432 هـ على الرابط:

<http://www.dahsha.com/old/viewarticle.php?id=27829>
الحارثي، زايد. (1992). بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات.
جدة، دار الفنون للطباعة.

الحري، عبدالستار دخيل. (2009). ماهية التصور العقلي. تم
الرجوع إليه بتاريخ 10 فبراير 2011 على الرابط:

<http://www.turafedu.gov.sa/vb/showthread.php?p=6496>
الخليفة، هند سليمان. (2007م). توظيف تقنيات ويب 2.0 في
خدمة التعليم والتدريب الإلكتروني. تم الرجوع إليه
بتاريخ 22 / 7 / 1431 هـ على الرابط:

<http://www.ali9.net/vb/showthread.php?p=38467>
الدوسري، سعد. (2007م). استخدامات الويكي في التعليم.
مدونة نلتقي لرتقي. تم الرجوع إليه بتاريخ
12 / 10 / 1431 هـ على الرابط:

<http://aldosery.maktoobblog.com/678730>
الزايدي، فاطمة بنت خلف الله. (2010). أثر التعلم النشط في
تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بإمادة العلوم
لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية
بمدينة مكة المكرمة - كلية التربية - جامعة أم القرى تم
الرجوع إليه بتاريخ 9 / 9 / 1431 هـ على الرابط:
<http://www.gulfkids.com/pdf/talem-nashet.pdf>

بناء هوية أقوى لمجموعاتها.

11 - العمل في مشاريع الويكي على جعل عمل
كل مجموعة واضحاً ويمكن الوصول إليه ببسر وسهولة،
وبهذه الطريقة سوف يكون الطلاب قادرين على التعلم
من بعضهم البعض، من خلال مقارنة منتجات بعضهم
البعض. كما سيكونون قادرين على رؤية كيفية تقدم سير
عمل المجموعات الأخرى المشاركة في مشاريع الويكي.
12 - ينبغي على المعلم القيام بتقديم الدعم
والتغذية الراجعة للطلاب في الوقت المناسب، فهذا
سيجعل الطلاب قادرين على المضي قدماً في تنفيذ
مشاريع الويكي بشكل أسرع وتحقيق نتائج أفضل.

13 - القيام بإجراء دراسات شبيهة بهذه الدراسة
على طالبات الدراسات العليا والبيكالوريوس والتعليم
العام.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، فايزة دسوقي. (2010م). الشبكات الاجتماعية، منتدى
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. تم الرجوع إليه
بتاريخ 25 / 11 / 1431 هـ على الرابط:

<http://forum.imamu.edu.sa/showthread.php?t=2386>
الأسطل، زياد. (2010). أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط
على تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي
تنمية تفكيرهم الناقد. جامعة الشرق الأوسط للدراسات
العليا كلية العلوم التربوية - الأردن. تم الرجوع إليه

- 24(2), 195-210.
- Godwin-Jones, R. (2003). Blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 12-16.
- Grierson, H., Nicol, D., Littlejohn, A. & Wodehouse, A. (2004). Structuring and sharing information resources to support concept development and design learning. Paper presented at the *Network Learning Conference*, Exeter, UK, pp. 572-579.
- Guzdial, M., Rick, J. and Kehoe, C. (2001). Beyond adoption to invention: Teacher-created collaborative activities in higher education. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(3):265-279
- Kennedy, D. M. & McNaught, C. (1997). Design elements for interactive multimedia. *Australian Journal of Educational Technology*, 13(1), 1-22.
- Kennedy, G., Dalgarno, B., Gray, K., Judd, T., Waycott, J., Bennett, S., Maton, K., Krause, K.L., Bishop, A., Chang, R. & Churchward A. (2007). The net generation are not big users of Web 2.0 technologies: Preliminary findings. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/kennedy.pdf>
- Neumann, D. L. & Hood, M. (2009). The effects of using a wiki on student engagement and learning of report writing skills in a university statistics course. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(3), 382-398.
- Nicol, D., Littlejohn, A. & Grierson, H. (2005). The importance of structuring information and resources within shared workspaces during collaborative design learning. *Open Learning: The Journal of Open and Distance Learning*, 20(1), 31-49.
- O'Reilly, T. (2005). What is Web 2.0? O'Reilly Media, <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Pappenberger, F., Harvey, H., Beven, K., Hall, J. & Meadowcroft, I. (2006). Decision tree for choosing an uncertainty analysis methodology: A wiki experiment. *Hydrology Processes*, 20, 3793-3798.
- Read, B. (2005). Romantic poetry meets 21st-Century technology. *Chronicle of Higher Education*, 51, 35-36.
- Schwartz, L., Clark, S., Cossarin, M. & Rudolph, J. (2004). Educational wikis: Features and selection criteria. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(1).
- Stahmer, T. (2006). Think outside the blog. *Technology & Learning*, 26, 28-30.
- Thorne, S. L. & Payne, J. S. (2005). Evolutionary trajectories, Internet-mediated expression, and language. *Journal of Computer-Assisted Language Instruction Consortium*, 22, 372-397.
- الشهيل، إقبال. (2008م). الويكي، المدونة أم الموديول. منتدى التعلم الإلكتروني. تم الرجوع إليه بتاريخ 12 / 1 / 1431 هـ على الرابط: <http://age.gov.sa/elern/showthread.php?p=970>
- عبدالله، غادة. (2010م). ويكي (Wiki) مثال لنظام إدارة المحتوى. تم الرجوع إليه بتاريخ 2 / 2 / 1432 هـ على الرابط: <http://www.elearning.edu.sa/forum/showthread.php?293>
- كامل، منال. (2010م). الشبكات الاجتماعية فوائد ومخاطر، مدونة العلم والمعرفة. تم الرجوع إليه بتاريخ 11 / 29 / 1431 هـ على الرابط: <http://www.tadwina.com/blog/1965/>
- المدهوني، فوزية عبدالله. (1431هـ). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى طالبات جامعة القصيم. رسالة دكتوراه (غير منشورة). كلية التربية للبنات، جامعة القصيم: بريدة - القصيم.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Arnold, N. & Ducate, L. (2006). Future foreign language teachers' social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10(1), 42-66.
- Augar, N., Raitman, R. & Zhou, W. (2004). Teaching and learning online with wikis. In *Beyond the comfort zone: Proceedings ASCILITE Perth 2004* (pp. 95-104). Perth, 5-8 December.
- Bold, M. (2006). Use of wikis in graduate course work. *Journal of Interactive Learning Research*, 17, 5-14.
- Choy, S.O. & Ng, K.C. (2007). Implementing wiki software for supplementing online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(2), 209-226.
- Ebner, M., Kickmeier-Rust, M. & Holzinger, A. (2008). Utilizing wiki-systems in higher education classes: A chance for universal access? *Universal Access in the Information Society*, 7(4), 199-207.
- Elgort, I. (2007). Using wikis as a learning tool in higher education. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore 2007*. <http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/elgort.pdf>
- Elgort, I., Smith, A. G. & Toland, J. (2008). Is wiki an effective platform for group course work? *Australasian Journal of Educational Technology*,

واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف

بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية

غربي بن مرجي الشمري⁽¹⁾

جامعة الجوف

(قدم للنشر في 20/04/1433هـ؛ وقبل للنشر في 14/06/1433هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة للكشف عن واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف بالمملكة العربية السعودية، وذلك باستطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس باستخدام أداة (استبانة) صممها الباحث لجمع البيانات الميدانية من عينة الدراسة التي بلغت (426) عضواً، وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. وتمثلت أهم نتائج الدراسة في: موافقة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك فيصل وجامعة الجوف على جميع محاورها الرئيسة التي تعكس واقع إدارة المعرفة بدرجة موافقة عالية وهي (مدى إدراك مفهوم إدارة المعرفة، مستوى تطبيق عملياتها، مدى توافر متطلبات تطبيقها، ومعوقات تطبيق إدارة المعرفة). وفي ضوء النتائج السابقة أوردت الدراسة العديد من التوصيات وآليات تنفيذها تمثلت: بأهمية التوعية حيال مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها في تحقيق أعلى كفاءة وفعالية للأداء الكلي لها، ودعم العمليات الرئيسة لإدارة المعرفة، وما تشمله من عمليات فرعية، وتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيقها، والسعي لتذليل معوقات تطبيقها.

الكلمات المفتاحية: الجامعات السعودية، إدارة التعليم العالي، أعضاء هيئة التدريس.

Knowledge Management Reality at King Faisal and Al-Jouf Universities in the Kingdom of Saudi Arabia: a Field Study

Gharbi Marji Al-Shammari⁽¹⁾

Al-Jouf University

(Received 13/03/2012; accepted 05/05/2012)

Abstract: The study investigates the reality of knowledge management at King Faisal and Al-Jouf universities in the kingdom of Saudi Arabia via surveying the views of the faculty members by using a questionnaire designed by the researcher to collect the field data of the study sample of (426) members, using the descriptive analytical approach. The study concludes with several important results: the high approval of the faculty members on the four main axes of the study reflecting the concept of knowledge management. These main axes are: the extent of understanding the concept of knowledge management, its implementation, its requirements availability, and any facing obstacles). Accordingly, the study suggests many recommendations and procedures of implementation focusing on: the importance of awareness about the concept of knowledge management, its significance in achieving the highest efficiency and effectiveness of the overall performance, and supporting the main and subsidiary operations of knowledge management. The findings also highlight supplying the necessary requirement of knowledge management implementation in addition to demands to overcome any facing obstacles at Al-Jouf University.

Key words: Saudi Universities, Higher Education Management, Faculty members.

(1) Assistant Professor, Department of Education and Psychology

Faculty of Education, Al-Jouf University

AL-Jouf, Saudi Arabia , P.O box:2014 , Postal Code: 42421

(1) أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس

كلية التربية، جامعة الجوف

الجوف، المملكة العربية السعودية، ص. ب (2014)، الرمز (42421)

البريد الإلكتروني: e-mail: Gharbi1426@ju.edu.sa

مقدمة:

من طَبَّق إدارة المعرفة هي شركة هيوليت باكارد Hewlett Packard في عام 1985، كما يعد دون مارشاند Don Marchand من أوائل من أشار إلى مصطلح إدارة المعرفة في بداية ثمانينيات القرن الماضي، أما أول من أشار إلى أهمية المعرفة فهو بيتر دركر Peter Drucker وذلك عام 1988، كما يعد نوناكا Nonaka أستاذ إدارة الأعمال في معهد علوم الأعمال بجامعة هوتوباشي في اليابان من أشهر الرواد والباحثين في إدارة المعرفة، فقد كتب بحثًا متخصصًا في عام 1991 حول الشركات الخلاقة للمعرفة، ويعد بمثابة البداية الرسمية للاهتمام بإدارة المعرفة.

ويشير مفهوم إدارة المعرفة إلى ذلك المزيج من الخبرة، والقيم، والمعلومات التي تعطي إطارًا للتقييم، ودمج التجارب والمعلومات الجديدة، بحيث تصبح جزءًا لا يتجزأ من المنظمات، ليس على شكل وثائق أو وسائط فحسب؛ بل على شكل إجراءات تنظيمية وعمليات وممارسات وقواعد (Evangelista & Eposito, 2010).

ومن بين التصنيفات الأكثر شيوعًا للمعرفة تصنيف نوناكا وتاكوشي (الشمري، 1430هـ)، والذي تعود جذوره للعالم الهنغاري بولاني Pollany، حيث صنف المعرفة إلى: معرفة ظاهرة: وتتمثل بما تتضمنه الوثائق، والسياسات، والتعليقات الموثقة على هيئة أدلة

لقد أضحى كفاءة المنظمات وفعاليتها تقاس بما تمتلكه من مزايا تنافسية، وبما تحقّقها مخرجاتها البشرية ومنتجاتها المادية من المعايير والشروط التي تتطلبها الأسواق العالمية من حيث المعارف، والمهارات، والجوانب التطبيقية، بل سعت للارتقاء بمستوى خدماتها، والإسهام في بناء مجتمع المعرفة «الذي يحسن استعمالها في تسيير أموره واتخاذ القرارات السليمة» (الصاوي، 1427هـ، 54)، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال نظم إدارية رشيدة توظف النظريات العلمية والمداخل الحديثة لخدمة أغراضها وتحقيق أهدافها، وتعد إدارة المعرفة أحد تلك المداخل.

وعلى الرغم من قدم جذور المعرفة، إلا أن المفهوم العلمي لإدارة المعرفة لم يتبلور إلا في العقود الأخيرة، والتي طورت فيها تقنيات الحاسوب والاتصالات، مما وفّر فرص نشر المعرفة على نطاق واسع ومشاركتها، فضلاً عن إمكانية تخزينها، واسترجاعها، ونقلها، وتوليدها (جاسم، 2010)، ويوجد اختلاف بين الباحثين حول نشأة إدارة المعرفة، وهي بلا شك جهود جملة من الباحثين والكتّاب والمنظمات الذين أسهموا بشكل كبير في تشكّل هذا المفهوم، والذي ظهر بدايةً - كالعديد من المفاهيم الإدارية - في قطاع الأعمال والصناعة، فقد أوضح الشمري (1430هـ) أن من أوائل

الداعمة، وتوافر تكنولوجيا المعلومات (عبد الوهاب، 2008)، كما يستلزم نجاح مبادرات إدارة المعرفة وتطبيقها إلى توافر بني تحتية للاتصالات ونظم المعلومات، وبني إنسانية للقناعة والثقة، وبني تنظيمية، ودعم مالي، وبنية تحتية لحكومة إلكترونية، وبنية تحتية للمعرفة والإبداع (Lewlyn & Shrinivasa, 2006).

وعليه فتعد البيئة التنظيمية لمؤسسات التعليم العالي - خاصة الجامعات - من أكثر البيئات مناسبة لتطبيق مفهوم إدارة المعرفة، بل قد تكون الأكثر احتياجاً لتطبيقها مقارنة بغيرها من المنظمات، انطلاقاً من طبيعة الدور المنوط بها في المجتمع، فهي المسؤولة عن إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمدربة اللازمة لعمليات التنمية المجتمعية الشاملة وتمهيتها لذلك (أبو خضير، 1430هـ)، إضافة إلى امتلاك الجامعات عادة لبنى تحتية معلوماتية حديثة، ومشاركة المعرفة مع الآخرين أمراً أساسياً بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، والحصول عليها من مصادرها بيسر وسهولة (Mikulecka & Mikulecky, 2005)، كما يعد «تطبيق إدارة المعرفة داعماً للجامعات العربية في تطبيق آليات حاسمة للارتقاء بأدائها العلمي والإداري» (أبو جزر، 2005، 77).

ولتطوير إدارة المعرفة واستثمارها في الجامعات يتحتم عليها القيام برصد المعارف المتوافرة لدى أعضاء هيئة التدريس، ودراساتهم، وبحوثهم، ووضعها في

يمكن الاطلاع عليها من قِبَل أفراد المنظمة، وتشكل مخزوناً معرفياً يزيد باستمرار من خلال عمليات البحث والتطوير، ومعرفة ضمنية: تتمثل في مهارات الأشخاص وخبراتهم وقدراتهم الذهنية، وتشمل بذلك مجموع التفسيرات والتحليلات التي تصاف من قبل الأشخاص للمعلومات وجعلها ذات معنى ودلالة.

وتعد المعرفة ثروة حقيقية للمنظمات كما هي بالنسبة للأفراد والمجتمعات، وهي بالتالي أداتها الحيوية في القيام بوظائفها ومباشرة أنشطتها من أجل تحقيق أغراضها وغاياتها التي وجدت من أجلها (السلمي، 2002)، كما أنها ضرورية لبقائها والحفاظ على قوتها التنافسية، ودعم رصيدها المعرفي (الشمري والدوري، 2004)، كما تبرز أهمية إدارة المعرفة بتقليل الجهود والفقد في المعرفة بعد إعادة هيكلة المنظمة، وفهم كيفية استثمار المعرفة التنظيمية المتاحة، ووضع رؤية وإطار للعمل داخل المنظمة (البلاوي وحسين، 2007)، وما الاستثمارات الكبيرة التي تنفقها المنظمات على نظم المعرفة إلا دليل على قناعتها بأنها أساس بقائها وقدرتها على المنافسة (Moffett & Hinds, 2010).

أما أهم متطلبات تطبيق إدارة المعرفة فتمثلت بأن يكون الهيكل التنظيمي مرناً وأفقياً وليس رأسياً، وأن تكون هناك قيادة واعية مهتمة بتطبيقها، ومشجعة على تبادل المعلومات بين العاملين، ووجود الثقافة التنظيمية

عناصر النظام التعليمي التي تشمل المدخلات، والعمليات الإدارية والعمليات الأكاديمية، إضافة إلى تأثيرها على مخرجات النظام، مما يؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي من جهات الاختصاص.

وقد تناول الباحث العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بإدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي، فقد أجرى شين وشين (Chen & Chen, 2005) دراسة هدفت لتقييم أداء إدارة المعرفة من خلال عملياتها ومتطلباتها التنظيمية، والبشرية، والتكنولوجية، وأبرزت نتائجها: أن عمليات إدارة المعرفة أصبحت محددة بدءاً من جمع المعرفة، وصناعتها، ونشرها، والاستفادة منها، وأن كفاءة العمليات تتوقف على المدخلات والمتطلبات.

كما أبرزت دراسة حسين (2006) عدم القدرة على تحديد التوجه الاستراتيجي لإدارة المعرفة ومدى تقدمها، وصعوبة دمجها في سياسات واستراتيجيات الجامعة وخططها، وعدم إتاحة الوقت الكامل لإدراكها وتطبيقها كمدخل إداري جديد، وعدم توافر الحوافز المادية والمعنوية لممارستها، بينما اهتمت دراسة بوغرن وبانسال (Bogner & Bansal, 2007) بإدارة المعرفة كمفهوم أساس للأداء العالي المستخدم، وتوصلت إلى أن مفهوم إدارة المعرفة كان إيجابياً لدى أفراد الدراسة، ويرجع ذلك لتوفر متطلباتها وإتقان عملياتها، مما انعكس على مستوى أدائها ومخرجاتها.

قواعد البيانات وأرشفتها، وتخزينها ورقياً وإلكترونياً، وإقامة الندوات واللقاءات للقيادات المبدعة والخبراء؛ للاستفادة من خبراتهم في نقل المعرفة الضمنية، إضافة لتوفير بنية تحتية تكنولوجية متطورة تمكن من التشارك في المعرفة بشتى الطرق الأساليب، ووضع إستراتيجية واضحة لإدارتها (محمد، 2010).

وتتضمن دورة تطوير المعرفة مجموعة من المراحل تتمثل في: تطوير المعرفة من خلال التعلم، والابتكار، والإبداع، والمعرفة سابقة الاستخدام، واكتساب المعرفة عن طريق الاستحواذ عليها والاحتفاظ بها لاستخدامها وإجراء المعالجات الأخرى لها، وتنقيتها وتنقيحها من خلال تنظيمها، ونقلها، وتضمينها في مواد مكتوبة وقواعد بيانات، وتوزيع ونشر المعرفة من خلال إتاحة برامج التعليم والتدريب، والأنظمة الآلية للمعرفة وشبكات الخبرة (حسين، 2006).

وقد أورد الشمري (1430هـ) العمليات الرئيسة لإدارة المعرفة وما يندرج ضمنها من عمليات فرعية تمثلت: بتشخيصها، وتحديد طبيعتها، وحصص وسائل حفظها، وتحديد الفجوة بين المعرفة الداخلية للمنظمة والمعرفة الخارجية التي تحتاجها، وآليات اكتسابها، ووضع معايير دقيقة تساعد في الحكم على صلاحيتها. من هنا فإن تطبيق إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي سيكون له تأثير إيجابي على تجويد كافة

إدارة المعرفة بالجامعة كانت متوسطة في كل محاور الدراسة عدا محور أعضاء هيئة التدريس الذي حصل على درجة توافر كبيرة.

في حين ركزت دراسة عبد الغفور (2008) على متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية، وأبرزت أن درجة مراعاة متطلبات التطبيق في التدريس الجامعي، جاءت متوسطة على مستوى المؤسسة، وقوية على مستوى عضو هيئة التدريس، كما هدفت دراسة دروزة (2008) للكشف عن العلاقة بين متطلبات إدارة المعرفة وعملياتها، وأثر هذه العلاقة على تميز الأداء المؤسسي في وزارة التعليم العالي الأردنية، وتوافر متطلبات تطبيقها بدرجة كبيرة، في حين سعت دراسة زيدزوفين وفينهارت (Sedziuviene & Vveinhardt, 2009) لوضع نموذج لإدارة معرفة مؤسسات التعليم العالي وفق المعرفة المبنية على الاطلاع الدائم على احتياجات المجتمع المحلي التي توجد فيه المؤسسة، وتوصلت لتحديد مفهوم عملي لإدارة المعرفة، وتحديد لعملياتها، وتنميط خطواتها الإجرائية، بينما اهتمت دراسة أبو النادي (2009) بواقع إدارة المعرفة واكتسابها، وتخزينها، وتوليدها، وتشاركها، وتوزيعها، وأبرزت عدم ممارسة أيٍّ من قواعد إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية.

أما دراسة كوك (Kok, 2007) فقد ركزت على كيفية تطوير إدارة المعرفة من خلال إدارة رأس المال الفكري، ومعوقات تطوير مؤسسات التعليم العالي، ومن أبرز نتائجها: أن رأس المال المعرفي والهيكلي يشكلان عناصر يمكن استخدامها كمؤشرات في قياس إدارة المعرفة وتطويرها، كما تبين أن نقص مهارات أعضاء هيئة التدريس وخبراتهم في الجامعة يمثل أهم عقبات التطوير، بينما هدفت دراسة العتيبي (1428هـ) لتوضيح مفهوم إدارة المعرفة، والوقوف على العلاقة بين الجامعات وإدارة المعرفة، وأظهرت أن الجامعة لا تعطي الأولوية لإدارة المعرفة، وأن مصطلح إدارة المعرفة لا يتداول بشكل مكثف، وعدم وجود استراتيجية واضحة لها في الجامعة.

كما حددت دراسة الوديناني (1428هـ) عمليات إدارة المعرفة التي تسهم في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها، وأبرزت أن عمليات إدارة المعرفة تسهم وبدرجة كبيرة جدًا في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية. بينما هدفت دراسة الكندي (2008) للوقوف على الأسس النظرية والفكرية لإدارة المعرفة، والتعرف على درجة توافر عدد من متطلبات تطبيقها في جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأظهرت أن درجة توافر متطلبات تطبيق

توفير الاتصال الفعال داخلياً وخارجياً، أما دراسة الغامدي (1431هـ) فقد أبرزت عدم وضوح مفهوم إدارة المعرفة وإدراكها، وعدم اهتمام الجامعة بجانب تطوير الأداء من خلال الأساليب الحديثة مثل التدريب والتحفيز على التجديد والابتكار في أداء العمل.

وقد أظهرت الدراسات السابقة - سواء العربية أو الأجنبية - مستوى الاهتمام بإدارة المعرفة كأسلوب إداري حديث، وأثره على تحسين الأداء الجامعي، وبالرغم من هذا الاهتمام الكبير بموضوعها في المنظمات التجارية، إلا أن الدراسات الميدانية حول هذا الأسلوب في مؤسسات التعليم العالي مفهوماً وتطبيقاً ما زالت محدودة إلى حد ما.

كما استفاد الباحث مما ورد في تلك الدراسات من أدبيات وأدوات علمية لخدمة دراسته، وتميزت هذه الدراسة عن سابقتها - في تناولها لواقع إدارة المعرفة - من جوانب عدة تمثلت: بمدى إدراك مفهوم إدارة المعرفة، ومستوى تطبيق عملياتها، ومدى توافر متطلبات تطبيقها، إضافة إلى أبرز معوقات تطبيقها في جامعتي الملك فيصل والجبوف.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من انتشار مفهوم إدارة المعرفة وتطبيقاتها على نطاق واسع في قطاع الأعمال التجارية، فما زالت البحوث، والتجارب، والتطبيقات لهذا المفهوم

أما دراسة خباش (2009) فقد حددت العوامل المؤثرة في تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة الأردنية، وأظهرت أن عمليات تطبيقها جاءت بدرجة متوسطة داخل الجامعة الأردنية، وأن أهم معوقاتهما تمثلت بمدى تقبل التغيير والتطوير، وعمليات الاتصال داخل الجامعة، والمحسوبة والواسطة، في حين أظهرت دراسة الشمري (1430هـ) أن جميع العمليات الرئيسة والفرعية لإدارة المعرفة في الجامعات الحكومية بالملكة العربية السعودية طبقت بدرجة عالية جداً، وأن أبرز معوقات تطبيقها تمثلت بعدم وجود تشريع خاص بإدارة المعرفة، وعدم التأهيل المناسب للعاملين في مجال إدارة المعرفة، وعدم وجود التدريب الكافي للإفادة من التقنيات الحديثة في إدارة المعرفة بدرجة موافقة عالية.

كما هدفت دراسة عوده (2010) للتعرف على واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمها، وقد أبرزت أن ترتيب ممارسة عمليات إدارة المعرفة جاء وفق التالي: تطبيق المعرفة، وتنظيمها، وتوليدها، ثم التشارك فيها، أما دراسة جاسم (2010) فقد عمدت إلى تحديد نقاط القوة والضعف في تطبيق المعرفة، وتحديد أثرها في الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئة التدريسية، وأبرزت إخفاق قيادة الكلية في إيجاد الوسائل والطرق لتحويل المعرفة الكامنة في عقول الخبراء إلى معرفة ظاهرة يمكن التشارك بها، وعدم تمكن الكلية من

المقررات والبرامج التي تقدم في إدارة المعرفة، وإجراء الدراسات التجريبية والميدانية حول واقع إدارة المعرفة بما يدعم قدرة المنظمات في جني الفوائد وتعزيز قدرتها التنافسية (Arnoud & Ashley, 2006)، كما أبرزت الحاجة إلى تطبيقها وأهميتها لمؤسسات التعليم العالي وفقاً لاحتياجات مجتمعاتها المحلية (Sedziuviene & Vveinhardt, 2009)، وضرورة استفادة مؤسسات التعليم العالي السعودية من الصيغ الحديثة في عصر المعلوماتية (خوج، 2008)، وإسهام عمليات إدارة المعرفة بدرجة كبيرة جداً في تحقيق نموذج الجامعة المنتجة في الجامعات السعودية (الوذيناوي، 1428هـ).

في ضوء ما ذكر آنفاً، برزت الحاجة للكشف عن واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبور؛ بغية تقديم توصيات لتحسينه، وتحددت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبور بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة:

رمت الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- 1- الوقوف على مدى إدراك مفهوم إدارة المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك فيصل والجبور.
- 2- فحص مستوى تطبيق عمليات إدارة

في مؤسسات التعليم العالي والمنظمات غير الهادفة للربح على اختلافها محدودة وغير كافية، فالتمتع في إدارة قطاع التعليم العالي دولياً يلاحظ تكاليف باهظة تتحملها الدول مقابل إنتاجية متواضعة، كما يلاحظ قلة الاهتمام بدراسة الجوانب الكفيلة بتحسين أدائه، وجعله يستفيد مما توصلت إليه النظريات الإدارية الحديثة كالتهيئة الاستراتيجية وإدارة الجودة الشاملة، وإدارة المعرفة وغيرها (مجدل وهواري، 1426هـ)، مما يبرز ضرورة «الاهتمام الجدي من قبل جميع المنظمات بالمعرفة، وعملياتها، وإدارتها؛ كونها أصبحت اليوم رأس المال الحقيقي» (الشمري والدوري، 2004، 214)، لاسيما في المؤسسات التربوية، خاصة مؤسسات التعليم العالي لارتباطها وقيامها على أساس استثمار المعرفة.

وإذا أمعن النظر في واقع الجامعات في المملكة العربية السعودية - مقارنة بغيرها من المنظمات - رغم ما تملكه من الأصول البشرية للمعرفة المتمثلة في عقول أعضاء هيئة التدريس والموظفين والطلاب، والموارد المادية الأخرى كالمكتبات، والمراكز البحثية والاستشارية، وشبكات المعلومات والاتصالات، فما زالت دون المستوى المأمول في الاهتمام بإدارة المعرفة نظرياً وتطبيقياً (الشمري، 1430هـ).

كما أوصت العديد من البحوث والدراسات العلمية بالقيام بمزيد من البحث على نطاق واسع حول

يساعدها على مجابهة تحديات القرن الجديد، كما تكمن أهميتها في تحليل الواقع الحالي لإدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف لمعرفة مدى توافر متطلباتها، ومستوى تطبيق عملياتها، إضافة إلى تقديم بعض التوصيات التي يؤمل أن تسهم في مساعدة متخذي القرار لتفعيل تطبيقها ومعالجة معوقاتها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس حول واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف دون التطرق لأدواتها ونماذجها، وقد طبقت أداتها خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1432/1433هـ.

مصطلحات الدراسة:

- إدارة المعرفة Knowledge Management: وتعبر عن «العمليات التي تساعد المنظمات على توليد المعرفة، واختيارها، وتنظيمها، واستخدامها، ونشرها، وتحويل المعلومات الهامة والخبرات التي تمتلكها المنظمة لأنشطتها الإدارية المختلفة» (الصاوي، 1427هـ، 19)، وهو التعريف الذي تبناه الباحث.

- أعضاء هيئة التدريس: هم الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية في الأقسام الأكاديمية بجامعتي الملك فيصل والجبوف، ممن هم على درجة أستاذ، أو أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد.

المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف.

3 - بيان مدى توافر متطلبات إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف.

4 - تحديد معوقات تطبيق إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس، من خلال إجابة الأسئلة التالية:

1 - ما مدى إدراك مفهوم إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف؟

2 - ما مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف؟

3 - ما مدى توافر متطلبات إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف؟

4 - ما معوقات تطبيق إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة في ضوء اتجاه العديد من الجامعات في الدول المتقدمة نحو بلورة وتطبيق إطار فكري جديد تمثل بإدارة المعرفة لاستيعاب التحولات الحالية والمنتظرة في الواقع المحيط، مما يتطلب إعادة النظر في الدور الذي يتحتم أن تلعبه مؤسسات التعليم العالي العربية في تعليم كوادر المستقبل، وتأهيلها بمستوى

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على «دراسة واقع الظاهرة، ويصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً وكمياً، يتعدى ذلك إلى التفسير والتحليل للوصول إلى حقائق عن الظروف القائمة أو الأوضاع السائدة في المجتمع، ومدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية أو أساسية فيها من أجل تطويرها وتحسينها» (عبيدات، عبدالحق، وعدس، 2012، 63)، كما أنه المنهج الذي يناسب الدراسات الميدانية التي تقوم على استخدام جميع مفردات الظاهرة (العساف، 1431هـ).

مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعتي الملك فيصل والجبوف، وهى من مؤسسات التعليم العالي الحكومية التابعة لوزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، واختار الباحث جامعة الملك فيصل لتمثل الجامعات قديمة النشأة، وجامعة الجبوف لتمثل الجامعات الناشئة؛ إذ تختلفان في إمكاناتها التنظيمية والبشرية والتقنية، وقد بلغ مجموع مفردات مجتمع الدراسة (3941) عضو هيئة التدريس منهم (3610) بجامعة الملك فيصل و(331) بجامعة الجبوف.

عينة الدراسة: نظراً لكبر حجم مجتمع الدراسة بجامعة الملك فيصل، فقد اختار الباحث عينة عشوائية قوامها 10٪ من أعضاء هيئة التدريس الذين أمكن التواصل معهم عبر البريد الإلكتروني، وتعد نسبة كافية

إحصائياً بالنسبة لحجم المجتمع بجامعة الملك فيصل؛ إذ بلغ حجم هذه العينة (361) عضواً، بينما شمل جميع أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجبوف، فقد قام الباحث بتوزيع (692) استبانة، واستعاد (487) استبانة؛ إذ تم قبول (426) استبانة صالحة للتحليل، ويوضح الجدول رقم (1) حجم العينة وعدد الاستبانات الموزعة والمستردة والمكتملة لعينة الدراسة.

جدول رقم (1). حجم العينة وعدد الاستبانات الموزعة والمستردة والمكتملة لعينة الدراسة.

المجموع	الجامعة		بيان
	الجبوف	الملك فيصل	
3941	331	3610	عدد أعضاء هيئة التدريس
692	331	361	حجم العينة
487	238	249	عدد الاستبانات المرتجعة
426	205	221	عدد الاستبانات المكتملة

أداة الدراسة: قام الباحث بتصميم استبانة كأداة لجمع البيانات الميدانية للدراسة، وذلك بعد مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة بموضوع دراسته، والاطلاع على الأدوات المستخدمة فيها، ثم قام الباحث بالتأكد من الصدق الظاهري للأداة، بعرضها على (8) من المحكمين في مجالات الإدارة التربوية والتقييم والقياس للتأكد من مدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لأجله، وتم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها أغلب المحكمين؛ إذ أخذت صيغتها النهائية التي تكونت من

غربي بن مرجي الشمري: واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف...

إحصائياً، ولترتيب البيانات حسب درجة التأييد لها من قبل أفراد الدراسة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا)، وعليه فقد تم وصف الاستجابات وفقاً للتالي (القحطاني، 2000): من 1 إلى 1.8 يمثل غير موافق بشدة (موافقة ضعيفة جداً) - أكبر من 1.8 إلى 2.6 يمثل غير موافق (موافقة ضعيفة) - أكبر من 2.6 إلى 3.4 يمثل لا أعلم (موافقة متوسطة) - أكبر من 3.4 إلى 4.2 يمثل موافق (موافقة عالية) - أكبر من 4.2 إلى 5 موافق بشدة (موافقة عالية جداً)، كما استخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية مثل النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، واختبار التطابق.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه: ما مدى إدراك مفهوم إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف؟ استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، كما يوضحها الجدول رقم (3).

(30) عبارة، غطت محاورها الرئيسة، ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث معادلة ألفا كرونباخ، حيث طبقت على عينة استطلاعية قوامها (30) مفردة، ويوضح الجدول رقم (2) قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدراسة الرئيسة.

جدول رقم (2). قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الدراسة الرئيسة.

م	محاور الدراسة	معامل الثبات ألفا كرونباخ
1	مدى إدراك مفهوم إدارة المعرفة	0.972
2	مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة	0.782
3	مدى توافر متطلبات إدارة المعرفة بالجامعة	0.911
4	معوقات تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة	0.898
	معامل الثبات الكلي	0.891

اتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة (0.891) يعد معدياً عالياً للثبات، مما يعني صدق الأداة لقياس ما وضعت لأجله بثقة. أساليب التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة بيانات الدراسة

جدول رقم (3). التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى إدراكهم لمفهوم إدارة المعرفة (ن=426).

العبارة	بيان	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1 - تعبر إدارة المعرفة عن الأنشطة والعمليات التي تهدف لاستثمار الأصول المعرفية الضمنية والظاهرة	ك	123	201	69	27	6
	%	28.9	47.2	16.2	6.3	1.4

العبارة	بيان	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
2- تنظم إدارة المعرفة الأصول المعرفية بطريقة تسهل الاستفادة منها بأقل كلفة ووقت.	ك	105	270	39	6	6
	%	24.6	63.4	9.2	1.4	1.4
3- تدعم إدارة المعرفة الأنشطة الإدارية والبحثية والتعليمية بالجامعة.	ك	84	282	51	6	3
	%	19.7	66.2	12	1.4	0.7
4- تهدف إدارة المعرفة لتوفير الاحتياجات المعرفية للأفراد والجهات ذات العلاقة بالجامعة.	ك	132	198	84	6	6
	%	31	46.5	19.7	1.4	1.4
5- يعد مفهوم إدارة المعرفة امتداداً للمفاهيم الإدارية السائدة ويتكامل معها.	ك	66	213	90	30	27
	%	15.5	50	21.1	7	6.4

اتضح من الجدول رقم (3) ما يلي:

والتعليمية بالجامعة» موافقتهم بشده بنسبة (19.7٪)،
والموافقة بنسبة (66.2٪)، ولا أعلم بنسبة (1.2٪)،
وعدم الموافقة بنسبة (1.4٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً
بنسبة (0.07٪).

4 - وأظهرت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «تهدف إدارة المعرفة لتوفير الاحتياجات المعرفية
للأفراد والجهات ذات العلاقة بالجامعة» الموافقة بشده
بنسبة (31٪)، والموافقة بنسبة (46.5٪)، ولا أعلم
بنسبة (7.19٪)، وعدم الموافقة بنسبة (1.4٪)، وعدم
الموافقة إطلاقاً بنسبة (1.4٪).

5 - كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «يعد مفهوم إدارة المعرفة امتداداً للمفاهيم
الإدارية السائدة ويتكامل معها» الموافقة بشده بنسبة
(15.5٪)، والموافقة بنسبة (50٪)، ولا أعلم بنسبة
(21.1٪)، وعدم الموافقة بنسبة (7٪)، وعدم الموافقة

1 - جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة
«تعتبر إدارة المعرفة عن الأنشطة والعمليات التي تهدف
لاستثمار الأصول المعرفية الضمنية والظاهرة» بالموافقة
بشده بنسبة (28.9٪)، والموافقة بنسبة (47.2٪)، ولا
أعلم بنسبة (16.2٪)، وعدم الموافقة بنسبة (6.3٪)،
وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (1.4٪).

2 - كما جاءت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «تنظم إدارة المعرفة الأصول المعرفية بطريقة تسهل
الاستفادة منها بأقل كلفة ووقت» بالموافقة بشده بنسبة
(24.6٪)، والموافقة بنسبة (63.4٪)، ولا أعلم بنسبة
(9.2٪)، وعدم الموافقة بنسبة (1.4٪)، وعدم الموافقة
إطلاقاً بنسبة (1.4٪).

3 - وتبين من استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «تدعم إدارة المعرفة الأنشطة الإدارية والبحثية

غربي بن مرجي الشمري: واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبور...

إطلاقاً بنسبة (6.4%). (1428هـ) التي أظهرت أن مصطلح إدارة المعرفة لا
ويلاحظ أن الاتجاه العام لاستجابات أفراد
الدراسة بالجامعتين يميل نحو الموافقة على العبارات
الواردة في هذا المحور، مما يؤكد إدراكهم لمفهوم إدارة
المعرفة.
والتفتت هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة
زيدزوفين وفينهارت (Sedziuviene & Vveinhardt,
2009) حيال تحديد مفهوم عملي لإدارة المعرفة وإدراكه
من قبل عينة الدراسة، ودراسة بوغنر وبانسال (Bogner
& Bansal, 2007) التي أكدت إيجابية مفهوم إدارة
المعرفة لدى أفراد الدراسة.
وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه:
ما مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة في جامعتي الملك
فيصل والجبور؟
استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية
لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما يوضحها الجدول
رقم (4).

بينما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة العتيبي

جدول رقم (4). التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة حول مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة (ن=426).

غير موافق إطلاقاً	غير موافق	لا أعلم	موافق	موافق بشدة	بيان	العبرة
3	36	99	213	75	ك	1- توفر الجامعة شبكة معلومات داخلية تتيح الوصول إلى قواعد البيانات المحلية والأجنبية.
0.7	8.5	23.2	50	17.6	%	
18	51	87	177	93	ك	2- تطبق الجامعة آليات داخلية لتوليد ونشر وتعميم المعرفة.
4.3	12	20.4	41.5	21.8	%	
3	18	33	219	153	ك	3- تمتلك الجامعة قواعد بيانات لتخزين المعلومات المعرفية تتمتع بدرجة عالية.
0.7	4.2	7.7	51.4	36	%	
51	69	87	162	57	ك	4- تستقطب الجامعة خبراء داخليين وخارجيين لاستثمار مواردها المعرفية.
12	16.2	20.4	38	13.4	%	
15	60	93	165	93	ك	5- تقوم الجامعة برصد منظم للمعارف المتجددة من مصادرها المختلفة بصفة مستمرة.
3.5	14.1	21.8	38.8	21.8	%	
2	42	90	213	78	ك	6- تحرص الجامعة على توثيق المعرفة في الدوريات والنشرات التي تصدرها.
0.7	9.9	21.1	50	18.3	%	

العبارة	بيان	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
7- توفر الجامعة وسائل التواصل والتفاعل الإلكتروني بين منسوبيها.	ك	108	228	57	33	0
	%	25.4	53.5	13.4	7.7	0
8- توظف الجامعة منهجية البحث العلمي في ابتكار المعارف الجديدة ذات العلاقة بأهدافها.	ك	93	201	102	24	6
	%	21.8	47.2	23.9	5.7	1.4
9- لدى الجامعة فريق مسؤول عن متابعة وتنفيذ عمليات إدارة المعرفة.	ك	138	177	69	33	9
	%	32.4	41.5	16.3	7.7	2.1
10- لدى الجامعة مديري معرفة مؤهلون وأكفاء.	ك	81	183	63	69	30
	%	19	43	14.8	16.2	7

36%)، والموافقة بنسبة (51.4%)، ولا أعلم بنسبة

(7.7%)، وعدم الموافقة بنسبة (4.2%)، وعدم الموافقة

إطلاقاً بنسبة (0.07%).

4 - وأظهرت استجابات أفراد الدراسة على عبارة

«تستقطب الجامعة خبراء داخليين وخارجيين لاستثمار

مواردها المعرفية» الموافقة بشده بنسبة (13.4%)، والموافقة

بنسبة (38%)، ولا أعلم بنسبة (20.4%)، وعدم الموافقة

بنسبة (16.2%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (12%).

5 - كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة على

عبارة «تقوم الجامعة برصد منظم للمعارف المتجددة من

مصادرها المختلفة بصفة مستمرة» الموافقة بشده بنسبة

(21.8%)، والموافقة بنسبة (38.8%)، ولا أعلم بنسبة

(21.8%)، وعدم الموافقة بنسبة (14.1%)، وعدم

الموافقة إطلاقاً بنسبة (3.5%).

6 - وجاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة

اتضح من الجدول رقم (4) ما يلي:

1 - جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة

«توفر الجامعة شبكة معلومات داخلية تتيح الوصول إلى

قواعد البيانات المحلية والأجنبية» بالموافقة بشده بنسبة

(17.6%)، والموافقة بنسبة (50%)، ولا أعلم بنسبة

(23.2%)، وعدم الموافقة بنسبة (8.5%)، وعدم الموافقة

إطلاقاً بنسبة (0.07%).

2 - كما جاءت استجابات أفراد الدراسة على

عبارة «تطبق الجامعة آليات داخلية لتوليد ونشر وتعميم

المعرفة» بالموافقة بشده بنسبة (21.8%)، والموافقة بنسبة

(41.5%)، ولا أعلم بنسبة (20.4%)، وعدم الموافقة

بنسبة (12%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (4.3%).

3 - وتبين من استجابات أفراد الدراسة على

عبارة «تمتلك الجامعة قواعد بيانات لتخزين المعلومات

المعرفية تتمتع بدرجة حماية عالية» موافقتهم بشده بنسبة

ولا أعلم بنسبة (14.8٪)، وعدم الموافقة بنسبة (16.2٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (7٪).

ويلاحظ أن الاتجاه العام لاستجابات أفراد الدراسة بالجامعتين يميل نحو الموافقة على العبارات الواردة في هذا المحور، مما يؤكد تحسن مستوى تطبيق عمليات إدارة المعرفة لديهم.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة الشمري (1430هـ) التي أبرزت أن جميع العمليات الفرعية للعمليات الرئيسية لإدارة المعرفة ملائمة بدرجة عالية جداً في الجامعات الحكومية السعودية من وجهة نظر أفراد الدراسة، بينما اختلفت مع دراسة جاسم (2010) من حيث إخفاق قيادة الكلية في إيجاد الوسائل والطرق لتحويل المعرفة الكامنة في عقول الخبراء إلى معرفة ظاهرة يمكن التشارك بها، ومع دراسة خباش (2009)؛ إذ جاءت عمليات تطبيق إدارة المعرفة بدرجة متوسطة داخل الجامعة الأردنية، ومع دراسة أبو النادي (2009م) التي خلصت لعدم ممارسة أي من قواعد إدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه: ما مدى توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف؟

استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، كما في الجدول رقم (5).

«تحرص الجامعة على توثيق المعرفة في الدوريات والنشرات التي تصدرها» بالموافقة بشده بنسبة (18.3٪)، والموافقة بنسبة (50٪)، ولا أعلم بنسبة (21.1٪)، وعدم الموافقة بنسبة (9.9٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (0.07٪).

7 - كما جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة «توفر الجامعة وسائل التواصل والتفاعل الالكتروني بين منسوبيها» بالموافقة بشده بنسبة (25.4٪)، والموافقة بنسبة (53.5٪)، ولا أعلم بنسبة (13.4٪)، وعدم الموافقة بنسبة (7.7٪).

8 - وتبين من استجابات أفراد الدراسة على عبارة «توظف الجامعة منهجية البحث العلمي في ابتكار المعارف الجديدة ذات العلاقة بأهدافها» موافقتهم بشده بنسبة (21.8٪)، والموافقة بنسبة (47.2٪)، ولا أعلم بنسبة (23.9٪)، وعدم الموافقة بنسبة (5.7٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (1.4٪).

9 - وأظهرت استجابات أفراد الدراسة على عبارة «لدى الجامعة فريق مسئول عن متابعة وتنفيذ عمليات إدارة المعرفة» الموافقة بشده بنسبة (32.4٪)، والموافقة بنسبة (41.5٪)، ولا أعلم بنسبة (16.3٪)، وعدم الموافقة بنسبة (7.7٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (2.1٪).

10 - كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة على عبارة «لدى الجامعة مديري معرفة مؤهلين وأكفاء» الموافقة بشده بنسبة (19٪)، والموافقة بنسبة (43٪)،

جدول رقم (5). التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة حول مدى توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة (ن=426).

العبارة	بيان	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1- يتمتع منسوبو الجامعة بمؤهلات تساعد على تطبيق إدارة المعرفة.	ك	113	190	76	42	5
	%	26.5	44.6	17.8	9.9	1.2
2- لدى الجامعة لوائح وأنظمة مقننة لإدارة المعرفة.	ك	93	201	102	24	6
	%	21.8	47.3	23.9	5.6	1.4
3- توفر الجامعة المخصصات المالية اللازمة لتطبيق وتطوير إدارة المعرفة.	ك	108	228	57	33	-
	%	25.4	53.5	13.4	7.7	-
4- لدى الجامعة موقعاً رسمياً على الشبكة العنكبوتية تتيح من خلاله خدماتها ومعارفها.	ك	138	177	69	33	9
	%	32.4	41.5	16.3	7.7	2.1
5- توفر الجامعة مكتبة إلكترونية تتيح المعلومات والمحتوى المعرفي.	ك	84	282	51	6	3
	%	19.7	66.2	12	1.4	0.7
6- تقيم الجامعة منسوبيها وفقاً لمشاركتهم بأنشطة إدارة المعرفة.	ك	132	198	84	6	6
	%	31	46.5	19.7	1.4	1.4
7- تمتلك الجامعة بني تحتية متقدمة لتقنية المعلومات والاتصال.	ك	78	223	90	42	3
	%	18.3	50	21.1	9.9	0.7
8- توفر الجامعة لمسوبيها التدريب الكافي على استخدام وسائط المعرفة.	ك	207	162	27	30	-
	%	48.6	38	6.4	7	-
9- لدى الجامعة رؤية واستراتيجيات واضحة لإدارة المعرفة.	ك	63	87	99	114	63
	%	14.8	20.4	23.3	26.7	14.8
10- تشارك الجامعة بقواعد بيانات محلية وإقليمية وعالمية.	ك	60	162	84	69	51
	%	13.4	38	20.4	16.2	12

اتضح من الجدول رقم (5) ما يلي:

2 - كما جاءت استجابات أفراد الدراسة على

عبارة «لدى الجامعة لوائح وأنظمة مقننة لإدارة المعرفة» بالموافقة بشده بنسبة (21.8٪)، والموافقة بنسبة (47.3٪)، ولا أعلم بنسبة (23.9٪)، وعدم الموافقة بنسبة (5.6٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (1.4٪).

