بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن

جامعة الملك سعود

دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد الثامن والعشرون ـ العدد الثاني

مايو (2016م) رجب (1437هـ)

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

مجلة
العلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

د. بيل عطوة
جامعة كيرتن (استراليا)

أ. د. راشد بن حمد الكثيري
مجلس الشورى (السعودية)

أ. د. رافع النصير الزغول
جامعة اليرموك (الأردن)

أ. د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. عبد العزيز بن عبدالوهاب البابطين
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. يحيى كاظم النقيب
جامعة نيومان (بريطانيا)

❋ ❋ ❋

سكرتيرا المجلة

أ. فهد بن عيسى العبداللطيف
jes@ksu.edu.sa

أ. عبده نعمان المفتي
re.jes@ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

الإخراج والتنفيذ الفني

أ. أيمن عواد زكي

❋ ❋ ❋

رئيس التحرير

أ. د. يوسف بن عبدالرحمن الشميمري

❋ ❋ ❋

مدير التحرير

أ. د. عبدالوهاب بن محمد النجار

❋ ❋ ❋

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عمر بن عبد الرحمن المفدى
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. محمد بن سرحان المخلافي
جامعة الدمام (السعودية)

أ. د. جمال بن محمد الخطيب
الجامعة الأردنية (الأردن)

أ. د. سلمان بن حسن العاني
جامعة انديانا (أمريكا)

أ. د. ماهر بن محمد أبو هلال
جامعة السلطان قابوس (عُمان)

د. صالح بن عبد الله العبد الكريم
جامعة الملك سعود (السعودية)

أ. د. هيا بنت سعد الرواف
جامعة الملك سعود (السعودية)

❋ ❋ ❋

© 2016 (1437هـ) 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.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية ـ علمية ـ محكمة) تعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، تصدر ثلاث مرات في السنة في (فبراير ـ مايو ـ 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 الأصيلة: 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 حديثا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــة:

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

الرسـالة:

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

الأهـداف:

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 أوّل عدد من المجلة بعنوان «**دراسات**».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «**دراسات تربوية**» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «**العلوم التربوية**».
- 1412هـ/ 1992م تغير 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 أوّل 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:

دار جامعة الملك سعود للنشر – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

ص. ب: **68953** الرمز البريدي: **11537**

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور 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: العربيَّ، والإنجليزيَّ، كلماتٌ 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 (Arabic, 1-2-3...) 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 هوايتهم، 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 يمهد فيها 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 تكوِّن 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 بالمراجع 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 بالمملكة 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 موقعاً 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 الأوّلي 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 إليكترونياً، 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 بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

* * *

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (1)، ص ص 203 – 352 بالعربية، الرياض (2016م/1437هـ)

المحتويات

العنوان

- افتتاحية العدد (هيئة تحرير المجلة)

القسم العربي

- سمة مركز التحكم في تعلم السباحة وعلاقته بنوع الجنس والمساق لدى طلبة تخصص التربية الرياضية
  بهجت أحمد أبو طامع 203
- اتساق المواصفات التربوية والفنية لكتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ونظيرتها في سلسلة ماجروهل
  عبدالعزيز محمد الرويس، وهيا محمد العمراني، ومسفر سعود السلولي، وفهد سليمان الشايع 223
- العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كليات التربية
  عائشة سيف صالح الأحمدي 245
- فاعلية التعليم المدركة وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبات التربية العملية في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية
  رمزي فتحي هارون 273
- مهارات الميتا انفعالية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود
  السيد رمضان بريك 293
- تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسِّي وزملائه للتقويم
  خليل عبدالرحمن الحربي، وإقبال زين العابدين درندري 317
- تقرير عن مؤتمر محلي بعنوان (مخرجات كلية التربية – الممكن والمأمول) 349

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

يسعد هيئة تحرير «مجلة العلوم التربوية» جامعة الملك سعود أن تقدم لقرائها العدد الثاني من المجلد الثامن والعشرون (مايو 2016 م، رجب 1437هـ). وتود هيئة التحرير أن تشير في مستهل تقديمها لهذا العدد إلى أن الجودة كانت وستظل هي المعيار الأول في اختيار وتقديم ما ينشر فيها من بحوث، وأن الكيف كان دائماً مقدماً على الكم في كل ما تتضمنه المجلة من بحوث ودراسات. كما أن الحرص على الاستمرار في تحقيق الريادة في مجال نشر البحوث التربوية على المستوى المحلي والإقليمي كان هو شاغل هيئة التحرير الأول دائما. لقد مضى على بداية صدور المجلة في صورتها الجديدة مجلة مستقلة «***للعلوم التربوية***» أكثر من ثلاثة أعوام حافظت خلالها هيئة التحرير على تحقيق شروط الإدراج في تصنيف معهد المعلومات العلمية (**ISI**)، من حيث تجويد عمليات التحرير والتحكيم والتوثيق المرجعي لديها. وكذلك تجويد المحتوى العلمي والتحريري من حيث الموضوعات التي يتم تغطيتها، والمستوى الفكري للبحوث المنشورة فيها، إضافة إلى تحقيق التنوع الدولي في هيكلها وأدائها من حيث هيئات التحرير لديها، والبحوث المنشورة فيها.

يتضمن هذا العدد من المجلة ستة بحوث منوعة، إضافة إلى تقرير لمؤتمر محلي عن «***مخرجات كلية التربية – الممكن والمأمول***». وقد شملت بحوث هذا العدد أربعة من المملكة العربية السعودية في جامعتَي الملك سعود، وطيبة. وبحث في جامعة فلسطين، وبحث في الجامعة الأردنية. وتناولت هذه البحوث موضوعاتٍ متنوعةً تضمنت سمة مركز التحكم في تعلم السباحة وعلاقته بنوع الجنس والمساق لدى طلبة تخصص التربية الرياضية، ومهارات الميتا انفعالية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية، واتساق المواصفات التربوية والفنية لكتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ونظيرتها في سلسلة ماجروهل، والعوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، وتقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسِّي وزملائه للتقويم، وفاعلية التعليم المدركة وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبات التربية العملية في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية.

وتجدد هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية دعوتها لقرائها لتقديم بحوثهم للنظر في نشرها في المجلة، كما تدعوهم إلى إبداء ملاحظاتهم أو تعليقاتهم على ما ينشر في المجلة، والتي ستكون محل اهتمامها وعنايتها.

وفقنا الله جميعا لما فيه الخير.

هيئة تحرير مجلة العلوم التربوية

جامعة الملك سعود

***

القسم العربي

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 203 - 221، الرياض (2016م/ 1437هـ)

سمة مركز التحكم في تعلم السباحة وعلاقته بنوع الجنس والمساق لدى طلبة تخصص التربية الرياضية

بهجت أحمد أبو طامع[1]

جامعة فلسطين التقنية - خضوري

(قدم للنشر في 06/ 05/ 1436هـ؛ وقبل للنشر في 04/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة التعرف إلى سمة مركز التحكم في تعلم السباحة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية، وبيان الاختلاف في سمة مركز التحكم تبعاً لمتغير نوع الجنس والمساق، والبحث في العلاقة بينهما وبين سمة مركز التحكم. ولتحقيق ذلك تم اتباع المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة التي تم تصميمها بالاستناد إلى مقياس (سالم، 1985) المعدل لقياس سمة مركز التحكم باعتبارها أداةً لجمع البيانات والمعلومات من عينة عشوائية قوامها (111) طالباً وطالبة من طلبة مساقات السباحة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مركز التحكم ذا البُعد الداخلي هو السائد لدى طلبة تخصص التربية الرياضية عند تعلم مهارات وأنواع السباحة بدلالة المتوسط الحسابي والذي بلغ (3.91)، في حين جاء المتوسط على بُعد مركز التحكم الخارجي (2.81)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في سمة مركز التحكم بين الذكور والإناث، وبين طلبة مساق سباحة (1) وطلبة مساق سباحة (2)، إضافة إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين مركز التحكم وكل من جنس الطلبة ونوع المساق الذي يدرسونه.

الكلمات المفتاحية: علم نفس رياضي، التعلم الحركي، العزو السببي.

The token of the Locust Control in Learning Swimming and its relation with the type of sex and the course for Physical Education Students

Bahjat Ahmad Abu Tame[1]

Palestine Technical University - Kadoorie

(Received 25/05/2015; accepted 13/03/2016)

Abstract: This study aimed to identify the token of Locus control in l earning skills and types of swimming for Students whose specialization is Physical Education It clarifies the differences in the token of locus control according to the Sex of the Students and the type of the course. It also looks for the relation between it and the token of the Locust control. To achieve this; the researcher using a questionnaire by referring to the Scale (Salem 1985), from random sample of (111) Students. The result of this study shows that Locust Control that has internal dimention is dominant for Students whose specialization is PE and that when they learn swimming (3.91), while the mean came away from external Locust Control (2.81). The results show that no difference in the token of Locust Control between males and females and between Students of Swimming Courses (1+2) In addition to that there were no links between the Locust control and Independent variables.

Key words: Sport Psychology, Motor learning, Causal Attribution.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم التربية الرياضية، بجامعة فلسطين التقنية - خضوري
طولكرم، فلسطين، ص ب (7)، الرمز البريدي (97300)

(1) *Associate Professor, Department of Physical Education, Palestine Technical University- Kadoorie.*
Tulkarm, Palestine, P.O. Box (7) , Postal Code: (97300)

البريد الإلكتروني: *e-mail: ba_tame@yahoo.com*

المقدمة:

يُعد مركز التحكم ببعديه الداخلي والخارجي من الاصطلاحات الهامة في مجال علم النفس الرياضي، ويطلق عليه عدة تسميات كالضبط والعزو ووجهة التحكم وغيرها من الأسماء، ويعتبر العالم روتير (Rotter) أول من قدم مفهوم مركز التحكم وماهيته باعتباره متغيراً نفسياً ذا أهمية وتأثير في سلوك الفرد وتصرفاته في إطار نظري متكامل عام (1966م) من خلال بلورة نظرية التدعيم (Reinforcement theory).

ويُعد اصطلاح مركز التحكم (Locus Control) أحد أبعاد نظرية العزو السببي، والذي يُشير إلى قدرة الفرد في التحكم في المؤثرات الخارجية، واعتقاده في قدراته ومجهوده حتى يتحقق النجاح. كما ظهر مفهوم مركز التحكم حديثاً في العلوم النفسية، وهو محاولة الفرد للسيطرة على البيئة المحيطة به من خلال التحكم في الظروف المؤثرة عليه، وهذا الأمر يحتاج إلى إنسان مرن يُكثف ظروفه وحاجاته مع التغيير السريع الذي يحدث كل يوم؛ إذ لا يوجد شيء ثابت ثباتاً مطلقاً في معظم الأحيان (Anderson, Angelika, John, & Richard, 2005; Stank, 2004; Eikeland & Manger, 2000).

فقد أشار ريان وديك (Ryan & Deci, 2000, p. 54-56) إلى أن مركز التحكم يُعطي وجهة نظر حول الأفراد الرياضيين وتوجههم نحو الإنجاز، وهناك بعض الدراسات تناولت العلاقة التبادلية ما بين التوجه لمركز التحكم والإنجاز كدراسة وانج وتشاتزسارنتيز وسبراي وبيدل (Wang, Chatzisarantis, Spray, Biddle, 2002) ودراسة نيتومنز (Netoumanis, 2001) ودراسة بيدل وسوس وتشاتزسارنتيز (Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999) فقد أشارت إلى أن أصحاب الإنجاز العالي أو من لهم دافعية عالية للإنجاز غالباً ما يكونون من ذوي التحكم الداخلي في عزو الأسباب.

ويُعد المجال الرياضي من المجالات التي درست موضوع مركز التحكم، والذي يتعلق بعزو مواقف النجاح والفشل والفوز والخسارة إلى أسباب وعوامل مختلفة قد تكون داخلية مثل «القدرات، والاستعداد، والجهد المبذول...الخ»، أو قد تكون أسباباً خارجية مثل «الحظ، والصدفة، والقدر... الخ» (الخزاعلة، وبطاينة، وحتاملة، 2012، ص1170).

والسباحة أحد أنواع الرياضات المائية، وتعتبر الأساس لها، وبدون إتقانها لا يستطيع الفرد ممارسة أي نشاط في المجال المائي؛ إذ تختلف رياضة السباحة في طبيعتها عن باقي الأنشطة الرياضية الأخرى، من حيث قدرة الفرد على التعامل مع الوسط المائي الذي يعيش فيه (سالم، 1997، ص10). وتُعد عملية تعلم السباحة رسالة إنسانية وواجباً إلزامياً على كل فرد أن يتعلمها ويعلمها لغيره، وهذا يمكِّنه من المحافظة على حياته وإنقاذ

الآخرين من الغرق.

ويرى الباحث أن مركز التحكم في مجال تعلم المهارات الحركية واكتسابها وإتقانها يُشير إلى قدرة الفرد المتعلم في التحكم بالأحداث، ومدى اعتقاده بأن ما يحدث له يحتمل أن يكون بناءً على سلوكه وجهده، أو نتيجة امتلاكه لقدرات بدنية ومهارية وعقلية إدراكية، تُشعره بأنه قادر على التحكم بما يحدث له أثناء عمليه التعلم (الموجهات الإدراكية)، وهذا ما يدعى بمركز التحكم الداخلي. أما الأفراد المتعلمون ذوو التحكم الخارجي فإنهم يعتقدون أن ما يحدث لهم أثناء عملية التعلم قد يكون نتيجة الحظ أو الصدفة أو القدر.

ونتيجة لأهمية مركز التحكم في إعطاء تفسيرات عن الإعزاءات السببية لمواقف النجاح والفشل؛ فقد حظيت الدراسات المتعلقة به في المجال الرياضي باهتمام كبير، وانسجاماً مع أهداف الدراسة يتم عرض بعضاً من هذه الدراسات التي تُشير نتائجها بطريقة غير مباشرة إلى موضوع الدراسة الحالية:

دراسة الخزاعلة وآخرين (2012)، والتي هدفت إلى التعرف على أبعاد مركز التحكم وعلاقته بالسمات الشخصية ضمن مقياس فرايبورج لدى لاعبي أندية الدرجة الأولى لكرة اليد في الأردن، تكونت عينة الدراسة العشوائية من (84) لاعباً من أندية الدرجة الأولى لكرة اليد، استخدم الباحثون المنهج الوصفي باستخدام مقياس فرايبورج للسمات الشخصية المكون من (56) فقرة موزعة على ثمانية محاور، واستبانة مركز التحكم المكونة من (19) فقرة موزعة على بعدين، أظهرت نتائج الدراسة بأن السِّمات الشخصية لأفراد العينة تأثرت ببعد مركز التحكم الداخلي؛ حيث اتصفت السمات الشخصية بالهدوء والاجتماعية، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية موجبة بين مركز التحكم الداخلي وسمة الهدوء والاجتماعية، وعلاقة عكسية مع سمتَي العصبية والعدوانية.

وقامت ذيب والعرجان والكيلاني (2009) بدراسة هدفت إلى التعرف على سمة مركز التحكم ببعديه الداخلي والخارجي لدى اللاعبين الأردنيين الشباب ولاعبات الأندية العربية في كرة القدم، والفروق في سمة مركز التحكم لدى لاعبات الأندية العربية المشاركات في بطولة نادي عمان لكرة القدم النسائية لعام (2004) تبعاً لترتيب الفرق النهائي في البطولة، والعلاقة ما بين سمة مركز التحكم والخبرة في اللعب وعدد مرات التدريب الأسبوعي، وتبعاً لمتغير الجنس، حيث تكونت عينة الدراسة العشوائية من (54) لاعبة من لاعبات الأندية العربية و(82) لاعباً أردنياً ناشئاً من لاعبي الفرق الممتازة لكرة القدم في الأردن، طُبقت عليهم استبانة سمة مركز التحكم التي أعدها (سالم، 1985)، والمقننة في البيئة الأردنية وعلى لعبة كرة القدم، أظهرت

نتائج الدراسة وجود فروق في سمة مركز التحكم الداخلي والخارجي تبعا لمتغير الجنس، ولصالح اللاعبين الذكور، والذين تميزوا بسمة مركز التحكم الداخلي في عزو النتائج، ووجود علاقة طردية بين مستوى الإنجاز وسمة مركز التحكم الداخلي لدى لاعبات الأندية العربية، إضافة إلى وجود علاقة طردية ما بين عدد مرات التدريب في الأسبوع، والخبرة، والاتجاه نحو سمة مركز التحكم الداخلي، وعلاقة عكسية ما بين سمة مركز التحكم الخارجي وعدد مرات التدريب في الأسبوع والخبرة في اللعب.

وأجرى العرجان وذيب (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مركز التحكم ومستوى اللياقة البدنية المرتبط بالصحة والعلاقة بينهما تبعا لمتغير البدانة، تكوَّنت عينة الدراسة من (440) طفلاً أردنياً بعمر من (14-15) سنة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس مدينة عمان، طُبق عليهم مقياس (Rotter, 1966) لمركز التحكم، وقيست لهم عناصر اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة (نسبة الشحوم في الجسم، واللياقة القلبية التنفسية، واللياقة العضلية الهيكلية، ومرونة عضلات أسفل الظهر والفخذ الخلفية، وقوة وتحمل عضلات البطن لمدة (60) ثانية). أشارت النتائج إلى وجود فروق إحصائية دالة في مركز التحكم ولصالح الأطفال من ذوي مستوى اللياقة البدنية المرتفع جدا، وإلى أن (85%) منهم يتوجهون نحو مركز التحكم الداخلي، ونسبة (14.28%) يتوجهون نحو مركز التحكم الخارجي، في حين كانت نسبة الأطفال من مستوى اللياقة البدنية الضعيف جداً من ذوي مركز التحكم الداخلي تشكل (5.88%)، ونسبة (94.11%) يتوجهون نحو مركز التحكم الخارجي، وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين مستوى اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة ومركز التحكم، كما أن نسبة (47.0%) من التباين أو التغير الذي يحدث في الاتجاه نحو مركز التحكم يعود إلى التغير أو التباين في مستوى اللياقة البدنية المرتبط بالصحة، ووجود فروق إحصائية دالة بين الأطفال البدناء وغير البدناء ولصالح الأطفال غير البدناء، كما أن نسبة (66.3%) من الأطفال غير البدناء يتوجهون نحو مركز التحكم الداخلي، ونسبة (33.69%) يتوجهون نحو مركز التحكم الخارجي، ونسبة (17.78%) من الأطفال البدناء يتوجهون نحو مركز التحكم الداخلي، ونسبة (82.21%) يتوجهون نحو مركز التحكم الخارجي.

وتوصل شبر وأحمد (2005) من خلال دراسة أجريت على لاعبي كرة القدم المشاركين في دورة الخليج السابعة عشر والتي أقيمت في قطر، مستخدمين مقياس (سالم، 1985) لمركز التحكم باعتباره أداة للدراسة، توصلا إلى أن المنتخب صاحب المركز الأول يتميز بسمة

مركز التحكم الداخلي أكثر من المنتخبات الأخرى المشاركة في البطولة، وإلى عدم وجود فروق بين الفائز والفرق الخاسرة، وإلى عدم وجود علاقة أو ترافق بين ترتيب الفرق ومركز التحكم.

وأنجزت البطيخي (2000) دراسة هدفت إلى معرفة مركز التحكم ببعديه الداخلي والخارجي والدافعية ومدى علاقتها بمستوى أداء لاعبي تنس الطاولة في الأردن، مستخدمة المنهج الوصفي على عينة عمدية من لاعبي تنس الطاولة للدرجة الأولى والثانية للموسم الرياضي 1999/1998م من (24) نادياً، ولجمع بيانات الدراسة استخدمت الباحثة مقياس (سالم، 1985) المعدل لمركز التحكم للرياضيين، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين لاعبي الدرجة الأولى والثانية في وجهة مركز التحكم الداخلي والخارجي، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الجنس في الدرجة الأولى لمقياس مركز التحكم، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية للجنسين في الدرجة الثانية، حيث أن الإناث يملكن التحكم الخارجي في هذه الدرجة، كما أوجدت الدراسة علاقة ارتباطية طردية معنوية ذات دلالة بين مركز التحكم الداخلي ومستوى الأداء.

ومن خلال دراسة شحاتة (1999) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مركز التحكم ومستوى الأداء المهاري لدى ناشئي كرة القدم في مصر، وكانت عينة الدراسة مكونة من (100) لاعب، مستخدما مقياس (سالم، 1985) لمركز التحكم المعدل، وتوصلت الدراسة إلى تفوق الناشئين من ذوي مركز التحكم الداخلي في جميع اختبارات الأداء المهارى قياساً إلى اللاعبين من ذوي مركز التحكم الخارجي.

وفي دراسة أجراها جوهانسون (Johnson, 2003) بهدف التعرف على الاختلافات في التوجه نحو مركز التحكم بين لاعبي ألعاب القوى والبيسبول والريشة الطائرة وكرة السلة من الجنسين مستخدما مقياس روتر (Rooter, 1966) لمركز التحكم باعتبارها أداة للدراسة، على عينة مكونة من (104) لاعبة و(98) لاعباً؛ أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مركز التحكم ذي التوجه الداخلي، وإلى أن الذكور بنسبة (38.79%) أكثر ميلاً للتحكم الداخلي من الإناث.

وقام كل من سانتاماري وفيورست (Santamarie & Furst, 1994) بدراسة هدفت إلى مقارنة مركز التحكم (العزو السببي) بين متسابقي المسافات الطويلة الأكثر فوزا والأقل فوزا، وكذلك مركز التحكم بين الذكور والإناث، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي على عينة قوامها (38) متسابقاً من متسابقي المسافات الطويلة، وتم استخدام مقياس العزو

السببي ذي البعدين الداخلي والخارجي لتحقيق غرض دراستهما. وأسفرت أهم النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتسابقين الأكثر فوزا في عزو أسباب الفوز والخسارة، فقد كان العزو داخلياً للمتسابقين الأكثر فوزا، في حين لا توجد فروق إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس بين الذكور والإناث.

وأتم كل من ستيوارت وكينث (Stuart & Kenneth, 1988) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثير كل من قلق السمة، وإدراك أهمية الفوز على العزو السببي في حالتَي الفوز والخسارة في لعبة تنس الطاولة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي على عينة عشوائية شملت (53) طالباً وطالبة، وقد استخدم مقياس العزو السببي رسلس (Russell's) ذا الأبعاد الثلاثة (مركز التحكم، ومدى الاستقرار، والسيطرة)، وكان من أهم نتائج الدراسة عدم وجود تأثير لسمة قلق المنافسة على العزو السببي للاعبي تنس الطاولة، وأن اللاعبين الفائزين هم من أصحاب التحكم الداخلي، وأكثر تحملاً للمسؤولية من اللاعبين الخاسرين.

في ضوء استعراض الدراسات السابقة وبالرغم من تشابه الدراسة الحالية معها من حيث تناولها لمركز التحكم، إلا أنها تختلف عنها من حيث أن الدراسات السابقة درست مركز التحكم في الرياضات التنافسية والتدريب، في حين تناولت الدراسة الحالية مركز التحكم في مجال التعليم وعلى وجه الخصوص تعليم السباحة؛ إذ تختلف رياضة السباحة في طبيعتها عن باقي الأنشطة الرياضية الأخرى من حيث قدرة الفرد على التعامل مع الوسط المائي الذي يختلف اختلافاً كلياً عن اليابسة الذي يعيش فيه، ومثل هذا يؤكد على أهمية إجراء مثل هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

السباحة هي إحدى الفعاليات الرياضية التي تنفرد بحالة خاصة عن بقية الألعاب الرياضية، وهي ممارستها في الوسط المائي، الذي يختلف اختلافاً كلياً عن اليابسة، فضلا عن أن تعلم الفرد لرياضة السباحة قد يعرضه ذلك – في أغلب الأحيان – إلى مواقف قد تؤثر عليه إيجابياً تدفعه لبذل المزيد من الجهد، أو بصورة سلبية تعوق عملية التعلم والأداء. ويعد مركز التحكم من أهم موضوعات العزو السببي الذي يُشير إلى قدرة الفرد في التحكم بالمؤثرات الخارجية واعتقاده بقدراته ومجهوده حتى يتحقق له النجاح، ونظراً لأهمية مركز التحكم في إعطاء تفسيرات عن الإعزاءات السببية لحالات النجاح والفشل في اكتساب وتعلم المهارات الحركية؛ جاءت للباحث فكرة إجراء هذه الدراسة بهدف التعرف على مراكز التحكم في تعلم السباحة لدى طلبة تخصص التربية الرياضية؛ حتى يتسنى لنا استغلالها

في تنمية مواهبهم وإكسابهم مهارات جديدة وتحفيزهم على تطوير أدائهم نحو الأفضل، فالأداء لا يكون مثمرا إلا إذا كان يُرضي الدوافع لدى الأفراد المتعلمين.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة كونها – بحدود علم الباحث- الأولى التي تناولت دراسة مركز التحكم في تعلم السباحة، وفي كونها محاولة لتدعيم فهم أفضل لظاهرة العزو السببي في تعلم مهارات وأنواع السباحة، ويتوقع من خلال نتائجها أن تساعد في إعطاء صورة وحقيقة أفضل عن مراكز التحكم (العزو السببي) في تعلم الطلبة لمهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية؛ حتى يتسنى استغلالها في تحفيزهم على تطوير أدائهم نحو الأفضل.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى معرفة:

1 – سمة مركز التحكم في تعلم مهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة خضوري.

2 – الاختلاف في سمة مركز التحكم في تعلم مهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس ونوع المساق.

3 – العلاقة بين سمة مركز التحكم في تعلم مهارات وأنواع السباحة وكلٍّ من جنس الطلبة ونوع المساق.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 – ما سمة مركز التحكم في تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة خضوري؟

2 – هل يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية تُعزى لمتغير جنس الطلبة؟

3 – هل يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية تُعزى لمتغير نوع المساق؟

4 – هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين سمة مركز التحكم وجنس الطلبة؟

5 – هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين سمة مركز التحكم ونوع المساق؟

يُشير مركز التحكم إلى قدرة الفرد في التحكم بالمؤثرات الخارجية واعتقاده بقدراته ومجهوده حتى يتحقق له النجاح، وهو محاولة الفرد السيطرة على البيئة المحيطة به من خلال التحكم في الظروف المؤثرة عليه. (Anderson, et. al., 2005).

إجراءات الدراسة:

تتمثل إجراءات الدراسة في الآتي:

منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي لإجراء الدراسة، وذلك لملاءمته وطبيعة الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري للعام الدراسي 2013/2012م، والبالغ عددهم (343) طالبا وطالبة.

عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة عشوائية طبقية قوامها (111) طالباً وطالبة من المسجلين لمساق سباحة (1) ومساق سباحة(2)، وتمثل ما نسبته (32%) من مجتمع الدراسة الأصلي. والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة:

جدول (1). توزيع أفراد عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة (ن =111).

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية ٪
جنس الطلبة	ذكر	79	71.2
	أنثى	32	28.8
	المجموع	111	100
نوع المساق	سباحة (1)	58	52.3
	سباحة (2)	53	47.7
	المجموع	111	100

أداة الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها استخدم الباحث الاستبانة باعتبارها أداة لجمع البيانات والمعلومات، وقد شكل المقياس الذي صممه وأعده (سالم،1985) لقياس سمة مركز التحكم عند متسابقي ألعاب القوى والذي كان يتكون من (30) فقرة تقيس في مجملها بُعد مركز التحكم الداخلي وبُعد مركز التحكم الخارجي، شكل أساساً للأداة الحالية، حيث تم إجراء جملة من التعديلات من حيث إعادة صياغة الفقرات وترتيبها والإضافة؛ لكي تتناسب الأداة وطبيعة الدراسة الحالية، والتي بلغ عدد فقراتها (32) فقرة، موزعة بالتساوي على بُعدين هما:

- بُعد مركز التحكم الداخلي وله الفقرات: (28,26,23,22,19,18,17,14,13,11,9,8,6,5,4,2).

-بُعد مركز التحكم الخارجي وله الفقرات: (32,31,30,28,27,25,24,21,20,16,15,12,10,7,3,1).

صدق الأداة:

تم التوصل إلى صدق الأداة في الدراسة الحالية عن طريق عرضها على (7) محكمين من حملة درجة الدكتوراه في التربية الرياضية من العاملين في الجامعات الفلسطينية، وقد تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (5) محكمين فأكثر.

ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة؛ تم تقديره على عينة الدراسة باستخدام معادلة (كرونباخ آلفا – Cornbach Alpha)، وقد بلغت قيمة الثبات على بُعد مركز التحكم الداخلي (0.84)، وعلى بُعد مركز التحكم الخارجي (0.81)، وهي درجات ثبات مناسبة تفي لأغراض الدراسة الحالية.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

*** المتغيرات المستقلة (Independent Variables):**

1. جنس الطلبة وله مستويان: (ذكر وأنثى).

2. نوع المساق وله مستويان: سباحة (1)، ويتضمن المهارات الأساسية في السباحة. (الانزلاق على البطن والظهر، الطفو، التحرك داخل الماء، الوقوف في الماء العميق، توقيت التنفس، الوثب إلى الماء، ....الخ).

– سباحة (2)، ويتضمن أنواع السباحة التنافسية، (الحرة، الظهر، والصدر).

*** المتغيرات التابعة (Dependent Variables):**

تتمثل في استجابة أفراد عينة الدراسة على بُعدَي مركز التحكم الداخلي والخارجي والدرجة الكلية لأداة الدراسة.

طرق استخراج النتائج:

لاستخراج النتائج؛ تم تطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، وقد تكوَّن سُلَّم الاستجابة على الفقرات من خمس استجابات بحسب تدرج ليكرت الخماسي وهي: أوافق بشدة ولها (5) درجات، أوافق ولها (4) درجات، وإلى حد ما ولها (3) درجات، ولا أوافق ولها (2) درجة، ولا أوافق بشدة ولها (1) درجة.

ومن أجل تفسير النتائج والتعرف إلى سمة مركز التحكم ببعدَيه الداخلي والخارجي، وبعد الانتهاء من عملية جمع الاستبانات تم تفريغها وترميزها وإدخالها إلى الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (Spss).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: **ما سمة مركز التحكم في تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة خضوري؟** للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة ولبُعدَي الدراسة، ونتائج الجدول (2) (3) تبين ذلك، في حين يبين الجدول (4) ترتيب بُعدَي الدراسة بحسب الدرجة الكلية لكل مجال:

بُعد مركز التحكم الداخلي:

الجدول (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد مركز التحكم الداخلي بشكل عام مرتبة حسب المتوسطات الحسابية.

ترتيب الفقرات	رقم الفقرة	الفقرات	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	5	أحقق مستوى أداء جيدا في تعلم السباحة إذا تدربت بجدية.	4.67	0.75
2	9	الرغبة في تعلم السباحة تجعلني أحقق مستوى أداء جيدا.	4.50	0.77
3	14	يعتمد نجاحي في امتحانات السباحة على التدرب الجيد.	4.45	0.81
4	17	أعترف بخطأي إذا أخطأت أثناء تعلم السباحة.	4.33	0.81
5	28	أُفضِّل أن أكون طالباً على مستوى جيد عند تعلم السباحة لا أن أكون طالباً محظوظاً.	4.22	1.06
6	26	يؤدي التخطيط الجيد عند تعلم السباحة إلى الحصول على أحسن النتائج في امتحانات السباحة.	4.20	0.97
7	23	أستطيع تنفيذ المهمات الحركية داخل الماء التي يطلبها المعلم أثناء تعلم السباحة.	4.02	0.83
8	13	أستطيع أداء المهمات الحركية المطلوب تنفيذها داخل الماء بنجاح.	3.98	1.00
9	19	الاستمرار في ممارسة السباحة له علاقة بالتحصيل الأكاديمي في المساق.	3.83	1.24
10	11	يجنبني الاستعداد الجيد التعرض للمواقف الصعبة أثناء تعلم السباحة.	3.79	1.00
11	8	أعتبر نفسي المسئول عن الأخطاء التي أرتكبها أثناء امتحانات السباحة العملية.	3.69	1.11
12	4	أعتبر نفسي المسئول عما يوجه لي من نقد لأخطاء أرتكبها أثناء تعلم السباحة.	3.67	1.02
13	18	ترجع النتائج المتدنية التي أحصل عليها في السباحة إلى ضعف مستوى أدائي.	3.36	1.10
14	2	يرجع عدم إتقاني لتعلم السباحة إلى أخطاء أرتكبها أنا.	3.36	1.11
15	6	يرجع سبب عدم إتقاني لتعلم السباحة لأني لم أُحسن الاستفادة من قدراتي.	3.34	1.12
16	22	يرجع سبب ارتكابي للأخطاء أثناء امتحانات السباحة إلى ضعف قدراتي.	3.18	1.10
		الكلي	3.91	0.41

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يبين الجدول (2) فقرات بُعد مركز التحكم الداخلي بشكل عام مرتبة حسب المتوسطات الحسابية؛ إذ تراوحت درجة المتوسطات لاستجابة أفراد العينة ما بين (3.18-4.67) والتي جاء في مقدمتها الفقرة «أحقق مستوى أداء جيداً في تعلم السباحة إذا تدربت بجدية» وقد بلغ المتوسط الحسابي لها (4.67) بانحراف معياري (0.75)، في حين كانت أقل المتوسطات للفقرة «يرجع سبب ارتكابي للأخطاء أثناء امتحانات السباحة إلى ضعف قدراتي» بمتوسط حسابي بلغ (3.18) وبانحراف معياري (1.10)، في حين جاءت درجة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (3.91) بانحراف معياري (0.41).

بُعد مركز التحكم الخارجي:

الجدول (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد مركز التحكم الخارجي بشكل عام مرتبة حسب المتوسطات الحسابية.

ترتيب الفقرات	رقم الفقرة	الفقرات	متوسط حسابي	انحراف معياري
1	16	تلعب بعض المؤثرات الخارجية دورا في مدى استمراري في ممارسة وتعلم السباحة.	3.89	1.02
2	30	ترجع أسباب تدني نتائجي في امتحانات السباحة العملية إلى سوء تقدير معلم المساق.	3.77	1.05
3	7	يتأثر مستوى أدائي لمهارات وأنواع السباحة ببعض العوامل الخارجية.	3.76	1.05
4	31	تؤثر حالتي المزاجية على مدى انسجامي في دروس السباحة.	3.13	1.22
5	32	يرجع مستوى أدائي المتدني في تعلم السباحة إلى سوء حالتي الصحية.	3.05	1.06
6	1	ترجع الأخطاء التي أرتكبها أثناء السباحة إلى وجود الزملاء.	3.05	1.06
7	27	لا أستطيع التأثير على قرارات المعلم أثناء تنفيذ دروس السباحة.	3.00	1.12
8	21	أعتبر نفسي غير مسئول عن عدم اهتمام معلم السباحة بقدراتي.	2.73	1.15
9	24	أحقق الهدف الذي خططت له من تعلم السباحة لأنني طالب محظوظ.	2.69	1.21
10	29	لا أستطيع مهما بذلت من جهد داخل الماء أن أتجنب ما قد يحدث لي من مفاجآت.	2.57	1.21
11	12	لا أستطيع أن أُغير رأي المعلم حول قدراتي وإمكاناتي في تعلم السباحة.	2.54	1.29
12	25	لا أحاول مضاعفة الجهد أثناء تعلم السباحة لأن معظم الطلبة يفوقني في المستوى المهاري.	2.43	1.26
13	3	لا يُلقي معلم السباحة اهتماما لقدراتي وإمكاناتي مهما حاولت بذل أقصى جهد.	2.22	1.26
14	10	يُأنبني معلم السباحة دون حدوث خطأ مني.	2.08	1.12
15	20	أعتمد على الحظ في تعلم السباحة.	2.07	0.99
16	15	لا يحتاج تعلم السباحة إلى التخطيط لأن النجاح أو الفشل يرجع إلى الصدفة.	1.81	1.14
الكلي			2.81	0.43

*** أقصى درجة للاستجابة (5) درجات.**

يبين الجدول (3) فقرات بُعد مركز التحكم الخارجي بشكل عام مرتبة حسب المتوسطات الحسابية حيث تراوحت درجة المتوسطات لاستجابة أفراد العينة ما بين (1.81-3.89) والتي جاء في مقدمتها الفقرة «للمؤثرات الخارجية دور في مدى استمراري في ممارسة وتعلم السباحة»، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.89) بانحراف معياري (1.05)، في حين كانت أقل المتوسطات للفقرة «لا يحتاج تعلم السباحة إلى التخطيط لأن النجاح أو الفشل يرجع إلى الصدفة» بمتوسط حسابي بلغ (1.81) وبانحراف معياري بلغ (1.14)، في حين جاءت درجة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (2.81) بانحراف معياري (0.43).

ترتيب بُعدَي الدراسة بحسب الدرجة الكلية لكل بُعد: تم استخدام المتوسطات الحسابية للفقرات على الدرجات الكلية لترتيب بُعدَي الدراسة كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4). المتوسطات الحسابية والترتيب لبُعدَي الدراسة حسب استجابات أفراد العينة.

الترتيب	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	بُعد مركز التحكم الداخلي	3.91	0.41
2	بُعد مركز التحكم الخارجي	2.81	0.43

يتضح من الجدول (4) أن بُعد مركز التحكم الداخلي جاء في الترتيب الأول بدلالة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على هذا البُعد والذي بلغ (3.91)، في حين جاء بُعد مركز التحكم الخارجي في الترتيب الثاني بدلالة المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لاستجابة أفراد العينة على هذا البُعد والذي بلغ (2.81). وهذه القيم تُشير إلى أن مركز التحكم ذا البُعد الداخلي هو السائد لدى طلبة تخصص التربية الرياضية عند تعلم مهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية؛ وهذا عائد برأي الباحث إلى كون أفراد عينة الدراسة هم طلبة تخصص تربية رياضية يتصفون بسمة التوجه نحو الإنجاز أثناء المشاركة بالأنشطة الرياضية والتي منها تعلم السباحة، مما خلق وولَّد لديهم اتجاهات ذات تأثير إيجابي تدفعهم نحو الإنجاز وبذل المزيد من الجهد رغبة في الشعور بالاقتدار وتأكيد الذات والإصرار على النجاح، وهذا ما كانت قد توصلت إليه دراسة (أبو طامع، 2013)، و(أبو طامع، 2005) من أن اتجاهات طلبة تخصص التربية الرياضية في جامعة خضوري نحو تعلم السباحة وممارستها كانت إيجابية، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات مثل: دراسة وينك وآخرون (Wang, et al, 2002) ودراسة نيتويمينز (Netoumanis, 2001) ودراسة بيدل وآخرون (Biddle, et. al., 1999) من أن الرياضيين من أصحاب الإنجاز أو من لهم دافعية نحو الإنجاز غالباً ما يكونون من ذوي التحكم الداخلي في عزو الأسباب. وهذا يتفق مع ما قد توصل إليه (شبر وأحمد، 2005) إلى أن المنتخب صاحب المركز الأول يتميز بسمة مركز التحكم الداخلي أكثر من المنتخبات الأخرى المشاركة في دورة الخليج السابعة عشر. ويتفق مع ما توصل إليه أيضا سانتاماري وفيورست (Santamarie & Furst, 1994) من أن متسابقي المسافات الطويلة الأكثر فوزاً يتجهون نحو العزو الداخلي في تفسير أسباب الفوز والخسارة. ويتفق أيضا مع ما توصل إليه ستيوارت وكينث (Stuart & Kenneth, 1988) من أن لاعبي تنس الطاولة الفائزين هم من أصحاب التحكم الداخلي وأكثر تحملاً للمسؤولية من اللاعبين الخاسرين.

تشابهت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (الخزاعلة، وآخرين، 2012) بأن السمات الشخصية للاعبي أندية الدرجة الأولى لكرة اليد في الأردن تأثرت ببعد مركز التحكم الداخلي. وتشابهت مع نتيجة دراسة (ذيب، وآخرين، 2009) من أن اللاعبين الناشئين في الأردن ولاعبات الأندية العربية في كرة القدم تميزوا بسمة مركز التحكم الداخلي في عزو النتائج. وتشابهت مع نتيجة دراسة (العرجان وذيب، 2008) من حيث أن الأطفال الأردنيين ذوي اللياقة البدنية المرتفعة يتوجهون نحو مركز التحكم الداخلي. وتشابهت مع دراسة (البطيخي، 2000) من حيث أن لاعبي تنس الطاولة ولاعباتها في الأردن يتوجهون نحو مركز التحكم الداخلي.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: **هل يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية تعزى لمتغير جنس الطلبة**. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما هو موضح في الجدول (5):

الجدول (5). نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق في سمة مركز التحكم عند الطلبة بحسب متغير الجنس.

المتغيرات	ذكر العدد(79)		أنثى العدد(32)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
بُعد مركز التحكم الداخلي	3.95	0.37	3.84	0.52	109	1.26	0.21
بُعد مركز التحكم الخارجي	2.78	0.43	2.91	0.44	109	-1.35	0.18

*** داله إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).**

يتضح من الجدول (5) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات الطلبة نحو سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات وأنواع السباحة تعزى لمتغير جنس الطلبة على بُعدَي الدراسة، فقد كان مستوى الدلالة الإحصائية على بعد مركز التحكم الداخلي (0.21)، وعلى بعد مركز التحكم الخارجي (0.18) وهي أكبر من (0.05)، فهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني عدم جوهرية الفروق في سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات وأنواع السباحة بين الذكور والإناث. ويرى الباحث أن ذلك عائد إلى تميز رياضة السباحة وتفردها عن باقي الألعاب الرياضية بإمكانية ممارستها من قبل كلا الجنسين ذكوراً وإناثاً وفي مختلف الأعمار، وإلى وجود دوافع واتجاهات إيجابية عند أفراد مجتمع الدراسة نحو

تعلم السباحة وممارستها، وهذا ما كانت قد توصلت إليه دراسة (أبو طامع، 2013، 2008، أ2005) بوجود دوافع واتجاهات إيجابية نحو تعلم السباحة وممارستها لدى طلاب تخصص التربية الرياضية وطالباتها في جامعة خضوري، كما أن الموجهات الإدراكية عند الفتاة والطالبة لدورها في متطلبات التنمية الشاملة والتخلص من المدركات الرياضية الخاطئة خلق لديها دوافع واتجاهات إيجابية نحو ممارسة الأنشطة الرياضية بشكل عام ورياضة السباحة بشكل خاص.

تشابهت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (أبو طامع، 2008ب) من حيث عدم وجود اختلاف في مستوى وحجم القلق الناجم عن تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين الذكور والإناث، وتشابهت مع نتيجة دراسة (البطيخي، 2000) من حيث عدم وجود فروق تبعا لمتغير الجنس لدى لاعبي تنس الطاولة الأردنيين في الدرجة الأولى لجهة مقياس مركز التحكم، في حين ظهرت فروق للجنسين في الدرجة الثانية، إذ أن الإناث يتجهن نحو التحكم الخارجي في هذه الدرجة.

ولم تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (ذيب، وآخرين، 2009) من حيث وجود فروق في سمة مركز التحكم الداخلي والخارجي تبعا لمتغير الجنس ولصالح اللاعبين الذكور والذين تميزوا بسمة مركز التحكم الداخلي في عزو النتائج، ولم تتشابه أيضا مع نتيجة دراسة جوهانسون (Johnson, 2003) والتي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في مركز التحكم ذوي التوجه الداخلي من أن الذكور أكثر ميلاً للتحكم الداخلي من الإناث.

ثالثا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: **هل يوجد اختلاف عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ 0.05) في سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية تعزى لمتغير نوع المساق؟** للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار(ت) للعينات المستقلة (Independent t-test)، كما هو موضح في الجدول (6):

الجدول (6). نتائج اختبار (t-test) لدلالة الفروق في سمة مركز التحكم عند الطلبة بحسب متغير نوع لمساق.

المتغيرات	سباحه1 العدد(58)		سباحه2 العدد(53)		درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	متوسط	انحراف	متوسط	انحراف			
بُعد مركز التحكم الداخلي	3.95	0.73	3.89	0.47	109	0.744	0.46
بُعد مركز التحكم الخارجي	2.81	0.41	2.83	0.47	109	-0.195	0.85

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

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات استجابات الطلبة نحو سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية تعزى لمتغير نوع المساق على بُعدَي الدراسة، فقد كان مستوى الدلالة الإحصائية على بُعد مركز التحكم الداخلي (0.46)، وعلى بُعد مركز التحكم الخارجي (0.85)، وهي أكبر من (0.05) فهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني عدم جوهرية الفروق في سمة مركز التحكم عند تعلم مهارات وأنواع السباحة بين طلبة مساق سباحة (1) ومساق سباحة (2). ويرى الباحث أن ذلك عائد إلى وضوح الهدف أمام الطلبة المتعلمين والمتمثل بالنجاح في دراسة مساقات السباحة على اعتبار أن النجاح فيها يُعتبر من متطلبات تخرج الطلبة من قسم التربية الرياضية، فوضوح الهدف يشكل دافعاً أمام المتعلم من أجل الوصول إليه. هذا بدوره خلق وولَّد لدى كلٍّ من الطلاب والطالبات اتجاهات ذات تأثير إيجابي تدفعهم نحو الإنجاز وبذل المزيد من الجهد، حيث أن بذل الجهد يولِّد الرغبة والتي تمثل بدورها دافعا للممارسة تتولد عنه اتجاهات ودوافع نوعية جديدة مثل الحاجة للإنجاز والإصرار على النجاح في كلا المساقين. تشابهت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (أبو طامع، 2008 ب) بعدم وجود اختلاف في مستوى وحجم القلق الناجم عن تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين طلبة مساق سباحة(1) وطلبة مساق سباحة (2). في جامعة خضوري.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على: **هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين سمة مركز التحكم وجنس الطلبة؟** للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل بيرسون (Pearson)، كما هو موضح في الجدول (7).

جدول (7). قيم معامل الارتباط بين سمة مركز التحكم وجنس الطلبة.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مركز التحكم الداخلي	- 0.12	0.21
جنس الطلبة		
مركز التحكم الخارجي	0.129	0.18
جنس الطلبة		

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

يتضح من الجدول (7) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين سمة مركز التحكم وجنس الطلبة، فقد كان مستوى الدلالة الإحصائية على البعد الداخلي لمركز التحكم (0.21)، وعلى البعد الخارجي لمركز التحكم (0.18)، وهي أكبر من (0.05)، فهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني عدم معنوية قيم معامل الارتباط عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين سمة مركز التحكم وارتباطها بجنس الطلبة. ويرى الباحث أن السبب نابع من الحالة

الخاصة التي تنفرد بها رياضة السباحة عن بقية الألعاب، وهي إمكانية ممارستها من قبل كلا الجنسين وفي كافة مراحل العمر بغض النظر عن نوع الجنس سواء أكان ذكراً أم أنثى، إضافة إلى زيادة الوعي وانتشار الاعتقاد بأهمية فوائد السباحة (الموجهات الإدراكية)، من هنا كانت هذه القناعة الراسخة عند هذه الشريحة من الطلبة في عزو الأسباب. لم تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كلٍّ من (ذيب، وآخرين، 2009) من حيث وجود علاقة طردية بين مستوى الإنجاز وسمة مركز التحكم لدى لاعبات الأندية العربية في كرة القدم، ودراسة (البطيخي، 2000) بوجود علاقة طردية معنوية ذات دلالة بين مركز التحكم عند لاعبي تنس الطاولة ولاعباتها في الأردن ومستوى الأداء.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على: **هل توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين سمة مركز التحكم ونوع المساق؟** للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل بيرسون (Pearson)، كما هو موضح في الجدول (8):

جدول (8). قيم معامل الارتباط بين سمة مركز التحكم ونوع المساق.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة
مركز التحكم الداخلي	- 0.071	0.46
نوع المساق		
مركز التحكم الخارجي	0.019	0.85
نوع المساق		

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

يتضح من الجدول (8) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين سمة مركز التحكم ونوع المساق، فقد كان مستوى الدلالة الإحصائية على البُعد الداخلي لمركز التحكم (0.46)، وعلى البُعد الخارجي لمركز التحكم (0.85) وهي أكبر من (0.05)، فهي ليست ذات دلالة إحصائية، مما يعني عدم معنوية قيم معامل الارتباط عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها التنافسية بين سمة مركز التحكم وارتباطها بنوع المساق. ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى قوة الاعتقاد الخاص بالذات وقوة الاعتقاد بالمستقبل (التفاؤل) لدى كل من طلبة مساق سباحة (1)، حيث أنهم على أبواب دراسة المساق الثاني، وعند طلبة مساق سباحة (2)، حيث أنهم على أبواب التخرج، فالاعتقاد الإيجابي بالنجاح يزيد من القوة ويساعد في التقدم للأمام لبلوغ الأهداف، وهو ما يُفسره علماء النفس الرياضي بالدافعية إلى النشاط ذاتي الإثابة (Intrinsic)، والتي تؤدى من منطلق الرغبة في الشعور بالاقتدار وتأكيد الذات والإصرار على النجاح وهذا ما يُفسر عدم معنوية قيم معامل الارتباط عند تعلم مهارات السباحة وأنواعها بين سمة مركز التحكم وارتباطها بنوع المساق بغض النظر عن نوع المساق سواء أكان المساق رقم (1) أم المساق رقم (2). تشابهت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (أبو طامع، 2013) من حيث عدم وجود

علاقة ارتباطية بين اتجاه الطلبة نحو تعلم السباحة وتحصيلهم الدراسي في مساقات السباحة. وتشابهت مع نتيجة دراسة ستيوارت وكينث (Stuart & Kenneth, 1988) من حيث عدم وجود تأثير لسمة قلق المنافسة على العزو السببي للاعبي تنس الطاولة. لم تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (ذيب، وآخرين، 2009) من حيث وجود علاقة طردية بين مستوى الإنجاز وسمة مركز التحكم لدى لاعبات الأندية العربية في كرة القدم، ودراسة (البطيخي، 2000) بوجود علاقة طردية معنوية ذات دلالة بين مركز التحكم عند لاعبي تنس الطاولة ولاعباتها في الأردن ومستوى الأداء.

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة ومناقشتها يمكن استنتاج ما يلي:

1 – مركز البُعد الداخلي هو السائد لدى طلبة تخصص التربية الرياضية عند تعلم مهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية.

2 – لا يوجد اختلاف بين الذكور والإناث في سمة مركز التحكم الداخلي والخارجي عند تعلم مهارات وأنواع السباحة.

3 – لا يوجد اختلاف بين طلبة مساق سباحة (1) وطلبة مساق سباحة (2) في سمه مركز التحكم الداخلي والخارجي عند تعلم مهارات وأنواع السباحة.

4 – العلاقة بين سمة مركز التحكم في تعلم السباحة وكل من جنس الطلبة والمساق الذي يدرسونه غير ارتباطية وليست ذات قيم معنوية.

التوصيات:

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

1 – استثمار اتجاهات الطلبة الداخلية نحو تعلم السباحة من أجل تطوير أدائهم المهاري ومساعدتهم على النجاح وتحسين تحصيلهم الدراسي في مساقات السباحة، من خلال معرفة وتوقع نوعية سلوك الطالب نحو تعلم السباحة، ومن ثم تعزيز اتجاهاته الإيجابية المرغوبة وتعديل أو تغير الاتجاهات غير المرغوبة وصولاً إلى الأداء الجيد في اكتساب وتعلم مهارات السباحة.

2 – العمل على تطوير اتجاه مركز التحكم لدى الطلبة عند تعلم السباحة نحو الداخل باعتباره موجها إدراكياً ذا تأثير إيجابي يدفعهم نحو الإنجاز وبذل المزيد من الجهد رغبة في الشعور بالاقتدار وتأكيد الذات والإصرار على النجاح، عن طريق تنمية سمات الإرادة والتصميم والصلابة النفسية والطموح والتوجه والدافعية نحو الإنجاز.

3 – إجراء دراسات أعمق حول الإعزاءات السببية للنجاح والفشل في تعلم مهارات السباحة الأساسية وأنواعها التنافسية؛ إذ تختلف رياضة السباحة

في طبيعتها عن باقي الأنشطة الرياضية الأخرى من حيث قدرة الفرد على التعامل مع الوسط المائي الذي يختلف اختلافاً كلياً عن اليابسة.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو طامع، بهجت أحمد. (2013). الاتجاه نحو تعلم السباحة وعلاقته بالتحصيل الدراسي في المساق لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية- خضوري. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، غزة، فلسطين. *21* (3)، 3-4 -423.

أبو طامع، بهجت أحمد. (2008، أ). دراسة تحليلية لدوافع تعلم السباحة لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية-خضوري طبقاً لنموذج (SMS). *المؤتمر العلمي الدولي الرياضي الأول*، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة. الجامعة الهاشمية. الزرقاء الأردن. (2)، -155 133.

أبو طامع، بهجت أحمد. (2008، ب). القلق الناجم عن تعلم مهارات السباحة وأنواعها لدى طلبة قسم التربية الرياضية في جامعة فلسطين التقنية-خضوري. *وقائع المؤتمر الدولي الأول للتربية البدنية والرياضة والصحة*، جامعة الكويت. الكويت. *م1 رقم البحث* (7)،1 -26.

أبو طامع، بهجت أحمد. (2005). اتجاهات طلبة قسم التربية الرياضية في كلية خضوري نحو ممارسة السباحة. *مجلة جامعة بيت لحم. (24)*، 133-164.

البطيخي، نهاد. (2000). *مركز التحكم والدافعية وعلاقتهما بمستوى الأداء لدى لاعبي تنس الطاولة في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة حلوان، مصر.

الخزاعلة، وصفي؛ والبطاينة، أحمد؛ وحتاملة، مازن. (2012). أبعاد مركز التحكم وعلاقته بالسمات الشخصية ضمن مقياس فرايبورج لدى لاعبي أندية الدرجة الأولى لكرة الطائرة في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث-ب - العلوم الإنسانية. 26*(5)، 1170-1190.

ذيب، ميرفت؛ والعرجان، جعفر؛ والكيلاني، غازي. (2009). دراسة مقارنة لمركز التحكم لدى اللاعبين الأردنيين الشباب ولاعبات الأندية العربية في كرة القدم. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث – ب - العلوم الإنسانية. 23*(4)،1127-1152 .

راتب، أسامة كامل. (2000). *علم نفس الرياضة: المفاهيم والتطبيقات*. ط3. دار الفكر العربي: القاهرة.

سالم، حسن سالم. (1985). *مركز التحكم وعلاقته بمفهوم الذات البدنية والمستوى الرقمي لدى متسابقي الميدان والمضمار*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة القاهرة.

سالم، وفيقة. (1997). *الرياضات المائية*. ط1. منشأة المعارف: الإسكندرية.

شبر، محمد؛ وأحمد، عبد الرحمن. (2005). مركز التحكم وعلاقته بنتائج منتخبات كرة القدم المشاركة في بطولة الخليج العربية السابعة عشرة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* جامعة البحرين. *6*(3) ،247-263.

شحاتة، إبراهيم ربيع. (1999). *مركز التحكم وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية ومستوى الأداء المهاري لدى ناشئين*

كرة القدم بمحافظة المنيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة المنيا، مصر.

العرجان، جعفر، وميرفت، ذيب. (2008). مركز التحكم واللياقة البدنية المرتبطة بالصحة لدى الأطفال الأردنيين بعمر (14-15) سنة. *المؤتمر العلمي الدولي الرياضي الأول* كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن. *(2)*، 389-407.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Tame, B. (2013). The Attitudes towards learning Swimming and its Relationship with achievement in the Course for students of Physical Education Department in Palestine Technical University-Kadoorie. (in Arabic). *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies. 21(3),* 403-423.

Abu Tame, B. (2005). Students attitudes towards performing Swimming in Physical Education Department in Kadoorie College. (in Arabic*). Bethlehem University Journal. (24),* 133- 164.

Al-khazaa'lee, W.; Albtaenh, A.; & Hatamlh, M. (2012). The dimensions of the Locust control and its relationship to personal tags results within Freiburg measure of player's first-class volleyball clubs in Jordan. (in Arabic). *An- Najah University Journal for Research – B – Humanities, 56(5),* 1170-1190.

Anderson, A., Angelika, H., John, H., & Richard, J. (2005). Locus of Control, Self Efficacy and Motivation in Different Schools: Is moderation the key to success?. *Educational Psychology Journal, 25(5)*, 517-535.

Biddle, S.; Soos, I.; & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting activity intentions using goal perspective theories and self-determination theory approaches. *European Psychologist Journal,(4),* 83-89.

Eikeland, O.; & Manger, T. (2000). On the relationship between locus of control, Level of ability, and gender. *Scandinavian Journal of Psychology, (41),* 229-255.

Johnson, J. (2003*). Differences in Male and Female Athletes and their Perceptions of an Ideal Coach with respect to Locus of Control, Competitiveness, Goal-orientation and Win-orientation.* (Unpublished Master Dissertation). University of Wisconsin. USA.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation on Physical education. *British Journal of Educational Psychology, (71),* 225-242.

Ryan, R.; & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist Journal,(55),*54-56.

Santamaria, V.; & Furst, D. (1994). Distance Runners causal Attribution for most successful and least successful races. *Journal of Sport Behavior,(17),* 43-51.

Shebr, M.; & Ahmad, A. (2005). Locust Control and its relationship to the results of the football teams participating in the Gulf Arab Championship XVII (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences,* University of Bahrain. *6*(3), 247-263.

Stank, A. (2004). Religiosity, Locus of Control and superstitious belief. *Journal of Undergraduate Research,(2),*1-5.

Stuart, J.; & Kenneth, I. (1988). Attribution Dimensions: conceptual clarification and moderator variables. *International Journal Sport Psychology, (19),* 47-59.

Theb, M.; & Ala'rjan, J.; & Alkealane, G. (2009). Compared to the Locust control at the Jordanian young players and players in the Arab Clubs Soccer study. (in Arabic). *An- Najah University Journal for Research – B – Humanities, 23*(4), 1127-1152.

Wang, C.; Chatzisarantis, N.; Spray, C.; & Biddle, S. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences self-determination Sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology, (72),* 433-445.

❋ ❋ ❋

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 223 - 243، الرياض (2016م/ 1437هـ)

اتساق المواصفات التربوية والفنية لكتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ونظيرتها في سلسلة ماجروهل

عبدالعزيز بن محمد الرويس[1]، وهيا بنت محمد العمراني[2]، ومسفر بن سعود السلولي[3]، وفهد بن سليمان الشايع[4]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 08/ 04/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 15/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مستوى اتساق كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة (الأول والثاني والثالث) بالمرحلة المتوسطة ضمن مشروع «تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية»، وفقا للكتب المناظرة لها من النسخة الأصلية سلسلة ماجروهل الأمريكية. وصمم لهذا الغرض أداة تحليل محتوى كمية، تتضمن مواصفات ومؤشرات وشواهد مستخلصة من كتب سلسلة ماجروهل ودراسات وبحوث من الأدب التربوي ذات العلاقة. وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، تم تحليل الكتب الثلاثة من قبل فريق يضم أربعة مختصين (تم تدريبهم لهذا الغرض) باستخدام تلك الأداة. وأظهرت نتائج الدراسة بأن مستوى الاتساق كان بدرجة متوسطة للمواصفات التربوية للكتب الثلاثة مع تباين نسبي، في حين كان بدرجة مرتفعة للمواصفات الفنية. وقدمت الدراسة توصيات لرفع مستوى الاتساق في كتاب الرياضيات وبالذات لبعض المواصفات التربوية، والمواطن التي تتطلب التحسين.

الكلمات المفتاحية: تقويم كتاب، كتب الرياضيات، تقويم اتساق كتاب، المواصفات التربوية، المواصفات الفنية، سلسلة ماجروهل.

Alignment of Mathematics Textbook for the Grades 7, 8 and 9 with the Corresponding Textbooks Produced by McGraw-Hill

Abdulaziz M. Alrwais[1], Haya A.lorani[2], Misfer Alsalouli[3], and Fahad Alshaya[4]

King Saud University

(Received 18/01/2016; accepted 24/03/2016)

Abstract: The aim of this study was to evaluate the level of alignment of mathematics textbook for the grades 7, 8 and 9 with the corresponding textbooks produced by McGraw-Hill. Content analysis tool was designed to include specifications, indicators and demonstrations which extract from the McGraw-Hill series and related literature. After validity and reliability of the tool were checked, team of four researchers was trained to apply the tool. Finding showed that the level of alignment was moderate in terms of educational specifications, while the level of alignment was high for the technical specifications. The study offered recommendations in order to increase the level of alignment in student textbook with the reference to areas that require improvements.

Key Words: Textbook Evaluation, Textbook of Math, Textbook Alignment, Educational Specifications, Technical Specifications. McGraw-Hill Series.

---

(1) الأستاذ المشارك في تعليم الرياضيات، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2454)، الرمز البريدي (11451).

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

(2) مستشار، الهيئة الوطنية لتقويم التعليم.

(3) الأستاذ المشارك في تعليم الرياضيات، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(4) أستاذ التربية العلمية، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) Associate Professor of Math Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.

Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (2454) , Postal Code: (11451).

(2) Consultant of Public Education Evaluation Commission.

(3) Associate Professor of Math Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.

(4) Professor of science Education, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University.

المقدمة:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتطوير تعليم الرياضيات والعلوم كرافد أساسي للتنمية، وأداة من أدوات صناعة المعرفة، ويتمثّل ذلك في مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام، الذي يستند إلى معايير عالمية؛ بصفته أحد الأدوات المهمة في هذا السياق، ويتحدد ذلك في تعريب ومواءمة واحدة من السلاسل العالمية في مجال تعليم الرياضيات والعلوم، وهي «سلسلة ماجروهل الأمريكية McGraw-Hill». وقد عهدت وزارة التعليم بتنفيذ هذا العمل إلى شركة العبيكان للبحث والتطوير.

وشهد مجال تعليم الرياضيات وتعلمها تطورات متسارعة، وبخاصة مع الاتجاه لتفعيل الدور النشط للمتعلم في عملية تعلمه وبناء معرفته بنفسه. واستجابة لذلك، تم إعادة النظر في مناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية، من خلال تبنِّي سلسلة كتب الرياضيات لدار نشر «ماجروهل McGraw-Hill» الأمريكية لجميع مراحل التعليم العام وذلك بترجمتها للعربية ومواءمتها للبيئة السعودية، وفقاً للطرق العلمية السليمة، التي تضمن المحافظة على بنية السلسلة (الرويس، والشلهوب، وعبد الحميد، 1434).

وللكتاب المدرسي دورٌ فاعل في تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة؛ إذ إنه يشتمل على الحد الأدنى من مجموعة الحقائق والأفكار والمفاهيم الأساسية في موضوع معيَّن، ويعرض الخبرات التعليمية بصورة تراعي التنظيم المنطقي للأفكار في هذا المبحث من جهة، وتلائم مطالب النمو ومبادئ التعلم للطالب من جهة أخرى، كما أنه يهيئ للطالب مراجعة المادة الدراسية متى أراد، ويزوده بالتدريبات والأمثلة؛ مما يزيد من تعزيز المعلومات في ذهنه، ويساعده في انتقال أثر التعلم إلى مواقف حياتية مشابهة؛ لذا فعلى جودة الكتاب المدرسي وحسن استخدامه، يتوقف - إلى حد كبير- تحقيقه لأهداف المنهج (Horsley, 2010). وإن أهمية تحديد مدى استهداف المعايير تنبع من النظرة المعاصرة، التي تؤكّد على أهمية أن يكون المنهج موجّها بالمعايير، أكثر من كونه مرتبطاً بالموضوعات أو المحتوى.

إلا أنه عادة ما تكون هناك فجوة بين معايير الرياضيات المدرسية والكتب والمواد التعليمية التي تعكس تلك المعايير، فعلى سبيل المثال توصلت دراسة (Fan & Zhu, 2007) إلى أن هناك تبايناً في كل من الصين وسنغافورة والولايات المتحدة، بين معايير الرياضيات والكتب الدراسية التي تعكسها. وفي الولايات المتحدة الأميركية غالباً ما يكون هناك تباين فيما يقدمه المعلم ومعايير الرياضيات التي يستند إليها، وحتى الكتاب المدرسي الذي يختاره، والذي ينظر له في كثير من الحالات من بعض المعلمين على أنه هو المنهج، لذلك تم متابعة

المبادئ والمعايير للرياضيات National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) ببعض الوثائق التي تعنى بتفصيل المعايير للصفوف المختلفة وتشرح تطبيقها في فصول الرياضيات وتقود المعلمين للتعاطي معها بصورة واضحة، مثل النقاط المحورية لمنهج الرياضيات (NCTM, 2006) وانتهاء بالرياضيات الأساسية المشتركة Comon Core State Standards of Mathematics (CCSSM, 2010) والشركة المنفذة للمشروع (شركة العبيكان للتطوير) معنية بتحديث المنتجات التعليمية وفقا لأي تطوير من شركة ماجروهل وفقا للعقد.

والتحدي اليوم هو التوازن بين تعليم محتوى رياضي بعمق وتمكن رياضي حقيقي وفي نفس الوقت إعداد الطلاب لتحقيق نجاحات ومستويات جيدة على مستوى الصفوف المختلفة أو حتى على المستويات الوطنية والاختبارات العالمية للإجابة عن التساؤلات التالية: كيف يمكن تقديم رياضيات مدرسية متوازنة ذات عمق واتساع جيد ومتوازن يمكن للطلاب تعلمها؟ وكيف يمكن تقديم رياضيات مدرسية متكاملة ومترابطة فيما بينها؟ وكيف يمكن اختيار الموضوعات المحددة في الرياضيات المدرسية بالعمق والاتساع المناسبين؟ (NCTM, 2010). هذا كله يقتضي تقديم تطبيقات لمستويات تفكير مناسبة، والرياضيات المدرسية اليوم بالإضافة لعنايتها بتطوير المحتوى الرياضي تعنى كذلك بالمعالجة وتقديم المحتوى الرياضي في ضوء نتائج البحث التربوي.

ولكي يكون الكتاب المدرسي أداةً تعليمية فاعلة؛ يجب الارتقاء بجودته، والاهتمام باستمرارية تطويره في ضوء التوجهات والإصلاحات التربوية الحديثة، التي تجعل التفاعل بين الطالب في الموقف التعليمي ومحتوى الكتاب محور اهتمامها؛ لذا فمحتوى كتب الرياضيات يجب أن يكون وسيلة جاذبة، تجعل الطالب يشارك في بناء المعرفة، ويكتسب خبرات ومهارات متنوعة، تشمل مهارات التفكير المختلفة، مع الأخذ في الحسبان القضايا الاجتماعية والأخلاقية المرتبطة بالبيئة والمجتمع المحلي، والاهتمام بتنويع مصادر التعلم واستراتيجيات التدريس؛ بحيث تضع الطالب في مواقف عملية تدفعه إلى ممارسة التفكير، واتخاذ القرارات فيما يتعلق بتعلمه، كما تضعه في مواقف يمارس فيها حل المشكلات المرتبطة بالحياة العملية الواقعية، وتجعل من الدراسة تعلماً ذا معنى (Patrick, 1988).

وتحظى كتب الرياضيات بأهمية خاصة بين الكتب المدرسية؛ كونها تسهم بشكل مباشر في تنمية الثقافة العلمية، بالإضافة إلى حاجة المعلمين لكتب ذات جودة عالية؛ لدعم التأهيل التربوي اللازم، في هذه المادة، بالنسبة لعدد كبير من المعلمين (بن طريف، 2009)، ولقد

أظهرت بعض البحوث المسحية لآراء المعلمين فاعلية استخدام سلسلة كتب ماجروهل (Algebra1, Algebra2, Geometry)، في تحسين نواتج تعلم الرياضيات (McGraw – Hill Companies, 2010).

ويستند إطار هذه الدراسة إلى مبادئ ومعايير الرياضيات للمجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) بالإضافة لما ورد في الأسس التي بنيت عليها سلسة ماجروهل (Glencoe Mathematics, 2004) ماجروهل. كما تم مراعاة الخصائص الأساسية لمنهج الرياضيات الجيد، وهي التوازن بين المعرفة التقريرية والمهارات الإجرائية، والترابط بين المنهج عبر الصفوف الدراسية (Apthorp, Bodrova, Dean, & Florian, 2001). ويُعد تقويم كتب الرياضيات المدرسية حاجة ملحة؛ للتحقق من أنها تسهم في تحقيق الأهداف المتوخاة منها. وقد يكون من الأبعاد المهمة تحديد مدى اتساق (Alignment) الكتب مع المصادر الأصلية، التي تمت ترجمتها وتكييفها منها، والتزامها بالمواصفات التربوية والفنية التي بنيت في ضوئها كتب سلسلة «ماجروهل».

حيث ترى الكثير من الدراسات التي تتجه نحو تقويم الكتب المدرسية إلى تضمينها أو تحقيقها مواصفات محددة، تتعلق بالتصميم التربوي، أو المحتوى، أو الشكل الخارجي، وتكون تلك المواصفات غالباً مشتقة من الأدب التربوي ذي العلاقة (Shield, 2005; Ceretkova, Sedivy, Molanr, & Petr, 2008). ويرى فريق آخر أن تقويم الكتب يتجه إلى تحديد مدى اتّساق الكتب المدرسية (Textbooks Alignment) مع مرجعيات وأطر أخرى محددة سلفا مثل وثائق المعايير وأطر المنهج المنبثقة من ثقافة المجتمع وحاجات المتعليمن. ويضيف شيلد (Shield, 2005) إلى أن هذا التوجه في الدراسات يتسم بالعمق، كونه يُبنى وفق استراتيجيات منظّمة (Systemic Strategies)، تربط بين محتوى الكتب المدرسية مع الممارسات التعليمية المطلوبة من الجهات المختلفة، مثل المنظمات المهنية لتعليم الرياضيات، بالإضافة إلى تقويم تعلم الطلاب.

وبعد ظهور حركات إصلاح التعليم القائمة على حركة المعايير وبخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية (NCTM, 2000; CCSSM, 2010) التي نادت بأن تكون الكتب المدرسية مبنية وفق معايير وطنية. فبعد ظهور وثيقة المبادئ والمعايير من المجلس الوطني الامريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) والتي ركزت على عشرة معايير، خمسة منها للمحتوى الرياضي، والأخرى تركز على العمليات التدريسية. ومعايير المحتوى هي: الأعداد والعمليات عليها، والجبر، والهندسة، والقياس، والإحصاء والاحتمالات. بينما معايير العمليات هي: حل المشكلات، والتبرير

والبرهان، والتواصل الرياضي، والترابط الرياضي، والتمثيل. وقد رافق ذلك دعوات تؤكد على أهمية التأكد من مدى توافق أو اتساق المواد التعليمية مع المعايير الوطنية، كجزء من ضمان جودتها (Kulm, Morris, & Grier, 2000).

ويمكن القول إن هذه الدراسة يمكن تصنيفها ضمن الرأي الثاني والذي يرى أن تحديد الاتساق في الكتب المدرسية مع مرجعيات متفق عليها يتوافق مع أهداف هذه الدراسة. وتمثّل المرجعيات في هذا البحث سلسلة «ماجروهل الأمريكية» للرياضيات، التي اعتمدتها وزارة التعليم كمشروع تطويري، حيث تمثّل السلسلة الأصل ما يمكن تسميته «المنهج المستهدف» تجسيده في الكتب المترجمة والمطبقة في المدارس كمنتج للمشروع. وتم بناء سلسلة ماجروهل على معايير المجلس الوطني الامريكي من مرحلة الروضة إلى الصف الثاني عشر، حيث ظهرت المعايير جميعها وفقا لمصفوفة المدى والتتابع لهذه السلسلة (Glencoe Mathematics, 2004).

ويطلق على مصطلح «اتساق المنهج» مسميات مختلفة تعود إلى اختلاف الباحثين في تعريف هذا المصطلح حيث يشير راجا (Wraga, 1999) إلى عدة مسميات لاتساق المنهج مثل: الالتزام (Adherence)، التوافق (Matching)، الاتساق (Consistency). وقد تقصت دراسة بينيت (Bennett, 2005) أغلب التعاريف المتصلة بمفهوم اتساق المنهج، وتوصلت إلى أن المصطلح يستخدم في سياقين مختلفين. السياق الأول هو مجال السياسات التربوية (Educational Policies) واختارت تعريف ويب (Webb, 1997) الذي أشار صراحة إلى أن الاتساق حين يستخدم في المجال التربوي فإنه يعني مدى تفاعل عناصر السياسة التربوية فيما بينها لتقود التدريس الذي يعلّم الطلاب (Roach, Niebling, & Kurz, 2008).

أما السياق الثاني فهو عندما يشار إلى الاتساق كمنهجية للتحليل وفق معايير محددة، وينطبق ذلك على استخدام اندرسون (Anderson, 2002)، حيث أشارت إلى الاتساق بأنه تحليل العلاقة بين التقويم والأهداف، وبين الأهداف والمواد التعليمية وأنشطة التدريس، وبين التقويم والمواد التعليمية وأنشطة التدريس. وربما يتوافق ذلك أيضاً مع تعريف راجا (Wraga, 1999) بأن الاتساق يعني «التوافق بين المنهج المحلي مع مصدر خارجي»، وإذا ما تعلق الأمر بترجمة كتب من لغة إلى لغة وثقافة أخرى أصبح التوافق والاتساق من أهم عناصر نجاح المشروع.

ومما سبق يظهر أن الاتساق قد لا يعني بالضرورة التطابق بين بعدين (مثل المنهج المقصود والمكتوب على سبيل المثال). وكتطبيق لهذه الدراسة، فيمكن النظر إلى الاتساق من خلال مدى الالتزام بتطبيق المواصفات

التربوية والفنية وأساليب تناول المفاهيم وطرق عرضها كما ظهرت في سلسلة ماجروهل. ويقصد بالاتساق في هذه الدراسة: مدى التزام كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بالمواصفات التربوية والفنية المتحققة في سلسلة ماجروهل (McGraw-Hill).

وقد تنوعت البحوث المتعلقة بالاتساق لتركّز على عدة مكونات مثل المواد التعليمية، التدريس، التطوير المهني، أو التقويم والاختبارات. ففيما يتعلق بالمواد التعليمية، يمكن أن يستقصى مدى الاتساق مع معايير المنهج، وكذلك مع الاختبارات المعيارية أو الوطنية بشكل عام بحسب (Webb, 1999). ويشير إلى أن إجراءات المراجعة وتقويم الكتب المدرسية تتطلب التركيز على الأنشطة والدروس التي تتسق مع أهداف تعلم المحتوى، وتصميم معايير محددة تساعد الطلاب على تعلم ذلك المحتوى. أما تلك المتعلقة بدراسة اتساق التدريس ومن أمثلة ذلك ما توصلت له دراسة ماجروهل (McGraw-Hill, 2010) حيث فحصوا محتوى التدريس في فصول الرياضيات في المرحلة الثانوية، وربطوه بدرجات الطلاب في الاختبارات، ووجدوا علاقة تأثير إيجابية بين ما ذكره المعلمون أنهم قاموا بتدريسه من موضوعات، وبين تحصيل الطلاب، واستنتجوا أن هناك علاقة اتساق قوية بين المنهج المدرّس والتقويم. وتتنوع الاستراتيجيات التدريسية المقترحة في كتب الرياضيات المدرسية لكنها يمكن أن تصنف في ثلاث مجموعات حسب (Dean, Hubbell, Pitler, & Stone, 2012): تكوين بيئة تعلم إيجابية، ومساعدة الطلاب على الاستيعاب والفهم، ودعم الطلاب لتوسيع وتطبيق المعرفه. وكل ذلك يتوافق مع توجهات التعلم البنائي والذي ترتكز عليه كتب الرياضيات موضع الدراسة.

وحدد مجلس البحث الوطني (National Research Council, 2001) خمسة محاور للإتقان أو البراعة في تعلم الرياضيات (حيث هي المستهدفة لكافة الطلاب): 1) الاستيعاب المفاهيمي. 2) إتقان الإجراءات والعمليات الرياضية. 3) التمكن من استراتيجيات حل المسألة. 4) التمكن من التبرير والاستنتاج الرياضي. 5) الميل نحو الرياضيات.

كما طبّقت جتندرا وجرفين وأكسن (Jitendra, Griffin, & Xin, 2010) أسلوب الحالة الدراسية في تحديد مدى الاتساق بين معايير الرياضيات والكتب المدرسية وممارسات المعلمين في الصف الثالث الابتدائي، في أربعة صفوف (72 طالباً)، مع ربط ذلك بتحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الرياضيات. وقد تم تقصّى الاتسّاق باستخدام تحليل المحتوى، والملاحظة الصفية، وأسئلة مفتوحة مصممة وفق حل المشكلة، ومقياس للاتجاه نحو الرياضيات. وقد خلصوا إلى

وجود تفاعل بين هذه المكونات وتأثيرها على تعلم الطلاب؛ كما أن السعي إلى تحسين تحصيل الطلاب ينبغي أن يأخذ في الاعتبار تطوير الكتب المدرسية، جنباً إلى جنب مع تطوير الممارسة التدريسية.

وفي دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS), 2012) التي هدفت إلى تقييم كتب الرياضيات المواءمة لكافة الصفوف الدراسية، والمطبقة في المملكة العربية السعودية ضمن مشروع «تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام»، ومملكة البحرين، وكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة لبنود التقييم مكونة من خمسة معايير رئيسة، وأظهرت نتائج الدراسة لكتب الصفوف (7-9) وجود اختلاف كبير في الأنشطة بسبب غياب العديد من الأقسام المهمة في الكتب المواءمة وتم حذف بعض الأنشطة والمسائل داخل الدروس والفصول وبالذات التي تستدعي مهارات التفكير العليا فضلا عن اختفاء بعض الدروس ودمج البعض الآخر، فيما ظهرت نتيجة مناسبة مواءمة لغة النصوص المترجمة للمستويات التعليمية لطلبة الدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج بشكل مرضي، ومناسبة مواءمة الكتب للخصوصية الثقافية للدول الأعضاء في مكتب التربية العربي لدول الخليج، كذلك أظهرت الدراسة ضعف توظيف التقنية بالذات في الصفين الأول والثاني ، وتميزت الكتب المعربة بربط المحتوى الرياضي والمسائل الواردة بالحياة الواقعية للطلاب بما يطور مهاراتهم. وكل تلك الشواهد من تلك الدراسات تظهر التركيز على مدى الاتساق بين ما تتطلبه المعايير وما تتضمنه الكتب المدرسية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى اتساق كتب الطالب للرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة (الأول، والثاني، والثالث) في المملكة العربية السعودية مع المواصفات التربوية والفنية كما تظهر في منتجات سلسلة ماجروهل.

ومن تحقيق هذا الهدف سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الرئيس: ما مستوى اتساق كتب الطالب للرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة (الأول، والثاني، والثالث) في المملكة العربية السعودية مع المواصفات التربوية والفنية كما تظهر في منتجات سلسلة ماجروهل؟

وتفرع من هذا السؤال السؤالين التاليين:

1 – ما مستوى تحقق المواصفات التربوية في كتب الطالب للرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة: (الأول، الثاني، الثالث) في المملكة العربية السعودية كما تظهر في منتجات سلسلة ماجروهل؟

2 – ما مستوى تحقق المواصفات الفنية في كتب

الطالب للرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة: (الأول، والثاني، والثالث) في المملكة العربية السعودية كما تظهر في منتجات سلسلة ماجروهل؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من كون تقويم كتب الرياضيات المدرسية يمثل متطلباً متجدداً، كخطوة أولى لمواكبة التحديثات والتطورات العالمية، في مجال مناهج الرياضيات، كما أنها قد تسهم في:

- تقديم تغذية راجعة للقائمين على مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام حول مدى التزام كتب الطالب للرياضيات للصفوف الأول والثاني والثالث المتوسط بالمواصفات التربوية والفنية للسلسلة التي تمت مواءمتها (ماجروهل).

- تقديم مقترحات لتجويد منتجات المشروع للرياضيات من خلال مقارنتها بمواصفات منتجات السلسلة الأصل؛ والتي قد تفيد كلاً من القائمين على تطوير منتجات المشروع، والقائمين على برامج التطوير المهني، والمشرفين، والمعلمين.

- بناء أدوات لتقويم كتب الرياضيات ليستفيد منها الباحثون، ولتكون مرجعاً علمياً للدراسات التقويمية المستقبلية في مجال الرياضيات.

تقتصر هذه الدراسة على محتوى كتب الطالب للرياضيات، في المملكة العربية السعودية، للصفوف (الأول، والثاني، والثالث المتوسط) النسخ المعدلة للأعوام الدراسية على التوالي1433هـ، 1434هـ، 1435هـ، كما تقتصر أيضاًعلى منتجات سلسلة ماجروهل المقابلة من المواد التعليمية للصفوف (السابع، والثامن، والتاسع (طبعة 2009م).

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وفق أسلوب تحليل المحتوى (Content Analysis) والذي عرفه هيسة وشانون (Hsieh & Shannon, 2005) أنه طريقة علمية تستخدم مجموعة من الإجراءات المنظمة وفق أسس منهجية للكشف عن اتجاهات الظاهرة المراد تحليلها، والوقوف على خصائصها من خلال التحليل الكمي لحساب عدد التكرارات والنسب المئوية لتوفر الشواهد من حيث وجودها في كتب الطالب، في ضوء وجودها في السلسلة الأصل، وكذلك بيانات وصفية لتحديد مستوى تحقق المؤشرات وفقا لشواهدها والتي تقود للحكم على تحقق المواصفات، واستخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية.

مجتمع الدراسة:

تم تطبيق الدراسة على مجتمعها بالكامل والمكون من المنتجات التعليمية لجميع كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية لصفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة وعددها ستة كتب بواقع جزأين لكل صف التي تطبقها

وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية، ضمن مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية، والتي تستند إلى سلسلة ماجروهل (McGraw-Hill)، والتي تم تعميمها في الطبعات 1433هـ، 1434هـ، 1435هـ لصفوف المرحلة المتوسطة الثلاثة. وللصفوف السابع، والثامن، والتاسع من سلسلة ماجروهل للرياضيات المنظرة لها هي النسخة الأمريكية لكتب الرياضيات المنتجة من قبل شركة ماجروهل (McGraw-Hill)، والتي تم تعريبها ومواءمتها لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

أدوات الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة أدوات الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، 1433هـ؛ 1434هـ؛ 1435هـ). حيث تكونت أدوات الدراسة من ست قوائم للمواصفات التربوية والفنية وتجيب في مجملها عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة، وقد تُرجمت القوائم لاحقاً إلى بطاقات تحليل لكتب الطالب كما في الجدول (1) التالي:

الجدول (1). أدوات الدراسة.

المجال	الصف	قوائم المواصفات	عدد الأدوات
الرياضيات	الأول	2	1
	الثاني	2	1
	الثالث	2	1

ومرت عمليات حصر المواصفات التربوية والفنية لمنتجات السلسة الأصل التي تضمنتها بالإجراءات التالية:

أولاً: عقد ورش عمل مجموعات الاهتمام (focus groups) حيث تم عقد (3) ورش عمل من المجموعات لجمع المعلومات اللازمة لبناء أدوات الدراسة وكان من نتائجها ما يلي:

أ – آلية تحديد المواصفات التربوية والفنية كما يلي:

التكرار: بحيث تظهر المواصفات في محتوى كتب السلسلة بصفة مستمرة.

الثبات: تتخذ هذه المواصفات نمطاً محدداً متسّقًا مَهما اختلفت موضوعات الدروس.

العمومية: لا يرتبط ظهورها بموضوع معرفي معين وتتكرر لعدة موضوعات.

ب – تحديد مصادر المواصفات التربوية والفنية كما يلي:

- فحص وحدات وفصول وعناصر الدرس المتضمنة في منتجات السلسلة.

- تحليل الدراسات العلمية التي استهدفت كتب السلسلة لاستخراج المواصفات المعتمدة منها: (Apthorp, Bodrove, Dean & Florain, 2001)، (Mauch, 2007)، (Glencoe Mathematics, 2011)،

ومعـايير بعـض المـنظمات مثـل (NCTM, 2000)، (NCTM, 2006).

- مسح مقدمات أدلة المعلم لسلسلة ماجروهـل للـصفوف (الـسابع، والثـامن، والتاسـع) لاسـتخراج المواصفات المنصوص عليها في تلـك المقـدمات بـشكل صريح.

ثانياً: التحقق من صدق وثبات قوائم المواصفات التربوية والفنية.

الثبات Reliability:

يمثل الثبات مـدى اتـساق النتـائج عنـد تكـرار القيـاس مـرات عـدة (Isaac & Michael, 1995) وتـم حساب الثبات لقوائم المواصفات التربويـة والفنيـة مـن خلال معامل الاتفـاق بـين المحللـين، وتـم ايجـاد قيمـة معامـل الثبـات لقـوائم المواصـفات التربويـة والفنيـة باستخدام معادلة هولـستي (Holsti) فتراوحـت القـيم مابين (0.91-0.99)، وهذه القيم مرتفعة كـما أشـار أبـو هاشم (2004) أن معامـل الثبـات يعـد مرتفعـاً إذا بلـغ (0.80) فأكثر.

الصدق Validity:

يمثل الصدق درجـة دقـة المقيـاس في تحديـد مـا وضع لقياسه (أبو هاشم، 2004)، وللتحقق مـن صـدق قوائم المواصفات التربوية والفنية تم مايلي:

- التحكيم الداخلي لهذه القوائم من قبـل أعـضاء الفريق البحثي المـشارك في مـشروع الدراسـة التقويميـة لمنـاهج العلـوم والرياضـيات وهـم سـتة أعـضاء هيئـة تدريس في ثلاث جامعات سعودية مـن المتخصـصين في مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتم التعديل في ضوء نتائج هذا التحكيم الأولي.

- التحكيم الخارجي: بعد إجـراء التعـديلات في ضوء نتائج التحكـيم الـداخلي، تـم عرضـها عـلى(16) سـتة عـشر محكـما مـن أعـضاء الفريـق والمهتمـين مـن الأكاديمين والممارسين الميدانيين المتخصصين للتحقق من صـدقها وهـم سـبعة مـن أعـضاء هيئـة التـدريس المتخصـصين في المجـال، وتـسع ممارِسـات في الميـدان التربوي يحملن ماجستير في طرق تـدريس الرياضـيات، وتم تعديل بطاقات التحليل الثلاثة في ضوء نتـائج هـذا التحكيم.

إعداد بطاقات تحليل كتب الرياضيات:

بعد التحقق من خصائصها السيكومترية لقـوائم المواصفات التربوية والفنية تم إعداد بطاقات تحليل كتب الرياضيات للصفوف الأول، والثاني، والثالث بالمرحلـة المتوسـطة وفقـاً لتـدريج ليكـرت (Likert) الربـاعي، كما يلي:

اجراءات الدارسة:

أولاً: إعداد قوائم المواصـفات التربويـة والفنيـة وفقاً لسلسلة ماجروهيل (McGraw-Hill, 2010).

ثانياً: إعداد بطاقات تحليل محتوى كتب الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.

ثالثاً: التحقق من الصدق والثبات، وعقد ورش عمل لتدريب فريق تحليل الكتب.

رابعاً: تم تحليل كتب الرياضيات من قبل أربعة محللين لكل كتاب، وتم الحكم على مستوى تحقق الشواهد: يكون الحكم من خلال كيفية استهداف الشاهد في منتجات السلسلة الأصل وعدد مرات التكرار وباستعمال المعادلة التالية:

درجة التحقق = عدد مرات تحقق الشاهد في كتاب الرياضيات ÷ عدد مرات تحقق الشاهد في كتاب السلسلة المناظر. أي أنه:

متحقق بدرجة مرتفعة: إذا تم استهداف الشاهد كما هو في السلسلة الأصل وبنسبة تقع ما بين (75٪-100٪). ومستوى تحقق متوسط للنسبة ما بين (50٪- أقل من 75٪). ومستوى تحقق منخفض للنسبة ما بين (25- أقل من 50٪). ومستوى تحقق منخفض جداً للنسبة أقل من 25٪. ويتم كتابة المبرر لهذا القرار في المكان المخصص لذلك ومستويات التحقق تأخذ الوزن (3، 2، 1، 0) على الترتيب، ويحسب متوسط تحقق كل مؤشر بمتوسط تحقق شواهده، ويحسب متوسط تحقق المواصفة بمتوسط تحقق مؤشراتها.

خامسا: جمع البيانات وتحليلها للإجابة عن أسئلة الدراسة لاستخلاص النتائج وتفسيرها.

الكتاب، وفقاً لمنتجات سلسلة ماجروهل لكتب الرياضيات.

نتائج الدراسة:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن أسئلتها كما يلي:

الإجابة عن السؤال الأول: «ما مستوى تحقق المواصفات التربوية في كتب الطالب للرياضيات، لصفوف المرحلة المتوسطة: (الأول، الثاني، الثالث) في المملكة العربية السعودية؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مواصفة من المواصفات التربوية التسع (والتي تعني: مجموعة الشروط العلمية التي تحدد ما يجب أن يكون عليه المنتج التعليمي من الناحية التربوية التعليمية لكافة عناصر المحتوى، وفقاً لمنتجات سلسلة ماجروهل لكتب الرياضيات) في ضوء مؤشراتها التي بلغ عددها (44) مؤشراً، ويلخص الجدول (2) مستويات تحقق هذه المواصفات في كتب الرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة.

جدول (2). المواصفات التربوية لكتب الرياضيات.

المواصفات	الأول المتوسط		الثاني المتوسط		الثالث المتوسط		المجموع الكلي	٪	ترتيب المواصفة
	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية			
1. يقدم المحتوى دعماً لتعلم جميع الطلاب.	1.83	٪61	1.19	٪37	0.92	٪30.7	1.31	٪43.8	8
	متوسط		منخفض		منخفض		منخفض		
2. يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن.	2.07	٪69	2.1	٪70	2.61	٪87	2.26	٪75.3	1
	متوسط		متوسط		مرتفع		مرتفع		
3. يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل.	1.32	٪44	2.1	٪70	2.63	٪87.7	2.02	٪67.2	2
	منخفض		متوسط		مرتفع		متوسط		
4. يشجع المحتوى التعلم النوعي المتعدد المداخل.	1.59	٪53	1.62	٪54	2.10	٪70	1.77	٪59	4
	متوسط		متوسط		متوسط		متوسط		
5. يجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية.	1.86	٪62	1.66	٪55	1.55	٪51.7	1.69	٪56.3	5
	متوسط		متوسط		متوسط		متوسط		
6. يدعم المحتوى معايير العمليات الرياضية.	1.69	٪56.3	1.58	٪86	2.37	٪79	1.88	٪62.7	3
	متوسط		متوسط		مرتفع		متوسط		
7. يزود المحتوى الطالب بمهمات ومهارات للمذاكرة والتنظيم الذاتي.	1.71	٪57	1.38	٪45.8	1.70	٪57.7	1.60	٪53.2	6
	متوسط		منخفض		متوسط		متوسط		
8. يستخدم أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة للتقويم والمعالجة.	1.2	٪40	1.51	٪50.3	2.01	٪67	1.57	٪52.4	7
	منخفض		متوسط		متوسط		متوسط		
9. يوظف التقنية لدعم تعلم الرياضيات.	1.2	٪40	0.71	٪24	1.13	٪37.7	1.01	٪33.8	9
	منخفض		منخفض جداً		منخفض		منخفض		
مستوى تحقق المواصفات التربوية الكلي	1.61	٪53.7	1.54	٪51.3	1.89	٪63.0	1.68	٪56.0	
	متوسط		متوسط		متوسط		متوسط		

يتضح من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية للمواصفات التربوية الكلية لصفوف المرحلة المتوسطة جاءت متفاوتة، ومستوى تحققها الكلي متوسط، فبلغ المتوسط الحسابي (1.68)، وبنسبة مئوية (56.0٪). وجاء مستوى تحقق المواصفات التربوية لكتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المرتبة الأولى بمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي (1.89)، وبنسبة مئوية (63.0٪). وجاء في المرتبة الثانية كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط بمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي (1.61)، وبنسبة مئوية (53.7٪). وجاء في المرتبة الأخيرة كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي (1.54)،

وبنسبة (51.3٪)، أي أن مستوى التزام كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمواصفات التربوية تحقق بمستوى متوسط وذلك لكل صف من الصفوف الثلاثة.

وجاءت المواصفة الثانية «يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن» في المرتبة الأولى وتحققت بمستوى مرتفع للصف الثالث المتوسط مع اختزال عدد كبير من التدريبات في كتاب الرياضيات السعودي، مقارنة بكتاب الجبر (1) للصف التاسع وهو أول صفوف المرحلة الثانوية في النظام الأمريكي، في حين تحققت بمستوى متوسط لكتابي الرياضيات للصفين الأول والثاني المتوسط وذلك لاختزال المحتوى وعدد التدريبات الذي يغطي مجالَي الجبر والإحصاء بالكتابين مقارنة بكتابَي الرياضيات للصفين السابع والثامن في السلسلة، بالإضافة إلى خلو كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط من الاختبارات المعيارية وإجاباتها، وعدم توفر النقاط المحورية (Focal Points) في مقدمات الكتاب.

وتليها بالترتيب المواصفة الثالثة «يتسم المحتوى بالترابط المنطقي والتكامل» وتحققت بمستوى متوسط، حيث تحققت بمستوى مرتفع للصف الثالث المتوسط، وبمستوى متوسط للصف الثاني المتوسط، وبمستوى منخفض للصف الأول المتوسط. ويعزى ذلك لاختزال العديد من الفقرات التي تحقق مؤشرات هذه المواصفة من كتب الرياضيات مقارنة بكتب الرياضيات في السلسلة مثل: «كيف تستخدم كتاب الرياضيات؟» والاختبارات المعيارية، وتلميحات للنجاح، وكذلك المراجعة الحلزونية، والأسئلة الاختبارية، والفصل الصفري من جميع الكتب.

وتحققت المواصفة السادسة «يدعم المحتوى معايير العمليات الرياضية» بمستوى متوسط. حيث تحققت مستوى مرتفع للصف الثالث المتوسط، بينما تحققت بدرجة متوسطة للصفين الأول والثاني المتوسط نتيجة لاختزال بعض الفقرات التي تحقق مؤشرات هذه المواصفة من كتب الرياضيات مقارنة بكتب الرياضيات في السلسلة مثل: حل المشكلات المركبة (Mixed problem solving)، ومسائل رياضية في العلوم والدراسات الاجتماعية والصحة.

كما وتحققت المواصفة الرابعة «يشجع المحتوى التعلم النوعي المتعدد المداخل» بمستوى متوسط لجميع الصفوف، وتعزى هذه النتيجة لاختزال العديد من الفقرات التي تحقق هذه المواصفة في كتب الرياضيات مقارنة بكتب الرياضيات في السلسلة مثل: مشاريع حل المشكلات، وأنشطة التوسع، والتدريبات الإضافية.

وتحققت المواصفة الخامسة «يجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية» بمستوى متوسط لجميع الصفوف، وتعزى هذه النتيجة لاختزال العديد من الفقرات في كتب الرياضيات مقارنة بكتب الرياضيات في السلسلة

مثل: بنك المفاهيم والمهارات، والبداية الذكية، وغياب المحتوى الإلكتروني الذي يدعم التعلم المستقل وفق القدرات لكل طالب.

وتحققت المواصفة السابعة «يزود المحتوى الطالب بمهمات ومهارات للمذاكرة والتنظيم الذاتي» بمستوى متوسط. حيث تحققت بمستوى متوسط للصفين الأول، والثالث المتوسط، في حين تحققت بمستوى منخفض في الصف الثاني المتوسط، نتيجة لاختزال العديد من الفقرات في كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط مقارنة بكتاب الرياضيات للصف الثامن في السلسلة مثل: المراجعة الحلزونية، ومفتاح المفردات بأرقام الصفحات (Index).

وتحققت المواصفة الثامنة «يستخدم أدوات وأساليب تقويم متنوعة ومستمرة للتقويم والمعالجة» بمستوى متوسط. حيث تحققت بمستوى متوسط للصفين الثاني والثالث المتوسط، في حين تحققت بمستوى منخفض في الصف الأول المتوسط. نتيجة لاختزال العديد من الفقرات في كتاب الأول المتوسط مثل: اختبار منتصف الفصل، الممارسة في كل درس، المراجعة والاختبار في نهاية كل فصل.

وجاءت المواصفة الأولى «يقدم المحتوى دعماً لتعلم جميع المتعلمين» في المرتبة قبل الأخيرة وتحققت بمستوى منخفض. حيث تحققت بمستوى متوسط في الصف الأول المتوسط، وبمستوى منخفض للصفين الثاني والثالث المتوسط. ويعزى ذلك إلى اختزال العديد من الفقرات التي تحقق مؤشرات هذه المواصفة من كتب الرياضيات مقارنة بكتب الرياضيات في السلسلة مثل: أنشطة إضافية تلائم أنماط المتعلمين المختلفة، دروس مراجعة المفاهيم الرياضية المرتبطة ببيئة الطالب تحت مسمى البداية الذكية، أنشطة إضافية لدعم تعلم الطالب، فهرس المفاهيم، التدريبات الاضافية، روابط ومواقع الكترونية تدعم تعلم الرياضيات، دليل الطالب، ملاحق حل التدريبات.

وجاءت المواصفة التاسعة «يوظف التقنية لدعم تعلم الرياضيات» في المرتبة الأخيرة وتحققت بمستوى منخفض. حيث تحققت بمستوى منخفض في الصفين الأول، والثالث، بينما تحققت بمستوى مخفض جداً في الصف الثاني المتوسط. ويعزى ذلك إلى غياب مؤشرات تحقق هذه المواصفة من كتب الرياضيات مقارنة بكتب الرياضيات في السلسلة مثل: جميع مصادر التقنية من كتب المشروع والتي تتضمن فقط رابط شركة العبيكان والذي يخلو من الفقرات التي تحقق هذه الشواهد، مثل: الرياضيات المتحركة (Math in Motion (Animation- المعلم الشخصي الإلكتروني Personal Tutor- أمثلة إضافية Extra Examples- الاختبارات القصيرة الذاتية Self-Check Quizzes- مساعد الواجب المنزلي

Homework Help– المعلم الشخصي البياني Graphing Technology Personal Tutor.

الإجابة عن السؤال الثاني: «ما مستوى تحقق المواصفات الفنية في كتب الطالب للرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة: (الأول، والثاني، والثالث) في المملكة العربية السعودية كما تظهر في منتجات سلسلة ماجروهل؟» وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لكل مواصفة من المواصفات الفنية الثلاث (والتي يقصد بها: مجموعة من الشروط العلمية التي تحدد ما يجب أن يكون عليه المنتج التعليمي من الناحية الظاهرية المادية، وتتمثل في التصميم الظاهري، والإخراج الفني للمنتج التعليمي، لكافة مكونات الكتاب، وفقاً لمنتجات سلسلة ماجروهل لكتب الرياضيات) في ضوء مؤشراتها التي بلغ عددها (19) مؤشراً، ويلخص الجدول (3) مستويات تحقق هذه المواصفات في كتب الرياضيات لصفوف المرحلة المتوسطة.

الجدول (3). المواصفات الفنية لكتب الرياضيات.

رقم المواصفة	المواصفات	الأول المتوسط		الثاني المتوسط		الثالث المتوسط		المجموع الكلي	٪	الترتيب
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية			
.1	يتسق الشكل الخارجي للكتاب.	1.71	٪57	2.03	٪67.7	2.18	72.9	1.97	٪65.8	3
		متوسط		متوسط		متوسط		متوسط		
.2	تتسق مكونات الكتاب وعناصره من حيث التصميم والإخراج.	1.89	٪63	2.64	٪88.1	2.82	٪94	2.45	٪81.7	2
		متوسط		مرتفع		مرتفع		مرتفع		
.3	يتسق الترميز وعلامات الترقيم في الكتاب.	2.28	٪76	2.25	٪75.0	2.84	٪94.7	2.46	٪81.9	1
		مرتفع		مرتفع		مرتفع		مرتفع		
مستوى تحقق مواصفات الفنية الكلية		1.96	٪65.3	2.31	٪77.0	2.61	٪87	2.29	٪76.3	
		متوسط		مرتفع		مرتفع		مرتفع		

يتضح من الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لمواصفات الفنية الكلية لصفوف المرحلة المتوسطة جاءت متفاوتة، ومستوى تحققها الكلي مرتفع، فبلغ المتوسط الحسابي (2.29)، وبنسبة مئوية (76.3٪) وجاء مستوى تحقق المواصفات الفنية لكتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط في المرتبة الأولى بمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي (2.61)، وبنسبة مئوية (87.0٪). وجاء في المرتبة الثانية كتاب الرياضيات للصف الثاني المتوسط بمستوى مرتفع، وبلغ المتوسط الحسابي (2.31)، وبنسبة مئوية (77.0٪). وجاء في المرتبة الأخيرة

كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط بمستوى متوسط، وبلغ المتوسط الحسابي (1.96)، وبنسبة (65.3٪). أي أن مستوى التزام كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمواصفات الفنية تحقق بمستوى مرتفع وذلك لكل صف من الصفوف الثلاثة عدا الصف الأول المتوسط تحقق بمستوى متوسط.

وجاءت المواصفة الثالثة «يتسق الترميز وعلامات الترقيم في الكتاب» في المرتبة الأولى، وتحققت بمستوى مرتفع لجميع صفوف المرحلة المتوسطة، بالرغم من عدم الالتزام التام بالترميز وعلامات الترقيم في الكتب الرياضيات للصفوف الثلاثة مقارنة بالكتب المناظرة في السلسلة.

وجاءت المواصفة الثانية «تتسق مكونات الكتاب وعناصره من حيث التصميم والإخراج» في المرتبة الثانية، وتحققت بمستوى مرتفع. حيث تحققت بمستوى مرتفع للصفين الثاني والثالث المتوسط، وبمستوى متوسط في الصف الأول المتوسط، ويعزى ذلك إلى التزام كتاب الرياضيات بالتصميم والإخراج من حيث العناوين وإبرازها واتساقها في سائر الكتاب بنمط موحد، واتساق الألوان وجودتها، وتصميم الصفحات في جميع أجزاء الكتاب مقارنة بكتب السلسلة، إلا أن درجة التوافق مع السلسلة ليست بشكل كامل حيث ظهر بعض الاختلافات بينهما مثل: تصميم صفحات الفهارس، والأنشطة، ومهارات التفكير العليا وأماكن تواجدها في كل فصل، وجاءت المواصفة الأولى «يتسق الشكل الخارجي للكتاب» في المرتبة الأخيرة، وتحققت بمستوى متوسط. وتحققت بمستوى متوسط لجميع صفوف المرحلة المتوسطة، وذلك بسبب تقليص فصول الكتب مقارنة بكتب السلسلة لتتلاءم مع ثقافة استخدام الكتاب في نظام التعليم بالمملكة، وكذلك تختلف جودة التجليد وسماكة الكتب ونوع الورق عنها في كتب السلسلة المناظرة.

ويلخص الجدول (4) مستوى تحقق المواصفات التربوية والفنية معاً في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

الجدول (4). مستوى تحقق المواصفات التربوية والفنية.

المواصفة	المواصفات	الأول المتوسط		الثاني المتوسط		الثالث المتوسط	
		المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
1	المواصفات التربوية	1.61	53.7٪	1.54	51.3٪	1.89	63٪
		متوسطة		متوسطة		متوسطة	
2	المواصفات الفنية	1.96	65.3٪	2.31	77٪	2.61	87٪
		متوسطة		مرتفعة		مرتفعة	
مستوى تحقق المواصفات الكلي		1.79	59.5٪	1.93	64.2٪	2.25	75٪
		متوسطة		متوسطة		مرتفعة	

يتضح من الجدول (4) أن الاتساق في المواصفات التربوية لكتب الرياضيات كان بدرجة متوسطة لجميع الصفوف، وفق الترتيب التنازلي التالي:

1 – كتاب الطالب للصف الثالث المتوسط.

2 – كتاب الطالب للصف الأول المتوسط.

3 – كتاب الطالب للصف الثاني المتوسط.

أما الاتساق في المواصفات الفنية فيظهر أنه أعلى منه في المواصفات التربوية، وقد جاءت الصفوف في مستوى الاتساق على النحو التالي بدءا بالأعلى اتساقا:

1 – كتاب الطالب للصف الثالث المتوسط.

2 – كتاب الطالب للصف الثاني المتوسط.

3 – كتاب الطالب للصف الأول المتوسط.

وجاء ترتيب اتساق المواصفات التربوية والفنية الكلي لكتب الرياضيات تنازلياً كالتالي:

1 – كتاب الطالب للصف الثالث المتوسط.

2 – كتاب الطالب للصف الثاني المتوسط.

3 – كتاب الطالب للصف الأول المتوسط.

الاستنتاجات:

أظهرت الدراسة تحقق المواصفات التربوية في كتب المرحلة المتوسطة الثلاثة بمستوى متوسط، مع تباين في مستوى تحقق المواصفات التربوية التسع، حيث كانت أعلى المواصفات تحققا هي «أن يتسم المحتوى بالشمول والعمق والتوازن»، بينما أقل المواصفات التربوية تحققا هي «يوظف التقنية لدعم تعلم الرياضيات» وكان تحققها بمستوى منخفض، وهذه النتيجة كانت مترتبة لضعف تحقق مؤشرات تلك المواصفة.

كما أظهرت الدراسة تحقق المواصفات الفنية الثلاثة في كتب المرحلة المتوسطة الثلاثة بمستوى مرتفع، إلا أنها كانت متباينة المستوى في التحقق، وكانت أقلها تحققا هي المواصفة «أن يتسق الشكل الخارجي للكتاب» حيث تحققت بمستوى متوسط نظرا للتفاوت في تحقق مؤشراتها بين العالي والمتوسط والمنخفض.

التوصيات:

1– المحافظة على بنية كتب الطالب للصفوف الثلاثة بالملرحلة المتوسطة وفق تصميم كتب الطالب للسلسلة الأصل، بحيث تتضمن: الفصل التمهيدي، والفصل الصفري Chapter Zero، وفصول المعرفة الرياضيةGeneral lessons، وفصل التعلم اللاحق Looking Ahead، وفصل التدريب على الاختبارات المعيارية Preparing for standardized tests، مع الإشارة إلى أهمية هذا التصميم في مقدمات كتاب الطالب، وفي حالة تعذر إضافة هذه الأجزاء إلى كتاب الطالب يتم إضافتها في الموقع الإلكتروني ودليل المعلم للصفوف المستهدفة.

2– المحافظة على بنية الفصل كما هي في كتب

السلسلة الأصل، بإضافة اختبار المنتصف Mid-Chapter، والاختبارات التراكمية Practice Test، ودروس التوسع المحذوفة، وإضافة دليل الدراسة والمراجعة Study Guide and Review، الذي يقدم ملخصاً للمحتوى الرياضي، منظما بنمطية واضحة وفق التسلسل المنطقي للدروس داخل الفصل، ويختتم به كل فصل، مع إضافة فقرة المفردات الجديدة New Vocabulary، ومراجعة المفردات Review Vocabulary في بداية الفصل للصفوف المستهدفة، مزودة برقم الصفحة.

3- المحافظة على بنية الدرس كما هي في الكتاب للسلسلة الأصل بإضافة فقرة المراجعة التراكمية Spiral Review، وفقرة استعد للدرس اللاحق Get Ready for the Next Lesson، وفقرة الاختبار المعياري Test Practice في نهاية كل درس، كما في الأصل للصفوف الثلاثة لاسيما أن هذه الفقرات تهيئ الطلاب للاختبارات الوطنية، واختبارات التميز TIMSS وغيرها.

4- إضافة دروس مسائل العلوم Problem solving in Science، ومسائل الدراسات الاجتماعية Problem solving in Social Studies، ومسائل في الصحة Problem Solving in Health، ودروس القراءة لحل المشكلة Reading to Solve Problems، كما هي في المواضع المشابهة لكتب السلسلة الأصل للصفوف المستهدفة.

5- إضافة دروس معامل الهندسة Geometry Lab، ومعامل الجبر، Algebra Lab ودروس معمل برنامج البيانات المجدولة Spread Sheet Lab، ودروس المعمل التقني للرسم Graphing Technology Lab، ومعامل الحاسبة البيانية للصفوف والتي تم اختزالها من كتب الطالب للصف الثالث المتوسط، والصف الثاني الثانوي، والثالث الثانوي.

6- ضرورة إضافة جميع التدريبات الموجودة في كتب السلسلة الأصل، حيث يلحظ اختزال في عدد ونوع التدريبات بين كتب المشروع وكتب السلسلة الأصل، لا سيما الصف الثالث المتوسط. وإضافة فقرة Step-by-Step Solution التي تقدم حلولاً مفصلة لبعض التمارين في مرحلة التدرب وحل المسائل «Practice and Problem Solving».

7- إضافة الكتاب الإلكتروني e-book للصفوف المستهدفة على الموقع الإلكتروني، على غرار كتب السلسلة الأصل، والذي يوفر العديد من المصادر والأدوات الدراسية المقروءة والمسموعة، التي يمكن الوصول إليها من خلال روابط إلكترونية على نفس الصفحة، مع توفير البدائل الإلكترونية التي تدعم التعلم الذاتي وفق حاجات الطلاب وأنماط تعلمهم،

مثل: Extra Examples، Personal Tutor، Graphing Technology Personal Tutor، Math in Motion، Review Vocabulary، Home work help، التي توفرها كتب السلسلة الأصل للصفوف المستهدفة على الرابط Math Online. وتوفير مصادر التعلم من المواد التعليمية المختلفة في الموقع الإلكتروني، مثل كتيبات المتأخرين دراسياً (Study Guide) (Math Triumph), (and Intervention Masters)، والكتيبات الإثرائية Enrichment، وكتيبات إعادة التدريس Reteach، وتوجيه الطلاب إليها على غرار كتب السلسلة الأصل في فقرة Math Online.

8- توفير مصادر التقويم الورقية والإلكترونية في الموقع، مثل: فقرة Multiple-Choice Questions وفقرة Gridded-Response Questionsالتي تقدم شرحاً لفكرة الإجابة عن الأسئلة الإلكترونية، بالإضافة إلى شروط متعددة لطريقة تحديد الإجابة Sractice test & Standardized test، وكذلك Self check quizzes، وصفحات Selected Answers في ملاحق الكتاب، والتي تتضمن مفاتيح لإجابات التدريبات والاختبارات المقننة، محددة برقم التدريب والدرس والصفحة؛ لتكون مرجعاً علمياً وتقويماً للطالب والأسرة والمعلم، وتوفير نماذج مختلفة من الاختبارات الإلكترونية التي توجه إليها كتب الطالب للسلسلة الأصل، سواء أكانت اختبارات تشخيصية في فقرة ...Get Ready for Chapter أم اختبارات منتصف الفصل Mid-Chapter Chapter Test والاختبارات التراكمية أو المعيارية.

9- إثراء الموقع الكتروني بما يلي: كتيب الطالب Student Handbook، بنك المفاهيم والمهارات Concepts and Skills Bank، التدريب على الاختبارات المعيارية Preparing for Standardized Test، قاموس المصطلحات Glossary، مشاريع حل المشكلات Problem-Solving Projects، وفصل التعلم اللاحق Looking Ahead.

شكر وتقدير:

يتقدم الباحثون بالشكر والتقدير لوزارة التعليم ومركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود، حيث أن هذا البحث جزء من «الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية»، والتي نفذها مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، بجامعة الملك سعود بتمويل من الإدارة العامة للبحوث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو هاشم، السيد. (2004). *الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS*. الرياض: مكتبة الرشد.

بن طريف، محمود. (2009). *تحقق معيار الربط الرياضي في كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في الأردن في ضوء معايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات ومدى مراعاة المعلمين لها*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الرويس، عبدالعزيز؛ والشلهوب، سمر؛ وعبدالحميد، عبدالحميد.(2013م). مدى مناسبة الأنشطة التعليمية المتضمنة في كتب الرياضيات المطورة للتلاميذ مختلفي المستويات التحصيلية في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الملك سعود، 25*(2)، 487-512.

وزارة التربية والتعليم.(1434هـ). *كتاب الطالب للرياضيات الصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول، والثاني*. دار النشر المملكة العربية السعودية: شركة العبيكان.

وزارة التربية والتعليم.(1434هـ). *كتاب الطالب للرياضيات الصف الثاني المتوسط الفصل الدراسي الأول، والثاني*. دار النشر المملكة العربية السعودية: شركة العبيكان.

وزارة التربية والتعليم.(1434هـ). *كتاب الطالب للرياضيات الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول، والثاني*. دار النشر المملكة العربية السعودية: شركة العبيكان.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (1433هـ). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية – المرحلة الأولى، الجزء الأول*. دراسة غير منشورة ممولة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (1434هـ). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية – المرحلة الثانية، الجزء الأول*. دراسة غير منشورة ممولة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. (1435هـ). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية – المرحلة الثالثة، الجزء الأول*. دراسة غير منشورة ممولة من وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية. الرياض: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات بجامعة الملك سعود.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Alrwais, A.; Abdulhameed, A.; & Alshalhoub, S. (2013). The appropriateness of educational activities that are included in mathematics textbooks for primary pupils of different levels (in Arabic). *Journal of Educational Sciences, 25*(2), 487- 512.

Anderson, L.(2002). Curricular Alignment: A Re-Examination. *Theory Into Practice. 41*(4), 255-260.

Apthorp, H..; Bodrova, E.; Dean, C.; & Florian, J. (2001). Noteworthy perspectives: Teaching to the core—Reading, writing, and mathematics. Aurora, CO: *Mid-continent Research, for Education and Learning (McREL)*. Retrieved, October 15, 2011, from http://www.mcrel.org/topics/ products/59.

Arab Bureau of Education for the Gulf States (ABEGS). (2012). *Evaluation of the Gulf states Math and Science Textbooks*. Riyadh: ABEGS Press.

Bennett, J. (2005). Curriculum Issues in National Policy-Making. *European Early Childhood Education Research Journal, 13*(2):5-23.

Common Core State Standards [CCSS] (2010). *Common core state standards*. Retrieved, May 15, 2014, from: http://www.corestandards.org/

Dean, C.; Hubbell, E.; Pitler, H.; & Stone, R. (2012).

McGraw-Hill Education. (2010). *Math connects Precalculus.* Textbook. Student Edition. U.S.A: McGraw-Hill

McGraw-Hill Education.(2009). *Math connects.Grade 3*. Teacher Edition, Volume 1,2. U.S.A: McGraw-Hill.

McGraw-Hill Education.(2009). *Math connects.Grade 6*. Teacher Edition, Volume 1,2. U.S.A: McGraw-Hill.

McGraw-Hill Education.(2009). *Math connects.Grade3*. Textbook Student Edition, Volume 1,2. U.S.A: McGraw-Hil.

McGraw-Hill Education.(2010). *Math connects. Algebra1*. Teacher Edition, Volume 1,2. U.S.A: McGraw-Hill.

McGraw-Hill Education: (2010). *Math connects. Algebra1*. Student Edition. U.S.A: McGraw-Hill.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2006). *Curriculum focal points for prekindergarten through grade 8 mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM Report Information from ProQuest(2011) Available at (12/2012) from http http://search.proquest.com/docview/231155360?accountid=44936.

National Research Council. (2001). *National Science Education. Standards*. (8th ed) USA: National. Academy of Sinces.

Patrick, J. (1988). *High School Government Textbooks*. ERIC Document Reproduction Service No, 301532.

Roach, A.; Niebling, B.; Kurz, A. (2008). Evaluating the alignment among curriculum, instruction, and assessments: Implications and applications for research and practice. *Psychol.* Schools. 45,158–176.

Webb, N. (1999). *Research monograph No. 18. Alignment of science and mathematics standards and assessments in four states*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.

Wraga, W. (1999). The educational and political implications of curriculum alignment and standards-based reform. *Journal of Curriculum and Supervision, 15*(1), 4-25.

❋❋❋

Classroom Instruction that Works: Research Based Strategies for Increasing Student Achievement. (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Fan, L.; & Zhu, Y. (2007). Representation of Problem-Solving Procedures: A Comparative Look at China, Singapore, and US Mathematics Textbooks. *Educ Stud Math*, *66*, 61–75.

Glatthorn, A. (1999). Curriculum a Alignment Revisited. *Journal of Curriculum and Supervision, 15*(1), 26-34.

Glencoe Mathematics .(2004). *Research-based strategies used to develop Glencoe Algebra 1, Glencoe Algebra 2, and Glencoe Geometry*. Retrieved November 02, 2013, from http://www.glencoe.com/sites/common_assets/mathematics/rb_portfolio/GLN_MathWhitePaper.pdf.

Glencoe Mathematics (2011). *Research-based strategies used to develop Mathematics with Understanding the NCTM Princibles and Standers for School Mathematics*. USA: Glencoe white Paper.

Horsley, J. (2010). How high ability students perceived the practice of influential teachers. *New Zealand Annual Review of Education 2009, 19*, 114-129.

Hsieh, H.; & Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis .*Qualitative Health Research, 15*(9), 1276 –1288.

Isaac, S.; & Michael, W. (1995). *Hand Book In Research and Evaluation for Education and the Behavioral SCIENCES* .Third Edition, Edits

Jitendra, A.; Griffin, C.; & Xin, Y. (2010). An Evaluation of the Intended and Implemented Curricula's Adherence to the NCTM Standards on the Mathematics Achievement of Third Grade Students: A Case Study. *Journal of Curriculum and Instruction, 4*(2), 33.

Kulm, G., K. Morris and L. Grier.(2000). *Project 2061 Appendix C Methodology*. Accessed from: http://www.project2061.org/publications/textbook/mgmth/report/appendx/appendc.htm. Novemebr, 2012.

Mauch, Elizabeth K; McDermott,(2007). *Mathematics and Computer Education*. 41(2) ProQuest Central: p127

McGraw-Hill Education. (2009). *Math connects.Grade 6*. Textbook. Student Edition. U.S.A: McGraw-Hill.

McGraw-Hill Education. (2010). *Math connects Algebra2*. Teacher Edition. U.S.A: McGraw-Hill

McGraw-Hill Education. (2010). *Math connects Algebra2.*Textbook. Student Edition. U.S.A: McGraw-Hill

McGraw-Hill Education. (2010). *Math connects Precalculus*. Teacher Edition. U.S.A: McGraw-Hill

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 245 - 271، الرياض (2016م/ 1437هـ)

العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كليات التربية

عائشة بنت سيف صالح الأحمدي[1]

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 02/ 05/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 26/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: سعت الدراسة للتعرف على العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، من خلال استطلاع آراء عينة عنقودية عشوائية مكونة من 1022 من طلبة سبع كليات تربية في تلك الجامعات، على استبانة حوت 34 عبارة وزعت على محورين؛ محور العوامل الثقافية السائدة، ومحور عوامل البيئة الأكاديمية، وتشير نتائج الدراسة إلى أن قوة تأثير عوامل المحورين سوياً، على الحد من طرح السؤال داخل قاعات الدراسة في الجامعات السعودية كان بدرجة متوسطة، كما لم تختلف درجة التأثير في كلا المحورين؛ إذ جاءت هي الأخرى أيضاً بدرجة متوسطة، أما على مستوى التأثير الفردي لكل عامل من العوامل المدرجة تحت المحورين، فيتضح أن أقوى ثلاثة عوامل تأثيراً على الحد من طرح السؤال في القاعات الدراسية في محور الثقافة السائدة هي: اعتقاد الطالب أن الانشغال بطرح السؤال قد يفقده القدرة على تدوين الملاحظات التي يسردها الأستاذ، وكذلك الاعتقاد بأهمية التركيز على صحة الإجابة من خطئها، أكثر من البحث في أسباب صوابها أو خطائها، أن يركز الطالب على فهم ما يقوله الأستاذ، بدلاً من مناقشته فيما يقوله، وقد جاءت درجة تأثير تلك العوامل الثلاثة «عالية». في حين جاءت أقوى ثلاثة عوامل تأثيراً في محور البيئة الأكاديمية الآتي: طول مناهج المقررات الدراسية التي لا تتيح مجالاً لطرح السؤال أثناء المحاضرة، والاعتقاد أن مقاطعة الأستاذ بالسؤال خلال الشرح يعطي انطباعاً بعدم الاحترام، والخوف من أن طرح الأسئلة والمناقشات الجانبية مع الأستاذ يمنعه من إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد، وكانت درجة تأثيرها عالية أيضاً.

الكلمات المفتاحية: الإجابة، التفكير النقدي، الحوار، التلقين.

Factors Preventing Students From Pausing Questions And Class Interaction As Perceived By Students At The College Of Education

Aisha Seif Al-Ahmadi[1]

Taiba University

(Received 11/02/2016; accepted 05/04/2016)

Abstract: The current study aims to identify the factors affecting asking questions in Saudi universities through a poll survey of a random cluster sample composed of 1022 students from seven faculties of education in Saudi universities. The study used a questionnaire of 34 items that were distributed between two axes: cultural factors axis and academic environment axis. The study findings suggest an average effect of the two axes together on restricting asking questions at Saudi classrooms, as is the case in every individual axis. With regard to the individual effect of every separate item, the study suggests that the three most influential factors affecting asking questions in classrooms in the cultural axis were: student's belief that asking questions may prevent him from taking notes, student's belief that focusing on the correctness or incorrectness of the answer is more important than knowing the reasons why it is right or wrong. The effect of these three factors was high. Meanwhile, the three most influential factors in the academic environment axis were: curriculum size that leaves no space for students to ask questions during the lecture, student's belief that interrupting professors by asking questions may give an impression of a lack of respect and student's fear that side discussions and asking questions may prevent professors from finishing the lecture on time. The effect of these three factors was also high.

Key words: Answer, Critical Thinking, Dialogue, Teaching Or Dictating.

---

(1) أستاذ أصول التربية المشارك، قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طيبة
المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب (3283).

البريد الإلكتروني: fiker17@gmail.om :e-mail

(1) *Associate Professor, Dept. of pedagogy, College of Education, Taiba University.*
Madinah, Saudi Arabia, P.O. Box (3283) .

مقدمة:

كان السؤال وما يزال الطريق إلى الحكمة والفهم والمعرفة، منذ أقدم العصور وحتى يومنا هذا، وإذا كان عصرنا اليوم يتميز بشيء، فلربما بكثرة الأسئلة وتنوع ميادينها، بل بالسؤال عن السؤال ذاته، فسقراط رفض تلقين المعرفة، لكنه أيقن بقدرة السؤال على تفجير مكامن المعرفة في الذات الإنسانية، ولذلك فإنه لم يحاول تلقين نظرية المعرفة التي آمن بها، بل حاول استنطاقها من خلال السؤال والجواب.

والسؤال هو أداة التفكير الناقد في تمحيص الحقيقة أو الوصول إليها، وهو شرط أساس للتفكير العقلاني في الواقع المجتمعي على اختلاف تركيباته وظواهره وتفاعلاته وتغيراته، وبحسب ما يذهب إليه الفيلسوف الألماني نيتشه من أن السؤال هو الدواء لكافة العلل الاجتماعية، يمكن القول: إن مدى تحقق الصحة الاجتماعية للمجتمعات يُقاس بمدى شيوع السؤال فيها (الشدوي، 2010)، فمن خلال السؤال يسهل أن يندمج الفرد في جماعته، والجماعة في مجتمعها، والمجتمع في محيطه الكوني، فغرابة ظاهرة من الظواهر تُطرح أمام الذهن في صيغة إشكال- بدلاً من كونها مصدر تعجب- لتتحول إلى محرك له من حالة السكون إلى الحركة، وتنتقل به الدهشة من التأمل العميق إلى الاستفهام والسؤال (فرنان، 2008).

إن المتتبِّع لتاريخ المجتمعات يجد أن المجتمعات المتقدمة هي التي استطاعت الانفكاك من قيود الوهم والخرافة، بالشك والتمرد والاحتجاج، وبشيوع ثقافة السؤال والمساءلة؛ لتقدح به شرارة التفكير، ليس للثورة على كل شيء، بل من أجل العمل على بناء أسس سليمة وصحيحة للنهضة والتحضر، ومواجهة تحديات عصرها وزمانها، أما المجتمعات التي توقفت عن الفكر، وجرمت النقد وتحكمت في قدرة العقل على الانتشار في الوجود، وقلصت دهشته وحكمته بأسئلة محددة مسبقاً، فقد تبطنتها ثقافة الانغلاق والجمود والتخلف (الحدادي، 2014)، فعقلية التساؤل هي خاصية تميز بها العقل الإنساني، وهي ما تحمله على التمحيص والتنقيب والبحث في الظواهر الحياتية المختلفة كافة (العابد، 2010).

ويعد التفكير الناقد مظهراً من مظاهر العافية الفكرية في المجتمعات، وثقافة السؤال هي الموجه الأساسي له، الأمر الذي يحتم على مؤسسات التربية في المجتمعات الناهضة مسؤولية توطين ثقافة السؤال وتدريب الطلبة على طرحه في مختلف السياقات؛ فهي الضمانة الوحيدة للإنسان ضد الوهم، والخداع، والخرافة، وإساءة فهم النفس والبيئة المحيطة بها، فالتعليم يكون جيداً ما دام ينتج أفراداً على درجة عالية من نمو الذهنية النقدية، وعضو هيئة التدريس الجيد

– في أي تخصص – مطالَبٌ بتمكين طلابه من التحصيل العلمي وتعلم الدقة والتحليل المنطقي في كل العمليات والطرق، وبأن يعرض كل شيء ويفتحه للتحقيق والمراجعة والمساءلة العلمية، ولا يتحقق ذلك إلا بزرع التفكير النقدي في أذهان طلابه وطبعهم بالصبغة المنهجية النقدية، فالأفراد الذين يتلقون العلم على ذلك المنوال لا يمكن أن ينقادوا وراء الفكر الخرافي (Sumner, 2002).

وبحسب ما كشفت عنه نتائج دراسة غونوواردينا ونولا ويلسون ولوبيز ايسلاس ورامريس إنجل (Gunawardena, Nolla, Wilson, Lopez-Islas, Ramirez - Angel & Megchun - Alpizar, 2001) ودراسة جوي وكولب (Joy& Kolb, 2009) فإن هناك علاقة ارتباطية بين الخلفية الثقافية وأساليب التعلم، والعمليات المعرفية في الثقافات المختلفة؛ ففي مقارنة بين وجهات النظر في الثقافة الغربية حول مجموعة من القضايا، ووجهات النظر في ثقافات عالمية أخرى وآثارها على التعلم، تبين أن نظم التعليم الغربية في ظل ثقافتها السائدة، استطاعت بناء ثقافة تعلم تتميز بقدرتها على تشكيل نمط من التفكير، مليء بالإثارة وطرح التساؤلات، والاستقلالية، والقدرة على التحليل، وعدم البحث عن اليقين.

كما اعتُبِر التفكير الناقد قيمة تعليمية ومفهوماً أساسياً في الثقافة الأكاديمية الغربية (O'Sullivan & Guo, 2011) ؛ إذ يُعتقد أن هذا النمط من التفكير يعمل على تنبيه الطلبة للظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية التي تشكل جميع الظواهر، بل أن هناك إدراكاً عميقاً للحاجة إليه في مسارات الحياة كافة، وفي التعليم على الأخص منذ أمد بعيد (مركز الإنتاج الإعلامي- جامعة الملك عبد العزيز، 2002)، حتى أصبح تدريس التفكير الناقد في تلك البلدان يدخل في مراحل مبكرة من التعليم، ففي انجلترا على سبيل المثال يدرس التفكير النقدي كمادة مستقلة لطلاب الصف السادس، وبلغت درجة هذا الاهتمام حتى غدا مطلباً ينشد الأهالي أن يحقق أبناؤهم مستوياتٍ عليا فيه (Black, 2010) .

وعكس ما جاء في الثقافات الغربية، تميل الثقافة الشرقية بصفة العموم إلى تسوية جميع الخلافات والصراعات الاجتماعية من خلال الانسجام والتوافق دائماً، والذي يُعدّ مفهوماً أساسياً في غالبية المجتمعات الشرقية، فهو جزء لا يتجزأ من البناء النفسي الثقافي لعقليتها، فبحسب فلسفة تلك المجتمعات يُعدّ الفرد عنصراً في جماعة، كما تعد وحدة هذه الجماعة أمراً مهماً للغاية، من هنا فأهم هدف لتحقيق الانسجام هو الوحدة والعلاقات السلمية، وهذا يحدث فقط عندما يتحقق التعايش السلمي بين الناس والمجتمع والطبيعة والخالق، عن طريق تحقيق التوافق والعلاقات السلمية للجماعة

(peach, 2012)، وبذلك فإن الجدل والنقاش سلوكان اجتماعيان أقل قبولاً في ثقافة المجتمعات الشرقية، وبالتالي فإن النقدية التي عرفتها المجتمعات الغربية تواجه مفهوم الانسجام في المجتمعات الشرقية (Guo & O'Sullivan, 2012; wang, 2008).

ويشير الغذامي (2001) إلى أن الساحة الفكرية العربية المعاصرة تفتقر إلى كثير من مهارة صياغة السؤال، مما نجم عنه وجود إجابات سطحية ومشوشة، وهذا هو أحد الأسباب التي دفعت إلى تدهور القدرة الإبداعية والتنافسية في المجتمعات العربية، بينما كانت هذه من أقوى مزايا الفقه الإسلامي في عصر صدر الإسلام، الذي كان يفترض وجود صوت سائل يتحرك مع كل المسائل الفقهية، مما أوجد إجابات نظرية لحالات غير موجودة فعلياً.

لقد ارتبطت وضعية السؤال في ذهن معظم الناس في العالم العربي بمواقف انفعالية شحنتها القيم الاجتماعية التي سادت عبر التاريخ بدلالات سلبية يصعب القفز فوقها، من قِبَل من شبَّ في مناخ ثقافي ملبَّد بالانفعالية المفرطة، وترعرع في جو فكري يطغى عليه المنطق الشعري، وتثقل حركتَه العقلية الأحكامُ المسبقة، وينوء تحت كثافة الفكر الغيبي في أبسط أموره الحياتية، حتى بات من الصعب تخليص ذهنية السؤال من شوائب الفكر المنغلق التي تسعى إلى إماتة السؤال المعرفي، لدرجة أنه كثيراً ما اعتُبِر السؤال مؤشراً على عدم المعرفة أو عدم الفهم الناجم عن عدم الفصل بين نقص المعرفة في موضوع معين، والجهل كصفة تطلق على السلوك بأكمله، وهذا ما جعل البعض يذهب إلى أن حظوظ هذه المجتمعات في السبق العالمي سيبقى محصوراً بما احتفظت به الذاكرة لأصالة ثقافية باتت تسكن في الخيال العربي فقط (وهبة، 2001).

وتؤكد الدراسات الفلسفية المتعمقة أن الإنسان الذي ربته ثقافة المجتمعات العربية يشبه الطبيعة في علاقتها مع الفراغ، فالطبيعة تكره الفراغ بحسب ما يذهب إليه أرسطو، ومثلها الفرد العربي فهو يخشى الفراغ المعرفي، أي يخشى أن يطرح سؤال يعتقد مسبقاً أن لا جوابَ ممكناً له، وهذا ما يفسر إلى حد ما تعلقه بالغيبيات التي يجد فيها جواباً مريحاً عن جميع الأسئلة، وذلك بمنأى عن عملية الجواب وصحته أو منطقيته، فالأجوبة الغيبية تمتلك القدرة على تغيير طبيعة الأسئلة من كونها قلقة تثير الشك وتفرض البحث إلى كونها محسومة، جوابها حاضر في جعبة الغيب (وهبة، 2001)، وإذا لم يمتلئ العقل بالسؤال انشغل بالهموم والتطلعات الصغيرة وعششت فيه الأوهام، ولذلك فإنه لا خيار أمام المجتمعات الحية سوى أن توطن في أفرادها طريق النبلاء والنابهين، في شغل الفراغ العقلي بصناعة السؤال ومعطياته (الخولي، 2000).

ويرى الحمد (2012) أن التنشئة الاجتماعية في الثقافة العربية تعمل على احتجاز العقل والتفكير ضمن محيط ضيق لا يمنح العقل مساحة كافية من الحرية الفكرية؛ من خلال الترهيب من كل ما هو غير مألوف، فيشب معه خوف يبعده من مجرد الاقتراب من كل غريب عنه، ويبقى الخروج عن الموروث وتغييره أمراً مفزعاً بالنسبة له، ناهيك عن التفكير في استحداث تغير كلي، وبالتالي فإن الاستقلال الفكري للأجيال الناشئة هدف صعب المنال، فالمجتمعات التي تعيش على إرثها الثقافي والفكري، وتعكف على إعادة صياغته في القوالب نفسها-هذا عدا ما يعلق به من الخرافة وطقوس الاعتقاد- تعيش حياة فكرية معوّقة، وهذا ما ورثته البيئة الثقافية العربية في تشكيلها للذهنية العربية عبر قرونها الماضية؛ فالتراكم الثقافي خلف نظرة سطحية اعتمدت رؤية الأجزاء دون ربط أو شمولية أو إجمال، مما أفقد العقل العربي القدرة على النقد، وهز الشك في أفق برهاني، ليحل بدلاً عنه الأفق الجدلي والكلامي والعرفاني، لتوجهه نحو إقامة أبدية في التراث (الحدادي، 2014).

إن التربية التي ترتكز على الحفظ والتلقين، وشاعت في كثير من نظم التعليم العربية، تحول الفرد إلى مستودع يُقضى فيه على أي بادرة للإبداع، والطريقة الوحيدة لضمان القبول الاجتماعي هو الخضوع للأحكام والأعراف كافة التي تفرضها الجماعات والتكوينات التي ينتمي إليها الفرد بداية من الأسرة وانتهاء بجماعة الرفاق مروراً بالعشيرة، وفي غمرة تلك الأحكام واكتسابها صبغة الثبات تفقد القدرة على إخضاعها للتمحيص والنقد والمراجعة، وإنتاج أفكار جديدة، ومع مرور الوقت تشكلت نظم تربوية ترفض الحوار، وتقف عائقاً أمام الاستنتاج، وإقامة الحجة بالدليل، والميل للإجابات الجاهزة التي تعيد الإنتاج الثقافي في تكريسه للتبعية والخنوع (زيتون، 2005).

وتفيد نتائج دراسة لوبمان (Lubman, 2002) أن كثيراً من الكليات في الولايات المتحدة الأميركية، والتي بها نسبة كبيرة من الطلبة العرب والشرقيين، قلقة من صمت الطلبة في القاعات، فهذا الصمت يمثل مشكلة لدى الجامعات التي ترغب في أن يكون طلابها مفكرين مستقلين، لاسيما أن هناك فرضية تذهب إلى أن مساعدة الطلبة على التحدث هي إحدى الطرق لتحسين التفكير لديهم، وجعلهم مفكرين أفضل، فالتحدث عمل إيجابي لسببين؛ أولهما لأنه تعبير عن الفرد وهويته وآرائه، وهذه هي القيمة الجوهرية للثقافة الأمريكية. وثانيهما لأن التحدث مرتبط ارتباطاً إيجابياً وثيقاً بالتفكير، فاللغة والتعبير عنها شفوياً بالكلام تُوجِد الفكر وتغيِّرُه، وهذه الفرضية موجودة بشكل شائع في السياقات الثقافية الغربية.

ويعتقد سمنر (Sumner, 2002) في دراسة نظرية له أن أعضاء هيئة التدريس في نظم التعليم الشائعة في المجتمعات الشرقية يميلون في طرح الأسئلة على طلابهم إلى عدم كسر الجمود والخروج عن المألوف، ولذلك فإنهم لا يقبلون الإجابات غير المضمنة في المنهج الدراسي، حتى وإن كانت منطقية وغنية بالخبرة الصادقة، ويُملُون عليهم إجابات نمطية معينة مضمنة داخل الكتب التعليمية لا تحتمل التشكيك أو النقاش في صحتها، وأن أعضاء هيئة التدريس المشتغلين بالتفكير النقدي هم نتاج صنف معين من التعليم والتدريب، وليسوا نتاجاً عفوياً لنظم التعليم الشائعة في تلك المجتمعات.

وفي دراسة مقارنة للحارثي (Al-Harthi, 2005) بين الطلبة الخليجيين والطلبة من جنسيات غربية أخرى، لاسيما الأمريكيين في برامج التعليم عن بعد، على أبعاد الاختلافات الثقافية الأربعة التي حددها هوفستد Hofstede المتمثلة في: البعد المنخفض والمرتفع للسلطة، التجنب العالي والمنخفض للغموض، الفردية مقابل الجماعية، الذكورة مقابل الأنوثة، استخدم فيها المقابلات المهيكلة؛ إذ تبين له أن طلبة دول الخليج العربية لديهم تجنب أقوى لعدم اليقين من طلبة الولايات المتحدة نحو قضية اعتماد بلدانهم لشهادة البرنامج الذي يدرسون به، وقضية الخوف من الفشل في القدرة على التمكن من المهارات التقنية، مما يعني أن المنتمين للثقافة العربية يشعرون بالتهديد من حالات اللايقين أو الحالات غير المعروفة بالنسبة لهم، مما يشعر به المنتمون للثقافة الأمريكية، لكن في الوقت نفسه يمكن القول: إن هذه الحالة من الخوف والقلق حول التعليم عن بُعد لم يتفرد بها طلبة ثقافة الخليج العربي وحدهم، بل يشترك معهم فيها طلبة من ثقافات أخرى مشابهة عند الانخراط في التعليم عن بُعد لأول مرة؛ ومع ذلك، فإن تحمل عدم اليقين يعتمد على ثقافة الشخص، كما تبين أن الخجل هو محدد مؤثر لدى الطلبة الخليجيين في التعبير عن أفكارهم، وطرح استفساراتهم عبر الإنترنت، مع أن هذه المشاركات كانت أقوى بالنسبة لهم من الطلبة الأمريكيين عند مقارنتها بمشاركاتهم في المحاضرات وجهاً لوجه التي يفرضها البرنامج؛ إذ يحفظ لهم الإنترنت ماء الوجه، المفهوم الشائع في الثقافات الجماعية العربية، وعلى ذلك فإن الضغط الاجتماعي للتفاعل الالكتروني أقل بكثير مما هو عليه الأمر في المحاضرات التي تلقى وجها لوجه، وأن الشعور بالذنب في حال خروج الفرد عن رغبة الجماعة يُعدّ عاراً على الفرد أمام الجماعة، وهو الأمر الذي لا يعد محرجاً بالنسبة للطلبة الأمريكيين.

وسجل الطلبة الخليجيون معدلا أقلَّ على معيار التنافسية؛ إذ أظهر الطلبة الخليجيون رغبة أقل من الطلبة

الأمريكيين في القدرة على الظهور والمناقشات العلنية. وتفسَّر أجوبة الطلبة على الأسئلة المطروحة عليهم في المقابلات، بأن المشاركة تعتمد على مقدار المسافة بين الطالب والمعلم، ففي المجتمعات ذات المسافة القصيرة بين الطالب والمعلم مثل المجتمع الأمريكي، يقوم الطالب بمداخلات، وطرح الأسئلة حول المادة المقدمة، في حين أنه في السياقات الثقافية ذات مسافة القوة الكبيرة مثل المجتمعات الخليجية، فإن المعلمين هم من يقومون ببدء كافة الاتصالات، ويتكلم الطلبة فقط عندما يطلب منهم ذلك.

كما يشير جين وكورتازي (JIN & Cortazzi, 2006) إلى أن الثقافة الشرقية ولدت شيئاً من الهدوء والتردد نحو طرح السؤال لدى الطلبة المنتسبين إليها، والعائد لعدة أسباب مختلفة: مثل الخجل، وتأثير التقاليد، والخوف من الخطأ، والإحساس بالجهل، وعدم الرغبة في مقاطعة وإيقاف الدرس، كما أن الطلبة الشرقيين يخافون من تقييم الطلبة الآخرين لسؤالهم، ومن سخرية زملائهم منهم في حال كان سؤالهم بسيطاً، وعلاوة على ذلك فإن الطلبة الشرقيين معتادون على الالتزام بالقيم الجماعية وتجنب السلوكيات المنحرفة عن الأعراف الاجتماعية، ونتيجة لذلك فإنهم يتجنبون التميز عن الجماعة، بطرح الأسئلة داخل الفصل، واعتبار ذلك جزءاً من لفت الانتباه، ويشيع ذلك بشكل أكبر لدى الإناث وصغار السن بشكل واضح، كما أن الطلبة من ذوي القدرة العقلية الأعلى لا يحتاجون وقتا طويلا للتكيف مع تقاليد القاعات الغربية تجاه السؤال.

وقد اختبر كيم (Kim, 2006) الفرضية الغربية القائلة بأن طرح الأسئلة مرتبط بالتفكير في ظل الممارسات التعليمية التربوية الأمريكية والأسيوية، من خلال تحليل ثقافي توصل من خلاله إلى وجود اختلاف في معتقدات الطلبة بشأن قيمة التحدث وأهميته وطرح الأسئلة في ظل الممارسات التعليمية التربوية الأمريكية والأسيوية؛ ففي المدارس الأمريكية يرى المدرسون أن طرح الأسئلة والتحدث يُعدّ دليلاً على التفكير، ويشجع الطلبة على الحديث والمناقشة وطرح الأسئلة في الفصل ليبينوا فهمهم للمادة التي يدرسونها، إلا أن هذه العلاقة الإيجابية بين التفكير وطرح الأسئلة، لا تنطبق على التعليم الأسيوي الذي تتفوق فيه إجادة المادة المدروسة على مقدار طرح الأسئلة حولها.

وفي دراسة لـ فلنتي (Valiente, 2008) اعتمد فيها المنهج النوعي بإجراء مقابلات مع أعضاء هيئة التدريس في أكثر من جامعة بريطانية، ترتبط بثقافة التعلم داخل القاعات الدراسية لدى الطلبة الدوليين القادمين من دول شرقية، كشفت نتائجها أن الطلبة الشرقيين يمكن وصفهم بأنهم طلبة سلبيون، ومذعنون، وغير نقديين، كما أن لديهم اعتقادات ثقافية معيقة

للسؤال، من بينها: أن على الطالب أن تكون لديه معرفة عميقة قبل أن يقوم بطرح أسئلة خاصة بموضوع معين، مما يجعله قد يبدو أقل دراية ومعرفة أمام زملائه وأستاذه، فطرح الأسئلة والنقد قبل فهم محتوى الموضوع أمراً مربكاً سابقا لأوانه، كما أن الصمت أو استخدام عدد قليل من الكلمات، والاعتماد على الحوار الداخلي للتعبير عن النفس دليل على الحكمة الثاقبة واحترام الآخرين.

وفي أمريكا الشمالية أجرى هانغ (Huang, 2009) دراسة هدفت إلى التعرف على تصورات طلبة الدراسات العليا الصينيين حول الاختلافات بين أساليب التدريس الأمريكية والصينية ضمن خمسة محاور هي: دور المعلم، دور الطالب، شكل تنظيم الفصل، توقعات المعلم، توقعات الطالب، تبين من خلالها أن الطلبة الشرقيين بصفة عامة يعتقدون أن دور الطالب في الفصل هو الاستماع، وتدوين الملاحظات، وهذا يتفق مع الرؤية الشرقية القائلة: بأن العمل الجاد هو المعيار الأهم للطالب الجيد، وأن القدرات الشخصية، يمكن تحسينها من خلال الجهد المتواصل، وكانت التقاليد الثقافية أكثر وضوحاً لدى الإناث، كما أن الطلبة الذين ينتمون لأبوين سبق لهما الدراسة في القاعات الدراسية الأميركية، أكثر استجابة من نظرائهم حديثي القدوم للولايات المتحدة الأميركية.

وفي الولايات المتحدة الأميركية أيضاً قام شيري وتوماس وشو (Sherry, Thomas, Chui ,2010) بدراسة على الاختلافات الثقافية في فصول الدراسة الدولية في جامعة توليو University Toleo، التي يشكل الطلبة الدوليون 10٪ من طلبتها، مثَّل السعوديون بينهم النسبةَ الأكبر، وأثرها على ثقافة التعلم في القاعات الدراسية من خلال إجابة الطلبة على سؤالين عُنيا بخبرة الطلبة الدوليين مقارنة بخبرة بقية الطلبة حول النقاشات المفتوحة وطرح الأسئلة، ومدى قدرتهم على تشكيل ثقافة جديدة بالتمازج بين الثقافات المختلفة التي عرفوها، وبعد ترتيب إجابات الطلبة في جداول تبين أن الطلبة استطاعوا تشكيل توقعات جديدة عن طريقة التعلم وكيفيته في فصولهم، وأن هذه الطريقة ساهمت في زيادة قدرتهم على احترام الذات، ومع ذلك فإن هؤلاء الطلبة مقارنة بالطلبة الأميركيين والأوربيين يميلون للسلبية، من حيث قدرتهم على النقاش والحوار، وطرح الأسئلة، مع أن هناك نسبة كبيرة من بينهم يحققون إنجازا تعليمياً جيدا في الامتحانات، لكنهم يخشون المواجهة في الحوارات المفتوحة، ويفضلون الإجابة على طرح أي سؤال من خلال الاتصال غير المباشر، وذلك لعدة أسباب ذكروا من بينها: حفظ ماء الوجه في حالة الإخفاق في التوصل إلى إجابة مناسبة أو متوقعة للسؤال، أو الخشية من استخدام بعض المفردات التي قد تحرج الأستاذ أو الطلبة الآخرين، إضافة إلى عدم

الإحساس بالحرية في الإجابات المباشرة.

وأجرى قوه وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) دراسة على الطلبة الصينيين الدوليين الدارسين في الجامعات الكندية، تبين من خلالها أن الطلبة يعتقدون أن التفكير النقدي قبل المجيء إلى كندا هو اتخاذ موقف مضاد للموقف الوارد في البحوث والكتابات التي يدرسونها، ففي الصين عادة ما يعطي المدرس الإجابة التي يريدها هو والمحددة في الكتابات، والطلبة دائماً يهتمون بالإجابة الصحيحة التي يريدها الأستاذ، وبحسب ذلك فإن التفكير النقدي في نظام التعليم الصيني هو أن تتعلم فهم ما يقول الكاتب لا أن تناقش ما كتب، ونادراً ما تتاح لهم فرصة انتقاد النصوص في فروع المعرفة المختلفة، فتشجيع الشخص على تكوين رأيه والتعبير عنه كان خبرة تعليمية جديدة بالنسبة لهم، لكن تعلم تلك الخبرة رافقه شيء من الصراع؛ إذ ذكر بعض الطلبة أنهم لم يشعروا بارتياح في البداية تجاه العمل الجماعي في القاعات الدراسية الدولية الكندية؛ لأنه يتعين عليهم دائماً التعامل مع آراء مختلفة داخل المجموعة، وهم يفضلون دائماً العلاقات التوافقية المنسجمة، وأنه حتى إذا كان هناك خلاف في وجهة نظرهم عن الأستاذ والزملاء فإنهم سيترددون في التعبير عنه، ومن ثم فإن اتخاذ أي زميل لموقف مخالف قد ينجم عنه آثار صراع نفسي وتعليمي، ولأن الطلبة الصينيون قد أتوا من نظام تعليمي مختلف، في نظام ثقافي مختلف؛ فقد أثر ذلك على قدرتهم في إظهارهم للتفكير النقدي، حتى في الأوساط التي تسمح به، فقد شعر معظم المشاركين أنهم مقيدون بإحساس شديد بأنهم إذا عارضوا وجهات نظر الآخرين وخاصة الأساتذة – فإن ذلك يعد وقاحة وسوء أدب، كما يشعرون أنهم في غير حاجة لطرح الأسئلة فالأستاذ لا يعطي بالاً للأسئلة التي تخرج عن المنهج، فهي تمنعه من الاسترسال في الدرس والمتابعة، ولا جدوى منها مادامت ليست هدفاً لأسئلة الامتحانات، مما يوقع الطلبة في مشكلات أكاديمية مع أساتذتهم دون جدوى حقيقية، ويشيع هذا الاعتقاد عند الطالبات أكثر منه لدى الطلاب، على عكس التقاليد الفلسفية والتربوية للفكر الغربي، فإن الطلبة الصينيين يربطون بين الفكر النقدي والنقد العام للشخصية الذي يتنافى مع الأعراف الثقافية والاجتماعية التي اعتادوا عليها.

وفي دراسة لشو ولترز (Chu & walters, 2013) تم فيها استخدام المنهج النوعي: من خلال إجراء مقابلات مع عدد من طلبة الماجستير والدكتوراه الآسيويين- الهنود، الصينيين، العرب، الكوريين، اليابانيين، الماليزيين- في تخصصات مختلفة، كشفت نتائجها أن الطلبة الشرقيين طرحوا عددا أقل من الأسئلة مقارنة بالطلبة الأمريكيين، وأن وراء ذلك ثلاثة أسباب

رئيسة هي: التركيب الطبقي داخل المجتمعات الشرقية الذي يعكس احترام وطاعة الأدنى للأعلى، فهم تعودوا في الثقافات التي أتوا منها على تصور المدرس بأنه يمثل السلطة، ويتعين طاعة تعليماته واحترامه، وأحيانا كثيرة الخوف منه، وعدم الاطمئنان عند الحديث معه، وتوجيه الأسئلة له، كما أن الطلبة الشرقيين يعتقدون أنه من غير المناسب مقاطعة المدرس بطرح الأسئلة في منتصف المحاضرة، فهم ملتزمون بالاستماع إلى المحاضرة في هدوء، ويمكنهم طرح الأسئلة بعد المحاضرة للحفاظ على نظام المحاضرة، وإظهاراً لاحترام المدرس، إضافة لذلك فالطلبة الشرقيون يعتقدون أن المدرس يعرف كل شيء في مجاله، وبالتالي فإن سؤال الطالب يقلل من كفاءة المدرس مما يشعر الطالب بالحرج، والمدرس بالإهانة.

كما يؤكد غالافار (Gallagher, 2013) في دراسة له أن العلاقة بين المعلم والطالب في الدول الأسيوية هي علاقة غير متكافئة، وغير ندية، حيث يحترم الطلبة المدرسين بوصفهم يمثلون السلطة، وهذه العلاقة المتدرجة بين المدرس والطالب تتجلى أيضاً في أنماط التواصل غير المتماثلة في القاعات الدراسية التي يطلب فيها من الطلبة الاستماع بهدوء. وينظر الطلبة الآسيويون للمدرس على أنه المصدر الموثوق الوحيد للمعرفة، ولا يقبل كلامه التشكيك، وهذا الاحترام ربما يفسر سبب ندرة طرح الطلبة للأسئلة على مدرسيهم في الفصل. كما يعتبر المدرس دائماً والداً موجهاً يجب احترامه وطاعته، والذي يعد أمراً مهماً أيضا في التقاليد الشرقية.

ورغم ذلك فإن الدراسات التي اهتمت بواقع السؤال داخل الوسط التربوي المحلي والعربي ضعيفة، بحسب ما كشف عنه واقع البحث تحت «العوامل التي تحجم السؤال في الواقع التربوي»، وعبارة «أسباب ضعف السؤال لدى الطلبة» على محركات البحث وقواعد البيانات في الجامعات والمراكز البحثية والتربوية، حيث قصرت النتائج المتحصل عليها على: دراسة وهبة (2012)، ودراسة الحارثي (2005)، والأخيرة لا تحسب ضمن الدراسات العربية، حيث كان النشر في وعاء غير عربي، من هنا جاءت الحاجة لإجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

التعليم الأكاديمي بحسب ما يذهب إليه توييد ووايت وليمان (Tweed, White & Lehman, 2004) يختلف ويتنوع بناءً على السياق الثقافي الذي يتم فيه، فبحسب الفيلسوف اليوناني سقراط، فإن التعليم الجيد والفاعل هو الذي تحكمه ثقافة الشك، ويسير عملياته النقاش سراً وعلانية والتعبير عن الفرضيات الشخصية وطرح الأسئلة، والرغبة في المهام الموجهة ذاتياً. وعلى النقيض يثمن كونفوشيوس Confucius – وهو فيلسوف شرقي– التعلم المتَّسم ببذل الجهد والإصلاح السلوكي، والاكتساب العملي للمعارف الأساسية.

ومع أن التربية المعاصرة اليوم تسعى إلى تعليم الطالب كيف يفكر، وتحتوي الأهداف التعليمية في غالبية النظم التعليمية على اختلاف مستويات التنمية في مجتمعاتها، على مجموعة من أهداف طرق التفكير الناقد، وحل المشكلات (أبو زيد، 2012)، يشير طولست (2010) أن ثقافة «قمع السؤال» باتت عادة تربوية معتادة في غالبية المجتمعات العربية وفي أكثر من موقف، ففي المدرسة يُواجه الطالب بقهر المعلم القائم على علاقة تأخذ من الصفع والضرب والإهانة والتهديد والعقاب طريقة للتعامل. وبعدها يحيط بالفرد العربي التسلط والقمع من قبل بعض المؤسسة الدينية المتطرفة الغارقة في التخويف والترهيب، وحين يتمرد أحدهم على تلك الأجواء القمعية بالسؤال عما لم يفهم من الدين تُتخذ بحقه إجراءات قاسية، تبدأ من التشكيك في الكفاءة العلمية، إلى الاتهام في الدين، وصولاً إلى إسقاط الشخصية والعزل الاجتماعي.

لقد غدت أهداف طرق التفكير النقدي في غالبية نظم التعليم العربية جزءا من السرد البلاغي المكثف في التربية، فمعظم عمليات التعليم داخل القاعات نَحَتْ في اتجاه التركيز على الحقائق والمعلومات واسترجاعها عند الطلب، وفي كثير من الأحيان يطلب من الطلبة أن يعملوا بصورة أولية وفقاً لمستوى ذاكرة الإدراك (عفانة، 1998).

وترجع الدراسات ذلك لشيوع نمط ثقافي عربي بين الطلبة يغذيه الفكر الخرافي (بسام، 2010؛ الموسري، 2002؛ موسى، 2002)، والخوف من السؤال والنقد، وإبداء الرأي، وعدم القدرة على النقاش باعتبار ذلك خروجا عن الخطوط الموضوعة لسلوك الطالب المثالي، فدوره يقتصر على التقاط الإجابات الجاهزة، وعلى المعاني والأفكار المؤكد عليها من قبل الأستاذ، بدلاً من إجراء حوار نقدي يحركه السؤال لحصول الطلبة على إجابات تثير التفكير، فالقاعات تكاد تخلو من أي نقاشات أو أسئلة معرفية، باستثناء تلك الأسئلة التي يطرحها المدرس للتأكد من فهم الطلبة لموضوع الدراسة، لا مناقشة الموضوع ذاته (طولست، 2010).

وتؤكد نتائج دراسة لـــ الشرقي (2005) أن مستوى التفكير النقدي لدى الطلبة السعوديين متدنٍ، ولم ترقَ به الجهود المبذولة إلى مستوى الطموحات الاجتماعية؛ إذ مازال التعليم يعتمد على الحفظ والتلقين دون الاهتمام بالعمليات العقلية العليا والمواقف التدريسية المختلفة التي تديرها ثقافة السؤال، ومع ذلك لم يكن للبحث في العوامل التي تحد من طرح الأسئلة نصيب في الساحة الأكاديمية العربية بصفة العموم، والساحة السعودية بصفة الخصوص.

وتأسيساً على ما سبق يبدو أن هناك حاجة للتعرف على العوامل التي تحجم السؤال، والتي تعرف في الدراسة الحالية بالعوامل التي تحد وتقلص من

السؤال في ثقافة التعلم داخل القاعات الدراسية، سواء ارتبطت تلك العوامل بعناصر البيئة الأكاديمية كافة، أو تلك العوامل المرتبطة بثقافة المجتمع السائدة، وتنعكس على ذهنية الطلبة عند تعامله مع السؤال.

وبناء عليه يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة في محاولة التعرف على العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يلي:

1 – التعرف على العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية.

2 – التعرف على العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية.

3 – التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية نحو العوامل المؤدية لتحجيم السؤال العائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل الأكاديمي.

وتتمثل أهداف الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

أسئلة الدراسة:

ما العوامل المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

1 – ما العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كليات التربية؟

2 – ما العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية؟

3 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل الثقافية السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟

4 – هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل البيئية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟

أهمية الدراسة:

1 – تتناول الدراسة الحالية ثقافة السؤال في البيئة العربية؛ إذ تفيد الدراسات النظرية إلى نتيجة مفادها أن الثقافة العربية لم تتمكن بعد من تحفيز السؤال وإثارته، ومع ذلك يفتقر الميدان التربوي لدراسات تقف على موقف أطراف العملية التعليمية – الطالب، والأستاذ – في المؤسسات التربوية العربية والمحلية من السؤال، بحسب ما تفيد به قواعد البيانات السعودية والعربية،

الأمر الذي خلق «فجوة بحثية» كان لا بد من سدها بدراسة علمية تطبيقية.

2 – تعنى الدراسة الحالية بثقافة السؤال التي تُعدّ قاطرة التقدم وأداة المعرفة، وآلتها المحفزة للتفكير النقدي والإبداعي، فالمجتمعات التي أحيت نزعة السؤال، وتحلى أفرادها بالعقلية المتسائلة، هي التي نمَّت معارفها، وأثرت علومها، وأنعشت الاكتشافات العلمية والفتوحات المعرفية، وعليه فإن الدراسة تسهم في تحديد العوامل التي تقمع سلوك التساؤل في فضاء التعليم العالي السعودي، مما يعين على الحد من تأثير تلك العوامل، من خلال بناء استراتيجيات تحفز السؤال وتثيره.

3 – تساعد هذه الدراسة المسؤولين في وزارة التعليم على إعادة تقييم السياسات التعليمية في المملكة العربية السعودية، من حيث قدرتها على الدفع بثقافة التعلم نحو ثقافة النقد وخلق ثقافة التساؤل في القاعات الجامعية إذا ما تبين من نتائج الدراسة عكس ذلك، وحث الجامعات السعودية على تبني استراتيجيات تدريسية تعمل على زرع تلك الثقافة وغرس بذور الفضول والشك المعرفي في سياق التعليم الجامعي.

4 – تمهد الدراسة الحالية لبحوث لاحقة تثري المعرفة في مجال ثقافة التعلم نحو السؤال في مراحل تعليمية مختلفة، ومدى تأثرها بالعوامل المجتمعية المختلفة.

حدود الدراسة:

• انحصرت حدود الدراسة الموضوعية في العوامل الثقافية السائدة، والعوامل البيئية الأكاديمية التي تؤدي إلى تحجيم السؤال في القاعات الدراسية، وتعطل وظيفته، وكانت عنصرا مشتركا بين عدد من الدراسات السابقة.

• اقتصر التطبيق على طلبة كليات التربية لكونهم يمثلون معلمي الغد، وبالتالي فإن انعكاس اعتقاداتهم على ثقافة السؤال، ستمثل ثقافة شريحة عريضة من المجتمع السعودي، وهم في الوقت نفسه يمثلون أحد أطراف العملية التعليمية التي تلامس ثقافة القاعات الدراسية في الجامعات السعودية حالياً بخصوص المناخ الثقافي المرتبط بالسؤال.

• طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من عام 1436هـ/ 1437هـ.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملاءمته أغراض الدراسة؛ إذ يدرس واقع الظاهرة، ويصف خصائصها بدقة، ويعبر عنها كمياً وكيفياً لمعرفة درجة انتشار الظاهرة، ودرجة ارتباطها مع متغيرات الدراسة، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تساعد في فهم وتطوير الواقع (عبيدات؛ عدس؛ عبدالخالق، 2003).

أداة الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة التي اعتُمِد في بنائها على ما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة، كدراسة كيم، وهوانغ، وقوة وأوسوليفان، وتشو، ووترز، وغالاغر (Kim, 2006; Huang, 2009; 2008; Guo & O'Sullivan, 2012; Chu & walters, 2013; Gallagher, 2013)، والتي اتضح من خلالها أن هناك ثلاثة متغيرات مستقلة مؤثرة على العوامل التي تحجم السؤال في الوسط التربوي، وهي: الجنس، والعمر، والقدرة العقلية، فيما حصرت المتغيرات التابعة – العوامل المؤثرة على السؤال والخوف منه (تحجيم) – في محورين أساسيين هما: عوامل مرتبطة بالثقافة السائدة، وعوامل مرتبطة بالبيئة الأكاديمية، وكانت محصلة ذلك بناء استبانة، جاءت في صورتها الأولى من 46 عبارة، وزعت مناصفة على المحورين. ومن ثم عرضها على ثمانية من المحكمين للتأكد من صدق الاستبانة، وحساب ثباتها، لتحوي الصورة النهائية متغيرين هما: الجنس، والمعدل التراكمي في دلالة على القدرة العقلية، وحذف العمر بناء على ما جاء به المحكمين من حجة مقنعة مفادها: إن الفترة العمرية للدراسة في الجامعات لا يوجد بها كثير من التباين، فهي تنحصر في الفترة العمرية 18–22 في الغالب، ويصعب فصل تأثيره عن بقية متغيرات أخرى مرتبطة به مثل المستوى الدراسي، كما احتوت الصورة النهائية على 34 عبارة موزعة على محورين هما: محور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة، وشمل 14 عبارة، ومحور العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، وشمل 20 عبارة، ليعطي الطلبة حكما بمدى انتشارها، باختيار أحد البدائل: عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً، أعطيت الأرقام من 5 إلى 1 في الترميز، ولتفسير نتائج قيم المتوسطات للعبارات المفردة والمحاور التي تضمنتها الاستبانة، اعتُمِد التقسيم الموضح بالجدول رقم (1)، والمبني على القاعدة التالية: طرح أعلى قيمة من أقل قيمة في ترميز خيارات الإجابة (5-1=4)، ومن ثم قسمة الناتج على عدد تدرجات مقياس الإجابة (4÷5=0.8)، ليكون مقدار المسافة الفاصلة بين حكم وآخر، ومن ثم إضافة الناتج على أقل قيمة، وبقية القيم تواليا على النحو.

جدول رقم(1).

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
4.21-5	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1-1.80

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الاستبانة؛ تم استخدام طريقة صدق المحتوى، حيث عرضت الأداة على ثمانية من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية والخليجية من ذوي الاختصاص والدراية بالمؤثرات على السؤال في الوسط الثقافي العربي بصورة عامة، والوسط الثقافي التربوي السعودي بصفة خاصة، وطلب منهم تقييم الأداة من حيث مناسبتها للغرض التي بنيت من أجله، ووضوح عباراتها، وانتمائها للمحور الذي صنفت ضمنه، وإضافة عبارات يرون أنها مهمة ولم تدرج في الأداة، ومدى مناسبة تدرج مقياس الإجابة (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، ووُضِع معيار اتفاق محكمين على الأقل على الملاحظة، وبعد جمع الملاحظات حددت العبارات التي أبدى عليها المحكمون ملاحظاتهم، إذ تم حذف ثمانية عبارات تم الاتفاق على عدم مناسبتها عند أكثر من محكم، وأضيفت عبارتان طرحتا من قبل أحد المحكمين بعد المناقشات البينية بين الباحثة والمحكم، والاسترشاد برأي ثالث، وتعديل بعض الصياغات التي أبدى عليها المحكمون ملاحظات.

ثبات الأداة:

لقياس ثبات أداة الدراسة تم تطبيقها على 145 طالبا وطالبة في كلية التربية بجامعة طيبة، وحساب قيمة معامل ألفا كرنباخ لكل محور من المحورين، حيث أوجد بداية قيمة ألفا كرنباخ لكل عبارة من العبارات في كلا المحورين، وللمحور ككل، وحذف العبارة التي تزيد قيمة معامل ألفا كرنباخ للعبارة عن قيمة معامل ألفا كرنباخ للمحور، وتكرار العملية حتى الحد الذي أصبحت معه جميع قيم معاملات ألفا كرنباخ للعبارات أقل من قيمة معامل ألفا كرنباخ للمحور، وحساب معامل ألفا كرنباخ للاستبانة ككل، بنفس الطريقة، لتحذف ست عبارات معاملات ارتباطها أعلى من معامل ألفا للاستبانة ككل أو معامل ألفا للمحور، والجدول رقم (2) يوضح معاملات ألفا النهائية للمحورين والاستبانة ككل على النحو التالي:

الجدول رقم (2). قيمة معامل الفا كرونباخ لمحوري الاستبانة والاستبانة ككل.

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
محور العوامل مرتبطة بالبيئة الأكاديمية	0.82
ومحور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة	0.84
معامل الارتباط للاستبانة ككل	0.83

وجميع هذا المعاملات تقع في المدى مرتفعة، بحسب ما تشير إليه أدبيات الإحصاء (Hinkle, Wiersma & Jurs, 2003).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية المقيدين في برامج البكالوريوس عام 1436هـ/ 1437هـ،

في الجامعات الحكومية السعودية، والبالغ عددهم 12558، موزعين على 19 كلية تربية(*)، **ويشكل 8414 طالبة و4144 طالبا.**

عينة الدراسة:

اقتصر التطبيق على عينة عشوائية عنقودية من طلبة كليات التربية بالمملكة، حيث وزعت الجامعات السعودية التي فيها كليات تربية على مجموعتين، نظراً لاختلاف البيئات الثقافية التي توجد فيها تلك الجامعات، جامعات قديمة النشأة، أنشئت في الفترة ما بين 1381هـ- 1420هـ (1961-1999م) تركزت في المدن الرئيسة، وعددها خمس جامعات تمثل 28٪ من الجامعات السعودية التي فيها كليات تربية، وجامعات حديثة النشأة، أنشئت في الفترة ما بين 1421- 1434هـ (2000- 2012م) تركزت غالبيتها في مدن الأطراف، وعددها ثلاث عشرة جامعة تمثل 72٪ من الجامعات التي فيها كليات تربية، ولضمان نفس التمثيل؛ تم سحب كليَّتين من كليات التربية من مجموعة جامعات قديمة النشأة، تمثل ما يقارب 28.5٪ من كليات العينة في المجموعة الأولى، وخمس كليات تربية من جامعات حديثة النشأة تمثل 71.5٪ من كليات العينة في المجموعة الثانية، ومن ثم التوزيع بشكل مباشر من خلال زيارة الكليات، على كافة الطلبة في الشُّعَب التي تم اختيارها بشكل عشوائي من كل كلية يوم الزيارة، وقد رُوعِي عند سحب العينة تمثيل عدد طلبة الكلية في المجتمع الكلي، ونسبة التمثيل للطلاب والطالبات، فيما أرسل رابط لكليَّتي تربية لم تستطع الباحثة زيارتها، ومن خلال المتابعة مع رؤساء الأقسام، تم إرسال الرابط على البريد الإلكتروني للطلبة في الشُّعَب التي تم اختيارها بنفس الآلية، وترك الرابط مفتوحاً لمدة شهر، لتحصر عدد الاستبيانات المكتملة ورقياً والكترونياً، والبالغ عددها 1022 طالباً وطالبة، من 1500 استمارة وزعت، 1000 استمارة عند الطالبات، و500 استمارة عند الطلاب، تشكل 8.13٪ من مجتمع الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح توزيع فئة العينة وفق المتغيرات تصنيفاتها:

الجدول رقم (3). توزيع فئة العينة تبعاً للجنس والمعدل التراكمي.

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	307	30.04
	إناث	715	69.96
التقدير	جيد جداً فأعلى	633	61.94
	أقل من جيد جداً	389	36.06

تحليل النتائج ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول: ما العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال

(*) تم الحصول على العدد الكلي لطلبة كليات التربية عن طريق التواصل مع كليات التربية بصورة شفهية.

تم إيجاد المتوسطات الحسابية لكل عبارة من العبارات، ولمحور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة ككل، ومن ثم ترتيب العبارات وفق تلك المتوسطات الحسابية لها، والجدول رقم (4) يظهر متوسطات العوامل الثقافية السائدة التي تحد من طرح السؤال داخل القاعات الدراسية في الجامعات السعودية.

جدول رقم (4). المتوسطات الحسابية لعوامل الثقافة السائدة المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة تأثيرها في تحجيم السؤال
1	الطالب الجيد هو من يتوافق مع الأستاذ في رأيه، لا من يسأل أو يطرح ما يخالفه.	2.93	11	متوسطة
2	الأستاذ في مقام والدي لا يجوز لي مخالفته وإحراجه بالسؤال.	2.96	10	متوسطة
3	معارضة وجهات نظر الأساتذة تعد وقاحة وسوء أدب.	2.67	13	متوسطة
4	الحرص على تحقيق التوافق مع الأستاذ وزملائي يجعلني أحجم عن طرح الأسئلة.	3.15	7	متوسطة
5	المدرس لديه دراية كبيرة بموضوعات المقرر، مما يمكنه من معرفة الجوانب المهمة فيها، وطرح الأسئلة قد تشعر الطلبة والأستاذ بعكس ذلك.	3.08	8	متوسطة
6	من الأفضل للطالب الاهتمام دائماً بصحة أو خطأ الإجابة، أكثر من اهتمامه بطرح الأسئلة عن لماذا هي صحيحة أو خاطئة.	3.49	2	عالية
7	يعتبر زملائي طرحي للأسئلة أثناء الدرس هو من باب جذب الانتباه للأستاذ.	3.15	7	متوسطة
8	تتعارض إجابة الأستاذ عن سؤالي مع أفكاري وتصوراتي.	3.07	9	متوسطة
9	كثرة طرح الأسئلة داخل الفصل من قبل الطلبة فيها مضيعة للوقت.	3.28	5	متوسطة
10	من الأفضل أن يركز الطالب على فهم ما يقوله الأستاذ بدلا من مناقشته فيما يقوله.	3.46	3	عالية
11	كثرة الأسئلة تفقدني القدرة على متابعة تدوين المعلومات التي يسردها الأستاذ.	3.50	1	عالية
12	كل ما يكتب في الكتب صحيح، ولا يحتاج إلى كثير من المناقشة وطرح الأسئلة حوله.	2.78	12	متوسطة
13	الخوض في الأسئلة عن قضايا وردت فيها نصوص دينية أمرٌ قد يفقدك احترام الأستاذ أو الزملاء.	3.23	6	متوسطة
14	الاعتماد على النصوص الدينية في الإجابة على أي سؤال يقيد حرية الطلبة في طرح أسئلة حولها.	3.29	4	متوسطة
	العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال	**3.10**		**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (4) أن متوسط أثر العوامل الثقافية السائدة على تحجيم السؤال داخل القاعات الدراسية، جاءت بدرجة متوسطة، وبالنظر في قيمة المتوسط العام والبالغة 3.10، مما يعني أن العوامل الثقافية السائدة تؤثر بدرجة متوسطة، وفي أعلى المتوسط على تحجيم السؤال وتقليصه، أي أن التأثير لها يقرب من بدايات قيم متوسطات الدرجة العالية أكثر من قربه من بدايات الدرجة المتوسطة.

كما يلاحظ أن العامل الخاص بـ«كثرة الأسئلة، تفقدني القدرة على متابعة تدوين المعلومات التي يسردها الأستاذ» قد احتل المرتبة الأولى في تلك العوامل، بينما احتل عامل أنه «من الأفضل للطالب الاهتمام دائماً، بصحة أو خطأ الإجابة أكثر من اهتمامه بطرح الأسئلة عن لماذا هي صحيحة أو خاطئة» المرتبة الثانية، كما جاء عامل «من الأفضل أن يركز الطالب على فهم ما يقوله الأستاذ، أفضل من مناقشته فيما يقوله» في المرتبة الثالثة، والعوامل الثلاثة التي احتلت المراتب الأولى جاءت بدرجة عالية، كما يلاحظ من الجدول نفسه أن تسعة عوامل من العوامل التي حصلت على تأثير متوسط في قدرتها على تحجيم السؤال وقعت متوسطاتها في الجزء العلوي للدرجة المتوسطة، أي أن تأثيرها أكثر اقتراباً للدرجة العالية منها للمنخفضة، مقابل أربعة عوامل كانت متوسطاتها أقرب للدرجة المنخفضة منها للدرجة العالية.

وتتوافق تلك النتائج مع نتائج دراسة جين وكورتازي (JIN & Cortazzi, 2006) في الأجزاء التي تقاطعت معها فيها؛ إذ تفيد نتائج الدراسة موضع المقارنة إلى أن الثقافة الشرقية السائدة ولدت شيئا من الهدوء والتردد نحو طرح السؤال لدى الطلبة المنتسبين لها، والعائد لعدة أسباب مختلفة: مثل الخجل، وتأثير التقاليد، والخوف من الخطأ، وعدم الرغبة في مقاطعة وإيقاف الدرس، وتجنب التميز عن الجماعة بطرح الأسئلة داخل الفصل، واعتبار ذلك جزءا من لفت الانتباه، والتي أكدت الدراسة الحالية تأثيرها المتوسط على طرح الطلبة للسؤال.

كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Valiente, 2008) التي تبين من خلالها أن الطلبة الشرقيين لديهم اعتقادات ثقافية معيقة للسؤال من بينها: أن على الطالب أن تكون لديه معرفة عميقة قبل أن يقوم بطرح أسئلة خاصة بموضوع معين، مما يجعله قد يبدو أقل دراية ومعرفة أمام زملائه وأستاذه، وأن طرح الأسئلة غير الضرورية يُعدّ من سوء الأخلاق وقلة احترام للأساتذة، وهي التي تبين من الدراسة الحالية أنها تؤثر وبدرجة متوسطة على طرح السؤال.

كما جاءت هذه النتائج متماشية مع نتائج شيري وتوماس وشو (sherry, Thomas, Chui, 2010) من أن الطلبة الشرقيين يخشون الحوارات والنقاشات المفتوحة، ويفضلون طرح الأسئلة من خلال الاتصال غير المباشر لتفادي الخوف والخجل في حالات الإخفاق في التوصل للإجابة التي يتوقعها الأساتذة، كما تتماشى نتائجها مع نتائج دراسة قوه وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) التي تبين منها أن الطلبة يهتمون بالإجابة الصحيحة التي يريدها الأستاذ، والمحددة عادة في الكتب، وباعتقادهم أنهم مقيدون بإحساس شديد بأنهم

إذا عارضوا وجهات نظر الآخرين وبخاصة الأساتذة، يعد ذلك وقاحة وسوء أدب، وأن مهمة الطالب هي فهم ما يقول الكاتب، وليست مناقشة ما يقوله الكاتب، وأنه نادراً ما تتاح لهم فرصة انتقاد النصوص في فروع المعرفة المختلفة، كما أنهم يخشون معارضة آراء الآخرين خوفاً من فقد الانسجام معهم، والعبارات المتضمنة هذا المحتوى حصلت على تأثير متوسط، في إعاقة السؤال.

كما تتسق مع نتائج دراسة شو ولترز (Chu, walters, 2013) ودراسة غالافار (Gallagher, 2013) من أن أحد العوامل التي كانت وراء طرح الطلبة الشرقيين لأسئلة أقل مقارنة بالطلبة الأمريكيين عائد للتركيب الطبقي داخل المجتمعات الشرقية من كون المعلم يمثل السلطة داخل الفصل، والعلاقة بينه وبين طلبته هي علاقة غير متكافئة وإن كانت أخف حدة في الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الثاني: ما العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال في الجامعات السعودية، كما يراها طلبة كليات التربية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية لعبارات محور العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، وإعطاء ترتيب لها وفق متوسطها الحسابية على النحو الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (5). المتوسطات الحسابية لعوامل البيئة الأكاديمية المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية كما يراها طلبة كلية التربية.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة تأثيرها في تحجيم السؤال
1	تعلمت في الجامعة أن أتجنب النقاش العام مع الأساتذة، وهذا أحد البرتوكولات الأكاديمية التي يجب مراعاتها.	3.26	11	متوسطة
2	أتجنب طرح الأسئلة حتى لا يتعرض الأستاذ إلى حرج عندما لا يستطيع الإجابة عما سألته عنه.	2.88	16	متوسطة
3	مقاطعة الأستاذ بالسؤال خلال الشرح يعطي انطباعا بعدم الاحترام، ولذا فإنني أتجنب طرح الأسئلة.	3.52	3	عالية
4	يعتبر الأستاذ أن ما أطرحه من أسئلة في القاعات الدراسية مؤشر على جهل أو قلة معرفة.	3.15	12	متوسطة
5	التعبير عن عدم الفهم هو زيادة عبء على الأستاذ، ولهذا فإنه يفضل تجنبه.	2.91	15	متوسطة
6	طرح الأسئلة والمناقشات الجانبية مع الأستاذ يمنعه من إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد.	3.67	2	عالية
7	تسود في الجامعة فكرة مفادها: أن كثرة الأسئلة التي يطرحها الطلبة على الأساتذة تجلب لهم مشكلات كثيرة.	2.98	13	متوسطة
8	تعلمت في الجامعة أن مهمة الطالب داخل القاعة الدراسية ينبغي أن تقتصر على الاستماع والإصغاء وتدوين ما يقوله الأستاذ.	3.32	9	متوسطة
9	انتشار حالة امتعاض الأساتذة من طرح الأسئلة.	2.97	14	متوسطة
10	يتعامل الأساتذة بقسوة مع من يطرح أسئلة صعبة عليهم، قد لا يستطيعون الإجابة عليها.	2.71	18	متوسطة
11	لا يجيب الأساتذة عن الأسئلة التي تخرج عن سياق المقرر.	2.85	17	متوسطة
12	تركز أغلب الاختبارات على الأسئلة التي تقيس حفظ الطالب للمعلومات، ولذا فلا حاجة لطرح أسئلة للفهم.	3.41	5	عالية

تابع/ جدول رقم (5).

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	درجة تأثيرها في تحجيم السؤال
13	طول مناهج المقررات الدراسية في الكلية لا يترك مجالاً لطرح الأسئلة أثناء المحاضرات.	3.76	1	عالية
14	لا تسمح الطريقة التي يقدم فيها الأساتذة محتوى المقررات بالنقد وطرح الأسئلة.	3.40	6	عالية
15	بعض الأساتذة يقيد حرية الطلبة في طرح أسئلة لاعتبارات مجتمعية.	3.33	8	متوسطة
16	بعض الأساتذة يقيد حرية الطلبة في طرح أسئلة لاعتبارات سياسية.	3.37	7	متوسطة
17	كثير من الأساتذة لا يحفزوننا على طرح أسئلة ذات طبيعة فلسفية.	3.48	4	عالية
18	مفردات المقررات التي أدرسها لا تمكنني من اكتساب المهارات المرتبطة بطرح الأسئلة.	3.29	10	متوسطة
19	تعلمت في الكلية أن نقد الأستاذ أو طرح أسئلة تعارض آراءه يعد نقداً لشخصه؛ مما قد يعرضني لحرج أو توتر معه.	3.32	9	متوسطة
20	يجيب أكثر الأساتذة بطريقة مختصرة جداً على أسئلتي مما يجعلني غير متشجع على السؤال.	2.97	14	متوسطة
	العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.	**3.37**		**متوسطة**
	العوامل التي تؤدي إلى تحجيم ثقافة السؤال في الجامعات السعودية ككل.	**3.29**		**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (5) أن العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية داخل الجامعات السعودية، تسهم في تحجيم السؤال بحسب آراء طلبة كليات التربية بدرجة متوسطة، كما يتبين من الجدول نفسه أن هناك خمسة عوامل تؤثر بدرجة عالية هي: كثافة المنهج، والتخوف من تعطيل الأستاذ عن إكمال محاضرته، وأن مقاطعة الأستاذ أثناء الشرح تنمُّ عن عدم الاحترام، وعدم تشجيع الأساتذة للأسئلة ذات الطبيعة الفلسفية، وتركيز أسئلة الامتحانات على الأسئلة التي تقيس حفظ الطالب للمعلومات أكثر من الأسئلة التي تقيس الفهم. وهذه النتيجة متوقعة في ضوء نظام تعليمي يركز على الهدف المعرفي دون غيره من الأهداف التعليمية، كما أن أعضاء هيئة التدريس في غالبيتهم، مثلهم مثل أقرانهم في الجامعات الشرقية يميلون عند طرحهم للأسئلة إلى عدم كسر الجمود، أو الخروج عن المألوف على حد قول سمنر (Sumner, 2002)، فهم في الأصل خريجي النظام ذاته.

كما جاء تأثير العوامل الإحدى عشر المتبقية بدرجة متوسطة، وكما يلاحظ فإن ستة عوامل من الإحدى عشر وقعت متوسطاتها في الجزء الأعلى للدرجة المتوسطة، أي أنها أقرب إلى بدايات متوسط الدرجة العالية منها إلى بدايات الدرجة المتوسطة، في حين وقعت خمسة عوامل متوسطاتها في الجزء السفلي للدرجة المتوسطة.

كما يلاحظ من الجدول نفسه أن العوامل التي ضمتها الاستبانة ككل تساهم في تحجيم السؤال في الجامعات السعودية من وجهة نظر طلبة كليات التربية

بدرجة متوسطة، وإن عوامل البيئة الأكاديمية أكثر تأثيراً من العوامل الثقافية السائدة، وإن كانت متقاربة بشكل كبير جداً، فالفرق بين متوسطيهما وقف عند 0.03، وهذه النتيجة في جزئها الخاص بتأثير عوامل البيئة الأكاديمية تتفق مع توصلت إليه دراسة هانغ (Huang, 2009) من أن الطلبة الشرقيين اعتادوا على أن دور الطالب في الفصل هو الاستماع وتدوين الملاحظات، وهذا لا يبتعد كثيراً عما أشارت إليه الدراسة الحالية التي أوضحت أن تأثير العبارة التي نصها «أن مهمة الطالب داخل القاعة الدراسية ينبغي أن تقتصر على الاستماع والإصغاء، وتدوين ما يقوله الأستاذ» حصلت على متوسط حسابي 3.32 وهذه القيمة تقع في أعلى قيم الدرجة المتوسطة، مما جعلها تحصل على ترتيب متقدم في عوامل البيئة الأكاديمية المؤثرة على طرح السؤال.

كما جاءت متوافقة مع نتيجة دراسة قوة وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) من أن الطلبة أفادوا أنهم في نظام التعليم الصيني كانوا يركزون على فهم ما يكتب في الكتب، لا أن يناقشوا ما كتب، ونادراً ما تتاح لهم فرصة النقد وإبداء الرأي في فروع المعرفة المختلفة، كما أنها تتوافق مع نتائج دراسة لشو ولترز (Chu & walters, 2013) في اعتقاد الطلبة أنه من غير المناسب مقاطعة الأستاذ بطرح الأسئلة، للحفاظ على نظام المحاضرة، كما توافقت مع نتائج شيري وصاحبيه (sherry, Thomas, Chui, 2010) من أن الطلبة الشرقيين يخشون إحراج الأساتذة في طرح أسئلة لا توجد لديه إجابة عنها.

إجابة السؤال الثالث: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟» استخرجت قيم اختبار «ت»، وحدد لها مستوى معنوي عند (a≤0.05)على النحو التالي:

1 – الجنس:

يشير جدول رقم (6) إلى أن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (a≤0.05) في محور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال لصالح الإناث، مما يعني أن تأثير العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال على قدرة الطالبات على طرح السؤال أكثر من قدرتها على تحجيم طرح السؤال لدى الطلاب.

جدول رقم (6). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب الجنس.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	الجنس				
العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	طالبات	65.65	4.10	0.00
		طلاب	60.33		
		طلاب	110.79		

وهذه النتيجة تتفق مع ما جاءت به نتيجة دراسة جين وكورتازي (JIN & Cortazzi, 2006) التي تشير إلى أن الطالبات أكثر التزاما بالقيم الجماعية، وتجنب السلوكيات المنحرفة بالتميز عن الجماعة، بطرح الأسئلة داخل الفصل، والخوف من تقييم الآخرين لسؤالهن، وسخرية الزملاء منهن، وتحاشي الإحساس بالجهل مع طرح كل سؤال، مقارنة بنظرائهن الذكور، كما تتماشى مع ما جاءت به دراسة فلنتي (Valiente, 2008) التي أشارت إلى أن الطالبات الشرقيات أكثر من أقرانهن الذكور من حيث عدم القدرة على طرح السؤال دون أن يكون لديهن معرفة عميقة بالموضوع الذي يدور السؤال حوله، حتى لا تبدو أقل دراية أمام زملائها وأساتذتها، فصحيح أن هذه الرؤية لدى كافة الطلبة الشرقيين، لكنها تبدو أكثر شيوعاً لدى الإناث منها لدى الذكور، كما أنها عززت نتائج دراسة هانغ (Huang, 2009) ضمناً، من أن الدور المتوقع من الطالب القيام به، في الثقافة الشرقية، أكثر بروزاً عند الإناث منه لدى الذكور.

2 – المعدل التراكمي:

وكما يشير جدول رقم (7) فإن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (0.05≥) في محور العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة، لصالح الطلبة ممن تقل معدلاتهم عن جيد جداً، فالطلبة ذوو القدرات العقلية الأعلى، على اعتبار أن المعدل التراكمي هو أحد المؤشرات الدالة على القدرة العقلية، أقل تأثراً بالعوامل التي تحجم السؤال التي حوتها الأداة.

جدول رقم (7). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب متغير المعدل التراكمي.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	المعدل التراكمي				
العوامل المرتبطة بالثقافة السائدة المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	جيد جداً فأعلى	47.72	2.98	0.00
		أقل من جيد جداً	51.54		

وتتفق هذه النتيجة مع ما أفادت به نتائج دراسة جين وكورتازي (Jin& Cortazzi, 2006)، من حيث أن الطلبة من ذوي القدرة العالية، هم أكثر قدرة على التكيف مع تقاليد القاعات الدراسية الغربية الأكثر قدرة على إثارة السؤال.

إجابة السؤال الرابع: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال عائدة لمتغيرَي الجنس والمعدل التراكمي؟» استخرجت قيم اختبار «ت»، وحدد لها مستوى معنوي عند (a≤0.05)على النحو التالي:

1 – الجنس.

وكما يشير جدول رقم(8) فإن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (0.05≥) في محور العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية، لصالح الإناث، مما يعني تأثير العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية على قدرة الطالبات على طرح السؤال أكثر من قدرتها على تحجيم السؤال لدى الطلبة، كما يتضح أن قيمة «ت» أيضا جاءت دالة على مستوى العوامل الكلية المؤثرة على السؤال لصالح الإناث.

جدول رقم (8). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب الجنس.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	الجنس				
العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	طالبات	54.13	3.1	0.01
		طلاب	50.47		
العوامل المؤثرة في تحجيم السؤال	مستويات المتغير	طالبات	119.79	7.97	0.00
		طلاب	110.79		

وتتفق هذه النتيجة مع ما تشير إليه دراسة قوة وأوسوليفان (Guo & O'Sullivan, 2012) من أن الطالبات يشعرن أنهن في غير حاجة لطرح الأسئلة؛ فالأستاذ لا يعطي بالاً للأسئلة التي تخرج عن المنهج، وهي في نفس الوقت زيادة عبئ عليه، وتمنعه من الاسترسال في الدرس والمتابعة دون طائل أو جدوى، مادامت ليست هدفاً لأسئلة الامتحانات؛ مما يوقعهن في مشكلات أكاديمية مع أساتذتهم دون جدوى حقيقية، أكثر من إحساس الطلاب بهذه القضايا.

كما تتفق مع نتيجة دراسة هانغ (Huang, 2009) التي تفيد أن التقاليد الشرقية تعزز الاعتقاد أن دور الطالب في الفصل هو الاستماع، وتدوين الملاحظات تبدو أكثر وضوحاً لدى الإناث منها لدى الذكور.

2 – المعدل التراكمي.

وكما يشير جدول رقم (9) فإن قيمة «ت» جاءت دالة عند مستوى معنوية (0.05≥) في عامل البيئة الأكاديمية المؤثرة على تحجيم السؤال، والمجموع الكلي للعوامل المؤثرة في تحجيم السؤال لصالح الطلبة ممن تقل معدلاتهم عن جيد جداً، مما يعني أن الطلبة الأعلى في المعدلات التركمية هم أقل تأثراً بالعوامل التي تحجم السؤال التي حوتها الأداة.

جدول رقم (9). المتوسطات الحسابية للعوامل المؤدية إلى تحجيم السؤال في الجامعات السعودية بحسب متغير المعدل التراكمي.

المحاور	المتغير المستقل		المتوسط الحسابي	قيمة «ت»	الدلالة الفعلية
	المعدل التراكمي				
العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.	مستويات المتغير	جيد جداً فأعلى	55,66	3.32	0.00
		أقل من جيد جداً	60.25		
العوامل المؤثرة في تحجيم السؤال	مستويات المتغير	جيد جداً فأعلى	103.38	7.1	0.00
		أقل من جيد جداً	111.79		

وهذه النتيجة تتفق في جزئها الأول مع ما أفادت به دراسة جين وكورتازي (Jin & Cortazzi, 2006)، من حيث أن الطلبة الأقل في معدلاتهم الأكاديمية أكثر تحرجاً من مقاطعة الأستاذ أثناء شرحه من أقرانهم الأعلى تقديراً، وهذا أحد العوامل التي تصنف ضمن العوامل المرتبطة بالبيئة الأكاديمية المؤدية لتحجيم السؤال.

التوصيات والمقترحات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالتالي:

1 – التأكيد في السياسة التعليمية في التعليم الجامعي السعودي على تبنِّي استراتيجية تحفز ثقافة السؤال داخل القاعات، وتقلل من هوامش ثقافة الخوف من طرح الأسئلة، من خلال:

– بناء منهج تعليمي حر، يمكن فيه الطلبة من مناقشة أي موضوع بعيداً عن أية قيود، سياسية، أو اجتماعية، أو ثقافية، تضمن تكوين شخصيات تفكر باستقلالية، لا تتبع في آرائها واعتقاداتها ما يروج له، من فكر خرافي، أو أيدلوجي ليس له أساس عقائدي.

– إعطاء مساحة للمقررات المعنية ببناء التفكير النقدي، وتدريب الطلبة عليه، حتى يصبح منهج حياة لهم بعد ذلك.

– تبنِّي طرق تدريس تعتمد منهج الحوار والنقاش، وإبداء الرأي، والنقد الذاتي، بدلاً من طرق التدريس التقليدية، القائمة على السرد.

– تبني نظام تقويم يشجع على الأسئلة التي تعتمد على التفكير النقدي، بدلاً من نظام الأسئلة الذي يقيس مستوى التذكر والتحصيل العلمي المجرد.

2 – تنظيم دورات لأعضاء هيئة التدريس تنمي قدراتهم التدريسية التي تعزز ثقافة السؤال داخل القاعات التعليمية.

3 – إجراء بحث على العوامل التي تحجم من السؤال في الجامعات السعودية، من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بتلك الجامعات.

4 – إجراء بحث على العوامل التي تحجم من

السؤال في مراحل التعليم العام، في سياقات تراعي الأبعاد الثقافية المجتمعية، وتقييس أثر العوامل الديموغرافية لكل من الطلبة والمعلمين.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو زيد، عماد. (2012). التفكير النقدي من خلال طرح الأسئلة للتحليل الجمالي للعمل الفني في التربية الفنية. *العلوم التربوية*، *20*(3)، 283-306.

بسام، غانم. (2010). درجة شيوع الأفكار الخرافية بين طلبة كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية، *مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية*، *34*(4)، 1043-1084.

الحدادي، عزيز.(2014). *أزمة الفكر العربي وأسئلة الميتافيزيقا*. الدار البيضاء: أفريقيا الوسطى.

الحمد، تركي. (2012). *الثقافة العربية أمام تحيات التغيير*. دبي: دار مدارك للنشر.

الخولي، يمنى طريف. (2000). *فلسفة العلم في القرن العشرين: الأصول، الحصاد، الآفاق المستقبلية*. سلسة عالم المعرفة، الكويت ، 264.

زيتون، محيا. (2005). *التعليم في الوطن العربي في ظل العولمة وثقافة السوق*. بيروت: مركز دارسات الوحدة العربية.

الشدوي، علي. (2010). *ما قبل الفلسفة: حالة المجتمع السعودي*. لندن: طوى للثقافة والنشر.

الشرقي، محمد راشد. (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، *6*(2). 89-116.

طولست، حميد.(2010). *مقالات حميد طولست: ثقافة السؤال*، الدار البيضاء: دار ترويقال، 91-92.

العابد، هناء. (2010). التنشئة الاجتماعية ودورها في نمو التفكير الإبداعي لدى الشباب السوري. *رسالة دكتوراه غير منشورة*، جامعة سانت كلمنتس St. Clements: عمان.

عدس، عبدالرحمن؛ وعبيدات، ذوقان؛ وعبدالحالق، كايد. (2016). *البحث العلمي: مفهومة وأدوته وأساليبه*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

عفانة، عزو. (1998). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كليات التربية في الجامعة الإسلامية بغزة. *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية*، *1*(1)، 39-82.

العيسى، أحمد. (2011م). *التعليم العالي في المملكة العربية السعودية رحلة البحث عن الهوية*، بيروت- لبنان: دار الساقي.

الغذامي، عبد الله. (2001). *ثقافة الأسئلة: مقالات في النقد والنظرية*. ط4، الكويت: دار سعاد الصباح.

الغذامي، عبد الله. (2002). *قراءة في مشروع الغذامي الناقد*. الرياض: كتاب الرياض، 97-98.

فرنان.(2008). *أصول الفلسفة: في التفكير الفلسفي*. ترجمة: سبيلا، محمد؛ بنعبد العالي، عبدالسلام. دفاتر فلسفية- نصوص مختارة،1، الدار البيضاء: دار تريقال للنشر.

الفيتوري، عبد الحكيم الصادق. (2012). تجريم ثقافة السؤال: نقد معرفي، الموقع على الانترنت: *http://aznaqd.com/soaal.htm*، استل بتاريخ: 2/ 4/ 2015.

لانغ، جيفري.(2001). *حتى الملائكة تسأل: رحلة إلى الإسلام في أمريكا*. تحقيق: منذر العبسي، القاهرة: دار الفكر.

مركز الإنتاج الإعلامي- جامعة الملك عبد العزيز. (2002).

مؤسسات التعليم العالي وشحذ التفكير النقدي والابتكاري. نحو مجتمع المعرفة،22.

الموسوي، نضال.(2002). السلوك الخرافي لدى عينة من طلاب جامعة الكويت، *المجلة التربوية*، *16*(62)، 1191-231.

موسى، رشاد علي. (2002). معتقدات الشباب السعودي في السحر. *مجلة التربية*، 106، 45-67.

وهبة، نخلة. (2001). *رعب السؤال وأزمة الفكر التربوي: أنا أسأل.. إذاً... أنا أفكر*. بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Abu Zeid, I. (2012). Critical Thinking by Asking Questions of the Aesthetic Analysis for Art Work in art Education (in Arabic). *Educational Sciences*, *20*(3), 283-306.

Afaneh, E. (1998). The Level of Critical Thinking among Colleges of Education students in the Islamic University in Gaza (in Arabic). *Palestinian Journal for Educational Research and Studies*, *1*(1), 39-82.

Al Moussawi, N. (2002). Superstitious Behavior Among a Sample of Students at Kuwait University (in Arabic). *The Educational Journal*, *16*(62), 231-1191.

Al-Harthi, A. (2005). Distance higher education experiences of Arab Gulf students in the United States: A cultural perspective. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning,* 6(3). Retrieved on 19.11.2015 form:http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/viewArticle/263.

Alshsharqi, M. (2005). Critical Thinking of the First Year Secondary School Students in the City of Riyadh and Its Relationship with Some Variables (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *6*(2),89-116.

Bassam, G. (2010). The Degree of Prevalence of Superstitious Ideas among the Students of Educational sciences colleges at Jordanian universities (in Arabic). *Journal of Najah University for Humanities*, *34*(4), 1043-1084.

Black, B. (2010). It's not like teaching other subjects. *The challenges of introducing Critical Thinking AS level in England.* Research Matters: A Cambridge Assessment Publication, 10, 2-8.

Chu, Y.; & Walters, L. (2013). The question-asking behavior of Asian students in an American university classroom. *Journal of English as an International Language*, *8*(2), 10-101.

Gallagher, H. (2013). Willingness to communicate and cross-cultural adaptation: L2 communication and acculturative stress as transaction. *Applied Linguistics*. *34*(1), 53-74.

Gunawardena, C.; Nolla, A.; Wilson, P.; Lopez-Islas, J.; Ramirez-Angel, N.; & Megchun-Alpizar, R. (2001). A cross-cultural study of group process and development in online conferences. *Distance Education*, *22*(1), 85-121.

Guo, L. & O'Sullivan, M. (2012). From Laoshi to partners in learning: Pedagogic conversations across cultures in an international classroom. *Canadian Journal of Education Revue canadienne de l'éducation*, *35*(3), 164-179.

Hinkle, D.; Wiersma, W.; & Jurs, S. (2003). *Applied statistics for the behavioral sciences.* Boston: Houghton Mifflin.

Huang, J. (2009). What Happens when Two Cultures Meet in the Classroom?. *Journal of instructional psychology*, *36*(4), 335-342.

Jin, L.; & Cortazzi, M. (2006). Changing practices in Chinese cultures of learning. *Language, Culture and Curriculum*, *19*(1), 5-20.

Joy, S.; & Kolb, D. (2009). Are there cultural differences in learning style?. *International Journal of Intercultural Relations*, *33*(1), 69-85.

Kim, H. (2006). We talk, therefore we think. A cultural analysis of the effect of talking on thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 828–842.

Lubman, S. (2002). Some students must learn to question. *San Jose Mercury News*, A1, A12.Retrieved on 6.1.2016 form*http://www.mercurynews.com/circare/html/gsa_template.jsp?sortBy=mngi&similarTo=&similarType=find&type=any&aff=3&view=entiresitesppublished&query=Some+students+must+learn+to+question%E2%80%8E&searchbutton.*

Moussa, R. (2002). Saudi Youth Beliefs in Witchcraft (in Arabic). *Journal of Education,* 106, 45-67.

O'Sullivan, M.; & Guo, L. (2011). Critical thinking and Chinese international students: An eastwest dialogue. *Journal of Contemporary Issues in Education*, *5*(2), 53 - 73.

Peach, F. (2012). Reflections on Philosophical Faith and

Faith in the Twenty-First Century. *In Philosophical Faith and the Future of Humanity* (pp. 253-266). Netherlands:Springer.

Sherry, M.; Thomas, P.; & Chui, W. (2010). International students: A vulnerable student population. *Higher education*, *60*(1), 33-46.

Sumner, W. (2002***).*** *Folkways: A study of mores, manners*, customs and morals. Courier Corporation.

Tweed, R.; White, K.; & Lehman, D. (2004). Culture, Stress, and Coping Internally-and Externally Targeted Control Strategies of European Canadians, East Asian Canadians, and Japanese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *35*(6), 652-668.

Valiente, C. (2008). Are students using the 'wrong' style of learning? A multicultural scrutiny for helping teachers to appreciate differences. *Active Learning in Higher Education, 9* (1), 73-91.

wang,v.; & Farmer, L.(2008).Adult Teaching methods in china and Blooms Laxonomy .*International Journal For the Scholarship Of Teaching and learning*, 2, 1-15.

❊ ❊ ❊

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 273 - 291، الرياض (2016م/ 1437هـ)

فاعلية التعليم المدركة وعلاقتها بالتحصيل لدى طالبات التربية العملية في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية

رمزي فتحي هارون[1]

الجامعة الأردنية

(قدم للنشر في 03/ 05/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 26/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى طالبات التربية العملية في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية. كما هدفت الدراسة لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق في مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات- المعلمات تعزى لمتغير التحصيل الأكاديمي. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع طالبات التربية العملية المسجلات في برنامج تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014)، وعددهن (106) طالبات. واستخدم مقياس فاعلية المعلم الذي طوره جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984). وطبقت الصورة المعدلة من هذا المقياس وذلك بعد ترجمتها إلى اللغة العربية والتحقق من دلالات صدقها وثباتها. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل؛ استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات المقياس، واختبار «ت» للعينتين مترابطتين. وللإجابة عن السؤال الثاني حول العلاقة بين فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي؛ تم استخراج معامل ارتباط بيرسون، إضافة إلى استخدام اختبار كاي تربيع **test** χ^2 للدلالة على هذه العلاقة. أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات- المعلمات. كما أظهرت النتائج أن هناك علاقة ارتباط إيجابية بين فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي. وقد قدمت الدراسة التوصيات المناسبة للقائمين على برامج إعداد معلمات الروضة ولمديرات الروضات وللباحثين.

الكلمات المفتاحية: فاعلية التعليم، الطالبات- المعلمات، التحصيل الأكاديمي، برنامج تربية الطفل.

Perceived Teaching Efficacy and its Correlation with Achievement among Student-teachers in Childhood Education Program at the University of Jordan

Ramzi F. Haroun[1]

The University of Jordan

(Received 12/02/2016; accepted 04/04/2016)

Abstract: This study aimed at investigating the perceived teaching efficacy of student- teachers in Childhood Education Program at the University of Jordan. The sample of the study consisted of (106) female student- teachers registered in the second semester (2013-2014). The Teacher Efficacy Scale (TES) developed by Gibson and Dembo (1984) was used to collect the data of this study. After it was translated in to Arabic, the validity and reliability of the scale were established prior to collecting data. Means and standard deviations were calculated to measure the level of perceived teaching efficacy of student- teachers. Person correlation coefficient was also computed to measure correlation between teaching efficacy and academic achievement, t test, in addition to "Chi square" (χ^2). Results showed that student-teachers had high level of teaching efficacy. Results also revealed a positive correlation between teaching efficacy and academic achievement of student- teachers. The researcher suggested a number of recommendations for other researchers, teacher educators and kindergartens' principals.

Key words: Teaching Efficacy, Student- teachers, Academic Achievement, Childhood Education Program.

---

(1) أستاذ مشارك، قسم المناهج و التدريس، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية
عمان، الأردن، الرمز البريدي (11942)

(1) *Associate Professor, Dept. Of Curriculum and Instruction, College of Educational Sciences, The University of Jordan. Amman, Jordan , Postal Code: (11942)*

البريد الإلكتروني: *e-mail: haroun@ju.edu.jo*

مقدمة

يشهد عالم اليوم تطورات سريعة ومتلاحقة أدت إلى المطالبة المستمرة بالاهتمام بإعداد المعلم القادر على مواكبة هذه التطورات الهائلة. ولذلك فإنه لم يعد كافياً أن يتقن المعلم المادة العلمية فقط، أو أن يقتصر دوره على تلقين المعرفة، وإنما أصبح دوره اليوم أكبر وأجلَّ وذلك من خلال توجيه الطلاب للتعلم والبحث عن المعرفة في مصادرها المتنوعة. وقد نتج عن التغير في أدوار المعلم الحاجةُ للمزيد من التركيز على برامج إعداد المعلمين وتدريبهم لتشمل النواحي الأكاديمية والمهنية والشخصية والثقافية، فضلاً عن تركيزها على تزويد المعلمين بالاتجاهات والمهارات التي تكفل سعيهم نحو تجديد وتحديث معارفهم بصورة مستمرة.

يُنظر للمعلم على أنه أحد أهم العوامل المؤثرة في تعلم الطلبة وتحصيلهم (Ross; 1994). ويلخص روتر ورفاقه هذه النظرة المهمة لدور المعلم بعبارتهم الشهيرة - «المعلم يحدث فرقاً» «a teacher makes a difference» (Rutter, Maughan, Mortimore, & Ouston, 1979).

ومن الظواهر المعروفة لكثير من التربويين وجود فروق في تعلم الطلبة وتحصيلهم باختلاف المعلم الذي يدرسهم. ويعتبر التصدي لتفسير هذه الظاهرة من الأمور الهامة جداً، ويطرأ سؤال هام هنا: لماذا يختلف مستوى دافعية الطلبة نحو التعلم وسلوكهم وتحصيلهم باختلاف المعلمين الذين يدرسونهم؟ هل لذلك علاقة بطبيعة المبحث، أم بطبيعة العلاقة التي تربط المعلم بطلبته، أم بخبرته في التدريس، أم بنوع التدريب والتأهيل الذي خضع له، أم بحجم ونوع الجهد الذي يبذله، أم بعوامل أخرى؟

وقد قدم «ألبرت باندورا» (Bandura, 1989; 1993) مفهوم فاعلية الذات Self Efficacy لتفسير الفرق في حجم الجهد الذي يبذله الأفراد عند تكليفهم بمهمة معينة، عرف ألبرت باندورا «الفاعلية الذاتية» Self-efficacy على أنها «قناعة الفرد المتعلقة بقدرته على تنظيم وتنفيذ الأفعال اللازمة لإدارة موقف معين» (Banduar, 1997, p.17). وأضاف «باندوار» بأن فاعلية الذات تشير إلى درجة إيمان الفرد بقدرته على القيام بالأفعال اللازمة للوصول إلى مستوى معين من الأداء أو الإنجاز. ويشير إلى أهمية هذا المتغير في التأثير على سلوك الفرد وعلى انفعالاته وعلى طبيعة الأهداف التي يضعها لنفسه ويتجه نحو تحقيقها. علاوة على ما سبق، اعتقد «باندورا» أن للفاعلية الذاتية تأثيراً على مستوى مقاومة الفرد للمعيقات التي تواجهه أثناء محاولة تنفيذ المهام الموكلة إليه، ويمثل متغير الفاعلية الذاتية أحد المتغيرات الهامة التي تساعد على التنبؤ في سلوك الفرد وقراراته وخياراته، كما يعتبر أحد أهم العوامل التي يحدد الفرد على أساسها فيما إذا كان مسؤولاً عن أمر ما أم لا. ويعتبر

متغير الفاعلية الذاتية ذا أهمية خاصة في تحديد مصادر العزو التي ينسب إليها الفرد خبراته الناجحة أو الفاشلة (Weber, Weber, Sleeper & Schneider, 2004).

ويرتبط مفهوم فاعلية الذات بمفهوم مصدر العزو أو مركز التحكم Locus of Control. ويقصد به نوع الأسباب التي يحددها الفرد كعوامل مسؤولة عن خبرات النجاح أو الفشل التي يعيشها. وهناك مصدران للعزو، أحدهما داخلي ينسب فيه الفرد نجاحه أو فشله لعوامل هو مسؤول عنها، والآخر خارجي ينسب فيه الفرد نجاحه وفشله لعوامل خارجية يعجز عن التحكم فيها (Taimalu & Oim, 2005). وعادة ما يميل الفرد الذي يمتلك مستوى مرتفعاً من العزو الداخلي إلى انتقاء أهداف أكثر تعقيداً وصعوبة، ويبذل جهداً أكبر ويظهر إصراراً أعلى وهو يحاول تحقيقها (مستوى فاعلية ذاتية مرتفع). أما الفرد الذي لديه مستوى مرتفع من العزو الخارجي فيختار أهدافاً سهلة التحقيق، ويتجنب المهام المعقدة أو الصعبة أو يتوقف عن محاولة تحقيقها عندما يواجه بصعوبات (مستوى فاعلية ذات منخفض). (Woolfolk, 1998).

وقد وظفت أعمال روتر Rotter المتعلقة بمركز العزو أو التحكم Locus of control كأساس لتفسير الفرق في الجهد الذي يبذله المعلمون. وقدم لهذا الغرض مفهوم «فاعلية التعليم» Teacher Efficacy وتمّ هذا للمرة الأولى في دراسة «أرمور» ورفاقه (Armor et al., 1976). وفي الفترة بين العامين 1980 و1990 رُبِط مفهوم فاعلية التعليم بشكل واضح بنظرية ألبرت باندورا (Bandura, 1977). وخلال هذه الفترة طورت أولى أدوات قياس هذا المتغير من قبل جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984).

عرّف ماكلافلين ومارش (Mclaughlin & Marsh, 1978, p. 84) فاعلية التعليم بأنها «درجة إيمان المعلم بقدرته على التأثير في تعلم الطلبة وتحصيلهم». أما جوسكي وباسارو (Guskey & Passaro, 1994, p. 628) فقد عرفا فاعلية المعلم بأنها «درجة اعتقاد المعلم أو قناعته بقدرته في التأثير على تعلم طلبته، بما في ذلك أولئك الطلبة الذين يصنفون على أن لديهم مشكلات أو أن دافعيتهم ضعيفة».

اعتبر باندورا أن الفاعلية الذاتية تتكون من تصورات الفرد المتعلقة بقناعته حول التعبيرين «أنا أستطيع» أو «أنا لا أستطيع». وتمثل «الفاعلية الذاتية» المفهومَ العام الذي تندرج تحته المفاهيم الخاصة المتعلقة بالفاعلية الذاتية في المجالات والمهام الأضيق، بما فيها فاعلية التعليم (Bandura, 1993).

وقد عرف «بيدر» فاعلية التعليم المدركة بأنها «وعي المعلم بمعارفه ومهاراته التي ستحدد مستوى قدرته على النجاح في تأدية مهمة تعليمية معينة» (Bedir,

(Bandura, 1993) إلى 2015, p510). كما أشار باندورا أن المعلمين الذين يؤمنون بفاعليتهم يهيئون بيئة تعلم تؤثر إيجاباً على مستويات تعلم طلبتهم وتحصيلهم. واعتبر «باندورا» أن فاعلية المعلم تشتمل على مكونين رئيسين هما: فاعلية التعليم الشخصية Personal Teaching Efficacy وفاعلية التعليم العامة General Teaching Efficacy.

وتشتمل فاعلية التعليم الشخصية على قناعة المعلم بقدرته على التأثير في تعلم طلبته وبالتالي على تحصيلهم، وهذا يعني اعتقاد المعلم بأنه يمتلك المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف المرجوة في تعلم الطلبة وسلوكهم. أما فاعلية التعليم العامة فتعكس معتقدات المعلم حول مدى قدرة المعلمين عموماً على التأثير في دافعية الطلبة وتهيئة البيئة الملائمة للتعلم على الرغم من وجود تأثير لعوامل خارجية مثل خلفيات الطلبة الأسرية ومعدلات ذكائهم وظروف المدرسة وغيرها (Nurlu, 2015).

إن المعلّم الذي يمتلك مستوى عالياً من فاعلية التعليم الشخصية يؤمن بقدرته على التأثير في تعلم طلبته وتحصيلهم، ويعتقد بالتالي أن مستوى ونوعية تعلم الطلبة وتحصيلهم يمثل نتاجاً لنوع ومقدار الجهد الذي يبذله. أما المعلمون الذين يمتلكون مستويات منخفضة من فاعلية التعليم الشخصية فيعتقدون بأن عوامل خارجة عنهم هي المسؤولة عن تعلم الطلبة وتحصيلهم، وأن قدرتهم على التأثير في هذا المجال ضعيفة (Epstein & Willihite, 2015; Taimalu & Oim, 2005)، ويمكن أن ينتج عن الفرق في مستوى فاعلية التعليم فرق في حجم الجهد الذي يبذله المعلمون وفي نوع المساعدة التي يقدمونها لطلبتهم وحجمها.

وقد طوّر جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) مقياسا لفاعلية التعليم يعتبر من أوائل المقاييس في هذا المجال وأشهرها، حيث استخدم مقياسهما في العديد من الدراسات (Taimalu & Oim,. 2005; Lin, Gorrell & Taylor, 2002). وقد وجد جيبسون وديمبو أن المعلمين الذين يمتلكون درجات عالية من فاعلية التعليم يقضون وقتاً أطول في التحقق من أداء الطلبة وتصحيحه ومحاولة مساعدة الطلبة على الوصول إلى الإجابات الصحيحة للأسئلة، وتعكس هذه النتائج إيمان هؤلاء المعلمين بقدرتهم على مساعدة طلبتهم على تحقيق أهداف عملية التعلم. كما أظهرت نتائج الدراسات اتساقاً واضحاً حول أثر فاعلية التعليم على تحصيل الطلبة؛ فقد دللت نتائج الدراسات أن تمتع المعلم بمستوى مرتفع من فاعلية التعليم قد انعكس أثره إيجاباً على مستوى الإتقان عند الطلبة (Ross; 1994; Ross, 1992; Guskey, 1988). أيضاً، هناك مؤشرات على وجود علاقة بين ارتفاع مستوى فاعلية التعليم ونوعية

الممارسة التعليمية. أيضاً، دللت مؤشرات أخرى على وجود علاقة بين فاعلية التعليم وميل المعلمين لاستخدام أساليب تدريس أكثر تحدياً وابتكاراً (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988).

تعدّ دراسة موضوع فاعلية التعليم Teacher Efficacy حديثة نسبياً. أشار روس وكوزينز وجادالا (Ross, Cousins & Gadalla, 1996) إلى أن البحث في موضوع فاعلية التعليم لا زال في مراحله الأولى، وقد أظهرت مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال إلى وجود عدد من الدراسات اهتمت بالبحث في فاعلية التعليم عند شريحة «الطلبة المعلمين». وقد تناولت هذه الدراسات بالبحث عدداً من المتغيرات وأثرها في مستوى إدراك الطلبة المعلمين لفاعليتهم في التعليم.

وبشكل عام، دللت نتائج العديد من الدراسات إلى ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين قبل الخدمة (الطلبة- المعلمين)، وعزيت تلك النتائج إلى الاعتقاد بأن مستوى المعرفة النظرية المرتفع الذي يمتلكه الطلبة المعلمون يؤثر في مستوى فاعلية التعليم عندهم، وقد أجريت هذه الدراسات في سياقات وثقافات مختلفة وأظهرت نتائج متشابهة. مثلاً، أجريت دراسة في السويد (Soodak & Podell, 1996)، وأخرى في تايوان والولايات المتحدة (Lin, Gorrell & Taylor, 1999)، وثالثة في البرازيل (Ares, Gorrell & Boakari, 1999) ورابعة في الأردن (المغربي، 2008)، وخامسة في تركيا (Altunsoz, 2015).

وقد أجرى «لين وجوريل وتايلور» (Lin, Gorrell & Taylor, 2002) دراسة مقارنة هدفت للتعرف إلى تأثير ثقافة المعلم على درجة أو مستوى فاعلية التعليم لديه، وقد قارن الباحثون بين عينة من المعلمين الأمريكيين وأخرى من المعلمين التايوانيين؛ وذلك لدراسة الأثر الثقافي على مستوى فاعلية التعليم، وقد طبقت الدراسة على معلمين في مرحلة الطفولة المبكرة في البلدين ممن لم يلتحقوا بالخدمة بعد، وقد استعمل الباحثون مقياس جيبسون وديمبو، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية التعليم عند المعلمين الأمريكيين أعلى منه عند نظرائهم التايوانيين، ولم يقدم الباحثون تفسيراً محدداً لهذا الفرق، بل أوصوا بإجراء المزيد من الدراسات لفهمه.

وقد ربط بعض الباحثين بين مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين واتجاهاتهم نحو الأطفال ونحو عملية الضبط؛ فقد وجد وولفولك وروسو وهوي (Woollfolk, Roso & Hoy, 1990) أن الطلبة المعلمين الذين امتلكوا مستوى منخفضاً من فاعلية التعليم ركزوا أكثر على مسألة الانضباط الصفي، كما أنهم عبّروا عن نظرة متشائمة حول طلبتهم، واعتمدوا أكثر على التعليمات والقواعد الصفية الحازمة، إضافة إلى

أنهم أكثروا من استخدام أساليب التعزيز والعقاب الخارجي. في المقابل، جاء الطلبة المعلمون الذين امتلكوا مستوى مرتفعاً من فاعلية التعليم على العكس تماماً.

وقد اتفقت نتائج دراسة وولفولك وروسو وهوي (Woollfolk, Roso & Hoy, 1990) مع دراسة أجرتها أونافورا (Onafowora, 2004) والتي هدفت للتعرف إلى مستوى فاعلية التعليم لدى الطلبة المعلمين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد الطلبة المعلمين أن مشكلات الانضباط الصفي التي تواجههم تمثل عاملاً رئيساً يتسبب في ضعف إيمانهم بفاعليتهم كمعلمين، وقد أوصت الباحثة بضرورة إجراء مزيد من الدراسات لفهم موضوع فاعلية الطلبة المعلمين.

أيضاً، أجرى وولفولك وروسو وهوي (Woollfolk, Roso & Hoy, 1990) مقارنة بين مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين أثناء دراسة المواد وأثناء فترة التدريب العملي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين قد انخفض عند بدء فترة التدريب، بمعنى أن مستوى الفاعلية أثناء فترة الدراسة النظرية كان أعلى منه في فترة التدريب العملي، وقد فسر الباحثون هذه النتيجة بما يواجهه الطلبة المعلمون من معيقات أثناء تدريبهم العملي الأمر الذي ينتج عنه تخليهم عن بعض تفاؤلهم المتعلق بقدرتهم على التأثير في تعلم طلبتهم.

أجرى «تايمالو وأويم» (Taimalu & Oim, 2005) دراسة على مجموعة من المعلمين والطلبة المعلمين الأستونيين، وقد هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين مستوى فاعلية المعلم وعاملَي خبرة المعلم وعمر الطلبة الذين يدرسهم. وقد استخدم الباحثان نسخة معدلة من مقياس «جيبسون وديمبو»، وتكونت عينة الدراسة من 193 معلماً ممارساً و62 طالباً معلماً. أظهرت نتائج الدراسة وجود مستوى عالٍ من الفاعلية عند المعلمين عموماً، كما أظهرت فرقاً دالاً إحصائياً بين متوسط فاعلية المعلم عند المعلمين أصحاب الخبرة الطويلة مقارنة بزملائهم أصحاب الخبرة الأقصر، بمعنى أن زيادة عدد سنوات الخبرة مثلت عاملاً إيجابياً في رفع مستوى فاعلية المعلم، وهو ما اتفق مع نتائج دراسة المغربي (2008). أما بالنسبة لمتغير عمر الطلبة الذين يدرسهم المعلم، فقد أظهر معلمو مرحلة رياض الأطفال مستوى أعلى من الفاعلية مقارنة بمعلمي المراحل الأخرى.

أما المغربي (2008) فقد استقصت في دراستها العوامل المؤثرة في فاعلية التعليم لدى معلمي العلوم، كما بحثت العلاقة بين فاعلية التعليم من جهة والفاعلية الذاتية التعلمية للطلبة من جهة أخرى، وقد شملت دراستها معلمي العلوم في مديريات التعليم في العاصمة عمان الذين يدرسون الصفوف من الرابع وحتى العاشر

الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العلوم يتمتعون بمستوى فاعلية ذاتية جيدة جداً، وأن هذه الفاعلية قد تأثرت بعوامل الخبرة التدريسية للمعلم ومفهوم الذات والجنس ونوع المدرسة. أيضاً، أظهرت النتائج وجود ارتباط قوي بين مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين ومستوى الفاعلية الذاتية التعلمية للطلبة الذين يدرسونهم.

وهناك عدد من الدراسات التي بحثت في تأثير التدريب أو دراسة مقررات جامعية معينة على فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين. على سبيل المثال، هدفت دراسة أتلي وموسلي وبراينت (Utley, Moseley & Bryant, 2005) إلى فحص الأثر الذي يتركه تعلم مساق أو مقرر في أساليب تعليم الرياضيات والعلوم على مستوى فاعلية التعليم عند عينة من الطلبة المعلمين، وقد طبقت أدوات قياس مستوى فاعلية التعليم في الرياضيات والعلوم على 51 طالباً، وقد عُرِّض الطلبة خلال فصل دراسي كامل لمساقات في تعليم الرياضيات والعلوم وبمعدل 15 ساعة معتمدة، وقد تبع هذا الفصل فترة تدريب عملية مدتها 12 أسبوعاً. أشارت نتائج الدراسة وجود أثر لتعلم المساقات على مستوى فاعلية المعلم عند الطلبة المعلمين عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج حدوث انخفاض بسيط في مستوى الفاعلية عند نفس الطلبة المعلمين أثناء فترة التدريب العملي.

وفي دراسته التجريبية هدف آلتونسوز (Altunsoz, 2015) إلى فحص أثر التدريب على تعزيز مستوى فاعلية التعليم لدى عينة من الطالبات المعلمات في جامعة كبيرة في اسطنبول. قام الباحث بتدريب 49 طالبة- معلمة تدرسن تخصص تربية الطفولة المبكرة على أساليب تعليم المهارات الحركية للأطفال، وقد طبق قبلياً مقياساً لفاعلية التعليم على الطالبات في المجموعة التجريبية التي دربها وعلى مجموعة أخرى تعامل معها كمجموعة ضابطة، وقد تلقت الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية تدريباً استمر على مدار أربعة عشر أسبوعاً، وقد أعاد الباحث تطبيق المقياس بعد الانتهاء من التدريب على الطالبات المعلمات في المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود تأثير دال للتدريب على مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات في المجموعة التجريبية، وتدلل هذه الدراسة على أنه يمكن للتدريب على أساليب واستراتيجيات تعليمية تعزيز مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين في فترة قصيرة لم تتجاوز الأربعة أشهر.

وقد اهتمت دراسة أخرى في التعرف إلى العلاقة بين طرائق التعليم المستخدمة في تدريس مقررات أساليب تدريس الاجتماعيات ومستوى فاعلية التعليم لدى عينة من الطلبة المعلمين في إحدى الجامعات التركية، وقد اشتملت الدراسة على عينة من 192 طالباً

معلماً. أظهرت نتائج الدراسة أن لمنهج التعلم العميق Deep Teaching Approach الأثر الأكبر على تحسين مستوى فاعلية التعليم لدى الطلبة المعلمين (Sahin, 2015).

أخيراً، دُرست العلاقة بين فاعلية الذات كمفهوم عام والتحصيل الأكاديمي المدرسي والجامعي، أشارت نتائج غالبية هذه الدراسات إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين فاعلية الذات والتحصيل الأكاديمي؛ أي أن ذوي التحصيل الأكاديمي المرتفع كانوا يتمتعون بفاعلية ذات عالية (Cruz, 2002; Chemers, Hu & Garcia, 2001; John, Harold & Dennis, 1999; Lent, Moulton & Brown, 1991; Wilhite, 1990). ولم يجد الباحث أثناء مراجعته للدراسات السابقة أيَّ بحث للعلاقة بين فاعلية التعليم وتحصيل الطالبات المعلمات.

مشكلة الدراسة:

توجد علاقة قوية بين مفهوم فاعلية التعليم وحجم الجهد الذي يبذله المعلم، مما يؤثر على مستوى تعلم الطلبة وتحصيلهم. وقد اختلفت نتائج الدراسات في تحديد العوامل المسؤولة عن مستوى فاعلية التعليم. مثلاً، أشارت بعض الدراسات لوجود علاقة بين مستوى فاعلية التعليم وظروف السياق الذي يعمل فيه المعلم، والطبقة الاقتصادية والاجتماعية للطلبة، وعمر طلبته، وحجم الصف، ومستوى تحصيل الطلبة (Raudenbush, Brain & Yuk-Fai, 1992). أيضاً، أشارت دراسات أخرى إلى أن مستوى فاعلية التعليم يتأثر بطبيعة المبحث الذي يدرسه المعلم (Tschannen-Moran & Hoy, 2002; Raudenbush, Brain & Yuk-Fai, 1992)، وبجنس المعلم (Anderson, Greene & Loewen, 1988)، وعمر الطلبة (Greenwood, Olejnik & Parkay, 1990)، ومستوى تأهيل المعلم، وعدد سنوات الخبرة في التدريس (; Hoy & Woolfolk, 1993) (المغربي، 2008). ومن الملاحظ أن أياً من الدراسات لم تهتم ببحث العلاقة بين تحصيل الطلبة المعلمين قبل الخدمة ومستوى فاعلية التعليم لديهم، وقد جاءت هذه الدراسة لتسليط مزيد من الضوء على العوامل المؤثرة في فاعلية التعليم المدركة من قبل الطالبات المعلمات، وبالتحديد ركزت الدراسة على العلاقة بين متغير تحصيل الطالبات المعلمات وفاعلية التعليم المدركة لديهن، وهي علاقة لم يتم بحثها سابقاً.

وعليه، فقد اهتمت الدراسة الحالية بالتعرف إلى مستوى فاعلية التعليم المدركة عند طالبات التربية العملية في تخصص تربية الطفل في الجامعة الأردنية، وتعرَف الاختلافات في مستوى فاعلية التعليم المدركة باختلاف تحصيلهن الأكاديمي.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1 – التعرف إلى مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل.

2 – التعرف إلى العلاقة بين فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل وتحصيلهن الأكاديمي.

أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1 – ما مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل؟

2 – هل توجد علاقة بين فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي؟

أهمية الدراسة:

يربط الباحثون بين فاعلية التعليم ومستوى أداء المعلمين في العملية التربوية (Bedir, 2015; Deemer & Minke, 1999)، أي أن حجم الجهد الذي يبذله المعلم يتأثر بشكل كبير بمستوى فاعليته المدركة. ومن هنا، فإن الاهتمام بدراسة فاعلية التعليم وفهم العوامل المؤثرة فيها يمكن أن يسهم في تحديد الآليات التي يلزم توظيفها لرفع مستوى الفاعلية. ويشير إرديم وديميرل (Erdem & Demirel, 2007) إلى أهمية دراسة فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين، وقد بررا لهذه الأهمية بالقول بأن معتقدات المعلم المتعلقة بفاعليته المدركة توضع أساساً خلال فترة إعداده وقبل بدء الخدمة، كما أضافا بأن هذه المعتقدات يصعب تغييرها أثناء الخدمة، ومن هنا أشار «إرديم وديميرل» إلى ضرورة أن يسعى القائمون على برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة نحو تطوير مستويات مرتفعة من فاعلية التعليم المدركة لدى الطلبة المعلمين، حيث يؤمل أن يحتفظوا بها ويسلكوا على أساسها عندما يصبحوا معلمين ويبدؤون الممارسة الفعلية. ويتوقع أن تزود نتائج الدراسة الحالية القائمين على برامج إعداد معلمات تربية الطفل بفهم لمستوى فاعلية التعليم المدركة للطالبات– المعلمات، ولجوانب العزو الداخلي والخارجي، كما يؤمل أن توفر الدراسة فهماً حول طبيعة العلاقة بين تحصيل الطالبات– المعلمات ومستوى فاعليتهن المدركة، وهي علاقة لم تدرس سابقاً –حسب علم الباحث من خلال مراجعته للدراسات السابقة في الموضوع– ومن المؤمل أن توظف هذه النتائج في توجيه نوعية الإعداد الذي تتلقاه الطالبات– المعلمات، ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في البنود الآتية:

– تزويد القائمين على برامج إعداد معلمات رياض الأطفال عموماً، وفي الجامعة الأردنية على وجه التحديد بمعلومات حول العلاقة بين تحصيل الطالبات المعلمات وفاعلية التعليم المدركة لديهن، ويمكن توظيف هذا الفهم في تحديد الإجراءات اللازم تطبيقها لرفع مستوى فاعلية التعليم المدركة لدى الطالبات المعلمات.

– يتوقع أن ينعكس تحسن مستوى فاعلية التعليم

المدركة لدى الطالبات المعلمات إيجاباً على حجم الجهد الذي سيبذلنه أثناء العمل مع أطفال الروضة، وسبقت الإشارة إلى أن ارتفاع مستوى فاعلية التعليم المدركة يزيد من جهد المعلمة نظراً لقناعتها بقدرتها على إحداث تأثير في تطور الأطفال وتعلمهم.

- يؤمل، على المدى الطويل، أن يفيد أطفال الروضة من تحسن مستوى فاعلية التعليم لدى معلماتهم حيث ستتحسن نوعية الخبرات التعلمية المقدمة لهم نتيجة قناعة المعلمات بقدرتهن على التأثير في تطور الأطفال وتعلمهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي للتعرف إلى العلاقة بين مستوى الكفاءة الذاتية المدركة للطالبات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي الجامعي.

أفراد الدراسة:

شملت الدراسة جميع طالبات التربية العملية المسجلات في برنامج تربية الطفل في كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وعادة ما تلتحق الطالبات بالتدريب العملي بعد الانتهاء من دراسة جميع مواد التخصص الإجبارية في البرنامج، وفي معظم الأحيان يكون فصل التدريب العملي هو الفصل الأخير للطالبة، أي بعد الانتهاء من دراسة جميع المواد النظرية المقررة لها، وقد طبقت الدراسة على الطالبات المسجلات للتدريب العملي في الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014)، وعددهن (106) طالبات، وتتحدد نتائج الدراسة الحالية بخصائص أفرادها وبالفترة الزمنية لإجرائها.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الأداة التي طورها جيبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) كركيزة أساسية لتطوير أداة الدراسة الحالية (مقياس فاعلية التعليم Teacher Efficacy Scale)، وقد طبقت الأداة الأصلية (النسخة الإنجليزية من الأداة) على مجموعات متباينة من المعلمين، ووجد بأنها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية في قدرتها على التمييز بين الطلبة حسب مركز الضبط وفقاً لمعتقداتهم (Denzine, Cooney & McKenzie, 2005). وقد طبقت الأداة الأصلية على عينة تكونت من 208 معلماً ومعلمة(يعملون في ثلاث عشرة مدرسة ابتدائية. وتوزعت خبرات أفراد عينة الدراسة ضمن مستويين؛ هما: أقل من عشر سنوات (32٪) عشر سنوات فأكثر (68٪)، وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي باستخدام «تحليل المكونات الرئيسية» "Principal Component Analysis" توزع الفقرات ضمن بعدين رئيسين؛ هما:

فاعلية التعليم الذاتية وفاعلية التعليم العامة، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين العاملين 0.19، وقد فسر العامل الأول 18.2٪ من التباين الكلي للمقياس بمعامل ثبات كرونباخ ألفا 0.78، في حين فسر العامل الثاني 10.6٪ من التباين الكلي للمقياس بمعامل ثبات كرونباخ ألفا 0.75، وقد اعتبر معامل الثبات مقبولاً لأغراض الدراسة.

وقد قام الباحث بترجمة الأداة إلى اللغة العربية، ثم أضاف فقرة واحدة عليها بناءً على توصية المحكمين، ليصبح مجموع فقرات أداة الدراسة في صورتها النهائية هو (20) فقرة. بمعنى، أن الباحث قام بتكييف الأداة لتتلاءم وأهداف الدراسة الحالية والسياق الذي طبقت فيه. وقد توزعت فقرات الأداة على مقياسين فرعيين؛ المقياس الأول مكون من 11 فقرة تقيس فاعلية التعليم الذاتية Personal Teaching Efficacy والتي تدلل فقراتها على ربط المعلم لتطور طلبته وتعلمهم بعوامل داخلية، أي أن المعلم يعزو تطور طلبته وتعلمهم لعوامل تقع ضمن نطاق سيطرته Internal Attribution Scale (IAS). وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: 1، 6، 7، 8، 9، 11، 15، 16، 17، 18، 19. أما المقياس الثاني، فقد تكون من 9 فقرات تقيس درجة العزو الخارجي External Attribution Scale (EAS) أو ما يعرف بفاعلية التعليم العامة General Teaching Efficacy وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: 2، 3، 4، 5، 10، 12، 13، 14، 20.

ويتحدد اتجاه مصدر العزو للمستجيبين حول الممارسة داخلياً أو خارجياً على أساس درجة الموافقة على محتوى الفقرة وفقاً للتدريج الرباعي (موافق بشدة 4)، (موافق 3)، (غير موافق 2)، (غير موافق بشدة 1). وتمثل الدرجات المرتفعة على مقياس فاعلية التعليم الذاتية والعامة على اتجاه نحو العزو الداخلي، في حين أن الدرجات المنخفضة تدل على اتجاه أو ميل لعزو فاعلية التعليم لأسباب خارجية تتعلق بظروف الأسرة والروضة وغيرها.

صدق الأداة وثباتها:

للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة؛ ترجمت الأداة الأصلية إلى اللغة العربية، وللحكم على الصدق المنطقي لأداة الدراسة؛ عُرضت على ثمانية متخصصين من حملة الدكتوراه في مجالات تربية الطفل، والقياس والتقويم، واللغة الإنجليزية، وقد توزعت رتبهم العلمية بين أستاذ مشارك وأستاذ؛ بخبرات أكاديمية تراوحت بين 9 سنوات و17 سنة، وقد طلب إلى المحكمين إبداء الرأي حول صحة الترجمة، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها، ومدى ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية على مقياس فاعلية التعليم وأية ملاحظات أو مقترحات يرونها مناسبة، وقد حصلت الأداة على دلالات صدق

منطقي تمثلت باتفاق (80٪) من المحكمين على صدق الفقرات في قياس المعتقدات كونها داخلية أو خارجية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وبقيت الأداة كما هي في صورتها المعدلة مكونة من (19) فقرة، علماً بأنه قد تم إضافة فقرة تتعلق باعتقاد أن الفروق في مستوى قدرة الأطفال على التعلم يرجع إلى عوامل بيولوجية من قبل المحكمين.

وللتأكد من ثبات الأداة حُسب معامل ثبات الاتساق الداخلي للأداة وفقاً لإجابات الطالبات والبالغ عددهن (106) طالبات باستخدام معادلة كرونباخ – الفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل ألفا (0.71).

إجراءات الدراسة:

بعد تطوير أداة الدراسة والتحقق من دلالات صدقها وثباتها، تمّ الحصول على قائمة بجميع أسماء الطالبات- المعلمات في برنامج التربية العملية من دائرة التسجيل بموجب موافقة رسمية، ووزعت نسخة من الأداة على الطالبات وذلك بالتنسيق مع أعضاء الهيئة التدريسية ومشرفي التربية العملية في اللقاءات الأسبوعية التي تعقد مع الطالبات خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (2013-2014). وقد استردت الاستبانات من الطالبات- المعلمات بعد إعطائهن مهلة كافية من الوقت لتعبئتها، وقد بلغ عدد الاستبانات التي تمّ استردادها (106) استبانات وهو مجموع ما وزع على الطالبات المشاركات في هذه الدراسة. وقد فرغت المعلومات والبيانات الواردة في الاستبانات في الحاسب الإلكتروني وأجريت المعالجات الإحصائية الملائمة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات في برنامج تربية الطفل؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات المشاركات على فقرات المقياس، وتمّ ترتيبها تنازلياً. وجاء متغير مستوى فاعلية التعليم ضمن ثلاثة مستويات هي: منخفض (1-1.99)، ومتوسط (2-2.99)، ومرتفع (3-4). ويوضح الجدول (1) النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

الجدول (1). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على فقرات فاعلية التعليم.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الفاعلية	قيمة ت المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
داخلي	3.68	0.37	مرتفع	33.28	105	0.00
خارجي	2.62	0.40	متوسط			
الدرجة الكلية (فاعلية التعليم)	3.02	0.25	مرتفع			

يظهر الجدول رقم (1) ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات- المعلمات. وعند استخدام اختبار «ت» لعينتين مترابطتين؛ وذلك لاختبار إمكانية وجود فرق جوهري بين البعد الداخلي والخارجي. أظهرت نتائج التحليل وجود فرق بين البعد الداخلي والخارجي؛ إذ بلغت قيمة «ت» المحسوبة (33.28) بمستوى دلالة مقداره (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$)، وهذا يشير إلى وجود اختلاف بين البعد الداخلي والخارجي لصالح الداخلي، حيث كان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات الخاصة بالبعد الداخلي أكبر ويساوي (3.68) مقارنةً بالبعد الخارجي والذي بلغت قيمة المتوسط الحسابي لفقراته (2.62).

وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أظهرت ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى المعلمين قبل الخدمة ولدى الطلبة المعلمين (Altunsoz, 2015; Gorrell & Boakari, 1999; Lin, Gorrell & Taylor, 1999; Soodak & Podell, 1996; Ares). ويفسر ارتفاع مستوى فاعلية التعليم عند الطلبة المعلمين بأنهم لم يمارسوا التعليم لفترة كافية قد يتعرضوا خلالها لخبرات فشل ثبت أن لها تأثيرا سلبيا على مستوى فاعلية الذات (Bandura, 1993). وقد تم تحليل أبعاد هذا المقياس على مستوى الفقرات وذلك على النحو الآتي:

الجدول (2). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات المعلمات على مجال العزو الداخلي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	على الرغم من أن للبيئة الأسرية أثرا كبيرا على نمو الطفل وتعلمه، إلا أني أبقى قادرة على مساعدته في النمو والتعلم.	3.58	0.53	مرتفع
6	عندما أحاول فعلاً، فإنني أتمكن من مساعدة غالبية الأطفال في تحقيق أهداف التعلم.	3.56	0.55	مرتفع
17	عند التفكير في العوامل المؤثرة في نمو الأطفال وتعلمهم، أعتبر نفسي من بين العوامل القوية المؤثرة.	3.54	0.54	مرتفع
16	عندما تتطور قدرة الأطفال على استخدام المواد والأدوات، فإن هذا بسبب أنني وجدت طرقاً أكثر فاعلية لتسهيل تعلمهم.	3.40	0.61	مرتفع
9	عندما ينجح أحد الأطفال في استيعاب مفهوم جديد بسرعة، فإن هذا يرجع إلى أنني أعرف الخطوات اللازمة لتعليم هذا المفهوم.	3.36	0.68	مرتفع
1	عندما يظهر أحد الأطفال تعلماً أفضل مما يظهره عادة، فإن هذا يرجع إلى أنني أبذل مجهوداً إضافياً.	3.35	0.69	مرتفع
8	عندما ينجح أحد الأطفال في تحقيق نمو ينسجم مع عمره، فإن هذا يكون بسبب أنني وجدت طرقاً أفضل للعمل مع هذا الطفل.	3.30	0.64	مرتفع
18	أعتقد أنني قادرة على النجاح في توجيه الأطفال الذين لا يستجيبون للتعليمات.	3.28	0.56	مرتفع
19	عندما يواجه طفل ما صعوبة في أي مهمة، فإنني قادرة عادة على تعديلها لتتناسب مع مستوى نموه وتطوره.	3.19	0.65	مرتفع
15	عندما يسلك أحد الأطفال في صفي بطريقة مزعجة أو غير مقبولة، أشعر بالثقة بأنني أعرف بعض الاستراتيجيات التي تساعدني في التعامل مع الموقف.	3.17	0.65	مرتفع

تابع/ الجدول (2).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	إذا كان هناك أحد الأطفال لا ينجح كلياً في خبرات التعلم، فإن لدي القدرة والمهارة على توفير بدائل تساعده على النجاح.	3.09	0.63	مرتفع
	الدرجة الكلية	3.68	0.37	مرتفع

يشير الجدول (2) إلى أن مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات المعلمات على المجموعة الأولى من الفقرات المصاغة باتجاه العزو الداخلي كانت مرتفعة، وقد جاءت الفقرة (7) التي نصها «على الرغم من أن للبيئة الأسرية أثرا كبيرا على نمو الطفل وتعلمه، إلا أني أبقى قادرة على مساعدته في النمو والتعلم»، بالمرتبة الأولى؛ إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.58) وانحرافها المعياري (0.53)، وجاءت الفقرة (6) التي تنص على «عندما أحاول فعلاً، فإنني أتمكن من مساعدة غالبية الأطفال في تحقيق أهداف التعلم» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (3.56) وانحرافها المعياري (0.55). بينما جاءت الفقرة (15) التي تنص على «عندما يسلك أحد الأطفال في صفي بطريقة مزعجة أو غير مقبولة، أشعر بالثقة بأنني أعرف بعض الاستراتيجيات التي تساعدني في التعامل مع الموقف» بالمرتبة قبل الأخيرة من المجموعة الأولى من الفقرات بمتوسط حسابي (3.17) وانحرافها المعياري (0.65)، واحتلت الفقرة (11) التي تنص على «إذا كان هناك أحد الأطفال لا ينجح كلياً في خبرات التعلم، فإن لدي القدرة والمهارة على توفير بدائل تساعده على النجاح» المرتبة الأخيرة ضمن المجموعة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) وانحرافها المعياري (0.63). وتنسجم نتيجة الدراسة المتعلقة بانخفاض مستوى فاعلية التعليم المتعلق بإدارة سلوك الأطفال مع نتائج دراستين سابقتين (Onafowora, 2004; Woollfolk, Roso & Hoy, 1990)

الجدول (3). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطالبات المعلمات على مجال العزو الخارجي مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
10	ستكون إنجازاتي أفضل لو أن أولياء الأمور يبذلون مجهوداً أكبر مع أبنائهم.	3.58	0.062	مرتفع
4	يعدّ الانضباط الأسري أحد عوامل التزام الطفل بالتعليمات الصفية.	3.10	0.74	مرتفع
20	أعتقد بأن الفرق في مستوى قدرة الأطفال على التعلم يرجع إلى عوامل بيولوجية- وراثية.	2.92	0.89	متوسط

تابع/ الجدول (3).

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
3	يعتمد المقدار الذي يمكن أن يتعلمه الطفل بشكل رئيس على خلفيته الأسرية.	2.70	0.72	متوسط
2	إن للساعات التي يقضيها الطفل في صفي أثرا قليلا عليه، مقارنة بالأثر الذي تركته بيئته الأسرية.	2.42	0.74	متوسط
14	حتى المعلمة التي تمتلك مهارات وقدرات عالية قد تفشل في مساعدة العديد من الأطفال في تحقيق أهداف التعلم.	2.41	0.87	متوسط
5	عندما يواجه أحد الأطفال صعوبة في تأدية مهمة معينة، فإنني غالباً ما أجد صعوبة في تعديلها لتناسب مستواه.	2.18	0.67	متوسط
12	تفشل الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الطفل داخل الروضة في مساعدته على تجاوز الأثر السلبي للخبرات التي يعيشها خارج الروضة.	2.16	0.77	متوسط
13	عندما يفشل أحد الأطفال في تأدية مهمة ما، فإنني أعجز عن التحديد بدقة فيما إذا كانت المهمة ضمن مستوى يلائم قدرته أم لا.	2.13	0.78	متوسط
	الدرجة الكلية	2.62	0.40	متوسط

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات المشاركات على الفقرات المصاغة باتجاه بعد العزو الخارجي (المجموعة الثانية) بعد عكس سلم الإجابة باتجاه العزو الداخلي، ومن الملفت للنظر في نتائج الجدول رقم (3) تركيز الطالبات المعلمات على أهمية دور الأسرة في تسهيل مهمة المعلمة عموماً، وفي مجال الانضباط الصفي خصوصاً، ويشير الجدول (3) إلى أن الفقرة (10) التي تنص على «ستكون إنجازاتي أفضل لو أن أولياء الأمور يبذلون مجهوداً أكبر مع أبنائهم» جاءت بالمرتبة الأولى من هذه المجموعة بمتوسط حسابي (3.58) وانحرافها المعياري (0.62). في حين جاءت الفقرة (4) التي تنص على «يعدّ الانضباط الأسري أحد عوامل التزام الطفل بالتعليمات الصفية» بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.10) وانحرافها المعياري (0.74).وينسجم تركيز الطالبات المعلمات في هذه الدراسة على دور الأسرة في الانضباط الصفي مع نتائج دراسة سابقة أجرتها أونافورا (Onafowora, 2004).

وبالنسبة للفقرات في الترتيب الأخير في فقرات العزو الخارجي، يشير الجدول (3) إلى أن الفقرة (12) التي تنص على «تفشل الخبرات الإيجابية التي يتعرض لها الطفل داخل الروضة في مساعدته على تجاوز الأثر السلبي للخبرات التي يعيشها خارج الروضة» جاءت بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي مقداره (2.16) وانحرافها المعياري (0.77). وأخيراً، جاءت الفقرة (13) التي تنص *على* «عندما يفشل أحد الأطفال في تأدية مهمة ما، فإنني أعجز عن التحديد بدقة فيما إذا كانت المهمة ضمن مستوى يلائم قدرته أم لا»، بالمرتبة الأخيرة من

هـذه المجموعـة؛ إذ بلـغ متوسـطها الحـسابي (2.13) وانحرافها المعياري (0.78). وتنـسجم النتيجـة المتعلقـة بالفقرتين (13 و15) مع نتيجة دراسة محاسيس (2008) التـي دللـت عـلى ضـعف مهـارات معلـمات الروضـة الأردنيات في مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال.

السؤال الثاني: «هل توجد علاقة بين فاعلية التعلـيم لدى الطالبات- المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي؟».

للإجابة عن هـذا الـسؤال تـم اسـتخراج معامـل ارتباط بيرسون بين فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي، إضافة إلى استخدام اختبار مربع كـاي (χ^2) للدلالـة عـلى هذه العلاقة كما هو موضح في الجدول (4). ويعـبر متغـير المعدل التراكمي عن متوسـط درجـات الطالبـة في جميـع المواد التـي أتمـت دراسـتها قبـل فـصل التربيـة العمليـة. ويحسب المعدل التراكمي لطلبة الجامعة الأردنية من أربـع درجات يتم تقديرها لفظياً على النحو الآتي:

ممتاز 3.65- 4

جيدا جداً 3.00- 3.64

جيد 2.50- 2.99

مقبول 2.00- 2.49

ضعيف دون 2.00

وقد تمّ التعامل إحصائياً معه كمتغير متصل دون تصنيفه ضمن مستويات.

الجدول (4). قيم معامل ارتباط بيرسون بين فاعلية التعلـيم لـدى الطالبـات المعلمات وتحصيلهن الأكاديمي.

معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط	قيمة مربع كاي	مستوى الدلالة
0.67	0.45	100.13	* 0.000

*** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α<0.05).**

يلاحظ من الجدول (4) أن هناك علاقـة ارتبـاط إيجابية بين فاعلية التعليم والتحصيل الأكاديمي؛ إذ بلـغ معامل ارتباط بيرسون.0.67 وهذا معزز بارتفاع معامـل التنبـؤ (التبـاين المفـسر) والـذي بلـغ 0.45 (بمعنـى أن التحصيل يفسر 45٪ من فاعلية التعليم). كما بلغت قيمة χ^2 100.13 بقيمة احتمالية صفر وهي أقـل مـن مـستوى الدلالة α<0.05 مما يشير إلى وجود علاقة بين التحـصيل وفاعليـة التعلـيم، وتنـسجم هـذه النتيجـة مـع نتـائج دراسات سابقة دللت على وجود علاقة بـين التحـصيل الأكـاديمي وفاعليـة (Cruz, 2002; Chemers, Hu & Garcia, 2001; John, Harold & Dennis, 1999; Lent, Moulton & Brown, 1991; Wilhite, 1990). ولتفسير هذه النتيجة يقترح الباحـث أن هنـاك علاقـة بـين مستوى ما تمتلكه المعلمة من معرفـة معـبراً عنهـا بمـستوى التحصيل ودرجة قناعتها بالقدرة على التـأثير، أي مـستوى العزو الداخلي لديها. بناءً على ما سبق، يمكن تفسير وجـود فرق دال إحصائياً في مستوى فاعلية التعليم عند الطالبات- المعلمات يعزى لعامل التحصيل، ولصالح الطالبات ذوات التحصيل المرتفع، بالقول بأن ارتفاع التحصيل مـؤشر عـلى

امتلاك معرفة أكبر في طرق تربية الأطفال وتعليمهم، مما يفسر تركيزهن على عوامل داخلية مرتبطة بهن أكثر من تركيزهن على العوامل الخارجية في التعامل مع البيئة المحيطة سواء المتعلقة بالطلبة أو بالبيئة الأسرية.

استنتاجات الدراسة وتوصياتها:

1 – أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لدى الطالبات– المعلمات في برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية، وتوصي الدراسة مديرات الروضات بالبناء على هذه النتيجة ومحاولة تسهيل عمل المعلمات الملتحقات حديثاً بالمهنة؛ وذلك للحفاظ على ارتفاع مستوى فاعلية التعليم لديهن ذلك أنهن قد يواجهن بصعوبات عملية كبيرة ربما تؤثر سلباً على مستوى فاعلية التعليم.

2 – دللت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية الطالبات– المعلمات في مجال مراعاة الفروق الفردية جاء متوسطاً. وعليه، توصي الدراسة القائمين على برنامج تربية الطفل (برنامج إعداد معلمات الروضة) بالتركيز أكثر على هذا البعد وذلك لتعزيز معارف الطالبات– المعلمات ومهاراتهن في هذا الجانب.

3 – أشارت نتائج الدراسة إلى اعتقاد الطالبات– المعلمات بوجود دور للوالدين يفوق دور المعلمة في ضبط سلوك الأطفال أو إدارته، ومن هنا يوصي الباحث القائمين على برنامج تربية الطفل في الجامعة الأردنية بوضع مزيد من التركيز على طبيعة الدور الذي يمكن لمعلمة الروضة أن تلعبه في إدارة سلوك الأطفال سواء كان ذلك ضمن المنحى الوقائي أم العلاجي.

4 – بينت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين التحصيل الأكاديمي للطالبات– المعلمات ومستوى فاعلية التعليم لديهن. وتدلل هذه النتيجة على تفوق الطالبات ذوات التحصيل المرتفع في مستوى إدراكهن الشخصي للفاعلية على زميلاتهن الأقل تحصيلاً، في حين لم تدلل فيما إذا كان هناك تفوق فعلي في الممارسة. وعليه، يوصي الباحث بإجراء دراسة تهدف إلى استقصاء العلاقة بين مستوى التحصيل الأكاديمي للطالبات– المعلمات ومستوى فاعليتهن الواقعية من خلال تقييم ممارستهن العملية داخل غرفة الصف وعند توظيفهن للمهارات المختلفة.

* * *

* أجريت هذه الدراسة أثناء إجازة التفرغ العلمي للعام الدراسي 2015م – 2016م، وبدعم من الجامعة الأردنية.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

محاسيس، سامي. (2008). *تقويم المنهاج الوطني التفاعلي المنفذ لرياض الأطفال في الأردن في ضوء المعايير العالمية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

المغربي، ريم. (2008). *الفاعلية الذاتية التعليمية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية التعلمية لطلبتهم وتحصيلهم العلمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Altunsoz, I. (2015). Early childhood education majors' self-efficacy for teaching fundamental motor skills. *Perceptual and Motor Skills: Motor Skills and Ergonomics*, *121*(2), 482-489.

Anderson, R.; Greene, M.; & Loewen, P. (1988). Relationships among Teachers' and Students' Thinking Skills, Sense of Efficacy, and Student Achievement. The Alberta *Journal of Educational Research*, *34*(2), 148-165.

Ares, N.; Gorrell, J.; & Boakari, F. (1999). Expanding Notions of Teachers Efficacy: A Study of Preservice Education Student in Brazil. *Journal of Interdisciplinary Education*, (3), 1-28.

Armor, D.; Conroy-Oseguera, P.; Cox, M.; King, N.; McDonnell, L.; Pascal, A.; Pauly, E.; Zellman, G.; Sumner. G.; & Thompson, V. (1976). *Analysis of the School Preferred Reading Programs in Selected Los Angeles Minority Schools* (Report No. R-2007-LAUSD). Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 130-243).

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychology Review*, *84*(2), 191-215.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Theory. *American Psychologist*, 44, 1175-1184.

Bandura, A. (1993). Perceived Self- efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychology*, *28*(1), 117-148.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Bedir, G. (2015). Perception of Teaching Efficacy by Primary and Secondary School Teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(1), 509-522.

Chemers, M.; Hu, L.; & Garcia, B. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 55-64.

Cruz, L. (2002). The Influence of Family Support Acculturation Ethnic Identity and Self-Efficacy on the Academic Achievement of Native Hawiian and Hawiian-Reared College Students. *Dissertation Abstracts International.* MAI 40/01, 255.

Deemer, S.; & Minke, K. (1999). An Investigation of the Factors structure of the Teacher Efficacy Scale. *Journal of Educational Research*, *93*(1), 3-8.

Denzine, G.; Cooney, J.; & McKenzie, R. (2005). Confirmatory factor analysis of the Teacher Efficacy Scale for prospective teachers. *British Journal of Educational Psychology, 75*(4), 689-708.

Epstein, A.; & Willihite, G. (2015). Teacher Efficacy in an Early Childhood Professional Development School. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *7*(2), 189-198.

Erdem, E.; & Demirel, O. (2007). Teacher Self- efficacy Belief. *Social Behavior and Personality*, *35*(5), 573-586.

Ghaith, G.; & Yaghi, H. (1997). Relationships among Experience, Teacher Efficacy, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*, *13*(4), 451-458.

Gibson, S.; & Dembo, M. (1984). Teacher Efficacy. A Construct Validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4), 569-582.

Greenwood, G.; Olejink, S.; & Parkay, F. (1990). Relationships between Four Teacher Efficacy Belief Patterns and Selected Teacher Characteristics. *Journal of Research and Development in Education*, *23*(2), 102-106.

Guskey, T. (1988). Teacher Efficacy, Self- Concept, and Innovation. *Teaching and Teacher Education*, *4* (1), 63-69.

Guskey, T.; & Passaro, P. (1994). Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions. *American Educational Research Journal*, *31*(3), 627-643.

Hoy, W.; & Woolfolk, A. (1993). Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools. *The Elementary School Journal*, *93*(4), 355-371.

John, R.; Harold, F.; & Dennis, H. (1999). Self-Regulations, Goal Orientation, Self-Efficacy, Worry, and High-Stakes Math Achievement for Mathematically Gifted High School Students. *Poeper Review*, *21*(4), 281-297.

Lent, R.; Moulton, K.; & Brown, S. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs of Academic Outcomes: Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology*, *38*(1), 30-38.

Lin, H.; Gorrell, J.; & Taylor, J. (2002). Influence of Culture and Education on U.S. and Taiwan

New Orleans, LA.

Van den Berg, R. (2002). Teachers Meaning Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, *72*(4), 577-625.

Vitali, G. (1994). *Factors Influencing Teachers' Practices in an Assessment Driven Reform*. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 373053).

Weber, P.; Weber, J.; Sleeper, B.; & Schneider, K. (2004). Self-efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, *68*(2), 202-248.

Wilhite, S. (1990). Self-Efficacy, Locus of control, Self-assessment of Memory Ability, and Study Activities As predictors of College Course Achievement. *Journal of Educational Psychology*, *82*(4), 696-700.

Woolfolk, A. (1998). *Educational Psychology* (7th ed.). USA: Allyn and Bacon.

Woolfolk, A.; Roso, B.; & Hoy, W. (1990). Teachers' Sense of Efficacy and their Beliefs about Managing Students. *Teaching and Teacher Education*, *6* (1), 137-148.

❊ ❊ ❊

Preservice Teachers' Efficacy. *Journal of Educational Research*, *96*(1), 37-46.

McLaughlin, M.; & Marsh, D. (1978). Staff Development and School Change. *Teacher College Record*, *80*(1), 70-94.

Midgley, C.; Anderman, E.; & Hicks, L. (1995). Differences between Elementary and Middle School Teachers and Students: A Goal Theory Approach. *Journal of Early Adolescence*, *15*(1), 90-113.

Nurlu, O. (2015). Investigation of Teachers' Mathematics Teaching Self- Efficacy. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *8*(1), 489-508.

Onafowora, L. (2004). Teacher Efficacy Issues in the Practice of Novice Teacher. *Educational Research Quarterly*, *28*(4), 34-43.

Raundenbush, S.; Brain, R.; & Yuk-Fai, C. (1992). Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, *65*(2), 150-167.

Ross, J. (1992). Teacher Efficacy and the Effects of Coaching on Student Achievement. *Canadian Journal of Education*, *17*(1), 51-65.

Ross, J. (1994). *Beliefs that Make a Difference: the Origins and Impacts of Teacher Efficacy*. Paper presented at the meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Calgary, Canada.

Ross, J.; Cousins, J.; & Gadalla, T. (1996). Within- teacher Predictor of Teacher Efficacy. *Teaching and Teacher Education*, *12*(4), 385-400.

Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; & Ouston, J. (1979). *Fiftenn Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Sahin, D. (2015). Are perspective elementary school teachers' social studies teaching efficacy beliefs related to their learning approaches in a social studies teaching methods. *Australian Journal of Teacher Education*, *40*(7), 55-72.

Soodak, L.; & Podell, D. (1996). teacher Efficacy: Toward the Understanding of Multifaceted Constructs. *Teaching and Teacher Education*, *12*(4), 401-411.

Taimalu, M.; & Oim, O. (2005). Estonian Teachers' Beliefs on Teacher Efficacy and Influencing Factors. *TRAMES*, *9* (2), 177-191.

Tschannen- Moran, M.; & Hoy, A. (2002). *The influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 293 - 315، الرياض (2016م/ 1437هـ)

مهارات الميتا انفعالية وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود

السيد رمضان بريك[1]

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 04/ 02/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 27/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية والتخصص الدراسي لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. وقد تكونت عينة الدراسة الأساسية من (114) طالباً من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس المساندة الاجتماعية (ديون، 1987) ومقياس مهارات الميتا انفعالية من إعداد الباحث. وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: - وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود (العينة الكلية). - وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات العلمية بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. - وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات الإنسانية بعمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب السنة التحضيرية مسار الكليات العلمية ومتوسطات درجات طلاب السنة التحضيرية مسار الكليات الإنسانية في مهارات الميتا انفعالية لصالح طلاب مسار الكليات العلمية.

الكلمات المفتاحية: الوعي، مراقبة الذات.

Meta-emotional Skills and its Correlation to Social Support and Academic Specialization of Preparatory Year Students at King Saud University

Elsayed R. Boraik[1]

King Saud University

(Received 16/11/2015; accepted 05/04/2016)

Abstract: The current study aimed to look into the correlation of meta-emotional skills to social support and Academic Specialization of Preparatory Year (PY) students, King Saud University. The study sample consisted of (114) students of the preparatory year at King Saud University. To achieve the objectives, the researcher used the social support scale of preparation / Susan Dion (1987) and a scale designed by the researcher to measure the meta-emotional skills. The study resulted in the following: - There is a statistically significant positive correlation between the degree of meta-emotional skills and degree of social support among PY students at King Saud University. - There is a statistically significant positive correlation between the meta-emotional skills and the social support among PY students of science colleges' track at King Saud University. - There is a statistically significant positive correlation between the meta-emotional skills and the social support among PY students of Humanity colleges' track at King Saud University. - There are no statistically significant difference in means of grades between PY students of science colleges' track and PY students of humanity colleges' track at King Saud University, in favor of students of science colleges' track.

Key Words: Awareness, Self-Monitoring.

---

(1) أستاذ علم النفس المساعد، السنة التحضيرية، جامعة الملك سعود
الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (2454)، الرمز البريدي (11451)

(1) Assistant Professor of Psychology ,Preparatory Year ,King Saud University.
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (2454) , Postal Code: (11451)

البريد الإلكتروني: *e-mail: ec@py.ksu.edu.sa*

المقدمة:

يتميز الإنسان بعدة سمات تميزه عن الحيوانات، ولعل أهم هذه السمات هي الانفعال بما حوله من مثيرات، وعلى الرغم من أهمية دراسة الانفعالات التي حظيت باهتمام علماء النفس فترة ليست بالقصيرة إلا أن فهم الانفعالات وإدارتها بشكل يتفق مع طبيعة الموقف يعد مستوى أعلى من مجرد الانفعال بالمثير، كما أن فهم الإنسان لانفعالاته وانفعالات الآخرين وسلوكه بما يتفق مع هذا الفهم (الميتا انفعالية Meta emotion) من العوامل ذات الأهمية في التواصل الجيد مع الآخرين، وكذلك في طرق التربية السليمة.

ويعد مفهوم الميتا انفعالية أو ما وراء الانفعال من المفاهيم الحديثة نسبياً في مجال علم النفس، وهو يناظر مفهوم ما وراء المعرفة الذي قدمة فلافل (Flavel) في سبعينيات القرن الماضي.

ويعد جوتمان وهوفمان (Gottman & Hooven, 1996, P.243) أول من قدّم مفهوم الميتا انفعالية؛ إذ يشيران إلى أنه يشمل مشاعر الفرد وأفكاره حول الانفعال، فضلًا عن مشاعر الفرد المجردة حول انفعالاته الشخصية.

ويرى الباحث أن جوتمان وهوفمان ركزا فقط على انفعالات الفرد ذاته دون التعرض لتفاعل الفرد مع انفعالات الآخرين، وبالتالي يمكن تعريف الميتا انفعالية على أنها مجموعة منظمة من المشاعر والاستعارات التي توجد لدى الفرد وتجعله على دراية بعملياته المعرفية التي يقوم بها في أثناء المواقف الانفعالية، وأثناء تواصله مع الآخرين.

ويذكر فيراري وكويما (Ferrari & koyama, 2000, P.197) أن الميتا انفعالية تشير إلى فكرة أن ظهور انفعال محدد على الفرد يرتبط أيضًا بالتعامل مع انفعال آخر مرتبط بالإحساس بهذا الانفعال.

ويعد مفهوم الميتا انفعالية مفهوما مزدوجا يرتبط بانفعالات الفرد الإيجابية والسلبية، وإن الانفعالات الثانوية تتبع الانفعالات الأولية، فمثلاً القلق انفعال ثانوي ربما يتبع الغضب كانفعال أولي. (Greenberg, 2002).

وربط عدد من الباحثين بين الميتا انفعالية واتجاهات الوالدين نحو الانفعال، حيث يذكر باكير وفنج وكرنك (Baker, Fanning & Crnic, 2011, P.412) أن الميتا انفعالية هي الاتجاهات الوالدية نحو الانفعال. ويرى الباحث أن الميتا انفعالية هي وعي الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين، وترجمة ذلك في سلوكيات محددة متأثرًا في ذلك بخبرته الانفعالية السابقة.

وتعد الميتا انفعالية من السمات الإنسانية ثنائية الارتباط والتأثير؛ إذ إنها لا ترتبط بالفرد وتؤثر فيه فقط،

ولكنها ترتبط وتؤثر في الآخرين أيضاً، ولعل أهم ما يؤثر في الفرد في هذا الوسط هما الوالدان، حيث ينعكس نمط الميتا انفعالية لدى الوالدين على الأبناء، ويوجد ثلاثة أنماط للميتا انفعالية لدى الآباء، وهي كالآتي:

1 – نمط المدربين للانفعال، ويتميز الآباء الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

– الوعي بانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

– لديهم القدرة على الحديث عن هذه الانفعالات.

– يساعدون أطفالهم على تفهم مشاعرهم، والتعبير اللفظي عنها خاصة الحزن، والغضب، والفرح.

– يرون أن انفعالات الأبناء ضرورة للتعلم.

– يتجاوبون مع انفعالات أبنائهم الحقيقية.

– مساعدة أبنائهم في حل مشكلاتهم.

2 – نمط تجنب الانفعالات، ويتميز الآباء الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

– الاعتقاد أن انفعالات الأبناء، مثل: الغضب أو الحزن، من الممكن أن تكون مضرة للطفل.

– يرون أن وظيفة الآباء الرئيسة هي التخلص من انفعالات الأبناء الضارة بأسرع وقت ممكن.

– يعلمون أطفالهم بأن الانفعالات السلبية لن تدوم.

– الحساسية الزائدة لانفعالات الأبناء، ولكن ربما يكون هذا من منطلق التعاون معهم.

3 – نمط عدم الإجازة أو عدم الاستحسان، ويتميز الآباء الذين يتبعون هذا النمط بالخصائص الآتية:

– يعنفون أطفالهم على أي نوع من التعبير الانفعالي، حتى ولو كانت أفعال الطفل مناسبة.

– تصوير انفعالات الأبناء على أنها غير مناسبة وغير صالحة.

– التسبب في مرور أوقات عصيبة على أبنائهم في تنظيم انفعالاتهم.

–يعتقدون أن الانفعالات السلبية تتطلب استجابة تأديبية.

– يرى بعض هؤلاء الآباء أن الانفعالات السلبية للطفل وسيلة يحاول الطفل من خلالها السيطرة على الآباء (Baker et al., 2011, p 412- 430).

وقد قدم عدد من الباحثين نماذج توضح أهم مهارات الميتا انفعالية التي توجد لدى الفرد، وفيما يأتي توضيح لهذه النماذج:

1 – نموذج الخبرة الميتا انفعالية لماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1994, P.443-452).

وتعرف الخبرة الميتا انفعالية في هذا النموذج بأنها مراقبة الفرد لمشاعره وانفعالاته واستخدام التغذية الراجعة الناتجة عن ذلك في توجيه تفكيره وانفعاله بما يحقق التفاعل الاجتماعي الناجح، وتقسم الخبرة الميتا

انفعالية إلى قسمين:

- الأبعاد التنظيمية Regulatory Dimensions وتشمل السلوكيات والأساليب الدفاعية التي تمكن الفرد من التعامل مع الانفعالات، وتحمل الضغوط الناشئة عنها، ويتضمن: الإصلاح Repairing، والاحتفاظ Maintenance، والإخماد Dampening.

- الأبعاد التقويمية Evaluative Dimensions وتشمل معتقدات الفرد واتجاهاته العامة عن انفعالاته وعن انفعالات الآخرين، ويتضمن بعد القبول والرفض Acceptance – Rejection، الوضوح والغموض- Clarity-Confusion، التأثير وعدم التأثير Influence- Non Influence، النمطية وعدم النمطية Typicality – Typicality، السببية والعشوائية Causality – Randomness، الإطالة والاقتصار Longevity – Brevity، العمومية والخصوصية Generality- Specificity، القوة والضعف Strength – Weakness.

2 – نموذج جوتمان وهوفمان للميتا انفعالية الوالدية (Gottman & Hooven, 1996, P.243-268).

قدما جوتمان وهوفمان (Gottman & Hooven, 1996)، تصورًا لمهارات الميتا انفعالية الوالدية، وتشتمل الأبعاد الآتية:

- الوعي Awareness: ويشير إلى إدراك الآباء لانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

- التقبل Acceptance: ويعني مدى تقبل الآباء لانفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

- التنظيم Regulatio: ويشمل الإجراءات التي يقوم بها الآباء لتنظيم انفعالاتهم وانفعالات أبنائهم.

- التدريب Coaching: ويعني قدرة الآباء على تقديم الدعم الانفعالي لأطفالهم وتدريبهم على مهارات التعامل مع الانفعالات وضبطها.

3 – نموذج ماير وسالوفي وكاروسو لإدارة الانفعالات (Mayer, Salovey & Caruso, 2002)

ويرى مقدمو هذا النموذج أن إدارة الانفعالات هي قدرة عقلية، مثل: باقي أشكال الذكاء الأخرى، وأنها تتضمن أربع قدرات فرعية، وهي:

- إدراك الانفعالات، ويقصد بها الفهم، والتقييم، والتعبير عن الانفعال بصورة دقيقة.

- توظيف الانفعالات، وهي القدرة على استثارة الانفعال واستعماله لترشيد التفكير وتركيزه على الجوانب المهمة.

- فهم الانفعالات، وهي القدرة على فهم أسباب الانفعالات وكيفية تطويرها وماهية مكوناتها والقدرة على التنبؤ بها، والتعبير عنها.

- ضبط الانفعالات، وهو القدرة على إدارة الانفعالات المتعلقة بالذات وبالآخرين بصورة تسمح بالتكيف الفعّال مع الموقف.

4 – نموذج التكيف النفسي لبار– أون (Bar-on, 2006):

استطاع بار – أون (Bar-on, 2006) أن يصوغ منظورًا لإدارة الانفعالات يتضمن خمس مهارات، هي:

– مهارات ضبط الانفعال على مستوى شخصية الفرد Intra Personal

– مهارات ضبط الانفعال بين الشخص والآخرين Intera Personal

– التكيفية Adaptability

– إدارة الضغوط Stress Management

– المزاج العام General Mood

ولقد تم الاهتمام بدراسة المساندة الاجتماعية بشكل واسع ومن خلال عدد من العلوم، مثل: علم النفس، وعلم الاجتماع، كما قدم العديد من العلماء تعريفات متعددة لهذا المفهوم، حيث أشار كابلن (Caplan, 1981, P.413) إلى أن المساندة الاجتماعية هي نظام يتضمن مجموعة من الروابط والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين، تتسم بأنها طويلة المدى، ويمكن الاعتماد عليها والثقة بها وقت إحساس الفرد بالحاجة إليها؛ لتمده بالسند العاطفي.

واتفق كل من الشناوي وعبد الرحمن (1994م)، وكاترونا (Cutrona, 1996) وجوتليب (Gottlieb, 2000)، ورضوان، وهريدي (2001م)، وشويج (2004م) في أن المساندة الاجتماعية هي:

– علاقات طويلة المدى يمكن للفرد الاعتماد عليها.

– علاقات تعاضد الفرد عند الحاجة.

– وأن لها أثراً ملطفاً على حياة الفرد متلقي المساندة.

– تقوم بإشباع حاجات الفرد من حب واحترام وتقدير وتفهم.

– تكون من الأشخاص ذوي الأهمية في حياة الفرد.

– تظهر أهمية المساندة في وقت الأزمات.

– تكون من خلال البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد.

وتتخذ المساندة الاجتماعية أشكالًا متعددة، فقد تكون مساندة انفعالية، مثل: الإنصات والمشاركة الوجدانية، أو مساندة أدائية مثل: المساعدة في حل المشكلات، أو مساندة معلوماتية، مثل: تقديم معلومات مهمة للفرد خاصة وقت الأزمات.

ويحدد هالونن وسانتروك (Halonen & Santrock, 1997) أنماط المساندة الاجتماعية في المواقف الدراسية فيما يأتي:

– المساندة الملموسة Tangible Assistance Support، يمكن أن تتضمن إعطاء بعض الملاحظات

لتلميذ كان غائبًا؛ لأنه مريض في يوم دراسي.

– المساندة بالمعلومات Informational Support، مثل مناقشة بعض الأفكار حول أسئلة الامتحانات وإجابتها.

– المساندة الانفعالية Emotional support، وتتضمن تشجيع التلاميذ لتحسين أدائهم المدرسي، والوقوف بجانب التلميذ الذي يحصل على درجات متدنية في الامتحان.

ويحدد سارفينو (Sarafino, 1998)، وأشنو (Uchino, 2004) أنماط المساندة الاجتماعية في المواقف الحياتية فيما يأتي:

– المساندة الوجدانية: ويقصد بها مشاعر المودة، والرعاية التي يتلقاها الفرد، من خلالها يعمل على إعادة تقدير الذات، أو التقليل من مشاعر عدم الكفاءة الشخصية.

– المساندة الأدائية (الفعالة): وتشمل المساعدة المادية أو المالية، مثل القيام بإقراض الفرد مبلغًا من المال.

– المساندة المعلوماتية: ويقصد بها التزويد بالنصيحة، والإرشاد أو المعلومات المناسبة للموقف؛ بغرض مساعدة الفرد في فهم موقف، أو التعايش مع مشاكل البيئة أو مشاكل شخصية.

– المساندة التقديرية: ويسمى هذا النمط من المساندة أيضاً بالمساندة التقييمية، حيث تساعد الفرد على بناء مشاعره الخاصة بتقييم ذاته وتكاملها.

– المساندة الاجتماعية: يقصد بها الاندماج مع الآخرين في نشاطات وقت الفراغ، وهي تمد الفرد بالمشاعر اللازمة للفرد؛ ليشعر بأنه عضو في جماعة تشاركه اهتماماته.

إن تلقي الفرد للدعم والمساندة الاجتماعية من أطراف كثيرة، مثل: الأبوين أو جماعة الأقران له أهمية كبيرة في حياته وخاصة إذا ما اتخذت المساندة أشكالًا متعددة، وتتضح أهمية المساندة الاجتماعية فيما يأتي:

– تحقيق السعادة والتوازن النفسي للفرد، حيث يرى ومارينو Turner & Marino (1994) أن المساندة الاجتماعية تؤثر بطريقة مباشرة على سعادة الفرد عن طريق الدور المهم الذي تلعبه حينما يكون مستوى الضغوط مرتفعًا.

– مواجهة الإحباط وضغوط الحياة، حيث يؤكد كوين ودوني (Coyne & Downey, 1991) أن المساندة الاجتماعية من الآخرين الموثوق فيهم لها أهمية رئيسة في مواجهة الأحداث الضاغطة، وأن المساندة الاجتماعية يمكن أن تخفض أو تستبعد عواقب هذه الأحداث على الصحة.

– حماية الذات وتحمل الضغوط، فيشير كاترونا وروسل (Cutrona & Russell, 1990) إلى أن المساندة الاجتماعية تقوم بمهمة حماية وتقدير الشخص لذاته

وتشجيعه على مقاومة الضغوط التي تفرضها عليه أحداث الحياة المؤلمة.

- تنمية القدرة على تحمل المسؤولية، حيث يؤكد سارسون وسارسون (Sarason & Sarason,1983) إلى أن الفرد الذي ينشأ وسط أُسَرٍ مترابطة تسود المودة والألفة بين أفرادها، يصبح فردًا قادرًا على تحمل المسؤولية، ولديه صفات قيادية، لذا نجد أن المساندة الاجتماعية تزيد من قدرة الفرد على مقاومة الإحباط، وتقلل من المعاناة النفسية في حياته الاجتماعية.

- تقليل الإصابة بالأمراض، فكلما تلقى الشخص الدعم الانفعالي والوجداني والتقدير من جانب أفراد أسرته وأصدقائه وزملاء العمل، قل تبعًا لذلك نسبة إصابته بالمرض. (Buunk & Hoorens, 1992).

- تسهم في التوافق الإيجابي والنمو الشخصي، وتساعد على حل المشكلات المرتبطة (Cutrona & Russell, 1990).

فالمساندة الاجتماعية هي في حقيقتها نوع من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين ومن نتائجها تلقي الفرد للسند الانفعالي أو العاطفي، وبالتالي فإن تلقي الفرد لأي شكل من أشكال المساندة يعتمد في المقام الأول على قدرة مقدم المساندة على فهم انفعالاته الشخصية، ومدى قدرته على إدارتها، وكذلك مدى فهمه لانفعالات متلقي المساندة، وهذه العملية هي ما تسمى (بالميتا انفعالية) وبالتالي يستطيع تقديم المساندة بالشكل المناسب.

وتبين دراسة رامسدن وهوبارد (Ramsden & Hubbard, 2002) العلاقة بين التعبيرات الانفعالية الإيجابية والسلبية داخل الأسرة، والتدريب الانفعالي للوالدين وبين العدوانية لدى الأطفال، حيث أجريت الدراسة على عينة قوامها (120) طفلًا بالصف الرابع، بالإضافة إلى أمهاتهم، وتم تقييم الميتا انفعالية عن طريق المقابلات الشخصية، وذلك لقياس مستوى وعي الأمهات وقدرتهن على إدارة غضب وحزن أطفالهن، كما تم تصنيف الأطفال وفقًا لمستوى العدوانية لديهم، وتم تطبيق قائمة التنظيم الانفعالي على الأطفال، وانتهت الدراسة إلى أن التدريب الانفعالي والتعبيرات الإيجابية والسلبية للوالدين لم ترتبط بشكل مباشر بالعدوانية لدى الطفل.

وأجرى كاتز ونلسون (katz & Nelson, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في مستوى الوعي والتحكم في الانفعالات بين أمهات الأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل وبين أمهات الأطفال العاديين، ومدى ارتباط وعي الأمهات وتحكمهن في انفعالاتهن بتحسين قدرة الأطفال على التواصل بأقرانهم، وتم استخدام آلية المقابلات المسجلة في قياس نمط الميتا انفعالية، كما تم ملاحظة علاقات الأطفال من خلال تفاعلهم مع أصدقائهم في الأسر ذات الأطفال

ذوي مشكلات التواصل، والأسر ذات الأطفال العاديين، وبينت النتائج أن أمهات الأطفال الذين لديهم مشكلات في التواصل كنَّ أقلَّ وعيًا بانفعالاتهن، وأقل تدريبًا لأطفالهن على التعامل مع الانفعالات من أمهات الأطفال الذين ليس لديهم مشكلات في التواصل، وأن المستويات المرتفعة لوعي الأمهات، وقدرتهن على التحكم في الانفعالات ارتبطت بالعلاقة الإيجابية بالأقران من قبل الأبناء.

وأجرى كاروتش وباترك وصبفد يبرست (Ciarrochi, Patrick & Supavadeeprasit, 2008) دراسة هدفت إلى دراسة مهارات التنظيم الانفعالي في مرحلة المراهقة خاصة التأثيرات الممتدة لمهارات تحديد الانفعالات في المساندة الاجتماعية والخبرة الانفعالية، وأجريت الدراسة على (667) طالبًا في الصف الثامن من المدارس العالية، حيث تم قياس مهارات تحديد الانفعال، والمساندة الاجتماعية في الصف الثامن، ثم أعيد التقييم في الصف التاسع.

وأوضحت النتائج أن انخفاض مهارة التنظيم الانفعالي كانت مؤثرة في زيادة الخوف، وكذلك ارتبط انخفاض مهارة التنظيم الانفعالي بانخفاض جودة وحجم المساندة الاجتماعية بين الأولاد. وكان انخفاض مهارات تحديد الانفعالات مؤشراً على زيادة الحزن.

كما أجرى كانينغهام وكلوير وجارنر (Cunningham, Kliewer & Garner, 2009) دراسة للكشف عن العلاقة بين التنشئة الاجتماعية الانفعالية، وفهم الطفل وتنظيمه لانفعالاته، والتوافق في الأسر الأمريكية ذات الأصول الأفريقية، وأجريت الدراسة على (69) طفلًا أمريكيًا من أصول أفريقية، نصفهم من الذكور، ومتوسط أعمارهم (11,29) سنة، بالإضافة إلى أمهاتهم اللاتي كنَّ يعشنَ في مناطق تتسم بارتفاع نسب العنف، وتوصلت الدراسة إلى أن نمط الميتا انفعالية لدى مقدمي الرعاية للأطفال كان منبئاً لفهم الطفل، وتنظيمه لانفعالاته، وارتبطت أيضاً بسلوكيات العزو الداخلي والخارجي.

وهدفت دراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (Hunter, Katz ,Shortt & Davis, 2011) إلى مقارنة التنشئة الاجتماعية الانفعالية في الأسر ذات المراهقين المكتئبين وأسر المراهقين العاديين، وذلك عن طريق دراسة العلاقة بين الميتا الانفعالية لدى الآباء والمراهقين من خلال الأفكار وردود الأفعال، ومشاعرهم حول انفعالاتهم.

وتكونت العينة من (152) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين (14–18) سنة حوالي (65٪) إناث، وآبائهم (148 أماً، 106 أباً)، حيث كان عدد المراهقين المكتئبين (75) والعاديين (77) مراهقاً وأظهرت النتائج ارتباط نمط الميتا انفعالية لدى الآباء والأمهات عن انفعالات

أولادهم بنمط الميتا انفعالية لدى المراهقين، على الرغم من عدم ارتباط نمط الميتا انفعالية لانفعالاتهم الخاصة بنمط الميتا انفعالية لدى المراهقين، كما أسهم نمط الميتا انفعالية لدى الآباء عن انفعالات المراهقين في فهم نمط الميتا انفعالية لدى المراهقين.

وأجرى كوفين (koven, 2011) دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير الذكاء الوجداني والوعي الانفعالي في اتخاذ القرار المناسب، وتكونت عينة الدراسة من (86) شخصاً حيث طبق على أفراد العينة مقياس تورنتو لاضطراب الإدراك الانفعالي، ومقياس سمات ما وراء الانفعال، ومقياس الوعي الانفعالي. وتوصلت الدراسة إلى وجود عاملين كانا قاسمًا مشتركًا بين أدوات قياس الميتا انفعالية، هما: عدم وضوح الانفعال، والانتباه للانفعال، وأدى عدم وضوح الانفعالات إلى صعوبة في فهم واستقراء انفعال الشخص.

وهدفت دراسة تشين ولن ولي (Chen, Lin & Li, 2012) إلى الكشف عن العلاقة بين الانفعالات لدى الأطفال، والميتا انفعالية الوالدية والترابط بين الأطفال والوالدين، وتكونت العينة من (546) تلميذًا في الصف الخامس والسادس، بالإضافة إلى أمهاتهم، وخلصت الدراسة إلى النتيجتين الآتيتين:

- ارتبطت الميتا انفعالية لدى الأمهات بالأمان المصاحب للأطفال مقابل أمهاتهم.

- الأمهات اللاتي اتجهن إلى تبنِّي فلسفة التدريب على الانفعالات كنَّ أكثر ميلًا لتحقيق ارتباطات آمنة مع أطفالهن، كما أن الأطفال الذين مالت أمهاتهم إلى الرفض الانفعالي أظهروا أماناً ارتباطياً أقل.

وأجرى ألديا (Aldea, 2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين المتطلبات الانفعالية للوظيفة والرضا الوظيفي، حيث أجريت الدراسة على (255) موظفًا يعملون في بنك رومانيا في خدمة العملاء (194 امرأة، 61 رجلاً) وقد استكملوا مقياس فرانكفورت للعمل الانفعالي وقائمة الرضا الوظيفي، وانتهت الدراسة إلى أن الرضا عن دعم زملاء العمل والمشرفين يقوم بدور وسيط بين المتطلبات الانفعالية والرضا الوظيفي.

كما أجرى ستيفن وجرهارت وجولدسميث وهس (Stevens, Gerhart, Goldsmith & Heath, 2013) دراسة هدفت إلى اختبار توسط صعوبات التنظيم الانفعالي، والمساندة الاجتماعية، والعنف بين الأشخاص في العلاقة بين إساءة معاملة الأطفال، وأعراض ما بعد الصدمة، وأجريت الدراسة على (139) من النساء بإحدى العيادات الخارجية لأمراض النساء في مدينة شيكاغو، واستخدم الباحثون استبيان صدمة الطفولة لقياس الإساءة الجنسية والجسدية والانفعالية لدى الأطفال، ومقياس صعوبات التنظيم الانفعالي، حيث

استخدم لقياس الصعوبات في مهارات التنظيم الانفعالي، مثل: الوعي، وفهم الانفعالات، وقبول الانفعالات، ومقياس تكتيكات الصراع؛ لقياس العلاقة بين العنف والإساءة الانفعالية، وتوصلت الدراسة إلى أن إساءة معاملة الأطفال له تبعات تشمل صعوبات في تنظيم الانفعالات في مرحلة البلوغ، وتقليل الدعم الاجتماعي المدرك، وخطورة أكبر في التعرض للعنف في علاقات البالغين، ووجود تأثير مباشر للإساءة للأطفال على أعراض ما بعد الصدمة، وتأثير غير مباشر في صعوبات التنظيم الانفعالي، وضعف المساندة الاجتماعية.

وهدفت دراسة روسل وكاروتش وباترك ودين (Rowsell, Ciarrochi, Patric & Deane, 2014) إلى الكشف عن العلاقة بين مهارة تحديد وفهم الانفعال، وتكوين الصداقة خلال مرحلة المراهقة، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (406 طالبًا، 389 طالبةً)، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارة تحديد الانفعال في المراهقة المبكرة كانت مؤشرا تنبؤيا لتكوين الصداقة لدى البنات في المراهقة المتأخرة، وبشكل أكثر تحديدًا فإن البنات في الصف الثامن واللاتي لديهن انخفاض في مهارة تحديد الانفعال مِلْنَ لتكوين صداقات أقل من نظرائهن، ولم يكن هناك تأثير لدى الذكور، وارتبطت مهارة تحديد الانفعال بشكل دال بنمو الوعي لدى أفراد العينة، كما أن البنات اللاتي يدخلن المدرسة العالية، ولديهن مهارة عالية في تحديد الانفعال ربما تؤثر في تكوين صداقاتهن خلال المراهقة المتأخرة.

وفيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مهارات الميتا انفعالية والتخصيص الدراسي، فلا يوجد أية دراسة في حدود علم الباحث تناولت هذه العلاقة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة يتبين ما يلي:

1 – تناولت بعض الدراسات العلاقة بين مهارات الميتا انفعالية والأسرة، أو أحد أفرادها كأهم مصدر من مصادر المساندة الاجتماعية، مثل دراسة: رامسدن وهوبارد (Ramsden & Hubbard, 2002)، وكاتز ونلسون (katz & Nelson, 2004).

2 – اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن العلاقة بين جماعة الأصدقاء أو الأقران كمصدر للمساندة الاجتماعية، ومهارات الميتا انفعالية، مثل دراسة: ألديا (Aldea, 2013)، وروسل وكاروتش وباترك ودين (Rowsell, Ciarrochi, Patric & Deane, 2014).

3 – أجريت بعض الدراسات على مرحلة المراهقة، مثل: دراسة روسل وكاروتش وباترك ودين (Rowsell, Ciarrochi, Patric & Deane, 2014)،

ودراسة كوفين (koven, 2011).

4 – كما توصلت بعض الدراسات لنتائج مهمة، منها:

– ارتباط العدوانية لدى الأبناء، وعدم قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم بالتعبيرات السلبية داخل الأسرة. دراسة رامسدن وهوبارد (Ramsden & Hubbard, 2002).

– المستويات المرتفعة لوعي الأمهات، والتحكم في الانفعالات ارتبطت بالعلاقة الإيجابية بالأقران من قبل الأبناء. دراسة كاتز ونلسون (katz & Nelson, 2004).

– ارتباط قبول الأمهات لانفعالات المراهقين بانخفاض الأعراض الاكتئابية، وتقدير الذات المرتفع لديهم.

– ارتباط انخفاض مهارة التنظيم الانفعالي بانخفاض جودة وحجم المساندة الاجتماعية بين الأولاد. دراسة روسل وكاروتش وباترك ودين (Rowsell, Ciarrochi, Patric & Deane, 2014).

– ارتباط نمط الميتا انفعالية لدى الآباء والأمهات عن انفعالات أولادهم بنمط الميتا انفعالية لدى المراهقين. دراسة هنتر وكاتز وشوت وديفز (Hunter, Katz, Shortt & Davis, 2011).

5 – تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تحديد مهارات الميتا انفعالية، وكذلك في بناء وتقنين اختبار مهارات الميتا انفعالية المستخدم في الدراسة.

6 – منهج الدراسة المستخدم هو المنهج الوصفي القائم على دراسة العلاقات المتبادلة بين المتغيرات، وهو يتفق مع معظم الدراسات السابقة.

7 – تعد الدراسة الحالية أول دراسة في البيئة السعودية – في حدود علم الباحث – تتناول مهارات الميتا انفعالية، وعلاقتها بالمساندة الاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

إن الفرد ينمو في وسط اجتماعي يتأثر فيه بالمحيطين به، ويتضح ذلك في اختلاف الخصائص التي تميز كل شخص عن الآخر خاصة في الجوانب الانفعالية، فقد أكد كاروتش وآخرون (Ciarrochi et al., 2008, P.565)، على أن البشر يختلفون في قدراتهم على تحديد ووصف الانفعالات، وغالبًا ما يرتبط انخفاض القدرة على تحديد الانفعالات بمشكلات في العلاقات الاجتماعية.

ويضيف هنتر وآخرون (Hunter, 2011, P.428)، على أن العديد من الدراسات أثبتت أن سلوكيات الوالدين ومعتقداتهم الانفعالية لها علاقة بسمات الأطفال الانفعالية، وأن القليل من الدراسات اهتمت بالتنشئة الاجتماعية انفعالياً للأطفال.

وأكد كاروتش وآخرون (Ciarrochi et al., 2008, P.565)، على أن قدرة الفرد على فهم انفعالاته وتنظيمها ترتبط بالمساندة الاجتماعية، إذ إن تحديد

الانفعال والمشاركة يعدان الأساس في تنمية الصداقة والمساندة والألفة، خاصة أن المساندة الاجتماعية كما يعرفها ليبور (Lepore, 1994, P.247)، هي الإمكانات الاجتماعية المتاحة التي يمكن أن يستخدمها الفرد في أوقات الضيق والانفعال.

وبناءً على ما سبق، وحيث أن البشر مختلفون في قدراتهم على فهم الانفعالات مما ينعكس على سمات من يتعاملون معهم خاصة الأبناء، كما أن المساندة الانفعالية كأحد أنماط المساندة التي يتلقاها الفرد من المصادر المختلفة والمتمثلة في مشاعر المودة والحب، ومساعدة الشخص على تجاوز ما يتعرض إليه من صدمات لها تأثير في البناء الانفعالي للفرد خاصة مهاراته الميتا انفعالية، ونظرًا لقلة الأبحاث التي اهتمت بدراسة علاقة مهارات الميتا انفعالية بالمساندة الاجتماعية في البيئة الأجنبية، وعدم وجود أية دراسة في البيئة العربية – في حدود علم الباحث – فإن الدراسة الحالية تحاول الكشف عن هذه العلاقة.

أهداف الدراسة:

1 – الكشف عن العلاقة بين مهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية لدى طلاب عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود(العينة الكلية).

2 – الكشف عن العلاقة بين مهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية وفقاً للتخصص الدراسي (مسار الكليات العلمية، ومسار الكليات الإنسانية) لدى طلاب عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

3 – الكشف عن الفروق في مهارات الميتا انفعالية باختلاف التخصص الدراسي (إنساني، وعلمي) لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

فروض الدراسة:

تتمثل فروض الدراسة الحالية فيما يأتي:

1 – يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود(العينة الكلية).

2 – يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات العلمية في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

3 – يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات الإنسانية في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.

4 – توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات طلاب السنة التحضيرية مسار الكليات العلمية ومتوسط درجات

طلاب السنة التحضيرية مسار الكليات الإنسانية في مهارات الميتا انفعالية لصالح طلاب مسار الكليات العلمية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية من جانبين؛ هما:

- الأهمية النظرية، وتتمثل في:

1 - تغطي هذه الدراسة موضوعاً مهماً لم يلقَ اهتماماً كافياً من قبل الباحثين وهو الميتا انفعالية، أو ما وراء الانفعالات.

2 - قلة الدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدراسة الحالية في البيئة الأجنبية، وعدم وجود دراسات في البيئة العربية في حدود علم الباحث.

3 - يمكن أن تساهم الدراسة الحالية في توضيح بعض جوانب الرؤى النظرية المتعلقة بمفهوم الميتا انفعالية.

- الأهمية التطبيقية، وتتمثل في:

1 - إضافة بعض المقاييس التي يمكن استخدامها في البيئة السعودية، مثل: مقياس مهارات الميتا انفعالية.

2 - ما تقدمه الدراسة الحالية من نتائج وتوصيات يمكن أن تسهم في إجراء بحوث تربوية تتعلق بمفهوم الميتا انفعالية، خاصة أن هذا الموضوع من المفاهيم الحديثة، وتحتاج لمزيد من الأبحاث لإلقاء الضوء عليه.

3 - لفت أنظار المعنيين بمجال المساندة الاجتماعية إلى أهمية الاهتمام بمهارات الميتا انفعالية لدى القائمين بعملية المساندة.

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي القائم على استكشاف حجم ونوع العلاقات المتبادلة بين البيانات، وإلى أي حد تتطابق التغيرات في عامل معين مع التغيرات في عامل آخر. (دويدار، 1999م).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوَّن مجتمع الدراسة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في مسار الكليات الإنسانية ومسار الكليات العلمية للعام الدراسي 2014/ 2015م والبالغ عددهم 1250 طالباً، وتمثل عينة الدراسة ما نسبته (1٪) تقريباً حيث تكونت من (114) طالبًا، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حيث يشمل المجتمع الأصل مسارين مختلفين هما مسار الكليات العلمية، ومسار الكليات الإنسانية، ويوضح الجدول رقم (1) أعداد العينة وفقًا للتخصص الدراسي.

جدول (1). عينة الدراسة وفقًا للتخصص الدراسي.

م	التخصص	طلاب
1	علمي	63
2	إنساني	51
3	المجموع	114

أداتا الدراسة:

1- مقياس مهارات الميتا انفعالية:

مقياس مهارات الميتا انفعالية من إعداد الباحث، ويتكون المقياس من (27) مفردة موزعة على أربع مهارات، ولبناء هذا المقياس تم اتباع الخطوات الآتية:

أ - تحديد مجالات المقياس:

تم الاطلاع على عدد من المراجع والدراسات التي تناولت متغير الميتا انفعالية، وفي ضوء ذلك تم تحديد المهارات الفرعية للميتا انفعالية كما يأتي:

- الوعي الميتا انفعالي: وتعني إدراك الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وتقاس بالفقرات (1-3-6-9-12-13-14-16).

- الميتا انفعالية الإجرائية: وتعني قدرة الفرد على أن يسلك وفقًا لإدراكه لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وتقاس بالفقرات (5-11-18-23-27).

- مراقبة الذات: وتعني قدرة الفرد على المثابرة لتحقيق أهدافه وتعديل أدائه إذا ثبت خطؤه، وتقاس بالفقرات (2-7-8-17-19-20-25-26).

- الخبرة الميتا انفعالية: وتعني قدرة الفرد على الاستفادة من مواقف انفعالية سابقة في معالجة مواقف انفعالية جديدة، وتقاس بالفقرات (4-10-15-21-22-24).

ب - جمع المفردات وصياغتها:

بعد تحديد مهارات الميتا انفعالية؛ تمت صياغة الفقرات التي تقيس كل مهارة على حدة، وذلك في ضوء ما كتب في هذا المجال، وكذلك في ضوء الدراسات السابقة التي تم تناولها في الجزء المتعلق بذلك.

ج - تحديد البدائل وأوزانها:

تم تحديد بدائل المقياس وأوزانها بعد الانتهاء من صياغة الفقرات، وذلك بوضع مدرج خماسي أمام كل فقرة كما يأتي:

(أوافق بشدة، أوافق، أوافق نوعاً ما، أرفض، أرفض بشدة) مع أوزانها، ووفقاً لوجهتها، وحددت الأوزان (4، 5، ...) للفقرات الإيجابية، و(2، 1،...) للفقرات السلبية، وتم وضع (7) فقرات سلبية تحمل التسلسل (3-8-9-10-18-22-27) أما باقي الفقرات فجميعها إيجابية، حيث إن احتواء المقياس لفقرات سلبية، بالإضافة إلى الفقرات الإيجابية يؤدي إلى تقليل فرصة الاستجابة النمطية لدى المفحوصين. وكلما زادت الدرجة الكلية للطالب على هذا المقياس، دل ذلك على امتلاك الطالب لمهارات الميتا انفعالية.

د- الخصائص السيكومترية للمقياس:

د-1- الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال

حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (2).

جدول رقم (2). الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس.

	الوعي الميتا انفعالي	الميتا انفعالية الإجرائية	مراقبة الذات	الخبرة الميتا انفعالية	المجموع
الوعي الميتا انفعالية	1				
الميتا انفعالية الإجرائية	** 0.273	1			
مراقبة الذات	** 0.496	** 0.408	1		
الخبرة الميتا انفعالية	** 0.463	** 0.358	** 0.548	1	
المجموع	** 0.743	** 0.660	** 0.868	** 0.718	1

ويتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.273)، و(0.868) وهي قيم جميعها دال عند مستوى (0.01).

د-2-الثبات:

د-2-1- ثبات معامل ألفا كرونباخ:

تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (60) طالبًا في السنة التحضيرية، فبلغ قيمة معامل الثبات (0.80) وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

د-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (60) طالبًا في السنة التحضيرية، حيث بلغ معامل الثبات (0.75)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

د-2-3- الثبات بطريقة إعادة التطبيق:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد تطبيق المقياس على (60) طالبًا في السنة التحضيرية ثم إعادة تطبيقه مرة أخرى بفاصل أسبوعين حيث بلغ معامل الثبات (0.70)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات.

2- مقياس المساندة الاجتماعية:

قام بإعداد هذه الأداة ديون سوزان (Dunn,S.1987)، ويتكون المقياس من (25) عبارة؛ بهدف تقدير المساندة الاجتماعية كما يدركها المراهقون، وقامت أسماء السرسي وأماني عبد المقصود بترجمة المقياس، ولتقنينه تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (100) طالباً وطالبة من طلبة وطالبات الصف الأول الثانوي العام، واتبعت الباحثتان عدة إجراءات للتحقق

من صدق الأداة، مثل: صدق المحتوى، وصدق البناء أو التكوين، وصدق المحك، حيث خلصت الإجراءات إلى صدق المقياس وصلاحيته للاستخدام فيما صمم من أجله. أما فيما يتعلق بثبات المقياس فقد تم حسابه بطريقتين، هما: طريقة إعادة التطبيق حيث بلغ قيمة معامل الارتباط (0.731) وهو معامل ارتباط عالٍ؛ مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بقدر عالٍ من الثبات، كما تم استخدام طريقة كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات «ألفا» (0.857)، وهو معامل ارتباط عالٍ أيضاً.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

2-1- الاتساق الداخلي:

تم تقدير الاتساق الداخلي للمقياس من خلال حساب الارتباطات الداخلية لأبعاد ومفردات المقياس، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (3).

جدول رقم (3). الارتباطات الداخلية لأبعاد المقياس.

	المساندة من قبل النظراء	المساندة من قبل الأسرة	الرضا الذاتي	المجموع
المساندة من قبل النظراء	1			
المساندة من قبل الأسرة	** 0.334	1		
الرضا الذاتي	** 0.485	** 0.487	1	
المجموع	** 0.824	** 0.713	** 0.825	1

يتضح من الجدول رقم (3) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.334)، و(0.825) وهي قيم جميعها دال عند مستوى (0.01).

2-2-الثبات:

2-2-1- ثبات معامل ألفا كرونباخ:

تم تقدير ثبات المقياس بحساب قيمة معامل ألفا كرونباخ Cronbocha بعد تطبيق المقياس على (60) طالبًا في السنة التحضيرية، فبلغ قيمة معامل الثبات (0.83)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

2-2-2- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

تم تقدير ثبات المقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية بعد تطبيق المقياس على (60) طالبًا في السنة التحضيرية حيث بلغ معامل الثبات (0.75)، وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات المقياس.

نتائج الدراسة:

اختبار الفرض الأول: وينص على أنه: «يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين درجات مهارات الميتا انفعالية، ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب

العينة الكلية في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول رقم (4). معاملات الارتباط بين درجات مهارات الميتا انفعالية، ودرجات المساندة الاجتماعية للعينة الكلية.

مهارات الميتا انفعالية	الوعي الميتا انفعالي	الميتا انفعالية الإجرائية	مراقبة الذات	الخبرة الميتا انفعالية	الدرجة الكلية
المساندة الاجتماعية	0.63**	0.45**	0.67**	0.51**	0.82**

يتضح من الجدول رقم (4) وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب العينة الكلية،؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الأول، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط بين الوعي الميتا انفعالي والمساندة الاجتماعية (0.63**) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الميتا انفعالية الإجرائية والمساندة الاجتماعية (0.45**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين مراقبة الذات والمساندة الاجتماعية (0.67**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الخبرة الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية (0.51**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية (0.83**)، وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ويتفق ذلك مع دراسة رامسدن هوبارد (Ramsden, Hubbard, 2002)، وكاروتش وآخرون (Ciarrochi et al., 2008)، وكانينغهام وآخرون (Cunningham et al., 2009)، وهنتر وآخرون (Hunter et al., 2011)، وتشين وآخرون (Chen et al., 2012)، وألديا (Aldea, 2013)، وروسل وآخرون (Rowsell, et al., 2014).

ويتضح أيضًا أن أعلى قيمة للارتباط كانت لمهارة مراقبة الذات (0.67**)، وأقل قيمة للارتباط كانت لمهارة الميتا انفعالية الإجرائية (0.45**)، وعلى الرغم أن الارتباط في الحالتين كان دالًا إلا أن انخفاض قيمة الارتباط تعد مؤشرًا على أن مهارة الفرد في أن يسلك وفقًا لإدراكه لانفعالاته وانفعالات الآخرين كانت أقل ارتباطًا بالمساندة الاجتماعية من باقي المهارات الأخرى، وربما يرجع ذلك إلى أن مهارة الفرد في ترجمة ما يعرفه لسلوكيات ملحوظة تحتاج إلى توافر مجموعة أخرى من المهارات، مثل: الملاحظة، والفهم، والتطبيق، وهذا لا

يتوافر بالضرورة عند جميع البشر.

ووفقًا لنتائج الفرض الأول فإنه يوجد ارتباط موجب بين مهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن تلقي الفرد لأشكال المساندة الاجتماعية المختلفة يرتبط بشكل مباشر بمدى قدرته على فهم انفعالاته وانفعالات الآخرين والسلوك وفقًا لذلك، وهذا هو مضمون الميتا انفعالية، حيث يؤكد كاروتش وآخرون (Ciarrochi, et al., 2008) على وجود ارتباط بين المساندة الاجتماعية والميتا انفعالية، وأن انخفاض مهارة الفرد الميتا انفعالية يرتبط بشكل كبير بزيادة مستويات القلق والاكتئاب لديه، وربما يرتبط أيضًا بارتفاع معدل الإصابة بالأمراض الجسمية.

كما أن الفرد يكتسب من خلال عملية المساندة الاجتماعية خاصة المساندة الانفعالية بعضَ استراتيجيات التحكم في الانفعالات والطريقة المناسبة للتعبير عنها، خاصة من الوالدين؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على مهارات الميتا انفعالية لديه، حيث إن مهارات الميتا انفعالية تشير إلى المعرفة بالاستراتيجيات التي من الممكن استخدامها للتحكم في الانفعالات وتنظيمها، مثل: استراتيجيات التوافق، والكفاءة في استخدامها بوعي وفعالية.

اختبار الفرض الثاني: وينص على أنه: «يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات مهارات الميتا انفعالية، ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات العلمية في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول رقم (5). معاملات الارتباط بين درجات مهارات الميتا انفعالية، ودرجات المساندة الاجتماعية لطلاب مسار الكليات العلمية.

مهارات الميتا انفعالية	الوعي الميتا انفعالية	الميتا انفعالية الإجرائية	مراقبة الذات	الخبرة الميتا انفعالية	الدرجة الكلية
المساندة الاجتماعية	0.71**	0.36**	0.72**	0.55**	0.81**

يتضح من الجدول رقم (5) وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مهارات الميتا انفعالية، ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات العلمية؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثاني، إذ بلغ قيمة معامل الارتباط بين الوعي الميتا انفعالي والمساندة الاجتماعية (0.71**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الميتا انفعالية الإجرائية والمساندة الاجتماعية (0.36**) وهي

قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين مراقبة الذات والمساندة الاجتماعية (0.72**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الخبرة الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية (0.55**) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية (0.81**)، وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ويتفق ذلك مع دراسة رامسدن هوبارد (Ramsden, Hubbard, 2002)، وكاروتش وآخرون (Ciarrochi et al., 2008)، وكانينغهام وآخرون (Cunningham et al., 2009)، وهنتر وآخرون (Hunter et al., 2011)، وتشين وآخرون (Chen et al., 2012)، وألديا (Aldea, 2013)، وروسل وآخرون (Rowsell, et al., 2014).

كما يتضح أيضًا أن أعلى قيمة للارتباط كانت لمهارة مراقبة الذات (0.72**) وهي دالة عند مستوى (0.01)، وأقل قيمة للارتباط كانت لمهارة الميتا انفعالية الإجرائية (0.36**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، ويعد هذا مؤشراً على أن مهارة الفرد في أن يسلك وفقًا لإدراكه لانفعالاته وانفعالات الآخرين كانت أقل ارتباطًا بالمساندة الاجتماعية من باقي المهارات الأخرى من طلاب مسار الكليات العلمية وتتماشى هذه النتيجة مع نتيجة الفرض الأول.

ووفقاً لنتائج الفرض الثاني فإنه يوجد ارتباط موجب بين مهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات العلمية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء تأثير مصادر المساندة الاجتماعية؛ فعلى الرغم من تعدد مصادر المساندة الاجتماعية للفرد، مثل: الجيران، أو جماعة الأصدقاء، أو رفقاء العمل إلا أن الأسرة تبقى هي الأهم، خاصة أن نمط الميتا انفعالية السائد داخل الأسرة كما تم تناوله سابقا يؤثر بشكل كبير على مهارات الميتا انفعالية لدى الأبناء، حيث يشير كانينغهام وآخرون (Cunningham, et al., 2009, P.28) إلى ارتباط قدرة الفرد على فهم وتنظيم انفعالاته بالتنشئة الاجتماعية التي يتلقاها داخل الأسرة، كما يؤكد هنتر وآخرون (Hunter, et al., 2011, P.428-441)، على وجود ارتباط بين الميتا انفعالية لدى الأبناء، والميتا انفعالية لدى الآباء.

اختبار الفرض الثالث: وينص على أنه: «يوجد ارتباط موجب دال إحصائيًا بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات الإنسانية في عمادة السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود».

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول رقم (6). معاملات الارتباط بين درجات مهارات الميتا انفعالية ودرجات المساندة الاجتماعية لطلاب مسار الكليات الإنسانية.

مهارات الميتا انفعالية	الوعي الميتا انفعالي	الميتا انفعالية الإجرائية	مراقبة الذات	الخبرة الميتا انفعالية	الدرجة الكلية
المساندة الاجتماعية	0.45**	0.44**	0.50**	0.49**	0.71**

يتضح من الجدول رقم (6) وجود ارتباط دال إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين درجات مهارات الميتا انفعالية، ودرجات المساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات الإنسانية؛ مما يشير إلى تحقق فرض الدراسة الثالث؛ إذ بلغ قيمة معامل الارتباط بين الوعي الميتا انفعالي والمساندة الاجتماعية (0.45**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الميتا انفعالية الإجرائية والمساندة الاجتماعية (0.44) وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين مراقبة الذات والمساندة الاجتماعية (0.50**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الخبرة الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية (0.49**)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01)، وقيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لمهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية (0.71**) وهي قيمة مرتفعة ودالة عند مستوى (0.01)، ويتفق ذلك مع دراسة رامسدن هوبارد (Ramsden, Hubbard, 2002)، وكاروتش وآخرون (Ciarrochi et al., 2008)، وكانينغهام وآخرون (Cunningham et al., 2009)، وهنتر وآخرون (Hunter et al., 2011)، وتشين وآخرون (Chen et al., 2012)، وألديا (Aldea, 2013)، وروسل وآخرون (Rowsell, et al., 2014). ويتضح من نتائج الفرض الثالث أن أعلى قيمة ارتباط كانت لمهارة مراقبة الذات (0.50**)، وهي دالة عند مستوى (0.01)، وأقل قيمة للارتباط كانت لمهارة الميتا انفعالية الإجرائية (0.44)، وهي قيمة دالة عند مستوى (0.01) وتتماشى هذه النتيجة ونتيجة الفرضين الأول والثاني.

ووفقًا لنتائج الفرض الثالث فإنه يوجد ارتباط موجب بين مهارات الميتا انفعالية والمساندة الاجتماعية لدى طلاب مسار الكليات الإنسانية، ويفسر ذلك بأن تلقي الفرد للدعم والمساندة من الأسرة، أو من جماعة الأقران، أو من أي مصدر آخر من مصادر المساندة الاجتماعية يؤثر بشكل كبير في نمو مهارات الميتا انفعالية لديه، حيث يشير ألديا (Aldea, 2013, P.601)، إلى أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد، وخاصة من رفقاء العمل تساهم بشكل كبير في تحقيق المتطلبات الانفعالية للوظيفة القائم بها، كما ذكر ستيفن وآخرون (Stevan, et al., 2013, P.152) أن صعوبات التنظيم الانفعالي يرتبط بإساءة المعاملة، خاصة في مرحلة الطفولة.

وتعتبر المساندة الانفعالية هي من أهم أشكال

المساندة الاجتماعية التي تقدم للفرد، إذ إن مشاعر الود والرعاية التي يتلقاها الفرد من مصادر المساندة المختلفة، وكذلك تقبل انفعالات الفرد من قبل الآخرين تؤثر بشكل كبير على تعامله مع انفعالاته وانفعالات الآخرين، وهي الأساس للميتا انفعالية.

اختبار الفرض الرابع: وينص على أنه: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب مسار الكليات العلمية وطلاب مسار الكليات الإنسانية في عمادة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود في مهارات الميتا انفعالية».

وتم استخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين غير مترابطتين؛ لاختبار صحة هذا الفرض من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد أسفرت نتائجه عما يأتي:

جدول رقم (7). اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات طلاب المسار العلمي وطلاب المسار الإنساني في مهارات الميتا انفعالية.

التخصص	العدد	متوسط	الانحراف معياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
المسار العلمي	63	102.52	9.14	0.89	0.41
المسار الإنساني	51	103.86	7.75		

يتضح من جدول (7) أن قيمة «ت» هي (0.89) وأن مستوى الدلالة التي تناظرها هي (0.41) وهي قيمة أكبر من قيمة مستوى الدلالة عند (0.05)، مما يشير لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب مسار الكليات العلمية، وطلاب مسار الكليات الإنسانية في مهارات الميتا انفعالية؛ وبالتالي عدم تحقق الفرض الرابع، ونلاحظ أن الدراسات السابقة لم تتعرض لمتغير التخصص الأكاديمي في علاقته بمهارات الميتا انفعالية على الرغم من أهميته، ويمكن تفسير نتائج الفرض الرابع في ضوء طبيعة المجتمع السعودي المحافظ الذي تقوم فيه التربية داخل معظم الأسر على تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، بالإضافة إلى الترابط الأسري والقبلي؛ مما تقل معه الفروق الفردية – إلى حد ما – بين الأفراد في الجوانب الانفعالية، كما أن عملية تخصيص الطلاب في الجامعة (علمي أو إنساني) لا تتم وفقًا لوجود فروق فردية في جوانب انفعالية معينة خاصة بالطلاب، ولكن وفقًا للمعدل الذي حصل عليه الطالب في المرحلة الثانوية، وهو في الغالب لا يعكس وجود فروق في الجوانب الانفعالية بين الطلاب.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- دراسة أنماط الميتا انفعالية الوالدية، وعلاقتها ببعض السمات النفسية لدى الأبناء.

- تصميم برامج لتنمية مهارات الميتا انفعالية، خاصة لدى بعض الفئات التي تعاني من بعض حالات العجز الانفعالي.

- المقارنة بين الطلاب الصم والمكفوفين والعاديين في مهارات الميتا انفعالية.

***

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الشناوي، محمد محروس؛ وعبد الرحمن، محمد السيد. (1994). *المساندة الاجتماعية والصحة النفسية مراجعة نظرية ودراسات تطبيقية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

دويدار، عبدالفتاح محمد. (1999). *مناهج البحث في علم النفس*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

ديون، سوزان. (1987). *مقياس المساندة الاجتماعية*، ترجمة أسماء السري وأماني عبد المقصود، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

رضوان، شعبان جاد الله؛ وهريدي، عادل محمد.(2001). العلاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من مظاهر الاكتئاب وتقدير الذات والرضا عن الحياة. *مجلة علم النفس، مصر*، 58، 19-64.

شويج، هناء أحمد محمد. (2004). *استراتيجيات التعايش والمساندة النفسية الاجتماعية في علاقتها ببعض الاختلالات النفسية لدى مرضى أورام المثانة السرطانية*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Aldea ,C. (2013). Social support as a mediator between emotion work and job satisfaction. Journal of Social and Behavioral Science, (84), 601-606.

Baker, j.; Fanning, R.; & Crnic, K. (2011). Emotion socialization by mothers and fathers: coherence among behaviors and association with parent attitudes and childrens social competence. Journal of Social Development, *20*(2),412-430.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). Journal of Psicothema, (18), 13-25.

Buunk, B.; & Hoorens, V.(1992). Social support and stress: The role of social comparison and social exchange pricesses. British Journal of Clinical Psychology, (31)، 445-457.

Caplan, G. (1981). Mastery of stress psychological aspects. American Journal of Psychiatry,(138),413-420.

Chen, F.; Lin, C.; & Li, C. (2012).The Role of emotion in parent-child relationships: children's emotionality, maternal meta- emotion, and children's attachment security. Journal of Child and Family Studies, *21* (3), 403-410.

Ciarrochi .j.; Patrick C.; & Supavadeeprasit. S. (2008).The link between emotion identification skills and socio-emotional functioning in early adolescence: A 1-year longitudinal study. Journal of Adolescence, (31), 565-582.

Coyne, j.; & Downey, G. (1991). Social factors and psychopathology stress support and coping processes. Annual Review of psychology, (42), 401-429.

Cunningham, J.; Kliewer, W.; & Garner, P. (2009).Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: differential associations across child gender. Journal of Psychopathology, *21*(1),26-83.

Cutrona, C., & Russell, B. (1990). Type of social support and specific stress: towards a theory of optimal matching in: B.R. Sarasin et el (Eds) Social support: An Interactional view, new Work wiley, 26-40.

Radwan, S.; & Haridi, A. (2001).The relationship between social support and all of the manifestations of depression and self-esteem and life satisfaction (in Arabic). *Journal of Psychology*, (58),19-64.

Ramsden ,S.; & Hubbard. J. (2002).Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of Abnorm Child Psychol*, *30*(6),657-667.

Rowsell, C.; Ciarrochi, H.; Patric, C.; & Deane, F.(2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: Alongitudinal study. *Journal of Adolescence*, (37),103-111.

Sarason , I.; & Sarason, B. (1983). Experimentally provided social support. *Journal of personality and Social Psychology*,(50),1222-1225.

Sarafino, f. (1998). Heath psychology: Biopsychosocial interactions, New York: john Wiley & sons.

Stevan, E.; Gerhart, J.; Goldsmith, R.; & Heath, N. (2013).(Emotion regulation difficulties, low social support, and interpersonal violence mediate the link between childhood abuse and posttraumatic stress symptoms. *Journal of Behavior Therapy*, (44), 152-161.

Turner, r.; & Marino, f. (1994). Social support and social structure: a descriptive epidemiology. *Journal of Health and Social Behavior*,(35), 193-212.

Uchino, B. (2004).Social support and physical health: understanding the health consequences of relationships. New Haven:Yale University Press.

❊ ❊ ❊

Cutrona.C.(1996). Social Support. Couples, London. Sage Publication.

Ferrari, M.; & Koyama, E.(2000). Meta-emotions about anger and amae: A cross- cultural comparison. Journal of Consciousness & Emotion, *3*(2), 197-211.

Greenberg, L. (2002). Emotion- focused therapy: Coaching Client to work through their feelings. Washington, Dc, us: American Psychological Association. (http://www.apa.org/pubs/books/431786A.aspx)

Gottman, J.; & Hooven, C.(1996). Parental meta - emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. Journal of Family Psychology, *10* (3), 243-268.

Gottman, J.(1997). Meta-emotion: How Families communicate emotionally. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Gottlieb, B.(2000).Selecting and planning support interventions. In. S. Cohen, L. underwood,& B. Gottlieb (Eds.),social support measurement and intervention (pp.195-220),London: Oxford university Press.

Halonen, j.; & Santrock, j.(1997). Human Adjustment , 2nd , New Work: Brown and benchmark S.

Hunter, E.; Katz, L.; Shortt, J.; & Davis, B. (2011).How do i feel about feelings? emotion socialization in families of depressed and healthy adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40* (4),428-441.

Hussein, R. (1996). the causal model of the relationship between social support and the pressures of life and mental health among divorced (in Arabic).*Journal of Psychology*, (39),44-58

Katz, L.; & Nelson, W. (2004).Parental meta-emotion philosophy in families with conduct-problem children: links with peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychol*, *32*(4),385-98.

Koven, N. (2011).Specificity of meta-emotion effects on moral decision-making. *Journal of Emotion*, *11*(5),1255-1261.

Lepore, S. (1994). Social support. *Journal of Encyclopedia of Human Behavior* , (4), 247-251.

Mayer, J.; & Salovey, p. (1994). The Intelligence of emotional intelligence. *Journal of Intelligence*, *17* (4), 443-452.

Mayer. J.; Salovey, P.; & Caruso, D. (2002). Mayes-Salovey- caruso emotional intelligence test (MSCEIT) User's Manual, Toronto, Canada: MHS Publishers. webpage available online at (www.eiconsortium.org).

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 317 - 347، الرياض (2016م/ 1437هـ)

تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية السعودية باستخدام نموذج روسِّي وزملائه للتقويم

خليل بن عبدالرحمن الحربي[1]، وإقبال بنت زين العابدين درندري[2]

جامعة طيبة

(قدم للنشر في 02/ 05/ 1437هـ؛ وقبل للنشر في 27/ 06/ 1437هـ)

المستخلص: استهدفت هذه الدراسة تقويم تجربة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية بالمملكة العربية السعودية باستخدام نموذج التقويم الهرمي (لروسِّي) وزملائه لتقويم الحاجة للبرنامج، وتصميمه، ومدخلاته، والعمليات والمخرجات وتأثير البرنامج. واعتمدت المنهجية على الأساليب المزدوجة الكمية والكيفية، وشمل التقويم المدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية، وعينات من بعض المدارس الأجنبية ومدارس الجاليات لدراسة حالتها بعمق للمقارنة، وطبقت الاستبانات والملاحظات الميدانية وأجريت مقابلات مع الإداريين والمعلمين والطلاب وأولياء الأمور. وخلصت الدراسة التقويمية إلى أن نموذج التقويم الهرمي ساعد في تدرج التقويم وتحديد أسئلته بما يناسب مرحلة البرنامج، وأظهرت النتائج أن البرامج الدولية بالمدارس الأهلية حافظت على هوية الطلبة، وحققت مخرجاتها بمستوى معقول؛ حيث ساعدت على الحد من التحاق الطلبة بالبرامج الأجنبية، وساعدت في رفع معارفهم ومهاراتهم اللغوية والشخصية والتعليمية لمستوى عالمي، وأوضحت عدم وجود نظرية برنامج واضحة تحدد المدخلات والعمليات والنواتج بوضوح، وعدم وضوح آليات تصميم البرامج وتقويم الاحتياجات وتقويم ومتابعة الأداء، وهناك محدودية في التقويم الخارجي، كما اتضح عدم وجود معايير مقننة وموحدة في اختيار المعلمين واختبارات قبول الطلبة وتقييم تحصيلهم النهائي، وعدم توفر معلومات كافية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وهناك ضعف في المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج المطبقة، وخلصت هذه الدارسة التقويمية إلى التوصية بتعميم التجربة مع تطبيق المحكات والمعايير الدولية المقترحة التي تضمن جودة ومتابعة هذه البرامج.

الكلمات المفتاحية: تقويم برامج، برامج تعليم دولية، نماذج التقويم، التقويم الهرمي، نموذج بيتر روسي.

Evaluation of Saudi International Educational Programs using Rossi and His Colleagues Evaluation Model

Khaleel A. Al-harbi[1], and Eqbal Z. Darandari[2]

Taibah University

(Received 11/02/2016; accepted 05/04/2016)

Abstract: This study aimed to evaluate international educational programs (IEP) of the Saudi private schools, their need, design, inputs, processes, outputs and impact using the hierarchical evaluation model (HEM) of Rossi and his colleagues. The methodology adopts dual quantitative and qualitative methods. The evaluation includes Saudi private schools applying such programs, and samples of some foreign schools and foreign community schools employing deep comparisons, questionnaires, field observations and interviews of administrators, teachers, students and parents. This evaluation shows that HEM helped in grading evaluation and determining questions that suit program grade. Results show that IEP maintain students' identity, and achieve outcomes reasonably. They reduced student enrollment in foreign programs, and helped raise their knowledge, language, personal and educational skills to a global level. However, there is lack of clear program theory that identifies inputs, processes and outcomes, lack of clarity in program mechanisms, design, needs assessment, performance monitoring and evaluation. They show limited external evaluation, with no standardized or uniform standards for teachers selection and intake as well as final achievement exams. They likewise show lack of information for parents and community members. This study recommends the expansion of experience provided that international standards of programs quality and monitoring be ensured.

Key words: Program evaluation, international educational programs, evaluation models, hierarchical evaluation, Peter Rossi's Model.

---

(1) أستاذ مشارك، جامعة طيبة، ومستشار متفرغ بالمركز الوطني للقياس والتقويم
المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية، ص ب (68566)، الرمز البريدي (11537)

البريد الإلكتروني: Khaleel@qiyas.org

(2) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

(1) Associate Prof., Taibah University and Full Consultant at the National Assessment Center.
Madinah, Saudi Arabia, P.O. Box (68566) , Postal Code: (11537)

e-mail: Khaleel@qiyas.org

(2) Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University.

المقدمة:

اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم بجميع قطاعاته ومراحله، وذلك لمواكبة التطورات المستمرة والمتلاحقة في مجال التربية والتعليم، وللوصول بمستوى التعليم في المملكة إلى مستويات ذات جودة عالية تنافس الأنظمة التعليمية الأخرى (الحامد، والعتيبي، وزيادة، ومتولي، 2005م).

وركز التعليم وغاياته في المملكة – والتي ترتكز عليها السياسة التعليمية – على تعليم العلوم واللغات المختلفة وتطوير المعارف والعلوم التي يتلقاها الطلاب في مختلف مراحل التعليم وأنواعه في المملكة سواء الحكومي أو الأهلي والذي تشرف عليه وزارة التعليم ممثلة في الإدارات التعليمية. وقد لوحظ مؤخرًا زيادة تسجيل الطلبة السعوديين في مدارس **الجاليات الأجنبية**، وهي مدارس الجاليات المقيمة في المملكة من مختلف الجنسيات (كالمدرسة الأمريكية، والبريطانية، والفرنسية، والباكستانية، والهندية، والكورية)، وتُدرس المناهج المقررة في بلدانها وفق النظام المدرسي القائم لديها، **وكذا المدارس الأجنبية (العالمية)**، التي يملكها مستثمرون سعوديون وتدرس مناهج أجنبية؛ لتوفر البرامج الدولية بها التي تعد الطلبة للتعليم الجامعي المتميز وتقوي مهارات اللغة الإنجليزية لديهم، وتسهل دخولهم إلى الجامعات العالمية (وزارة المعارف، 1416هـ).

لكن المشكلة تكمن في أن برامجها تتبع مناهجها الوطنية ولا تدرس مواد التربية الإسلامية، ولوحظ الضعف في اللغة العربية والدين والثقافة المحلية لدى الطلبة.

ورغبةً في الحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية، وفي تطبيق منهج متطور ومغاير للمنهج الحكومي لإكساب الطلبة مهارات تساعد على المنافسة العالمية؛ أجازت وزارة التعليم لعدد من المدارس الأهلية تطبيق برامج تعليمية دولية متطورة معتمدة عالميًّا ثبت تميزها. **وفي البرامج التعليمية الدولية** International Educational Programs وهي المناهج أو البرامج المعتمدة من الهيئات الدولية (مثل: البرنامج الأمريكي، والبكالوريا الدولية، والبرنامج البريطاني، والبرنامج الكندي) والتي تقدم بلغة غير اللغة العربية. والمدرسة الأهلية هي المنشأة غير الحكومية التي تقوم بأي نوع من أنواع التعليم العام أو الخاص قبل مرحلة التعليم الجامعي (وزارة المعارف، 1395 هـ). وتتميز هذه المدارس باهتمامها بالدين واللغة العربية والثقافة المحلية وبالمحافظة على الهوية وبناء الثقة بالنفس وتحمل المسؤولية بوصفها مدارس أهلية، مع الإفادة من مناهج المدارس العالمية، وتمكين الطلبة من اللغة الإنجليزية وتأهيليهم للدراسة في الجامعات المحلية والعالمية المتميزة، واتفاقها مع سياسة التعليم في المملكة وتخضع

لإشراف الوزارة، وبعض جهات وهيئات الاعتماد الدولية (وزارة التربية والتعليم، 1427-أ).

وقد وضعت وزارة التربية والتعليم في 23/ 12/ 1427هـ الإطار التنظيمي للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية الذي حدد الضوابط والشروط المنظمة للبرامج التعليمية الدولية ومتطلبات تطبيقها (وزارة التربية والتعليم، 1427-ب). وفي ضوئه سمح لمدرستين أهليتين في المملكة بتطبيق البرامج التعليمية الدولية بدءًا من العام الدراسي 1428/ 1429هـ على سبيل التجربة ولمدة ثلاث سنوات، على أن يكون الإشراف عليها مركزيًا لضمان تقيد مدارس التجربة بالضوابط والمعايير المحددة للتطبيق.

ورغم استمرار تطبيق هذه التجربة إلا أنه لا توجد آلية واضحة لتقويم البرامج الدولية التي تطبقها المدارس الأهلية، وقد هدفت هذه الدراسة إلى تقويم تجربة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية باستعمال نموذج التقويم الهرمي لروسِّي وزملائه للتعرف على واقع التجربة وإيجابياتها وسلبياتها وتزويد صانعي القرار بالمعرفة اللازمة لتطويرها والتوسع فيها، وفيما يأتي استعراض لأُطُر تقويم البرنامج ومناهجه، وتقويم البرامج التعليمية الدولية، والدراسات التقويمية حولها.

أولاً: تقويم البرنامج Program evaluation ومناهجه: استخدم مصطلح التقويم ليشمل مجالات تقويم البرامج والمشاريع والسياسات، واختلفت تعريفات التقويم، وترجع معظمها لتقويم البرامج؛ حيث يفرق المقوّمون بين تقويم البرامج والمشاريع وتقويم السياسات. كما تركز تعريفات التقويم غالبا على الحكم على القيمة، وبعضها على التحسين، وبعضها الآخر على النتائج. فيرى بعض المقومين مثل سكريفن (Scriven)، أن التقويم عملية تهدف إلى إصدار حكم بقيمة الشيء المراد تقويمه؛ كما يرى مقوّمون، مثل تايلور (Tyler)، أن التقويم عملية يقصد بها التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة؛ بينما ينظر آخرون، مثل ستفلبيم (Stufflebeam)، إلى التقويم على أنه عملية جمع دقيق للمعلومات وتفسيرها بما يؤدي إلى اتخاذ قرار (Bamberger, 2000; Alkin & Christie, 2004). ويقدم باتون (Patton, 2008) تعريفاً شاملاً لتقويم البرنامج ويعرفه بأنه الجمع المنتظم للمعلومات حول أنشطة وخصائص ونتائج البرامج لإصدار الأحكام حول البرنامج، وتطوير أو تحسين فعالية البرنامج، ولاتخاذ قرارات صائبة حول البرامج المستقبلية، أو لتعميق فهم البرنامج (P. 39).

وعلى كلٍ فجميع تعريفات التقويم تركز على ثلاثة أشياء هي:

1- الحكم على **القيمة والجدارة والأهمية** (judges worth, merit and significance) (Scriven, 2007).

2- **التحسين** (improvement) (Kahan & Goodstadt, 2005).

3 - وقياس **النتائج والأثر** (results and impact)، (Khan & Kael Consulting, 2008).

لذا يمكننا تعريف التقويم بأنه طريقة منهجية منظمة لجمع وتحليل واستخدام المعلومات للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالمشاريع والسياسات والبرامج، حسب المرحلة التي تمرُّ بها، لمساعدة الداعمين وأصحاب المصلحة في اتخاذ القرارات المناسبة وتحسين البرامج، وخاصة تلك الأسئلة حول ما إذا كانت هناك حاجة للبرامج، ومستوى جودة تصميمها، ومناسبة أهدافها، وكيفية تنفيذها، ومدى فعالية البرامج ونتائجها، وكيفية تحسينها، ومدى جدوى استمرارها، والتوسع فيها، وما إذا كانت هناك بدائل أفضل.

والبرنامج التربوي Educational program هو المجهود المنظم، والمخطط، والمستمر والذي صُمِّم ليحل مشكلة تربوية أو ليحسِّن أوضاعًا تربوية. **ويعني تقويم البرامج التربوية** مجموعة الأنشطة المستخدمة في جمع المعلومات عن كيفية تنفيذ وتأثير السياسات والبرامج والمناهج والمقررات الدراسية والبرمجيات وغيرها من المواد التعليمية لاتخاذ القرار(Gredler, 1996, p. 13). وكثيرًا ما يحتاج صانعو القرارات، والمنظمات المموِّلة، والمخططون، ومديرو البرامج، أو المستفيدون - وخاصة في المجال التربوي - إلى أن يفرقوا بين البرامج الجيدة وغير الجيدة، ووضع برامج جديدة أو مراجعة برامج موجودة؛ لتحقيق النتائج المرجوة.

ويمكن تقسيم **مجالات التقويم في المجال التربوي** وفقًا للموضوع الذي يقوَّم، ويشمل ذلك تقويم البرامج، والسياسات، والمؤسسات، والنواتج، والأفراد. (Owen and Rogers, 1999; Simmons, 2004).

وبمراجعة أدبيات التقويم نجد عدة أُطُر نظرية ومفاهيم ومناهج لتقويم البرامج (Worthen, Sanders, and Fitzpatrick, 2010). وتشمل أهم مناهج التقويم الرئيسية ما يأتي: (1) **المناهج التي تركز على النتائج** results focused وتشمل تلك المسماة «النماذج المعتمدة على الأهداف goals based» و«التي لا تعتمد على الأهداف goals free»، و«المعتمدة على النظرية theory based»؛ (2) **المناهج التي تركز على الاستخدام** utilization focused؛ (3) **والمناهج التعاونية** collaborative؛ (4) والمناهج التي تركز على **بطاقات الأداء المتوازن** balanced scorecard؛ (5) **والمناهج التي تركز على الاستقصاء والتقدير** appreciative inquiry (Alkin & Christie, 2004).

ويمكن إجراء تقويم البرامج على عدة مراحل خلال حياة البرنامج، ولكل مرحلة من هذه المراحل هناك تساؤلات مختلفة يُردُّ عليها من قبل المقوِّم،

وتحتاج لمنهجية خاصة بها يصعب التدرج فيها إلا باستخدام نماذج التقويم المتدرجة والمنتظمة systematic (Rossi & Freeman, 1985; Wright, 1979). لذا يُعدّ **نموذج روسِّي، وليبسي وفريمان** في تقويم البرامج من أهم النماذج المتدرجة التي تجمع بين عدة منهجيات وبأسلوب منتظم، وتوضح أنواع التقويم المناسبة في كل مرحلة من مراحل البرنامج (روسِّي، وليبسي وفريمان، ترجمة درندري، 2008). وقد أشار شاديش وكوك وليفتون (Shadish, Cook, & Leviton, 1991) إلى أن منهجية روسِّي متعددة الجوانب وتغطي نطاقاً واسعاً من اهتمامات الجمهور. وركز نموذج روسِّي وزملائه على نظرية البرنامج، حيث يساعد فهم نظرية البرنامج في فهم طبيعة البرنامج، وأهدافه، وسياق التقويم، مما يساعد في تصميم التقويم تصميمًا أكثر دقة (Donaldson & Gooler, 2003).

وقد وضع روسِّي وزملاؤه في النموذج تسلسلاً هرميًا لمراحل تقويم البرنامج؛ إذ يزودنا تقويم طبيعة المشكلة والحاجة إلى البرنامج المعلومات التشخيصية التي تدعم تصميم برنامج فعال، وهذه هي نظرية البرنامج لكيفية معالجة المشكلة التي يهدف البرنامج إلى حلها. ونظرًا لأن نظرية البرنامج تحتاج لمصداقية؛ فإن المستوى الآتي من التقويم هو تقويم مدى تنفيذها، وهو ما يهدف إليه تقويم التنفيذ. وإذا فهمنا الحاجة للبرنامج بشكل صحيح، ونظرية البرنامج لمعالجة المشكلة أمكننا تطبيق البرنامج وتقويم مستوى التنفيذ، وعند تنفيذ أنشطة البرنامج وخدماته تنفيذاً جيداً، فمن المجدي أن نقوِّم نتائج البرنامج وتأثيره، ومن ثم تكاليفه وكفايته، وبالاحتفاظ بالتداخلات بين المستويات في هرم التقويم، يمكن للمقوِّم التركيز على الأسئلة حسب وضع البرنامج، ويمكن تجاوز العديد من الأخطاء في تناول أسئلة المستوى الأعلى من التقويم قبل المستوى السابق لها (درندري، 2008). ويختلف دور المقوِّم باختلاف مراحل التقويم (Luo, 2010)، لذا قسّم روسِّي وزملاؤه أسئلة تقويم البرامج إلى خمسة مجالات بحيث تناسب مراحل البرامج، ويمكن تمييزها عن بعضها، وهي:

1 – أسئلة حول تقويم الحاجة للبرنامج The need for the program: ما طبيعة ومدى المشكلة المستهدفة؟ ما خواص العملاء المحتاجين للخدمة؟ ما حاجات العملاء؟ ما الخدمات التي يحتاجون إليها؟ ما حجم الخدمة المطلوبة؟ ولأي فترة من الزمن؟ ما ترتيبات إيصال الخدمة المطلوبة؟

2 – أسئلة حول تصميم ومنطق أو نظرية البرنامج Program design and logic/theory: من هم العملاء الذين تجب خدمتهم؟ ما الخدمات التي يجب أن تقدم؟ ما أفضل نظم توصيل الخدمات؟ كيف يمكن أن يحدد البرنامج عملاءه، ويعينهم ويساندهم؟ كيف يجب

أن ينظم البرنامج؟ ما المصادر المهمة والملائمة للبرنامج؟

3 - أسئلة حول عمليات البرنامج وتوصيل الخدمات، أي تقويم الكيفية التي ينفذ بها البرنامج How the program is being implemented: هل تحققت الأهداف الإدارية والخِدْميَّة؟ هل تُقبل الخدمات المحددة للأشخاص المعنيين؟ هل هناك أشخاص محتاجون ولم تصلهم خدمات البرنامج؟ إذا بدأ العملاء في تلقي الخدمات، هل سيكملونها؟ هل العملاء مقتنعون بالخدمات؟ هل تُدار العمليات الإدارية، والتنظيمية، وقضايا العمالة بكفاءة جيدة؟

4 - أسئلة حول نواتج أو تأثير البرنامج The program's outcome or impact: هل تحققت غايات وأهداف النواتج؟ هل للخدمات آثار مفيدة على المتلقين للخدمة؟ هل للخدمات آثار جانبية عكسية على المتلقين؟ هل يتأثر بعض متلقي الخدمات أكثر من غيرهم؟ هل تحسنت المشكلة أو تحسن الوضع الذي تستهدفه الخدمات؟

5 - **أسئلة حول تكاليف البرنامج وفعاليته** The program's cost and efficiency: هل تستخدم المصادر بكفاءة؟ هل التكاليف متناسبة مع حجم العوائد؟ هل يمكن أن تؤدي الطرائق البديلة منافع متساوية، وبتكلفة أقل؟ (درندري، 2008).

ثانياً: البرامج التعليمية الدولية بالمملكة العربية السعودية: وضعت وزارة التعليم نظامًا للمدارس الأهلية المطبِّقة للبرامج الدولية يشترط الالتزام بما يتعلق بتدريس مواد التربية الإسلامية واللغة العربية وتاريخ المملكة وجغرافيتها وفق منهج المملكة، على أن تدرس هذه المواد باللغة العربية، ويخصص بقية الجدول الدراسي لمواد الدبلوما بناءًا على موافقة جهات الاعتماد الأكاديمي. وهناك عدة أنواع للبرامج التعليمية الدولية في التعليم العام، تشمل:

1- نظام البكالوريا الدولية International Baccalaureate- IB؛ 2- البرنامج التعليمي الأمريكي Advanced Placement -AP، 3- الشهادة البريطانية International General Certificate of -IGCSE Secondary Education.

وبدأت تجربة البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية عام 1427هـ بالسماح لمدرستين أهليتين بتطبيق الدبلوما الأمريكية، والمنهج الأمريكي.

ونما عدد المدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية إلى (10) مدارس في العام الدراسي 1428/ 1429هـ وتوزعت في كلٍّ من الرياض وجدة والدمام والأحساء. وقد توسعت لتشمل (37) مدرسة أهلية متعددة المراحل في قطاعَي البنين والبنات بنهاية العام الدراسي 1431/ 1432هـ، وتتركز هذه المدارس في كلٍّ من الرياض، الشرقية، جدة، الأحساء. واستمر

التزايد في تطبيق البرامج التعليمية الدولية حتى وصلت إلى (62) مدرسة بحلول عام 1434 / 1435هـ.

ثالثا: الدراسات حول تقويم البرامج التعليمية الدولية: يعدُّ تقويم البرامج بصفته المهنية مجالاً جديداً في العالم العربي وفي المملكة العربية السعودية، ولم يحظَ بالاهتمام والتطبيق الكافي؛ إذ ظل إلى عهد قريب يعتمد على معلومات عامة، مع الخلط ما بين البحث والتقويم التربوي وتقويم البرامج، واقتصرت الجهود على تأليف كتب تناولت التقويم بصفة عامة أو ركزت على التقويم التربوي، ومنها: «تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية: الأسس النظرية والمنهجية» من تأليف الصوا وحماد (1425هـ) و«التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس» لعلام (2003)، و«الإطار المرجعي للتقويم التربوي» للدوسري (2004)، وكتاب «تقويم البرامج والمشروعات الاجتماعية»، للمغلوث (2004). وكان أول كتاب متخصص في تقويم البرامج هو كتاب «التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه» من تأليف بيتر روسي، ومارك ليبسي، وهاوارد فريمان، وترجمة درندري (2008).

ومعظم الدراسات التي أُجريت تميل إلى الأبحاث التقليدية التي تركز على مناهج البحث والتحليل الإحصائي أكثر من مناهج تقويم البرامج، وظهرت أول جهود تقويم البرامج من خلال تقويم برامج الموهوبين في المملكة العربية السعودية لبرامج موهبة الإثرائية؛ إذ أعدّت تقارير مختصة لبرامج الموهوبين الإثرائية الصيفية، وتعد هذه الجهود من أوائل المحاولات الفعلية والمختصة التي أدخلت مجال «تقويم البرامج» بمفهومه التخصصي إلى حيز التطبيق في المملكة العربية السعودية والعالم العربي (تقارير تقويم برامج لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع، للأعوام 2004–2006). ثم نشرت دراسة تقويمية مقارنة لأهم النماذج التي استخدمت في تقويم برامج الموهوبين بالمملكة وذلك في كتاب مؤتمر الموهبة الدولي، حيث جرت مقارنة نموذج صنع القرارات (Context, Input, Process, and Product-CIPP) ونموذج المعايير (درندري، 2006).

تلا ذلك توجه قوي من وزارة التعليم لتقويم مشاريعها التربوية الكبيرة بالرجوع إلى النماذج المعروفة في مجال تقويم البرامج، وركزت على نموذج صنع القرارات (تقارير تقويم غير منشورة، وزارة التربية والتعليم، 2008). واستمرت الوزارة في استخدام هذا النموذج في تقويم مشاريعها الكبيرة لمساعدة صناع القرار في اتخاذ ما يلائم من قرارات.

وقد قامت القحطاني (2012) بدراسة دكتوراه تناولت تاريخ التقويم ومجالاته في المملكة مع التركيز على جهود وزارة التعليم وإدارات المناطق بها.

ويلاحظ قلة الدراسات وتركيزها على استخدام نماذج وتطبيقات محدودة، وعدم التوسع في استخدام النماذج التي تعتمد على مراحل البرنامج.

أما دراسات تقويم البرامج التعليمية الدولية فلم تُجرَ دراسات تقويمية مماثلة على هذا النوع من البرامج، وإنما هناك دراسات بحثية متعلقة بالتعليم الأهلي والأجنبي تخدم في التعرف على المتغيرات التي تساعد على بناء أدوات الدراسة والإجابة عن أسئلتها.

من أهم الدراسات المحلية، دراسة المنيع (1414هـ) التي توصلت إلى أن المدارس الأهلية تهتم بالأنشطة الدراسية، وتدرس مادة اللغة الإنجليزية في مراحل مبكرة، وارتفاع التحصيل الدراسي لطلابها. وبالمثل توصلت دراسة الشارع (1419هـ) إلى أنه يوجد تنوع في الأنشطة التي تقدمها المدارس الأهلية، وأن المدارس الأهلية تقدم نطاقاً واسعاً من المواد الإضافية كاللغة الإنجليزية والحاسب الآلي، والعناية الجيدة بالمتعلم تعد من أهم أسباب إلحاق أولياء أمور الطلاب لأبنائهم بالمدارس.

أما الدراسات العربية فمن أهمها دراسة الغانم (1990م) التي توصلت إلى أن المدارس الأجنبية أفضل من المدارس العربية ومدارس الجاليات في العديد من الجوانب التعليمية، مثل: المستوى التعليمي، وتأهيل المعلمين، ومرونة العلاقة الطلاب ووأولياء أمورهم، والخدمات والنشاطات التربوية والفعالية العلمية. أما دراسة إبراهيم (1994م) فوجدت الكثير من الثغرات في قانون التعليم الخاص، والمركزية في التعامل، وعدم كفاية التمويل في معظم المدارس الخاصة لإنتاج تعليم متميز، بينما دراسة وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت (1995م) وجدت أن أهم الأسباب لإدخال أولياء الأمور أبناءهم في المدارس الأجنبية هو اعتقادهم بأن المستوى التعليمي في المدارس الخاصة أفضل منه في المدارس الحكومية، وتدريس اللغات الأجنبية في هذه المدارس في مرحلة مبكرة، ووجود المرافق والتسهيلات المدرسية الجيدة من حيث المباني والملاعب والمختبرات. وأضاف عابدين (2000م) أيضاً إلى الأسباب السابقة، توفر التعامل التربوي الجيد في هذه المدارس، ومناهجها المتطورة، ووجود معلمين مؤهلين فيها. وقد أيد حسن (2003م) الأسباب السابقة وأضاف أن هذه المدارس الأجنبية في دولة قطر مؤهلة لتحقيق النماء الوجداني والنفسي للطلاب والتلاميذ، وتتمتع بسمات ومزايا تربوية فنية وبنيوية تجعلها مناخاً مناسباً لنمو قدرات الطلاب ومواهبهم. وبالإضافة إلى الإيجابيات السابقة للمدارس الأجنبية أضافت المطوع (2008م) أن المدارس الأجنبية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت تمكن الطلاب من إتقان اللغة الإنجليزية، وقدرتها على تنمية قدرات الأطفال ومواهبهم، وتبني أساليب متقدمة في تعليم الأطفال، والانتساب إلى جامعات أجنبية

مستقبلاً، والأداء التربوي المتميز لها في مختلف الجوانب التربوية، وقدرتها على تمكين الطلاب من تبوّء أفضل المهن العلمية؛ إلا أن هذه المدارس لها العديد من السلبيات ومنها التأثير الثقافي على هوية الأطفال، وضعف الوازع الديني الإسلامي في هذه المدارس.

وأما الدراسات الأجنبية فمن أهمها دراسة جيمس (James, 1988) التي أجرت مقارنة دولية بين التعليم الحكومي والتعليم الأهلي، وقد توصلت إلى نتائج من أبرزها: تزايد الطلب على التعليم الأهلي، وقدرته على توفير نموذج بديل من التعليم الذي تؤمنه الدولة في ظل النقد الموجه للتعليم الحكومي بسبب تماثل مؤسساته وانخفاض معاييره، وأن المدارس الأهلية تقدم تربية من النوع والمستوى اللذين يلبيان رغبة الطلاب وأولياء أمورهم، وأن الأساليب الإدارية المتبعة فيها تجعل التعليم فيها أقل كلفة مما تقدمه المدارس الحكومية. أما دراسة كروفورد وفريمان (Crawford & Freeman, 1996) فهدفت إلى التعرف على دوافع اختيار الأهالي للمدارس الخاصة في مقاطعة ميلارد Millard، وقد توصلت الدراسة إلى أن أولياء الأمور يرسلون أبناءهم للمدارس الخاصة للدوافع الآتية: تفادي الأنظمة المدرسية الحكومية المفتقرة للانضباط الصارم، وافتقارها للقيم الإيجابية التي يسعى الوالدان لتنميتها في أبنائهم، وضعف المناهج الدراسية في المدارس الحكومية.

وقد أظهرت هذه الدراسات وجود العديد من المزايا التي تتميز بها المدارس الأهلية عن المدارس الحكومية، وهو ما دفع كثيرا من الأسر لإلحاق أبنائهم للدراسة بها بالرغم من ارتفاع مصاريفها الدراسية، ومن أبرزها ارتفاع مستويات تحصيل الطلاب فيها وتوفر مشاركة أكبر للطالب، وأنها تؤهل الطلاب للالتحاق بالجامعات بمستوى أفضل، وتدريس مواد إضافية ومناهج متطورة ولغات أجنبية وخاصةً اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية في مرحلة مبكرة، ووجود معلمين مؤهلين، وتنوع الأنشطة التي تقدمها المدارس الأهلية؛ إلا أن هذه الدراسات لم تغفل ذكر بعض السلبيات لهذه المدارس، ومنها: ارتفاع رسوم المدارس، والتأثير الثقافي على هوية الأطفال.

وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة المتعلقة بالتعليم الأهلي من حيث كونها تُعنى بالتعليم الأهلي، إلا أنها تختلف عن مُجمل هذه الدراسات من حيث تركيزها على دراسة البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية التي لم يسبق تناولها، كما أن هذه الدراسة تعنى بتقويم تطبيق هذه البرامج وإيجابيات وسلبيات تطبيقها حسب نموذج محدد يكون مثالاً عمليًّا لتطبيق هذا النوع من التقويم.

مشكلة الدراسة:

يعدُّ تقويم البرامج، وبخاصة التربوية، مجالاً

جديدًا في العالم العربي، وهناك قصور واضح في فهم وتطبيق النماذج المختلفة التي ظهرت في هذا الميدان، رغم الحاجة الأكيدة إليها. وعلى الرغم من وجود مشاريع وبرامج تربوية كبيرة بالمملكة العربية السعودية وبالعالم العربي، إلا أنها لم تُواكب بحركة تقويم تتلاءم مع أهميتها والمبالغ الكبيرة التي تصرفها الدول العربية في سبيل تطوير التعليم، وانصبَّت معظم جهود واهتمامات العاملين في هذا المجال على الأبحاث المجردة التي تركز على الجوانب النظرية والدراسات شبه التجريبية والتحليلات الإحصائية التي تركز على جزئيات محددة ولا تتناول جميع جوانب البرنامج تناولاً كاملاً، من حيث سياقه، وكيفية تطبيقه على أرض الواقع، ونواتجه، وكيفية تحسينه. ورغم وجود نماذج ومنهجيات عالمية متعددة ينبغي أن تستخدمها الدول في تقويم البرامج، وخاصة تلك الكبيرة الواسعة التأثير، إلا أن الاستفادة منها محدودة لعدم الإلمام بمكوناتها وكيفية تطبيقها، وقلة نشر تقارير التقويم التي استخدمتها.

ولأن تطبيق المدارس الأهلية «للبرامج التعليمية الدولية» بالمملكة العربية السعودية يدخل ضمن تلك البرامج الكبيرة المهمة ذات التأثير على الطلبة والمجتمع؛ فإن هناك حاجة لتقويم التجربة ومعرفة إمكانية تعميمها بالمملكة، وقد استمرت هذه البرامج عدة سنوات، وتوسعت لتشمل المناطق الرئيسة بالمملكة، كما أن الموافقة الممنوحة لهذه المدارس صدرت على سبيل التجربة، وكانت الحاجة ماسة لتقويم هذه البرامج وجودة مخرجاتها، وقدرتها على تحقيق أهدافها والحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التقويمية إلى ما يأتي:

1 - تقويم تجربة تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية بالمملكة، ومدى تحقيقها لأهدافها، وذلك من خلال دراسة المكونات الرئيسة لنموذج التقويم الهرمي لروسِّي وزملائه: (أ) تقويم الحاجة إلى البرامج التعليمية الدولية المطبقة في المدارس الأهلية. (ب) تقويم تصميم البرامج التعليمية الدولية ونظريتها ومدخلاتها. (ج) تقويم عمليات البرامج التعليمية الدولية وتطبيقاتها. (د) تقويم نواتج البرامج التعليمية الدولية وآثارها المختلفة.

2 - التأكد من جدوى الاستمرار في تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية؛ وذلك من خلال استعراض نتائج التقويم للبرامج التعليمية الدولية بالمدارس الأهلية ورصد إيجابيات وسلبيات التطبيق وفق الأبعاد المختلفة حسب نموذج روسِّي وزملائه، ومن ذلك يمكن تقديم مقترحات لتحسين تطبيقها بالمملكة.

3 - التعريف بنموذج من أهم نماذج تقويم

البرامج المستخدمة وكيفية تطبيقه في مجال تقويم البرامج التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تتمحور أسئلة الدراسة فيما يأتي:

1 – ما مجالات تفوق نموذج روسِّي على غيره من النماذج الأخرى لتقويم البرامج؟

2 – كيف يمكن تطبيق نموذج (روسِّي) على البرامج التربوية؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدة أسئلة، منها:

2-1 ما مدى الحاجة إلى البرامج الدولية بمدارس المملكة؟

2-2 ما مستوى جودة تصميم البرامج؟ وما النظريات التي بنيت عليها؟ وما مستوى مدخلاتها؟

2-3 ما مستوى جودة تطبيق وعمليات البرامج الدولية بالمملكة؟

2-4 هل حققت البرامج أهدافها ونواتجها وآثارها؟ وما مستواها؟

3 – ما جدوى التوسع في تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، وذلك من خلال الاستفادة من النتائج المستقاة من النظر إلى المكونات الأساسية لنموذج روسِّي وزملائه؟

أهمية الدراسة:

1 – تلخص هذه الدراسة التقويمية نتائج تقويم البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية للوقوف على مدى نجاح التجربة في تحقيق أهدافها؛ والتزامها بمعايير هذه البرامج، وجودة مخرجاتها، وإيجابياتها وسلبياتها. كما أنها ستسهم في تزويد المسؤولين بالمقترحات المناسبة للتوسع في التطبيق من عدمه، وكيفية تطوير التجربة، أو الحد منها.

2 – إمكانية تعميم نتائجها في التعليم الحكومي والأهلي.

3 – تقدم الدراسة تطبيقاً عملياً لاستخدام أهم نماذج تقويم البرامج، وهو نموذج روسِّي وزملائه، موضحة طرائق التطبيق على البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية.

4 – تلفت الانتباه لقلة البحوث والدراسات المحلية والعربية المتعلقة بالبرامج التعليمية الدولية، وتقدم إطاراً نظرياً يؤصل لتقويمها.

إجراءات الدراسة:

منهج البحث:

اتبعت هذه الدراسة طرائق تقويم البرامج باستخدام نموذج روسِّي وزملائه وتجمع بين الأساليب الكمية والنوعية، حيث تستعمل الأساليب المزدوجة mixed methods وفق التوجه الحديث في منهجية تقويم البرامج، الذي يركز على إجابة أسئلة التقويم، مع تنوع أدوات الدراسة وتوظيف أساليب جمع البيانات المتعددة

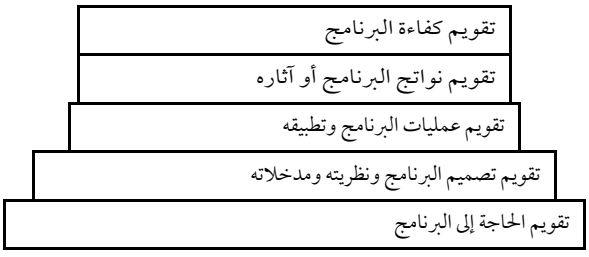
وتحليلها، وفق مدخل التقويم المنظم الذي يقسم أسئلة التقويم ومنهجيته حسب مراحل تطور البرنامج (Mertens, 2015).

التقويم الكمي: ثم تصميم وتطبيق استبانات تشتمل على معلومات عن متطلبات البرامج والتنظيمات الخاصة بها محلياً، ومتطلبات ومعايير هيئات اعتماد البرامج الدولية لكل من البكالوريا الدولية (IB)، والدبلوما الأمريكية (AD) وغيرهما. كما شملت مدى الرضا عن تطبيق البرامج ومدى تحسينها لأداء الطلاب، وقدرتها على استقطاب الطلاب مقارنة بالمدارس الدولية، وقام فريق التقويم بتطبيق الاستبانات على عدة فئات شملت: الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين والمديرين والمشرفين والخبراء.

التقويم الكيفي: شمل التطبيق الزيارات الميدانية والملاحظة الموجهة، والمقابلات الفردية شبه المهيكلة (Semi-Structured Interviews) ومجموعات التركيز (Focus Groups) مع المعلمين والهيئة العاملة بالمدارس، وورش عمل وحلقات العصف الذهني مع ذوي العلاقة بالتجربة (من مسؤولي الوزارة ومشرفي ومشرفات المدارس والمعلمين والمعلمات). وحُددت جودة تطبيقها بالنظر إلى المعايير المرجعية المقرّة لجودتها، وآثار تطبيقها على الجوانب المعرفية والمهارية بالإضافة إلى السلوكية (مثل: الثقافة الإسلامية والهوية الوطنية)، كما شملت مراجعة الوثائق الخاصة بالبرامج في المدارس (كالمناهج، والكتب المقررة، وطرائق التقويم) (Chen, 1997; Patton, 2004; 2015).

نموذج التقويم المستخدم: اختير في هذه الدراسة أن يطبق نموذج التقويم الهرمي الذي اقترحه روسِّي وزملاؤه الموضح في الإطار النظري للبحث، وتطبيق ما يناسب المرحلة التي يمر بها البرنامج (ترجمة درندري، 2008)، حيث يمكن تنظيم مواضيع التقويم في تدرج هرمي مفيد تكون في قاعدته أكثر المواضيع أهمية.

وكان التركيز على مدى الحاجة للبرنامج، وجوانب تصميمه ونظرية البرنامج ومدخلاته، ثم العمليات والتطبيق ومستواه، حيث كان حجر أساس للبرامج، إضافة إلى تناول مستوى النواتج، كما في الشكل رقم (1). ولم يتم إدراج المستوى الخامس من الأسئلة حول كفاءة البرنامج وفعالية تكلفته لأنها لا تناسب مرحلة البرامج، حيث يتطلب نموذج روسِّي أن تتناسب أسئلة التقويم والأساليب المستخدمة مع مرحلة البرنامج.



الشكل رقم (1): نموذج التقويم الهرمي لروسي وزملائه

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكـوَّن مجتمـع الدراسـة التقويميـة مـن جميـع المدارس الأهلية التي تطبِّـق الـبرامج التعليميـة الدوليـة (البكالوريا الدولية، والبرنـامج الأمريكـي، والبرنـامج البريطاني) للبنين والبنات، والموجودة في المناطق الرئيسة بالمملكة وهي: الرياض، وجدة، والـشرقية والأحـساء. وشملت الدراسة التقويمية ثلاثة أنـواع مـن المـدارس؛ المجموعة الأولى هي المعنيـة بالدراسـة، وهـي المـدارس الأهلية السعودية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية حيث اختيرت جميع المدارس القائمة والمستمر تطبيقها للبرامج التعليميـة الدوليـة لمـدة سـنتين فـأكثر. كـما اختـيرت مجموعتان من المدارس للمقارنة، وهي مدارس الجاليات الأجنبية التي تُـدرس المنـاهج المقـررة في بلـدانهم وفـق نظـامهم المـدرسي، والمـدارس الأجنبيـة التـي يملكهـا مـستثمرون سـعوديون وتُـدرس منـاهج أجنبيـة. وقـد أُجـري التطبيـق الميـداني لهـذه الدراسـة في العـامين الدراسيين 1432/ 1433هـ إلى 1434/ 1435هـ.

ويوضـح الجـدولان رقـم (1) و(2) التوزيـع التكراري للمـدارس المـستهدفة حـسب المنطقـة ونـوع البرنامج ونوع المدرسة. ويبين الجدول رقـم (3) حجـم العينـة التـي اسـتلمت إجاباتهـا عـن أدوات الدراسـة واستخرجت النتائج بناءً عليها، حيث بلغ عدد الطلاب والطالبات (8999)، وبلغ عـدد أوليـاء الأمـور (6232) وعدد المعلمين والكادر التعليمي (1652) معلماً وإداريًّا، أمـا المـشرفون فقـد بلـغ عـددهم (48) مـشرفا وخبـيراً تربوياً.

الجدول رقم (1): التوزيع التكراري للمدارس المستهدفة حسب المنطقة.

المنطقة التعليمية	نوع المدرسة						إجمالي عدد المدارس	
	جاليات	عالمية		أهلية				
	ذكور-إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث		التكرار	النسبة
الرياض	2	2	3	6	7		20	36.36%
جدة	2	1	2	6	9		20	36.36%
الشرقية	2	3	1	3	4		13	23.64%
الأحساء	-	-	-	1	1		2	3.64%
إجمالي عدد المدارس	6	6	6	16	21		55	100%
النسبة	10.90%	21.82%		67.27%			100%	

الجدول رقم (2): توزيع عدد المدارس حسب نوع البرنامج ونوع المدرسة.

	مدارس الجاليات		المدارس العالمية		المدراس الأهلية المطبقة للبرامج العالمية		جميع المدارس	
نوع البرنامج	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الدبلوم الأمريكي	1	17%	5	62%	22	76%	28	65%
الدبلوم البريطاني	3	50%	3	38%	6	21%	12	28%
البكالوريا الدولية	1	17%	--	--	1	3%	2	5%
برنامج مختلط (البرنامج البريطاني -البرنامج الدولي)	1	17%	--	--	--	--	1	2%
الإجمالي	6	100%	8	100%	29	100%	43	100%

ملاحظة هامة: دمجت في هذا الجدول المدارس التي يوجد لديها قطاع للبنين وقطاع للبنات في مدرسة واحدة.

الجدول رقم (3): حجم عينة الدراسة الفعلية.

المستهدف	حجم العينة	النسبة
الطلاب	8999	53.20٪
أولياء الأمور	6232	36.80٪
الكادر التعليمي والإداري	1652	9.80٪
الخبراء والمشرفون التربويون	48	0.30٪
المجموع	16931	100٪

أدوات الدراسة:

استعملت مجموعة متنوعة من الأدوات في هذا التقويم لتتناسب مع أسئلة التقويم وأهدافه التي بنيت من مجموعة من الخبراء في مجالَي البرامج التعليمية الدولية والقياس والتقويم وتُؤكَّد من جودتها حسب طبيعة الأداة، وصممت الأدوات وطورت بطريقة تكاملية تغطي جميع أبعاد مشكلة الدراسة، وفي الوقت نفسه تم تعبيتها من أكثر من مصدر؛ ليتوفّر تقويم شامل للجوانب المقاسة في البحث يساعد متخذي القرار والمهتمين بالبرامج التعليمية الدولية لأخذ حكم دقيق وصادق نحو جودة تطبيقها ومناسبتها للبيئة السعودية. وقد صنفت الأدوات إلى نوعين من الأدوات حسب طبيعة بياناتها المستقاة منها وطريقة تحليلها: أدوات كمية وأدوات نوعية:

أولًا: البيانات الكمية: استقراء آراء الطلاب وأولياء الأمور والكادر التعليمي، والإداري في المدارس، والخبراء (في المجال) والمشرفين التربويين، وذلك عن طريق: (استبانة الطالب، استبانة ولي الأمر، استبانة

الكادر الإداري والتعليمي بالمدرسة، المديرين والمشرفين والمعلمين، استبانة المسؤولين والخبراء التربويين والمشرفين).

ثانيًا: البيانات النوعية: بروتوكول زيارة المدرسة، ويحتوي على الاستمارات الآتية:

أ. استمارة لجمع بيانات مباشرة عن طلاب المدرسة: تهدف إلى الحصول على أعداد طلاب المدرسة بمختلف المراحل الدراسية وعدد المعلمين/ المعلمات.

ب. استمارة تحليل الوثائق: لتحليل الوثائق التي حُصل عليها من المدرسة، مثل: وثائق البرنامج، والمنهج والمقررات، وأنظمة المدارس ولوائحها، والبرامج التدريبية، والبيانات الإحصائية عن المدارس، ووسائل التقويم والمخرجات.

ج. قائمة تدقيق تقيس واقع تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية: وقد عُبّئت بملاحظات فريق الزيارة الميدانية للمدارس المستهدفة وفق مراجعة وثائق المدارس والمقابلات الشخصية والتجول في المدارس وزيارة الصفوف وتدوين الملحوظات. ويحتوي بروتوكول زيارة مدرسة على استمارة لتقويم المبنى المدرسي والحصة الدراسية.

د. المقابلات الشخصية: لإجراء المقابلات الشخصية صُممت استمارة مقابلة مع مدير المدرسة وإدارتها، واستمارة مقابلة مع مجموعات التركيز من الطلاب والمعلمين.

وتم استخدام جميع هذه الأدوات للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تضمنت الاستقصاءات أهم القضايا المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني، كما تضمنت زيارة المدرسة لجمع بيانات عن الطلبة والوثائق وإجراء المقابلات للمدارس الأهلية والأجنبية ما يفيد في الإجابة عن السؤال الثاني بأسئلة تفصيلية، والإجابة عن السؤال الثالث.

واستخدم صدق المحتوى لجميع الأدوات للتأكد من صدقها، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) مع البيانات الكمية للتأكد من ثباتها. كما استخدم الثبات بين مرمِّزي البيانات (intercoder reliability) (بنسبة اتفاق لا تقل عن 90٪ لعينة عشوائية) مع البيانات الكيفية للتأكد من اتساق التحليل (Mertens, 2015). وللحصول على صدق المحتوى عرضت أدوات الدراسة على مجموعة من أساتذة الجامعات والخبراء المتخصصين في مجال القياس والتقويم وطرق التدريس والمناهج ومشرفين من وزارة التعليم على البرامج التعليمية الدولية، فكان عدد المحكمين للأدوات عشرة محكمين، طلب منهم التحكيم وفق محكات معينة، هي: مدى تغطية الأدوات لجميع جوانب التقويم، ومدى تغطية كل استمارة لجميع الجوانب التعليمية في عملية التقويم، ومناسبة بنود الاستمارة الواحدة للفئة المستهدفة، ومدى وضوح بنود

كل استمارة وجودة صياغتها، ومدى انتماء بنود الاستمارة لكل محور من محاورها. وبعد أخذ آراء جميع المحكمين وفق نماذج التحكيم، أُختيرت البنود لأدوات الدراسة التي اتفِق على جودتها 90٪ من المحكمين، وأيضا أُخذت كثير من ملحوظات المحكمين على الصياغة والجوانب الفنية لبنود كل استمارة. ويوضح الجدول رقم (4) وصفاً لأدوات الدراسة المتنوعة وأهداف تطبيقها وطرق التأكد من صدقها وثباتها.

الجدول رقم (4): وصف أدوات الدراسة وهدفها وطرق التحقق من جودتها.

الأداة	هدفها	مكوناتها	نوع بنودها	عدد بنودها	طريقة التحقق من الصدق والثبات
استبانة الطلاب	استقصاء آراء الطلاب وأولياء الأمور في مجال البرامج التعليمية الدولية	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات	مقياس ليكرت (اربع استجابات: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة)	45	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.949)
وأولياء الأمور					صدق المحتوى(اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.967)
استبانة الكادر التعليمي والإداري	استقصاء آراء المديرين والمشرفين والمعلمين والخبراء التربويين والمشرفين في مجال البرامج التعليمية الدولية	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات، تأثيرات جانبية تؤدي إلى ضعف مخرجات البرنامج، متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية الدولية، استيفاء متطلبات الوزارة ونظام الدعم والإجراءات الإدارية والمالية	مقياس ليكرت، (اربع استجابات: موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة) وأسئلة مفتوحة مقننة	148	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.969)
الخبراء والمشرفون التربويون					صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومعامل ألفا كرونباخ (0.981)
استمارة جمع بيانات مباشرة عن المدارس	جمع إحصاءات وصفية عن المدرسة	بيانات عامة عن المدرسة وبيانات تفصيلية.	أسئلة مقننة مفتوحة	8	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، ومطابقة البيانات مع وثائق المدرسة الرسمية
استمارة تحليل الوثائق	وصف البرامج التعليمة الدولية المطبقة في كل مرحلة دراسية	وثائق البرنامج، المنج والمقررات، وأنظمة المدارس ولوائحها...الخ	أسئلة مفتوحة مقننة	25	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪)، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من الوثائق (فوق 90٪)
استمارة زيارة ميدانية للمدرسة	تقويم المبنى المدرسي والمرافق والحصة الدراسية	المبنى المدرسي والمرافق، الحصة الدراسية	مقياس ليكرت (ثلاث استجابات: مناسبة جدا، مناسبة إلى حد ما، غير مناسبة)	26	صدق المحتوى (اتفاق فوق 90٪).

تابع/ الجدول رقم (4).

الأداة	هدفها	مكوناتها	نوع بنودها	عدد بنودها	طريقة التحقق من الصدق والثبات
استمارة مقابلة مديري ومديرات المدارس وإدارتها	استقصاء مديري ومديرات المدارس وإدارتها في مجال البرامج التعليمية الدولية بشكل تفصيلي	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات، تأثيرات جانبية تؤدي إلى ضعف مخرجات البرنامج، متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية الدولية، استيفاء متطلبات الوزارة ونظام الدعم والإجراءات الإدارية والمالية	أسئلة مفتوحة مقننة	33	صدق المحتوى، ومراجعة التسجيل الصوتي لتدوين المقابلات، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من المقابلات (اتفاق فوق 90٪)
استمارة مقابلة مع عينة من الطلاب والطالبات	استقصاء آراء الطلاب والطالبات في مجال البرامج التعليمية الدولية بشكل تفصيلي	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات	أسئلة مفتوحة مقننة	11	صدق المحتوى، ومراجعة التسجيل الصوتي لتدوين المقابلات، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من المقابلات (اتفاق فوق 90٪)
استمارة مقابلة مع عينة من المعلمين والمعلمات	استقصاء آراء المعلمين والمعلمات في مجال البرامج التعليمية الدولية بشكل تفصيلي	البرامج التعليمية ومحتواها، البيئة التعليمية والإعداد والتطبيق، المهارات المكتسبة والمخرجات، تأثيرات جانبية تؤدي إلى ضعف مخرجات البرنامج، متطلبات الجودة والاعتماد للبرامج التعليمية الدولية، استيفاء متطلبات الوزارة ونظام الدعم والإجراءات الإدارية والمالية.	أسئلة مفتوحة مقننة	16	صدق المحتوى، ومراجعة التسجيل الصوتي لتدوين المقابلات، واتفاق التحليل الكيفي لعينة عشوائية من المقابلات (اتفاق فوق 90٪)

ويوضح الجدول السابق رقم (4) أن معاملات ألفا كرونباخ مرتفعة ارتفاعًا كبيرًا في جميع الاستبانات، وهذا يشير إلى أن عبارات الاستبانات متسقة بشكل كبير فيما بينها، وأنها تقيس في مجملها سمة واحدة.

إجراءات الدراسة وطرق تحليل بيانات التقويم:

لتحليل البيانات الكمية (استبانة الطالب، استبانة ولي الأمر، استبانة الكادر الإداري والتعليمي بالمدرسة، المديرين والمشرفين والمعلمين، استبانة المسؤولين والخبراء التربويين والمشرفين)، وقد أُستخدامت الإجراءات الآتية:

1) جرى حساب المتوسط الحسابي لدرجة الموافقة لجميع بنود الاستبانات ووفق محاورها الرئيسة لكل

مدرسة مستهدفه في هذه الدراسة. 2) صُنفت المدارس حسب أنواعها (مدارس الجاليات، والمدارس العالمية، والمدارس الأهلية المطبقة للبرامج التعليمية الدولية)، ثم حُسب المتوسط الحسابي الموزون لدرجة الموافقة لكل بنود الاستبانات ومحاورها الرئيسة للأنواع الثلاثة من المدارس بهدف مقارنة درجة الموافقة للعينات الثلاث من المدارس. 3) وللوصول إلى أدق المعلومات أثناء التحليل والتعرف على أدق التفاصيل عن واقع تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية مقارنةً مع نظيراتها في مدارس الجاليات والمدارس العالمية؛ قُسمت المحاور الرئيسة لكل استبانة إلى محاور فرعية، ثم رُتبت البنود حسب الأفضلية وحسب المحاور الرئيسة والمحاور الفرعية لاستخدامها في تحديد أكثر البنود أو العبارات موافقة، وأقل البنود موافقة.

ولتحليل البيانات الكيفية، استعملت عدة استراتيجيات، شملت **تحليل الوثائق** (البيانات عن الطلبة، وتحصيلهم، والمناهج والمقررات، وطرق التعليم والتعلم، والإرشاد، وغير ذلك) وعُبئت قائمة التدقيق التي تحدد محكات تقويم الجودة حسب متطلبات اللوائح التنظيمية من الوزارة ومتطلبات جهات الاعتماد؛ و**ورش العمل والمقابلات الجماعية**، حيث فرغت استجابات جميع المجموعات، وصنفت الاستجابات حسب الموضوع ومحكات ومعايير التقويم، ثم رتبت حسب تكرارها؛ و**قوائم الزيارات الميدانية، حيث** حللت نتائج هذه القوائم باستعمال التكرارات، والنسب المئوية للبيانات حسب تصنيف مقاييسها التدريجية (عال، متوسط، ضعيف)؛ و**المقابلات الشخصية**، حيث جرى تحليلها لكل من الفئات المستهدفة، (المدير/ المديرة، والوكيل/ الوكيلة وعينات عشوائية من المعلمين/ المعلمات، والطلاب/ والطالبات بكل مدرسة مختارة).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتغطية جميع الجوانب المهمة في تجربة البرامج التعليمية الدولية التي تطبقها المدارس الأهلية؛ لخصت نتائج التقويم في هذه الدراسة حسب مكونات نموذج التقويم المستعمل (نموذج روسِّي وزملائه) تبعاً لمحاور التقويم وأسئلته، وذلك بتلخيص نتائج جميع البيانات المستقاة من أدوات الدراسة ولجميع المستهدفين، آخذين النتائج المستقاة من مدارس الجاليات والعالمية كمحكات قياس رُجع إليها أثناء المقارنة مع باقي المدارس. ونظرًا لكثرة ما تحتويه أدوات الدراسة من أسئلة دقيقة عن البرامج التعليمية وتطبيقاتها والحاجة إلى الإجابة عن ذلك بكفاية عالية؛ أخذ في هذه الدراسة ما يغطي أسئلتها من البيانات الكمية والنوعية معًا التي تم أخذها من جميع أدوات الدراسة ومصادرها حتى تم الوصول

إلى إجابات واضحة ودقيقة لأسئلة هذه الدراسة (يمكن الرجوع إلى تقرير التقويم المفصل لدى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية الداعم لهذا المشروع). ولاستعراض ما توصلت إليه هذه الدراسة استعراضًا مختصرًا، نستعرض نتائجها تبعاً لأسئلتها فيما يلي:

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول: ما مجالات تفوق نموذج روسِّي على غيره من النماذج الأخرى لتقويم البرامج؟

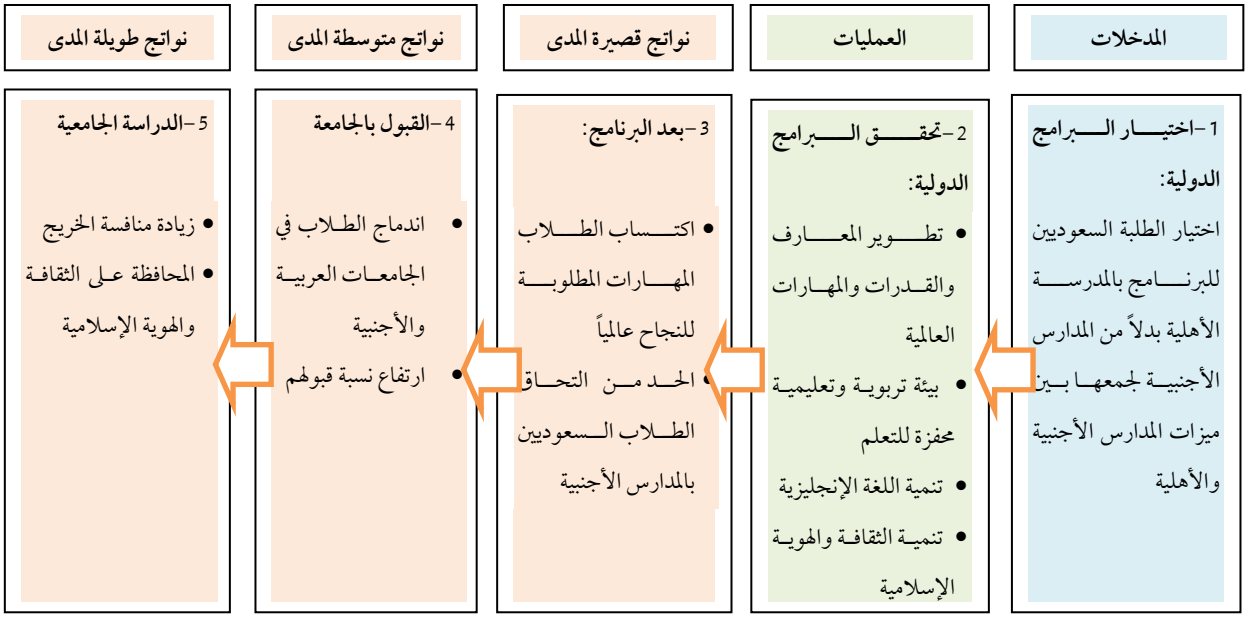
للإجابة عن هذا السؤال استُعرض عدد من نماذج تقويم البرامج وتمت مقارنتها بالنموذج المستخدم في هذه الدراسة في قسم الإطار النظري، وشمل هذا القسم تقديمًا مختصرًا عن النموذج ومكوناته الأساسية والمميزات الجوهرية التي يمكن أن يُستفاد منها في تقويم البرامج التعليمية الحديثة؛ إذ يتضح مما عُرِض أن نموذج روسِّي يقع ضمن المناهج المنظومية الشاملة التي تغطي منهجيات التقويم المختلفة، عبر تقسيم حياة البرامج لمراحل، وتُحدد الأسئلة والأساليب بحيث تتناسب مع كل مرحلة. ويركز النموذج على النتائج ونظرية البرنامج والاختلافات حسب سياق التطبيق، ويكمن تفوقه في سهولة ووضوح أسئلته، وإمكانية تطبيقه على جميع أنواع البرامج.

ومن خلال النتائج المستقاة من بيانات هذه الدراسة يتبين أن نموذج روسِّي وزملائه وجه الدراسة التقويمية بأسلوب منظم وممنهج خاصة عند تحديد الأسئلة وربطها بمراحل البرنامج، بدلا من وضع أسئلة قد لا تتناول أساسيات البرنامج ومرحلته، وساعد تطبيق النموذج في تدرج التقويم وتحديد أسئلته بما يناسب مرحلة البرنامج حتى توصلت الدراسة إلى نتائج أكثر دقة عن الأجزاء المقومة في هذه الدراسة وهي (الحاجة للبرامج الدولية بمدارس المملكة- جودة تصميمها-النظرية التي بنيت عليها - مستوى مدخلاتها- مستوى جودة التطبيق والعمليات – مستوى تحقيق أهدافها ونواتجها وآثارها). والجزء القادم من هذا القسم تحدث عن نتائج التقويم وفق هذه المكونات الرئيسة لنموذج روسي وزملائه.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني: كيف يمكن تطبيق نموذج روسِّي على البرامج التربوية،البرامج التعليمية الدولية، أنموذجاً؟ (الحاجة للبرامج الدولية بمدارس المملكة - جودة تصميمها - النظرية التي بنيت عليها - مستوى مدخلاتها - مستوى جودة التطبيق والعمليات – مستوى تحقيق أهدافها ونواتجها وآثارها).

أما بالنسبة للسؤال الثاني فيمكن الإجابة عنه باستعراض النتائج عن طريق مكونات تقويم البرنامج حسب نموذج روسّي وزملائه (2004) مما يساعد على التعامل معها بأسلوب منظومي. وقد حُدّدت نظرية

البرنامج التعليمي الدولي كما في الشكل رقم (2)، لتستعمل كمؤشرات يستدل بها على تفسير بعض نتائج التقويم لهذه الدراسة، حيث يتضح أن البرامج التعليمية الدولية تشمل تقديمَ تعليم عالمي شامل للطلبة في مختلف ميادين المعرفة مع التركيز على اكتساب اللغة الإنجليزية وتطوير الذات، والمحافظة على الهوية العربية والإسلامية. وتهدف إلى الجمع بين مميزات المدارس الأجنبية والمدارس الأهلية، مما يؤدي إلى جذب الطلبة السعوديين إليها عوضا عن المدارس الأجنبية.



الشكل رقم (2) يوضح نظرية البرامج التعليمية الدولية

وللربط بين نموذج التقويم الهرمي المتبنى في هذه الدراسة ونتائج التقويم، صُمّمَ الجدول رقم (5)، للوصول إلى تفسيرات تفصيلية ومنطقية تساعد على التعرف على جودة تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، وذلك في ضوء التركيز على المكونات الرئيسة للنموذج من حيث بحث مدى الحاجة للبرامج، وجوانب تصميمها ومدخلاتها، ثم العمليات والتطبيق ومستواها، حيث تكون حجر أساس للبرامج، إضافة إلى تناول مستوى النواتج. واستعملت أيضاً محكات للحكم على جودة البرامج ومستواها فيما يخص كل مراحل التقويم للبرامج بتحديد معايير ومؤشرات أداء تم الحصول عليها من المعايير الدولية لجودة البرامج،

ومعايير تميز لبرامج ناجحة في المملكة (مثل المدارس الأجنبية). وتشمل هذه المحكات ما هو متوقع من مثل هذه البرامج بالرجوع إلى البرامج الأصل التي اشتقت منها، وما تحتاجه البيئة المحلية بالمملكة التي عُدِّلت لتناسبها، مع توقعات وزارة التعليم، ومدى تحقق العمليات والنواتج التي حددها واضعو البرامج؛ وحددت مواطن القوة ومواطن الضعف لهذه البرامج.

وقد تم تحليل البيانات كيفيا من خلال بيانات المقابلات ومجموعات التركيز والوثائق والتوصل لأهم الموضوعات التي تكررت، وتصنيفها وتحديد أهم القضايا التي اندرجت تحتها التي تتصل بأسئلة الدراسة التقويمية الخاصة بالتطبيق، وكانت النتائج كالآتي:

الجدول رقم (5) نتائج التقويم للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية وجوانب القوة والضعف على الأبعاد المختلفة حسب نموذج روسي وزملائه.

	مكونات نموذج التقويم: 1- تقويم الحاجة إلى البرنامج السؤال الثاني للدراسة: 2-1 ما مدى الحاجة إلى البرامج الدولية بمدارس المملكة؟
الأبعاد	○ تحديد احتياجات الطلاب وتغطيتها ○ تغيير البرنامج ليناسب احتياجات الطلبة ومتطلبات أنظمة التعليم بالمملكة.
أهم جوانب القوة	○ أحدثت المدارس بعض التغييرات على النسخ العالمية من البرامج، مثل: دعم المناهج الإثرائية لمادتي اللغة الإنجليزية والرياضيات، وتغيير عدد الساعات للخطط الدراسية ونوعية الكتب لتناسب متطلبات البرامج مع المحافظة على متطلبات الوزارة. ○ استبدلت المدارس المواد الحرة بمواد الهوية (مواد الدين، واللغة العربية والاجتماعيات) وحذفت الأجزاء المسيئة للدين والقيم واللغة العربية من المناهج لدى المدارس عامة. ○ رغبة العديد من الطلبة في البرامج ووجود أعداد كبيرة من المتقدمين والمحولين لها.
أهم جوانب الضعف	○ عدم معرفة الطلاب والطالبات بالبرامج قبل الانخراط فيها. ○ انعدام الملتقيات العلمية والإدارية بين المدارس الأهلية وبعض المستفيدين من المدارس مثل: الجامعات وغيرها لشرح مميزات خريجي تلك المدارس وتسهيل وتنظيم قبولهم. ○ هناك نسبة كبيرة ليس لديها كتيبات إرشادية للطلاب وأولياء أمورهم لتعريفهم بمتطلبات البرنامج الأكاديمية والسلوكية. ○ ضعف المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج الدولية المطبقة. ○ ضعف القدرة على تواصل الأهل مع أبنائهم بلغة البرنامج الدولي قد يؤدي لضعف الطلاب وانسحابهم. ○ تحويل عدد من الطلاب إلى البرنامج الدولي في مراحل متقدمة مما قد يؤدي لتعثرهم. ○ لا توجد دراسات مستمرة واضحة للاحتياجات حسب مناطق المملكة ولنوع الخدمات المطلوبة أودراسة تغطية احتياجات الطلبة.
	مكونات نموذج التقويم: 2-تقويم تصميم البرنامج ونظريته ومدخلاته. السؤال الثاني للدراسة: 2-2 ما مستوى جودة تصميم البرامج؟ وما النظريات التي بنيت عليها؟ وما مستوى مدخلاتها؟
الأبعاد	○ نظرية وأهداف البرنامج ونواتجها المتوقعة قريبة المدى وطويلة المدى. ○ خصائص الطلاب (الأكاديمية والاجتماعية) المقبولين بالبرنامج. ○ جاهزية البيئة المدرسية.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 2-تقويم تصميم البرنامج ونظريته ومدخلاته. السؤال الثاني للدراسة: 2-2 ما مستوى جودة تصميم البرامج؟ وما النظريات التي بنيت عليها؟ وما مستوى مدخلاتها؟
أهم جوانب القوة	○ تصميم البرامج متفق ومتطابق مع البرامج العالمية، فبعضها طبق البرنامج الأمريكي وبعضها طبق البرنامج البريطاني، واستعانوا بخبراء. وقد اختارت كل مدرسة البرنامج الذي يتناسب مع توجهاتها وأهدافها وخصائص الطلاب المتقدمين. ○ تتوفر الوثائق الرئيسة عن البرامج، مثل: الأهداف، وفلسفة البرنامج، والمعلومات الأساسية، ومكونات البرنامج. ○ تتوفر (رؤية وفلسفة للمستهدفين ونواتج قريبة المدى وبعيدة المدى وطريقة التطبيق) لعدد كبير منها. ○ يتوفر لدى العديد من المدارس التنظيم الهيكلي لإدارة البرنامج وواجبات وحقوق الطالب وولي الأمر والمعلمين. ○ عدد كبير من المدارس حصل على موافقة الجهة المختصة في الوزارة على الخطة الدراسية وآلية تقويم الطالب، والتدريس لخمسة أيام في الأسبوع وشروط تحويل الطلاب. ○ تتوفر لدى الكثير خطة دراسية مجدولة بالساعات والأيام. ○ تتوفر في كثير من المدارس المرافق الداعمة لتنفيذ البرنامج الدولي (الفصول، الملاعب، الأجهزة، مصادر التعلم...) ويوجد لديها مبنى مدرسي مصمم للأغراض التعليمية.
أهم جوانب الضعف	○ لا يوجد لدى المدارس نظرية موثقة وإطار فكري للبرامج توضح المدخلات والعمليات والنواتج ومكوناتها وعلاقتها بوضوح. ○ تفتقد إلى توثيق ما تطمح الوصول إليه مستقبلا مثل: نواتج البرامج المتوقعة، والخطة الاستراتيجية. ○ لا توجد مكونات واضحة لتصميم برنامج، أو كيفية ربطه بمتطلبات الاعتماد والجودة والنظم المحلية والعالمية. ○ لا توجد آليات متكاملة في تصميم البرامج لقبول الطلبة لهذه البرامج والخطط العلاجية أثناء سيرهم بالبرامج. ○ تفتقر المدارس إلى وجود وصف وظيفي، ومهمات المعلم، وآلية اختيار المعلمين، ولا توجد دراسات وآليات لتحديد خصائص المتقدمين والبروفايل لهم وكيفية استقطابهم. ○ لا يوجد تكامل بين البرامج الدولية المطبقة ونظم المتابعة اللكترونية لدى الوزارة (نظام نور). ○ عدم التزام عدد كبير بمعايير وشروط القبول والاختبارات عند قبول الطلبة، ولا يوجد لدى المدارس نظام تقويم متكامل للمعلم يبنى عليه تحديد احتياجاته التدريبية، وتفتقر إلى أدوات تقويمية (غير الاختبارات) لقبول طلابها. ○ ليس من السهل الحصول على كوادر تعليمية مؤهلة، مع عدم توفر معلمين مؤهلين، ويدرس بعضهم في غير تخصصاتهم، وتعاني بعض المدارس من قلة إعداد المعلمين مما يسبب الإخفاق في تحقيق أهداف البرامج المطبقة. ○ قلة المصادر التي تخدم المناهج الدولية، وصعوبة الحصول عليها، وعدم توفر الكتب الدراسية في الوقت المناسب. ○ وجود قيود في التأشيرات والتنقل. ○ لا يتوفر بعدد من المدارس قسم للشؤون الدراسية والإرشاد الأكاديمي، والمشرفون الأكاديميون لا يؤدون أعمالهم كما يجب. ○ تفتقر المدارس إلى وجود مرشد طلابي متخصص، ومنسق مؤهل متفرغ يجيد لغة البرنامج. ○ تفتقر نسبة كبيرة منها إلى هيئة مستقلة للإدارة والموظفين. ○ عدم اكتمال المعامل في بعض المدارس وضعف الإمكانات، وعدم جاهزية البيئة المدرسية مما يحول دون تحقيق أهدافها. ○ عدم مرونة معاملة الوزارة أسوة بتعاملها المرن مع المدارس الأجنبية، وهناك مجموعة بسيطة لم تحصل على موافقة خطية من الجهة المختصة في الوزارة بتطبيق البرنامج.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 3- تقويم عمليات البرنامج وتطبيقه السؤال الثاني للدراسة: 2-3 ما مستوى جودة تطبيق وعمليات البرامج الدولية بالمملكة؟
الأبعاد	○ أوجه شبه واختلاف بين البرامج الأهلية والعالمية من حيث التطبيق. ○ توفر معايير الجودة. ○ الالتزام بنظم وزارة التعليم. ○ جودة الكادر والتنفيذ.
أهم جوانب القوة	○ هناك فرق كبير في التطبيق وتحقيق الأهداف حيث تتفوق مدارس الجاليات على المدارس الأهلية ويوجد تقارب بين المدارس الأهلية والمدارس العالمية في جودة البرامج الدولية المطبقة من حيث المدخلات والعمليات والمخرجات. ○ الالتزام بالتنظيمات والضوابط العامة للوزارة. ○ معظم المدارس الأهلية ملتزمة بالمناهج والخطط الدراسية المعتمدة لها من الوزارة ولم تغيرها حتى تأخذ موافقة الجهة المختصة. ○ الالتزام بضوابط الوزارة فيما يخص تدريس مواد الهوية، مع الحاجة للتطوير. ○ جميع المدارس تلتزم بضوابط الوزارة فيما يخص اللغة العربية وجغرافيا وتاريخ المملكة العربية السعودية. ○ المدارس التي تحصل على الاعتماد تتمتع بقدر عال من الجودة فعليا. ○ تنوع الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية المطبقة إلى حد ما.
أهم جوانب الضعف	○ عدد كبير لم يحقق معايير ضمان جودة البرامج والاعتماد التي أعدتها هيئة البرامج الدولية لاعتماد برامجها، وتفتقر المدارس الأهلية إلى شواهد تشير إلى أن المدرسة لديها آلية متكاملة في تطبيق التقويم الداخلي والخارجي. ○ عدد من المدارس لديها موافقة مبدئية من جهات الاعتماد لبرامجها، ولكنها تفتقد إلى التواصل معها لتحقيق متطلبات الاعتماد ولا تتوفر لديها مؤشرات تفيد بتحقيق معايير الاعتماد والحصول على الموافقة النهائية لاعتماد برامجها الدولية. ○ الافتقار لآليات إشراف متكامل من الوزارة، ولا توجد متابعة لمعرفة حصول الكادر التعليمي على الدورات التدريبية المطلوبة. ○ لم تكن الوزارة صارمة في تطبيق الشروط والتنظيمات، ولا توجد تقارير دورية ترصد تطبيق البرامج الدولية بالمدارس الأهلية. ○ عدم وجود آليات واتفاقيات واضحة وموحدة لدى وزارة التعليم تنظم عمليات التعامل مع الشركات الراعية للبرنامج الدولي. ○ تفتقر المدارس إلى تقارير عن مدى استمرار الطلاب وتقدمهم بالبرنامج، وبيانات تقويم المدرسة لتحصيل الطلاب ومهاراتهم وبيانات الطلاب في الاختبارات المحلية والدولية، وتقارير قبول الطلاب في الجامعات المحلية والعالمية الرائدة ونسب قبولهم. ○ لا تتعامل الوزارة كما ينبغي مع المدرسة التي لا تطبق معايير الجودة والاعتماد. ○ تفتقر الوزارة لنظام تقويم محدد لمتابعة أداء الكادر التعليمي وخصوصًا المعلم، ولآلية جيدة لإصدار الشهادات والمصادقة عليها. ○ عدد كبير من المدارس لا توجد لديها آلية لمتابعة مستويات أداء المعلمين في إعداد الدروس والتخطيط لها، أو توفير الجو المدرسي المناسب للطلبة أو تنوع أساليب التدريس والتقويم، أو المسؤولية المجتمعية تجاه مهنة التعليم. ○ هناك تخوف لدى الطلاب وأولياء أمورهم؛ لأن عدداً من البرامج لا يحقق التوازن المطلوب بين اللغة الأم واللغة الأجنبية. ○ طول المقررات الدراسية وكثافتها وطول الساعات الدراسية، مع نقص في الأنشطة الصفية وغير الصفية في بعضها. ○ البعض لا يُمنح نموذج الوثائق الدراسية وكشوفات الدرجات المطبقة في مدارس التعليم الأجنبي. ○ مستوى التطبيق غير جيد ويحتاج إلى تطوير لتدريس مواد الهوية (اللغة العربية، والدراسات الإسلامية، والعلوم الاجتماعية). ○ ضعف استعمال التقنية، وعدم اكتمال المعامل الدراسية، وسوء البيئة المدرسية، وعدم تناسب الأنشطة مع المنهج وكثرة الحصص والاختبارات لدى العديد من المدارس.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 3- تقويم عمليات البرنامج وتطبيقه السؤال الثاني للدراسة: 2-3 ما مستوى جودة تطبيق وعمليات البرامج الدولية بالمملكة؟
أهم جوانب الضعف	○ هناك إرهاق ذهني وبدني زائد على الطالب والأسرة نتيجة تطبيق منهجين محلي وعالمي، وصعوبة المناهج. ○ عدم ملاءمة بعض موضوعات المناهج مع البيئة المحلية وتأثيرها على هوية الطلبة في بعض المدارس وتعارض بعض ما يقدم في بعض المناهج مع قيم المجتمع السعودي وعقيدته. ○ ضعف مساعدة الطلاب في الحصول على درجات مرتفعة في الاختبارات الوطنية المحلية (القدرات العامة والتحصيلي). ○ عدم احتساب بعض المواد (الساعات) ومعادلتها مع المواد الجامعية أدى إلى تردد الطلاب في الالتحاق بالمدارس الأهلية وخاصة الذين يرغبون في الالتحاق بالجامعات المحلية. ○ تفتقر البرامج إلى تهيئة الطلاب المقبولين في المدارس مع بداية العام الدراسي، وآلية لمتابعة الجدد. ○ تفاوت استيفاء الخطة الدراسية والساعات المطلوب تدريسها لمقررات التربية الإسلامية واللغة العربية والجغرافيا وتاريخ المملكة. ○ هناك اختلافات كبيرة في جودة تطبيق البرامج الدولية، وخصوصا في البيئة التعليمية. ○ عدم وجود معايير مقننة في اختيار المعلمين واختبارات قبول الطلبة وتقويم تحصيلهم النهائي، وقلة التدريب المقدم للمعلمين. ○ محدودية صلاحيات مديري المدارس الأهلية واللجان المختصة.
	مكونات نموذج التقويم: 4- تقويم نواتج البرنامج وآثاره السؤال الثاني للدراسة: 2-4 هل حققت البرامج أهدافها ونواتجها وآثارها؟ وما مستواها؟
الأبعاد	○ تحقيق أهداف البرامج الدولية ○ جودة المخرجات ○ الحد من التحاق الطلاب السعوديين بالمدارس الأجنبية ○ جدوى التوسع في تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية
أهم جوانب القوة	○ بشكل عام نافست المخرجات للمدارس الأهلية مثيلاتها العالمية لكنها لم تصل لمستوى مدارس الجاليات، وحققت البرامج أهدافها. ○ مساعدة الطلاب في الاعتماد على النفس واكتساب مهارات شخصية وتقدير المسؤولية والتعلم مدى الحياة، وتنمية روح الإبداع وعمق التفكير والتحليل والابتكار والتفكير الناقد وحل المشكلات والاطلاع على الثقافات الأخرى. ○ تقدم مستوى الطلبة في المواد العلمية، مثل: الرياضيات، والعلوم، ومهارات التطوير الذاتي في العمل الجماعي، والمهارات اللغوية والتعليمية، والشخصية، والاجتماعية. ○ ساعدت البرامج الطلبة على الالتحاق بأغلب الجامعات المحلية والعالمية والتنافس مع أقرانهم ومواصلة دراستهم الجامعية. ○ انتقال الطلبة إلى العالمية والقدرة على التفاعل مع المجتمع، والتميز في الأنشطة والمشاريع. ○ كان مستوى الطلاب التحصيلي عاليا في العموم مقارنة بالمدارس العالمية. ○ التحسن النسبي في مستوى الطلبة في اللغة الإنجليزية. ○ حصول الطلبة على نوعية عالية من التعليم، وقدرتهم على النجاح في الاختبارات الخارجية، وزيادة فرص الابتعاث الخارجي لهم. ○ توفر فرصٍ للطلبة للحصول على شهادة ثانوية عالمية معترف بها من الجامعات المحلية والدولية. ○ التحق الطلبة بتخصصات متنوعة ومن أهمها: طب، هندسة، إدارة أعمال، محاماة. ○ زيادة إقبال الطلبة على البرامج الدولية والتحول إليها في بعض البرامج الدولية، والحد من التحاقهم بالمدارس العالمية. ○ تناسب العائد التعليمي مع التكلفة المادية في حالة تجويد تطبيقها. توصية العديد من المشاركين بالتوسع في التجربة مع وضع آليات للدعم والمتابعة وضمان الجودة.

تابع/ الجدول رقم (5).

	مكونات نموذج التقويم: 4- تقويم نواتج البرنامج وآثاره السؤال الثاني للدراسة: 2-4 هل حققت البرامج أهدافها ونواتجها وآثارها؟ وما مستواها؟
أهم جوانب الضعف	○ أكبر الآثار السلبية هي استمرار ضعف الطلبة باللغة العربية. ○ تسرب بعض الطلبة من البرنامج لصعوبات في اللغة أو المناهج. ○ عدم وجود مقاييس محددة من قبل الوزارة للتأكد من جودة ومصداقية هذه البرامج، ومن المخرجات. ○ عدد من المدارس لا يهتم باختبار الطلاب المتخرجين في البرامج بعد اجتيازهم. ○ لا يوجد لدى عدد كبير تقرير عن تحصيل الطلاب ومهاراتهم بشكل منتظم وحسب مقاييس موحدة. ○ عدد من المدارس لا يخضع لأنظمة التقويم والاختبارات والتقديرات والمعادلات. ○ بعض الجامعات السعودية لا تعتمد شهادة البرنامج الدولي ويعاني الطلبة من القبول فيها. ○ تفاوت مستويات الطلبة الخريجين، وعدم وضوح الرؤية للطلاب بعد التخرج. ○ لايوجد تنظيمات عامة بالمملكة للتعاون بين الجهات المختلفة في استيعاب الخريجين واحتساب ساعاتهم وتأقلم نظم الجامعة مع البرامج وطبيعة مخرجاتها.

ويتضح من الجدول السابق رقم (5) أن أكثر الجوانب جودة في البرامج هو تحقيقها للنواتج المرجوة إلى حدٍّ كبير، وتأثيرها الواضح. كما يتضح أن أكثر الجوانب إشكالية في البرامج، وتحتاج للتحسين، هي جوانب تحديد الحاجات والتصميم والعمليات للبرامج؛ إذ أظهرت النتائج أن البرامج الدولية بالمدارس الأهلية حافظت على هوية الطلبة، وحققت مخرجاتها بعقلانية؛ حيث ساعدت على الحد من التحاق الطلبة بالبرامج الأجنبية، وساعدت في رفع معارفهم ومهاراتهم اللغوية والشخصية والتعليمية إلى مستوى عالمي. وأوضحت عدم وجود نظرية برنامج واضحة تحدد المدخلات والعمليات والنواتج بوضوح، وعدم وضوح آليات تصميم البرامج وتقويم الاحتياجات وتقويم ومتابعة الأداء، ومحدودية التقويم الخارجي، وعدم وجود معايير مقننة وموحدة في اختيار المعلمين واختبارات قبول الطلبة وتقويم تحصيلهم النهائي، وعدم توفر معلومات كافية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، وضعف المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج الدولية المطبقة.

وباختصار نجد أن نتائج التقويم أوضحت أن البرامج التعليمية الدولية بالمدارس الأهلية قد حققت جوانب جيدة في البرنامج وأنها تحتاج للتحسين في بعضها الآخر.

ويمكن تفسير أسباب وجود ضعف في بعض الجوانب أنه في مجمله قد يعود إلى ضعف السياسات والآليات والإجراءات والكفاءات المتوفرة لتقنين كيفية تصميم وتطبيق ومتابعة وتقويم هذه البرامج لدى الجهات المسؤولة. أما ما تحقق من نتائج إيجابية فيرجع

لجودة التطبيق. ويتفق مع نتائج الدراسات السابقة عمومًا حيث أشارت دراسة الغانم (1990م) وعابدين (2000م) وحسن (2003م) وكروفورد وفريمان (Crawford & Freeman, 1996) إلى تميز المدارس الأهلية بتوفير المناهج المتطورة والتعامل التربوي الجيد، كذلك تتفق مع دراسة المنيع (1414هـ) والشارع (1419هـ) والمطوع (2008م) عن تميز المدارس الأهلية بمساعدتها للطلبة على إتقان اللغة الإنجليزية، وعلى التحصيل الدراسي، كما أشارت دراسة إبراهيم (1994م) إلى مشاكل المركزية في التعامل، وعدم كفاية التمويل في عدد من المدارس الخاصة لإنتاج تعليم متميز.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث: ما جدوى التوسع في تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية، وذلك من خلال الاستفادة من النتائج المستقاة من النظر إلى المكونات الأساسية لنموذج روسِّي وزملائه؟

أما بالنسبة لهذا السؤال فيمكن الإجابة عنه باستعراض جوانب التميز في تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية والتي بناءً عليها يمكن تعميم تجربة هذه البرامج مع تحديد النقاط التي تحتاج إلى إضافة عند تعميم التجربة:

يمكن تعميم تجربة البرامج الدولية بالمدارس الأهلية حيث حققت الغرض منها وتميزت بما يأتي:

1 - أن البرامج الدولية بالمدارس الأهلية نافست مثيلاتها العالمية في تحقيق أهدافها ومخرجاتها، وإن لم تصل إلى مستوى مدارس الجاليات.

2 - حققت البرامج الدولية بالمدارس الأهلية التوازن المطلوب إلى حد ما، وحافظت على هوية الطلبة ومستوى الثقافة الإسلامية والمحلية لديهم.

3 - حققت البرامج مخرجاتها تحقيقا معقولًا؛ حيث ساعدت على الحد من التحاق الطلبة بالبرامج الأجنبية، وساعدت الطلبة على رفع معارفهم، ومهاراتهم اللغوية، والشخصية، والتعليمية لمستوى عالمي، كما ساعدت الطلبة على الابتعاث والالتحاق بالجامعات المحلية والعالمية الجيدة.

ويلاحظ أنه عند تعميم التجربة ينبغي الانتباه إلى ما يلي:

1 - وضع نظرية واضحة للبرنامج تحدد المدخلات والعمليات والنواتج.

2 - تصميم البرنامج تصميماً علميّاً ومنهجيّاً وتوضيح مكوناته وكيفية موافقته للمتطلبات العالمية والمحلية.

3 - وضع آليات وسياسات لدراسة الاحتياجات بشكل مستمر وتقويم ومتابعة الأداء.

4 - تحديد جهات الإشراف وتقديم الدعم للبرامج الدولية، وجهات التقويم والاعتماد المحلية

لمتابعة جودة البرنامج نظرا لمحدودية التقويم الخارجي.

5 – وضع نظام للبيانات وتقارير أداء الطلبة التحصيلي وقدراتهم بعد الانتهاء من البرنامج، ووضع مقاييس مقننة وموحدة لذلك.

6 – وضع برامج للتهيئة والتدريب المهني الموجهة للعاملين بالمدارس الأهلية.

7 – وضع آليات تضمن جودة البيئة التعليمية والأدوات والتجهيزات والمعامل، وتنويع الأنشطة لتناسب طبيعة المراحل الدراسية المختلفة.

8 – زيادة صلاحيات مديري المدارس الأهلية واللجان المختصة، ووضع معايير مقننة وموحدة في اختيار المعلمين، واختبارات قبول الطلبة، وتقويم تحصيلهم النهائي.

9 – توفير نظام يضمن وجود معلومات كافية لأولياء الأمور وأفراد المجتمع المحلي، ويشجع على المشاركة المجتمعية في اتخاذ القرارات المرتبطة بالبرامج الدولية المطبقة.

ومما سبق يمكن أن نخلص إلى أن البرامج التعليمية الدولية المطبقة في المدارس الأهلية بالمملكة العربية السعودية جيدة في حال وضع لها محكات واضحة تضمن جودتها ومتابعتها ودعمها. وفيما يلي أهم التوصيات والمقترحات لتطوير تطبيق البرامج التعليمية الدولية في المدارس الأهلية.

أهم التوصيات والمقترحات لتطوير تطبيق البرامج التعليمية الدولية:

1 – الحاجة لوضع نظرية واضحة للبرامج التربوية المطبقة في الميدان عمومًا، ووضع آليات وسياسات لدراسة احتياجاتها باستمرار وتدريب وتقويم ومتابعة الأداء مع تحديد الجهات المعنية بذلك، وتقويم أدائها باستخدام نماذج ومنهجيات مناسبة.

2 – الحاجة إلى المزيد من متابعة المدارس الأهلية المطبقة للبرامج الدولية من البداية، ووضع شروط وآليات وضوابط متابعة مكثفة على تلك المدارس للتأكد من مصداقية تطبيق الأنظمة وموافقتها لمتطلبات وزارة التعليم.

3 – ضرورة متابعة الجهات العالمية المسؤولة عن البرنامج الدولي ومتابعة كيفية تطبيقه وتفعيله دورياً، ووضع آليات واتفاقيات موحدة لدى وزارة التعليم تنظم عمليات التعامل مع الشركات الراعية للبرنامج.

4 – على الجهة الرقابية لهذه البرامج تقنين إجراءات الموافقة وآلياتها والسماح للمدارس الأهلية بتطبيق البرامج التعليمية الدولية من خلال دليل إجرائي متكامل، وتقنين آليات قبول المعلمين، لضمان اختيارهم من ذوي الكفاية العالية، وتحديد نصاب معين لعدد المعلمين المطلوبين قبل فتح البرامج الدولية بالمدارس، ومتابعة التزام المدارس بتطبيقه مع تحديد مرجعية لها،

حيث اتضح أهميتها لجودة البرامج.

5 – تحسين البرامج الدولية بتحديد مهام جميع منسوبي الكادر التعليمي والإداري بالمدرسة، وبتوفير الكوادر التعليمية المؤهلة، والتركيز على مواد الهوية، واشتراط الجودة والاعتماد المدرسي على المدارس، وتهيئة المدارس لتطبيق البرامج، وتهيئة الطلبة والمعلمين للمناهج وتدريبهم عليها، والتواصل المستمر مع مديري المدارس، وتكوين لجان متخصصة للتغلب على المشكلات التي تواجه المدارس وخصوصًا مدارس البنين.

6 – ضرورة زيادة عدد ساعات البرنامج اليومي بحيث يستوعب مواد الهوية دون المساس بالمواد الحرة، وأن تتنوع أساليب التقويم، مع زيادة تدريب الطلبة على الاختبارات الدولية.

7 – من المهم تقديم المدارس لشرح مفصل للطالب وولي أمره عن طبيعة البرامج الدولية وآليات التحويل قبل التحاق الطالب بالبرنامج، وإعطاء الطالب تجربة لا تقل عن ثلاثة أسابيع من بداية العام الدراسي يحق له خلالها التراجع عن الاستمرار في الدراسة.

8 – الاهتمام بالتوسع في تطبيق البرامج الدولية في المدارس الأهلية السعودية مع الاستفادة من تجارب المدارس العالمية والجاليات، وخاصة المتميزة وإعطاء خيارات متعددة لها، حيث إنها تنافس مثيلاتها العالمية وتحقق التوازن المطلوب.

* * *

* شكر وتقدير لوزارة التعليم على دعمها المالي لهذا المشروع التقويمي، ولمركز القياس والتقويم لتقديم الدعم اللوجستي. والشكر موصول لجميع من شارك في جمع المعلومات وتحليلها وورش العمل.

* * *

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية:

الحامد، محمد، والعتيبي، بدر، وزيادة، مصطفى، ومتولي، نبيل. (2005). *التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل*. ط3. الرياض: مكتبة الرشد.

حسن، محمد صديق محمد. (2003). التعليم في المدارس الأجنبية والخاصة: الدوافع والمبررات، *مجلة التربية (اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم)*، 33، (144)، 48-58.

درندري، إقبال زين العابدين. (2006). *دراسة مقارنة لأثر استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP ونموذج معايير الأداء Standards لتقويم برامج الموهوبات في تحسين البرامج وصنع القرارات*. بحث نشر في المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، الذي عقدته مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، جدة، المملكة العربية السعودية.

درندري، إقبال زين العابدين. (2008). *التقويم: الطريقة المنظمة والمبسطة لفهمه وتطبيقه* (ترجمة). تأليف: بيتر روسي،

ومارك ليبسي، وهاوارد فريمان. النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

درندري، إقبال زين العابدين؛ والمزيني، ابتسام؛ والفضلي، فاطمة. (2004–2006). *تقارير تقويم البرامج الصيفية الإثرائية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله بمدن المملكة*. (تقارير غير منشورة). مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الدوسري، إبراهيم مبارك. (2004). *الإطار المرجعي للتقويم التربوي*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشارع، عبدالله النافع. (1419هـ). *الدراسة التقويمية الشاملة للمدارس الأهلية للبنين في المملكة العربية السعودية*. الجمعية السعودية للعلوم التربوية النفسية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

الصوا، غازي؛ ووليد، حماد. (1425). *تقويم البرامج والسياسات الاجتماعية: الأسس النظرية والمنهجية*. الرياض: معهد الإدارة العامة.

عابدين، محمد عبد القادر. (2000). أسباب إلحاق الوالدين أبناءهم بالمدارس الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، 3*، 54–75.

علام، صلاح الدين محمود. (2003). *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه وتطبيقاته في تقويم المدارس*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الغانم، عبد العزيز. (1990). *واقع التعليم الخاص في دولة الكويت من وجهة نظر أولياء أمور التلاميذ الملتحقين بها*، بحث غير منشور. جامعة الكويت: كلية التربية.

القحطاني، نوف دغش. (2012). *واقع تقويم البرامج والمشروعات التربوية في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. بحث قدم لنيل درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود. الرياض: المملكة العربية السعودية.

المغلوث، فهد. (2004). *تقويم البرامج والمشروعات الاجتماعية*. الرياض: مطابع التقنية للأوفست.

المنيع، عبد الله. (1414هـ). *التعليم الأهلي في المملكة العربية السعودية تطوره واقعه وعوامل النهوض به*. الرياض: دار الشبل للنشر والتوزيع.

مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة). (2004–2006). *تقارير تقويم البرامج الصيفية الإثرائية لمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله بمدن المملكة*. تقارير غير منشورة. مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع (موهبة)، الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (1427–أ). *موافقة المقام السامي لوزارة التربية والتعليم بالسماح لبعض المدارس الأهلية المتميزة بتطبيق البكالوريا الدولية*. برقية رقم 1963/ م ب وتاريخ 13 / 3 / 1427هـ. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (1427–ب). *الإطار التنظيمي للبرامج الدولية بالمدارس الأهلية*. تعميم رقم 558/ 20 وتاريخ 23/ 12/ 1427هـ. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية والتعليم. (2010–2013). *تقارير تقويم مشاريع تربوية غير منشورة*. وزارة التربية والتعليم: المملكة العربية السعودية.

وزارة التربية. (1985). *أوضاع المدارس الخاصة العربية والأجنبية بدولة الكويت*. تقرير اللجنة الماثلة بالقرار الوزاري رقم 86/ 85 بتاريخ 25/ 7/ 1405هـ الموافق 15/ 4/ 1985. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (1359هـ). *لائحة المدارس الأهلية*. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وزارة المعارف. (1416هـ). *سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الطبعة الرابعة. الرياض: المملكة العربية السعودية.

وطفة، علي أسعد، والمطوع، فرح. (2008م). المدارس الخاصة الأجنبية كما يراها أولياء أمور تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة رسالة الخليج العربي*، 109، 32.

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

Abdeen, M. (2000). The reasons appended the parents their children to private schools and its relationship with some variables (in Arabic). *Journal of Palestinian Research and Educational Studies, 3, 54-75*.

Al-Dosari, I. (2004). *The framework for Educational Evaluation* (in Arabic). Riyadh: Arab Office of Education for the Gulf States.

Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree revisited. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots* (pp. 293-303). Thousand Oaks: Sage.

Bamberger, M. (2000). The Evaluation of International Development Programs: A View from the Front. *American Journal of Evaluation*, 21(1), 95-102.

Chen, H. T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park, CA: Sage.

Chen, H. T. (1997). Applying mixed methods under the framework of theory-driven evaluations. *New Directions for Evaluation, 74*, 61-72.

Crawford , J. & Freeman , S. (1996). Why parents choose private schooling: implications for public school programs and information campaigns.*(Eric Document Reproduction Service No. ED* 398 648).

Donaldson, S.I. & Gooler, L. E. (2003). Theory-driven evaluation in action: lessons from a $20 million statewide Work and Health Initiative. *Evaluation and Program Planning, 26*, 355–366.

Gredler, M. E. (1996). *Program evaluation*. NJ: Prentice Hall.

Hasan, M. (2003). Education in foreign and private schools: motivation and justifications (in Arabic). *Journal of Education (Qatar National Commission for Education, Culture and Science), 33* (144), 48-58.

International Baccalaureate Organization (September, 2012). *How does the IB define 'international education'?* Retrived from: http://www.ibo.org/programmes/slideb.cfm.

James, E.(1988). *The public-private division responsibility for education: an international comparison, Comparing Public and Private schools: Institution and organization*. Brighton.

Khan, B. & Kael Consulting (2008). *Excerpts from Review of Evaluation Frameworks*. Saskatchewan Ministry of Education, Canada.

Luo, H. (2010). The role for an evaluator: A fundamental issue for evaluation of education and social progras. *International Education Studies. 3 (2),* 42-50.

Mertens, D. (2015). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity With Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Owen, J. M., & Rogers, P. (1999). *Program evaluation: Forms and approaches* (2nd ed.). London: Sage.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-Focused Evaluation* (4th ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Rossi, P., & Freeman, H. (1985). *Evaluation: A systematic approach* (3rd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. In H. V. Hansen, C. W. Tindale, J. A. Blair, R. H. Johnson, and D. M. Godden (Eds.). *Dissensus and the Search for Common Ground*, (pp. 1-16). Proceedings of the Seventh OSSA Conference , University of Windsor. Retrieved from: http://www.rismes.it/pdf/Scriven_Logic_evaluation.pdf

Simmons, B. (2004). *Designing Evaluation for Education Projects.* Washington, D.C.: NOAA Office of Education and Sustainable Development. Retrieved from: http://wateroutreach.uwex.edu/use/documents/NOAAEvalmanualfinal.pdf

Shadish, W., Cook, T., & Leviton, L. (1991). *Foundations*

of program evaluation: Theories of practice. Newbury Park, CA: Sage.

Worthen, B.R., Sanders, J. R., &Fitzpatrick, J. L. (2010). *Program Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4th Edition). Prentice Hall.

Wright, S. (1979). *Evaluation: A systematic approach*. Beverly Hills, CA: Sage.

❊ ❊ ❊

تقرير عن مؤتمر محلي

مجلة العلوم التربوية، المجلد 28، العدد (2)، ص ص 513 - 515، الرياض (2016م/ 1437هـ)

تقرير عن مؤتمر محلي

إعداد

أ. د. عبدالوهاب بن محمد النجار

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية – جامعة الملك سعود

- **عنوان المؤتمر**: مخرجات كلية التربية – الممكن والمأمول.
- **مكان انعقاده**: مدينة الرياض - المملكة العربية السعودية.
- **تاريخه**: 17/ 4/ 1436هـ الموافق 27/ 1/ 2016م.
- **الجهات المنظمة**: كلية التربية - جامعة الملك سعود.
- **التعريف بالمؤتمر**:

ضمن اهتمامات كلية التربية بجامعة الملك سعود بقضايا برامج إعداد المعلم وتطويرها، وتقويم مخرجاتها، ومتابعة لسلسلة المؤتمرات الدولية والمحلية التي عقدتها خلال العامين الأخيرين؛ إذ بدأت بموضوع «**إعداد معلم المستقبل وتطويره**» ثم تبعتها بموضوع «**مخرجات كلية التربية – الممكن والمأمول**». فعقدت مؤخراً مؤتمراً محلياً، وذلك يوم الأربعاء 17 ربيع الثاني 1437هـ الموافق 27 يناير 2016م في رحاب كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض. وكان من أبرز ما ركز عليه المؤتمر هو تقديم «**تصور عام لمخرجات كليات التربية في المملكة العربية السعودية**».

وقد شارك في هذا المؤتمر نخبة من الأستاذة المختصين في مجال إعداد المعلم، وحضرها عدد كبير من منسوبي كلية التربية بجامعة الملك سعود، وبعض منسوبي كليات التربية في الجامعات السعودية، ومنسوبين من وزارة التعليم، إضافة إلى عدد من الباحثين والدارسين في مرحلتَي الدراسات العليا والبكالوريوس.

واشتمل برنامج المؤتمر على خمس جلسات؛ تحدث في الجلسة الأولى علي بن سعد القرني، أستاذ إدارة التعليم العالي بقسم الإدارة التربوية عن: رؤية مقترحة لقبول الطلبة في كلية التربية، استعرض فيها أهم شروط القبول في كليات التربية في بعض البلاد العربية، واليابان، والمملكة المتحدة، والولايات المتحدة الامريكية، ثم قدم رؤية مقترحة لنظام القبول في

كلية التربية، التي تضمنت ثلاثة محاور شملت: ضوابط ما قبل مرحلة قبول الطلبة في كلية التربية، وضوابط تتم أثناء مرحلة قبول الطلبة في كلية التربية، ثم ضوابط متابعة الطلبة قبل توزيعهم على برامج كليات التربية. وتحدث في الجلسة الثانية عبدالعزيز محمد الرويس الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس عن: البرنامج التخصصي والتربوي في كلية التربية، استعرض فيها معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد كليات المعلمين (**NCATE**)، ومعايير مجلس اعتماد إعداد التربويين (**CAPE**)، ومعايير المركز الوطني للقياس والتقويم ومشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم لمعلمي التعليم المتوسط والثانوي، ثم قدم رؤية مستقبلية لبرنامج إعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية (من الصف السابع للصف الثاني عشر). وتحدث في الجلسة الثالثة مسفر بن سعود السلولي الأستاذ المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس عن: الخبرات المبكرة والتربية الميدانية، استعرض فيها توصيات هيئات الاعتماد الأكاديمي في هذا المجال، ثم عرض الواقع الحالي للخبرات الميدانية استنادا إلى استطلاع قام به على عينة من المعلمين في تخصصات مختلفة، واستعرض تجارب بعض الدول في هذا المجال، ثم قدم رؤية مقترحة عن مواصفات الخبرات المبكرة والتربية الميدانية في كلية التربية. وتحدث في الجلسة الرابعة راشد بن حسين العبدالكريم الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس عن: نواتج التعلم المستهدفة من كلية التربية، استعرض فيها التقرير الذي أعده عدد من الخبراء في أمريكا برعاية الأكاديمية الوطنية للتربية، الذي شمل المجالات الأساسية التي ينبغي للمعلم أن يكتسبها، وعرض مواصفات خريج كلية التربية المحددة في الإطار المفاهيمي لكلية التربية. ثم قدم تحليلا واسعا وتفصيليا لهذه المخرجات، وخلص إلى أنه وجد ترابطا واتساقا بين المواصفات العامة للخريج ومخرجات الكلية، واقترح لاكتمال هذا الترابط وجوب العمل على ثلاثة أمور وهي: بناء خبرات ثرية في التعلم الميداني، و مراجعة أهداف البرامج ونواتج التعلم للمقررات بصفة دورية، ووضع تصور لبرنامج علمي للرخصة التربوية. وتحدث في الجلسة الخامسة عبدالوهاب بن محمد النجار الأستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس عن: التصور العام لمخرجات كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، حيث استعرض فيها خلاصة المقترحات التي قدمت عن مدخلات كلية التربية، وبرنامج الإعداد التربوي والتخصصي فيها، والخبرات المبكرة والتربية الميدانية التي تطبقها، والمخرجات والنواتج المتوقعة منها، ثم عرض موجزا لمشروع وكالة جامعة الملك سعود للشؤون التعليمية والأكاديمية لتطوير إجراءات تقييم نواتج التعلم وفعالية التدريس في الجامعة، والنتائج الأولية التي تم التوصل إليها في كلية التربية، التي تمثلت في بناء أربع أدوات للتقويم تمثلت في: اختبار تحصيلي لنواتج التعلم، وأداة لتقويم البرنامج الأكاديمي، وأداة لاستطلاع آراء الخريجين، وأداة لاستطلاع آراء جهات التوظيف.

Journal of Educational Sciences, Vol. 28 , Number (1), pp. 203 - 352 Ar., Riyadh (2016/1437)

Contents

Content

- Foreword: Associated Editors .....

Arabic section

- The token of the Locust Control in Learning Swimming and its relation with the type of sex and the course for Physical Education Students
  Bahjat Ahmad Abu Tame 203
- Alignment of Mathematics Textbook for the Grades 7, 8 and 9 with the Corresponding Textbooks Produced by McGraw-Hill
  Abdulaziz M. Alrwais, Haya A.lorani, Misfer Alsalouli, & Fahad Alshaya 223
- Factors Preventing Students From Pausing Questions And Class Interaction As Perceived By Students At The College Of Education
  Aisha Seif Al-Ahmadi 245
- Perceived Teaching Efficacy and its Correlation with Achievement among Student- teachers in Childhood Education Program at the University of Jordan
  Ramzi F. Haroun 273
- Meta-emotional Skills and its Correlation to Social Support and Academic Specialization of Preparatory Year Students at King Saud University
  Elsayed R. Boraik 293
- Evaluation of Saudi International Educational Programs using Rossi and His Colleagues Evaluation Model
  Khaleel A. Al-harbi, & Eqbal Z. Darandari 317
- A Local Conference Report: "Outcomes of The College of Education - Possibilities and Hopes" 349

❋ ❋ ❋

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 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 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (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

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
P.O. Box: 68953, Postal Code: 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

❋ ❋ ❋

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 researche and studies in the feild 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 theses 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.

❋ ❋ ❋

(ISSN: 1018-3620)

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Abdulaziz A. Albabtain,
King Saud University,
(KSA)

Dr. Bill Atweh,
Curtin University,
(Australia)

Prof. Fahad S. Alshaya,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Rafe'a A. Zghoul,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Rashid H. Alkathiri,
The Shura Council,
(KSA)

Prof. Yahya K. Alnakeeb,
Newman University,
(UK)

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad Isa Abdullatif
Mr. Abdo Noman Almufti

❋ ❋ ❋

Technical Design

Mr. Ayman Awad Zaky

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Yousif Abdulrahaman Alshumaimri

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Abdelwahab Mohamed Elnaggar

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Omar A. Almofadda,
King Saud University,
(KSA)
Prof. Mohammed S. Almekhlafi,
Dammam University,
(KSA)
Prof. Jamal M. Alkhateeb,
The University of Jordan,
(Jordan)
Prof. Salman H. AlAni,
Indiana University,
(USA)

Prof. Maher M. Abu Hilal,
Sultan Qaboos Uinversity,
(Oman)
Dr. Saleh A. Alabdulkareem,
King Saud University,
(KSA)
Prof. Haya S. Alrawaf,
King Saud University,
(KSA)

❋ ❋ ❋

© 2016 (1436H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical Academic Refereed

Volume 28, Issue No. 2

MAY 2016 **RAJAB 1437**

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful