المجلة الأردنية في العلوم التربوية

مجلة علمية عالمية محكمة

المجلد (٦) – العدد(٤)

٢٠١٠

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 269 - 284

مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس

علي الشعيلي وأحمد الربعاني *

تاريخ تسلم البحث 2009/7/15 تاريخ قبوله 2010/9/15

ملخص: جاءت هذه الدراسة لتقصي مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، ومدى اختلاف وعيهم تبعاً للتخصص والجنس. تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة المسجلين بالسنة الرابعة في كلية التربية بتخصص العلوم والدراسات الاجتماعية، والبالغ عددهم (255) طالبا وطالبة، أما عينة الدراسة فقد بلغت (127) طالبا وطالبة، اختيروا بطريقة عشوائية يمثلون (49.8%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطوير مقياس للوعي المناخي تألف من ثلاثة مجالات: المكون المعرفي وتكوّن من (34) فقرة من نوع الصح والخطأ، والمكون الوجداني وقد تكوّن من (26) فقرة ذات مقياس ليكرتي خماسي، ومكون مهاري تكوّن من (9) فقرات، وقد تم استخلاص دلالات الصدق للمقياس بعرضه على مجموعة من المحكمين وحساب دلالات الثبات بتطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة ووجد أن معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) يساوي (0.822) وهو مستوى كاف ويبرر استخدام المقياس لتحقيق غرض الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين كان مرتفعا، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا (α = 0,05) تعزى للجنس في المكون المعرفي لصالح الإناث، وفروق تعزى للتخصص في المكون الوجداني لصالح الدراسات الاجتماعية، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير الجنس في المكون الوجداني والأدائي، وكذلك بالنسبة للتخصص في المكون المعرفي والأدائي. وأوصت الدراسة بتعزيز الوعي بالتغيرات المناخية من خلال تنمية معلومات الطلبة-المعلمين بتأثير التغيرات المناخية على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والسياسية. **(الكلمات المفتاحية:** التغيرات المناخية، الوعي المناخي، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان **).**

The Climate Changes Awareness Among Science and Social Sciences Student Teachers at Sultan Qaboos University

Ali Al-Shuaili, Ahmed Al-Rabaani*, Sultan Qaboos University*

Abstract*: The study aims at finding out the extent of Sultan Qaboos University student teachers' awareness of climatic changes from the perspective of the students themselves. The study sample consisted of 127 male and female Science and Social Sciences student teachers, who enrolled in their final year at the College of Education in the year 2008/2009. A 69-item questionnaire had been developed by the researchers covering the following domains: cognitive, affective and psychomotor components. The instrument validity was verified by a panel of judges, whereas the reliability Cronbach alpha coefficient of internal consistency was (0.822). The findings revealed that there were significant differences in students teachers' cognitive domain awareness with respect to gender in favor of female students, and in the affective domain with respect to major in favor of social sciences specialization. The results also showed no significant differences(α = 0.05)both in affective and psychomotor domains with respect to gender and in cognitive and psychomotor domains with respect to major. Accordingly, the researchers suggest further studies and recommend enhancing student teachers' knowledge of social, economical and political impacts of climate changes.****(Keywords****: Climate changes, climate awareness, Sultan Qaboos University, Sultanate of Oman****).***

المقدمـــة: لم يشهد العالم اهتماما بالغا بموضوع المناخ والتغيرات المناخية كما هو الحال في عصرنا الحاضر، وهذا ما يعكس خطورة الوضع والإحساس بالمسؤولية تجاه ما أحدثه التقدم الصناعي والسلوك البشري- الباحث عن الرفاهية- من نتائج بالغة الأثر على مناخ كوكب الأرض؛ والذي بدأت آثاره تظهر بشكل واضح للجميع كازدياد معدلات الأعاصير بشكل ملحوظ في المناطق التي تتعرض للأعاصير بشكل أكبر مما اعتادت عليه تلك المناطق، وكذلك وصول الأعاصير إلى مناطق لم تكن الأعاصير مألوفة بها كما

* كلية التربية - جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

حدث في العام 2007 عندما ضرب إعصار جونو سلطنة عمان، وما سببه من خسائر في البنية التحتية.

وفي المقابل ازدادت موجات الجفاف، وأصبح للتغيرات المناخية تأثيرات متباينة من حيث الأعاصير والفيضانات في مناطق، والجفاف في مناطق أخرى، وكل منهما له آثاره الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والنفسية على الأفراد والمجتمعات والدول. وهذا ما يجعل موضوع التغيرات المناخية ذا أهمية بالغة. وقد أسهم الإحساس بالخطر في جعل البعض ينظرون إلى المستقبل نظرة غير متفائلة، فقد أوردت هيئة الإذاعة البريطانية British Broadcasting Channel BBC في العام 2007 أن بعض الخبراء أشاروا إلى أن التغيرات المناخية لها سبب مباشر في تقريب موعد نهاية الحياة على كوكبنا.

ويعدّ المناخ من العوامل الرئيسة المحددة للأوضاع التي تسود منطقة ما، كاستخدام الطاقة، ونمو الغطاء النباتي ووسائل النقل والإمدادات بالمياه فضلا عن التنمية في هذه المنطقة (كمال، 1992). ويؤثر المناخ على حياة الناس وسبل العيش في كل مكان. وتؤدي وتيرة التغيرات المناخية وحجمها على المدى الطويل إلى تأثيرات هائلة مخيفة على الأنظمة الحيوية الطبيعية، وعواقب بيئية واجتماعية واقتصادية واسعة التأثير لا يمكن التنبؤ بها (Nordas & Gleditsch, 2007).

وتشير المعلومات العلمية التي يوردها المجلس المحلي للتغيرات المناخية Intergovernmental Panel on Climate Change IPCC إلى أن المناخ العالمي تأثر بالنشاطات البشرية، فقد تزايد المعدل العام للحرارة (+0.7 درجة سيليزية) خلال المائة عام السابقة، ويتوقع أن تتزايد بشكل سريع في المستقبل، الأمر الذي قد يترتب عليه ذوبان الثلوج والجليد، وارتفاع منسوب مياه البحار، كما أن له تأثيرات سلبية على النباتات والكائنات الحية بما فيها الإنسان، وبالتالي سيتحتّم عليه تأثيرات على النظم الاقتصادية والاجتماعية والبيئية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. لذلك فإن الإدراك الكافي لدى الأفراد، وتزويدهم بالمعلومات عن هذه التغيرات يعد ضروريا لمنحهم فرصة للتعامل مع الظواهر المترتبة عليها كالكوارث، وتطوير استراتيجيات لتقليل التأثيرات الناتجة عن التغيرات المناخية. (IPCC,2007a; 2007b).

وقد أشار البيان الصادر عن المنظمة العالمية للأرصاد الجوية في مؤتمر مدريد (World Meteorological Organization, 2007) إلى تأثر كل فرد في المجتمع، وتأثر كل قطاعات المجتمع بظاهرة التغيرات في الطقس والمناخ والمياه. وبيّن التقرير الختامي للمؤتمر بأنه حتما سوف تؤثر هذه التغيرات المناخية على الاستقرار البشري، وأنماط حياتهم، وأوضاعهم المعيشية والاقتصادية، وعلى جودة البيئة الطبيعية حولهم. وأوضح البيان بأن هذه التأثيرات المجتمعية تتجسد في الآتي:

1. المخاطر والكوارث الطبيعية (حرائق الغابات، والعواصف، والفيضانات، والجفاف، والأعاصير، والعواصف الثلجية).
2. تقلبات الطقس (درجة الحرارة، والرطوبة، والرياح، ومعدل سقوط الأمطار).
3. التغيرات المناخية (الأنواء المناخية الاستثنائية، والتغيرات طويلة المدى).
4. جودة الهواء (الدخان، والمواد الكيميائية، وتلوث الهواء، والأتربة وعوالق الغبار).
5. المياه (الفيضانات والجفاف: الكم والنوع في المياه)
6. المحيطات (درجة الحرارة، والملوحة، والأمواج والتيارات البحرية، وتسونامي).

وقد أدرك الإنسان مؤخرا خطورة تدخّله في النظام البيئي، وسلّم المجتمع الدولي بأهمية اتخاذ خطوات عملية للحد من تدخل الإنسان في إفساد البيئة، فعقد أول مؤتمر للأمم المتحدة حول البيئة والتنمية (مؤتمر قمة الأرض) الذي أقيم في ريو دو جانيرو عام 1992، الذي كان بمثابة نقطة تحوّل في الطريقة التي ينظر بها إلى البيئة. فقد أقر زعماء العالم جدول أعمال القرن الحادي والعشرين وهو مخطط عمل لتحقيق التنمية المستدامة في القرن الحادي والعشرين. ويقدم جدول أعمال القرن الحادي والعشرين برنامجا تنفيذيا شاملا لتحقيق التنمية المستدامة، ومعالجة القضايا البيئية والإنمائية بطريقة متكاملة على المستويات العالمية والقطرية والمحلية (الهاشمي، 2003).

وقد أشارت منظمة الأغذية والزراعة العالمية (الفاو) (Food and Agriculture Organization for United Nation FAO) إلى دور مؤتمر القمة العالمي الثاني الذي أقيم في جوهانسبرج عام 2002 في جمع الآلاف من المشاركين من ممثلي الحكومات والمنظمات غير الحكومية وقيامهم بتبادل وجهات النظر، وتحديد السبيل للمضي قدماً لمواجهة التحديات القائمة في مجالات الأغذية والمياه والمأوى والصرف الصحي والطاقة والصحة والأمن الاقتصادي، وقد أكد هذا المؤتمر على ضرورة أن تقوم الحكومات والمنظمات الدولية والمؤسسات التمويلية باستخدام مواردها بفعالية للتغلب على الجوع، وتعزيز الدور الأساسي للزراعة والتنمية الريفية المستدامة، والعمل على التوعية البيئية والمناخية المناسبة (FAO, 2006)

ونظرا لكون التغيرات المناخية نتاجا للسلوك البشري، فقد نظر إلى كون التوعية بشأنها من الأمور التي يجب أن تحظى باهتمام كبير من أجل جعل السلوك البشري أكثر مراعاة للقواعد البيئية، من خلال تنمية معلومات الأفراد واتجاهاتهم ومواقفهم المناخية، بما يجعلهم أكثر إحساسا بالخطر المناخي. فالفرد الذي يرشد في استهلاك الطاقة هو لا يوفر على نفسه تكاليف استهلاكه فحسب بل يسهم في الحد من استخدام مصادر الطاقة الاحفورية التي تسهم في زيادة التغيرات المناخية.

ويرى بعض الباحثين أمثال سندبلاد وبيل وجارلنج (Sundblad; Biel & Garling, 2008) أن المعرفة تعد متطلبا رئيسا في عملية تحقيق التوجهات العالمية المتعلقة بالتغيرات المناخية، كما يرى آخرون (Stern, 2006; IPCC, 2007a) ضرورة توفير المعلومات للأفراد، إذ أن نقصها سيكون له تأثيراته

السلبية في المستقبل إذا لم يدرك الأفراد والمجتمع نتائج سلوكياتهم على المدى البعيد في المناخ. ولذلك طرح سندبلاد وزملاؤه (Sundblad *et al,* 2008) مسألة المعرفة ومدى ثقة الأفراد بمستوى معلوماتهم تجاه التغيرات المناخية كأحد القضايا التي ينبغي الاهتمام بها. وأشارت بعض الدراسات إلى أن هناك علاقة بين معلومات أفراد المجتمع عن التغيرات المناخية، ومدى دعمهم للسياسات التي تنتهجها الحكومات في موضوع التغيرات المناخية(Lazo; Kinnell & Fisher, 2000)، وقد أوردت بعض الدراسات أن معظم الأمريكيين يؤيدون برتوكول كيوتو؛ لاعتقادهم بأن التغيرات المناخية ناتجة عن السلوك البشري، لأنهم يرغبون في الحد من المخاطر السلبية لهذه التغيرات(Brechin,2004; Kull, 2001; Taylor,2001).

ويشير بورد وأوكونر وفيشر (Bord, O', Conner & Fisher, 2000) أن اكتساب الأفراد للمعلومات المتعلقة بالتغيرات المناخية تجعلهم يسلكون بشكل بيئي. ويمكن للإفراد الحصول على المعلومات المناخية من مصادر عدة، ومن بينها النظام التعليمي، ووسائل الإعلام والمؤتمرات، وغيرها من المصادر. وقد أشارت نتائج دراسة ويلسون (Wilson,2000) إلى أن التلفزيون والجرائد والمقابلات مع المتخصصين تُعدّ المصدر الرئيس لمثل هذه المعلومات في الولايات المتحدة.

وقد ذكر ريبتز (Rebetez, 1996) أن دراسة الوعي المناخي هي بمكانة من التعقيد؛ وذلك لصعوبة الموضوع، ولتأثير عدة عوامل في مستوى وعي الأفراد وإدراكهم لهذه القضية، ومنها التوقعات التي ربما تفوق ما يمكن تقديمه من أدلة علمية. كما أشار باحثون آخرون إلى أن دراسة الوعي بالتغيرات المناخية تحتاج إلى عملية تحليل شاملة، لأن إدراك الأفراد لها يتأثر بالثقافات، فمثلا أشارت نتائج دراسة ليسرويتز (Leiserowitz, 2006) أن الأمريكيين يمتلكون مستوى وعي متوسط للتغيرات المناخية مقارنة بالبريطانيين الذين أظهروا اهتماما ووعيا أكبر.

وتعد المؤسسات التعليمية بمستوياتها ومراحلها المختلفة مسؤولة عن نشر الوعي المناخي والتغيرات المناخية لما له من أهمية في الحد منها والتخفيف من آثارها في حالة حدوث الكوارث المرتبطة بها كالأعاصير والجفاف. وترى العامري(2003) أن التربية تلعب دورا بارزا في تنمية المعلومات والقيم والسلوكيات الايجابية، ويقوم المعلّم بالدور المهم في نجاح العملية التعليمية، فهو الذي يوجه نشاط الطلبة ويشرف عليهم، ويحدد العادات والقيم التي يتحلى بها طلابه، وهو الذي يقوم بعملية التقويم التي تهدف إلى جعل أغراض التربية محققة. لذلك لا بد أن يكون هذا المعلم معداً إعداداً سليماً، بحيث يستطيع أن يؤدي مهمته على أحسن وجه، وعلى عاتق هؤلاء المعلمين تقع مسؤولية إعداد جيل واع بيئياً (سليم، 1988؛ زيد، 1990).

ويؤكد الكثير من الباحثين أن التعليم عملية أساسية في مسألة التغيرات المناخية (Keller; Yohe & Schlesinger, 2007)، ويشيرون إلى أنه لا بد من تعليم الطلبة الحقائق الأساسية المرتبطة بالمناخ ويؤكدون كذلك على أهمية اتخاذ القرارات تجاه التغيرات المناخية من الآن لضمان المستقبل (Nordhau & Popp,1997)، ويرى باهر وكيلر وماروتزك (Baehr; Keller & Marotzke, 2007) ضرورة تدريس الطلبة نوعية السلوك المرغوب به للتعامل مع التغيرات المناخية. وتلعب مؤسسات الإعداد الدور الرئيس في إعداد معلمين يمتلكون المعلومات التي تمكنهم من عرض قضية التغيرات المناخية ويمتلكون اتجاهات ايجابية نحو الحد من التغيرات المناخية بحيث تعكس سلوكياتهم تلك الاتجاهات، بما يؤدي إلى تنمية الوعي لدى الطلبة الذين يقومون بتدريسهم.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء ضعفاً في إدراك العديد من المفاهيم البيئية، وقد فشلوا في التمييز بين الطقس والمناخ والدفيئة العالمية وثقب الأوزون (Dove,1996; Groves and Pugh, 1999)، فقد وجد الهاشمي (2003) في دراسته تدني امتلاك الطلبة-المعلمين بسلطنة عُمان للمعلومات البيئية، وأنه ليس لديهم الإدراك الكافي للمشكلات التي تداهم البيئة حولهم. كما أوضحت بعض الدراسات إلى أن لدى معلمي الجغرافيا والعلوم ضعفاً في إدراك عدد من المفاهيم المتعلقة بالغلاف الغازي (Arons, Francek, Nelson & Bisard, 1994) وهذا يثير نوعا من القلق حول قدرتهم على توصيل المعلومات لطلابهم، كما أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الطلبة- المعلمين لا يعرفون بعض المفاهيم المتعلقة بالموضوعات البيئية والتنمية المستدامة (Barberi, 2005).

ونظرا لأهمية التثقيف بالمناخ وتغيراته وما يترتب عليه من مشكلات بيئية، فقد زخر الأدب التربوي بالعديد من الدراسات المرتبطة بالتربية البيئية والوعي البيئي عموما، ورغم ما اشتملت عليه هذه الدراسات من مضامين ترتبط بالمناخ إلا أن الباحثين لمسا قصوراً واضحاً في معالجة الدراسات للوعي المناخي. ففي دراسة قام بها بوي كوف (Boykoff, 2008) بهدف تقصي العلاقة بين التغيرات المناخية والأبعاد الاجتماعية والسياسية ومدى تضمينها في الصحف اليومية. وقد تكونت عينة الدراسة من أربع صحف يومية بريطانية نشرت خلال الفترة 2000-2006، وتمثلت هذه الصحف في ما يلي: صحيفة الشمس (The Sun)، وصحيفة البريد اليومي (The Daily Mail)، وصحيفة البريد السريع اليومي (The Daily Express)، وصحيفة المرآة (The Mirror). لتحقيق هدف الدراسة تم تقصي مضامين هذه الصحف في تناولها للتغيرات المناخية. وبينت النتائج اقتصار تضمين الصحف للتغيرات المناخية عند تناولها للأحداث العالمية كالحرائق والفيضانات، وللأحداث السياسية كرصد زيارات كبار المسؤولين وتحركاتهم والبيانات الرسمية ونحوها. كما كشفت النتائج سيطرة المواضيع المرتبطة بالكوارث والنكبات عند تناول هذه الصحف للتغيرات المناخية.

وأجرى بادجسن (Gbadegesin, 2005) دراسة هدفت تحديد الوعي المناخي لدى أهالي ولاية أبادا بالصحراء الكبرى، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أستبانة خاصة لذلك. وتكونت عينة الدراسة من 453 فردا من مختلف شرائح المجتمع. وبينت

النتائج وعي الأغلبية (92%) من المواطنين بالمناخ المحلي للولاية، وأن ما يقرب من (70%) منهم يدركون الاحتباس الحراري رغم أن أقل من (25%) منهم لا يعلمون أي شئ عن مسبباته.

وفي دراسة قام بها باباديمتري (Papadimitriou, 2004) للتعرف على وعي الطلاب المعلمين بالتغيرات المناخية والاحتباس الحراري ومشكلة طبقة الأوزون. وتم استخدام استبانة تألفت من خمسة أسئلة مفتوحة النهاية ترتبط بتحديد مسببات وآثار التغيرات المناخية والاحتباس الحراري ومشكلة الأوزون، واقتراح حلول للحد من هذه الآثار. وقد تكونت عينة الدراسة من 172 طالباً معلماً باليونان. وأظهرت النتائج تدني مستوى وعي طلاب عينة الدراسة للتغيرات المناخية والاحتباس الحراري ومشكلة الأزون. كما بينت النتائج أيضا عدم إدراك الطلاب للمخاطر الناتجة عن هذه القضايا المناخية. كما أشارت إلى وجود خطأ مفاهيمي لديهم حول الارتباط الوثيق بين قضية الأوزون والمطر الحمضي والتلوث عموما وبين التغيرات المناخية.

وأجرى عبدالمسيح وفرّاج (2002) دراسة لتحديد مدى الوعي بالمخاطر البيئية لدى بعض فئات المجتمع المصري وتلاميذ المرحلة الإعدادية ومدى تناول كتب العلوم لتلك المخاطر، ولتحقيق أهداف الدراسة قاما بتصميم قائمة بالمخاطر البيئية ومقياس للوعي بها وأداة أخرى لتحليل محتوى مناهج العلوم للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية. وأظهرت النتائج ضعف تناول محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة بالمرحلة الإعدادية للقضايا والموضوعات المرتبطة بالمخاطر البيئية، كما كشفت النتائج تدني وعي الأفراد من فئات المؤهلات العالية والمؤهلات المتوسطة ودون المتوسطة بالمخاطر البيئية بدرجة كبيرة جدا عن النسبة المعيارية (75%). وبينت النتائج أيضا تدني مستوى الوعي بالمخاطر البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر.

وقام الجندي (2000) بدراسة حول فاعلية وحدة دراسية مقترحة في العلوم لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي في جمهورية مصر العربية. وصمم وحدة دراسية للتغيرات المناخية تضمنت الغلاف الجوي ومكوناته وعناصر المناخ وطرق التحكم في أسباب التغيرات المناخية. وتكونت عينة الدراسة من خمسين طالبات مقيدات بالصف الثاني الإعدادي في إحدى مدارس محافظة القاهرة. وبينت النتائج ارتفاع مستوى التحصيل لدى الطالبات عينة الدراسة بعد دراسة الوحدة المقترحة، كما أشارت النتائج أيضا إلى نمو الاتجاهات نحو بعض القضايا ومشكلات التغيرات المناخية.

ومن خلال ما سبق استعراضه من دراسات وجد الباحثان تفاوتاً في نتائج الدراسات التي تناولت الوعي بالتغيرات المناخية، وكذلك قلتها، الأمر الذي يستدعي إجراء مزيد من الدراسات في هذا الموضوع. هذا وإن اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في كونها تعنى بالوعي بالتغيرات المناخية إلا أنها تظل تختلف من حيث: المجتمع المستهدف وهو سلطنة عمان، وكذلك عينة الدراسة؛ الطلبة-المعلمون الذين هم في طريقهم للانخراط في العملية التربوية، وتحديدا معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية باعتبار أن مجال هذين التخصصين هما من أهم التخصصات المنوط بها تنمية المعلومات والاتجاهات البيئية ومن بينها الوعي بالتغيرات المناخية. كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أداة الدراسة فقد اعتمدت مقياساً للوعي يتضمن ثلاثة مكونات: المكون المعرفي والذي يقيس معلومات الطلبة عن المناخ والتغيرات المناخية، والمكون الوجداني، الذي يشير إلى اتجاهات الطلبة نحو القضايا المناخية واهتماماتهم بها، والمكون الثالث (المهاري أو الأدائي) الذي يحدّد سلوكيات الطلبة في مواقف متعلقة بالحد من التغيرات المناخية.

كما توجّه نتائج الدراسات السابقة الباحثين إلى ضرورة دراسة واقع مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى المعلمين ومن بينهم معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية لأنها المقررات الأكثر صلة بهذا الموضوع وكذلك كونهم مسؤولين عن تنمية معلومات واتجاهات ومواقف الطلبة في المدارس بعد التخرج. كما أن هذه الدراسة تأتي استجابة لتوجهات الحكومة في سلطنة عمان في العمل على رفع مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى العمانيين بعد الأنواء المناخية الاستثنائية (إعصار جونو) الذي تعرضت له البلاد في يونيو 2007، وما خلّفه من