3 - وتبين من استجابات أفراد الدراسة على

عبارة «توفر الجامعة المخصصات المالية اللازمة لتطبيق

1 - جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة

«يتمتع منسوبو الجامعة بمؤهلات تساعد على تطبيق إدارة المعرفة» بالموافقة بشده بنسبة (26.5٪)، والموافقة بنسبة (44.6٪)، ولا أعلم بنسبة (17.8٪)، وعدم الموافقة بنسبة (9.9٪)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (1.2٪).

- وتطوير إدارة المعرفة» موافقتهم بشده بنسبة (25.4%)،
والموافقة بنسبة (53.5%)، ولا أعلم بنسبة (13.4%)،
وعدم الموافقة بنسبة (7.7%).
- 8 - وتبين من استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «توفر الجامعة لمنسوبيها التدريب الكافي على
استخدام وسائط المعرفة» موافقتهم بشده بنسبة
(48.6%)، والموافقة بنسبة (38%)، ولا أعلم بنسبة
(6.4%)، وعدم الموافقة بنسبة (7%).
- 9 - وأظهرت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «لدى الجامعة رؤية واستراتيجيات واضحة لإدارة
المعرفة» الموافقة بشده بنسبة (14.8%)، والموافقة بنسبة
(20.4%)، ولا أعلم بنسبة (23.3%)، وعدم الموافقة
بنسبة (26.7%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة
(14.8%).
- 10 - كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «تشارك الجامعة بقواعد بيانات محلية وإقليمية
وعالمية» الموافقة بشده بنسبة (13.4%)، والموافقة بنسبة
(38%)، ولا أعلم بنسبة (20.4%)، وعدم الموافقة
بنسبة (16.2%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (12%).
- ويلاحظ أن الاتجاه العام لاستجابات أفراد
الدراسة بالجامعتين يميل نحو الموافقة على العبارات
الواردة في هذا المحور، مما يؤكد توافر متطلبات تطبيق
إدارة المعرفة بها.
- وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة
- 4 - وأظهرت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «لدى الجامعة موقعاً رسمياً على الشبكة العنكبوتية
تتيح من خلاله خدماتها ومعارفها» الموافقة بشده بنسبة
(32.4%)، والموافقة بنسبة (41.5%)، ولا أعلم بنسبة
(16.3%)، وعدم الموافقة بنسبة (7.7%)، وعدم الموافقة
إطلاقاً بنسبة (2.1%).
- 5 - كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «توفر الجامعة مكتبة الكترونية تتيح المعلومات
والمحتوى المعرفي» الموافقة بشده بنسبة (19.7%)،
والموافقة بنسبة (66.2%)، ولا أعلم بنسبة (12%)،
وعدم الموافقة بنسبة (1.4%)، وعدم الموافقة إطلاقاً
بنسبة (0.07%).
- 6 - جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة
«تقيم الجامعة منسوبيها وفقاً لمشاركتهم بأنشطة إدارة
المعرفة» بالموافقة بشده بنسبة (31%)، والموافقة بنسبة
(46.5%)، ولا أعلم بنسبة (19.7%)، وعدم الموافقة
بنسبة (1.4%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (1.4%).
- 7 - كما جاءت استجابات أفراد الدراسة على
عبارة «تمتلك الجامعة بني تحتية متقدمة لتقنية المعلومات
والاتصال» بالموافقة بشده بنسبة (18.3%)، والموافقة

دروزه (2008م) من حيث توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة بدرجة كبيرة في وزارة التعليم العالي الأردنية، ومع دراسة شين وشين (Chen & Chen, 2005) من حيث توافر المتطلبات التنظيمية، والبشرية، والتكنولوجية لإدارة المعرفة بدرجة كبيرة، بينما اختلفت مع دراسة الكندي (2008م) التي توصلت إلى أن درجة توافر متطلبات تطبيق إدارة المعرفة بالجامعة كانت متوسطة في كل محاور الدراسة عدا محور أعضاء هيئة التدريس؛ الذي حصل على درجة توافر كبيرة، ودراسة عبد الغفور

(2008م)؛ إذ جاءت درجة مراعاة متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في التدريس الجامعي بمستوى متوسط على مستوى بعد المؤسسة في بعض الجامعات الفلسطينية. وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي نصه: معوقات تطبيق إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجنوب؟ استخدم الباحث التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة، كما في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6). التكرارات، والنسب المئوية لاستجابات أفراد الدراسة حول معوقات تطبيق إدارة المعرفة (ن=426).

العبارة	بيان	موافق بشدة	موافق	لا أعلم	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
1- ضعف المهارات المرتبطة بتقنيات إدارة المعرفة لدى بعض منسوبي الجامعة.	ك	68	91	104	97	66
	%	16	21.3	24.4	22.8	15.5
2- عدم وجود حوافز لتشجيع المشاركة في صناعة وتوليد المعرفة.	ك	57	129	90	119	31
	%	13.4	30.3	21.1	27.9	7.3
3- لا يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس الوقت الكافي لممارسة تطبيقات المعرفة.	ك	57	162	87	69	51
	%	13.4	38	20.4	16.2	12
4- عدم تفاعل بعض الطلاب مع وسائط نقل المعرفة.	ك	60	163	84	67	52
	%	14	38.1	19.7	16.2	12
5- ضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة لدى قيادات الجامعة.	ك	78	213	90	42	3
	%	18.3	50	21.1	9.9	0.7

والموافقة بنسبة (21.3%)، ولا أعلم بنسبة (24.4%)، وعدم الموافقة بنسبة (22.8%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (15.5%).

2 - كما جاءت استجابات أفراد الدراسة على

اتضح من الجدول رقم (6) ما يلي:

1 - جاءت استجابات أفراد الدراسة على عبارة «ضعف المهارات المرتبطة بتقنيات إدارة المعرفة لدى بعض منسوبي الجامعة» بالموافقة بشده بنسبة (16%)،

بعض العبارات الواردة في هذا المحور، والتي تشير لمعوقات تطبيق إدارة المعرفة، وعدم الموافقة على البعض الآخر.

واتفقت هذه النتائج مع دراسة: الوديناني (1428هـ) التي أكدت وجود معوقات تحول دون تطبيق إدارة المعرفة في الجامعات السعودية بدرجة كبيرة، ودراسة حسين (2006م) التي توصلت إلى عدم إتاحة الوقت الكامل لإدراك وتطبيق إدارة المعرفة كمدخل إداري جديد، وعدم توافر الحوافز المادية والمعنوية لممارستها.

بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية جزئياً مع دراسة الشمري (1430هـ) التي أبرزت أهم معوقات تطبيق إدارة المعرفة بعدم وجود تشريع خاص بإدارة المعرفة بدرجة موافقة عالية جداً، وعدم التأهيل المناسب للأفراد العاملين في مجال إدارة المعرفة بدرجة موافقة عالية جداً، ودراسة كوك (kok, 2007) التي بينت أن نقص مهارات وخبرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة تمثل أهم عقبات التطوير.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يعرض الباحث بعض التوصيات بغية تحسين واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف خاصة، من خلال قيامها بالتالي:

عبارة «عدم وجود حوافز لتشجيع المشاركة في صناعة وتوليد المعرفة» بالموافقة بشده بنسبة (14.4%)، والموافقة بنسبة (30.3%)، ولا أعلم بنسبة (21.1%)، وعدم الموافقة بنسبة (27.9%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (7.3%).

3 - وتبين من استجابات أفراد الدراسة على عبارة «لا يتوفر لدي أعضاء هيئة التدريس الوقت الكافي لممارسة تطبيقات المعرفة» موافقتهم بشده بنسبة (13.4%)، والموافقة بنسبة (38%)، ولا أعلم بنسبة (20.4%)، وعدم الموافقة بنسبة (16.2%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (12%).

4 - وأظهرت استجابات أفراد الدراسة على عبارة «عدم تفاعل بعض الطلاب مع وسائط نقل المعرفة» الموافقة بشده بنسبة (14%)، والموافقة بنسبة (38.1%)، ولا أعلم بنسبة (19.7%)، وعدم الموافقة بنسبة (16.2%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (12%).

5 - كما أظهرت استجابات أفراد الدراسة على عبارة «ضعف القناعة بأهمية إدارة المعرفة لدى قيادات الجامعة» الموافقة بشده بنسبة (18.3%)، والموافقة بنسبة (50%)، ولا أعلم بنسبة (21.1%)، وعدم الموافقة بنسبة (9.9%)، وعدم الموافقة إطلاقاً بنسبة (0.7%).

ويلاحظ أن الاتجاه العام لاستجابات أفراد الدراسة بالجامعتين يميل نحو الموافقة إلى حد ما على

تنظم مواردها الفكرية، والتنظيمية، والتقنية.
- سن الأنظمة واللوائح التنفيذية والإجرائية
لتطبيق إدارة المعرفة وممارستها.

- تبني نظام تقييم لأعضاء الهيئتين التدريسية
والإدارية يعتمد على درجة مشاركتهم في أنشطة المعرفة.
- تصميم برامج تدريبية فاعلة في استخدام
وسائط المعرفة وتنفيذها.

4- السعي لتذليل معوقات تطبيق إدارة المعرفة
وفقاً للآليات التالية:

- حث طلبة الجامعة على استغلال كافة تقنياتها
ومواردها المعرفية المتاحة في مقرراتهم الدراسية، وإنجاز
متطلبات بحوثهم العلمية.
- بناء نظام للحوافز والمكافآت يركز على
المساهمة الفاعلة في صناعة المعرفة وتوليدها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو جزر، أماني طلعت. (2005م). مشروع مقترح لإدارة المعرفة
بالجامعات الرسمية الأردنية. رسالة دكتوراه غير
منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان
العربية للدراسات العليا، عمان.

أبو خضير، إيمان سعود. (2010م). تطبيقات إدارة المعرفة في
مؤسسات التعليم العالي: أفكار وممارسات. بحث مقدم
للمؤتمر الدولي للتنمية الإدارية: نحو أداء متميز في القطاع
الحكومي المنعقد بمعهد الإدارة العامة بالمملكة العربية

1- التوعية حيال مفهوم إدارة المعرفة وأهميتها في
تحقيق أعلى كفاءة وفعالية للأداء الكلي لها، وفقاً للآليات
التالية:

- دعم القيادات الجامعية لتطبيق مفهوم إدارة
المعرفة والقناعة بأهميتها ومردودها الإيجابي للجامعات
في تحقيق وظائفها وأهدافها.

- وضع خطة زمنية متكاملة للتوعية بمفهوم
إدارة المعرفة تركز على الفهم والاستيعاب، وتشمل
كافة منسوبي الجامعة والمستفيدين من خدماتها.

2- دعم العمليات الرئيسة لإدارة المعرفة وما
تشمله من عمليات فرعية، وفقاً للآليات التالية:

- بناء فريق كفاء لإدارة نظام المعرفة ومتابعة
سير عملياتها الرئيسة والفرعية، وتقييم فعاليتها،
ومعالجة ما يعترضها من خلل.

- تعيين مديري معرفة مؤهلين وقادرين على أداء
أدوارهم المعرفية.

- استقطاب الخبراء من داخل الجامعة وخارجها
لاستثمار مواردها المعرفية.

- وضع خطوات إجرائية لتوليد المعرفة،
ونشرها، وتعميمها.

3- توفير متطلبات تطبيق إدارة المعرفة، وفقاً
للآليات التالية:

- وضع رؤية إستراتيجية واضحة لإدارة المعرفة

غربي بن مرجي الشمري: واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجوف...

- السعودية. الشمري، انتظار؛ والدوري، معتز. (2004م). إدارة المعرفة ودورها أبو النادي، مرام فؤاد. (2009م). قواعد مقترحة لإدارة المعرفة في الجامعات الأردنية الرسمية بناء على نماذج مختارة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- البيلاوي، حسن؛ وسلامة عبد العظيم. (2007م). إدارة المعرفة في التعليم، ط 1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. حسين، سلامه عبد العظيم. (2006م). إدارة المعرفة كمدخل لتحسين جودة مؤسسات التعليم الجامعي: رؤية مستقبلية. مجلة كلية التربية بنها، جامعة الزقازيق، 7 (54)، 105-116.
- خباش، نوال محمد. (2009م). العوامل المؤثرة في تطبيق إدارة المعرفة في الجامعة الأردنية: دراسة حالة على وحدة الموارد البشرية في الإدارة الوسطى والعليا. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، عمان.
- خوج، فخرية. (2008م). مدى استفادة التعليم العالي السعودي من الصيغ الجامعية الحديثة في مجال تكنولوجيا المعلومات. مجلة مستقبل التربية العربية، 74 (51)، 263-298.
- درزوه، سوزان صالح. (2008م). العلاقة بين متطلبات أداء المعرفة وعملياتها وأثرها على تميز الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية في وزارة التعليم العالي الأردنية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الشرق الأوسط.
- السلمي، علي حافظ. (2002م). إدارة التميز: نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، ط 1. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشمري، انتظار؛ والدوري، معتز. (2004م). إدارة المعرفة ودورها في تعزيز عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي، دراسة ميدانية لاستطلاع آراء عينة من مديري الشركات الصناعية في بغداد. المؤتمر العلمي الدولي السنوي الرابع: إدارة المعرفة في العالم العربي، جامعة الزيتونة الأردنية، الأردن.
- الشمري، تركي بن علي. (1430هـ). إدارة المعرفة في الجامعات الحكومية بالملكة العربية السعودية: نموذج مقترح. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الصاوي، ياسر. (2007م). إدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات، ط 1. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبد الحافظ، ثروت. (2008م). أساليب الاستفادة من إدارة المعرفة بالمؤسسات التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة.
- عبد الغفور، نضال. (2008م). مدى مراعاة متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في التدريس الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، الأردن، 7 (51)، 73-118.
- عبد الوهاب، سمير. (2007م). دور القيادة المحلية في إدارة المعرفة مع الإشارة إلى رؤساء المدن المصرية. مركز دراسات واستشارات الإدارة العامة، كلية الاقتصاد والعلوم الإنسانية، جامعة القاهرة.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبدالحق، كايد؛ وعبدس، عبدالرحمن. (2012م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، ط 14. عمان: دار الفكر، الأردن.
- العتيبي، ياسر عبد الله. (2008م). إدارة المعرفة وإمكانية تطبيقها في الجامعات السعودية دراسة تطبيقية على جامعة

- الوذياني، جواهر. (2008م). إدارة المعرفة مدخل لتحقيق نموذج الجامعة المنتجة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abdullghafour, N. (2008). *the extent of Taking into account the requirements of the application of knowledge management in the university teaching from the point of view of faculty members in the palestinian universities (in Arabic). Journal of the Association of Arab Universities, Jordan, (51) 73-118.*
- Arnoud, F & Ashley, B. (2006). *Organizational forms and knowledge management: one size fits all. Knowledge Management Studies, 1(31), 168-175.*
- Bogner, W & Bansal, P. (2007). Knowledge management as the basis of sustained high performance. *Journal of Management Studies, 4 (44), 411-419.*
- Chen, A & Chen, M. (2005), *A review of survey research in knowledge management performance measurement: 1995-2004.* California Management Review. Worldwide web: <http://Taiwan.mychen@iim.nctu.edu.tw>.
- Dess, G. & Lumpkin, T. (2007). *Strategic management: Creating competitive advantages.* McGraw-Hill: Boston.
- Evangelista, P. & Eposito, E. (2010). The adoption of knowledge management systems in small firms. *The Electronic Journal of Knowledge, 8(21), 317-325.*
- Hussein, S Abdull'zeem. (2006). Knowledge management as an input to improve the quality of higher education institutions: Prospective vision (in Arabic). *Journal of the College of Education in Benha, Zagazig University, 2(72), 105-116.*
- Khouj, F. (2008). The extent of benefit of the Saudi higher education from the modern university formulas in the field of information technology (in Arabic). *The Arabic Education Future Journal, 14(51), 263-298.*
- Kok, A. (2007). Intellectual capital management as part of knowledge management initiatives at institutions of higher learning. *The Electronic Journal of Knowledge Management, 5(2), 181-192.*
- Lewlyn, L. & Shrinivasa, R. (2006). Empirical study based evaluation of KM models in the IT sectors: Implications for quality outcomes. *Journal of Knowledge Management Practice, 3(7), 68-71.*
- Mikulecka, j. & Mikulecky, P. (2005). *University knowledge management- issues and prospects.* 4th European Conference on e-Learning, University of Hardec Karlove, Hardec Karlove, Czech Republic.
- Moffett, S. & Hinds, A. (2010). Assessing the impact of KM on organizational practice: Applying the Mec Tip module to UK organizational. *Electronic*
- أم القرى. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العساف، صالح حمد. (1431هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط 3. الرياض: دار الزهراء.
- عوده، فراس محمد. (2010م). واقع إدارة المعرفة في الجامعات الفلسطينية وسبل تدعيمه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، تم استرداده بتاريخ 1433 / 4 / 23 هـ من الرابط: <http://library.iugaza.edu.ps/thesis.aspx>
- الغامدي، أساء عبد الرحمن. (1431هـ). مدى تطبيق إدارة المعرفة في القطاع العام دراسة تطبيقية على جامعة الملك عبد العزيز. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الاقتصاد والإدارة، جامعة الملك عبد العزيز.
- الكندي، نادية محمد. (2008م). متطلبات تطبيق إدارة المعرفة في جامعة السلطان قابوس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان.
- مجلد، أحمد؛ وهواري، معراج. (2006م). إدارة المعرفة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، المفهوم والأساليب والاستراتيجيات. ندوة الإدارة الإستراتيجية في مؤسسات التعليم العالي، المنعقدة بجامعة الملك خالد بأبها.
- محمد، فاطمة زكريا. (2010م). تطوير إدارة المعرفة في الجامعات المصرية على ضوء خبرات بعض الدول. مجلة الثقافة والتنمية، 1(35)، 93-145.
- محمد، هناء جاسم. (2010م). أثر ممارسات إدارة المعرفة في الرضا الوظيفي لدى أعضاء الهيئة التدريسية دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد بجامعة القادسية. مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية، 12(3)، 147-170.

غريبي بن مرجي الشمري: واقع إدارة المعرفة في جامعتي الملك فيصل والجبوف...

- Journal of Knowledge Management*, 8 (1), 203-207.
- Muhammad, H. (2010). *The impact of knowledge management practices in job satisfaction among faculty members: An applied study in the management and economics college at the university of Qadisiya* (in Arabic). *Qadisiya of Administrative and Economics Sciences*, 1(3), 147-170.
- Muhammad, F. (2010). The development of knowledge management in the Egyptian universities in the light of the experiences of some countries (in Arabic). *Journal of Culture and Development*, 3 (35), 93-145.
- Sedziuviene, N, & Vveinhardt, J. (2009). The paradigm of knowledge management in higher educational institutions. *Engineering Economics*, 4 (37), 79-90.

* * *

بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي

لدى طلاب جامعة القصيم وطالباتها باستخدام النمذجة البنائية

محمد بن سليمان الوطبان⁽¹⁾

جامعة القصيم

(قدم للنشر في 1433/11/26هـ؛ وقبل للنشر في 1434/01/28هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التأكد من الصدق البنائي لنماذج مختلفة من توجهات أهداف الإنجاز، وذلك من خلال التعرف على البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية، وكذلك التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز، بالإضافة إلى فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز تبعاً لاختلاف التخصص الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (558) طالباً وطالبة من طلاب جامعة القصيم. ولقد تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة، كان الأول مقياس توجهات أهداف الإنجاز الرباعي، والثاني مقياس توجهات أهداف الإنجاز السداسي، حيث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية في التحليل العاملي التوكيدي. وأظهرت النتائج: 1 - أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز هي النموذج الرباعي، مما يؤكد أن لكل هدف من الأهداف المفترضة نظرياً تمثل بنية حقيقية مستقلة. 2 - أن مؤشرات جودة المطابقة لجميع الأبنية العاملية النظرية المفترضة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لا تحقق مؤشرات الجودة المقبولة تماماً. 3 - أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي أو النموذج السداسي لا تختلف كثيراً في حالة الذكور عنها في حالة الإناث، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة. 4 - أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي أو النموذج السداسي لا تختلف كثيراً في حالة التخصص العلمي عنها في حالة التخصص الأدبي، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: أهداف الإنجاز، البنية العاملية، نموذج المعادلة البنائية، طلاب الجامعة، نموذج (3×2) لأهداف الإنجاز.

Structure of achievement goals orientation in light of (2x2) and (3x2) models among Qassim University students: using structural modeling

Mohammed. S. Al-watban⁽¹⁾

Qassim University

(Received 12/10/2012; accepted 12/12/2012)

Abstract: The current study aimed to examine the construct validity of various achievement goals models by recognizing the factorial structure of them among college students in Saudi Arabia, as well as to identify the variations between male and female students in their achievement goals factorial structure. In addition to examining the variations of achievement goal factorial structure due to academic specialization. The study sample consisted of (558) students from Qassim University. Two measures were applied to the sample, the first was 2x2 achievement goal questionnaire and the second was 3x2 achievement goal questionnaire. The Structural Equation Model was used to analysis data, and the results are as the following; 1 - The best representation model for achievement goals structure was the 2x2 model. Which confirms that each theoretically assumed goals represent real independent structure. 2 - That the corresponding Goodness of fit indices for all theoretically assumed structure of achievement goals in light of the (3x2) model don't achieve acceptable fit indices. 3 - Goodness of fit indices corresponding to the (2x2) model or the (3x2) model do not differ between males and females. 4 - Goodness of fit indices corresponding to the (2x2) model or the (3x2) model do not differ according to students nature of study.

Keywords: Achievement Goals, structural modeling, (3 × 2) Achievement Goal Model.

(1) Associate Professor, Department of Psychology,

Faculty of Education, University of Qassim

Buraidah, Saudi Arabia, p.o box: (6611) Postal Code: (51452)

(1) أستاذ مشارك بقسم علم النفس، كلية التربية، جامعة القصيم

بريدة، المملكة العربية السعودية، ص ب (6611)، الرمز (51452)

البريد الإلكتروني: wtban@qu.edu.sa

مقدمة:

نهاية التسعينات وبداية الألفية الجديدة اقترح إليوت وزملاؤه (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Thrash, 2001) مجموعة من نماذج أهداف الإنجاز التي وسعت النموذج الثنائي، وأول هذه النماذج ما يطلق عليه النموذج الثلاثي (The Trichotomous Achievement Goal Model)، وذلك من خلال تقسيم أهداف الإنجاز الأدائية إلى: أهداف إقدام (توجه)، وأهداف إحجام (تجنب)، وبالتالي أصبحت أهداف الإنجاز على النحو الآتي:

- أهداف الإتقان (Mastery goals approach):
الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- أهداف الأداء - إقدام (Performance Goals Approach):
الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل إثبات الكفاءة وإظهارها.

- أهداف الأداء - إحجام (Performance Goals Avoidance):
الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تجنب إظهار عدم الكفاءة.

وثاني هذه النماذج، النموذج الرباعي (2×2) لأهداف الإنجاز (Elliot, 1999): في هذا النموذج تم تقسيم أهداف الإنجاز الإتقانية إلى: أهداف إقدام (توجه)، وأهداف إحجام (تجنب)، وبالتالي أصبحت أهداف الإنجاز على النحو الآتي:

تبلور مفهوم هدف الإنجاز (Achievement goal) في أواخر السبعينيات وبداية الثمانينات من القرن الماضي من خلال أعمال مستقلة، ولكنها متكاملة لكل من أميز (Ames, 1984)، ودوك (Dweck, 1986)، ومير ونيكلوس (Maehr & Nicholls, 1980)، ونيكلوس (Nicholls, 1984). هؤلاء العلماء قدموا تصورات متشابهة إلى حد يمكن من خلاله الإشارة إليها جميعاً على أنها النموذج الثنائي لأهداف الإنجاز (The Dichotomous Achievement Goal Model)،

في هذا النموذج يُعرف هدف الإنجاز بأنه: الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز (Maehr, 1989). ولقد مُيزا بين نوعين من الأهداف المتعلقة بسلوك الإنجاز، وهما على النحو الآتي:

- أهداف الإتقان (Mastery goals): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- أهداف الأداء (Performance goals): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في إثبات وإظهار الكفاءة.

وكلا النوعين من الأهداف في هذا النموذج تعد أهداف إقدام (Ames, 1992; Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen, & Lauer, 1989) وخلال

بدلاليته في التصور الثنائي لأهداف الإنجاز، فعادة ما يتضمن سبب الانخراط في سلوك الإنجاز السعي لتطوير الكفاءة أو إثباتها، وأحياناً تكون الغاية التي يسعى إليها من خلال الانخراط في سلوك الإنجاز لتحقيق كفاءة داخلية (الشعور بالرضا الداخلي)، أو كفاءة معيارية مقارنة بالآخر (الحصول على تقدير الآخر). فالجانب السببي من الغرض يتضمن الكفاءة، وكذلك محتوى إضافي بعيد عن الكفاءة، فعلى سبيل المثال مفهوم الأهداف الأدائية يتضمن الكفاءة، وكذلك القبول أو إظهار الذات. أما الجانب الهدي من الغرض فيركز على الكفاءة وحدها.

وفي النموذج الرباعي (2x2) فصل إليوت ورفاقه بوضوح بين جانبيين من جوانب الغاية: جانب الهدف (Aim)، وجانب السبب (Reason)، وعرفوا هدف الإنجاز اعتماداً على جانب الهدف وحده، خاصة الهدف القائم على الكفاءة. والكفاءة يمكن تعريفها وفقاً للمعايير التي تستخدم للتقييم، وهذا يعني المرجع الذي يستخدم في تحديد ما إذا كان الفرد يؤدي بصورة جيدة أو سيئة، وهناك ثلاثة معايير أساسية للتقييم يمكن تحديدها بالمهمة، والذات، والآخر.

ويمكن تصور الأهداف في النموذج الثلاثي والرباعي على النحو الآتي:

- التوجه نحو الإتقان: ويركز على تحقيق الكفاءة

- أهداف الإتقان- إقدام Mastery goals (approach): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تطوير الكفاءة وإتقان العمل.

- أهداف الإتقان- إحجام Mastery goals (Avoidance): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تجنب عدم إتقان العمل.

- أهداف الأداء- إقدام (Performance Goals Approach): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في إثبات وإظهار الكفاءة.

- أهداف الأداء الإحجامية (Performance Goals Avoidance): الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز فيها يتمثل في تجنب إظهار عدم الكفاءة.

وعلاوة على تقسيم أهداف الإنجاز إلى أهداف إقدام وإحجام، حاول إليوت وزملاؤه (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Thrash, 2001) مراجعة مفهوم أهداف الإنجاز، وذلك من خلال تقديم تعريف أكثر دقة لتلك الأهداف يركز على الكفاءة (Competence) وحدها، حيث لاحظ إليوت ورفاقه أن تعريف أهداف الإنجاز من خلال الغرض (Purpose) يفقد إلى الدقة؛ لأن للغرض دالتين مختلفتين: أولهما: السبب الذي من أجله يوجد الشيء أو يفعل من أجله الشيء، وثانيهما: النتيجة المقصودة، أو المرغوبة، أو المحصلة، أو الغاية، أو الهدف. ويتم استخدام الغرض

المستخدمة في تقييم الكفاءة: المهمة، والذات، والآخر. وعرفوا كل نوع من أنواع الأهداف الثلاثة على النحو الآتي:

الأهداف القائمة على المهمة: تستخدم الطالب المطلقة للمهمة (مثل الحصول على الإجابة الصحيحة، وفهم فكرة ما) كمرجع تقييمي، وبالتالي تُعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيئ بالنسبة لما تتطلبه المهمة ذاتها.

الأهداف القائمة على الذات: تستخدم المسار الشخصي الداخلي للفرد كمرجع تقييمي، وبالتالي، تُعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيئ، مقارنة بما فعله الشخص في الماضي، أو القدرة على القيام به في المستقبل.

الأهداف القائمة على الآخر: تستخدم الآخر مرجعاً لتقييماً بينشخصي. وبالتالي تُعرف الكفاءة بالنسبة لهذه الأهداف على أساس الأداء الجيد أو السيئ بالنسبة لأداء الآخرين.

هذا ويضيف إليوت ورفاقه أنه من السهل فهم لماذا الأهداف المستمدة من المهمة والمستمدة من الذات صُنفت تحت هدف واحد (على سبيل المثال أهداف الإتيقان). فالمساعي المبذولة لتحقيق الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات دائماً ما تختلط وتتداخل معاً، فعلى سبيل المثال، فإن الهدف المستمد من المهمة

المستمدة من المهمة أو المستمدة من الذات.

- تجنب الفشل في الإتيقان: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المستمدة من المهمة أو المستمدة من الذات.

- التوجه نحو الأداء: ويركز على تحقيق الكفاءة المستمدة من الآخر.

- تجنب الفشل في الأداء: ويركز على تجنب عدم الكفاءة المستمدة من الآخر.

وعندما تتحدد أهداف الإنجاز وفقاً لهذا التصور فإنه يصبح جلياً أن الأهداف القائمة على الإتيقان تحتوي على معيارين مختلفين للتقييم، هما: الكفاءة المستمدة من المهمة، والكفاءة المستمدة من الذات.

وهنا يثار تساؤل ما إذا كان هذان المعياران متشابهين بدرجة كافية لكي ينتميا إلى مفهوم واحد للهدف، أو أنهما مختلفان بدرجة كافية ليتطلبا مفاهيم منفصلة للهدف. وذات الأمر ينطبق على الأهداف القائمة على الأداء.

وهذا ما دفع إليوت ومريام وبيكرن (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011) إلى تقديم النموذج السداسي لأهداف الإنجاز (3×2 Achievement Goal Model) في محاولة للفصل بين الأهداف المستمدة من المهمة، والأهداف المستمدة من الذات، والأهداف المستمدة من الآخر، وبالتالي طرحوا نمطاً مختلفاً من تركيبة أهداف الإنجاز لكل معيار من المعايير الثلاثة

أما بالنسبة للأهداف القائمة على الآخر فإن استخدام المعيار البيشمخي يتفاوت في التعقيد تبعاً لطبيعة المقارنة مع الآخر؛ فإما أن تكون مقارنة الآخر صريحة وثابتة وموجودة في موقف التحصيل (كما في المنافسات وجهها لوجه)، أو أن تكون من معلومات معيارية تراكمية. ففي الحالة الأولى، تتطلب المقارنة القدرة على تمثيل ومقارنة نتيجتين واضحتين بشكل معرفي، وفي الحالة الثانية، تتطلب المقارنة البيشمخية تمثيل مرجع تقويمي أكثر تجرداً واستخدامه، والذي يبدو مشابهاً في التعقيد للمقارنة القائمة على الذات. ففي المنافسة البسيطة، ربما يتم الحصول على تغذية راجعة عن الكفاءة بشكل مباشر في أثناء عملية المشاركة في المهمة، لكن عند استخدام معيار قياسي مجرد، يجب الحصول على تغذية راجعة للكفاءة بشكل منفصل، من خلال تقدير شخص آخر، وفي الغالب بعد تأخير معقول. وفي معظم أشكال السعي القائم على الآخر، يتم تلقي معلومات عن الكفاءة من فرد آخر (أي علانية)، ولا تتم معايرة المعيار القياسي للتقويم بشكل نموذجي من أجل توفير التحدي الأمثل (Nicholls, 1989). ومن ثم فإن التوجه نحو هدف قائم على الآخر تنتج معلومات كفاءة تشخيصية مناسبة للذات، والتي في الغالب يكون لها مضامين أدائية.

وبهذا فعلى الرغم من أن هذا الشكل من التوجه

لفهم متطلبات مقرر دراسي ما، والهدف المستمد من الذات لتوسيع نطاق معرفة الفرد الذاتية مرتبطان ارتباطاً وثيقاً. ومن الناحية النظرية فإن الأهداف المستمدة من المهمة والمستمدة من الذات متشابهان في أن لكل واحد منهما معايير تقويمية يمكن استخدامها بشكل خاص عند تمييز الشخص في اكتساب معلومات الكفاءة. ورغم هذا التشابه فإن الأهداف القائمة على الذات والمهمة تختلف في العديد من الجوانب. فاستخدام المعايير القائمة على المهمة في التنظيم يعدّ مباشراً؛ ذلك لأنه يتطلب ببساطة القدرة على تمثيل معرفي لمهمة ما، ويبين درجة إنجاز المهمة من عدمه. بينما على الجانب الآخر فإن استخدام المعيار القائم على الذات أكثر تعقيداً، ويتطلب قدرة معرفية أكثر من استخدام المعيار القائم على المهمة. حتى في أبسط أشكاله، فالتنظيم القائم على الذات يتطلب القدرة على التمثيل المعرفي لنتيجتين في الوقت نفسه (واحدة منها ليست موجودة)، وكذلك تقويم النتائج وفقاً للتسلسل الوقي. ويستخدم السعي القائم على الذات ما يبدو أنه تقويم للكفاءة: أي مسار الأداء الشخصي للفرد. ومع هذا، فتعقيد المقارنة الموجودة في هذا الشكل من السعي (أي استخدام المعلومات المجردة منفصلة عن المشاركة المستمرة في المهمة) يجعل التنظيم أقل توجهها نحو العملية، وأقل تدفقاً من السعي القائم على المهمة (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

الأهداف القائمة على الذات والمهمة؛ سعياً لتأكيد النموذج (3×2)، وقد تم اختبار النموذج المفترض (النموذج السداسي) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي. وجاءت النتائج مؤيدة للنموذج المفترض، حيث تشبعت بنود المقياس بالعوامل الكامنة المفترضة. وأجريت تحليلات إضافية لمقارنة مدى موافقة النموذج المقترح مع سلسلة من النماذج البديلة، حيث تم اختبار عشرة نماذج بديلة على النحو الآتي:

- نموذج (2×2): حيث إن الأهداف القائمة على الآخر تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، ولكن الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات وتتشابه في التكافؤ تشبعت بصورة مشتركة معاً في عوامل كامنة.

- النموذج الثلاثي: حيث إن الأهداف القائمة على الآخر تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، ولكن الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات تشبعت معاً بصورة مشتركة في عاملهم الكامن المفترض.

- النموذج الثنائي: حيث إن الأهداف القائمة على الآخر تشبعت معاً بصورة مشتركة في عامل كامن واحد، بينما تشبعت الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات بعامل كامن آخر بصورة مشتركة.

- نموذج المهمة (توجهه، تجنبه): حيث جميع البنود تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، باستثناء

ربما لا يكون مثالياً للخبرة الظاهرية للتنظيم مثل الأهداف القائمة على المهمة (أو حتى القائمة على الذات)، إلا أنه ربما يؤثر على كفاءة وفعالية المشاركة في المهمة.

والدراسات التي تناولت بنية أهداف الإنجاز ليست واسعة الانتشار، ولم تراعى في معظمها تأثير الثقافة ولا النوع على بنية أهداف الإنجاز، وفيما يلي نستعرض بعض الدراسات التي تناولت البناء العاملي لتوجهات الأهداف، آخذين بالاعتبار عند تناول تلك الدراسات موافقتها لعينة الدراسة الحالية من حيث عينة التطبيق، والمتمثلة في طلاب الجامعة وطالباتها.

فلقد سعت دراسة إليوت، وميريام، وبيكرن (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011) لفحص نموذج مقترح (النموذج السداسي) لتوجهات أهداف الإنجاز، حيث تم فحص الصدق البنائي لنموذج (3×2)، وفحص العلاقات بين الأهداف الستة في النموذج والمتغيرات المسببة والناجئة، التي ظهر أنها مهمة نظرياً وتجريبياً في أهداف التحصيل والدافعية بشكل أكثر تعميمياً. وفيما يتعلق بالصدق البنائي، وهدفت الدراسة لاختبار ما إذا كانت الأهداف الستة تمثل مفاهيم متميزة تجريبياً، وما إذا كان نموذج (3×2) يقدم ملاءمة أفضل للبيانات مقارنة مع النماذج البديلة، بما في ذلك النماذج الثلاثية والرباعية. وكذلك بحث إمكانية الفصل بين

- الأهداف القائمة على المهمة والقائمة على الذات فإنها تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن آخر.
- نموذج الذات (توجه، تجنب): حيث جميع البنود تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، باستثناء الأهداف القائمة على التوجه للذات وتجنب الذات فإن بنودها تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن آخر.
- نموذج الآخر (توجه، تجنب): حيث جميع البنود تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، باستثناء الأهداف القائمة على التوجه للذات وتجنب الذات فإن بنودها تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن آخر.
- نموذج التوجه: حيث إن جميع بنود التجنب تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، لكن البنود المتعلقة بالتوجه تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن واحد.
- نموذج التجنب: حيث إن جميع بنود التوجه تشبعت بعواملها الكامنة المفترضة، لكن البنود المتعلقة بالتجنب تشبعت معا بصورة مشتركة في عامل كامن واحد.
- نموذج التعريف: حيث إن جميع البنود التي تشترك بنفس تعريف الكفاءة (مهمة، ذات، آخر) تشبعت معا في عوامل كامنة مشتركة.
- نموذج التكافؤ: حيث إن جميع البنود التي تشترك بنفس التكافؤ (توجه، تجنب) تشبعت معاً في
- عوامل كامنة مشتركة.
- ويتضح أن نتائج هذه الدراسة قدمت دعماً واضحاً وصریحاً للفصل بين الأهداف القائمة على المهمة والأهداف القائمة على الذات، وأكدت أن النموذج السداسي أكثر عمومية.
- وتناولت دراسة دافيد (David,2009) بناء أداة لقياس توجهات أهداف الإنجاز في الرياضيات وفقاً للنموذج الرباعي (2×2)، وطبقت هذه الأداة على عينة مكونة من (119) طالباً جامعياً، واستخدم التحليل العاملي التوكيدي للتأكد من البنية العاملية للمقياس، حيث أظهرت النتائج أن الأبعاد الأربعة قد تشبعت بالعامل المفترض لكل منها، وأن تقدير المعامل للأبعاد الأربعة لها دلالة إحصائية، مما يدعم افتراضات النموذج الرباعي لتوجهات الهدف.
- وأجرى كل من لوا ولي (Lau & Lee, 2008) دراستين: هدفت الأولى منها لفحص البناء العاملي لمقياس توجهات هدف الإنجاز (النموذج الثلاثي) بنسخته الصينية باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (270) طالباً صينياً في هونج كونج، وأكدت نتائج الدراسة وجود ثلاثة عوامل، مما يؤكد قدرة المقياس على قياس توجهات هدف الإنجاز في البيئة الصينية. وأجريت الدراسة الثانية على عينة كبيرة (9490) طالباً بهدف فحص البناء

زاد تعقيد مفهوم أهداف الإنجاز كان أقدر على التمييز بين الطلاب.

وهدفت دراسة بيرون، وبرنك، وفني (Barron, Baranik, & finney, 2006) إلى توسيع مقياس توجهات أهداف العمل من النموذج الثلاثي (VandeWalle, 1997; 2001) إلى النموذج الرباعي (Elliot & McGregor, 2001)، وذلك بإضافة بنود تمثل بعد تجنب الإلتقان، حيث تم تطبيق المقياس الجديد على عينة مكونة من (341) طالباً جامعياً، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي لتقييم النموذج الرباعي ومدى انطباقه على بيانات هذه العينة، وأظهرت النتائج عدم انطباق النموذج الرباعي على البيانات بصورة دقيقة، وأن عدم الانطباق يعود إلى عبارات بعد تجنب الإلتقان، لذا قام الباحثون بتحويل النموذج الرباعي إلى النموذج الثلاثي، وذلك بحذف بنود بعد تجنب الإلتقان، وتم استخدام التحليل العاملي التوكيدي، وأظهرت النتائج انطباق بيانات الدراسة بصورة دقيقة على النموذج الثلاثي.

وتناولت دراسة فني، وبيير، وبيرون (Finney, Pieper, & Barron, 2004) الخصائص السيكومترية لمقياس توجهات أهداف الإنجاز (2×2) مقارنة بالمقاييس التي تمثل النماذج الثنائية والثلاثية، واستخدمت الدراسة مقياس (AGQ) على عينة مكونة من (2111) طالباً جامعياً، وذلك بهدف التأكد من

العاملي للمقياس المنقح من الدراسة الأولى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، وتوصلت إلى أن المقياس المعدل يتكون من ثلاثة عوامل، حيث تشبعت جميع بنود المقياس بالعامل المفترض لها، وهذا يدل على صدق المقياس وملاءمته للبيئة الصينية.

وتوصلت دراسة باستر، وبيرون، وميلر، وديفس (Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007) إلى أهمية استخدام تحليل العوامل الكامنة عند تحليل بيانات متعددة الأبعاد مثل توجهات أهداف الإنجاز، وركزت الدراسة على تقديم نظرة نقدية لتوجهات أهداف الإنجاز من خلال استخدام تحليل العوامل الكامنة للنموذج الثنائي، والثلاثي، والرباعي، باستخدام عاملين، وثلاثة، وأربعة عوامل على التوالي، وكذلك هدفت الدراسة إلى تقديم أدلة على أن النماذج الأكثر تعقيداً لتوجهات أهداف الإنجاز أكثر أهمية، أو أن النماذج البسيطة كافية، وطبقت الدراسة على عينة من طلاب الجامعة، واستخدمت عدة مقاييس أهمها مقياس (2×2) لأهداف الإنجاز. وتوصلت الدراسة إلى وجود خمسة ملامح لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورية لتصنيف الطلاب في حالة النموذج الثنائي والثلاثي، بينما هناك ستة ملامح لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورية لتصنيف الطلاب في حالة النموذج الرباعي. وخلصت نتائج الدراسة إلى تأييد ودعم فكرة أنه كلما

للإتقان والتوجه للأداء لدى عينة الذكور، حيث إن معامل الارتباط بينهما مرتفع، بينما الإناث كن أقدر على التمييز بين التوجهين، حيث كان معامل الارتباط بينهما منخفض، وبالتالي يمكن القول إن البناء لعاملي لتوجهات الأهداف أكثر وضوحاً وتميزاً لدى الإناث مقارنة بالذكور.

وأجرى كل من داي، ورادوسفتش، وجاستين (Day, Radosevich, & Chasteen, 2003) دراسة لفحص البناء الكامن لأربعة مقاييس شائعة لتوجهات الهدف، اثنان منها تمثل النموذج الثنائي: مقياس التوجه نحو التعلم، والتوجه نحو الأداء (Button, Mathieu, & Zajac, 1996)، ومقياس التوجه للمهمة والأداء (TEOS, Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995)، واثنان يمثلان النموذج الثلاثي: مقياس استبيان أنماط التعلم التكيفي (PALS, Midgley, Maehr, Hicks, Roeser, Urdan, Anderman, & Kaplan, 1996) ومقياس توجهات الأهداف في مجال العمل (VandeWalle, 1997)، وطبقت هذه المقاييس على عينة مكونة من (38) طالباً جامعياً، واستخدم التحليل العاملي التوكيدي بهدف فحص الصدق البنائي لهذه المقاييس، وأظهرت النتائج أن الاستجابات على هذه المقاييس المختلفة تعكس نفس العوامل الكامنة الثلاث: التوجه نحو التعلم والتوجه نحو الأداء والتوجه نحو

البناء العاملي للمقياس، وكذلك تقييم الثبات والصدق التمايزي لمقياس (2×2)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد وجود أربعة توجهات للهدف بدلاً من النماذج الثنائية والثلاثية، والأهم في هذه الدراسة أنها أكدت التوجهات الأربعة لأهداف الإنجاز باستخدام عينة أكبر بكثير وأكثر تمثيلاً من العينة المستخدمة في الدراسة الأصلية للنموذج التي أجراها (Elliot & McGreger, 2001)، واتضح من الدراسة أن كل توجه من التوجهات الأربعة له اتساق داخلي مرتفع جداً، باستثناء بنود بعد تجنب الأداء كان معامل ألفا كرونباخ (0.68)، وهو الأقل بين الأبعاد، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباطات غير دالة بين توجهات الهدف الأربعة، وهذا يشير إلى وجود صدق تمايزي مرتفع للمقياس.

وأجرى كل من أبو هلال ودرويش (2005م) دراسة تهدف لفحص البناء العاملي لتوجهات الأهداف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وطبقت الدراسة على عينتين من طلاب المدارس وطلاب الجامعة، وتم استخدام مقياس توجهات الأهداف من أعداد أليوت وشيرش (1997م)، ولقد توصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد وجود نفس العوامل الموجودة في البيئات الغربية في البيئة العربية على الرغم من الاختلاف في درجات التشبعات لصالح البيئات الغربية، كذلك توصلت نتائج الدراسة على أن هناك ضعفاً في التمييز بين التوجه

(تراوحت بين 0.50، وبالنسبة للتوجه نحو المهمة 0.77، وبين 0.54 و0.84 بالنسبة للقدرة). بينما يعد مقياس التعلم والأداء أقل المقاييس صدقاً، حيث لم تشبع بنوده بالعاملين بصورة جيدة.

ولا يخفى على المتمعن في أدبيات الدراسة في مجال أهداف الإنجاز أنه، وعلى الرغم من القبول الكبير الذي يلقاه النموذج الرباعي (Elliot & McGregor, 2001) من الباحثين بهذا المجال، إلا أننا نجد العديد من الدراسات في وقتنا الحالي تميل لاستخدام النماذج الثنائية والثلاثية لتوجهات الهدف لعدم قناعتهم بالنموذج الرباعي أو أنهم تعودوا على استخدام النماذج الأولية مع اعتقادهم بقدرتها على التعبير عن توجهات أهداف الإنجاز (Topola & Niemivirta, 2008; Regner, Escribe, & Dupeyrat, 2007).

وكذلك يلحظ أن العديد من الدراسات ركزت على دراسة الصدق العملي للمقاييس عن طريق التحليل العملي بنوعيه، والقليل من الدراسات تناولت البنية العملية لتوجهات هدف الإنجاز بنماذجها المختلفة (Finney, Pieper, & Barron, 2004)، وكذلك لا توجد دراسة واحدة - باستثناء الدراسة الأصلية التي اقترحت النموذج - تناولت البنية العملية للنموذج السداسي (3×2)، والباحث الحالي من خلال دراسته يحاول تغطية بعض جوانب النقص في أدبيات الدراسة في مجال البنية

تجنب الأداء، وكذلك أظهرت النتائج أن معاملات الارتباط الدالة بين هذه المقاييس المختلفة مؤثر هام على توافر صدق بنائي لهذه المقاييس.

وأجرى كل من جاقسنسكي ودودا (Jagacinski & Duda, 2001) دراسة على عينة مكونة من (393) طالباً من طلاب الجامعة بهدف مقارنة تقييم عدد من المقاييس المعروفة في مجال توجهات هدف الإنجاز فيما يتعلق باتساقها الداخلي وثباتها وصدقها العملي، وهذه المقاييس هي: استبانة أنماط التعلم التكيفي (PALS) من أعداد (Midgley, et al., 1996) لقياس التوجه نحو القدرة والتوجه نحو المهمة، ومقياس التوجهات الدافعية (MOS) من أعداد (Duda & Nichalls, 1992) لقياس التوجه نحو المهمة والتوجه نحو الأنا، ومقياس التوجه نحو التعلم والتوجه نحو الأداء من أعداد (Button, Mathieu, & Zajac, 1996)، وتم استخدام التحليل العملي التوكيدي لكل من المقاييس المذكورة آنفاً، كلاً على حدة باستخدام عاملين لكل مقياس، وكان الهدف من الدراسة مقارنة الخصائص السيكومترية للمقاييس الثلاثة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى اختلاف المقاييس المستخدمة بصورة واضحة في خصائصها السيكومترية، وبصورة عامة فإن مقياس (PALS) أكثر المقاييس ثباتاً وصدقاً في قياسه لتوجهات أهداف الإنجاز وتشبعت بنوده بالعاملين بصورة دقيقة

Multiple goals perspective في مقابل منظور الأهداف الأحادية (Single goal perspective) (Barron & Harackiewicz, 2000; Harackiewicz et al., 2002; Midgley et al., 2001) حيث زادت من مستوى التعقيد في مفهوم توجهات الهدف.

وعندما يستخدم الباحث نماذج أكثر تعقيداً لتوجهات أهداف الإنجاز متزامناً مع منظور الأهداف المتعددة فإن مقداراً من التعقيد يضاف إلى مهمة وصف توجهات أهداف الإنجاز، وكذلك تحليل العلاقة بينها وبين المتغيرات الأخرى، وهذا يشير ضمناً إلى وجود تيارين يتنازعان مجال الدراسة في توجهات أهداف الإنجاز: التيار الأول يرى أن تبسيط المفهوم يجعل المفهوم أكثر قدرة على التعبير عن توجهات الهدف، ورغم كثرة النماذج وزيادة تعقيدها وتطورها المستمر إلا أن العديد من الدراسات لا زالت تستخدم النموذج الثنائي والثلاثي الأكثر بساطة، مع اعتقاد راسخ بقدرتها على تمثيل أهداف الإنجاز بصورة دقيقة، ومن هذه الدراسات (Topola & Niemivirta, 2008; Regner, Escribe, & Dupeyrat, 2007). أما التيار الثاني فيرى أنه كلما كان المفهوم أكثر تفصيلاً وتعقيداً كلما كان أقدر على الإحاطة بالمفهوم، وتمثيله تمثيلاً صادقاً وأقدر على تصنيف توجهات الهدف لدى الأفراد بصورة واضحة. وعلاوة على تعدد النماذج وتعقدها فإنه لا يمكن

العاملية لتوجهات هدف الإنجاز ومنها:

- عدم وجود دراسة عربية تناولت البنية العاملية لتوجهات هدف الإنجاز لطلاب الجامعة.
 - فحص صدق النموذج السداسي لتوجهات الهدف على البيئة السعودية.
 - فحص الفروق في البنية العاملية المكونة لتوجهات هدف الإنجاز لدى الطلاب والطالبات.
 - فحص الفروق في البنية العاملية المكونة لتوجهات هدف الإنجاز تبعاً لتخصص الطالب (علمي/أدبي).
- مشكلة الدراسة:

خلال السنوات الأخيرة اقترح العديد من الباحثين العديد من النماذج والتصورات الأكثر تعقيداً لوصف وتصنيف توجهات هدف الإنجاز (Elliot, 1999; Elliot & Murayama, 2008; Elliot & Thrash, 2001)، مما أثار العديد من النقاشات حول مدى الحاجة إلى تعريفات أكثر تعقيداً وشمولية كي تحيط بكامل هذه التصورات المعقدة، أو أن تعريفات بسيطة كافية للإحاطة بهذه المفاهيم.

وفكرة التصورات المعقدة لتوجهات هدف الإنجاز ليست المعضلة الوحيدة؛ بل إن هناك فكرة أصبحت أكثر شيوعاً لدى العديد من المنظرين في هذا المجال، وهي ما يسمى منظور الأهداف المتعددة

ذلك فإن الدراسة الثقافية لأهداف الإنجاز غالباً ما تركز على ما إذا كانت أنماط العلاقات بين أهداف الإنجاز ونواتج التعلم متوافقة عبر الثقافات، لكنها لم تركز على البناء العاملي لأهداف الإنجاز عبر الثقافات المختلفة (Lau & Lee, 2008; McInerney, Yeung, & McInerney, 2001)، وبالتالي فإنه من المتوقع أن تختلف البنية العاملية لأهداف الإنجاز وفقاً لاختلاف البيئات والثقافات، وبما أن البيئة العربية تختلف بصورة كبيرة عن البيئات الغربية يتوقع الباحث أن البنية العاملية لتوجهات الهدف قد لا تكون بنفس الوضوح الذي هي عليه في البيئات الغربية؛ نظراً لوجود اختلافات جوهرية في الأنظمة التعليمية والاجتماعية.

وهناك عامل آخر قد يكون له دور مؤثر في بنية أهداف الإنجاز وهو النوع (ذكر، أنثى)، والنوع أحد العوامل الشخصية الذي ارتبط بالاختلافات التي وجدت في الوظائف الدافعية، حيث أشارت بعض الدراسات (Martin, 2003; Smith, 2004) إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الدوافع تبعاً لاختلاف النوع. والدراسات التي تناولت تأثير النوع على أهداف التحصيل جاءت نتائجها غير مستقرة ومذبذبة، فلقد توصلت دراسة ميرانو ورفاقه (Moreno, Cervello, & González-Cutre, 2008) إلى أن الذكور يظهرون أهدافاً متوجهة نحو الأداء بصورة أعلى من الإناث، بينما

إغفال تأثير السياق الثقافي البيئي في شكل أهداف الإنجاز وطبيعتها، فالدراسات التي تناولت دوافع الإنجاز في عمومها درست بشكل مكثف عبر الثقافات المختلفة (Duda & Allison, 1989; Maehr & Nicholls, 1980; Yu & Yang, 1994)، ولكن كان التركيز في هذه الدراسات منصباً على الاختلافات في مستوى دوافع الإنجاز وليس على موضوع تلك الدوافع ومعناها.

فالعديد من النظريات السائدة في مجال نظرية الهدف تم بناؤها وتطويرها مع عدم الاهتمام بالأثر الثقافي مطلقاً، أو الاهتمام محدود جداً. فإذا أخذنا بالاعتبار الاستثناء الملحوظ لأعمال مير (Maehr, 1974; Maehr & Nicholls, 1980)، فإن معظم الدراسات التجريبية التي أسهمت في تطوير نظرية الهدف أجريت في الغرب الأمريكي الأوسط، وعلى فئات غالبها من البيض ومن الطبقات الوسطى، وعلاوة على ذلك فإنها افترضت أن مبادئ عمل النظرية تنطبق على جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية (Maehr & Zusho, 2009)، فعلى سبيل المثال فإنه لا توجد مناقشة موسعة عن تأثير الثقافة في المقالين الأساسيين الذين يعود لهما الفضل في تحديد مبادئ نظرية الهدف، وهما مقال: نيكلوس (Nicholls, 1984)، ومقال: دوك وليجت (Dweck & Leggett, 1988)، وبالإضافة إلى

- أشارت دراسة باجرز وتشنق (Pajars & Cheong, 2003) أن الإناث أكثر ميلاً للتوجه نحو المهمة والذكور أكثر ميلاً للتوجه نحو الأداء بنوعيه الإقداامي والإحجامي، وهي نفس النتائج تقريباً التي توصلت إليها دراسات (Church, Elliot, & Gable, 2001 ; Wentzel, 1998; Wilkins, 2006) بينما توصلت دراسات أخرى (Phan, 2008; Abrahamsen, Robert, Phan, 2008; Pensgaard, 2007) إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز بأنواعها المختلفة، ولقد ذكر كل من بنترش وشيك (Pintrich & Schunk, 2002) أن معظم الدراسات التي تناولت أهداف الإنجاز لم تشر لوجود فروق واضحة بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز، ولقد افترضوا بما أن الذكور أكثر قدرة على المنافسة من الإناث فإنهم قد يميلون بصورة أكبر لتبني أهداف تعزز تفوقهم على الآخر، ويعتقد الباحث الحالي أن عدم الاستقرار الموجود في نتائج تأثير النوع على توجهات أهداف الإنجاز قد يكون عائداً إلى أن البنية العاملية لتلك الأهداف ليست متشابهة تماماً بالنسبة للذكور والإناث.
- وانطلاقاً مما سبق وعطفاً على الآتي:
- الاختلاف الواضح بين المهتمين بهذا المجال حول جدوى استخدام النماذج الأكثر تعقيداً (تطوراً) بدلا عن استخدام النماذج الأكثر بساطة عند تناول توجهات الهدف.
- لا توجد دراسة عربية واحدة - على حد علم الباحث - تناولت البنية العاملية لتوجهات الهدف بنماذج مختلفة لدى طلاب الجامعة.
- لا توجد دراسة واحدة تناولت البنية العاملية للنموذج السداسي (3×2) باستثناء الدراسة الأصلية التي اقترحت النموذج.
- تأثير البيئة الثقافية على توجهات الهدف تستلزم فحص صدق هذه النماذج في بيئات مختلفة، ومن ضمنها البيئة السعودية.
- تسعى الدراسة الحالية لتناول البناء العملي لتوجهات أهداف الإنجاز لمعرفة البناء الواقعي (الحقيقي) لتلك الأهداف بين طلاب الجامعة في السعودية، آخذين في الاعتبار الاختلاف في البناء العملي تبعاً لاختلاف النوع (ذكر، أنثى) والتخصص الدراسي (علمي، أدبي) لعينة الدراسة، بالإضافة إلى محاولة تقديم أدلة حول ما إذا كان استخدام نماذج معقدة لتوجهات أهداف الإنجاز ضرورة أو أن استخدام النماذج البسيطة كافٍ للإحاطة بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:
1. ما البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟
 2. هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف

البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز.
3. فحص الفروق بين أفراد عينة الدراسة في البنية
العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز تبعاً لاختلاف
التخصص الدراسي.

ولتحقيق ذلك تم اتباع الإجراءات المستخدمة
في (Elliot & McGregor, 2001; Finney, Pieper, &
Barron 2004)؛ للتأكد من الصدق البنائي للنموذج
الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (AGQ)، ونظراً
لظهور النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في
(Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011)، والذي أدى
بدوره للحاجة للتأكد من صدق تلك النماذج في البيئة
الجامعية في المملكة العربية السعودية، خاصة مع عدم
وضوح الرؤيا في الدراسات السابقة حول تأثير بنية
الدافعية بصفة عامة، وتوجهات أهداف الإنجاز بصفة
خاصة بالبيئة الثقافية.
أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

1. تناولها النماذج المتعددة لتوجهات أهداف
الإنجاز في محاولة لتحديد النموذج الأكثر مواءمة
لطلاب الجامعة في السعودية، وهذا سوف ينعكس على
العديد من النواتج التعليمية؛ نظراً للارتباط الوثيق بين
توجهات أهداف الإنجاز والتحصيل الأكاديمي.
2. توصلها إلى بعض النتائج التي قد تساعد

الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف
النوع (ذكر - أنثى)؟
3. هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف
الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف
التخصص الدراسي (علمي، أدبي)؟
أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التأكد من البنية
العاملية للأطر النظرية المختلفة لتوجهات أهداف
الإنجاز ومدى وجود بنية مستقلة لكل هدف منها لدى
طلاب جامعة القصيم، وذلك من خلال تناول البناء
العالمي لتوجهات أهداف الإنجاز لمعرفة البناء الواقعي
(الحقيقي) لتلك الأهداف بين طلاب جامعة القصيم،
أخذين في الاعتبار الاختلاف في البناء العالمي تبعاً
لاختلاف النوع (ذكر، أنثى)، والتخصص الدراسي
(علمي، أدبي) لعينة الدراسة، بالإضافة إلى محاولة تقديم
أدلة حول ما إذا كان استخدام نماذج معقدة لتوجهات
أهداف الإنجاز ضرورة، أو أن استخدام النماذج البسيطة
كافٍ للإحاطة بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب
الجامعة.

ويمكن تحديد أهداف الدراسة بالآتي:

1. التعرف على البنية العاملية المكونة لبنية أهداف
الإنجاز لدى طلاب جامعة القصيم.
2. فحص الفروق بين الطلاب والطالبات في

4. أهداف تجنب الفشل في الأداء (Performance Avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل إلى تجنب الأداء تجنباً للفشل والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إكمال المهمة بأقل جهد ممكن (Somuncuoglu & Yildirim, 2001).

5. أهداف التوجه نحو المهمة (Task-approach goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتحقيق الكفاءة المعتمدة على المهمة (على سبيل المثال القيام بالمهمة بطريقة صحيحة) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

6. أهداف تجنب الفشل في المهمة (Task-avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يتجنب عدم الكفاءة المعتمدة على المهمة (على سبيل المثال تجنب القيام بالمهمة بطريقة غير صحيحة) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

7. أهداف التوجه نحو الذات (Self-approach goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتحقيق الكفاءة المعتمدة على الذات (على سبيل المثال القيام بالمهمة بصورة أفضل من قبل) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

8. أهداف تجنب الفشل في الذات (Self-avoidance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الذات (على سبيل

المختصين في مجال الدراسات الجامعية على فهم توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في السعودية، مما يسهم في تحسين العملية التعليمية.
مصطلحات الدراسة:

• توجهات أهداف الإنجاز (Achievement goal orientations): تشير إلى العامل الذي يحدد مدى تهيؤ الفرد لتقبل أي نمط من الأنماط العشرة التالية:

1. أهداف التوجه نحو الإتقان (orientation Mastery goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد يبذل قصارى جهده لزيادة مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005). والتحصيل بالنسبة لهذه الفئة من الأفراد يتمثل في إتقان المهمة التعليمية وفهمها بصورة تنعكس على نمو الفرد المعرفي.

2. أهداف تجنب الفشل في الإتقان (Mastery Avoidance goals): وفيها الغرض من الانخراط في سلوك الإنجاز يتمثل في تجنب الفشل في إتقان العمل أو المهمة.

3. أهداف التوجه نحو الأداء (orientation Performance goals): يشير هذا النمط إلى أن الفرد مهتم بتلقي أحكام مفضلة من الآخرين حول مستوى كفاءته (Breland & Donovan, 2005)، والتحصيل بالنسبة لهذا النمط من الأفراد يتمثل في مستوى الإعجاب الذي يثرونه في أنفس المنافسين.

وفكرة نموذج المعادلة البنائية تقوم على اختبار التطابق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المحللة فعلاً من قبل النموذج المفترض، والذي يحدد علاقات معينة بين هذه المتغيرات (المصفوفة التي يتم استهلاكها فعلاً من قبل النموذج المفترض)، ولذلك يسمى هذا الأسلوب في بعض الأحيان بنموذج تحليل بنية التغيرات Covariance Structure Analysis، ولهذا السبب يعد استخدام هذا الأسلوب بمثابة برهنة على الصدق الواقعي أو العملي للعلاقات المفترضة بين المتغيرات (Hipp, Bauer, & Bollen, 2005; Lei & Lomax, 2005).

ويعد التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analyzes أحد تطبيقات نموذج المعادلة البنائية، ويعكس التحليل العاملي الاستكشافي يتيح التحليل العاملي التوكيدي الفرصة لتحديد صحة نماذج معينة للقياس واختبارها، والتي يتم بناؤها في ضوء أسس نظرية سابقة (Hewitt, Foxcroft, & MacDonald, 2004)، وتمثل الإجراءات المتبعة في التحليل العاملي التوكيدي في تحديد النموذج المفترض - النموذج البنائي -، والذي يتكون من المتغيرات الكامنة Latent Variable أو المتغيرات غير المقاسة أو المتغيرات الخارجية Exogenous، وهي تمثل الأبعاد المفترضة للقياس، ومنها تخرج أسهماً متجهة إلى النوع الثاني من المتغيرات، والتي تعرف بالمتغيرات المقاسة،

المثال تجنب القيام بالمهمة بصورة أسوأ من قبل) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

9. أهداف توجهه نحو الآخر (Other-approach goals) يشير هذا النمط إلى أن الفرد يميل لتحقيق الكفاءة المعتمدة على الآخر (على سبيل المثال القيام بالمهمة بصورة أفضل من الآخر) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

10. أهداف تجنب الفشل في الآخر (Other-avoidance goals) يشير هذا النمط إلى أن الفرد يتجنب عدم الكفاءة المعتمدة على الآخر (على سبيل المثال تجنب القيام بالمهمة بصورة أسوأ من الآخر) (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011).

منهج الدراسة:

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم استخدام نموذج المعادلة البنائية Structural Equation Model واستخدامه في التحليل العاملي التوكيدي، ويتمثل الهدف من نموذج المعادلة البنائية في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات المقاسة والمتغيرات الكامنة، ولذلك يستخدم هذا الأسلوب في التحليل العاملي التوكيدي للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس المختلفة التي يتم بناؤها في ضوء أطر نظرية سابقة، وكذلك يستخدم في تحليل المسار (عامر، 2004م).

ويكون الاهتمام هنا منصباً على مقارنة مصفوفة التغيرات للعينة- المصفوفة الأساسية- بالمصفوفة المحللة- التي تم استهلاكها من قبل النموذج- ومن هذه المؤشرات (عامر، 2004م؛ خطاب والصيد، 1990م؛ Nasser & Takahashi, 2003; Chang, et al., 2004; Abbott, 2003; Hewitt, et al., 2004):

■ مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index (GFI)

ويقاس مقدار التباين في المصفوفة المحللة عن طريق النموذج موضوع الدراسة، وهو بذلك يناظر مربع معامل الارتباط المتعدد في تحليل الانحدار المتعدد، وتتراوح قيمته بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة، وقد طور هذا المؤشر ليتحرر من تعقيد النموذج، ويعرف المؤشر الجديد بمؤشر حسن المطابقة المصحح بدرجات الحرية (AGFI).

■ مؤشر جذر متوسط مربع الخطأ التقريبي: Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA).

وهو من أهم مؤشرات جودة المطابقة، وإذا ساوت قيمته 0.05 فأقل دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة عالية البيانات، وإذا كانت القيمة محصورة بين 0.05، 0.08 دل ذلك على أن النموذج يطابق بدرجة جيدة بيانات العينة، أما إذا زادت قيمته عن 0.08 فيتم رفض النموذج.

أو المتغيرات التابعة، أو المتغيرات الداخلية Endogenous، والتي تمثل العبارات الخاصة بكل بعد أو الأبعاد الخاصة بكل عامل عام، وهنا يفترض أن العبارات مؤشرات للمتغيرات الكامنة (مراد، 2000م).

وفي ضوء افتراض التطابق بين مصفوفة التغيرات للمتغيرات الداخلة في التحليل والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج (المستهلكة من قبل النموذج) تنتج العديد من المؤشرات الدالة على جودة هذه المطابقة، والتي يتم قبول النموذج المفترض للبيانات أو رفضه في ضوءها والتي تعرف بمؤشرات جودة المطابقة ومنها:

(أ) النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية (df) مربع كاي المعياري: وإذا كانت أقل من 5 تدل على قبول النموذج، ولكن إذا كانت أقل من 2 تدل على أن النموذج مطابق للبيانات بصورة مرتفعة، وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي تستخدم مستوى دلالة χ^2 كمؤشر لجودة المطابقة، وهذا مقبول في حالة العينات كبيرة الحجم، أو عندما لا نرغب في مقارنة نماذج بنائية مختلفة لنفس البيانات، حيث تتأثر هذه القيمة بحجم العينة، ولذلك لا بد وأن يؤخذ في الاعتبار بعض المؤشرات الأخرى لجودة المطابقة بجانب النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية (Simon & Tovar, 2004).

(ب) مؤشرات المطابقة المطلقة Absolute Fit

Indexes

Incremental Fit Index مؤشر المطابقة المتزايد (IFI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

وعند الحكم على جودة نموذج معين، أو المقارنة بين عدة نماذج يمكن الحصول عليها من نفس البيانات يجب ملاحظة أن أفضل النماذج من حيث مطابقته للبناء العاملي التحتي (الضمني) للمتغيرات موضوع الدراسة هو النموذج الذي يتميز بتوفر أفضل قيم لأكثر عدد من المؤشرات الإحصائية السابقة مجتمعة، ولا يتم الحكم في ضوء مؤشر معين أو أكثر، وفي الدراسة الحالية سيتم الاعتماد في تقويم جودة النموذج على أن تكون قيمة المؤشرات (GFI, CFI, TLI, IFI, NFI) أعلى من أو مساوية لدرجة القطع (0.95).

مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب جامعة القصيم وطالباتها في المقر الرئيس بمدينة بريدة، وذلك خلال العام الدراسي 1432-1433هـ.

العينة الاستطلاعية: تألفت العينة الاستطلاعية من (263) طالباً وطالبة من عدة كليات علمية وأدبية بجامعة القصيم؛ بهدف تحديد الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة.

Incremental Fit مؤشرات المطابقة المتزايدة Indexes

وهي تعتمد في تقديرها على مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفري (Null Model)، والذي يُفترض فيه وجود عامل عام واحد تتشعب عليه كل المتغيرات المقاسة، ومن هذه المؤشرات (عامر، 2004م؛ خطاب والصيدا، 1990م؛ Nasser & Takahashi, 2003; Chang, et al., 2004; Hewitt, et al., 2004; Simon & Tovar, 2004):

Normed Fit Index مؤشر المطابقة المعياري (NFI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

Comparative Fit Index مؤشر المطابقة المقارن (CFI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

Tucker-Lewis Index مؤشر توكر لويس (TLI).

وتتراوح قيمة هذا المؤشر بين (0،1)، وتشير القيمة المرتفعة بين هذا المدى إلى تطابق أفضل للنموذج مع بيانات العينة.

بالجامعة) لإجراء ترجمة عكسية إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك طلب منهم مطابقة المقياس الذي قاموا بترجمته مع المقياس الأصلي، وتحديد مدى التطابق بين المقياسين، حيث تم وضع معيار لقبول التطابق مساوٍ لـ 80٪ فأعلى، ويتألف المقياس من (12) عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت السباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق والرقم (7) أن العبارة صحيحة تمامًا. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد تمثل أربعة توجهات لأهداف الإنجاز هي: أهداف الإتقان الإقداامية، وأهداف الإتقان الإحجامية، وأهداف الأداء الإقداامية، وأهداف الأداء الإحجامية. وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة)، فكانت على النحو التالي: أهداف الأداء الإقداامية (0.78)، أهداف الأداء الإحجامية (0.73)، أهداف الإتقان الإقداامية (0.72)، أهداف الإتقان الإحجامية (0.65) **(انظر ملحق 1).**

ثانياً: مقياس أهداف الإنجاز السداسي (3x2) (Achievment Goals).

أعد المقياس كل من (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011)، وقام الباحث الحالي بإعداد المقياس وتعريبه في البيئة السعودية، وذلك باستخدام طريقة

عينة الدراسة الفعلية: تم تحديد عينة الدراسة من مجتمع الدراسة على النحو الآتي:
تم اختيار كلتین من الكليات العلمية (كلية العلوم، والسنة التحضيرية للعلوم التطبيقية) وكلتین من الكليات النظرية (كلية الشريعة والدراسات الإسلامية، وكلية التربية)، وبعدها تم اختيار عينة عشوائية من كل كلية وطبق عليهم أدوات الدراسة، حيث تكونت العينة من (558) طالباً كما هو موضح بالجدول (1).

جدول (1). توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع والتخصص.

العدد	توزيع المتغيرات	المتغيرات
243	ذكور	النوع
315	إناث	
250	علمي	طبيعة الدراسة
308	نظري	

أدوات الدراسة:

أولاً: مقياس أهداف الإنجاز الرباعي (2x2) (Achievment Goals).

أعد المقياس كل من (Elliot & McGregor, 2001)، وقام الباحث الحالي بإعداد المقياس وتعريبه في البيئة السعودية، وذلك باستخدام طريقة الترجمة العكسية (Back translation)، حيث قام الباحث بترجمة المقياس إلى العربية، ومن ثم عرضت الترجمة على خمسة من المختصين باللغة الإنجليزية (قسم اللغة الإنجليزية

نتائج الدراسة وتفسيراتها:

نتائج التساؤل الأول:

«ما البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية؟».

وللتحقق من ذلك تم اتباع الإجراءات المستخدمة في (Elliot & McGregor, 2001; Finney, et al., 2004) في التأكد من الصدق البنائي للنموذج الرباعي لتوجهات أهداف الإنجاز (AGQ)، ونظراً لظهور النموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011)، والذي أدى بدوره للحاجة للتأكد من صدق تلك النماذج في بيئة المملكة العربية السعودية، خاصة مع تأكيد الدراسات السابقة على تأثر بنية الدافعية بصفة عامة، وتوجهات أهداف الإنجاز بصفة خاصة بالبيئة الثقافية.

وتتمثل تلك الإجراءات في التحليل العاملي التوكيدي باستخدام النمذجة البنائية في مقارنة مؤشرات جودة المطابقة للنماذج النظرية الممكنة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي، وبالنسبة للنموذج الرباعي تمت المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للأبنية العاملية التالية:

1- النموذج الرباعي: تم افتراض أربعة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقداامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء الإقداامية، أهداف

الترجمة العكسية (Back translation)، حيث قام الباحث بترجمة المقياس إلى العربية، ومن ثم عرضت الترجمة على خمسة من المختصين باللغة الإنجليزية (قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة) لإجراء ترجمة عكسية إلى اللغة الإنجليزية، وبعد ذلك طلب منهم مطابقة المقياس الذي قاموا بترجمته مع المقياس الأصلي، وتحديد مدى التطابق بين المقياسين، حيث تم وضع معيار لقبول التطابق مساو لـ 80٪ فأعلى، ويتألف المقياس من 18 عبارة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت السباعي، بحيث يمثل الرقم (1) أن العبارة ليست صحيحة على الإطلاق، والرقم (7) أن العبارة صحيحة تماماً. وتتوزع فقرات المقياس على ستة أبعاد تمثل ستة توجهات لأهداف الإنجاز هي: أهداف المهمة الإقداامية، وأهداف المهمة الإحجامية، وأهداف الذات الإقداامية، وأهداف الذات الإحجامية، وأهداف الآخر الإقداامية، وأهداف الآخر الإحجامية، وتم التأكد من ثبات المقياس بحساب ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الفرعية على العينة الاستطلاعية (263 طالباً وطالبة)، فكانت على النحو التالي: أهداف المهمة الإقداامية (0.69)، أهداف المهمة الإحجامية (0.68)، أهداف الذات الإقداامية (0.70)، أهداف الذات الإحجامية (0.73)، أهداف الآخر الإقداامية (0.78)، أهداف الآخر الإحجامية (0.73).

- الأداء الإحصائية).
 كامنين (الأهداف الإقداامية بصفة عامة، الأهداف الإحصائية بصفة عامة).
 2- النموذج الثلاثي الأول: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان بصفة عامة، أهداف الأداء الإقداامية، أهداف الأداء الإحصائية).
 3- النموذج الثلاثي الثاني: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقداامية، أهداف الأداء الإقداامية، والأهداف الإحصائية بصفة عامة).
 4- النموذج الثلاثي الثالث: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف الإتقان الإقداامية، أهداف الإتقان الإحصائية، أهداف الأداء بصفة عامة)
 5- النموذج الثنائي الأول: تم افتراض متغيرين كامنين (الأهداف الإقداامية بصفة عامة، الأهداف الإحصائية بصفة عامة).
 6- النموذج الثنائي الثاني: تم افتراض متغيرين كامنين (أهداف الإتقان بصفة عامة، أهداف الأداء بصفة عامة).
 وتم تحديد العبارات الخاصة بكل متغير كامن في النماذج المفترضة، وكذلك تم افتراض وجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات الكامنة في كل نموذج من النماذج التي تم تحليلها، وباستخدام طريقة أقصى احتمال ML تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لهذه النماذج كما هي موضحة بجدول (2):

جدول (2). مؤشرات جودة المطابقة لنماذج توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي.

النموذج	الرباعي	الثلاثي الأول	الثلاثي الثاني	الثلاثي الثالث	الثنائي الأول	الثنائي الثاني
χ^2	122,407	597,966	432,252	161,206	821,239	522,355
df	48	51	51	51	53	53
χ^2/df	2,550	11,725	8,476	3,161	15,495	9,856
$\Delta\chi^2$	---	***475,559	***310,845	***38,799	***698,832	***399,948
Δdf	---	3	3	3	5	5
GFI	0,965	0,830	0,873	0,953	0,752	0,852
CFI	0,965	0,679	0,776	0,935	0,549	0,725
TLI	0,940	0,585	0,710	0,916	0,439	0,657
IFI	0,957	0,682	0,778	0,936	0,553	0,727
NFI	0,931	0,662	0,756	0,909	0,563	0,705
$RMSEA$	0,053	0,139	0,116	0,062	0,161	0,126

*** دالة عند مستوى 0.01

ومن الجدول (2) يتضح أن أفضل النماذج تمثيلاً لبنية توجهات أهداف الإنجاز هي النموذج الرباعي، مما يؤكد أن لكل هدف من الأهداف المفترضة نظرياً تمثلاً حقيقياً مستقلاً أي بنية حقيقية مستقلة.

الذات الإقدامية، أهداف الذات الإحجامية، أهداف الآخر الإقدامية، أهداف الآخر الإحجامية).

3 - النموذج الرباعي: تم افتراض أربعة متغيرات كامنة (الأهداف المهمة الإقدامية، أهداف الذات الإقدامية، أهداف الآخر الإقدامية، الأهداف الإحجامية بصفة عامة).

4 - النموذج الثلاثي الأول: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف المهمة الإقدامية، أهداف المهمة الإحجامية، الأهداف الإقدامية نحو الذات والآخر، الأهداف الإحجامية نحو الذات والآخر)، ويرمز لهذا النموذج بالرمز (د).

5 - النموذج الثلاثي الثاني: تم افتراض ثلاثة متغيرات كامنة (أهداف المهمة الإقدامية، أهداف الإقدام نحو الذات والآخر، أهداف الإحجام بصفة عامة).

6 - النموذج الثنائي: تم افتراض متغيرين كامنين (الأهداف الإقدامية بصفة عامة، الأهداف الإحجامية بصفة عامة).

وتم تحديد العبارات الخاصة بكل متغير كامن في النماذج المفترضة، وكذلك تم افتراض وجود علاقات ارتباطية بين المتغيرات الكامنة في كل نموذج من النماذج التي تم تحليلها، وباستخدام طريقة أقصى احتمال *ML* تم حساب مؤشرات جودة المطابقة لهذه النماذج كما هي موضحة بجدول (3):

وأيضاً يلحظ أن النموذج الثلاثي الثالث (أهداف الإتقان الإقدامية، أهداف الإتقان الإحجامية، أهداف الأداء بصفة عامة) قد حقق مؤشرات جودة مقبولة، ولكن ليست بنفس درجة النموذج الرباعي.

وهذه النتيجة جاءت متوافقة مع العديد من الدراسات (Davis, 2007; Elliot & McGregor, 2001; Finney, Pieper, & Barron, 2004; Pastor, Barron, Miller, & Davis, 2007) مؤكدة على تميز النموذج الرباعي وقدرته على التمييز بين الأفراد في توجهات أهداف الإنجاز، وتدعم هذه النتيجة فكرة أنه كلما زاد تعقيد مفهوم أهداف الإنجاز كلما كان أقدر على التمييز بين الأفراد، كذلك النتيجة الحالية دليل جديد على النماذج الأكثر تعقيداً لتوجهات أهداف الإنجاز أصبحت ضرورة ملحة في وقتنا الحالي.

بالنسبة للنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز تمت المقارنة بين مؤشرات جودة المطابقة للأبنية العملية النظرية الممكنة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء ذلك النموذج، وتلك النماذج هي:

1 - النموذج السداسي: تم افتراض ستة متغيرات كامنة (أهداف المهمة الإقدامية، أهداف المهمة الإحجامية، أهداف الذات الإقدامية، أهداف الذات الإحجامية، أهداف الآخر الإقدامية، أهداف الآخر الإحجامية).

2 - النموذج الخماسي: تم افتراض خمسة متغيرات كامنة (الأهداف الموجهة نحو المهمة بصفة عامة، أهداف

جدول (3). مؤشرات جودة المطابقة لنماذج توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي.

النموذج	السداسي	الثالثي (إقدام- إبحام)	الثالثي 1	الثالثي 2	الرابعي 1	الخامسي 1
χ^2	620.871	989.221	929.429	982.003	830.513	684.511
df	120	134	129	132	129	125
χ^2/df	5.174	7.382	7.205	7.439	6.438	5.478
$\Delta\chi^2$	---	**368.350	**308.558	**361.132	**209.642	**63.640
Δdf	---	14	9	12	9	5
TLI	0.854	0.776	0.783	0.774	0.810	0.843
IFI	0.886	0.805	0.818	0.806	0.840	0.873
CFI	0.885	0.804	0.817	0.805	0.839	0.872
NFI	0.863	0.781	0.794	0.783	0.816	0.849
GFI	0.886	0.822	0.829	0.823	0.835	0.875
RMSEA	0.087	0.107	0.106	0.108	0.99	0.090

** دالة عند مستوى 0.01

الرؤية في تلك المجتمعات في الفصل بين الذات والآخر، وتواصل مبدأ المنافسة في الشخصية الغربية بينما في مجتمعاتنا العربية في أحيان كثيرة تداخل بين الذات والآخر، وكذلك فإن مبدأ المنافسة ليس متأسلاً بصورة كبيرة في الشخصية العربية، وهذا يؤكد أنه وعلى الرغم من القبول الواسع الذي تلقاه نظريات توجهات الهدف بمختلف نماذجها في الدراسات الغربية فإنه ليس من المؤكد ما إذا كان من الممكن تطبيق هذه النظرية في مجتمعات أخرى مختلفة عرقياً وثقافياً (Harackiewicz & Linnenbrink, 2005).

وقد يكون عامل اللغة مؤثراً في عدم تحقق مؤشرات الجودة المقبولة، حيث إن الأداة المستخدمة هي ترجمة حرفية للأداة في اللغة الإنجليزية، ورغم التحقق

ومن الجدول (3) يتضح أن مؤشرات جودة المطابقة لجميع الأبنية العاملية النظرية المفترضة لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج السداسي لا تحقق مؤشرات الجودة المقبولة تماماً، وإن كان النموذج السداسي له أفضل المؤشرات مقارنة بباقي النماذج، ونظراً لحدائث النموذج وانعدام الدراسات فيه باستثناء الدراسة الأصلية التي اقترحت النموذج (Elliot, Murayam, & Pekrun, 2011) ولوجود مقياس وحيد لهذا النموذج لم يتم استخدامه في بيئات أخرى غير بيئته الأصلية - على حد علم الباحث - فقد يكون المقياس غير مناسب للبيئات الأخرى، وهو ما يؤكد أن هذا النموذج لا زال بحاجة للمزيد من البحث والدراسة، وقد يكون هذا النموذج مناسباً للبيئات الغربية، نظراً لوضوح

محمد سليمان الوطبان: بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي...

من صحة الترجمة بالطرق المتبعة في ذلك إلا أن الترجمة قد تحتاج إلى أخذ الفروق في اللغة والثقافة بعين الاعتبار، حيث إن اللغة الإنجليزية أكثر مباشرة من اللغة العربية، خاصة في طريقة التعبير، أي أنه من الممكن أن يكون هذا النموذج - السداسي - أكثر عرضة للتأثر بالعوامل الثقافية، وقد لا يعبر عن توجهات الطلاب في البيئة السعودية بوضوح.

نتائج التساؤل الثاني وتفسيراتها:

«هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) باختلاف النوع (ذكر - أنثى)؟».

للإجابة عن التساؤل الثاني والثالث للدراسة الحالية تم استخدام تحليل المجموعات المتعددة multiple group بجانب التحليل لكل مجموعة على حدة؛ وذلك حتى يمكن الوصول لنتائج أكثر دقة وواقعية، وفيما يتعلق باختلاف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) باختلاف النوع (ذكر - أنثى) جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (4). مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي والنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء النوع.

السداسي			الرباعي			النموذج النوع
الجنس	إناث	ذكور	الجنس	إناث	ذكور	
822.190	435.651	386.512	178.076	124.652	53.447	χ^2
240	120	120	96	48	48	Df
3.426	3.630	3.221	1.855	2.597	1.113	χ^2/df
0.861	0.869	0.850	0.951	0.941	0.965	GFI
0.871	0.873	0.886	0.952	0.914	0.993	CFI
0.835	0.838	0.831	0.934	0.882	0.991	TLI
0.873	0.875	0.870	0.953	0.916	0.994	IFI
0.829	0.835	0.822	0.904	0.870	0.940	NFI
0.066	0.092	0.096	0.039	0.071	0.022	RMSEA

ويتضح من الجدول (4) أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي تدل على تطابق بنية أهداف الإنجاز، وعدم اختلافها باختلاف النوع (ذكور، إناث)، بينما النموذج السداسي علاوة على عدم مطابقتها لبيانات الذكور أو الإناث فإن بنية أهداف الإنجاز في إطار

النموذج السداسي تختلف كثيراً في حالة الذكور عنها في حالة الإناث، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة. وهذه النتائج جاءت متوافقة مع الدراسات التي تناولت الفروق في البنية العاملية

لتوجهات الأهداف وفقاً للجنس & (Alkharasi & Aldafri. 2010; Abu hilal & Alkhati. 2011; Finney & Davis, 2003; Wang, Biddle, & Elliot, 2007; witkow & Fuligni, 2007) والتفسير المنطقي لهذه النتيجة أن الاختلاف بين الذكور والإناث في توجهات أهداف الإنجاز فروق في مستوى التوجه نحو أحد الأهداف، ولكن ليس في البناء العامي لتلك الأهداف، وبالتالي فإن هذه الاختلافات لا ترقى لمستوى الاختلاف في البناء العامي لتلك التوجهات.

نتائج التساؤل الثالث وتفسيراتها: «هل تختلف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) لدى طلاب الجامعة في البيئة السعودية باختلاف التخصص (علمي وأدبي)؟». فيما يتعلق باختلاف البنية العاملية المكونة لبنية أهداف الإنجاز (في ضوء النموذج الرباعي والنموذج السداسي) باختلاف النوع (ذكر - أنثى) جاءت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (5). مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي والنموذج السداسي لتوجهات أهداف الإنجاز في ضوء التخصص.

السداسي			الرباعي			النموذج
التخصص	أدبي	علمي	التخصص	أدبي	علمي	التخصص
806.139	360.866	445.209	156.625	79.230	77.390	χ^2
240	120	120	96	48	48	df
3.359	3.007	3.710	1.632	1.651	1.612	χ^2/df
0.861	0.882	0.836	0.956	0.959	0.952	GFI
0.874	0.904	0.834	0.963	0.961	0.965	CFI
0.839	0.878	0.788	0.949	0.946	0.952	TLI
0.875	0.906	0.837	0.964	0.962	0.966	IFI
0.831	0.865	0.789	0.912	0.908	0.915	NFI
0.065	0.081	0.104	0.034	0.046	0.050	RMSEA

ويتضح من الجدول (5) أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج الرباعي تدل على تطابق بنية أهداف الإنجاز، وعدم اختلافها باختلاف التخصص (علمي، أدبي)، بينما النموذج السداسي علاوة على عدم مطابقته لبيانات التخصصات العلمية والتخصصات الأدبية فإن بنية أهداف الإنجاز في إطار النموذج السداسي تختلف كثيراً في حالة التخصص العلمي عنها في حالة التخصص الأدبي، مع ملاحظة أن مؤشرات جودة المطابقة للنموذج السداسي تدل على أن هذا النموذج غير مقبول بدرجة كبيرة. والتفسير المنطقي لهذه النتيجة أن طبيعة الدراسة ليست متغيراً هاماً في تشكيل البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز لدى الطلاب في

محمد سليمان الوطبان: بنية توجهات أهداف الإنجاز في ضوء النموذج الرباعي...

- حادثة النموذج السداسي وقلة الدراسات قد تكون متغيراً هاماً في نتائج الدراسة الحالية، لذا يرى الباحث تبني دراسات للتأكد من صدق هذا النموذج في مراحل دراسية أخرى، وفي بيئات أخرى، وباستخدام مقاييس أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هلال، ماهر؛ ودرويش، خليل. (2005م). البناء العاملي لتوجهات الهدف وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس وطلبة الجامعة: دراسة للدفاعية في إطار علم النفس الاجتماعي والشخصية. *دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 32 (1)، 100-114.

عامر، عبدالناصر السيد. (2002م). *الصدق البنائي لتصنيف بلوم المعرفي في علاقته بتصنيف كراثول الانفعالي*. رسالة دكتوراه، كلية التربية بالإسمايلية، جامعة قناة السويس. خطاب، علي ماهر؛ والصيد، عبد العاطي أحمد. (1990م). التحليل العاملي التوكيدي للبناء العقلي لعينة من طلاب شرق أفريقيا. *مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق*، 13، 1-23.

عامر، عبدالناصر السيد. (2004م). أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 14 (45)، 105-157.

مراد، صلاح أحمد. (2000م). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

المرحلة الجامعية، وهذا قد يكون عائداً إلى أن البنية العاملية لتوجهات الأهداف قد تشكلت لدى الأفراد بوضوح قبل المرحلة الجامعية وقبل تحديد طبيعة دراستهم.

التوصيات

انطلاقاً من النتائج التي توصلت إليها الدراسة

فإن الباحث يوصي بالآتي:

- أشارت الدراسة الحالية إلى أن النموذج الرباعي أصدق النماذج للتعبير عن توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب الجامعة في السعودية، وهذا لا يعني قطعاً أن هذا النموذج أصدق النماذج لقياس توجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب المراحل الدراسية الأخرى، لذا نوصي بتبني دراسات للتأكد من صدق النماذج المختلفة في المراحل الدراسية المختلفة.

- أشارت الدراسة الحالية إلى عدم وجود فروق في البنية العاملية لتوجهات أهداف الإنجاز تبعاً لمتغير النوع، وهذا لا يعني - يقيناً - أن هذا ينطبق على طلاب المراحل الدراسية الأخرى وطالباتها؛ حيث إن الطالب في المرحلة الجامعية قد تشكل لديه بناء توجهات أهداف الإنجاز بوضوح، بينما الطالب في المراحل الأخرى لا زال في تطور التشكل لذا نوصي بتبني دراسات تتناول الفروق في البنية العاملية في توجهات أهداف الإنجاز وفقاً لمتغير النوع.

- theory of achievement motivation: Cross-cultural consideration. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 37-55.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Chang, J., Torkzadeh, G. & Dhillon, G. (2004). Re-Examining The Measurement Models of Success for Internet Commerce. *Information & Management*, 41, 577-584
- Finney, S.; Pieper, S. & Barron, K. (2004). Examining the Psychometric Properties of the Achievement Goal Questionnaire in A General Academic Context. *Educational and Psychological Measurement*, 64(2), 365-382
- Elliot, A. & McGregor, H. (2001): A 2 X 2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613-628.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3 x 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103, 632-648.
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139-156.
- Elliot, A. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a more general academic context, *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365-382.
- Harackiewicz, J., Barron, K., Pintrich, P., Elliot, A., & Thrash, T. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.
- Harackiewicz, J. M., & Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple achievement goals and multiple pathways for learning: The agenda and impact of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 75-84.
- Hewitt, A.; Foxcroft, D. & MacDonald, J. (2004). Multitrait-Multimethod Confirmatory Factor Analysis of the Attributional Style Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 37, 1483 -1491.
- Abbott, A. (2003). A Confirmatory factor analysis of the professional opinion scale: A Values assessment instrument. *Research on Social Work Practice*, 13(5), 641-666.
- Abrahamsen, F.E., Robert, G.C, & Pensgaard, A.M. (2007). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychological Sport Exercise*, 9,449-464.
- Abu-Hilal, M, & Darwish, K. (2005). factorial structure of goal orientations and their relationship to academic achievement among school students and university students: a study of motivation in the framework of social psychology and personality (In Arabic). *Studies in Humanities and Social Sciences*. 32(1), 100-114.
- Ames, C. (1992). Classrooms Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, 76, 478-487.
- Amer, A, S. (2004). Performance indicators of goodness of fit to evaluate the structural equation model (In Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 45(14), 105-157.
- Barron, K. E., Baranik, L. E. & Finney, S. J. (2007). *Achievement goals for work domain*. Paper presented at AERA's national Conference in san Francisco.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2000). *Achievement goals and optimal motivation: a multiple goals approach*. In C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 229-254). New York: Academic Press
- Breland, B. T, & Donovan ,J. (2005). The role of state goal orientation in the goal establishment process. *Human Performance*, 18(1), 23-53.
- Button, S. B., Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1996). Goal orientation in organizational research: A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals and achievement outcomes. *Journal of Educational Psycholog.*,93, 43-54.
- David, D. M. (2009). Achievement goals in mathematics. *The Assessment Handbook*, 2, 53-63.
- Day, E. A., Radosevich, D. J., & Chasteen, C. S. (2003). Construct- and criterion-related validity of four commonly used goal orientation instruments. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 434 - 464.
- Duda, J. L., & Allison, M. T. (1989). The attributional

- Nasser, F. & Takahashi, T. (2003). The Effect of Using Item Parcels on Ad Hoc Goodness-of-Fit Indexes in Confirmatory Factor Analysis: An Example Using Sarason's Reactions to Tests. *Applied Measurement in Education*, 16(1), 75–97.
- Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P., Thorkildsen, T., & Lauer, J. (1989). Can achievement motivation succeed with only one conception of success? In F. Halisch & J. Van den Beroken (Eds.), *Competence considered* (pp. 185–193). Lisse, the Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328–346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pajares, F., & Cheong, Y. F. (2003). Achievement goal orientations in writing: A developmental perspective. *International Journal of Educational Research*, 39, 437–455.
- Pastor, D. A., Barron, K. E., Miller, B. J., & Davis, S. L. (2007). A latent profile analysis of college students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 8–47.
- Simon, M. & Tovar, E. (2004). Confirmatory Factor Analysis of The Career Factors Inventory on a Community College Sample. *Journal of Career Assessment*, 12(3), 255–269.
- Smith, L. (2004). Changes in student motivation over the final year of high school. *Journal of Educational Enquiry*, 5, 64–85
- Somuncuoglu, Y., & Yildirim, A. (2001). Relationship between Achievement goal orientation and use of learning. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 267–277
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 995–1015.
- VandeWalle, D. (2001). Goal orientation: Why wanting to look successful doesn't always lead to success. *Organizational Dynamics*, 30, 162–171.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wilkins, N. J. (2006). *Why try? Achievement motivation and perceived academic climate among Latino youth*. Unpublished MA Thesis. Georgia State University.
- Yu, A.-B., & Yang, K.-S. (1994). The nature of achievement motivation in collectivist societies. In U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi, & G. Yoon (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory, method, and applications* (pp. 239–250). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hipp, J.; Bauer, D. & Bollen, K. (2005). Conducting Tetrad Tests Of Model Fit and Contrasts of Tetrad-Nested Models: A New SAS Macro. *Structural Equation Modeling*, 12(1), 76–93.
- Jagacinski, C. M., & Duda, J. L. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Educational & Psychological Measurement*, 61(6), 1013–1039.
- Khatab, A. M., & Alsayyad, A. A. (1990). Confirmatory factor analysis for mental structure of a sample of students from East Africa. (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, University of Zagazig*, 13, 1–23
- Finney, S. J., Pieper, S. L., & Barron, K. E. (2004). Examining the psychometric properties of the achievement goal questionnaire in a general academic context. *Educational and Psychological Measurement*, 64, 365–382.
- Lau, K. L., & Lee, C. K. (2008). Validation of a Chinese achievement goal orientation questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 331–353.
- Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling*, 12, 1–27.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (Vol. 3, pp. 221–267). New York: Academic Press.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present, and future. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 77–104). New York, NY: Routledge.
- Maehr, M. L. (1989). Thoughts about motivation. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 299–315). New York, NY: Academic Press.
- Maehr, M. L. (1974). Culture and Achievement motivation. *American Psychologist*, 29, 887–896.
- Martin, A. J. (2003). Boys and motivation. *Australian Educational Researcher*, 30, 43–65
- McInerney, D. M., Yeung, A. S., & McInerney, V. (2001). Cross-cultural validation of the Inventory of School Motivation (ISM): Motivation orientations of Navajo and Anglo students. *Journal of Applied Measurement*, 2, 135–153.
- Midgley, C., Maehr, M., Hicks, L., Roeser, R., Urdan, T., Anderman, E., & Kaplan, A. (1996). Patterns of adaptive learning survey (PALS), Ann Arbor, MI: Center for Leadership and Learning.
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77–86.
- Moreno, J. A., Cervello, E., & González-Cutre, D. (2008). Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. *Spanish Journal of Psychology*, 11, 181–191.

الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية وتصوّر مقترح لتطويرها

محمد بن مفرح الزهراني⁽¹⁾

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 19/10/1433هـ؛ وقبل للنشر في 06/05/1434هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تعرّف الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ من حيث مستواها بشكل عام، ووفقاً لـ: الغرض التدريسي، نوع بيئة التعلّم، الأجهزة والأدوات المستخدمة، البرامج والتطبيقات والخدمات الالكترونية المستخدمة، مُعد المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط التعلّم. ومعرفة ما إذا كان هناك اختلافاً جوهرياً في المستوى العام للممارسات الالكترونية يُعزى لاختلاف كل من: سنوات الخبرة التدريسية، التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة، إجادة استخدام الحاسوب، نوع المدرسة، الصف الذي يدرّس له المُعلّم. إضافة إلى تحديد أبرز معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، ومن ثمّ تسعى لوضع تصوّر مقترح لتطويرها. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث طُبقت استبانة على عينة مكونة من 138 معلماً للرياضيات بالمرحلة الثانوية. ومن أبرز النتائج التي خلصت إليها الدراسة: أن المستوى العام للممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات كانت بدرجة متوسطة، كما كانت إجادة استخدام الحاسوب هي المتغير الوحيد الذي أحدث دلالة إحصائية ($\alpha < 0.01$) في الفرق بين متوسطي مجموعتي عينة الدراسة لصالح المجموعة التي تجيد استخدام الحاسوب. كما أظهرت الدراسة أن معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات كانت بشكل عام مؤثرة سلباً وبدرجة عالية. وفي ضوء ما تم الوصول إليه من نتائج تم إعداد تصوّر مقترح لتطوير الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التقنيات في الرياضيات، تعليم وتعلم الرياضيات، معوقات استخدام التقنية في التدريس.

Electronical practices in mathematics teaching at secondary school and a proposal for improvement

Mohammed bin Mofreh Al-Zahrani⁽¹⁾

Taibah University

(Received 06/09/2012; accepted 18/03/2013)

Abstract: This study aimed at investigating the exercises of electronic teaching in mathematics of secondary school, in general, and according to: teaching purpose, type of learning environment, devices and tools, software, applications and electronic services, the developer of electronic content and the type of learning activity. Also, the study aimed at examining how the electronic teaching in its general level differs according to: years of experience in teaching, training on modern technologies, mastery of using computer, school type and the grade being taught. The study also meant to explore barriers to electronic teaching in mathematics, as well as to put forward a proposal for improvement. Descriptive analytical method is followed, with a questionnaire administrated to 138 mathematics teachers in secondary schools. Of the main findings, electronic teaching in general is practiced at a moderate level and is enhanced significantly ($\alpha < 0.01$) by the mastery of using computer. In general, there are barriers of sizable effect on electronic teaching of mathematics. Accordingly, in light of findings, a proposal was suggested to improve electronic teaching of mathematics in secondary school.

Keywords: Technologies in mathematics, mathematics teaching and learning, barriers of use technology in teaching

(1) Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Mathematics,
Faculty of Education, University of Thebes
Medina, Saudi Arabia, p.o box: (30003)

(1) أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق تدريس الرياضيات، كلية التربية، جامعة طيبة
المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب (30003)

البريد الإلكتروني: mmzahrani@taibahu.edu.sa

مقدمة:

تدريسها. ففي الولايات المتحدة الأمريكية انعكس ذلك الاهتمام على الجهود التي قدمها المجلس الوطني لتعليم الرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)؛ فترجمت وثيقة معايير المنهج وتقويم الرياضيات المدرسية (NCTM, 1989) عنايتها باستخدام التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات، حيث وجهت إلى وجوب إتاحة الآلات الحاسبة لجميع المعلمين في جميع الأوقات، وأن تتوفر أجهزة الحاسب الآلي في جميع الفصول الدراسية لعرض وتوضيح الموضوعات الرياضية، وأن تتاح إمكانية استخدام الحاسوب لأغراض الأعمال الفردية أو الجماعية للطلبة. ثم جاءت وثيقة المعايير المهنية لتدريس الرياضيات (NCTM, 1991) ليشير المعيار الرابع فيها إلى ضرورة تشجيع المعلم على استخدام الحاسب الآلي، والآلات الحاسبة، وغيرها من التقنيات الحديثة. كما اعتبرت وثيقة معايير ومبادئ الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000) التقنية أحد المبادئ الرئيسة لها، وعدتها عنصراً أساسياً في تعليم وتعلم الرياضيات، وتعزيز تعلم الطلبة لها.

إن الآلات الحاسبة وأدوات التقنية الحديثة الأخرى مثل أنظمة الجبر الحاسوبية، وبرمجيات الهندسة التفاعلية، وجداول البيانات، وأجهزة العرض التفاعلية؛ عناصر أساسية لتعليم وتعلم رياضيات عالية الجودة؛ حيث يمكن استخدامها من قبل المعلمين والطلبة بجميع

أحدثت الثورة التكنولوجية واقعاً يفرض صياغة قناعات ورؤى تربوية جديدة حول آليات الإفادة منها في مجال التعليم والتعلم، فكان لزاماً إعادة النظر في الواقع التربوي القائم، وإعادة تشكيله وتخطيطه وهيكلته ليتواءم وعصر المعلومات (سعادة والسرطاوي، 2003). فالملامح المستقبلية كما تستشر فيها بعض الدراسات تشير إلى أنه بحلول عام (2025) قد تصبح المدارس ومؤسسات التعليم التقليدية من مخلفات الماضي على الرغم من استمرارها في التواجد أكثر من قرنين من الزمان؛ نتيجة لتطور إنتاج المعرفة المدعوم بثورة الاتصالات والتقنية الحديثة (عبدالحى، 2005). وهذا يُجمل السياسات التربوية والتعليمية مسؤولية مواكبة متطلبات الحياة المستقبلية فضلاً عن متطلبات واحتياجات التعايش في العصر الحالي؛ بما ينسجم والدور المتوقع تجاه إعداد الإنسان الذي يستطيع التكيف مع العالم بكل معطياته حاضراً ومستقبلاً (العلي، 2005). ولا تخفى أهمية الرياضيات ودورها في الحياة، إضافة إلى قيمتها الوظيفية في بناء شخصية المتعلم وإكسابه المهارات والقدرات المختلفة؛ الأمر الذي جعل الدول المتقدمة تولي اهتماماً كبيراً بها وتعزيز فاعليتها التربوية، مُستفيدة مما قدمه الأدب التربوي من مبادئ وتوجهات كان من أبرزها دمج التقنيات الحديثة في

تحسين اتجاهات الطلاب نحو تعلم الرياضيات. وأكدت دراسة سوتر (Souter, 2001) أن تدريس الرياضيات المعزز بالتقنيات الحديثة يرفع من مستوى التحصيل الدراسي، ويولد الحماس والاتجاه الإيجابي لدى الطلبة نحو تعلم الرياضيات، كما بينت دراسة بركاتس وكاسمتس وجيلامس (Barkatsas, Kasimatis, & Gialamas, 2009) أن التحصيل الدراسي المرتفع مرتبط باتجاهات إيجابية وثقة عالية في استخدام التقنيات الحديثة في تعلم الرياضيات. إضافة إلى ذلك فهي تساعد الطلبة على اكتساب مجموعة واسعة من منهجيات حل المشكلات (Kastberg & Leatham, 2005). وفي دراسة اهتمت بتكامل التقنيات الحديثة مع التدريس التقليدي للرياضيات كأداة لتحسين أداء الطلبة في الرياضيات بإحدى مدارس المرحلة الثانوية في جنوب الولايات المتحدة، التي لم يحقق طلبتها الحد الأدنى من الكفاءة الرياضية المطلوبة، ظهور تحسن في أداء الطلبة لأعمالهم الصفية، وواجباتهم المنزلية لقرار الرياضيات عند استخدامهم للتقنية، كما أظهرت نتائج اختبار الولاية أن استخدام هؤلاء الطلبة للتقنية قد جعلهم أكثر إيجابية في اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، وممارساتهم فيها (Brown, 2012).

وأوضحت دراسة راينز وكلاارك (Raines & Clark, 2011) أن استخدام التقنيات الحديثة يؤثر على

مستوياتهم؛ لدعم وتوسيع الإدراك والحس الرياضي، والوصول إلى المحتوى الرياضي، وحل المشكلات، وتعزيز الطلاقة الحسابية. كما يمكن أن يستخدمها الطلبة في إجراء الحسابات، ورسم الأشكال الهندسية، والتمثيل لفحص المشكلات الرياضية، وتحديدتها، وفهمها، واتخاذ القرارات بشأنها (NCTM, 2008). وأكد هابر وجراندمير (Habre & Grundmeier, 2007) أن البرمجيات الديناميكية الحديثة، والآلات الحاسبة البيانية، والشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) قد غيرت بشكل جذري أساليب تعليم وتعلم الرياضيات.

وأظهرت نتائج العديد من الدراسات الدور الحيوي للتقنية في تعليم وتعلم الرياضيات، حيث بينت دراسة تشيونغ وسلافن (Cheung & Slavin, 2011) التي عنيت بالتحليل البعدي Meta-Analysis لعدد من الدراسات المهتمة بتدريس الرياضيات بمساعدة الحاسب الآلي وأثره على تحصيل المتعلمين؛ أن هناك أثراً إيجابياً بحجم أثر (+0.26) للمرحلة الابتدائية، و(+0.54) في المرحلة الثانوية. وأشارت دراسات كل من: الجراح وهمزة (2009)، ومحمد (2005)، وعلي (2004) إلى أن نتائج العديد من الدراسات أكدت فعالية استخدام الحاسوب والبرمجيات والانترنت في تدريس الرياضيات على نمو مهارات التفكير الإبداعي والبرهان الرياضي، ومهارات حل المشكلات الرياضية، إضافة إلى

والرياضيات؛ من خلال مواءمة سلسلة ماجروهل العالمية، التي تعتبر دمج التقنية الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها (الحارثي، 2009). غير أن التساؤل القائم يتمحور حول مدى انعكاس تلك الجهود على الميدان التربوي، ودرجة استجابته لهذه التوجهات وما تحقق منه بعد مرور أكثر من خمسة أعوام على إقراره. إن توافر المتطلبات الأساسية، وتهيئة البيئات التعليمية، ووجود الكفاءات القادرة على التوظيف الجيد للتقنيات الحديثة في التدريس من الركائز الأساسية لنجاح هذا التوجه التطويري (عبدالمجيد، 2008). ولأهمية هذا الميدان فقد اهتمت عدد من الدراسات بالتقنية الحديثة، وبمدى استخدام المعلمين لها في التدريس، وبالمعوقات التي تحد من ذلك. وبيّنت النتائج أن استخدام المعلمين لها تراوح بين درجة متدنية (الناعبي، 2010؛ إبراهيم، 2007) إلى متوسطة (العساف والصريرة، 2012؛ مفلح والمقدادي، 2010؛ الحربي، 2008)، وأن درجة الاستخدام المتوسطة ارتبطت بعينة لديها ثقافة بمفهوم التعليم والتعلم الإلكتروني بدرجة فوق المتوسطة (العساف والصريرة، 2012). كما بينت دراسة العلواني (2005) أن متوسط استخدام المعلمين لتقنية المعلومات في التدريس كان بمعدل من مرة إلى مرتين خلال الفصل الدراسي. وأشارت دراسة الحربي (2008) إلى وجود تباين في مستويات استخدام

تدريس الرياضيات وعلى المعلمين بطرق مختلفة؛ فهو يتطلب إعادة النظر ليس فقط فيما يتم تعليمه للطلبة، بل لمتطلباتهم واحتياجاتهم، وللمنهجية التي يتم اتباعها في التدريس لهم.

وانسجاماً مع هذه المعطيات كان للمملكة العربية السعودية جهوداً بارزة في الاهتمام بدمج التقنية الحديثة في التعليم، ومن ذلك مشروع الأمير عبدالله بن عبدالعزيز الوطني لاستخدام الحاسوب في التعليم، الذي بدأ إقراره مع بداية عام (1421هـ)، واشتمل المشروع على ثلاثة محاور؛ هي: تعليم الحاسوب، وتطوير قدرات المعلمين، واستخدام الحاسوب في التعليم والحصول على المعلومات من خلال مصادر التعلم المختلفة بما فيها شبكة المعلومات العالمية (الموسى، 2002). إضافة إلى تنظيم عدد من المؤتمرات الدولية للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد.

إن إدراك المملكة العربية السعودية للتوجهات الحديثة لأهداف الرياضيات بالمرحلة الثانوية التي تتضمن «تنمية قدرات الطلاب على استخدام الكمبيوتر وتقنية المعلومات في المحاكاة والنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية، وحل المشكلات الرياضية وغير الرياضية» (محمد، 2005)؛ وإحساسها بضرورة رفع مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة في الرياضيات والعلوم، كان من العوامل التي حفزتها للقيام بتطوير مناهج العلوم

من قبل المعلمين، وأرجعنا ذلك إلى عدد من العوامل من أبرزها: نقص مهارات المعلمين، وغياب الدعم المالي في ظل التكلفة المادية لشراء البرمجيات، إضافة إلى شح البرامج التدريبية المتصلة باستخدام التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات.

وأوضح بني ياسين وملحم (2011) في دراسة لمعوقات التعليم الإلكتروني، أن جميع فقرات الأداة شكلت معوقات، وهو ما يتماشى مع ما وصلت إليه دراسة مفلح والمقدادي (2010). وحددت دراسة الموسى (2007) وجود معوقات بدرجة عالية مرتبطة بتوافر الأجهزة، وبالبرمجيات التعليمية من حيث عدم حداتها، وقلة توافرها، وضعف ملاءمتها لمستويات الطلبة. كما ربطت دراسة الناعبي (2010) ضعف الاستخدام بضعف مهارات المعلمين، وعدم توافر البنية التحتية اللازمة، وهو ما أكدته دراسة أبو ريا (2003)، ودراسة الحارثي (2009) التي أوضحت قصوراً كبيراً في البنية التحتية، وحاجة ماسة لتدريب المعلمين في مجال التعليم الإلكتروني بالمملكة العربية السعودية، وفصلت دراسة الموسى والحري (2008) تلك الحاجات التدريبية للمعلمين في كل من: المجال المعرفي المتعلق بالتعليم الإلكتروني، ومجال الحاسب الآلي، ومجال توظيف برامج الحاسب في تدريس الرياضيات، ومجال الانترنت، ومجال البرمجيات التعليمية. وفيما يتعلق بقصور البنية التحتية

معلمي الرياضيات في المدارس الثانوية لأدوات التعليم الإلكتروني؛ حيث كانت البرمجيات المعدة مسبقاً أكثر الأدوات استخداماً، إضافة إلى جهاز عرض البيانات، وبرامج المكتب، والانترنت، والبريد الإلكتروني. كما جاء استخدام أدوات التعليم الإلكتروني للجيل الأول بدرجة متوسطة، أما أدوات الجيل الثاني فكان استخدامها بدرجة ضعيفة. واختلفت دراسة إبراهيم (2006) مع ما بينته دراسة الحربي (2008) فيما يتصل باستخدام البريد الإلكتروني؛ حيث أوضحت أن معظم المعلمين (أكثر من 73%) لا يستخدمون البريد الإلكتروني كوسيط تعليمي، ولعل سبب ذلك الاختلاف يعود إلى تركيز اهتمام الدراسة الثانية على البريد الإلكتروني دون غيره من الخدمات الالكترونية للجيل الأول. كما أوضحت دراسة الزهراني (2005) أن استخدام الحاسب الآلي كان متدنياً وبدرجة كبيرة في جميع مجالات استخدامه كوسيط تعليمي في تدريس الرياضيات، بينما كان استخدام الانترنت بدرجة متوسطة.

واتفقت نتائج دراسة سيبايا وكلاارك وسيبايا (Sibaya, Clarke, & Sibaya, 2011) مع ما خلصت إليه دراسة ساكرستن وبرادا وميرندا (Sacristán, Parada, & Miranda, 2011) من وجود قصور في عمليات دمج التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات

لاستخدامها (Elgar, 2005). كما بينت دراسة كيونغ وهورني ودانيال (Keong, Horani, & Daniel, 2005) أن عدم توافر الوقت الكافي في الجدول الدراسي من أبرز معوقات دمج التقنية الحديثة في تدريس الرياضيات، إضافة إلى كثافة وطول الموضوعات الدراسية (الزهراني، 2005).

كما أظهرت دراسة خليفة (2011) وجود علاقة موجبة بين ثقافة الحاسوب والاتجاه نحو استخدامه، وهو ما يبرز بشكل أكبر لدى المعلمين الأقل خبرة من حيث عدد سنوات التدريس، وأكدت ذلك دراسة لال والجندي (2010) حيث بينت أن اتجاهات المعلمين الأقل خبرة (أقل من 5 سنوات)، والذين يحضرون ندوات تعليمية متخصصة هي الأكثر إيجابية نحو التعليم الإلكتروني. إن التدريب الجيد عامل مهم لرفع مستوى استخدام معلمي الرياضيات للتقنيات الحديثة في التدريس، حيث بينت دراسة عسيري (2005) تمكّن معلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية من توظيف التقنيات الحديثة في التدريس؛ نتيجة لما يحظون به من تدريب مستمر لمسيرة التطور السريع. كما أكدت دراسة مستريتا (Mistretta, 2005) الانعكاسات الإيجابية للبرامج التدريبية المتصلة بدمج التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات على وعي المعلمين وقدراتهم وثقتهم وبراعتهم في تنفيذ دروس الرياضيات

وضعف التجهيزات أظهرت دراسة بني دومي والشناق (2008) عدم توفر مختبر حاسوب خاص بالمقرر، وعدم ملاءمة وقت الحصة، إضافة إلى المشكلات الفنية التي تظهر في أجهزة الحاسوب والانترنت، وقلة توافر خدمة الانترنت لدى المعلم، وبطء الانترنت في فتح المواقع الالكترونية، وقلة توافر المساندة الفنية عند الحاجة، وقلة أجهزة الحاسوب. كما أضافت دراسة القرشي (2008): ضعف توافر التجهيزات والمكان المناسب، وضعف قدرات المعلمين المتصلة بمهارات اللغة الإنجليزية، وعدم توافر البرمجيات التعليمية باللغة العربية، واتفقت في ذلك مع دراسة إبراهيم (2007) التي أضافت: التكاليف المادية العالية لتوفير التجهيزات والأدوات والبرمجيات، وصعوبة الحفاظ على الخصوصية وسرية المعلومات على المواقع الالكترونية. كما أضافت دراسة إبراهيم (2006) غياب فلسفة واضحة لاستخدام التعليم الإلكتروني في العملية التعليمية، وعدم تشجيع المعلمين على استخدام أدوات التقنية الحديثة. وأكدت دراسة راينز وكلاارك (Raines & Clark, 2011) أن وجود التقنيات الحديثة - بحد ذاته - لا يعني تحقيق نتائج تربوية أفضل، بل يتطلب توظيفاً فعالاً من قبل معلم الرياضيات. وأن توافر التجهيزات والبرمجيات لا يُعد ضماناً لإستخدامها في تعليم وتعلّم الرياضيات من قبل المعلمين، وأن توقف التدريب من أبرز المعوقات

الرياضيات من زوايا متعددة تمثلت في ستة مجالات؛ هي: الغرض التدريسي، وبيئة التعلّم، والأجهزة والأدوات المستخدمة، والبرامج والخدمات الالكترونية، ومُعد المحتوى الإلكتروني، ونوع نشاط التعلّم؛ مما يهيئ الفرصة (من وجهة نظر الباحث) لإعطاء توصيفاً أكثر دقة لواقع الممارسات التدريسية، كما اهتمت بتنوع أكبر من حيث متغيرات عينة الدراسة (سنوات الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية، وإجادة استخدام الحاسوب، ونوع المدرسة، والصف الذي يدرّس له المعلم)، إضافة إلى ما سبق فإن الدراسة حاولت وضع تصوّر لتطور الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات؛ اعتماداً على ما حصلت عليه من معلومات عن الواقع، وما وصلت إليه من نتائج، وما تبلور لدى الباحث من أفكار ورؤى انبثقت عن عمليات البحث والقراءة والإطلاع على الأدب التربوي ذي العلاقة، والدراسات السابقة في هذا المجال.

مشكلة الدراسة:

قامت المملكة العربية السعودية بجهود متعددة لدعم ممارسات التعليم والتعلّم الإلكتروني في الميدان التربوي، كان من أحدثها تطوير المناهج الدراسية بما ينسجم والتوجهات المعاصرة؛ التي تؤكد دمج التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات. غير أن عدد من الدراسات، ومنها: دراسة إبراهيم، (2007)، ودراسة

القائمة على استخدام التقنيات الحديثة، وأشارت دراسة ساكرستن وساندوفال وجيل (Sacristán, Sandoval, & Gil, 2009) إلى أن تغيير ممارسات المعلمين نحو دمج التقنية في تدريس الرياضيات عملية بطيئة، وأنه بالإضافة إلى الأهمية القصوى للتدريب والدعم المستمر، فإن التقييم الذاتي، والتأمل في ممارسات استخدام التقنية في التدريس من العوامل الحاسمة في التغيير.

وفي ضوء المتغيرات الديموغرافية للعينة، أشارت دراسة بني ياسين وملحم (2011) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة استخدام العينة للتقنيات الحديثة في التدريس تُعزى إلى متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وانسجم ذلك مع ما وضّحته دراسة مفلح والمقدادي (2010) من أن لا تأثير لمتغيري سنوات الخبرة، والدورات التدريبية. وهو ما يتماشى ونتائج دراسة الحربي (2008). ومن الملاحظ أن معظم الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي؛ من خلال تطبيق استبانة على عينة تراوحت ما بين (28) إلى (640) معلماً ومعلمةً.

واتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في منهج الدراسة والأداة الأساسية لجميع المعلومات، إضافة إلى الاهتمام باستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، وبالمعوقات التي تحدّها منها. كما تفرّدت عن سابقتها بوصف الممارسات الالكترونية في تدريس

«ما واقع الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟ وما التصور المقترح لتطويرها؟».

وتفرع عنه الأسئلة التالية:

1- ما واقع الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

وتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما مستوى الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

- هل يختلف مستوى الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية تبعاً للمتغيرات التالية: سنوات الخبرة التدريسية، التدرُّب على استخدام التقنيات الحديثة، إجادة استخدام الحاسوب، نوع المدرسة، الصف الذي يدرِّس له المعلم؟

- ما أبرز الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ وفقاً ل: الغرض التدريسي، نوع بيئة التعلم، الأجهزة والأدوات المستخدمة، البرامج والتطبيقات والخدمات الالكترونية المستخدمة، مُعد المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط التعلم؟

2- ما معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟

3- ما التصوُّر المقترح لتطوير الممارسات

العلواني (2005) أشارت إلى وجود قصور في الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات، ومعوقات أثرت على هذه الممارسات. كما ظهر للباحث من خلال تواصله مع مجموعة من معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية ضعفاً في التوجه نحو الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات، لا يتناسب والتطلعات التي تنشدها خطط تطوير مقررات الرياضيات المدرسية. ونظراً لحداثة جهود التطوير، ولعدم توافر دراسات حديثة وصّفت الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية (على حد علم الباحث)؛ جاءت هذه الدراسة لاستقراء واقع الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، ومحاولة وضع تصوُّر مقترح لتطويرها.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

1- تعرّف واقع الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

2- تحديد أبرز معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

3- وضع تصوُّر مقترح لتطوير الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

أسئلة الدراسة:

تمثل السؤال الرئيس للدراسة في التالي:

القائمين على برامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية (كليات التربية) نحو تطوير برامجها لتعزيز قدرات خريجها على دمج التقنية الحديثة في تدريس الرياضيات.

حدود الدراسة:

تحددت اهتمامات الدراسة بتوصيف الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمدارس الثانوية داخل المدينة المنورة، ومعوقاتها؛ من وجهة نظر معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية. وبوضع تصور لتطوير هذه الممارسات بناءً على نتائج الدراسة وما تشكل لدى الباحث من رؤية نابعة من إطلاعها على الأدبيات العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة، تم تحديد ملاءمته بأخذ آراء عدد (6) من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في طرق تدريس الرياضيات، ولم يتعد ذلك إلى تطبيق عملي للتصور. وطُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1433/32 هـ.

مصطلحات الدراسة:

الممارسة الالكترونية في تدريس الرياضيات:

تستخدم الدراسة مفهوم «الممارسة الالكترونية في التدريس» ليتضمن في معناه دلالة كلاً من مفهومي التعليم والتعلم الإلكتروني، حيث إن التعليم الإلكتروني هو «التعليم الذي يعتمد على استخدام الوسائط الالكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية، وتوصيل

الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟
أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية موضوعها المتعلق بدمج التقنية الحديثة في تدريس الرياضيات، كما أنها تتميز بجوانب يمكن إبرازها في النقاط التالية:

1- تمكّن من تعرّف ملامح الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، من خلال وصفها من زوايا متعددة، بما يساعد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، والمهتمين بتعليم وتعلّم الرياضيات على الإدراك الدقيق لجوانب القصور في تلك الممارسات، ومن ثم العمل على علاجها.

2- يمكن أن تُبرز النتائج للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم معلومات عن مدى ملاءمة الواقع التقني لبيئات تعليم وتعلّم الرياضيات بالمرحلة الثانوية، حيث أُجريت الدراسة بعد موروثة فترة زمنية مناسبة على تنفيذ مشروع تطوير الرياضيات، الذي بدأ تطبيق مقرراته اعتباراً من الفصل الأول للعام الدراسي 1430/29 هـ.

3- تقديم تصوّر مقترح يمكن أن يساهم في تحديد طريق لرفع مستوى الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات، مما قد تفيد منه وزارة التربية والتعليم والإدارات التابعة لها.

4- يمكن أن توجه نتائج الدراسة اهتمام

معوقات متعلقة بالطالب، معوقات متعلقة بالمعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث يمكن من وصف الظاهرة المدروسة (الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات، ومعوقاتها) كما توجد في الواقع، من خلال جمع معلومات من أفراد العينة (معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية)، والخروج باستنتاجات ذات صلة بهذه المعلومات.

ثانياً: مجتمع الدراسة والعينة:

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية (بنين) في مدارس داخل المدينة المنورة للعام الدراسي 1433/32 هـ، والبالغ عددهم (228) معلماً يعملون في (97) مدرسة ثانوية، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة العنقودية العشوائية؛ حيث تم اختيار عدد (56) مدرسة، تم تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات فيها، والبالغ عددهم (143) معلماً، مثلوا نسبة بلغت (63%) من مجتمع الدراسة، وقد تم استبعاد عدد (5) استبانات لعدم اكتمالها مثلت قرابة (4%) من إجمالي ما تم توزيعه، وتم إجراء التحليل الإحصائي لعدد (138) استبانة مكتملة. وجاء توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها كما هو موضح في الجدول التالي:

المحتوى التعليمي إلى المتعلمين». (عبد الحميد، 2010، 16)، أما التعلّم الإلكتروني فيعني «استخدام الحاسوب والانترنت للوصول إلى المحتوى التعليمي من أجل التعلّم» (جون وبجلر، 2012، 8).

ومن خلال ما سبق يمكن صياغة التعريف الإجرائي للممارسة الإلكترونية في تدريس الرياضيات، ومستواها على أنها:

استخدم التقنيات الإلكترونية الحديثة؛ بما تشمله من أجهزة إلكترونية (حاسبات، آلات حاسبة، أجهزة عرض البيانات،...)، وبرمجيات، وتطبيقات الانترنت المختلفة في عمليات تعليم وتعلّم الرياضيات. والتي يمكن تحديد مستواها من خلال استجابات عينة الدراسة على مفردات أداة الدراسة الحالية؛ وفقاً للأبعاد التالية: الغرض التدريسي، نوع البيئة التعليمية، نوع الأجهزة والأدوات، نوع البرامج والتطبيقات والخدمات الإلكترونية، مُعدّ المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط التعلّم. معوقات الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات:

كافة العوامل والمؤثرات السلبية التي تحدّ أو تعيق استخدام أدوات وأجهزة التقنية الإلكترونية الحديثة وبرمجياتها في تعليم وتعلّم الرياضيات، والتي يتم تحديد مستواها من خلال استجابات عينة الدراسة على مفردات أداة الدراسة ضمن المجالات التالية: معوقات متعلقة ببيئة التعلّم، معوقات متعلقة بمقرر الرياضيات،

جدول (1). توزيع العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

المتغير	الفئة	توزيع عينة الدراسة		المجموع الكلي	
		النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من 10 سنوات	11.6%	16	138	100%
	من 10 سنوات فأكثر	88.4%	122		
التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس	حصل على دورة على الأقل	55.1%	76	138	100%
	لم يحصل على أي تدريب	44.9%	62		
إجادة استخدام الحاسوب	مبتدئ	42.8%	59	138	100%
	متمكن	57.2%	79		
نوع المدرسة	حكومية رائدة	13.8%	19	138	100%
	حكومية	78.2%	108		
	أهلية	8.0%	11		
الصف الدراسي	الأول الثانوي	34.1%	47	138	100%
	الثاني الثانوي	33.3%	46		
	الثالث الثانوي	32.6%	45		

ثالثاً: أدوات الدراسة:

التعلّم). وجاء الجزء الثالث ليتناول معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات، ومستوى تأثيرها ضمن أربعة مجالات (بيئة التعلّم (المدرسة)، مقرر الرياضيات وحصص تدريسها، الطالب، المعلم).

صدق وثبات أداة الدراسة

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (21) محكماً؛ على النحو التالي: (10) أعضاء هيئة تدريس في تخصص الرياضيات، و(6) أعضاء تخصص طرق تدريس الرياضيات، و(3) أعضاء تخصص تقنيات تعليم، وعدد (2) مشرف تربوي تخصص رياضيات.

لتحقيق أهداف الدراسة تم بناء استبانة من خلال مراجعة الأدب التربوي؛ بما تضمنه من كتب علمية ودراسات متصلة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء؛ خصص الأول لجمع معلومات متعلقة بمتغيرات عينة الدراسة (سنوات الخبرة التدريسية، الدورات التدريبية، إجادة استخدام الحاسوب، نوع المدرسة، الصف الذي يدرّس له المعلم). أما الثاني فاهتم بجمع معلومات عن نوع ودرجة الممارسات الالكترونية ضمن ستة مجالات (الغرض التدريسي، بيئة التعلّم، الأجهزة والأدوات المستخدمة، البرامج والخدمات الالكترونية، مُعد المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط

تعليم وتعلم الرياضيات؛ فتم إجراء تعديلات في صياغة بعض المفردات بناءً على رأي المحكمين؛ ليخرج هذا الجزء متضمناً (4) مجالات للمعوقات؛ اشتمل في مجمله على (19) مفردة.

كما تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بحساب معامل بيرسون لارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.265) و(0.924) وجميعها كانت دالة عند مستوى ($\alpha < 0.01$)، كما هو موضح في الجدول التالي:

وقد تكون الجزء الثاني للأداة في صورتها المبدئية من (7) مجالات تصف الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات، اشتملت في مجملها على (42) مفردة، وبعد أخذ آراء المحكمين حول صدق المفردات، ومدى ملاءمتها وانتمائها للمجال الذي تندرج ضمنه؛ تم حذف بعض المفردات وضم بعضها إلى مجال آخر، وخرجت الأداة في صورتها النهائية لتضم في جزئها الثاني (6) مجالات؛ تشمل (30) مفردة، أما بالنسبة للجزء الثالث المهتم بتحديد معوقات الممارسات الإلكترونية في

جدول (2). توزع المفردات على مجالات الممارسات الإلكترونية، ومعامل ارتباط كل منها بمجاله.

نوع نشاط التعلم		مُعد المحتوى		البرامج والخدمات الإلكترونية		الأجهزة والأدوات المستخدمة		نوع بيئة التعلم		الغرض من الممارسة التدريسية	
معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.610	27	**0.807	23	**0.734	15	**0.529	9	**0.816	5	**0.712	1
**0.924	28	**0.850	24	**0.755	16	**0.760	10	**0.703	6	**0.795	2
**0.838	29	**0.846	25	**0.836	17	**0.805	11	**0.567	7	**0.779	3
**0.846	30	**0.703	26	**0.581	18	**0.799	12	**0.265	8	**0.751	4
				**0.427	19	**0.607	13				
				**0.524	20	**0.350	14				
				**0.448	21						
				**0.476	22						

** دالة عند مستوى > 0.01 ، * دالة عند مستوى > 0.05

وجميعها دالة عند مستوى ($\alpha < 0.01$)، كما يتضح من الجدول (3)؛ على النحو التالي:

كما تم حساب معاملات ارتباط مجالات الممارسات الإلكترونية بعضها ببعض، وبإجمالي مجالات الممارسات؛ حيث تراوحت بين (0.311) و(0.831)،

جدول (3). معاملات ارتباط مجالات الممارسات الالكترونية بعضها ببعض، وإجمالي المجالات.

6	5	4	3	2	1	مجال الممارسة الالكترونية
						الغرض من الممارسة التدريسية
					**0.572	نوع بيئة التعلم
				**0.646	**0.442	الأجهزة والأدوات المستخدمة
			**0.575	**0.387	**0.311	البرامج والخدمات الالكترونية
		**0.450	**0.523	**0.598	**0.463	مُعد المحتوى
	**0.625	**0.450	**0.578	**0.595	**0.598	نوع نشاط التعلم
**0.830	**0.781	**0.711	**0.831	**0.783	**0.704	جميع المجالات

** : دالة عند مستوى > 0.01 ، * : دالة عند مستوى > 0.05

ثبات الأداة:

العليا بعد أن تم تدريبهم على تطبيقها، وأخذ الموافقات الرسمية على ذلك. ثم استُعيدت الاستبانة، واستُبعد غير المكتمل منها (4٪)، وأجريت عمليات التحليل الإحصائي للمعلومات التي تم جمعها، ومناقشة النتائج، ومن ثم تقديم التوصيات.

خامساً: المعالجة الإحصائية:

قام الباحث بتحليل نتائج الدراسة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS V,17.0) لإجراء العمليات الإحصائية، والتي شملت ما يأتي:

1 - حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مفردة تصف الممارسة الإلكترونية في تدريس الرياضيات، أو تحدد معوقاً لها. كما تم تفسير المتوسط الحسابي وفقاً للجدول التالي:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach وقد بلغ معامل الثبات الكلي (0.92).

وفي ضوء الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة؛ فقد تم تطبيقها نظراً لما تتمتع به من مستوى ثقة يمكن الاعتماد عليه في تحقيق أغراض الدراسة.

رابعاً: إجراءات الدراسة:

بمراجعة الدراسات السابقة والأدب التربوي المتصل بالممارسات الالكترونية واستخدام التقنيات الحديثة في التدريس؛ تم إعداد أداة الدراسة، ومن ثم التحقق من الخصائص السيكومترية لها، وبعد التأكد من صلاحيتها، تم التطبيق في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 32/1433هـ بالاستعانة بطلبة الدراسات

جدول (4). تفسير المتوسط الحسابي لكل من الممارسة والمعوق.

المتوسط الحسابي (م)	درجة الممارسة الإلكترونية	درجة معوق الممارسة الإلكترونية
$0.60 \geq m \geq 0.00$	ضعيفة جداً	ضعيفة جداً
$1.2 \geq m > 0.60$	ضعيفة	ضعيفة
$1.8 \geq m > 1.2$	متوسطة	متوسطة
$2.4 \geq m > 1.8$	عالية	عالية
$3.00 \geq m > 2.4$	عالية جداً	عالية جداً

- 2- حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة.
- 3- حساب معامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الأداة.
- 4- اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة: سنوات الخبرة التدريسية، التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، إجادة التعامل مع الحاسوب.
- 5- تحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الصف الذي يدرّس له المعلم، ونوع المدرسة.
- نتائج الدراسة ومناقشتها:
- أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: «ما واقع الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟».
- ويتفرع عنه الأسئلة التالية:
- ما مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟
- هل يختلف مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية تبعاً للمتغيرات التالية: سنوات الخبرة التدريسية، التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة، إجادة استخدام الحاسوب، نوع المدرسة، الصف الذي يدرّس له المعلم؟
- ما أبرز الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ وفقاً ل: الغرض التدريسي، نوع بيئة التعلم، الأجهزة والأدوات المستخدمة، البرامج والتطبيقات والخدمات الإلكترونية المستخدمة، مُعد المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط التعلم؟
- للإجابة عن السؤال الفرعي الذي ينص على: «ما مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟».
- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد عملية تدريس

الرياضيات والتي تشمل: التخطيط للتدريس، التنفيذ (التدريس)، تقويم مخرجات التعلم، والتواصل مع الطلبة إلكترونياً. وظهرت النتيجة كما هو موضح في الجدول (5):

جدول (5). المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقديرات عينة الدراسة للممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات.

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد العينة	بُعد الممارسة الالكترونية
1	1.04	2.14	138	التخطيط للتدريس.
2	1.02	1.43	138	تنفيذ التدريس.
3	0.80	0.98	138	تقويم مخرجات التعلم.
4	0.90	0.83	138	التواصل العلمي مع الطلاب.
	0.71	1.34	138	إجمالي ممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات

النتيجة مع ما خرجت به دراسة كل من: العساف والصررايرة (2012)، مفلح والمقدادي (2010)، الحربي (2008)، كما تبينت مع ما توصلت إليه دراسات كل من: الناعبي (2010)، إبراهيم (2007)، والعلواني (2005) التي أشارت إلى أن الممارسات كانت بدرجة ضعيفة، ولعل ذلك يعود إلى الاهتمام الجزئي لكل منها فيما يتصل بجانب من الممارسات الالكترونية؛ حيث ركزت الأولى والثالثة على تقنية المعلومات، بينما اهتمت الثانية باستخدام الحاسب الآلي فقط. أما الدراسة الحالية فاهتمت بكل ما يدخل تحت مفهوم التقنية الالكترونية الحديثة بما في ذلك الآلات الحاسبة بأنواعها، وستقدم الدراسة المزيد من التوضيح لهذه النتيجة خلال الإجابة عن السؤالين الفرعيين الثاني، والثالث.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني، ونصه: «هل

يتضح من الجدول (5) أن مستوى الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية جاءت مرتبة حسب أبعاد عملية التدريس؛ حيث جاء مستوى الممارسات الالكترونية المتصلة بـ «التخطيط للتدريس» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.14) وبدرجة ممارسة عالية، كما كانت في «عملية تنفيذ التدريس» بمتوسط حسابي (1.43) أي بدرجة ممارسة متوسطة، واحتلت المرتبة الثانية، أما في المرتبتين الثالثة، والرابعة فجاءت الممارسات الالكترونية المتصلة بكل من «تقويم مخرجات التعلم» و«التواصل العلمي مع الطلاب» بمتوسط حسابي (0.98)، (0.83) على الترتيب، وبدرجة ممارسة ضعيفة. أما إجمالي الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات فكان بمتوسط حسابي (1.34) أي بدرجة ممارسة متوسطة، وتتفق هذه

يختلف مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية تبعاً للمتغيرات التالية: سنوات الخبرة التدريسية، والتدرّب على استخدام التقنيات الحديثة، وإجادة التعامل مع الحاسوب، نوع المدرسة، الصف الذي يدرّس له المعلم؟». لمعرفة اختلاف مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات تبعاً لكل من المتغيرات: سنوات الخبرة التدريسية، والتدرّب على استخدام التقنيات الحديثة، وإجادة التعامل مع الحاسوب. تم إجراء اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعات عينة الدراسة، وظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (6):

جدول (6). اختبار (ت) للتعرف على دلالة الفروق بين مجموعتي عينة الدراسة لكل من المتغيرات المحددة.

متغيرات عينة الدراسة	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	دلالتها عند (0.05)
سنوات الخبرة التدريسية	$10 >$ سنوات	16	0.84	0.46	136	-0.29	0.772
	$10 \leq$ سنوات	122	0.88	0.50			
التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس	لم يحصل على تدريب	62	0.80	0.46	136	1.45	0.151
	حاصل على دورة على الأقل	76	0.93	0.52			
إجادة التعامل مع الحاسوب	مبتدئ	59	0.71	0.44	136	-3.39	**0.001
	متمكن	79	0.99	0.50			

دراسة لال والجندي (2010) إلى أن المعلمين الأقل عدداً في سنوات الخبرة، والذين يحضرون ندوات متخصصة لديهم اتجاهات إيجابية أقوى نحو التعليم الإلكتروني، وبالتالي فمن المتوقع أن يكونوا أكثر ممارسةً؛ بحفزٍ من تلك الاتجاهات التي يمتلكونها، إلا أن ما أشارت إليه الدراسة الحالية وما تماشى مع نتائج الدراسات السابقة يبين أن التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة لم يحدث فرقاً دالاً بين متوسطي استجابات مجموعتي عينة الدراسة (لم يحصل على

يتضح من الجدول (6) عدم وجود فروقاً دالة إحصائية عند مستوى ($\alpha < 0.05$) بين متوسطي استجابات مجموعتي عينة الدراسة لكل من متغيري سنوات الخبرة التدريسية، والتدرّب على استخدام التقنيات الحديثة في التدريس، وتتفق هذه النتيجة مع ما وضحته دراسة كل من: بني ياسين وملحم (2011)، مفلح والمقدادي (2010)، والحربي (2008). وبالرغم من وجهة المتغيرين في إحداث فروقاً معنوية في الممارسات الإلكترونية في التدريس؛ حيث أشارت

العامل الحاسم هو مخرجات الدورات التدريبية ومدى جودتها، ومدى ما اكتسبه المعلم من مهارات وقدرات، وهذا مرتبط ببنية البرامج وفعاليتها في إكساب الخبرات المعرفية والمهارية الوجدانية، لذا يمكن القول أن محصلة خبرة معلم الرياضيات وكفاءته في استخدام التقنية الحديثة هو العامل المؤثر في مستوى استخدام هذه التقنيات في التدريس، وهو ما تؤكد عدد من الدراسات السابقة (عسيري، 2005؛ Raines & Clark, 2011; Mistretta, 2005).

ولمعرفة أثر كل من متغيري: نوع المدرسة، والصف الذي يدرّس له المعلم على مستوى الممارسات الالكترونية؛ تم إجراء تحليل التباين الأحادي، الذي تلخص نتائجه في الجدول التالي:

تدريب، حاصل على دورة على الأقل)، ولعل ذلك يرجع إلى قصور البرامج التدريبية، إما من حيث جودتها ومستوى فعاليتها، أو أن ما يُتاح لمعلم الرياضيات محدوداً جداً من حيث العدد، وتنوع الموضوعات.

كما يبين الجدول (6) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha < 0.01$) بين متوسطي استجابات مجموعتي عينة الدراسات المتصلة بالممارسات الالكترونية تُعزى لإجادة التعامل مع الحاسوب (مبتدئ، متمكّن) لصالح المجموعة المتمكنة، ويربط هذه النتيجة مع سابقتها المتعلقة بمتغير التدرّب على استخدام التقنيات الحديثة الذي لم يُظهر أي تأثير على مستوى الممارسات الالكترونية؛ بينما كان هذا الفرق الواضح الذي يؤكد أن إجادة التعامل مع الحاسوب تؤدي إلى استخدام أكبر له في التدريس؛ يتضح أن

جدول (7). نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغيري: نوع المدرسة، الصف الدراسي.

متغيرات عينة الدراسة	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع مربع الانحرافات	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	الدلالة عند (0.05)
نوع المدرسة	بين المجموعات	2	1.34	0.67	2.82	0.063 غير دالة
	داخل المجموعات	135	32.00	0.24		
	الكلية	137	33.34			
الصف الذي يدرّس له المعلم	بين المجموعات	2	0.18	0.09	0.37	0.69 غير دالة
	داخل المجموعات	135	33.15	0.25		
	الكلية	137	33.34			

يتصل بالممارسات الالكترونية تبعاً لأي من متغيري الدراسة (نوع المدرسة، الصف الذي يدرّس له المعلم).

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات مجموعات العينة فيما

الرياضيات للصفوف الثلاثة، إضافة إلى أن البنية التحتية والتجهيزات المتاحة لصفٍ معين متاحة لبقية الصفوف، كما أنه لا يوجد أي تمايز بين المعلمين لأيٍّ من الصفوف الثلاثة.

أما ما يتصل بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث، ونصه: «ما أبرز الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟ وفقاً لـ: الغرض التدريسي، نوع بيئة التعلم، الأجهزة والأدوات المستخدمة، البرامج والتطبيقات والخدمات الإلكترونية المستخدمة، مُعد المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط التعلم؟».

فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على المفردات المتعلقة بالممارسات الإلكترونية والبالغ عددها (30) مفردةً، وتحديد ترتيب كل مفردة ضمن مجالها، كما هو موضح في الجدول التالي:

وفيما يتعلق «بنوع المدرسة» فبالرغم من التأكيدات النظرية على اهتمام المدارس الرائدة باستخدام التقنيات الحديثة في العمليات التدريسية، وهو ما يتطلب توافر بنية تحتية وتجهيزات ملائمة، إضافة إلى كوادرات تدريسية ذات كفاءة قادرة على استثمار كافة معطيات بيئة التعلم لأقصى درجة ممكنة. إلا أن الواقع يشير إلى خلاف ذلك فمن خلال زيارة قام بها الباحث لإحدى المدارس الثانوية الرائدة تبين عدم وجود اختلافات واضحة ومميزة في الإمكانيات والتجهيزات المتصلة بالتقنية الحديثة فيما بينها وبين المدارس الحكومية التقليدية، إضافة إلى أنه لا توجد معايير خاصة لاختيار المعلمين للعمل بها، وبالتالي يبدو أن تلك الفروق الظاهرية ليست ذات معنى في مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات. كما أن عدم وجود فروق دالة تعال «الصف الذي يدرّس له المعلم» قد يعود إلى التشابه بين كافة العوامل المؤثرة في الممارسات التدريسية للصفوف؛ حيث الفلسفة والمنهجية ذاتها التي قامت عليها مقررات

جدول (8). المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على الممارسات الإلكترونية.

الترتيب في مجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المفردة	مجال الممارسة وفقاً لـ:	عدد
1	1.04	2.14	التخطيط للتدريس (إعداد الدروس اليومية...).	الغرض التدريسي	1
2	1.02	1.43	تنفيذ التدريس (عروض تقديمية، شرح الأفكار، تعزيز التعلم...).		2
3	0.80	0.98	تقويم مخرجات التعلم (اختبارات، تصحيح اختبارات، تحليل التقييم...).		3
4	0.90	0.83	التواصل العلمي مع الطلاب (استلام الواجبات، الإجابة عن تساؤلاتهم...).		4

الترتيب في مجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المفردة	مجال الممارسة وفقاً لـ:	عدد
1	1.23	1.34	فصول تقليدية (يتم استخدام أجهزة إلكترونية متنقلة).	بيئة التعلم	5
2	1.00	0.85	معامل حاسب آلي.		6
3	0.54	0.20	معامل ذكية.		7
4	0.15	0.02	فصول افتراضية.		8
5	1.00	0.60	سبورات إلكترونية (السبورة الذكية Smart Board ، السبورة البيضاء الرقمية Digital White Board....).	الأجهزة والأدوات المستخدمة	9
4	1.08	1.25	شاشات عرض عادية.		10
2	1.14	1.46	حاسب آلي (شخصي / مكتبي Personal Computers ، محمول Laptops ، كفيّى Palmtops،....).		11
3	1.13	1.29	أجهزة العرض (Digital Camera ، Data show،....).		12
1	1.07	1.57	آلات حاسبة إلكترونية (بيانيّة، تقليدية،...).		13
6	0.66	0.41	أجهزة الهاتف النقال.		14
1	1.15	1.57	برامج المكتب Microsoft office.		15
2	0.90	0.64	برامج معالجة المسائل الرياضية.	16	
4	0.77	0.44	برامج الجرافكس (3D Max ، Swish ، Flash،....).	17	
6	0.43	0.15	برامج المعالجات الإحصائية (SAS ، MINTAB ، SPSS،....).	18	
8	0.30	0.07	برامج تخزين المحتوى.	19	
7	0.37	0.10	نظم إدارة محتوى التعلم.	20	
3	0.90	0.60	خدمات الجيل الأول E-Learning 1.0.	21	
5	0.55	0.22	خدمات الجيل الثاني E-Learning 2.0.	22	
2	0.94	0.89	المدرّس (الموقع الشخصي له، برمجيات من عمله،...).	مُعد المحتوى الإلكتروني	23
4	0.97	0.72	الطالب.		24
3	0.96	0.85	بتعاون المدرّس والطالب.		25
1	1.06	1.23	جهات أخرى (مواقع متخصصة، مواقع للآخرين، برمجيات،...).		26
1	1.15	1.56	تعميق فهم المفاهيم الرياضية.	نوع نشاط التعلم للطلاب	27
2	1.01	1.16	حل مشكلات رياضية.		28
4	0.83	0.72	الممارسة والتدريب Drill and Practice.		29
3	1.03	1.07	حل الواجبات.		30

استخدام التقنية في التقويم مقتصر على طباعة الاختبارات عن طريق الحاسوب، أو على رصد النتائج بينما لا تتوافر برمجيات تقويمية (اختبارات إلكترونية) جاهزة، وكذلك فإن إعداد مثل هذه الاختبارات من قبل المعلمين يتطلب توافر مهارات فنية ربما لم تتح لهم من خلال التدريب، كذلك بالنسبة لـ: «التواصل العلمي مع الطلبة»، فإن هذا الأمر يتطلب من معلمي الرياضيات المزيد من الوقت لمتابعة استفسارات الطلبة وتساؤلاتهم ومن ثم الرد عليها، وربما يكون لكثرة أعباء المعلمين، وعدم توافر العناصر التشجيعية التي تدفع المعلمين لتوفير المزيد من الوقت لأغراض تدريس الرياضيات بما فيها التواصل مع الطلبة جعل هذه الممارسة بدرجة ضعيفة.

أما بالنسبة للممارسات الإلكترونية في التدريس تبعاً لـ: «بيئة التعلم»؛ فكانت أكثر البيئات استخداماً هي «الفصول التقليدية» من خلال استخدام أجهزة متنقلة؛ بمتوسط حسابي (1.34) أي بدرجة متوسطة، يليها ما يتم في «معامل الحاسب الآلي» بمتوسط حسابي (0.85) وبدرجة ممارسة ضعيفة، كما جاء الاستخدام ضعيفاً جداً لكل من: «المعامل الذكية» بمتوسط حسابي (0.20)، و«الفصول الافتراضية» بمتوسط حسابي (0.02)، وتُرجع الدراسة ذلك إلى ضعف البنية التحتية من حيث توافر معامل الحاسوب بشكل كافٍ، وكذا السبورات

يتضح من الجدول (8) أن الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات وفقاً للغرض منها كانت تتركز بشكل كبير في «التخطيط للتدريس» حيث جاءت بمتوسط حسابي (2.14) أي بدرجة ممارسة عالية، في حين كانت الممارسة لغرض «تنفيذ التدريس» بمتوسط حسابي (1.43) أي بدرجة متوسطة، كما أتت الممارسات لغرض «تقويم مخرجات التعلم» و«التواصل العلمي مع الطلبة» بمتوسطات حسابية على الترتيب (0.98)، (0.80) أي في مستوى ممارسة ضعيفة. ويمكن إرجاع الممارسة العالية لتخطيط الدروس إلكترونياً إلى ما هو متاح على الأقراص الإلكترونية، وعلى شبكة المعلومات العالمية من أعمال جاهزة لخطط تدريسية بعيدة المدى (فصل دراسي)، أو قصيرة المدى (درس يومي)، ويرى الباحث أن هذه الممارسة ممتعة وليست جوهريّة، بل ربما انعكست سلباً على جودة التدريس؛ لأن ذلك يقلل من المجهود الذي يبذله المعلم في القراءة والإطلاع ومن ثم التخطيط والإعداد الجيد للتدريس، والاكتفاء بما هو مُعد من قبل الآخرين دون الاهتمام بالإضافة والتعديل والتطوير، كما أن التوافر النسبي لأجهزة عرض البيانات، والمحتوى الإلكتروني الجاهز للموضوعات الرياضيات أتاح للمعلم فرصة استخدامها في «تنفيذ الدرس» بدرجة متوسطة، أما ما تعلق بـ «تقويم مخرجات التعلم» فإن درجة الممارسة ضعيفة؛ وتُرجع الدراسة ذلك إلى أن

متوسطة، وتعزو الدراسة ذلك إلى أن هذه البرامج
دارجة الاستخدام من قبل معلمي الرياضيات في إعداد
الدروس، أو تصميم عروض البوربوينت، أو طباعة
الأسئلة الاختبارية، وتتفق هذه النتيجة مع ما وصلت
إليه دراسة الحربي (2008). كما أتى استخدام «برامج
معالجة المسائل الرياضية» بمتوسط حسابي (0.64) أي
بدرجة استخدام ضعيفة، ولعل ذلك يرجع إلى قلة توافر
مثل هذه البرامج باللغة العربية؛ مما يحّد من إدراك المعلم
لمهارات استخدامها، أو يعتقد المعلم أنها قد تمثل صعوبة
للمتعلمين من حيث لغتها مما يجعله يعزف عن
استخدامها. أما بقية البرامج والخدمات الإلكترونية
المتوفرة في: «خدمات الجيل الأول E-Learning 1.0»،
و«برامج الجرافكس»، و«خدمات الجيل الثاني
E-Learning 2.0»، و«برامج المعالجات الإحصائية»،
و«نظم إدارة محتوى التعلّم»، و«برامج تحزيم المحتوى»
فقد جاءت بمتوسطات حسابية على الترتيب: (0.60)،
(0.44)، (0.22)، (0.15)، (0.10)، (0.07)
وتقابل درجة استخدام ضعيفة جداً لكل منها، وتختلف
هذه النتيجة مع ما خرجت به دراسة الحربي (2008)،
التي بينت أن استخدام هذه التطبيقات كانت بدرجة
متوسطة، ويُرجع الباحث سبب ذلك إلى طريقة اختيار
عينة الدراسة؛ حيث كان الاختيار في دراسة الحربي
بالطريقة القصدية، فتناولت معلمي الرياضيات في

الإلكترونية وغيرها من التجهيزات، وهو ما تؤكده
دراسة الحارثي (2009).

أما ما يتعلق بـ «الأجهزة والأدوات المستخدمة»
في الممارسات فكان استخدام «الآلات الحاسبة» بأنواعها
المختلفة، و«الحاسب الآلي»، و«أجهزة العرض»
و«شاشات العرض العادية» الأعلى استخداماً من بين
الأدوات والأجهزة بمتوسطات حسابية على الترتيب:
(1.57)، (1.46)، (1.29)، (1.25)، أي بدرجة
ممارسة متوسطة. وتتفق هذه النتيجة ما مع ما خرجت
به دراسة سيبايا وآخرون (Sibaya et al., 2011) من أن
الآلات الحاسبة هي أكثر الأجهزة التقنية استخداماً في
حصص الرياضيات. كما جاء أقل الأجهزة استخداماً
«السيورات الإلكترونية» بأنواعها، و«أجهزة الهاتف
النقال» بمتوسطات حسابية على الترتيب: (0.60)،
(0.41)، أي بدرجة استخدام ضعيفة جداً، ولعل ذلك
يرجع إلى نقص تجهيزات المدارس، إضافة إلى ضعف
مهارات المعلمين في استخدام مثل هذه التقنية، وإلى
التكلفة العالية للاستخدام كما هو الحال بالنسبة للهاتف
النقال.

وفيما يتصل بـ «البرامج والخدمات الإلكترونية
المستخدمة» في الممارسات الإلكترونية في التدريس جاء
استخدام «برامج المكتب Microsoft office» الأعلى
استخداماً بمتوسط حسابي (1.57) أي بدرجة

المفاهيم الرياضية» بمتوسط حسابي (1.56) وبدرجة ممارسة متوسطة، كما جاءت الممارسات المتعلقة بـ «حل مشكلات رياضية»، و«حل الواجبات»، و«الممارسة والتدريب» بمتوسطات حسابية على الترتيب: (1.16)، (1.07)، (0.72) وكل منها بدرجة ممارسة ضعيفة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات تقوم بشكل كبير على المحتوى الإلكتروني المُعد مسبقاً، والذي لا يتطلب أكثر من تجهيزه للعرض واستخدامه لتوضيح المفاهيم، أما الممارسات الأخرى التي تتطلب من المتعلم توفير وقت خاص لها، وامتلاك مهارات، واتجاهات إيجابية نحو استخدامها جاءت بدرجة ضعيفة، وهذا يشير إلى أن كثرة أعباء المتعلم الدراسية، أو نقص مهاراته في استخدام التقنيات الحديثة لتعلم الرياضيات، أو عدم توافر اتجاهات إيجابية نحو الرياضيات أو نحو استخدام مثل هذه التقنيات في التعلم؛ قد يكون من العوامل التي أدت إلى هذه النتيجة.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: «ما معوقات الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟».

للإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل معوق يحد من الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات، ومن ثم

المدارس الأهلية الثانوية المطبقة لبعض تطبيقات التعليم الإلكتروني بمدينة الرياض، وهذه المدارس لا تمثل واقع بيئات تدريس الرياضيات بشكل عام، فالتوجه الذي تتبناه، والدعم الذي توفره للممارسات الإلكترونية قد لا يتوافر في المدارس التي يعمل بها معلمي الرياضيات عينة الدراسة الحالية.

كما أن الممارسات الإلكترونية في التدريس تبعاً لـ «مُعد محتوى الإلكتروني» جاء المحتوى المُعد من قبل: «جهات أخرى» بمتوسط حسابي (1.23) أي بدرجة ممارسة متوسطة، يليه المحتوى المُعد من قبل «المدرّس»، ثم «بتعاون المدرّس والطالب»، وأخيراً المُعد من قبل «الطالب» بمتوسطات حسابية على الترتيب: (0.89)، (0.85)، (0.72) وكان كل منها بدرجة ضعيفة، وترجع الدراسة هذه النتيجة إلى أن معلمي الرياضيات يعتمدون بشكل أكبر على المحتوى الإلكتروني الجاهز سواء في التخطيط للتدريس أو التنفيذ؛ حيث أن ذلك يوفر وقت المعلم في ظل كثرة الأعباء المكلف بها، فإعداد المحتوى الإلكتروني يتطلب الوقت والجهد ومهارات في التصميم الإلكتروني، ومثل هذه المهارات قد لا تتوافر بالشكل المطلوب لدى المعلمين في ظل قصور البرامج التدريبية المقدمة لهم.

أما الممارسات الإلكترونية في التدريس وفقاً لـ «نوع نشاط التعلم للطالب» فكان أعلاها «تعميق فهم

تم تلخيص تلك البيانات لتحديد مستوى المعوقات تبعاً وظهرت النتائج الموضحة في الجدول التالي:
لكل مجال من المجالات الأربعة التي حددتها الدراسة،

جدول (9). المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات تبعاً لمجالات المعوقات.

الترتيب النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد المعوقات التي تضمنها المجال	عدد العينة	مجالات معوقات الممارسات الالكترونية
1	0.64	2.49	7	138	بيئة التعلم (المدرسة)
2	0.80	2.36	3	138	مقرر الرياضيات، وحصص تدريسه
4	0.86	2.08	3	138	الطالب
3	0.60	2.34	6	138	المعلم
	0.45	2.36	19	138	الإجمالي

يتضح من الجدول (9) أن إجمالي معوقات الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات جاء بمتوسط حسابي (2.36) ويمثل درجة إعاقة عالية، كما جاءت «بيئة التعلم (المدرسة)» أعلى المجالات إعاقةً للممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات بمتوسط حسابي (2.49)، وبدرجة عالية جداً، يليه كل من مجال «مقرر الرياضيات وحصص تدريسه»، و«المعلم»، و«الطالب» بمتوسطات حسابية على الترتيب: (2.36)، (2.34)، (2.08)، وكل منها يشكل إعاقة للممارسات الالكترونية بدرجة عالية. والجدول التالي يبين أبرز المعوقات التي تضمنتها هذه المجالات:

جدول (10). المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على معوقات الممارسات الالكترونية.

عدد	مجال المعوق	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب النسبي	درجة المعوق
1	بيئة التعلم (المدرسة)	ضعف توافر خدمة الانترنت في الفصول والمعامل.	2.30	1.12	11	عالية
2		محدودية توافر مكان ملائم للممارسات الالكترونية.	2.28	1.00	12	عالية
3		زيادة عدد الطلاب في الصف.	2.78	0.47	1	عالية جداً
4		قصور الدعم الفني للممارسات الالكترونية في المدرسة.	2.65	0.72	3	عالية جداً
5		بطء الاتصال بالانترنت في المدرسة.	2.43	0.93	9	عالية جداً
6		محدودية عدد الأجهزة اللازمة للممارسات الالكترونية.	2.51	0.94	5	عالية جداً
7		قلة البرمجيات الالكترونية المساندة لتعليم وتعلم الرياضيات.	2.49	0.90	7	عالية جداً

عدد	مجال المعوق	المعوق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب النسبي	درجة المعوق
8	مقرر الرياضيات، وحصص تدريسه	محدودية وقت الحصة الدراسية.	2.21	0.99	14	عالية
9		زيادة عدد الموضوعات مقارنة بالزمن المتاح لتدريسها.	2.50	0.87	6	عالية جداً
10		محدودية توجيه المقرر لتنفيذ مهام تعتمد التعليم والتعلم الإلكتروني.	2.38	0.91	10	عالية
11	الطالب	قصور امتلاك جهاز حاسوب خاص.	2.24	1.09	13	عالية
12		ندرة توافر خدمة الانترنت خارج المدرسة.	1.88	1.01	19	عالية
13		ضعف القدرة على التعامل مع تقنيات التعليم والتعلم الإلكتروني.	2.14	0.98	16	عالية
14	المعلم	ندرة توافر خدمة الانترنت.	1.90	1.15	18	عالية
15		قلة الخبرة باستخدام أجهزة وبرامج التعلم الإلكتروني.	2.09	1.06	17	عالية
16		قلة الخبرة بتصميم المحتوى والأنشطة الالكترونية.	2.45	0.87	8	عالية جداً
17		قلة الحوافز المادية والمعنوية المرتبطة باستخدام التعليم والتعلم الإلكتروني.	2.61	0.79	4	عالية جداً
18		زيادة العبء التدريسي على معلم الرياضيات.	2.77	0.60	2	عالية جداً
19		ضعف القناعة بجدوى الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات.	2.20	0.97	15	عالية

للممارسات الالكترونية» بمتوسط حسابي (2.51)، «زيادة عدد الموضوعات مقارنة بالزمن المتاح لتدريسها» بمتوسط حسابي (2.50)، «قلة البرمجيات الالكترونية المساندة لتعليم وتعلم الرياضيات» بمتوسط حسابي (2.49)، «قلة الخبرة بتصميم المحتوى والأنشطة الالكترونية» بمتوسط حسابي (2.45)، «بطء الاتصال بالانترنت في المدرسة» بمتوسط حسابي (2.43).

وتتفق هذه النتائج بشكل كلي أو جزئي مع ما أظهرته دراسات كل من: سيبايا وآخرون (Sibaya et al., 2011)، وساكرستن وآخرون (Sacristán et al., 2011)، وبني ياسين وملحم (2011)، مفلح والمقدادي (2010)، الناعبي (2010)، الحارثي (2009)، بني

يتضح من الجدول (10) أن جميع المفردات التي تضمنتها الأداة، والبالغ عددها (19) مفردةً مثلت معوقات بدرجة عالية إلى عالية جداً، حيث جاءت بدرجة عالية جداً لـ (9) مفردات، وبدرجة عالية لـ (10) مفردات، ولعل أبرز هذه المعوقات على الترتيب؛ تمثل في: «زيادة عدد الطلاب في الصف» بمتوسط حسابي (2.78)، «زيادة العبء التدريسي على معلم الرياضيات» بمتوسط حسابي (2.77)، «قصور الدعم الفني للممارسات الالكترونية في المدرسة» بمتوسط حسابي (2.65)، «قلة الحوافز المادية والمعنوية المرتبطة باستخدام التعليم والتعلم الإلكتروني» بمتوسط حسابي (2.61)، «محدودية عدد الأجهزة اللازمة

تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية للإرتقاء
بمخرجات تعليم وتعلّم الرياضيات المدرسية.
مسلمات التصوّر:

• الشمولية أحد الخصائص الأساسية للتطوير
الجيد.
• الدور الحيوي للتربية الجيدة في حاضر المجتمع
ومستقبله.

• الميدان التربوي عبارة عن منظومة تربوية،
وتدريس الرياضيات لا يتم بمعزل عن بقية العناصر.

• الأهمية التربوية للرياضيات المدرسية؛
باعتبارها أداة لتنمية التفكير، وحل المشكلات، وتطوير
قدرات المتعلمين.

• الإيذان بأهمية دمج التقنية الحديثة في عمليات
تعليم وتعلّم الرياضيات للارتقاء بمخرجات التعليم في
مجال الرياضيات.

مقومات نجاح تبني التصور لتحقيق أهدافه:

- الرؤية الواضحة.
- التعاون.
- الدعم.
- المساءلة.

محددات التصوّر:

• رؤية عامة تحدد أبرز الأدوار للجهات
والمؤسسات المعنية بهذا التصوّر؛ وهي: المجلس الأعلى

دومي والشناق (2008)، القرشي (2008)، الموسى
(2007)، إبراهيم (2006)، وكيونغ وآخرون (Keong
et al., 2005)، والزهراني (2005)، العلواني (2005)،
أبوريا (2003). ويُرجع الباحث أسباب وجود مثل
هذه المعوقات إلى غياب الخطط الإستراتيجية الجيدة
والفعالة لدمج التقنيات الحديثة في ميدان التربية، التي
تأخذ باعتبارها: وضوح التوجه، والنظرة الشاملة لكافة
العوامل المؤثرة، والآليات الواقعية للتنفيذ، وضمان
متابعة عملية التنفيذ من خلال آليات سليمة، وإجراءات
تحقق صارمة.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
الذي ينص على: «ما التصوّر المقترح لتطوير الممارسات
الالكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية؟»

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال نتائج
الدراسة الحالية، وما تشكل لدى الباحث من رؤى
فكرية ناتجة عن الإطلاع على الدراسات السابقة، وعلى
عدد من المراجع العلمية ذاته الصلة، حيث تمت صياغة
التصور بشكل مبدئي، عُرض بعد ذلك على مجموعة من
المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصص تدريس
الرياضيات، وبعد الإفادة من أفكارهم تمت الصياغة
النهائية للتصوّر المقترح؛ على النحو التالي:

الهدف العام للتصوّر:

• رفع مستوى الممارسات الالكترونية في بيئات

التقنية الحديثة في الميدان التربوي؛ تتوافر فيها مجموعة من الشروط؛ من بينها:

- أن تكون واقعية تراعي بشكل متوازن كل من: الأهداف الوطنية العليا لهذا التوجه، وجوانب القوة المتوافرة لدى الوزارة والمؤسسات التربوية التابعة لها، وجوانب الضعف التي يعاني منها الميدان التربوي في هذا المجال، والفرص التي يتيحها هذا التوجه الوطني وما يمكن أن تفيده منه وزارة التربية والتعليم، والتحديات التي يمكن مواجهتها.

- أن تكون نظرتها شمولية: بحيث تهتم بتطوير شامل للعناصر البشرية (مشرفين تربويين، معلمين، طلبة)، والبيئات التعليمية (بُنى تحتية، أجهزة وأدوات، الدعم الفني)، والمقررات الدراسية: حيث إن عدد الموضوعات، وما تتضمنه من أوجه النشاط وما توجه إليه من ممارسات تعتمد استخدام التقنية الحديثة ذو أهمية في تحفيز الممارسات الإلكترونية، وكذا اللوائح والنظم والتنظيمات الإدارية (بما في ذلك ربط هذه الممارسات من قبل المعلمين بحوافز تشجيعية، وتطبيق مبدأ المساءلة مع المعلمين المقصرين).

- أن تراعي الأولويات في تناول الجوانب التطويرية: فإضافة إلى كون النظرة التطويرية شمولية، ينبغي تقدير الأولويات لتنفيذ التطوير (فعلى سبيل المثال: توفير أجهزة وأدوات لا يعني بالضرورة حدوث

للتعليم، وزارة التربية والتعليم، وزارة التعليم العالي.
• رؤية خاصة تحدد إجراءات مُلحة ينبغي على وزارة التربية والتعليم وما يتبعها من إدارات تعليم، ومدارس، العمل على تحقيقها؛ للرفع من مستوى الممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

ويمكن توضيح ذلك على النحو التالي:

أولاً: التصور العام:

المجلس الأعلى للتعليم:

تحديد التوجهات الوطنية العليا، ورسم السياسة العامة، ومعايير استخدام التقنيات الحديثة، وترجمتها إلى أهداف إستراتيجية وطنية ذات أطر زمنية محددة، ومتابعة السير في تحقيق تلك الأهداف من قبل الوزارات والمؤسسات المعنية، من خلال لجان تفقدية، وبالإطلاع على تقارير سنوية يتم رفعها إلى المجلس في هذا الخصوص.

وزارة التربية والتعليم:

- تقويم الواقع الحالي للمؤسسات التربوية وبيئاتها التعليمية، ومدى ملاءمتها لدمج التقنية في عمليات التدريس، وذلك من خلال: الإطلاع على الدراسات العلمية ذات العلاقة، وإجراء دراسات تقييمية لهذا الواقع.

- وضع خطة إستراتيجية لرفع مستوى دمج

- تغير إيجابي في الممارسات، ما لم يسبقه أو يصاحبه تطوير للقدرات البشرية ذات الصلة)، وإن عدم مراعاة الأوليات سيفضي إلى خفض الهمم، ومن ثم الإحباط وعدم المبالاة من قبل المعلمين.
- أن تحدد آليات تنفيذ الخطط التطويرية، من خلال بلورة الأولويات في مشروعات عمل مؤطرة يبعد الزمنى لتنفيذها.
- أن تحدد آليات متابعة وتقييم لعملية تنفيذ خطط التطوير، بما في ذلك إعداد تقرير سنوي عن ما تم تنفيذه في ضوء ما تم التخطيط له.
- التعليم العالي:**
كليات التربية:
- تطوير برامج إعداد المعلمين انسجاماً والاهتمام الوطني باستخدام التقنيات الحديثة، بما في ذلك الممارسات التدريسية التي تتم في بيئات إعداد المعلمين، وإدخال مقررات متخصصة لإكساب الطلبة مهارات استخدام التقنيات الحديثة.
- الإسهام في تنفيذ مشروعات وطنية لإنتاج برمجيات إلكترونية تسهم في دعم التدريس الإلكتروني، من خلال التعاون بين أقسام تقنيات التعليم، وأقسام المناهج وطرق التدريس.
- تطوير برامج تدريبية متنوعة لاستخدام التقنيات الحديثة في التدريس، تعتمد معايير جودة ذات مستويات عالية.
- المركز الوطني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد: تنسيق الجهود الوطنية المتصلة باستخدام التقنيات الحديثة في الميدان التربوي على مستوى الوزارات والمؤسسات الوطنية المختلفة.
- المركز الوطني للقياس والتقييم: تضمين اختبارات الكفايات المقدمة للمرشحين لمهنة التدريس، وللمعلمين مقاييس خاصة متصلة بالتقنيات الحديثة، وبالقدرة على استخدامها في التدريس بفاعلية.
- ثانياً: التصور الخاص:**
- من خلال نتائج الدراسة المتصلة بالممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية وفقاً لـ: الغرض التدريسي، نوع بيئة التعلم، الأجهزة والأدوات المستخدمة، البرامج والتطبيقات والخدمات الإلكترونية المستخدمة، مُعد المحتوى الإلكتروني، نوع نشاط التعلم. وبالإفادة من النتائج المتعلقة بمعوقات هذه الممارسات، فإن التصور الخاص بتطوير مستوى الممارسات الإلكترونية ودمج التقنية الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية يتحدد في أبعاد أساسية؛ هي: التطوير البشري، والتطوير المادي لبيئات تعليم وتعلم الرياضيات. وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد، على النحو التالي:

التطوير البشري:

• برامج إدارة المحتوى وتطبيقاتها في تدريس

الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

• برامج تخزين المحتوى وتطبيقها في تعليم وتعلم

الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

• إعداد البرمجيات لتدريس الرياضيات بالمرحلة

الثانوية، ويمكن التركيز على برنامج البوربوينت،

والفلاش بشكل مبدئي، ثم استخدام البرامج المتقدمة في

مراحل لاحقة.

- توفير برامج تدريبية للمتعلمين تمكنهم من

إجادة استخدام الحاسب الآلي، والتعرف على بعض

البرامج التي تخدم تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية،

ويمكن الاستفادة في ذلك من مقرر الحاسب الآلي، أو من

حصص النشاط المدرسي.

- الاستفادة من تقنيات التعلم عن بعد لفتح فرص

النمو المهني لمعلم الرياضيات في مجال استخدام التقنيات

الحديثة في التدريس.

التطوير المادي لبيئات تعليم وتعلم الرياضيات:

في حين يكون توفير البيئات المادية المهيأة تقنياً ذا

أهمية تربوية عالية في تعليم وتعلم الرياضيات؛ فهو

حاجة ملحة وأساسية لبيئات تعلم الرياضيات في ظل

تطبيق مقررات الرياضيات المطورة؛ حيث أن تطويرها

قائم على مبدأ دمج التقنية الحديثة في تدريس

الرياضيات؛ لذا تتحدد أبرز جوانب التطوير في الآتي:

إن التطوير المعرفي والمهاري لمعلمي الرياضيات

بالمرحلة الثانوية والمتصل بدمج التقنية الحديثة في تدريس

الرياضيات؛ من خلال برامج التنمية المهنية، والتحقق

الصارم من كفاءتهم في ذلك؛ من العوامل الحاسمة

والفعالة في رفع مستوى تلك الممارسات. إضافة إلى

تطوير مهارات متعلمي الرياضيات في مجال الحاسب

الآلي واستخدامه في تعلم الرياضيات. وتتحدد أهم

عناصر التطوير لهذا المجال في:

- الاهتمام بتوفير برامج تدريبية متنوعة في

موضوعاتها، وذات جودة عالية فيما تعكسه من خبرات

لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، ومن أبرز

الموضوعات التدريبية، ما يلي:

• استخدام السبورات الإلكترونية في تدريس

الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

• الهاتف النقال واستخدامه في تعليم وتعلم

الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

• برامج معالجة المسائل الرياضية في تعليم وتعلم

الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

• استخدام التقنيات الحديثة في تقويم مخرجات

تعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

• استخدام التقنيات الحديثة في تعزيز التواصل

بين معلم الرياضيات، والمتعلمين بالمرحلة الثانوية.

على شبكة المعلومات لكل من معلم الرياضيات والمتعلم؛ لتمكّنهم من دخول مواقع تربوية تخدم تعلّم الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

- تزويد معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية، والمتعلمين بنشرات دورية عن مواقع تعليم وتعلّم الرياضيات على الشبكة العنكبوتية، وكيفية الاستفادة منها.
- إعادة النظر في عدد الموضوعات الدراسية لمقررات الرياضيات، وتقليلها بما يتلاءم والوقت المخصص لتدريسها في الخطة الدراسية بالمرحلة الثانوية.

التطوير الإداري والتنظيمي:

إن التنظيم الإداري وما يتصل به من لوائح تنظم العلاقة بين العناصر المكونة لبيئات تعلّم الرياضيات يلعب دوراً أساسياً في تحديد مستوى الممارسات الالكترونية ودمج التقنية الحديثة في تدريس الرياضيات، لذا يؤكد التصور على:

- تقليص عدد الطلبة في الصف الدراسي بما يلائم أساليب التعلّم النشط واستخدام التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

- إعادة النظر في الإجراءات التنظيمية والأعباء الموكلة لمعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية؛ بما يساعد على رفع مستوى الممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات.

- تطوير اللوائح المنظمة لعمل معلم الرياضيات

- تطوير البنى التحتية اللازمة لاستخدام التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، بما يشمل ذلك من شبكات الاتصال، وحاسبات، وسبورات إلكترونية بأنواعها، وأجهزة عرض البيانات، وغير ذلك من الأدوات التقنية الأخرى التي يمكن أن تخدم تعليم وتعلّم الرياضيات بالمرحلة الثانوية. ويمكن توفير ذلك من خلال إنشاء معامل لتعليم الرياضيات بالمدارس الثانوية.

- تحديد عدد الأجهزة والأدوات اللازمة للممارسات الالكترونية في تدريس الرياضيات في كل مدرسة بما يتناسب وعدد المتعلمين في المدرسة.

- توفير برامج وبرمجيات إلكترونية متنوعة لدعم تعليم وتعلّم الرياضيات بالمرحلة الثانوية، من خلال مصادر التعلّم في المدرسة، أو بإنشاء معامل للرياضيات تلائم هذا التوجه.

- أن تكون البرامج أو البرمجيات ذات الصلة بتعليم وتعلّم الرياضيات بالمرحلة الثانوية باللغة العربية؛ ليتمكن المتعلمون من الاستفادة منها.

- تحسين خدمات الاتصال بشبكات الانترنت بالمدارس الثانوية، إضافة إلى وضع الاحتياطات لأمان الشبكات وما تصل إليه من محتويات إلكترونية. وفي هذا المجال يمكن الاستفادة مما يتيح برنامج «نور» الذي تتبناه وزارة التربية والتعليم، وذلك بإتاحة حسابات آمنة

بالمرحلة الثانوية؛ بما يساعد على توفير حوافز تشجيعية للتعليمية. للممارسات الإلكترونية في التدريس، وتحميل المعلم مسؤوليات تدني مستوى دمجها للتقنية الحديثة في تدريس الرياضيات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، حمدي عز العرب. (2006). مدى إمكانية استخدام البريد الإلكتروني بوصفه وسيطاً تعليمياً في إنجاز النشاطات المنهجية من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، 7 (35)، 266-304.

إبراهيم، حمدي عز العرب. (2007). احتياجات المعلم لتطبيق التعليم الإلكتروني في الصفوف الدراسية والمعوقات ذات العلاقة: دراسة تشخيصية. مجلة كلية التربية - جامعة طنطا، 7 (36)، 273-300.

أبوريا، محمد يوسف. (2003). واقع وتطلعات استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات في المدارس الحكومية في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان.

بني دومي، حسن علي والشناق، قسيم محمد. (2008). معوقات التعليم الإلكتروني في مادة الفيزياء من وجهة نظر المعلمين والطلبة. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 9 (2)، 161-183.

بني ياسين، بسام محمود وملحم، محمد أمين. (2011). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني التي تواجه المعلمين في مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى. المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بُعد، 3 (5)، 115-136.

- تزويد كل مدرسة بفني تقنيات تعليم؛ لتوفير الدعم اللازم لعمليات تعليم وتعلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية، وضمان جاهزية البيئة التقنية بالمدرسة. - أن يولي الإشراف التربوي اهتماماً خاصاً بمستوى ممارسات التعليم الإلكتروني في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية، متابعة وتقويماً وتطويراً.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1- زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بدمج التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات باعتباره أحد المبادئ الأساسية التي قامت عليها مقررات الرياضيات المطوّرة، من خلال نظرة تطويرية شاملة للجوانب المادية والبشرية والمعنوية.

2- تهيئة بيئات داعمة للممارسات الإلكترونية في تدريس الرياضيات، من خلال توفير البنى التحتية اللازمة، التي تتناسب وعدد الطلبة.

3- إقامة دورات تدريبية لتطوير قدرات معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية على استخدام التقنيات الحديثة في تدريس الرياضيات، وإنتاج البرمجيات

- الجراح، عبد المهدي علي وحزمة، محمد عبدالوهاب. (2009). أثر مناهج الرياضيات المحوسب على تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الاستكشافية الأردنية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 10 (1)، 94-114.
- جون، أ. وبيجلر، ك. (2012). الإعداد للتعليم الإلكتروني المدمج، (ترجمة عثمان التركي وعادل سرايا وهشام حسين). الرياض: جامعة الملك سعود.
- الحارثي، محمد بن عطية. (2009). آراء المهتمين بالتعليم الإلكتروني في مدى جاهزية التعليم العام بالملكة العربية السعودية للتعليم الإلكتروني. رسالة التربية وعلم النفس - جامعة الملك سعود، (33)، 113 - 136.
- الحري، محمد بن صنت. (2008). أدوات التعليم الإلكتروني التي يستخدمها معلمو الرياضيات في المدارس الثانوية الأهلية بمدينة الرياض. مجلة تكنولوجيا التعليم - الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 18 (2)، 3 - 27.
- خليفة، حسن محمد. (2011). ثقافة الحاسوب لدى معلمي التعليم الثانوي الصناعي واتجاهاتهم نحو استخدامه في التدريس. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 12 (3)، 243 - 268.
- الزهراني، عبد العزيز عثمان. (2005). واقع استخدام الحاسب الآلي والانترنت في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- سعادة، جودت والسرطاوي، عادل. (2003). استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم. عمان:
- دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدالحميد، عبدالعزيز طلبة. (2010). التعليم الإلكتروني ومستحدثات تكنولوجيا التعليم. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- عبدالحفي، رمزي أحمد. (2005). التعليم العالي الإلكتروني محدداته ومبرراته ووسائله. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- عبدالمجيد، أحمد صادق. (2008). التعليم الإلكتروني - تعليم بغير أهداف. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي العربي الثالث: التعليم وقضايا المجتمع المعاصر، جمعية الثقافة من أجل التنمية بالاشتراك مع جامعة سوهاج، مصر، أبريل 20-21، 2008 (ص. 260-266).
- العساف، جمال عبدالفتاح والصرايرة، خالد شاكر. (2012). مدى وعي المعلمين بمفهوم التعليم الإلكتروني وواقع استخدامهم إياه في التدريس في مديرية تربية عمان الثانية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 13 (1)، 43-70.
- عسيري، مفرح أحمد علي. (2005). اكتشاف الاتجاهات والممارسة لمعلمي رياضيات المرحلة الثانوية لاستخدام التكنولوجيا في تدريس الرياضيات، وذلك شمال غرب ولاية أركنساس بالولايات المتحدة الأمريكية. حولية كلية المعلمين في أمها، (6)، 231 - 232.
- العلي، أحمد عبدالله. (2005). التعليم عن بعد. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- علي، فاطمة محمد. (2004). توظيف تكنولوجيا المعلومات في تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرات الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة

- العربية السعودية. مجلة عالم التربية، 5(4)، 15-92.
- غلوم، منصور. (2003، أبريل 21-23). التعليم الإلكتروني في مدارس التربية بدولة الكويت. ورقة عمل مقدمة لندوة التعليم الإلكتروني المنعقدة بمدارس الملك فيصل بالرياض.
- القرشي، وائل سالم. (2008). واقع استخدام الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية في تدريس الرياضيات للصف الأول المتوسط في محافظة الطائف (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- لال، زكريا يحيى والجندي، علياء عبدالله. (2010). الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية بمدينة جدة - المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 2(2)، 11 - 61.
- محمد، حفني اسماعيل. (2005). تعليم وتعلم الرياضيات بأساليب غير تقليدية. الرياض: مكتبة الرشد.
- مفلح، محمد خليفة والمقدادي، فاروق. (2010). مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في مديرية تربية إربد الأولى لتقنيات التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامها. رسالة الخليج العربي، 31(118)، 177 - 204.
- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز والحري، محمد بن صنت. (2008). الحاجات التدريبية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لاستخدام التعليم الإلكتروني في التدريس. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (84)، 116 - 148.
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز. (2007). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في التدريس بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين ومديري المدارس. مجلة القراءة والمعرفة -
- مصر، (71)، 14 - 48.
- الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز. (2002). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الناعمي، سالم بن عبدالله. (2010). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين، 11(3)، 41-74.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Al Assaf, G. & Al Sarayrah, K. (2012). Teachers awareness of extent of the concept of e-Learning and the reality of their use in teaching at amman second education directorate (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) - University of Bahrain*, 13(1), 43-70.
- Al Harbi, M. (2008). e-learning tools that's used by mathematics teachers in the private sector secondary schools of Riyadh City (in Arabic). *Journal of Educational Technology, Egyptian Society for Educational Technology*, 18(2). 3-27.
- Alharthi, M. (2009). e-learning interested perspectives about readiness of public education in the Kingdom of Saudi Arabia for e-learning (in Arabic). *Letter of Education and Psychology (Jesten). King Saud University*, (33), 113-136.
- Al Jarrah, A. & Hamzeh, M. (2009). The Effect of the Computerized Mathematics Curriculum on the 10th Grades Achievement in the Jordanian Discovery Schools (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences (JEPS), University of Bahrain*, 10(1), 93-114.
- Al Mousa, A. & Al Harbi, M. (2008). The training needs of secondary school mathematics teachers to use e-learning in the teaching (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge - Egypt*, (84), 116 - 148.
- Al Mousa, A. (2007). Teachers and headmaster perspectives about the barriers of using E-learning in secondary school (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge - Egypt*, (71), 14 - 48.
- Al-Alwani, A. E. (2005). *Barriers to Integrating Information Technology in Saudi Arabia Science Education*. Unpublished doctoral dissertation, University of Kansas, U.S.A. ProQuest document ID: 982791931
- Ali, F. (2004). utilization IT in general secondary education

- mediator in educational achievement methodological activities from the point of view of teachers secondary (in Arabic). *Journal of the College of Education - University of Tanta*, 1(35), 266 - 304.
- Ibrahim, H. E. (2007). the needs of the teacher for the application of e-learning in the classroom and constraints related to: a diagnostic study (in Arabic). *Journal of the College of Education - University of Tanta*, 1(36), 273 - 300.
- Kastberg, S., & Leatham, K. (2005). Research on graphing calculators at the secondary level: Implications for mathematics teacher education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 5(1), 25-37.
- Keong, C.C., Horani, S., & Daniel, J. (2005). A study on the use of ICT in mathematics teaching. *Malaysian Online Journal of Instructional Technology (MOJIT)*, 2(3), 43-51. ISSN: 1823- 1144
- Khalifa, H. M. (2011). Vocational Secondary Education Teachers' Computer Literacy and their Attitudes Towards Using Computers in their Teaching (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) - University of Bahrain*, 12(3), 243-268.
- Lal, Z. Al Jendi, A. (2010). Attitude Toward Electronic Learning for Male and Female Teachers in Secondary schools in Jeddah in Saudia Arabian Kingdom (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Education, Psychological Sciences*, 2(2), 11-61.
- Mistretta, R.M. (2005). Integrating technology into the mathematics classroom: The role of teacher preparation programs. *The Mathematics Educator*, 15(1), 18-24.
- Mufleh, M. & Al Mikdadi, F. (2010). The Extent of primary and secondary school teachers use e-learning Technology in first Irbid Directorate and the barriers of use (in Arabic). *Arab Gulf Journal*, 31(118), 177 - 204.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Professional standards for teaching mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2008). *The role of technology in the teaching and learning of mathematics*. Retrieved from <http://www.nctm.org/about/content.aspx?id=14233>
- Raines, J. M., & Clark, L. M. (2011). A brief overview on using technology to engage students in mathematics. *Current Issues in Education*, 14(2). Retrieved from
- development in the Arab Republic of Egypt in the light of the United States of America and the Kingdom of Saudi Arabia experiences (in Arabic). *Journal of Education province*, 5(4), 15-92.
- Al-Naibi, S.(2010). The Use of Information and Communication Technology by Teachers in the Interior Region of the Sultanate of Oman and Obstacles to Use (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences (JEPS) - University of Bahrain*, 11(3), 41-74.
- Asiri, M. (2005). Explore the trends and practice of secondary school mathematics teachers to use technology in teaching mathematics in northwest Arkansas, USA (in Arabic). *Annal of Abha Teachers College*, (6), 231 - 232.
- Bani Domi, H. & Alshannag, Q. (2008). The Obstacles of E- Learning in Physics Subject from Teachers and Students Perspectives (in Arabic). *Journal of Educational & Psychological Sciences (JEPS)- University of Bahrain*, 9(2), 161-183.
- Bani Yaseen, B. & Melhem, M. (2011). the barriers of using E- learning faced by teachers in Irbid first Directorate of Education (in Arabic). *Palestinian Journal of Open and Distance Education*, 3(5), 115-136.
- Barkatsas, A., Kasimatis, K. & Gialamas, V. (2009). Learning secondary mathematics with technology: Exploring the complex interrelationship between students' attitudes, engagement, gender and achievement. *Computers & Education*, 52(3), 562-570. doi: 10.1016/j.compedu.2008.11.001
- Brown, M. (2012). *Teachers' and Students' Perceptions Regarding Technology- Assisted Instruction in 10th-Grade Mathematics Classrooms leaders*. Doctoral dissertation. Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3494890)
- Cheung, A., Slavin, R.E. (2011). *The Effectiveness of Educational Technology Applications for Enhancing Mathematics Achievement in K-12 Classrooms: A Meta-Analysis*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research and Reform in Education. Retrieved from http://www.bestevidence.org/word/tech_math_Apr_19_2012_sum.pdf
- Elgar, E. S. (2005). *An examination of the uses of technology in secondary school mathematics instruction*. Unpublished doctoral dissertation, University of the Pacific. ProQuest document ID: 885692271
- Habre, S., & Grundmeier, T. (2007). Prospective mathematics teachers' views on the role of technology in mathematics education. *IJMPST: The Journal*, 3. Retrieved from www.k-12prep.math.ttu.edu/journal/technology/habre01/article.pdf
- Ibrahim, H. E. (2006). the possibility of using e-mail as a

<http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/786>

- Sacristán, A., Sandoval, I., & Gil, N. (2009). *Digital Technologies in the Mathematics Classroom: Experiences of in-service Teachers*. C. Bardini, P. Fortin, A. Oldknow, & D. Vagost, (Eds.). Proceedings of the 9th International Conference on Technology in Mathematics Teaching. Metz, France: ICTMT 9. Retrieved from <http://www.ictmt9.org/files/contributors/8ad5407c1d470324177d2df070c8f2ae/ICTMT09%20Sacristan.pdf>
- Sacristán, A.I. Parada, S.E. & Miranda, L. (2011). The problem of the digital divide for (math) teachers in developing countries. In M., Joubert; A., Clark-Wilson, & M., McCabe (Eds.). *Enhancing Mathematics Education Through Technology. Proceedings of the Tenth International Conference on Technology in Mathematics Teaching* (pp.244-248). Portsmouth, UK: University of Portsmouth.
- Sibaya, D. Clarke, D. & Sibaya, P. (2011). *The use of technology in the teaching of secondary school mathematics*. Proceedings of The 10th International Conference on Technology in Mathematics Teaching «Enhancing Mathematics Education". Retrieved from <http://mccabeme.myweb.port.ac.uk/ictmt10proceedings2.pdf>
- Souter, M.T. (2001). Integrating technology into the mathematics classroom: An action research study. *Action Research Exchange*, 1(1). Retrieved from http://teach.valdosta.edu/are/Artmascript/vol1no1/souter_am.pdf

الدور القيادي للأقسام الأكاديمية في دمج أعضاء هيئة التدريس

حديثي التعيين في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم

نوار قاسم الحمد⁽¹⁾، أحمد محمود رضوان⁽²⁾، آمنه عيسى خصاونه⁽³⁾

جامعة اليرموك

(قدم للنشر في 28/10/1433هـ؛ وقبل للنشر في 20/05/1434هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى البحث في الدور الذي تلعبه الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك لدمج عضو هيئة التدريس حديث التعيين في الهيئة التدريسية. وتكونت عينة الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في جامعة اليرموك في الفصل الأول للعام الجامعي (2009/2010) والبالغ عددهم (120). وتوصلت النتائج إلى أن الدور القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك حقق الدرجة المتوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في المتوسطات الحسابية لردود المستجيبين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح «دكتور»، في حين دلت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في المتوسطات الحسابية لردودهم تعزى لمتغيري الجنس والتخصص. الكلمات المفتاحية: عضو هيئة التدريس حديث التعيين، دور الأقسام الأكاديمية، الدور القيادي لرؤساء الأقسام، دمج أعضاء هيئة التدريس الجدد.

The Leadership Role of Academic Departments in Integrating New Faculty Members in Yarmouk University from Their Perspective

Nouwar Q. Al-Hamad⁽¹⁾, Ahmad M. Rathwan⁽²⁾, and Amneh I. Khasawneh⁽³⁾

Yarmouk University

(Received 15/09/2012; accepted 06/06/2012)

Abstract: This study aimed to investigate the role that academic departments play to integrate new faculty members in Yarmouk University. The study sample consisted of (120) newly hired faculty members in the first semester of the academic year (2009/2010). The results showed that the leadership role of the academic departments was «moderate», from the responders respective. Furthermore, the results indicated that there was a significant statistical difference at ($\alpha < 0.05$) in the means of the responders' responses related to job title in favor of professors, whereas there was no significant statistical difference at ($\alpha < 0.05$) in the means of the responders' responses related to the gender or specialization.

Keywords: Newly hired faculty member, Role of academic departments, Leadership role of department chairs, New faculty integration.

(1) Assistant Professor, Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Yarmouk
Irbid, Jordan, p.o box: (21163)

البريد الإلكتروني: nhamad@yu.edu.jo

(2) Assistant Professor, Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Yarmouk

(3) Assistant Professor, Department of Administration and Foundations of Education, Faculty of Education, University of Yarmouk

(1) أستاذ مساعد بقسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك
إربد، المملكة الأردنية الهاشمية، ص ب (21163)

(2) أستاذ مساعد بقسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك

(3) أستاذ مساعد بقسم الإدارة وأصول التربية، كلية التربية، جامعة اليرموك

المقدمة

إدارة شؤون أعضاء الهيئة التدريسية التي تمثل العنصر الفاعل والرئيس الذي ينعكس بتميزه إيجاباً على الكفايات الداخلية والخارجية للبرنامج الأكاديمي (القرني، 2010). فالهيئة التدريسية لها دور متجدد باستمرار في الجامعات جعل الكثير من تلك الجامعات تركز على التطوير الأكاديمي لعضو هيئة التدريس بهدف تطوير العملية التعليمية التعليمية (آل زاهر، 2004)، حيث يقع على عاتقه تبعات جسيمة ليست مقرونة فقط بنقل التراث الإنساني من المعارف والعلوم، بل يتعداه لما يتوقف على هذا العضو من إنجاح أو إخفاق للعملية التعليمية التعليمية، فدرجة تأهيله وما يملكه من مهارات تسهم في رفع كفاءة وفاعلية المؤسسة التعليمية (المحبوب، 2000). ولأن عضو هيئة التدريس يمثل اللبنة الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية في الجامعة، كان لا بد من الاهتمام به بأسلوب يتواءم ويلاحق التطور العالمي لرفع كفاءته في البحث والتدريس، وتحفيزه على الابتكار والإبداع، ومواكبته لكل ما هو جديد في مجال تخصصه (عليات، 2006). ومن بين أعضاء الهيئة التدريسية، فإن الأعضاء حديثي التعيين يواجهون ضغوطاً مرتبطة بالدمج في حياة العمل كمسؤوليات التدريس، والتوقعات غير الواضحة فيها (Eddy and Gaston-Gayles, 2008)، وكيفية إعداد البحوث العلمية، والتواصل مع مجتمع

تلعب الأقسام الأكاديمية دوراً كبيراً في الجامعات، فيها تحقق الجامعات أهدافها ورسالاتها، وعن طريقها يتم إعداد الكوادر البشرية المؤهلة والمتخصصة، ومن خلالها تسيّر الجامعات نحو تحقيق غاياتها المنشودة.

ويعد القسم الأكاديمي الوحدة الإدارية والعلمية الأساسية في الجامعة، فهو يتكون من مجموعة الدارسين والباحثين وأعضاء الهيئة التدريسية، وهو الوحدة المسؤولة عن التعليم والبحث، سواء في حقل متخصص واحد أو في عدة حقول مرتبطة، متمتعاً باستقلال نسبي في الهيكل التنظيمي للجامعة (حمد، 1998)، ومسؤولاً عن ترجمة أهداف وسياسات المؤسسة الجامعية إلى ممارسات أكاديمية (رسمي، 1994). إن النمو الأكاديمي السريع، والتخصصات العديدة في الجامعات جعلت من القسم الأكاديمي قوة أولية فاعلة في تحديد ملامح وإنتاجية الجامعة في مجال التخصص بما يتمتع به من صلاحية إصدار الأحكام في القضايا العلمية والبحثية والفنية المتصلة بذلك التخصص (مصطفى والسيد، 2002). كما يعد القسم منشأ القرارات التي تقوم الجامعة باتخاذها، بالإضافة إلى أن تنفيذ معظم قرارات الجامعة التي تتخذها يتم من خلاله (بخاري، 1994).

وللقسم الأكاديمي وظائف عدة، من ضمنها

ليوزعها على الطلبة، كما أن عليه أن يعرف من يشاركه من زملائه في المكاتب المجاورة، وأن يعرف أسماء المئات من طلبته. ولأنه لا يريد أن يظهر قليل المعرفة، فهو يتردد في السؤال عن أي أمر أو طلب للمساعدة، وقد يلجأ بدلاً من ذلك إلى تقليد بعض من يرى أنهم يعلمون ما يفعلون من زملائه. فالقضية ليست بالنسبة له فصلاً جديداً، ولكنها وظيفة جديدة بكل ما فيها (Lynch and Choate, 1998).

وقد صمّم كل من بنسيمون ووارد وساندرز (Bensimon, Ward and Sanders, 2000) ثلاث مراحل لتهيئة عضو هيئة التدريس الجديد لمساعدة رؤساء الأقسام الأكاديمية في كتابهم «دور رئيس القسم في تنمية أعضاء هيئة التدريس الجدد كمدرسين وباحثين» «The Department Chair's Role in Developing New Faculty into Teachers and Scholars»، وهذه المراحل هي: التعيين والتوظيف، والسنة الأولى الحرجة في الوظيفة، وتقويم أداء العضو الجديد. وقد قدم الكتاب تفصيلاً وافياً لهذه المراحل.

وخلص كريمر (Cramer, 2006) في دراسته المتعلقة بكيفية مساعدة رؤساء الأقسام الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس الجدد في تنمية العادات البحثية المنتجة، إلى أن التحدي أمام رؤساء الأقسام يتمثل في كونهم الأنموذج لتطوير وتنمية المهارات البحثية لدى أعضاء هيئة التدريس

الجامعة والمجتمع المحلي، مما يرتب على القسم الأكاديمي وظيفة أخرى اتجاه هذه الفئة من الأعضاء والتي تحتاج منه للاهتمام والعناية ليحقق غاياته المنشودة.

وللحفاظ على نوعية البرامج الأكاديمية التي تطرحها الجامعات، فإنها بحاجة مستمرة إلى اجتذاب وتعيين أعضاء هيئة تدريس جدد. ولتفعيل دورها ودور الأقسام الأكاديمية فيها، فإنها بحاجة لفهم خبرات هؤلاء الأعضاء (Perry et. al, 1997). كما أن فهم الأعضاء الجدد لما هو متوقع منهم كأعضاء هيئة تدريس من شأنه أن يوصلهم لتحقيق الرضا الوظيفي، مما سينعكس إيجاباً على نجاح عمل الأقسام الأكاديمية (Murray, 2008)، والوصول لحالة من الرضا الوظيفي سيقود لأداء وظيفي جيد في التدريس والبحث، وفي بناء علاقات جيدة مع الزملاء، وقد أكد ستولت ذلك من خلال النصيحة التي قدمها للأقسام الأكاديمية والمتمثلة في تعزيز العلاقات بين الزملاء في الأقسام الأكاديمية والجامعة، الأمر الذي ينعكس بدوره على كافة الشؤون الأكاديمية مثل إجراء البحوث العلمية الجماعية (Stolte, 2002).

إن عضو الهيئة التدريسية حديث التعيين قد لا يعرف أين يتوجه في كثير من الأحيان ولربما لا يعرف في بداية الأمر أماكن قاعات التدريس، ورغم امتلاكه خطة المساق، لكنه قد لا يعرف أين يمكنه طبع نسخ منها

إلا أن المشكلة تكمن في عدم معرفته لكيفية وأطر عمل هذه اللجان ومهامها، مما أجبره على السعي لمعرفة ذلك كله بنفسه، وهذا تطلب منه جهداً إضافياً ووقتها ليحققه. وأكد ستولت في دراسته هذه على أهمية عمل البحوث الجماعية مع الزملاء داخل القسم الأكاديمي أو خارجه من داخل الجامعة ومن جامعات أخرى، مما يتطلب من العضو الجديد بناء علاقات ودية مع الزملاء. ورغم الصعوبات التي يواجهها كعضو هيئة تدريس جديد في الجامعة، والتي ترجع في معظمها لعدم وضوح دور القسم الأكاديمي اتجاه الأعضاء الجدد، إلا أنه تمكن من الوصول لحالة من الرضا الوظيفي قادته للأداء الجيد في التدريس والبحث والعلاقات مع الزملاء.

وفي دراسة قام بها جونز (Jones, 2008) هدفت إلى تحضير أعضاء هيئة التدريس الجدد للقيام بدورهم التدريسي، بيّن فيها أن الجامعات بكلياتها وأقسامها الأكاديمية تركز على ثقافة التدريس الجيد والمكافأة عليه لتبدأ مع أعضاء هيئة التدريس الجدد على الطريق الصحيح ليصبحوا أفضل كمدربين وباحثين وأعضاء لجان. وعندها سيتعامل أعضاء هيئة التدريس الجدد مع العملية التدريسية على أنها عملية حاسمة ومنظمة تستحق منهم بذل الجهود وتكريسها.

إن جامعة اليرموك حالها كحال الجامعات الأخرى، لديها أنظمتها وتعليماتها التي من ضمنها تحديد

الجدد. أدخل الباحث استخدام الانعكاس في التفكير كعنصر ضروري لدور رئيس القسم، وعرض ثلاث استراتيجيات لدعم عضو هيئة التدريس الجديد، وسميت بـ: النموذج الأول ويختص بالبعد الإداري على مستوى القسم الأكاديمي، ويشمل التغييرات لمعايير الإنتاجية الإدارية. النموذج الثاني ويختص بمجموعة داعمي البحث العملي على مستوى الجامعة، ويرتكز هذا النموذج على عمل الباحث مع زملائه. أما النموذج الثالث فيختص بربط الباحث مع أقرانه في مجتمعات ومنظمات البحث العلمي في مجال اختصاصه.

وتحدث ستولت (Stolte, 2002) في دراسة قام بها عن التحديات التي واجهها هو والفرص التي أتاحت له كعضو هيئة تدريس جديد، من وجهة نظره، عند انتقاله لجامعة Shenandoah)، ومن هذه التحديات استخدام الإنترنت في التدريس، حيث إن المسافات بإداتها التعليمية وشرائح عرضها كانت قائمة على استخدام الطلبة للشبكة العنكبوتية -الإنترنت- في حين أن القسم لا يزوّده بالمعلومات التي تساعد على التدريس باستخدام الانترنت. ومن التحديات الأخرى ما يطلبه منه القسم الأكاديمي من مهام كالإشراف الميداني على الطلبة بواقع طالبين لكل ستة أسابيع، الأمر الذي يتطلب وقتاً إضافياً في العمل. ورغم ما يتيحه له القسم الأكاديمي من فرص للمشاركة ببعض اللجان،

عضو هيئة التدريس حديث التعيين وانسجابه في قسمه. وتأتي هذه الدراسة للتعرف على واقع الدور الذي تلعبه الأقسام الأكاديمية لدمج الأعضاء الجدد في جامعة اليرموك، حيث يمكن للأقسام الأكاديمية والجامعات الاستفادة من النتائج في التخطيط لدمج عضو هيئة التدريس حديث التعيين. كما يمكن - وبعد الكشف عن جوانب الضعف في دور الأقسام الأكاديمية اتجاه أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين فيها- تحسين هذا الدور نحو الأفضل. واشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة هي المسمى الوظيفي والجنس والتخصص، ومتغير تابع هو دور الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك في دمج أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين.

مشكلة الدراسة

يواجه عضو هيئة التدريس حديث التعيين عقبات عدة قد تحول دون تطوره وتحقيقه لاستمراره في قسمه الأكاديمي، فتؤدي به في بعض الأحيان للانعزال عن زملائه في القسم أو ترك عمله الجامعي نتيجة عدم تحقق الانسجام المطلوب في القسم التابع له. ولأن الأقسام الأكاديمية تلعب دوراً مهماً في تهيئة مناخ العمل الأكاديمي الأفضل لأعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين ليؤدوا وظائفهم بدرجة عالية من الكفاءة، من حيث التعريف بالأنظمة والتشريعات والوسائل العلمية والتكنولوجية المتاحة للتدريس،

أدوار ومسؤوليات الأقسام الأكاديمية ورؤساء هذه الأقسام، ويندرج ضمن هذه الأنظمة والتعليقات أجزاء متعلقة بعضو هيئة التدريس حديث التعيين تهدف إلى تهيئته لدوره في قسمه الأكاديمي وجامعته. بيد أن الدور القيادي للأقسام الأكاديمية ورؤساء الأقسام في دمج عضو هيئة التدريس الجديد في القسم يتعدى النصوص الواردة إلى البعد النفسي والاجتماعي، إضافة إلى البعد البحثي والتدريسي. فعوضو هيئة التدريس حديث التعيين يواجه تحديات عديدة قد تقف عائقاً أمام تطوره واستمراره في العمل، وقد تؤدي به في لحظة ما إلى ترك العمل أو إلى الانعزال عن مجموعة قسمه ليقبى وحيداً في عمله الوظيفي معزولاً أو عازلاً لنفسه، لأنه لا يشعر بالانسجام مع الآخرين، فهو عنصر جديد في قسمه. لذا كان لا بد للأقسام الأكاديمية في الجامعة من الاهتمام بعضو هيئة التدريس الجديد لتحقيق الانسجام لديه مع زملائه في القسم وفي الجامعة، ولبناء علاقات ودية معهم، وتمكينه من مشاركتهم في البحوث والمشاريع العلمية، ومشاركتهم في القرارات الأكاديمية والتواصل الاجتماعي والتطوير الذي تسعى الأقسام والكليات والجامعات لتحقيقه دائماً.

إن أهمية دور القسم الأكاديمي تجاه عضو هيئة التدريس حديث التعيين تحتم عليه القيام بدور قيادي يذهب إلى ما بعد النصوص التقليدية ليضمن تحقيق دمج

التدريس حديثي التعيين فيها كما يراها الأعضاء الجدد أنفسهم؟

السؤال الفرعي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في المتوسطات الحسابية لردود أعضاء الهيئة التدريسية حديثي التعيين (المستجيبين) تعزى لأحد المتغيرات التالية: المسمى الوظيفي، والجنس، والتخصص؟

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك، وعلى أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في الجامعة، والذين تم تعيينهم في الفصل الأول للعام الجامعي (2009/2010). كما تحددت نتائج الدراسة باستجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة المعدة للدراسة وعلى موضوعية الأفراد في الاستجابة.

التعريفات الإجرائية

عضو هيئة التدريس حديثي التعيين: وهو الشخص الذي يشغل وظيفة مدرس أو دكتور من ذكر أو أنثى في التخصصات العلمية والإنسانية، وتم تعيينه في الفصل الأول من العام الجامعي (2009/2010) في جامعة اليرموك.

دور الأقسام الأكاديمية: وهو مجموعة ممارسات الأقسام الأكاديمية ورؤسائها للأنظمة والتعليمات ذات الصلة في جامعة اليرموك ومجموعة تصرفاتهم مع هيئة

وبمجالات البحث العملي للزملاء القدامى في القسم، ولأنها تلعب دوراً بالغ الأهمية في تعزيز ثقة عضو هيئة التدريس الجديد بنفسه وبناء علاقات ودية مع زملائه في القسم والجامعة مما سيقود للإبداع وتحقيق الأهداف المرجوة، فقد تبلورت مشكلة الدراسة في التعرف على واقع الدور القيادي الذي تقوم به الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك في دمج عضو هيئة التدريس حديثي التعيين فيها.

أهداف الدراسة

تعد هذه الدراسة خطوة لمعرفة وضع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في أقسامهم. وقد هدفت الدراسة إلى البحث في الدور القيادي الذي تلعبه الأقسام الأكاديمية في دمج عضو هيئة التدريس حديثي التعيين في جامعة اليرموك فيها، وتشخيص جوانب الضعف والقوة في هذا الدور من وجهة نظر الأعضاء الجدد أنفسهم. كما هدفت إلى لفت نظر الأقسام الأكاديمية في الجامعات إلى توجيه جزء من اهتماماتها لجعل أعضاء الهيئة التدريسية حديثي التعيين فيها يشعرون بأنهم جزء لا يتجزأ من فريق العمل داخلها.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين التاليين:
السؤال الرئيس: ما واقع الدور الذي تلعبه الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك لدمج أعضاء هيئة

قورن بعدد المعيّنين في سنوات سابقة وفي السنة اللاحقة حيث بلغ العدد ما نسبته (16%) من مجموع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في ذلك الحين، الأمر الذي أعطى واقعا قويا لإجراء الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على ثلاثة متغيرات مستقلة ومتغير تابع. أما المتغيرات المستقلة: (1) المسمى الوظيفي، وجاء على مستويين هما: مدرس (يحمل درجة الماجستير) ودكتور (أستاذ مساعد، أستاذ مشارك، أستاذ). (2) الجنس وجاء على فئتين هما: ذكر وأنثى. (3) التخصص وجاء على فئتين هما: العلمي والإنساني.

وكان المتغير التابع دور الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك في دمج أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين فيها. حيث يمثل جدول رقم (1) توزيع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين (المستجيبين) في الجامعة وفق متغيرات الدراسة الثلاثة.

جدول (1). توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة.

المتغير المستقل	مستويات المتغير المستقل	التكرار	النسبة المئوية
المسمى الوظيفي	مدرس	18	39.1
	دكتور	28	60.9
الجنس	ذكر	32	69.6
	أنثى	14	30.4
التخصص	علمي	18	39.1
	إنساني	28	60.9
الكلي		46	100.0

التدريس حديثي التعيين فيها التي تترك آثارها المباشرة وغير المباشرة على سلوكيات هؤلاء الأعضاء سلبا أو إيجابا - كما تم قياسها في الاستبانة المصممة للدراسة - منهجية البحث

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في وصف وتحليل البيانات وفق ما حصلوا عليه من استجابات أفراد العينة (المستجيبين) على الاستبانة بعد تطبيقها. وقد حسب الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدموا تحليل التباين الثلاثي في تحليل البيانات باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في جامعة اليرموك في الأردن للفصل الأول من العام الجامعي (2009/2010) والبالغ عددهم (120) عضو هيئة تدريس حديثي التعيين. وتكوّنت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة جميعه على اختلاف المسمى الوظيفي والجنس والتخصص، وتم تطبيق أداة الدراسة عليهم جميعاً. وقد بلغ عدد المستجيبين باستلام الردود (46) مستجيباً.

وقد أجرى الباحثون دراسة على هذه العينة لما وجدوه من أن عدد المعيّنين كأعضاء هيئة تدريس في ذلك الفصل من العام الجامعي كان كبيراً نسبياً إذا ما

أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

لأجل التعرف على واقع الدور الذي تلعبه الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك لدمج أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين فيها، ومن أجل جمع البيانات المتعلقة بذلك، قام الباحثون بتصميم أداة الدراسة، وهي: استبانة لمعرفة رأي أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في الدور الذي تمارسه الأقسام الأكاديمية في دمجهم داخل فريق القسم الأكاديمي من أجل الحصول على معلومات من الأعضاء أنفسهم.

ولتصميم الأداة قام الباحثون بمراجعة الأدبيات السابقة والدراسات العلمية المتصلة بموضوع الدراسة، إضافة لما حصل عليه الباحثون من معلومات أولية من أعضاء هيئة التدريس والأقسام الأكاديمية خلال دراسة استطلاعية قاموا بها.

ثم صممت الاستبانة بصورتها الأولية، بحيث تكونت من جزأين:

الجزء الأول: ويشتمل على المعلومات الشخصية لعضو هيئة التدريس حديث التعيين، متضمنة المسمى الوظيفي والجنس والتخصص.

والجزء الثاني: ويشتمل على (29) فقرة تبحث في دور الأقسام الأكاديمية اتجاه أعضائها الجدد.

وقد تم اعتماد نموذج (ليكرت الخماسي) لما يوفره هذا النموذج من إمكانية توجيه الملاحظة لسلوكات

محددة (عودة، 2010)، فوضعت أمام كل فقرة خمسة احتمالات متدرجة للإجابة هي: قليلة جداً، وقليلة، ومتوسطة، وكبيرة، وكبيرة جداً. حيث يختار المستجيب واحدة من هذه الاحتمالات ليعبر عن رأيه في تحقق موضوع الفقرة.

وللتحقق من صدق الأداة الظاهري فقد قام الباحثون بعرض الاستبانة على (16) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص، تم اختيارهم من بين أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية من رتبة أستاذ وأستاذ مشارك في جامعة اليرموك والجامعة الأردنية على أساس خبراتهم وتخصصاتهم، ذلك أن هذه الطريقة من أكثر الطرق شيوعاً للتحقق من مصداقية الأداة (صيني، 1994).

ثم تم تعديل الاستبانة وفق مقترحاتهم، وعرضت عليهم مرة أخرى فوافقوا عليها دون تعديل لتصبح الاستبانة مكونة من (20) فقرة. وللتأكد من صدق البناء، قام الباحثون بحساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث تبين أن قيم معاملات التمييز كلها كانت أعلى من (20%)، وهي قيم مقبولة تمكن من الاحتفاظ بالفقرات (Eble, 1972)، كما هو موضح في جدول رقم (2).

جدول (2). قياس صدق البناء بحساب معاملات التمييز لفقرات الاستبانة.

رقم الفقرة	مضمون الفقرة	معامل التمييز
1	يحرص القسم الأكاديمي على بناء الثقة مع عضو هيئة التدريس حديث التعيين	0.45
2	يدعم القسم الأكاديمي روح المبادرة الذاتية لعضو هيئة التدريس حديث التعيين	0.53
3	يعزز القسم الأكاديمي من مشاركة أعضاء هيئة التدريس القدامى لزملائهم حديثي التعيين	0.21
4	يتعامل القسم الأكاديمي مع جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم بعدالة دون تحيز مع الأقدم	0.42
5	يوازن القسم الأكاديمي بين مصلحة العمل ومصالح أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين	0.33
6	يوضح القسم الأكاديمي توجهاته في أداء العمل بالتفصيل لعضو هيئة التدريس حديث التعيين	0.34
7	يناقش القسم الأكاديمي قراراته مع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين	0.35
8	يفسّر القسم الأكاديمي القرارات المتخذة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين	0.46
9	يشجّع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس حديث التعيين على الابتكار والإبداع	0.37
10	يوفر القسم الأكاديمي الظروف الملائمة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين ليقوم بدوره البحثي	0.39
11	يرشد القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس حديث التعيين إلى المجالات العلمية المعتمدة والمحكمة لتحكيم ونشر بحثه	0.21
12	يحرص القسم الأكاديمي على تهيئة سبل التواصل المستمر بين عضو هيئة التدريس حديث التعيين وزملائه للاستفادة من آرائهم والاسترشاد بها	0.29
13	يشرك القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس حديث التعيين في القيام ببعض المهام الإدارية بحسب قدرته وميوله	0.34
14	يعتمد القسم الأكاديمي بعض الجلسات التثقيفية لعضو هيئة التدريس حديثي التعيين لمتابعة ما هو جديد	0.36
15	يتيح القسم الأكاديمي الفرصة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين لمناقشة مشكلاته الوظيفية ومساعدته على تفاديها وإيجاد حلول لها	0.41
16	يوفر القسم الأكاديمي البرامج المواد اللازمة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين لخدمة العملية التعليمية التعلمية	0.43
17	يقوم القسم الأكاديمي أداء الهيئة التدريسية جميعها بموضوعية	0.48
18	يحرص القسم الأكاديمي على إشراك عضو هيئة التدريس حديث التعيين في مؤسسات المجتمع المحلي ذات الصلة بالتخصص	0.55
19	يوفر القسم الأكاديمي الفرصة أمام عضو هيئة التدريس حديث التعيين للمشاركة بمظاهر الحياة الاجتماعية بين الزملاء	0.87
20	يحرص القسم الأكاديمي على تأكيد العلاقة بين عضو هيئة التدريس حديث التعيين وزملائه الموسومة بالاحترام المتبادل والتقدير	0.36

ولقياس ثبات الأداة، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (20) عضو هيئة تدريس حديث التعيين من جامعات أخرى بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-Test) بفارق أسبوعين بين التطبيق الأول والثاني (عودة، 2010). ووجد أن معامل ثبات الإعادة كان عالياً (88%)، مما يؤكد أنه ثبات متحرر من العوامل الدخيلة، كما هو موضح في جدول رقم (3). كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للفقرات، وكانت قيمة معامل الاتساق الداخلي عالية (86%)، مما يثبت وجود مشكلة بحثية حقيقية وليست وهمية (عودة، 2010)، كما هو مبين في جدول رقم (3).

جدول (3). قياس ثبات الاتساق الداخلي وثبات الإعادة.

عدد الفقرات	ثبات الإعادة	ثبات الاتساق الداخلي
20	0.88	0.86

وبعد أن تحقق الباحثون من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة قاموا بتوزيعها على عينة الدراسة، جميعها حيث بلغ عدد الاستبانات الموزعة (120) استبانة. ولقد بلغ عدد الاستبانات المستردة (46) استبانة. ولأغراض الدراسة فقد اعتمدت المتوسطات الحسابية لردود المستجيبين لقياس درجة تحقق الفقرات، لأن المتوسط الحسابي هو الأفضل عند الحديث عن الإحصاء التحليلي؛ فهو مقياس النزعة الأقل تأثراً بتقلبات العينة (عودة، 2010). وذلك على النحو المبين في جدول رقم (4).

جدول (4). قياس درجة التحقق في ردود المستجيبين على فقرات الاستبانة.

المتوسط الحسابي	درجة التحقق
1.49 – 0.0	قليلة جداً
2.49 – 1.50	قليلة
3.49 – 2.50	متوسطة
4.49 – 3.50	كبيرة
4.50 فما فوق	كبيرة جداً

النتائج ومناقشتها

استجاب لفقرات الاستبانة (46) عضو هيئة تدريس حديث التعيين من أصل (120) عضواً، وللإجابة على سؤال الدراسة الرئيس: ما واقع الدور الذي تلعبه الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك لدمج أعضاء هيئة

التدريس حديثي التعيين فيها كما يراها الأعضاء الجدد أنفسهم؟ استخرج الباحثون المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، كما في جدول رقم (5)، حيث يتضح أن المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة تراوحت بين (1.37 – 4.56)، كما يلاحظ أن الفقرة رقم (7) والتي تنص على: «يناقش القسم الأكاديمي قراراته مع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين» احتلت المرتبة الأولى وبدرجة التحقق «كبيرة جداً»، وهي الفقرة الوحيدة من فقرات الاستبانة التي حققت هذه الدرجة. ومن الجدير ذكره أن ردود المستجيبين على هذه الفقرة خلت من درجة التحقق «قليلة جداً»، أو «قليلة»، أو «متوسطة». وقد يرجع الباحثون ذلك إلى ما جرت به العادة في الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك من إشراك أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في مجالس الأقسام بالرغم من أنهم ليسوا أعضاء فيه بحسب التعليمات ذات الصلة. الأمر الذي يمكنهم من مناقشة القرارات التي يتخذها القسم. بينما حصلت الفقرات ذوات الأرقام (4)، و(18)، و(9)، و(12)، و(10) على المراتب الخمس الأخيرة على الترتيب وبدرجة التحقق «قليلة جداً»، فشكلت ما نسبته (25%) من الاستبانة. ويتضح من الجدول خلو ردود المستجيبين على هذه الفقرات من درجة التحقق «كبيرة» أو «كبيرة جداً». وبالرجوع لنصوص هذه الفقرات في الجدول رقم (5)،

منصوص عليها في الأنظمة والتعليمات صراحة، وبالتالي يكون أداء رئيس القسم فيها بحسب قدراته ومهاراته القيادية، وهذا السبب يتفق مع ما ذهب إليه كل من (Eddy and Gaston-Gayles, 2008) و (Lynch and Choate, 1998).

كما قد حققت الفقرات ذات الأرقام (14)، و(2)، و(3)، و(15) ذوات المراتب (12-15) على التوالي درجة التحقق «قليلة»، ولم يكن في ردود المستجيبين على هذه الفقرات درجة التحقق «كبيرة جداً». وبالعودة لنصوص الفقرات في جدول رقم (5)، فإن نتائج هذه الدراسة تتعارض مع نتائج دراسة كريمر (Cramer, 2006) ودراسة جونز (Jones, 2008) وما ورد عند (Bensimon, Ward, and Sanders, 2000) و(عليات، 2006) في ضرورة أن يكون رئيس القسم نموذجاً في تنمية البرامج البحثية لأعضاء هيئة التدريس وفي دعم هؤلاء الأعضاء خاصة في عملهم مع زملائهم. حيث أظهرت نتائج هذه الدراسة درجة تحقق «قليلة» في اعتماد الجلسات التثقيفية ودعم روح المبادرة والمشاركة مع الزملاء، ومناقشة ما قد يعترض طريق إبداع العضو الجديد. وقد يعزو الباحثون ذلك إلى ما سبق ذكره في تحليل نتائج الفقرات السابقة، إضافة إلى أن الأقسام الأكاديمية لا تتبع سياسة واضحة ومحددة اتجاهاً أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين.

يرى الباحثون أنها تتفق مع دراسة ستولت (Stolte, 2002) من حيث أن الأقسام الأكاديمية لا تزود الأعضاء بالمعلومات الكافية عن مهام اللجان، كما أن البيئة الموجودة في الأقسام لا تشجع سبل التواصل والقيام بالبحوث العلمية المشتركة مما يقلل من إبداعات العضو الجديد. مما يشكل تحديات قد تقود إلى عدم تحقق رضا وظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين في جامعة اليرموك، بينما قادت مثل هذه التحديات إلى تحقيق رضا عظيم عن الوظيفة في دراسة ستولت (Stolte, 2002) ودراسة موري (Murray, 2008)، لأن فيها معرفة جديدة وأفكاراً جديدة كما أشار. من جهة أخرى، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة جونز (Jones, 2008) التي أشارت لوجوب تحضير عضو هيئة التدريس الجديد ليصبح أفضل كعضو في اللجان.

وبالرغم من أن الاهتمام بعضو هيئة التدريس حديث التعيين تقع في صلب مهام ومسؤوليات رئيس القسم الأكاديمي حسب اللوائح والقوانين، إلا أن الممارسة الواقعية العملية لرؤساء الأقسام ربما تشير برأي الباحثين إلى قلة الاهتمام بهم لأنه - وبمنظور الأقسام- سيتعلم الأعضاء عن طريق والممارسة العملية والمحاولة والخطأ وبمرور الوقت دون الحاجة لمساعدتهم في ذلك. ومن ناحية أخرى، فإن عدداً من القضايا التي يواجهها الأعضاء الجدد تتصل بأبعاد نفسية واجتماعية غير

نوار قاسم الحمد، وأحمد محمود رضوان، وآمنه عيسى خصاونه: الدور القيادي للأقسام الأكاديمية في دمج...

جدول (5). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على فقرات الاستبانة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمستجيبين ضمن فئات التدرج					مقياس الدور القيادي وفقراته	رقم الفقرة	الرتبة
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
0.50	4.565	56.5	43.5	-	-	-	يناقش القسم الأكاديمي قراراته مع أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين	7	1
0.71	4.370	50.0	37.0	13.0	-	-	يحرص القسم الأكاديمي على تأكيد العلاقة بين عضو هيئة التدريس حديث التعيين وزملائه الموسومة بالاحترام المتبادل والتقدير	20	2
0.63	4.326	41.3	50.0	8.7	-	-	يقوم القسم الأكاديمي أداء الهيئة التدريسية جميعها بموضوعية	17	3
0.77	4.261	43.5	41.3	13.0	2.2	-	يفسر القسم الأكاديمي القرارات المتخذة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين	8	4
0.88	3.870	26.1	41.3	26.1	6.5	-	يوفر القسم الأكاديمي البرامج المواد اللازمة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين لخدمة العملية التعليمية	16	5
1.00	3.739	26.1	34.8	26.1	13.0	-	يوفر القسم الأكاديمي الفرصة أمام عضو هيئة التدريس حديث التعيين للمشاركة بمظاهر الحياة الاجتماعية بين الزملاء	19	6
0.78	3.478	10.9	32.6	50.0	6.5	-	يشرك القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس حديث التعيين في القيام ببعض المهام الإدارية بحسب قدرته وميوله	13	7
0.65	3.196	2.2	26.1	60.9	10.9	-	يوازن القسم الأكاديمي بين مصلحة العمل ومصالح أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين	5	8
0.86	3.087	6.5	21.7	45.7	26.1	-	يوضح القسم الأكاديمي توجهاته في أداء العمل بالتفصيل لعضو هيئة التدريس حديث التعيين	6	9
0.84	3.043	2.2	28.3	43.5	23.9	2.2	يحرص القسم الأكاديمي على بناء الثقة مع عضو هيئة التدريس حديث التعيين	1	10
0.81	2.870	-	21.7	47.8	26.1	4.3	يرشد القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس حديث التعيين إلى المجالات العلمية المعتمدة والمحكمة لتحكيم ونشر بحثه	11	11
0.67	2.152	-	-	30.4	54.3	15.2	يعتمد القسم الأكاديمي بعض الجلسات التثقيفية لعضو هيئة التدريس حديثي التعيين لمتابعة ما هو جديد	14	12

تابع جدول (5).

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية للمستجيبين ضمن فئات التدرج					مقياس الدور القيادي و فقراته	رقم الفقرة	الرتبة
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
0.79	2.000	-	4.3	17.4	52.2	26.1	يدعم القسم الأكاديمي روح المبادرة الذاتية لعضو هيئة التدريس حديث التعيين	2	13
0.68	1.935	-	-	19.6	54.3	26.1	يعزز القسم الأكاديمي من مشاركة أعضاء هيئة التدريس القدامى لزملائهم حديثي التعيين	3	14
0.82	1.891	-	4.3	15.2	45.7	34.8	يتيح القسم الأكاديمي الفرصة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين لمناقشة مشكلاته الوظيفية ومساعدته على تفاديها وإيجاد حلول لها	15	15
0.59	1.457	-	-	4.3	37.0	58.7	يتعامل القسم الأكاديمي مع جميع أعضاء هيئة التدريس في القسم بعدالة دون تحيز مع الأقدم	4	16
0.50	1.413	-	-	-	41.3	58.7	يحرص القسم الأكاديمي على إشراك عضو هيئة التدريس حديث التعيين في مؤسسات المجتمع المحلي ذات الصلة بالتخصص	18	17
0.50	1.413	-	-	-	41.3	58.7	يشجّع القسم الأكاديمي عضو هيئة التدريس حديث التعيين على الابتكار والإبداع	9	18
0.50	1.413	-	-	-	41.3	58.7	يحرص القسم الأكاديمي على تهيئة سبل التواصل المستمر بين عضو هيئة التدريس حديث التعيين وزملائه للاستفادة من آرائهم والاسترشاد بها	12	19
0.49	1.370	-	-	-	37.0	63.0	يوفر القسم الأكاديمي الظروف الملائمة لعضو هيئة التدريس حديث التعيين ليقوم بدوره البحثي	10	20
0.16	2.792	13.3	19.3	21.1	26.0	20.3	الدور القيادي		

هيئة التدريس حديث التعيين كمدرس وباحث جيد. وتتفق هذه النتائج مع ما ورد عند كل من (Bensimon, Ward, and Sanders, 2000) و (Murray, 2008) و (علييات, 2006) و (Stolte, 2002). وقد يرجع الباحثون سبب عدم تحقق درجه أعلى من

كما حققت الفقرات ذوات الأرقام (13)، و(5)، و(6)، و(1)، و(11) ذوات المراتب (7-11) على التوالي، درجة التحقق «متوسطة». وهذه النتيجة لا تتعارض مع نتائج دراسة كريمر (Cramer, 2006) ودراسة جونز (Jones, 2008)، حيث بيّنا أن الأقسام تركز على عضو

فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في المتوسطات الحسابية لردود أعضاء الهيئة التدريسية حديثي التعيين (المستجيبين) تعزى لأحد المتغيرات التالية: المسمى الوظيفي، والجنس، والتخصص؟ استخرج الباحثون المتوسطات الحسابية الكلية والانحرافات المعيارية الكلية لردود المستجيبين على فقرات الاستبانة جميعها ومستويات المتغيرات المستقلة الثلاثة، كما في جدول رقم (6).

جدول (6). المتوسطات الحسابية الكلية والانحرافات المعيارية الكلية لردود المستجيبين وفق مستويات المتغيرات المستقلة.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مستويات المتغير المستقل	المتغير المستقل
0.11	2.689	مدرس	المسمى الوظيفي
0.16	2.859	دكتور	
0.17	2.806	ذكر	الجنس
0.14	2.761	أنثى	
0.16	2.736	علمي	التخصص
0.16	2.829	إنساني	

وبين الجدول وجود فروق بسيطة في المتوسطات الحسابية، ولتحديد فيما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائية استخدم الباحثون تحليل التباين الثلاثي، كما في جدول رقم (7). حيث يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$) في المتوسطات الحسابية لردود المستجيبين تعزى لمتغير المسمى الوظيفي ولصالح «دكتور»، كما يبين ذلك

متوسطة لضعف المهارات القيادية لدى بعض رؤساء الأقسام في الجامعة.

وقد حصلت باقي الفقرات على درجة التحقق «كبيرة»، وهذا يتفق مع ما يراه كل من (Bensimon, Ward, and Sanders, 2000) و(مصطفى والسيد، 2002)، و(آل زاهر، 2004)، و(المحبوب، 2000) وغيرهم. كما يتفق مع نتائج دراسة كريمير (Cramer, 2006)، وجونز (Jones, 2008). وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن الأقسام الأكاديمية تركز في عملها على عملية التدريس أكثر من الجوانب الأخرى، وكل ما يخدم هذه العملية من تقويم وبرامج ومواد لازمة لخدمتها، كما أكد على ذلك (القرني، 2010).

وقد توصلت النتائج إلى أن الدور القيادي لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعة اليرموك حقق الدرجة «المتوسطة» كما يشير جدول رقم (5). مما يمكن أن يفسره الباحثون بأن أعضاء هيئة التدريس حديثي التعيين يرون بأن أقسامهم الأكاديمية لا تعطي اهتماماً كافياً لهم كأعضاء جدد بحاجة لمساعدة في بعض الأحيان وتوجيه في أحيان أخرى. كما أنها لا تسعى لتحقيق جو من التعاون والود بالشكل الذي يساعد الأعضاء الجدد على تحقيق الأهداف التي يسعون لتحقيقها في تدريسهم وبحثهم وعلاقتهم بالآخرين.

وللإجابة عن سؤال الفرعي للدراسة: هل توجد

جدول رقم (6). وقد يعزو الباحثون ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه أكثر دراية وعلماً من حملة درجة الماجستير كما أنهم الأقرب لزملائهم من رؤساء الأقسام الأكاديمية ثقافياً وعلمياً وإدارياً. أما فيما يتعلق بمتغير الجنس وبتغير التخصص فيمكن ملاحظة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وربما يعود ذلك إلى أن الجنس والتخصص لا يغيران من المهام المطلوبة من عضو هيئة التدريس ودور الأقسام الأكاديمية.

جدول (7). قيم (F) المحسوبة لكل متغير من متغيرات الدراسة المستقلة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المسمى الوظيفي	0.221	1	0.221	10.389	0.002
الجنس	0.002	1	0.002	0.091	0.765
التخصص	0.011	1	0.011	0.530	0.471
الخطأ	0.894	42	0.021		
الكلي	1.225	45			

والإدارية، وخاصة الأعضاء من حملة درجة الماجستير.

التوصيات

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثون بوضع آلية تقييم لأداء رؤساء الأقسام الأكاديمية لأدوارهم تتفق مع المهام المنصوص عليها في التعليمات وبالمهارات القيادية الواجب توافرها عند شخص رئيس القسم. كما يوصي الباحثون بالتركيز على برامج التهيئة للأعضاء الجدد وورش العمل التفاعلية والتي من خلالها يمكن دمج أعضاء هيئة التدريس الجدد في المجتمع الجامعي والقسم الأكاديمي، والتعرف على احتياجاتهم كأعضاء جدد، ودعم المبادرات الذاتية لهم، وتعزيز مشاركتهم لزملائهم في مختلف المجالات. ويوصي الباحثون بالتركيز على رفع كفاءة أعضاء الهيئة التدريسية حديثي التعيين في مختلف المجالات العلمية

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

آل زاهر، علي ناصر. (2004). تطوير الممارسات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديمية في مؤسسات التعليم العالي. جامعة الملك خالد.

بخاري، سلطان سعيد. (1994). أهم المشكلات التي تواجه الأقسام الأكاديمية في كل من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبدالعزيز. سلسلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، (31). (أرقام الصفحات).

حمد، محمد حرب. (1998). الإدارة الجامعية: احتياجات التطوير المهني والإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات الأردنية. عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع. رسمي، محمد حسن. (1994). دراسة تحليلية للأدوار الأكاديمية

نوار قاسم الحمد، وأحمد محمود رضوان، وآمنه عيسى خصاونه: الدور القيادي للأقسام الأكاديمية في دمج...

academic departments in Um AlQura University and King Abdul Aziz University (in Arabic). *Educational and Psychological Research Series, Um AlQura University, (31),*

- Bensimon, E., Ward, K., and Sanders, K. (2000). *The department chair's role in developing new faculty into teachers and scholars*. Anker Publishing Inc., Bolton, MA.
- Cramer, S. F. (2006). Learning the ropes: how department chairs can help new faculty develop productive scholarship habits. *Reflective Practice, 7(4)* 525-539.
- Eble, R. (1972). *Essentials of education measurement*. Engle Wood Cliff, Prentice Hall.
- Eddy, P. L., and Gaston-Gayles, J. L. (2008). New faculty on the block: Issues of stress and support. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 17(1/2)*, 89-106.
- Jones, A. (2008). Preparing new faculty members for their teaching role. *New Direction for Higher Education, 143*, 93- 100
- Lynch, C., and Choate, T. (1998). New faculty: starting them in the right direction. *Journal of the Association for Communication Administration, (27)* 139-146.
- Murray, J. P. (2008). New faculty members' perception of the academic work life. *Journal. of Human Behavior in the Social Environment, 17(1/2)*, 107-128.
- Mustafa, U. H., and Said, H. S. (2002). Departments' chairs training needs in Egyptian universities implemented in Tanta University in contrast with developed counties (in Arabic). *Educational Journal, Egyptian Association for Comparative Education and Teaching Administration, 5(7)* 203-280
- Oleimat, S. (2006). Teaching competencies of faculty members in Yarmouk University (in Arabic). *Educational Journal, 20(78)* 151-179.
- Perry, R., P., Menec, V., H., Struthers, C., W., Hechter, F., J., Schonwetter, D., J., and Menges, R., J. (1997). Faculty in transition: A longitudinal analysis of the role perceived Control and type of institution in adjustment to postsecondary institutions. *Research in Higher Education, 38(5)*, 519-556.
- Stolte, S., K. (2002). New challenges, new opportunities: perspective of a new faculty member. *Journal. of Pharmacy Teaching, 9(1)*, 35-45.

- والإدارية لرؤساء الأقسام. مجلة كلية التربية، بنها، جامعة الزقازيق، إبريل 1994.
- صيني، سعيد. (1994). قواعد أساسية في البحث العلمي. بيروت، مؤسسة الرسالة.
- عليات، صالح. (2006). الكفايات التعليمية لأداء أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، *المجلة التربوية، 20(78)* 151-179.
- عوده، أحمد. (2010). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إربد، دار الأمل للنشر والتوزيع.
- القرني، نوره. (2010). دور الإدارة الجامعية في تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس ومعاوناتها في الجامعات السعودية. رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- المحبوب، عبدالرحمن. (2000). تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك فيصل من وجهة نظر طلبة الجامعة. مجلة جامعة الملك سعود-العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، 12(2) 241-266.
- مصطفى، أميمه حلمي والسيد، هدى سعد. (2002). الاحتياجات التدريسية لرؤساء مجالس الأقسام الأكاديمية بالجامعات المصرية بالتطبيق على جامعة طنطا في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 5(7) 203-280.

ثانياً: المراجع الإنجليزية

- AlMahbob, A. (2000). Faculty members' performance evaluation in King Faisal University for students perspective (in Arabic). *Journal of King Saud University - Educational Sciences and Islamic Studies, 12(2)*, 241-266.
- Bukhari, S. S. (1994). *Most important problems facing*

درجة نزعة التسويف وكفاءة استخدام الوقت والأداء الوظيفي والعلاقة بينهم لدى مديري المدارس الحكومية بدولة الكويت

عبد المحسن عايض محسن القحطاني⁽¹⁾

جامعة الكويت

(قدم للنشر في 24/11/1433هـ؛ وقبل للنشر في 20/05/1434هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع نزعة التسويف، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي المتصور لدى مديري المدارس بدولة الكويت، والأثر المباشر وغير المباشر للتسويف على ذلك الأداء من خلال عامل كفاءة استخدام الوقت، وذلك باستخدام المنهج الوصفي، حيث قام الباحث باستخدام الاستبانة لجمع البيانات. وقد طبقت الدراسة الميدانية على عينة عشوائية ممثلة لمديري المدارس بدولة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: (أ) وجود نزعة نسبية للتسويف بين المديرين. (ب) أن كفاءة استخدام المديرين للوقت ليست عالية. (ج) أن تصور المديرين لأدائهم الوظيفي لم يكن عالياً. (د) أن نزعة التسويف لدى المديرين لها أثر واضح على الأداء الوظيفي المتصور، إما بصورة مباشرة أو غير مباشرة من خلال الأثر الوسيط لكفاءة استخدامهم للوقت، بحيث كان الأثر الكلي واضحاً ومؤثراً. وقد نوقشت هذه النتائج في ضوء هدف الدراسة، وخرجت بتوصيات ذات صلة بموضوع الدراسة.

الكلمات المفتاحية: الإدارة المدرسية، تحليل المسار.

The Degree of Procrastination, Time Use Efficiency and Job Performance and the Relationship among them in Kuwait Public School Principals

Abdulmuhsen Ayedh Mohsen Alqahtani⁽¹⁾

Kuwait University

(Received 10/10/2012; accepted 06/06/2012)

Abstract: The current study aims at exploring school principals' procrastination, time use efficiency and perceived job performance; and the direct impact of procrastination on principals' perceived performance in addition to the indirect impact through time use efficiency. Using the descriptive approach, a survey adopted or developed for the study purpose and was administered to a randomly selected representative sample of school principals. The findings showed that: (a) there was a relative tendency of procrastination among principals; (b) principals' time use efficiency was not high; (c) principals' perceived job performance was not high; and (d) principals' tendency for procrastination affected their job performance, either directly or indirectly through their time use efficiency, where the total impact was apparent and influential. Those findings were discussed in light of the study purpose, and relevant recommendations were included.

Keywords: school administration, path analysis.

(1) Associate Professor Department of Educational Administration and Planning,
College of Education, Kuwait University.
Kaifan, Kuwait, p.o box: (13281) Postal Code: (71953)

(1) أستاذ مشارك بقسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية التربية، جامعة الكويت
كيفان، الكويت، ص ب (13281)، الرمز (71953)

البريد الإلكتروني: abdulmuhsen.alqahtani@ku.edu.kw

المقدمة

الصفات، والقيم، والعمران. والآن لما تبدل حالهم، وأصبحوا يرون في التواكل اتكالاً، وفي هدر الوقت ترويحاً عن النفس، وفي لغو الكلام تواصلًا، ولم يعد للوقت الأهمية ذاتها التي كانت بالأمس، أصبح ينظر للتسويف على أنه تأنُّ وتروؤ! وهذا ما حصل حين تغيرت حقائق الأشياء، سواء بقيت مسمياتها أم لم تبق (الحمدان والقحطاني، 2012؛ العنزي والسديم، 2003؛ شيرمان، 2010). وحقيقة الأمر فإن سلوك التسويف، الذي هو من أسوأ أعراض هدر الوقت، بات من العلل التي تعاني منها المؤسسات في العالم المعاصر (العلي، 2010؛ Persaud, 2010).

وتجدر الإشارة إلى أن تحديد التسويف بحدود ورسوم معينة ليس مجعاً عليه لدى الباحثين المهتمين بدراسته، كما هو الحال مع معظم المفاهيم الأخرى في العلوم الإنسانية أو الاجتماعية (العلي، 2010). وسوف تتناول الدراسة الحالية ثلاثة مصطلحات رئيسة هي: كفاءة استخدام الوقت، والتسويف، والأداء الوظيفي.

وفيما يتعلق بكفاءة استخدام الوقت (time use efficiency)، فقد عرفت كيلي (Kelly, 2002) كفاءة استخدام الوقت بأنها التوظيف الأمثل لوقت الفرد. وتُعرَّف إجرائياً في الدراسة الحالية بالتعريف ذاته من حيث إنه توظيف مدير المدرسة لوقته التوظيف

حين يكون بين يدي مدير المدرسة العديد من الأمور التي يتوجب عليه اتخاذ القرارات حيالها يومياً، فإن الوقت لديه يصبح مورداً مهماً لجعل تلك القرارات على درجة عالية من الجودة. وقد أكد ذلك كل من لفلي وسميث (Lovely & Smith, 2004) من خلال تجربتهما الشخصية، فقد وجد أن منصب مدير المدرسة يعد من أصعب الوظائف في المجال التربوي بسبب ما يقضيه هؤلاء المديرون من أوقات في تسيير أعمال مدارسهم بالجودة المطلوبة. ولذلك، فإن إدارة الوقت بكفاءة تجعل وظائف الإدارة المدرسية تسيير بسلاسة ضمن الخطة المرسومة، وعندها يقل هدر الموارد (De Cicco, 1985; Varlamova, 2008).

ولما كان الوقت من حيث هو الزمن لا يمكن السيطرة عليه أو إدارته، بل ذواتنا هي التي تدار، فإن آلية توظيفنا للوقت التوظيف الأمثل ليست عملية مستحيلة (الدوكالي، 2007).

ومن هنا يبرز دور الثقافة السائدة في المجتمع، والتي قد تنسحب بدورها على ثقافة المؤسسات في ذلك المجتمع، ودليل ذلك حين كان المسلمون يدركون تماماً أهمية الوقت، ويعون قول النبي ﷺ: «نِعْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنَ النَّاسِ: الصَّحَّةُ وَالْفَرَاغُ» (رواه البخاري)، انعكس ذلك على البناء الحضاري المتمثل في أمة

والوقت رأس مال مهم للفرد والمؤسسة حيث إنه «ارتبط مفهومه بالقاعدة الاقتصادية المعروفة بالموارد النادرة في المجتمع» (الديبان، 2009، ص 90)، فهو مورد محدود ومتناهٍ، ولا يمكن إعادة إنتاجه (Lakein, 1991; 1973). والمؤسسة التي يستخدم موظفوها أوقاتهم بكفاءة أثناء ساعات العمل تزيد إنتاجيتها، وتحسن عملياتها، والعكس صحيح (الحمدان والقحطاني، 2012; Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2012; Kelly, 2002).

وقد دفع هذا الأمر كثير من المؤسسات إلى تطوير مهارات استخدام الوقت لموظفيها بغية تحقيق أعلى قدر من الأداء (أبو النصر، 2012؛ الفهداوي والصررايرة، 2004). ولأن الوقت بذاته - كما تقرر سابقاً - لا يمكن التحكم به من حيث هو ظرف للزمان والمكان وخارج عن إرادتنا البشرية، فإن إدارة الوقت هي إدارة لأمرين اثنين هما:

(أ) إدارة لذواتنا بما تحتضن تلك الذوات من قيم ومهارات ومفاهيم.

(ب) إدارة لعملائنا بحيث يعكس ذلك العمل مهارتنا وسلوكياتنا.

ولتعزيز كفاءة إدارة الوقت اقترحت أساليب ومهارات، وطورت قوائم من الكفايات بحيث تصب كلها في اتجاه واحد، وهو حسن توظيف الوقت لتقليل

الأمثل، كما تقاس في الأداة الخاصة بذلك في الدراسة الحالية.

أما التسويف (procrastination) فيعرف إجمالاً بأنه اختلال وظيفي وسلوكي ينتج عنه تأجيل البدء في تنفيذ المهام، أو تأجيل إتمامها وفقاً للوقت المحدد، واختلاق الأعذار الواهية لذلك السلوك مع احتمال وجود رغبة بالإنجاز (الدغيم، 2013; Boniwell & Zimbardo, 2004; Ellis & Knaus, 2002; Merriam-Webster's Collegiate Dictionary, 2008).

ويُعرّف التسويف إجرائياً وفق أهداف الدراسة الحالية بأنه سمة ينتج عنها نزعة سلوكية لدى مدير المدرسة لتأجيل ما من حقه الأداء، من حيث تأجيل البدء بالمهام والأعمال أو تأجيل إتمامها إلى وقت آخر دون مسوّغ مقبول، كما يقاس في الأداة الخاصة بذلك في الدراسة الحالية (انظر، عبد الخالق والدغيم، 2011).

وفيما يتعلق بالأداء الوظيفي (job performance)، فيعرفه جمال (Jamal, 1985) بأنه أوجه النشاط التي تمكّن الفرد من إنجاز المهام أو الأهداف المحددة، والاستخدام الأمثل للموارد.

ويعرف الأداء الوظيفي إجرائياً بأنه تصور مدير المدرسة لمدى أدائه الوظيفي من خلال تقييمه لنفسه، وفي مقابل الآخرين من مديري المدارس، كما يقاس في الأداة الخاصة بذلك في الدراسة الحالية.

التي قدمت نموذجها بهذا الخصوص، متضمنة ثلاثاً عناصر رئيسة هي:

(أ) الوعي بالوقت.

(ب) الوعي بما يملأ الوقت.

(ج) تكوين عادات عمل إيجابية ذات صلة بأداء

المهام (انظر كذلك، الديبان، 2009).

ويشير مفهوم الوعي بالوقت إلى أن الفرد يشعر بالوقت من حيث إنه «يمضي نحو الأمام دون تأخير أو تقديم، ودون توقف أو تراكم أو إلغاء أو تبديل أو إحلال» (الدوكالي، 2007، ص 67). أما الوعي بما يملأ هذا الوقت فيشير إلى قدرة الفرد على تحديد ما يتطلبه تنفيذ كل مهمة لديه من وقت. في حين أن العنصر الثالث، وهو تكوين عادات عمل إيجابية ذات صلة بأداء المهام، فيشتمل على عادات سلوكية ومعرفية تسهل تنفيذ كفاءة استخدام الوقت. ومن تلك العادات سلوكيات إدارة الوقت، وضبط الذات (Kelly, 2002; Kelly, 2003). وترى كيلي كذلك أن كفاءة استخدام الوقت تلك ترتبط ارتباطاً سلباً مع التسوية، بحيث يؤثر التسوية سلباً على العناصر الثلاثة سالفة الذكر، فالفرد المسوف ضعيف الوعي بوقته، وتضعف قدرته على ما يملأ الوقت بما تحتاجه المهام، وتضعف لديه العادات الإيجابية لاستخدام وقته وذاته بإدراك ووعي حاضرين. وهذا ما يجعل من التسوية عاملاً مؤثراً على كفاءة

الهدر فيه بغية تطوير الأداء في العمل (Boniwell & Zimbaro, 2004). لكن هناك إجماع على أن إدارة الوقت تتضمن سلوكيات هي في طبيعتها انعكاس للخصائص النفسية والمعرفية ومستوى المهارات لدى الفرد (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2005). ومن أهم النماذج التي اهتمت بحسن توظيف الوقت النموذج الذي طرحه ما كان (Macan, 1994)، والذي يعرف بنموذج العمليات (process model)، وهو نموذج الهدف منه الوصول إلى إدارة أكثر كفاءة للوقت من خلال ثلاثة عوامل هي:

(أ) تحديد الأهداف والأولويات.

(ب) اختيار الآليات كوضع قائمة للمهام.

(ج) ترتيب أفضليات المؤسسة.

هذه السلوكيات تقود بحسب النموذج إلى إدارة أكثر كفاءة للوقت، وهذا بدوره يقود إلى مخرجات مهمة فردياً ومؤسسياً، من أهمها مستوى الأداء الوظيفي (Macan, 1994).

من خلال ما سبق يتضح لنا مفهوم كفاءة استخدام الوقت (time use efficiency). ويأتي هذا المفهوم خطوة متقدمة على مفهوم إدارة الوقت؛ لما يتضمنه من إشارة إلى معنى الجودة، فمعظم الباحثين تطرقوا إلى مفهوم إدارة الوقت، لكن كفاءة استخدام الوقت (Kelly, 2002)، ومنهم كيلي (Kelly, 2002)

وراسمي السياسات العامة بغية الوصول إلى المستوى المنشود في الأداء والمخرجات. والأداء لغة مأخوذ من الفعل أدى الشيء أداء أي قام به (المعجم الوسيط، مادة أدّى). أما في الاصطلاح الإداري فهو القيام بأعباء الوظيفة وفقاً للتوصيف الوظيفي والتوقعات للنواتج المرتبطة بذلك التوصيف (Persaud, 2010). وهذا التعريف - بشقيه اللغوي والاصطلاحي - يشير إلى ثلاث قضايا رئيسة هي:

(أ) وجود فرد مؤهل للقيام بأعباء الوظيفة، وتحقيق التوقعات المنتظرة منه تبعاً للوظيفة التي يشغلها.
(ب) وجود مقاييس بمعايير واضحة لتقييم الأداء الوظيفي.

(ج) الأداء الوظيفي هو محصلة تفاعل عدد من العوامل الفردية والتنظيمية، من حيث كون تلك العوامل إما مدخلات أو عمليات أو مخرجات (الصرايرة، 2011؛ Gomez-Mejia, 2011; Draft, 2011; Viktoriya, 2008; Balkin & Cardy, 2007).

وعليه، فإن قياس الأداء الوظيفي لأي فرد إنما هو منوط بدوره المتوقع منه على أكثر من صعيد في المؤسسة ضمن التوصيف الوظيفي له، وهذا ما تحدده بوضوح التوصيفات الوظيفية بحيث تكون أداة معتمدة لقياس الأداء الوظيفي (العمرى، 2004؛ Heneman & Judge, 2005; Gomez-Mejia, Balkin & Cardy,

استخدام الفرد لوقته (المشاخي، 2004).
والتسويق في علاقته بكفاءة استخدام الوقت هو أشبه ما يكون بعلاقة تبادلية (reciprocal)، أي أن التسويق مقدمة لنتيجة واحدة هي هدر الوقت وانخفاض كفاءة استخدامه (الدغيم، 2013؛ Chu & Choi, 2005; Steel, 2007). لكن، واستناداً للمقاربة المعرفية (cognitive approach) في دراسة الظواهر، والتي تشير إلى أن النواحي المعرفية تسبق السلوك وتحدد اتجاهاته، فإن الباحث يميل لهذه المدرسة التي تؤكد على ربط السلوك بأسباب نفسية ومعرفية في ذات الفرد تتخطى في حقيقتها مجرد ظواهر السلوك إلى الوقوف على الأسباب النفسية العميقة في ذات الفرد. ولعل إغفال الجوانب المعرفية المحققة لكفاءة استخدام الوقت هو الذي أدى إلى ضعف مخرجات ونواتج برامج التنمية المهنية ذات الصلة بتنظيم الوقت وحسن توظيفه. فالتسويق في المقام الأول هو انعكاس لحالة نفسية ومعرفية يعايشها الفرد تؤثر سلباً على عدد من المتغيرات، من أهمها كفاءة استخدام الوقت (عبد الخالق والدغيم، 2011؛ Knaus, 1993; Schouwenburg, 1994; Lay, 1992; Lay & Wesley, 1994; Lay, 2000).

ولا يمكن الحديث عن التسويق دون التطرق لتغير لصيق به وهو الأداء الوظيفي. ولقد حظي موضوع الأداء الوظيفي باهتمام من قبل الباحثين

أثراً مباشراً وغير مباشر على المتغيرات التنظيمية الأخرى.

(ب) من المضامين العملية أن التسويق له علاقة سلبية مع مفاهيم إيجابية أخرى في العمل المؤسسي كالأداء الوظيفي.

(ج) وبمفهوم المخالفة، فإن كفاءة استخدام الوقت تساعد بوضوح على تقليل نزع التسويق، وتزيد من حجم المفاهيم والممارسات الإيجابية في العمل المؤسسي، وعلى رأسها الأداء الوظيفي: وفي ضوء ما تقدم، فإن الدراسة الحالية استفادت من الدراسات السابقة في جانبين:

(أ) الاستناد إلى إطار نظري مناسب.

(ب) التخطيط لافتراض مناسب لمشكلة الدراسة.

(ج) الاستفادة من الجوانب المنهجية في تلك الدراسات، والمتمثل في استعارة أدوات القياس المناسبة، أو تطويرها بما يتناسب مع سياق الدراسة الحالية. وعليه، فإن الدراسة الحالية تأتي مكتملة لما سبقها من دراسات، وزادت عليها بأن استخدمت أسلوب تحليل المسار لكشف أعمق للعلاقة بين المتغيرات قيد البحث.

مشكلة الدراسة

من خلال ما سبق فإن السلوكيات التي تعكس التسويق وإن سميت بأسماء أخرى، فإنها غالباً ما تكون

(2007; Wall et al., 2004). وقد صنف الأداء الوظيفي على أكثر من تصور (انظر، Motowidlo, 2003; Motowidlo & Van Scotter, 1994)، لكنها في مجملها تشير إلى أن أداء الفرد يرتبط بجانبين هما:

(أ) تقييم الفرد لذاته منفرداً.

(ب) تقييم الفرد لأدائه مقارنة بالآخرين.

أي أن تلك التصنيفات للأداء الوظيفي متوافقة إجمالاً في أمر واحد، وهو أن تقييم الفرد لذاته منفردة وتقييمه لذاته مقارنة مع الآخرين هو الذي يجعل لتقييم الأداء الوظيفي طابعاً أكثر شمولية.

وبعد استعراض ما تقدم من مفاهيم الدراسة الحالية في جانبها النظري، فلا بد من التطرق لما قام به الباحثون من دراسات تتصل بموضوع الدراسة لاستجلاء الجانب الميداني ذي الصلة بتلك المفاهيم. ومن نماذج تلك الدراسات دراسات المشايخي (2003)، والعمري (2004)، والفهداوي والصريرة (2004)، والسديان (2009)، والعلي (2010)، والصريرة (2011)، وعبد الخالق والدغيم (2011)، وكيلي (2003)، وستيل (Steel, 2007)، وفيكتوريا (Viktoriya, 2008). وباستقراء تلك الدراسات السابقة يمكن الخروج بالآتي:

(أ) من المضامين النظرية أن التسويق نزع موجودة بدرجات متفاوتة في العمل المؤسسي، وأن له

(د) أزمات قد تحدث من حين لآخر بحيث تعوق أو تؤخر أداء مهام أخرى مخطط لها سلفاً، وهذا الأمر يزيد من متطلبات عمل الإدارة المدرسية، بل قد يزيد من حجم المشكلات التي تواجهها (الحمدان والقحطاني، 2012؛ خليفات، 2005). ولأهمية دور مدير المدرسة كما أشارت إلى ذلك تجربة لفلي وسميث (Lovely & Smith, 2004)، فإن الجهات المسؤولة عن التعليم تحاول رفع كفاءة مديري المدارس من حيث الخصائص الفعالة وكذلك الأداء الفعال.

والوقت مدخل مهم للتعاطي مع تلك الأمور الأربعة سالفة الذكر، فطريقة إدارة مدير المدرسة للوقت «تحدد هويته من حيث قيمه التي يؤمن بها، واتجاهاته في العمل» (الدوكالي، 2007، ص 78). وللتدليل على ذلك فإن وزارة التربية في دولة الكويت قد اهتمت بتقديم مناشط مختلفة في التنمية المهنية ضمن مشروعات الخطة الإنشائية، انصب جزء معتبر منها على الدورات التدريبية، وورش العمل، والحلقات النقاشية التي تتناول جميعها إدارة الوقت بصورة مباشرة أو غير مباشرة (وزارة التربية، 2011أ). وقد كان للباحث مشاركات مختلفة بهذا الخصوص، لمس فيها من خلال التحوار مع المشاركين في تلك المناشط أن التسوييف - وإن لم يسموه في أحيان كثيرة باسمه - هو ذلك السلوك الخفي الذي يتسلل لواداً في الممارسة اليومية لأولئك المديرين، بحيث

ظاهرة في العمل المؤسسي، ولها آثار سلبية على واقع العمل (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2005). ويتضح الأثر السلبي للتسوييف على متغيرين تنظيميين مهمين هما: كفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي (للتوسع انظر، عبد الخالق والدغيم، 2011؛ Steel, 2007). فالتسوييف هو المفهوم المخالف لكل من كفاءة استخدام الوقت، والأداء الوظيفي بحيث تكون العلاقة علاقة طرد وعكس (Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2005; Lovely & Smith, 2004). وقد لاحظ بعض الباحثين أن هناك فجوة في الدراسات ذات الصلة بإدارة الوقت من حيث دراسته مع متغيرات تنظيمية أخرى بحيث تتضح الصورة بشكل أكثر شمولية (انظر، Claessens, Van Eerde, Rutte & Roe, 2005). وما لاشك فيه فإن المدارس من المؤسسات التي تتنوع فيها المهام كماً وكيفاً. وذلك يعود لطبيعة المدرسة من حيث إنها مؤسسة تتعامل إدارتها مع أمور أربعة في آن واحد هي:

(أ) موارد بشرية فيها تنوع واضح من معلمين، وطلاب، وعاملين، ومجتمع محيط.

(ج) موارد مادية كالمبنى، والأجهزة، وغيرهما.

(ب) مستجدات تطرأ على التوجهات التي تؤطر

للعلمية التربوية من حين لآخر، مثل تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس.

(أ) استعراض أهم الجوانب النظرية ذات الصلة بمتغيرات الدراسة (وهو ما تناولناه سلفاً).

(ب) التعرف وصفيًا على مدى شيوع نزعة التسويف، ومدى كفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي بحسب تصورات مديري المدارس.

(ج) التحديد استدلالياً لأثر الجنس في تصورات المديرين بخصوص نزعة التسويف، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي. وقد اقتصر على متغير الجنس من بين باقي المتغيرات التنظيمية الأخرى باعتبار أن له دوراً كبيراً في النزعات السلوكية في العمل التنظيمي كما أشارت إلى ذلك دراسات على بيئات أخرى (انظر مثلاً، Dias-Morales, Ferrari & Diaz, 2006; Powell, 2011).

(د) استكشاف حجم الأثر التنبؤي الذي يلعبه التسويف بصورة مباشرة على مستوى الأداء الوظيفي المتصور، أو بصورة غير مباشرة من خلال متغير كفاءة استخدام الوقت، باعتباره متغيراً وسيطاً بين التسويف ومستوى الأداء الوظيفي المتصور لدى مديري المدارس. أسئلة الدراسة

وبناءً على ما سبق ذكره في مشكلة الدراسة وأهدافها، فإن أسئلة الدراسة الحالية تتلخص في:

1. ما هو واقع نزعة التسويف، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي بحسب تصورات

يؤثر سلباً على كفاءة استخدامهم لأوقاتهم داخل المدرسة مما سبب بالتبعية عندهم - بحسب انطباعاتهم - انخفاضاً في معدلات الأداء التي تحتاجها مؤسسة ملحة (demanding) ومتسارعة التطورات كالمدرسة.

وفي ضوء ما ذكرناه في المقدمة وفي مشكلة الدراسة، يبدو أن العلاقة بين التسويف من جهة، والوقت ومستوى الأداء من جهة أخرى علاقة متداخلة (الدغيم، 2013)، على أن مسار العلاقة خطي في نمطه ابتداءً، بحيث تتابع المتغيرات في سلسلة التأثير، وقد تتحول العلاقة إلى تبادلية لاحقاً (reciprocal) (عبد الخالق والدغيم، 2011).

ومن ثم تأتي هذه الدراسة لتوظف مفهوم تحليل المسار في دراسة العلائق بين تلك المتغيرات الثلاثة على خلفية الافتراض الآتي (thesis): التسويف يؤثر تأثيراً مباشراً على مستوى الأداء الوظيفي المتصور (التسويف ← مستوى الأداء الوظيفي المتصور) لدى مديري المدارس، ويؤثر تأثيراً غير مباشر على ذلك المستوى، من خلال تأثيره على كفاءة استخدام الوقت الذي يؤثر بدوره على الأداء الوظيفي المتصور (التسويف ← كفاءة استخدام الوقت ← مستوى الأداء الوظيفي المتصور).

أهداف الدراسة

وفي ضوء مشكلة الدراسة سالفة الذكر، فإن هذه الدراسة تهدف إلى تحقيق الآتي:

مديري المدارس؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من مديري المدارس حول تصوراتهم بخصوص نزعة التسويق، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي؟

3. ما حجم التأثير الوسيط لكفاءة استخدام الوقت في أثر متغير التسويق على تصورات مديري المدارس بدولة الكويت لمستوى الأداء الوظيفي المتصور لديهم؟

أهمية الدراسة

يتوقع أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في أمرين:

(أ) رفد المكتبة البحثية العربية بدراسة استطلاعية عن سلوك التسويق في الإدارة المدرسية، بحيث تُبنى عليها دراسات مستقبلية ذات صلة، ولأن الدراسة الحالية هي الأولى من نوعها - بحسب علم الباحث - فإنها تأتي لتسد نقصاً في المكتبة العربية للإدارة التربوية حول التسويق وما يتصل به من بعض المتغيرات.

(ب) تبصير متخذي القرار بآثار سلوك التسويق على متغيري كفاءة استخدام الوقت والأداء الوظيفي لمديري المدارس، ومن ثم يمكن البحث عن واقع أفضل للعمل المدرسي من خلال تطويره.

حدود البحث

عند قراءة النتائج التي توصلت إليها الدراسة

الحالية، ينبغي التنبيه للحدود الآتية ومراعاتها عند الاستشهاد بهذه النتائج أو تعميمها:

1. حدود موضوعية: اقتصرَت الدراسة على البحث في ثلاثة متغيرات هي: التسويق، وكفاءة استخدام الوقت، والأداء الوظيفي (وهذا لا ينفي وجود آثار محتملة لمتغيرات أخرى لم يُتطرق إليها في الدراسة الحالية). واقتصرَت كذلك على تعرف أثر متغير الجنس فقط؛ وذلك لأن الدراسات ذات الصلة قد أشارت إلى أهمية متغيرين: الجنس والموقع الوظيفي (Daft, 2011)، ولما كان والموقع الوظيفي لأفراد العينة في الدراسة الحالية واحداً (مدير مدرسة)، لذا اقتصر هذا البحث على متغير الجنس فقط. وكذلك اقتصرَت على مدارس التعليم العام الحكومي فقط، بحيث لم تشمل المعاهد والمدارس النوعية.

2. حدود منهجية: اعتمدت الدراسة الحالية على تصورات أفراد العينة بالطريقة المستعرضة فقط دون الرجوع لمؤشرات أخرى، واقتصرَت كذلك على وصف المتغيرات من حيث درجة شيوعتها، ومن حيث العلاقة الخطية بينها كما هو موضح في مشكلة الدراسة (على أن العلاقة يمكن أن تكون تبادلية في أحيان أخرى)، بالإضافة لاختبار 'ت' لمعرفة أثر الجنس.

3. حدود مكانية: المدارس الحكومية بدولة

الكويت.

788 مديراً (وزارة التربية، 2011 ب)، ولأن الاختيار العشوائي للعينة يعد نظرياً ضماناً لتكافؤ فرص كل أفراد مجتمع الدراسة للمشاركة في الدراسة، وللحصول على نتائج تكون قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة، فقد سحبت العينة بطريقة طبقية عشوائية، روعي فيها تمثيل الجنسين في كافة المراحل التعليمية في مجتمع الدراسة وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- قسم مجتمع الدراسة إلى مجموعتين (جنسين): ذكور وإناث.

- اختير عشوائياً 100 مشارك من الذكور و100 مشاركة من الإناث باستخدام طريقة الاختيار العشوائية. ولأجل تسهيل المهمة فقد وُضح للقائمين في وزارة التربية مفهوم الاختيار العشوائي، ومن ثم استخدمت قوائم لأسماء المديرين لاختيار أفراد العينة عشوائياً. وقد اعتمد اختيار عينة الدراسة الحالية على المعادلة الآتية (كل جنس على حدة):

فترة اختيار مفردات العينة = مجتمع الدراسة / العينة المستهدفة

بحيث توضع فترات رقمية على قائمة مجتمع الدراسة، ثم تختار المفردة بعد الفترة المحددة، ابتداء من أول اسم في الكشف ثم نختار المفردة الثانية، وهكذا حتى نحصل على حجم العينة المطلوبة لتطبيق الدراسة عليها، وبهذه الطريقة فإن فرصة دخول كل فرد من أفراد

4. حدود زمنية: الفصل الدراسي الثاني 2011/2012.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل الجانب الميداني من الدراسة، وهو منهج يتناسب مع أهداف الدراسة الحالية لسببين:

(أ) أنه يصف الظاهرة وصفاً يعكس حجمها إجمالاً على أرض الواقع.

(ب) يوضح العلاقات بين متغيراتها (Shajahan, 2005).

وقد جمعت البيانات من عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً، ثم عُولجت تلك البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة بغية الإجابة على أسئلة الدراسة. وبعد ذلك توخت الدراسة الميدانية الخروج بدلالات تساعد على استقصاء تعميمات مقبولة منهجياً على مجتمع الدراسة.

وفيما يلي وصف لمحاوَر منهجية الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع هذه الدراسة هو مديرو المدارس الحكومية بدولة الكويت، باستثناء المعاهد والمدارس النوعية كالتعليم الديني ومدارس التربية الخاصة. ووفق آخر إحصاءات رسمية صادرة من وزارة التربية، فإن عدد المدارس العاملة في الميدان 788 مدرسة، أي أن هناك

ويتكون المقياس من 20 عبارة تقيس نزعة التسوييف لدى الأفراد، وقيست العبارات على مقياس ليكرت الخماسي بحيث كان مع العبارات السلبية (لا = 5 - أحياناً = 4 - بدرجة متوسطة = 3 - كثيراً = 2 - كثيراً جداً = 1)، على العكس من العبارات الإيجابية بحيث كانت الدرجات معكوسة (لا = 1 - أحياناً = 2 - بدرجة متوسطة = 3 - كثيراً = 4 - كثيراً جداً = 5).

وتشير الدرجة الكلية العليا لاستجابة كل مشارك إلى ارتفاع نزعة التسوييف لديه. وقد كان معامل الثبات الداخلي (Cronbach's alpha) عالياً كذلك في الدراسة الحالية (0.92).

كفاءة استخدام الوقت

استخدم مقياس كفاءة استخدام الوقت (time use efficiency scale) من إعداد كيلي (Kelly, 2003)، وقد أوردت كيليًا يفيد صدق بناء المقياس وثباته، ويتكون المقياس من سبع عبارات تقيس كفاءة الفرد في استخدام الوقت باعتباره مورداً مهماً، وقد قيست العبارات على مقياس ليكرت السباعي (أوافق بشدة = 7 - أوافق = 6 - أوافق إلى حد ما = 5 - لست متأكداً = 4 - لا أوافق = 3 - لا أوافق إلى حد ما = 2 - لا أوافق إطلاقاً = 1). وتشير الدرجة الكلية العليا لاستجابة كل مشارك إلى ارتفاع كفاءة استخدام الوقت لديه. وقد كان معامل الثبات الداخلي (Cronbach's alpha) 0.81،

مجتمع الدراسة متكافئة مع غيره من الأفراد، الأمر الذي يضمن بدوره تعميم نتائج الدراسة (أبو علام، 2006).
أدوات الدراسة وإجراءاتها

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تمت الاستفادة منها في استعارة أدوات منهجية ذات صلة بمتغيرات الدراسة الحالية، وقد استعار الباحث أداتين وقام بتطوير الثالثة. وبخصوص الأداة التي استعيرت من اللغة الإنجليزية، فقد أجرى الباحث أسلوب بريسلن (Brislin, 1970) للترجمة وإعادة الترجمة (back translation) للتأكد من صحة الترجمة. وقد كلف أربعة مترجمين، بحيث ترجم اثنان الأداة من الإنجليزية إلى العربية، في حين قام الآخران بإعادة ترجمتها مرة أخرى إلى الإنجليزية. ولم تكن هناك اختلافات جوهرية في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية، مما أعطى انطباعاً إيجابياً بسلامة الترجمة لشكل الأداة وموضوعها. وقد طبقت الأدوات على عينة استطلاعية قوامها 30 مديراً ومديرة؛ للتأكد من ثبات الأدوات بصيغتها العربية، وصدقها الظاهري أيضاً.

وكانت أدوات الدراسة على النحو الآتي:

التسوييف

لقياس التسوييف استخدم المقياس العربي للتسوييف من إعداد وتطوير عبد الخالق والدغيم (2011)، وقد أشار الباحثان إلى صدق المقياس وثباته،

المستوى الإجمالي للأداء الوظيفي. وبعد أن أجريت التعديلات التي اقترحت من قبل المحكمين المتخصصين كانت الصيغة النهائية للأداة الحالية هي ست عبارات قيس على مقياس ليكرت الخماسي (ممتاز = 5 - جيد جداً = 4 - جيد = 3 - مقبول = 2 - غير متأكد = 1)، تقيس الأداء الوظيفي لمدير المدرسة بصورة مجملة، من حيث تصوره عن نفسه مرة، ومقارنة مع الآخرين مرة أخرى (Shajahan, 2005). وقد صيغت عبارات المقياس صياغة إيجابية، وتشير الدرجة الكلية العليا إلى أن مستوى الأداء الوظيفي المتصور مرتفع. وقد استخدمت لفظة غير متأكد بدلاً من ضعيف أو ما شابهها لأمرين:

(أ) أن غير متأكد ذات مدلول سلبي، بحيث إن الفرد غير مدرك لمستوى أدائه، ومن ثم فهي مرادفة في فحواها لمعنى ضعيف.

(ب) تجنب التحيز للذات (self-serving bias)، حيث إن لفظة ضعيف قد تجعل الفرد يتحيز لذاته ويحجب بإجابة غير دقيقة (Shajahan, 2005). ولأن الأداة الحالية طورت من قبل الباحث الحالي، وتقيس الأداء الوظيفي بصورة إجمالية، كان لابد من التأكد من ثباتها بأكثر من طريقة، وقد استخدمت طريقتان لضلك هما: الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest)، وقياس معامل الاتساق الداخلي (internal consistency)،

وهو مستوى يشعر بتناسك النسخة العربية للمقياس، يضاف إلى ما سبق أنه، وقبل تطبيق المقياس خضعت الترجمة العربية للمقياس لترجمة معادة من العربية للإنجليزية من قبل مترجمين متخصصين؛ لمعرفة مدى صحة الترجمة، ولم تكن الترجمة المعادة تختلف في شيء جوهري مع النص الأصل.

مستوى الأداء الوظيفي المتصور

أعد الباحث أداة تقيس مجمل الأداء الوظيفي لمدير المدرسة، وهذا الإجمال هو أحد أوجه قياس الأداء، باعتبار أن الأداء قد يكون بناؤه (construct) مجملاً أو مفصلاً، وحين يكون مجملاً، يمكن توجيه سؤال مباشر عن انطباعه عن أدائه (Bailey, 1983; Motowidlo, 2003). وقد اعتمد في تطوير الأداة الحالية على نموذج موتوويدلو وفان سكوتر (Motowidlo & Van Scotter, 1994)، بحيث شملت بالإضافة للبعد العام (أي الأداء الوظيفي إجمالاً) بعدين رئيسيين هما: البعد الفني، وبعد العلاقات مع الآخرين. وبحسب فحوى التوصيف الوظيفي لمديري المدارس في الكويت، فإن الأداء الفني لمدير المدرسة هو مستوى إدارته للعمل، في حين أن علاقاته مع الآخرين في محيط عمله تشير إلى مستوى بعد العلاقات لديه.

وقد عرضت الأداة على متخصصين في الإدارة التربوية والإدارة العامة؛ للتأكد من أنها تصلح لقياس

مديري المدارس مباشرة. وقد سلمت الاستبانات واستلمت مرة أخرى في مظارييف؛ حفاظاً على خصوصية كل مشارك وسرية بياناته. وبعد جمع الاستبانات، أدخلت في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات، ورقمت كل استبانة بقصد أرشفتها حين الحاجة للرجوع إليها.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

يوضح جدول (1) الأساليب الإحصائية المستخدمة في ضوء أهداف الدراسة الحالية، وهي أساليب تتناسب مع طبيعة الأدوات المستخدمة، من حيث وصف الظاهرة قيد الدراسة ومعرفة العلائق بين متغيراتها.

باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha). وبالأخذ بشروط الاختبار وإعادة الاختبار (وهي المحافظة على إجراءات جمع البيانات في الفترتين، واستخدام الأداة ذاتها، وألا تكون المدة الفاصلة بين الفترتين طويلة، بحيث قد تدخل عوامل أخرى تؤثر على استجابة أفراد العينة الاستطلاعية)، فقد بلغ معامل الارتباط بين الفترتين 0.74، وهو مستوى من الارتباط يشعر بثبات الأداة (Shajahan, 2005)، وكذلك بلغ مستوى الثبات الداخلي للعبارة (Cronbach's alpha) 0.79، وهو مستوى يشعر بتناسك عبارات الأداة.

وبعد أن قام الباحث بالإجراءات الرسمية المطلوبة لجمع البيانات، قام بتوزيع الاستبانات على

جدول (1). أهداف الدراسة والأساليب الإحصائية المستخدمة.

الهدف	الإحصاء المستخدم
معرفة حجم واقع المتغيرات في مجتمع الدراسة	الإحصاء الوصفي
معرفة أثر متغير الجنس على تصورات أفراد العينة	اختبار t^2 لعينتين مستقلتين
معرفة الأثر المباشر للتسويق على الأداء الوظيفي وغير المباشر (من خلال كفاءة استخدام الوقت)	تحليل المسار (path analysis)

نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما هو واقع نزعة التسويق، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي بحسب تصورات مديري المدارس؟
تمحور السؤال الأول حول واقع نزعة التسويق،

وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي بحسب تصورات مديري المدارس. وتشير الجداول (2) و(3) و(4) إلى نتائج الإحصاء الوصفي بهذا الخصوص.

عبد المحسن عايض القحطاني: درجة نزعة التسوييف وكفاءة استخدام الوقت...

جدول (2). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لنزعة التسوييف.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
0.6	4.1	أنجز الأعمال المطلوبة مني في مواعيدها دون تأخير.
0.9	3.0	أقوم بتأجيل الأعمال المسندة إليّ أكثر من اللازم.
0.9	3.9	أذهب متأخراً إلى المواعيد والاجتماعات.
0.4	2.1	أبدأ في العمل الذي يجب عليّ القيام به بشكل متأخر
0.6	2.7	مشكلتي مع الوقت لا يمكن علاجها.
0.9	2.3	إذا كانت هناك مهمة صعبة فإنني أفضل تأجيلها.
0.8	2.1	أقوم بشراء الأشياء المهمة في اللحظات الأخيرة.
0.3	2.1	أستفيد من وقتي بشكل جيد.
0.6	2.0	ينتهي الوقت دون أن أشعر بمروره.
0.9	4.0	أتأخر في إنجاز الأمور.
0.4	2.3	أنشغل عن الأعمال التي لها مواعيد نهائية بأمور أخرى.
0.6	2.1	أنا باستمرار أردد هذه العبارة: «سوف أنجز هذا العمل غداً».
0.3	2.4	كثير من مشكلاتي الحالية سببها تأجيلي للأشياء.
0.7	2.2	أقوم بتأجيل إنجاز الأعمال الضرورية بدون سبب.
0.8	2.0	يستغرق الأمر مني وقتاً طويلاً لكي أبدأ في تنفيذ أي عمل.
0.9	2.0	عندي لكل عمل وقت محدد للإنجاز.
0.8	2.7	وقتي يضع على الرغم مني.
0.8	2.0	أستطيع أن أنظم وقتي بشكل جيد.
0.2	1.9	تفوتني فرص كثيرة بسبب التأجيل.
1.0	2.0	أعتقد أن التأجيل خير من التعجيل.
0.6	2.5	الدرجة الكلية للتسوييف

تشير النتائج في جدول (2) إلى جملة من الأصلي بصورة تبعث مبدئياً على الاطمئنان.

الاستدلالات: 2. أن نزعة التسوييف موجودة بصورة متوسطة

نسبياً بين أفراد العينة، وهذا يتفق مع دراسة عبد الخالق 1. أن قيم الانحرافات المعيارية منخفضة. وحين

والدغيم (2011). تؤخذ هذه القيم بالتزامن مع الأسلوب العشوائي

3. يرى أفراد العينة أنهم يقومون بأداء الأعمال لاختيار مفردات العينة، فإن هذا يشعر بتجانس أفراد

العينة، بحيث يمكن تعميم النتائج على مجتمع الدراسة المطلوبة دونما تأخير. وهي أعلى عبارة، لكن لو قورنت

(ب) جاءت في المرتبة التالية العبارات التي تشير ضمناً إلى أن الوقت قضية ليست واضحة المعالم لديهم.
 (ج) كانت أقل عبارة من المفارقة بمكان؛ ذلك أنهم لا يرون أن كثيراً من الفرص قد فاتتهم بسبب التأجيل.
 (د) ليس هناك شبه إجماع على فكرة أن التأجيل خير من التعجيل، بدليل قيمة الانحراف المعياري بما يشير ضمناً إلى تغير في الاتجاه نحو المفهوم السائد في الثقافة الشعبية بأن التأجيل خير في الأمور كلها.

بها عداها من عبارات فسوف يكون من المحتمل أنها من قبيل التحيز للذات (Shajahan, 2005).
 4. لو نظرنا إلى البيانات الواردة في الجدول تنازلياً نلاحظ على أفراد العينة الآتي:
 (أ) أن أعلى عبارات بخصوص التسويق قد احتوت على كلمة تأخير، أي أن سلوك التأخير هو الأكثر شيوعاً بينهم، ولذلك جاءت العبارة الثانية والمتعلقة بالتأجيل أكثر من اللازم في السياق المنطقي بعد التأخير.

جدول (3). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكفاءة استخدام الوقت.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
0.9	3.0	أضع وقتاً إضافياً لإنجاز المهام.
0.2	2.1	أضع بالضبط الوقت المطلوب لإنجاز المهام.
0.7	2.7	لا أضغط على نفسي لإكمال المهام.
0.8	2.1	أؤدي عملي بضبط وعناية.
0.2	4.9	كفاءة استخدام الوقت مهمة.
0.3	1.9	استخدم الوقت بكفاءة.
0.5	2.9	لا أهدر الوقت.
0.5	2.8	الكفاءة الكلية لاستخدام الوقت

على مجتمع الدراسة الأصلي بصورة تبعث مبدئياً على الاطمئنان.
 2. أن كفاءة استخدام الوقت لم تكن بشكل عام عالية، وهذا يتفق نسبياً مع دراسة الفهداوي والصررايرة (2004). وهذه النتيجة تتقارب نسبياً مع نتيجة

نلاحظ من جدول (3) الآتي:
 1. أن قيم الانحراف المعياري كانت منخفضة على وجه العموم. وحين تؤخذ هذه القيم بالتزامن مع الأسلوب العشوائي لاختيار مفردات العينة، فإن هذا يشعر بتجانس أفراد العينة، بحيث يمكن تعميم النتائج

هذا السياق ذاته أتت عبارة لا أهدر الوقت. ولعل ما يدعم هذا التفسير أنه لم يكن مستغرباً أن كانت أقل عبارة هي استخدام الوقت بكفاءة، كما أنه لم يكن مستغرباً كذلك وضع وقت إضافي لإنجاز المهام.

(ب) لعل تقارب التيجتين بخصوص تأدية العمل بضبط وعناية، ووضع وقت إضافي لإنجاز المهام يشير إلى أن كفاءة استخدام الوقت مرتبط بعوامل أخرى قد تجعل من معرفة أهمية الوقت أمراً مختلفاً عن الوعي به؛ وهذا يتفق مع نموذج كيلى (Kelly, 2002; 2003).

التسويف التي توصلت إلى وجود معدل متوسط من نزعة التسويف.

3. بالنظر إلى البنات التفصيلية الواردة في ثنايا الجدول، نلاحظ ما يلي:

(أ) كانت أعلى عبارة هي عبارة: كفاءة استخدام الوقت مهمة، وهذه نتيجة تتفق مع دراسة الديبان (2009) والعلي (2010)، وهذا أمر بديهي باعتبار أن الوقت من الموضوعات المهمة التي يكاد يجمع عليها الأفراد، لكن بالنظر المتزامن مع التعليق على جدول (2)، نستوضح أن اتجاهاتهم نحو أهمية الوقت قد لا تعكس بالضرورة أن ماهية الوقت واضحة لديهم، وفي

جدول (4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمستوى الأداء الوظيفي المتصور.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العبارة
0.9	2.9	كيف تقيم أداءك الوظيفي إجمالاً؟
1.0	3.1	بالمقارنة مع زملائك الآخرين من مديري المدارس، كيف تقيم أداءك الوظيفي إجمالاً؟
0.8	2.1	كيف تقيم الجوانب الفنية بحكم موقعك الوظيفي الحالي؟
0.2	2.2	بالمقارنة مع زملائك الآخرين من مديري المدارس، كيف تقيم الجوانب الفنية بحكم موقعك الوظيفي الحالي؟
0.4	3.8	كيف تقيم علاقتك بالآخرين في محيط عملك؟
0.7	3.1	بالمقارنة مع زملائك الآخرين من مديري المدارس، كيف تقيم علاقتك بالآخرين في محيط عملك؟
0.6	2.8	الدرجة الكلية للأداء الوظيفي

باستثناء العبارة الثانية. وحين تؤخذ هذه القيم بالتزامن مع الأسلوب العشوائي لاختيار مفردات العينة، فإن هذا يشعر بتجانس أفراد العينة، بحيث يمكن تعميم

بالنظر إلى النتائج الواردة في جدول (4)، نلاحظ الآتي:
1. أن قيم الانحراف المعياري إجمالاً منخفضة،

[198]. وهذا يتفق في مجمله مع مجمل الإطار النظري للدراسة (الديان، 2009؛ عبد الخالق والدغيم، 2011؛ العلي، 2010؛ الصرايرة، 2011؛ Steel, 2007). ولعل هذا يعود إلى أن أفراد العينة يخضعون لبيئة عمل واحدة، فهم يخضعون لتوصيف وظيفي موحد إجمالاً، ويقومون بأداء مهام موحدة نسبياً (انظر، القحطاني، 2009 ب).

السؤال الثالث: ما حجم التأثير الوسيط لكفاءة استخدام الوقت على أثر متغير التسويق على تصورات مديري المدارس بدولة الكويت لمستوى الأداء الوظيفي المتصور لديهم؟

تركز السؤال الثالث حول حجم التأثير الوسيط لكفاءة إدارة الوقت على أثر متغير التسويق على تصورات مديري المدارس بدولة الكويت لمستوى الأداء الوظيفي المتصور لديهم. وباستخدام سلسلة متتالية من اختبارات التنبؤ (series of 'layered' multiple regression analyses) يمكن الحصول على 3 معاملات تعكس 3 مسارات، وهي:

1. المسار (النموذج) الأول: التسويق ← كفاءة استخدام الوقت (-0.35).
2. المسار (النموذج) الثاني: كفاءة استخدام الوقت ← الأداء الوظيفي المتصور (0.30).
3. المسار (النموذج) الثالث: التسويق ←

النتائج على مجتمع الدراسة الأصلي بصورة تبعث مبدئياً على الاطمئنان.

2. الأداء الوظيفي لم يكن عالياً كما ينبغي، وهذا لا يتفق نسبياً مع دراسة الصرايرة (2011). وهي نتيجة تتماشى مع ما سبقها من نتائج بخصوص التسويق، وكفاءة استخدام الوقت (مع الأخذ بعين الاعتبار أن الانحراف المعياري للعبارة الثانية، وهو أكبر مما سواه لا يؤثر على الصورة العامة بأن الأداء المقارن كان أقل من غير المقارن).

3. كانت أعلى درجة هي درجة العلاقة مع الآخرين. وهي نتيجة تتماشى مع واقع المجتمع الكويتي، باعتباره مجتمعاً يهتم بالعلاقات الاجتماعية، التي تلعب دوراً مهماً في السلوك التنظيمي لديهم (انظر القحطاني، 2008؛ 2009 أ).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من مديري المدارس حول تصوراتهم بخصوص نزعة التسويق، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي؟

تناول السؤال الثاني تحديد أثر الجنس في تصورات المديرين بخصوص نزعة التسويق، وكفاءة استخدام الوقت، ومستوى الأداء الوظيفي. ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين عند مستوى دلالة $(\alpha) 0.05$ ودرجة حرية (df) قيمتها

الأداء الوظيفي المتصور (0.28-).

ويتضح مما ورد أعلاه في المسارات الثلاثة الآتي:
1. أن التسويف يتنبأ (يؤثر) سلباً، وبصورة واضحة، بمستوى كفاءة استخدام الوقت لمديري المدارس والأداء الوظيفي المتصور لهم كذلك. أي أن الزيادة في التسويف بمقدار وحدة معينة يقابله انخفاض في كفاءة استخدام الوقت بنسبة 35٪، كما أن زيادته بالمقدار ذاته يقابله انخفاض في مستوى الأداء الوظيفي المتصور بنسبة 28٪. وهذه المحصلة تتفق مع دراسات الديبان (2009)، وعبد الخالق والدغيم (2011)، والعمرى (2004)، والمشايخي (2003)، والفهداوي والصرابرة (2004)، وفيكتوريا (Viktoriya, 2008)، وستيل (Steel, 2007)، وكيلي (Kelly, 2003).

2. وإذا أردنا احتساب الأثر المباشر وغير المباشر للتسويف على الأداء الوظيفي المتصور لدى مديري المدارس في دولة الكويت، فإنه يحتسب كالاتي:

- (التسويف ← كفاءة استخدام الوقت) ×
(كفاءة استخدام الوقت ← الأداء الوظيفي المتصور) +
(التسويف ← الأداء الوظيفي المتصور):

$$-0.38 = -0.28 + 0.30 \times -0.28 + 0.105 = -0.28 + 0.30 \times -0.28 = -0.38$$

(أي أن زيادة في التسويف بمقدار وحدة معينة يقابله انخفاض في مستوى الأداء الوظيفي المتصور بنسبة 38-)، وهي نسبة ليست بالقليلة!

الخاتمة والتوصيات

بحثت الدراسة الحالية في أثر نزع التسويف لدى مديري المدارس بدولة الكويت على الأداء الوظيفي المتصور لهم، إما بصورة مباشرة أو بصورة غير مباشرة، من خلال الأثر الوسيط لمتغير كفاءة استخدام الوقت بينهما، بالإضافة إلى حجم شيع كل متغير من المتغيرات الثلاثة في مجتمع الدراسة.

وبتعميم النتائج، توصلت هذه الدراسة إلى أن نزع التسويف موجودة بصورة متوسطة في مجتمع مديري المدارس، وأن كفاءة استخدام الوقت لم تكن بالدرجة العالية، وكذلك الأداء الوظيفي المتصور لم يكن بالدرجة العالية أيضاً. وتوصلت كذلك إلى أن للتسويف أثراً سلبياً مباشراً وغير مباشر (من خلال كفاءة استخدام الوقت) على الأداء الوظيفي المتصور لمديري المدارس، مما شكل أثراً كلياً ملحوظاً.

وفي ضوء ما تقدم من نتائج، يمكن الخروج بتوصيتين رئيسيتين هما:

1. ضرورة الاهتمام بمواجهة سلوك التسويف في الإدارات المدرسية، من خلال التأكيد على أمرين:
(أ) توعية مديري المدارس بمواجهته شعورياً، بحيث يتم التأكيد على أن التسويف نزع خوف لا مسوغ لها (عبد الخالق والدغيم، 2011).
(ب) تطوير كفاءة استخدام الوقت، من خلال

المراجع

- أولاً: المراجع العربية:
- أبو النصر، مدحت. (2012). *إدارة الوقت - المفهوم والقواعد والمهارات*. مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الحمدان، جاسم؛ والقحطاني، عبد المحسن عايض. (2012). *إدارة المدرسة - مفاهيم ومهارات وقيم*. الكويت: دار المسيلة للنشر والتوزيع.
- خليفات، عبد الفتاح. (2005). *المشكلات التي يواجهها مديرو المدارس في محافظة الكرك*. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، 2، 2-25.
- الديان، عبد العزيز. (2009). *كفايات إدارة الوقت لمديري مدارس الثانوية للبنين في مدينة الرياض*. رسالة التربية وعلم النفس - الجمعية السعودية للتربية وعلم النفس، 22، 87-117.
- الدغيم، محمد. (2005). *سلوك التسويق وعلاقته بنمط السلوك (أ)*. مجلة المنهج العلمي والسلوك، 4، 141-172.
- الدغيم، محمد. (2013). *سلوك التسويق: مبحث جديد في دراسة الشخصية العربية*. بحث مقدم للمؤتمر الدولي الأول لمركز البحوث والاستشارات الاجتماعية حول موضوعات العلوم الاجتماعية والإنسانية في العالم الإسلامي، دبي.
- الدوكالي، بالنور. (2007). *الإدارة المدرسية وإدارة الوقت*. مجلة كلية الآداب - جامعة القادح، 5، 66-81.
- شيرمان، جيمس. (2010). *دع التسويق وابدأ العمل* (ترجمة طه، محمد؛ والقعيد، إبراهيم). بيروت: مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصرايرة، خالد. (2011). *الأداء الوظيفي لدى أعضاء الهيئة*
- دعم الإدارات المدرسية مهنيًا (بالدورات التدريبية، وورش العمل، والمحاضرات)، وفنيًا (بمراجعة تقنين التوصيف الوظيفي لمدير المدرسة)، ولوجستيًا (بالأدوات التي تساعد على تنظيم الوقت). وينبغي التأكيد من أثر تلك البرامج على اتجاهات مديري المدارس وسلوكياتهم فيما يتعلق بنزعة التسويق وما يتصل بها من سلوكيات (القحطاني، 2009 ج).
2. بما أن التسويق يرتبط ارتباطاً عضوياً بالأداء الوظيفي، فإن تضمينه في تقييم الأداء السنوي لمدير المدرسة يعد أمراً ضرورياً، بل وقد يجعل التقييم دقيقاً وواضحاً. ومثال ذلك هو احتساب تكرارات المرات التي لا يسلم فيها مدير المدرسة العمل في وقته المطلوب، بحيث يكون مؤشراً على مدى نزعة التسويق لديه، وتوضع لذلك درجة معينة.
- دراسات مستقبلية
- تفيد النتائج الكمية في الدراسات الوصفية في تعرف حجم الأنماط السائدة لأي ظاهرة (أبو علام، 2006). ويدعم معرفة حجم انتشار الظاهرة وتفصيلها الدراسات النوعية (qualitative studies)؛ وذلك لأنها تبحث رأسياً في عمق الظاهرة. وبخصوص الدراسة الحالية، فإن المقترح هو إجراء بحث نوعي عن سبب انتشار نزعة التسويق من حيث ما هي الأسباب الكامنة وراءه، سواء الأسباب الفردية أم التنظيمية.

عبد المحسن عايض القحطاني: درجة نزعة التسويف وكفاءة استخدام الوقت...

- قابوس، 2، 51-99.
- القحطاني، عبد المحسن عايض. (2009أ). مصادر تمويل العملية التعليمية ودور رأس المال الاجتماعي لدى القادة التربويين في المدارس الثانوية الحكومية بدولة الكويت في تنوع البدائل. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، 7، 1-38.
- القحطاني، عبد المحسن عايض. (2009ب). بحوث تحسين الأداء في المؤسسات التربوية ودورها في التنمية المهنية للقادة الإداريين. بحث محكم مقدم في المؤتمر العلمي النفسي التربوي لجامعة دمشق «نحو استشراف أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر»، جامعة دمشق، دمشق.
- القحطاني، عبد المحسن عايض. (2009ج). *تقويم برامج تدريب المعلمين والتعلم التنظيمي: محاولة لتجسير الفجوة*. بحث محكم ومدعوم من قبل مؤسسة الكويت للتقدم العلمي لمؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.
- المشاخي، علي. (2003). *معوقات إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بسلطنة عمان*. أطروحة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التربية. (2011أ). *إنجازات وزارة التربية 2004-2010*. الكويت: وزارة التربية.
- وزارة التربية. (2011ب). *المجموعة الإحصائية للتعليم 2010-2011*. الكويت: وزارة التربية.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:
- Abdel-Khalek, A., & Aldughaim, M. (2012). The construction and validation of the Arabic Scale of Procrastination (in Arabic). *International Journal for Research in Education-United Arab Emirates*
- التدريسية في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر رؤساء الأقسام فيها. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*، 27، 601-652.
- عبد الخالق، أحمد؛ والدغيم، محمد. (2011). المقياس العربي للتسويف: إعداد وخصائصه السيكومترية. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية- جامعة الإمارات*، 30، 201-225.
- العلي، يسرى. (2010). مدى إدراك مديري المدارس الثانوية ومساعدتهم في محافظة عمان لأهمية إدارة الوقت ومصادر مضيعاته (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، 3، 617-648.
- العمرى، عبيد. (2004). بناء نموذج سببي لدراسة تأثير كل من الولاء التنظيمي والرضا الوظيفي وضغوط العمل على الأداء الوظيفي والفعالية التنظيمية. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية*، 16، 115-169.
- العنزى، فريح؛ والدغيم، محمد. (2003). سلوك التسويف وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة*، 52، 103-137.
- الفهداوي، فهمي؛ والصريرة، خالد. (2004). انعكاسات العلاقة بين أداء المنظومة العملياتية الإدارية وتطوير إدارة الوقت. *مجلة أبحاث اليرموك*، 20، 2281-2317.
- القحطاني، عبد المحسن عايض. (2008). العلاقة بين تصور رؤساء الأقسام لسلوكيات الاتصال لدى مدير المدرسة ومتغيري الرضا والرغبة في التجاوب والتعاون لديهم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان*

- Positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 14, 245-264.
- Claessens, B., Van Eerde, W., Rutte, C., & Roe, R. (2005). A review of time management literature. *Personnel Review*, 36, 255-276.
- Daft, R. (2011). *Management* (10th ed.). OH: South-Western College Pub.
- De Cicco, J. (1985). *What is effective school management?* Proceedings of the Annual Meeting of the National Association of Secondary School Principals, New Orleans, LA.
- Dias-Morales, J., Ferrari, J., & Diaz, D. (2006). Procrastination and demographic characteristics in Spanish adults: Further evidence. *Journal of Social Psychology*, 146, 629-633.
- Gomez-Mejia, L., Balkin, D., & Cardy, R. (2007). *Managing human resources*. NJ: Pearson Education International.
- Heneman, H.G. and Judge, T.A. (2003). *Staffing Organizations*. MI: McGraw Hill.
- Jamal, M. (1985). Relationship of job stress to job performance: A study of managers and blue-collar workers. *Human Relations*, 38, 409-424.
- Kelly, W. (2003). *Manual for the Time Use Efficiency Scale*. Austin, TX: Individual Differences Research Group.
- Kelly, W. E. (2002). Harnessing the river of time: A theoretical framework of time use efficiency with suggestions for counselors. *Journal of Employment Counseling*, 39, 12-21.
- Khulaifat, A. (2005). Problems facing school principals in Karak Governorate (in Arabic). *Journal of Faculty of Education- Mansoura University*, 2, 2-25.
- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 153-166.
- Lakein, A. (1973). *How to get control of your time and life*. NY: New American Library.
- Lakein, A. (1991). *How to get control of your time and your life*. NY: New American Library.
- Lay, C. (1992). Trait procrastination and the perception of person- task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C., & Schouwenbug, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8, 647-662.
- Lovely, S., & Smith, S. (2004). Selective abandonment: How and when to say no. *NASSP*, 27, 35-38.
- Macan, T. (1994). Time Management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79(3), 381-391.
- Merriam-Webster's Collegiate Dictionary* (11th ed.). (2008). USA: Merriam-Webster, Inc.
- Motowidlo, S. (2003). Job performance. In Borman, W., Ilgen, D., & Klimoski, R. (Eds.), *Handbook of Psychology: Industrial and Organizational University*, 4, 141-172.
- Al-Ali, Y. (2010). The importance of time management and its killers as perceived by high school principals and assistant principals in Amman Governorate (in Arabic). *Journal of Faculty of Education- Ain shams*, 3, 617-648.
- Al-Amri, A. (2004). Building a casual model for determinants of the effect of job satisfaction, organizational commitment and job stress on work performance and organizational effectiveness (in Arabic). *Umm Al-Qura University Journal of Education, Social Sciences and Humanities*, 16, 115-169.
- Al-Dubian, A. (2009). Time management competencies among principals of high schools for boys in Riyadh (in Arabic). *Journal of Educational and Psychology- GESTEN*, 22, 87-117.
- Al-Dukali, B. (2007). School management and time management (in Arabic). *Journal of Faculty of Arts-Journal- Al-Fatih University*, 5, 66-81.
- Al-Enzi, F., & Aldughaim, M. (2003). Procrastination and its relationship with some demographic characteristics among Students of the College of Basic Education in Kuwait (in Arabic). *Journal of Faculty of Education- Mansoura University*, 52, 103-137.
- Al-Fahdawi, F., Al-Srayra, K. (2004). The relationship between managerial processes and time management (in Arabic). *Yarmouk Journal for Research*, 20, 2281-2317.
- Alqahtani, A. (2008). The relationship between school principal's communicative behavior and both satisfaction and willingness to collaborate: Teaching departmental heads' perceptions (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Studies- Sultan Qaboos University*, 2, 51-99.
- Alqahtani, A. (2009b). Sources of financing educational process and the role of educational leaders' social capital in public high schools in the State of Kuwait in diversifying their alternatives (in Arabic). *Educational Sciences Journal- Cairo University*, 1, 1-38.
- Al-Srayra, K. (2011). Faculty job performance in Public Jordanian Universities: Departmental heads' perceptions (in Arabic). *Damascus University Journal of Educational Sciences*, 27, 601-652.
- Bailey, C. (1983). *Measurement of job performance*. UK: Gower Pub Co.
- Boniwell, I., & Zimbardo, P. (2004). Balancing one's time perspective in pursuit of optimal functioning. In Linley, P. A. & Joseph, S. (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 165-178). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Brislin, R. (1970). Back-translation for cross cultural research. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1, 185-216.
- Chu, A., & Choi, J. (2005). Rethinking procrastination:

عبد المحسن عايض القحطاني: درجة نزعة التسويف وكفاءة استخدام الوقت...

- Psychology*(Vol. 12, pp. 39-53). NJ: John Wiley and Sons.
- Motowidlo, S., & Van Scotter, J. (1994). Evidence that task performance should be distinguished from contextual performance. *Journal of Applied Psychology, 79*, 475-480.
- Persaud, J. (2010). *Glossary of business and management terms*. US: Xlibris Corporation.
- Powell, G. (2011). *Women and men in management* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Shajahan, J. (2005). *Research methods for management*. India: Jaico Publishing House.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*, 65-94.
- Varlamova, V. (2008). *The relationship between time management and decision-making processes*. Research project, University of Canterbury, New Zealand.
- Wall, T., Michie, J., Patterson, M., Wood, S., Sheehan, M., Clegg, C., & West, M.(2004). On the validity of subjective measures of company performance. *Personnel Psychology, 57*, 95-118.
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement, and personality behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 404-408.

عرض عن كتاب مترجم

عرض عن كتاب مترجم

عرض

هيئة تحرير المجلة

☒ معلومات الكتاب الأصلي:

- اسم الكتاب: (21st Century Skills: Learning for Life in Our Times).
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- اسم المؤلفين: (Bernie Trilling, Charles Fadel) (بيرني ترلينج، وتشارلز فادل).
- جهة الإصدار: (Jossey-Bass).
- سنة الإصدار: 2009م.

☒ معلومات الكتاب المترجم:

- اسم الكتاب: (مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا).
- اسم المترجم: (أ.د. بدر بن عبدالله الصالح). أستاذ بقسم تقنيات التعلم – كلية التربية – جامعة الملك سعود.
- جهة الإصدار: جامعة الملك سعود: الإدارة العامة للنشر والمطابع.
- سنة الإصدار: 1434هـ.

• لمحة موجزة عن الكتاب والمؤلفين:

يلخص السؤال التالي موضوع هذا الكتاب: «كيف يمكن أن نهيئ طلابنا لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين؟». لقد حفّز تأليف هذا الكتاب التحولات التي مر بها العالم في العقود الحديثة، وهي تحولات ضخمة في مجالات التقنية والاتصال، إضافة إلى تطورات اقتصادية كبيرة، وازدياد التنافس، وتنامي حدة التحديات العالمية، مثل الانهيارات المالية وارتفاع حرارة الأرض. لهذا يتساءل المؤلفان: كيف يمكن أن نهيئ طلابنا لمواجهة تحديات زمننا إذا بقيت مدارسنا دون تغيير فعلي؟ وكانت شرارة هذا العمل المقال الذي نشرته مجلة التايم في العام 2006م، بعنوان:

«كيف يمكن إعداد الطالب للقرن الحادي والعشرين»، الذي سلط الضوء على الفجوة الواسعة بين العالم داخل المدرسة وبين العالم خارجها، مما أدى إلى إطلاق حملة توعية لتأسيس منظمة «شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين» (www.21stcenturyskills.org). بين التربويين وقادة قطاع الأعمال والمجتمع والحكومة، بهدف توظيف قوة التقنية في جميع جوانب التدريس والتعلم، ودمج هذه المهارات في التعليم من الروضة إلى الثانوية.

يقترح المؤلفان إطاراً للتعلم في القرن الحادي والعشرين يحدد المهارات المطلوبة لمواجهة تلك التحديات. يؤكد هذا الإطار على أن التعليم في هذا القرن يجب أن يشمل - إلى جانب الموضوعات الرئيسة مثل القراءة والكتابة والحساب - الأفكار المعاصرة، مثل الوعي العالمي والثقافة المالية والاقتصادية والصحية والبيئية، ويتضمن سبع فئات لمهارات القرن الحادي والعشرين لتمكين الطلاب من استخدام معرفتهم في فهم وحل مشكلات حقيقية. هذه المهارات موضحة في الشكل التالي:



قوس قزح لمعارف ومهارات القرن الحادي والعشرين

انتهى الكتاب إلى سبع مهارات للتعلم في القرن الحادي والعشرين، هي:

- 1 - التفكير الناقد وحل المشكلة.
- 2 - الابتكار والإبداع.
- 3 - التعاون، والعمل في فريق، والقيادة.
- 4 - فهم الثقافات المتعددة.

5 - ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام.

6 - ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال.

7 - المهنة والتعلم المعتمد على الذات.

إذا أخذنا المهارات الأساسية الثلاث (القراءة والكتابة والرياضيات) وضر بناها في المهارات السبع المذكورة أعلاه، سيكون لدينا الآن معادلة في متناول اليد للتعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين.

المهارات الأساسية الثلاث X المهارات السبع = التعلم في القرن الحادي والعشرين

• أجزاء الكتاب:

يبدأ الفصل الأول من الجزء الأول بنظرة حول البداية الوعرة التي جلبها لنا القرن 21، والأدوار الجديدة التي يلعبها التعليم والتعلم الآن. في هذا الفصل نعود إلى الوراء ونتناول الدور التاريخي الذي لعبه التعليم في مرحلة تطور المجتمع، ثم نستكشف عالم العمل الذي سيعمل فيه الطلاب الخريجون، والتوقعات حول وظائف وأعمال المستقبل في القرن 21. ويتفحص الفصل الثاني القوى غير العادية التي تلتقي في التعليم وتعمل على تحويل التعلم نحو توازن جديد، وتغيير ما نحتاجه للتعلم، وكيف سنتعلم لنكون طلاباً وعاملين ومواطنين ناجحين في القرن 21. كما يقوم هذا الفصل القوى المقاومة للتغيير، ويقدم أمثلة للأنواع الجديدة الأكثر اتساقاً مع زماننا.

يشرح الجزء الثاني طبيعة كل مهارة من المهارات الجوهرية للقرن 21. ويقدم الفصل الثالث الإطار الذي طورته الشراكة من أجل مهارات القرن 21 لتوجيه تطور المشهد التعليمي، ثم يتناول المجال الأول من مهارات القرن 21، وهي تعلم كيف نتعلم ونبدع. ويصف الفصلان التاليان المجالين الرئيسيين الآخرين، وهما: الثقافة الرقمية في الفصل الرابع، ومهارات الحياة والمهنة في الفصل الخامس. ويقدم كل فصل منهما أمثلة حول كيفية تعلم هذه المهارات في مشروع تعلم إبداعي يسمى «فكر وابتح».

ويتناول الجزء الثالث الجانب العملي للتعلم في القرن 21؛ حيث يتطرق الفصل السادس إلى الحافزين الأكثر قوة للتعلم اللذين نعرفهما (ولكنهما دائماً منسيان في استعجالنا «لتغطية» المحتوى)، وهما: الأسئلة والمشكلات المحفزة على المشاركة والانغماس في التعلم. ثم يقدم الفصل السابع إطاراً جديداً للممارسة التعلم في القرن 21، موجه بالأسئلة والمشكلات، هو «نموذج الدراجة» لتعلم المشروع في القرن 21. كما يبحث هذا الفصل الدور الذي يمكن أن يلعبه التصميم في مقابلة الطلب المتزايد على الابتكار والإبداع في عصر الإبداع الناشئ.

ويناقد الفصل الثامن أساس البحث والدليل الذي يعطى مصداقية لقيمة التعلم من خلال نموذج الدراجة وطرق التعلم القوية التي يوصي بها. كما يستكشف هذا الفصل كيف تعمل كل نظم الدعم التربوية معاً في النموذج المقترح لدفع التعلم نحو تصميم خاص بالقرن 21 وينتهي هذا الفصل بإلقاء نظرة خاطفة على إطار تعلم مستقبلي محتمل هو: كيف ستتطور نماذجنا الحالية في القرن 21 من نماذج معتمدة على المهارات إلى نماذج معتمدة على الخبرات؟ خلاصة الكتاب في الفصل التاسع الذي يقدم رؤية حول الكيفية التي يمكن أن تضع فيها المجتمعاتُ التعلمَ في قلب الثقافة، وما تعنيه شبكة المدارس للتعلم في المستقبل، والخدمات المباشرة على الإنترنت للمواطنين الكونيين في الغد. وينتهي هذا الفصل بتركيز على التحديات الكونية الملحة في زمننا، وكيف يمكن للتعلم إشراك الطلاب والمواطنين حول العالم في مشاريع تعاونية مصممة للقرن 21، ويمكنها أن تسهم في إيجاد عالم أفضل، وتعلم هادف، وأكثر قابلية للتذكر.

وأخيراً تقدم ثلاثة ملاحق قائمة مفيدة لمصادر التعلم في القرن 21، وتاريخاً موجزاً للشراكة من أجل مهارات القرن 21، وإطار التعلم الذي اقترحه الشراكة، ومعادلة سهلة لتذكر المهارات الجوهرية للقرن 21.

إن هذا الكتاب مليء بصور موجزة عن تجارب في قاعات دراسية، وأمثلة عالمية، وعينات من أعمال مدرسية. كما يوفر الكتاب موقعاً على الإنترنت، يحتوي على مقاطع فيديو وثائقية، تبيّن تطبيقات إبداعية لمهارات حقيقية، ومشاهد مثيرة عن الكيفية التي سيكون عليها التعليم والتعلم، وما يمكنها إنجازها عندما نحقق تحولاً فعلياً في عملية التعلم لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين.

• المؤلفان:

بيرني ترلنج **BERNIE TRILLING**: مدير عالمي لمؤسسة أوراكل للتعليم، وعضو في شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين ممثلاً عن مؤسسة أوراكل. وقبل انضمامه إلى أوراكل، كان مديراً لمجموعة التقنية في التعليم في إقليم التعليم الغربي.

تشارلز فادل **CHARLES FADEL**: قائد عالمي للتعليم في مؤسسة سيسكو للنظم وعضو في شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين ممثلاً عن مؤسسة سيسكو. كما ترأس تشارلز وبييرني لجنة شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين الخاصة بالمعايير والتقويم والتطوير المهني.

عرض عن كتاب مترجم

عرض عن كتاب مترجم

عرض

هيئة تحرير المجلة

☒ معلومات الكتاب الأصلي:

- اسم الكتاب: (Science: Key Concepts in Philosophy).
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- اسم المؤلف: (Steven French) (أ.د. ستيفن فرنش). أستاذ التربية العلمية في جامعة ليدز بالمملكة المتحدة، وقد عمل في عدد من جامعات الولايات المتحدة والبرازيل، وهو متخصص في مجالات فلسفة العلوم وتاريخ العلم.
- جهة الإصدار: (London, UK: Continuum).
- سنة الإصدار: 2007م.

☒ معلومات الكتاب المترجم:

- اسم الكتاب: (العلم: مفاهيم فلسفية أساسية).
- اسم المترجم: (د. صالح بن عبدالله العبدالكريم)، أستاذ التربية العلمية المشارك في قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- جهة الإصدار: جامعة الملك سعود: الإدارة العامة للنشر والمطابع.
- سنة الإصدار: 1433هـ.
- التعريف بالكتاب:

هذا الكتاب موجه لطلاب مرحلتي الماجستير والدكتوراه في تعليم العلوم، وبعض التخصصات الإنسانية الأخرى، وغيرهم، والكتاب مقرر كجزء من قراءات طلاب الماجستير والدكتوراه في عدد من الجامعات في بريطانيا والولايات المتحدة، كما أنه موجود ضمن قواعد أبحاث عدد من مكاتب الجامعات، مثل جامعة ديوك (Duke University)،

وهو ضمن قاعدة بيانات Philosophical review، ومطبعة جامعة كورنيل (Cornell University)، ومطبعة جامعة شيكاغو (The University of Chicago)، وغيرها، كما تستخدم النسخة المترجمة في بعض مقررات التربية العلمية في قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية، بجامعة الملك سعود.

تقع النسخة المترجمة في 249 صفحة من القطع المتوسط، وتشتمل على عشرة فصول وأربعة تطبيقات دراسية مسبقة بمقدمتي المؤلف والمترجم، يليها ملحق، وملاحظات، وقراءات إضافية، ومعجم للمصطلحات، وكشاف للموضوعات.

ويعتمد أسلوب الكتاب على المحاور والمحاكمة لفريقين أو أكثر، حول موضوعات الكتاب، دون تبني وجهة نظر أو موقف محدد؛ إذ يعتمد أسلوب الكتاب على النقد والتحليل واستعراض المدارس الفلسفية ذات العلاقة بالعلوم ومفكرها، وتاريخ الاكتشافات العلمية وما صاحبها من ملاسبات في وقتها، مع التركيز على البحث عن مواضع التناقض في آراء أصحاب كل اتجاه، مع ميل المؤلف إلى أسلوب الفكاهة رغم عمق موضوعات فلسفة العلم مما يخفف على القارئ صعوبتها، ولا يخفى حرص المؤلف على التوازن في طرح آراء كل فريق، وعدم إظهار موقفه أو رأيه الشخصي؛ حيث يصعب تحديد موقفه مما يطرح، وهو ما جعل هذا الكتاب مناسباً لطلاب الدراسات العليا. ويتميز الكتاب - كذلك - بعدم تأثر النماذج والأمثلة بتخصص المؤلف الأصلي (الفيزياء)؛ إذ تحدث الكتاب في كل فصوله عن فروع العلم المختلفة على حد سواء، يحدد ذلك أهمية الحدث العلمي وعلاقته بالموضوع.

وأدت فصول الكتاب العشرة على النحو التالي: الفصل الأول: مقدمة، الفصل الثاني: الاكتشاف، الفصل الثالث: الموجهات، الفصل الرابع: التبرير، الفصل الخامس: الملاحظة، الفصل السادس: التجربة، الفصل السابع: الواقعية، الفصل الثامن: معاداة الواقعية، الفصل التاسع: الاستقلالية، الفصل العاشر: التحيز لأحد الجنسين. واختتمت الفصول العشرة بملحق يعيد القارئ ليتأمل في منطلقاته قبل قراءة الكتاب، مرشداً إياه إلى الخطوة التالية، وهو ما يهدف إليه وضع قائمة بالقراءات الإضافية المقترحة بنوعها؛ المبسطة والمعقدة، مع ملاحظات حول مصادر نقولات المؤلف.

فيما أتت التطبيقات الدراسية على النحو التالي: تطبيق دراسة 1: المنهج العلمي، بعد الفصل الرابع، تطبيق دراسة 2: التفسير والسببية، بعد الفصل السادس، تطبيق دراسة 3: الحقيقة والوجود، بعد الفصل الثامن، تطبيق دراسة 4: العلوم والجنس، بعد الفصل العاشر. وتعتمد هذه التطبيقات على وضع خلاصة للفصل السابق مع ربطه بما

سبقه من فصول، ثم وضع القارئ في مرحلة تأمل؛ إذ يطلب منه قراءة نص منقول، وعليه أن يتأمل، وأن يحلل هذا النص في ضوء فهمه لما سبق مناقشته.

ومن أبرز موضوعات الكتاب بعد مقدمته التي وضعت أساساً للتأمل في دراسة العلوم وتاريخها، الحديث حول لحظة «وجدتها» في الفصل الثاني، وهل تحدث للجميع أم للعلماء فقط، مع ربطها بموضوعات الإبداع والتعليل والاستقراء والاكتشاف، وربط ذلك بأبرز اكتشافات العلماء التاريخية، وبعض الاكتشافات التي توصل إليها بعض العلماء، وحازوا جائزة نوبل بفضلها، مع أنهم - مقارنة بغيرهم من العلماء - أقل جهداً وعلماً، وبعد التمهيد للموضوع بحادثة اكتشاف قاعد الطفو من قبل «أرخميدس» عرضياً، عرض الكتاب لعدد من الأسماء في هذا المجال، من أبرزهم «مولر»، مكتشف الحلزون المزدوج في تركيب الحمض النووي، كما عرض ملاسبات اكتشافه لذلك، رغم كونه عالماً مغموراً تذكر المراجعيات حوله أنه يتعاطى بعض مواد الهلوسة، وأنه أتى ليعمل أياماً معدودة مع عالم مشهور، وقضى وقتاً طويلاً من عمره في بحث تركيب الحمض النووي دون جدوى. وهو ما يقود إليه موضوع الفصل الثالث، وهي الجهات التي تقود إلى الاكتشاف، ومدى إمكانية الاستفادة منها من قبل بعض العلماء، وإهمالها من آخرين، وكيفية بناء الاحتمالات، وتميز العرض لذلك بالنقاش حول التعارض والتطابق بين النظري والتطبيقي في دراسة العلوم ومميزاتها وعيوبها، والتي تناوها الفصل الرابع بعمق أثناء النقاش والتبرير العلمي ومنطقاته، والتي أخذت طابع المقارنة بين «قابلية الإثبات» أم «قابلية الخطأ» كأساس لبناء الفرضية العلمية، وعرض لرؤية كل فريق حول آلية عمل العلوم بناءً على موقفهم.

كما تميز العرض في الفصل الخامس عند الحديث عن الملاحظة بمدخل سلس مزود بالرسومات حول كيف يرى الناس الأشياء بصورة مختلفة تماماً، أعقبه نقاش هادئ حول مدى صحة عبارات أطلق عليها المؤلف وصف «أسطورة»، مثل «الملاحظة الموثوقة» و«الملاحظ غير المتحيز»، ومحاولة عرض المنهج العلمي بأنه موضوعي وخالٍ من التحيز مع إغفال مؤثرات مهمة، أثبت التاريخ لاحقاً أنها أثرت على المنهج العلمي، مع تأمل في إمكانية أن يبقي العالم آراءه ومعتقداته خارج غرفة المعمل بمجرد دخوله إليه، أو ارتداء لباس المختبر. ورُبط عرض الفصل السادس حول التجربة بهذه المنطلقات المتعلقة بالملاحظة العلمية وبناء النماذج العلمية ودراسة الظواهر، مع التطرق لبعض أخلاقيات العلم ومدى مراعاتها في كل الأحوال والشواهد، على خلاف ذلك أحياناً.

وتعمق الفصلان الثامن والتاسع في عرض فلسفي مركز عن الواقعية ومعاداتها، وأبرز التوجهات حول ذلك،

عرض عن كتاب مترجم

حيث تمت مقارنة الواقعية بالذرائعية والتجريبية البناءة، ثم تركز الحديث حول الواقعية العلمية، أعقبه الحديث حول المذهب التجريبي البنائي، ومقارنته بواقعية الكينونة وبالواقعية البنيوية، مع نقاش حول موضوعات الحقيقة والوجود وتفسيراتها.

فيما تناول الفصل التاسع الاستقلالية في سياق مميز، يناقش مدى تأثر العلوم بالمجتمع ومسلماته، وبدءاً بعرض للعلوم كنشاط اجتماعي، وبتقاسم كيفية تحديد العوامل الاجتماعية لما يدرس في العلوم، وتحديد ذلك لكيفية دراسة العلوم، وعلاقتها بتحديد محتوى القناعات العلمية؛ وانتهاءً بالحديث عن البناء الاجتماعي للحقائق العلمية، ومقارنته بين البنائية الاجتماعية والواقعية. واختتم الكتاب بالفصل العاشر متحدثاً عن التحيز لأحد الجنسين، ومدى التسليم بأن العلوم منشط لا يهتم بالفوارق بين الجنسين، وكيف أن التحيز لأحد الجنسين قد يحدد طبيعة الأشياء التي يمكن دراستها في العلوم، وكيفية دراسة العلوم كذلك، إضافة إلى علاقة التحيز بتحديد محتوى القناعات أو المعتقدات العلمية، مع إدخال السياق التاريخي في دراسة علم الإنسان ومقارنته بواقع الاكتشافات العلمية الحديثة، كتجارب حبوب منع الحمل وغيرها مما يركز فيه بداية على المرأة، واستعراض لنسبة من يعملون في مجالات العلوم من الجنسين مقارنة بدراساتهم المتساوية لها في مراحل التعليم العام.

ومن الملاحظ في بناء فصول الكتاب تسلسل موضوعاتها المنطقي، مع ربط الموضوع بين حين وآخر بما تم نقاشه في فصل سابق.

عرض عن كتاب مترجم

عرض عن كتاب مترجم

عرض

هيئة تحرير المجلة

☒ معلومات الكتاب الأصلي:

- اسم الكتاب: (A Practical Guide to Curriculum-Based Measurement).
- لغة الكتاب: اللغة الإنجليزية.
- اسم المؤلفين: (Michelle K. Hosp, John L. Hosp, and Kenneth W. Howell) (ميشيل ك. ميشيل ك. هوسب، وجون ل. هوسب، وكينيث و. هوويل).
- جهة الإصدار: (The Guilford Press, New York, NY).
- سنة الإصدار: 2007م.

☒ معلومات الكتاب المترجم:

- اسم الكتاب: (أبجديات القياس المبني على المنهج).
- اسم المترجم: (زيد بن محمد البتال).
- جهة الإصدار: جامعة الملك سعود: الإدارة العامة للنشر والمطابع.
- سنة الإصدار: 1434هـ - 2013م.
- التعريف بالكتاب:

يتطرق الكتاب لأداة تقييم تسمى القياس المبني على المنهج (Curriculum-based Measurement (CBM). وبينما يبدأ الكتاب بشرح موجز لماهية القياس المبني على المنهج ومن أين جاء، فإن معظم أجزاء الكتاب تركز بشكل موسع على المكونات الأساسية والعناصر الأولية (الأبجديات) المتعلقة بكيفية استخدام القياس المبني على المنهج في الفصل الدراسي أو المدرسة أو إدارة التعليم بالمنطقة لرفع مستوى الجودة في عملية اتخاذ القرارات التربوية.

يتصف الكتاب بالبساطة والوضوح، وينطوي على إطار من المفاهيم النظرية المؤيدة بالتطبيقات العملية والإرشادات المباشرة؛ لإجراء القياس المبني على المنهج في المراحل الدراسية. ويحتوي على جميع المتطلبات الضرورية لتقييم التلاميذ من خلال قياس مدى التعلم لديهم في مجالات القراءة والإملاء والكتابة والعمليات الحسابية والرياضيات؛ وعرض بيانات النتائج على هيئة مخططات توضيحية؛ والاعتماد عليها لاتخاذ قرارات صائبة للتخطيط والتدخل التربوي ومراقبة مدى التقدم في ذلك. ويضم الكتاب جملة من المهارات التي تقود إلى تحسين عملية التدريس وترفع من مستوى جودتها.

يقدم القياس المبني على المنهج، بشكل دقيق وواف، نوعية من المعلومات التطبيقية المطلوبة لإثراء عملية اتخاذ القرارات التربوية. ولقد جاء القياس المبني على المنهج نتاجاً مباشراً لبرنامج التدخل التربوي، وقد تم تصميمه لتوفير معلومات من شأنها تمكين المعلمين من اتخاذ قرارات حول ما ينبغي تدريسه وكيف يتم ذلك؛ إذ تم تصميم القياس المبني على المنهج لتقديم قياسات تكون ذات جدوى وفائدة لعملية التدريس.

يتميز القياس المبني على المنهج بمزايا عديدة منها: الكفاءة، الارتباط، الاتساق، الجدوى والفائدة المرجوة من مراقبة مدى التقدم في التعلم. وتعدّ الكفاءة مهمة؛ حيث لا يمكن استخدام مقياسٍ غامض، أو مرهق، أو ليس وافياً بالغرض الذي استخدم لأجله، ولا بد من ارتباط القياس المبني على المنهج بمخرجات التدريس؛ إذ يضيفي الارتباط بين القياس والمنهج الذي يتم تدريسه قدرأً عالياً من الاتساق والانسجام، الأمر الذي يفضي إلى تمكين من يُجري القياس من أن يتخذ قراراته بشكل أفضل. وتتمثل الجدوى أو الفائدة التي يحققها القياس المبني على المنهج في مراقبة مدى التقدم؛ فيسمح القياس المبني على المنهج بمراقبة مدى التقدم باستخدام نماذج أو عينات من صيغ مماثلة لقياسات متكررة ويومية. ومن خلال الاستخدام المتكرر - مقترناً بالارتباط والاتساق - يصبح القياس المبني على المنهج أكثر حساسية وتأثراً بعملية التدريس، مقارنة بالقياسات التقليدية النموذجية. وهذا يعني أنه يمكن استخدام القياس المبني على المنهج لاتخاذ قرار خلال فترة زمنية قصيرة، بصورة معقولة، عما إذا كان التدريس يعمل (أو لا يعمل) على الوجه المطلوب؛ كما يعني أيضاً أن القياس المبني على المنهج يمكن استخدامه كذلك لمساعدة مستخدميه على التقرير بشأن كيفية التدريس، وذلك من خلال تمكينهم من الوقوف على عملية التدريس في الوقت المناسب تماماً، ومعرفة ما إذا كانت تعمل بشكل جيد، أو عندما تكون في وضع يستلزم تعديلها.

ومن خلال إفساح المجال للوصول إلى بيانات عن مدى التقدم، ينهض القياس المبني على المنهج بأعباء تزويد

التربويين وموافاتهم بمعلومات جديدة تماماً، يمكن استخدامها لإصدار مجموعة من القرارات المبنية على معلومات وافية. ويطلق على استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها أثناء عملية التدريس «اسم التقييم التراكمي formative evaluation»، (وهو تقييم مستمر)، وينطوي التقييم التراكمي على استخدام المعلومات المستقاة من واقع القياسات المباشرة المتكررة لإبراز الاتجاهات في عملية التعلم بحيث يتسنى اتخاذ قرارات بشأن عملية التدريس، استناداً على مدى التقدم في مستوى التعلم لدى التلميذ.

يستطيع القياس المبني على المنهج من ناحية نظرية وتطبيقية الوفاء بجميع حاجات المعلمين؛ حيث سيكون بمقدورهم إعداد مقاييسهم المبنية على المنهج واستخدامها لمقابلة احتياجاتهم بطريقة تضاهي المقاييس التقليدية الأخرى في مزايا عديدة، منها على سبيل المثال الصدق والثبات، والحساسية العالية للتغيرات الطفيفة التي تطرأ على مستوى التلميذ، بالإضافة إلى كون مقاييسه مباشرة واستنتاجاته تتسم بالبساطة وتخلو من التعقيد. إذ من خلال استخدام القياس المبني على المنهج سيتمكن المعلمون من مراقبة مدى التقدم في عملية التعلم، والحكم على جودة عملية التدريس، واتخاذ ما يلزم من قرارات عندما يكون إجراء التغييرات مطلوباً.

يقع الكتاب في تسعة فصول، تغطي جميعها موضوع القياس المبني على المنهج ومكوناته الأساسية المتعلقة بكيفية استخدامه في جمع المعلومات وتمثيلها بيانياً لرفع مستوى الجودة في عملية اتخاذ القرارات التربوية. يبدأ الفصل الأول بتعريف ما القياس المبني على المنهج، ولماذا ينبغي استخدامه. ويعرض الفصل الثاني مواصفات القياس المبني على المنهج وكيفية استخدامه بغرض التقييم وحل المشكلات، ويبي ذلك تطبيقات على استخدام القياس المبني على المنهج. وتركز الفصول (من الثالث حتى السادس) على كيفية إجراء القياس المبني على المنهج في مجال القراءة والإملاء والكتابة. ويتناول الفصل السابع كيفية إجراء القياس المبني على المنهج في الرياضيات. ويشرح الفصل الثامن أساليب تمثيل البيانات من خلال المخططات والرسوم البيانية للمساعدة في اتخاذ القرارات. ويتناول الفصل التاسع التخطيط لاستخدام القياس المبني على المنهج والمحافظة عليه قيد الاستخدام. ويشتمل كل فصل من فصول الكتاب على إجابات مفيدة عن الأسئلة التي يكثر طرحها. كما يضم الكتاب ملحقين يشتملان على ما يربو على العشرين من الأدلة الإرشادية والنماذج وقوائم الفحص التخطيطية.

ويُقدم القياس المبني على المنهج في هذا الكتاب كبديل لإجراءات القياس التقليدية الأخرى؛ وذلك لسهولة تطبيقه وفاعليته في جمع معلومات مفيدة تقود عملية التدريس وتثري حصيلة المتعلم وتحسن مخرجات التعليم.

Contents

Content

• Foreword: JIS Chairman of the Editorial Board	
Arabic section	
• Factors Affecting University Student Ratings of Faculty Teaching Performance Abdallah H. Z. Kaylani	563
• Developing An Arabic Version of Vocational Preference Inventory (VPI) for the Third Secondary Grade Student in Saudi Arabia Hussein Salem Sharah, & Abdulrhman Salem Alshehri	589
• Factors Influencing Shyness among Jordanian University Students: A Field Study Nedal Kamal Al- Shraifin, & Ahmad Abd Allah Al- Shraifin	613
• The Use of Reciprocal Teaching Strategy in the Teaching of Mathematics and its Impact on the Achievement and Mathematical Communication and the Survival of the Impact of Learning for Middle School Students Samar Abdul – Aziz Al – Shalhoub	645
• Attitudes and perceptions of graduate students about the applications of wikis in education Abdullah AbdulAziz Al-Hadlaq	675
• Knowledge Management Reality at King Faisal and Al-Jouf Universities in the Kingdom of Saudi Arabia: a Field Study Gharbi Marji Al-Shammari	703
• Structure of achievement goals orientation in light of (2x2) and (3x2) models among Qassim University students: using structural modeling Mohammed. S. Al-watban	725
• Electronical practices in mathematics teaching at secondary school and a proposal for improvement Mohammed bin Mofreh Al-Zahrani	735
• The Leadership Role of Academic Departments in Integrating New Faculty Members in Yarmouk University from Their Perspective Nouwar Q. Al-Hamad, Ahmad M. Rathwan, & Amneh I. Khasawneh	787
• The Degree of Procrastination, Time UseEfficiency and Job Performance and the Relationship among them in Kuwait Public School Principals Abdulmuhsen Ayedh Mohsen Alqahtani	803
• View book (21st Century Skills: Learning for Life in Our Times).....	825
• View book (Science: Key Concepts in Philosophy)	831
• View book (A Practical Guide to Curriculum-Based Measurement)	837

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

Example:

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences*, 3(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the journal's website: <http://jes.ksu.edu.sa> and all forms at the website should be filled. Corresponding to JES should be directed via the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

* * *

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3...).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
 - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
 - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 AH / 1977** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 AH / 1984** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 AH / 1989** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 AH / 1992** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 AH / 2012** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 AH / 2013** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

* * *

Contact us

(Journal of Educational Sciences)

P.O. Box: 2458, Postal Code: 11451

College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 1-4674454 Fax: (+966) 1-4679965

E-Mail: jes@ksu.edu.sa Website: <http://jes.ksu.edu.sa>

* * *

Subscription and Exchange

B.O. Box: 22480, Postal Code: 114950

Deanship of Library Affairs, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Price: SR 40 / US\$ 20 including mail.

* * *

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in *February, May and November*.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researches and studies in the field of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and these abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

* * *

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

* * *

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Abdul-Aziz A. Al-Babtain,
King Saud University
(KSA)

Dr. Bill Atweh,
Curtin University,
(Australia)

Prof. Jamal M. AL-Khateeb,
The University of Jordan
(Jordan)

Prof. Maher M. Abu-Hilal,
Sultan Qaboos University
(Oman)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University
(Jordan)

Prof. Rashid H. Al Kathiri,
The Shura Council
(KSA)

Prof. Salman H. Al-Ani,
Indiana University
(USA)

Prof. Yahya Al-Nakeeb,
Newman University,
(UK)

* * *

Editor-in-Chief

DR. Fahad Suliman Alshaya

* * *

Editing Manager

Prof. Abdelwahab Mohamed EINaggar

* * *

Associated Editors

Prof. Abdullah Saleh Al-Ruwaitea

Prof. Haya Saad Al-Rawaf

Prof. Yousif Abdulrahman AlShumaimri

* * *

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdul Latif

* * *

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

* * *

Journal of Educational Sciences

**Published by
King Saud University**

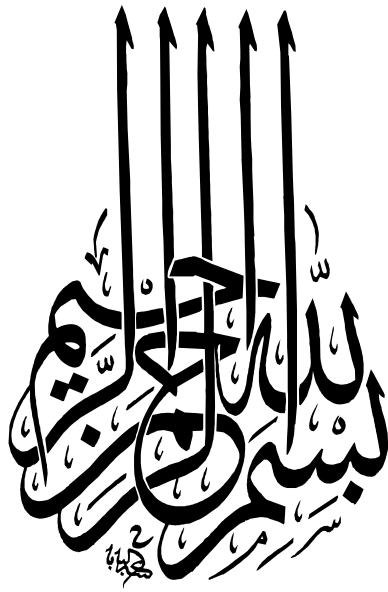
Periodical Academic Refereed

November 2013

Volume 25, Issue No. 3

Dhu AL-Hijjah 1434

<http://jes.ksu.edu.sa>



In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful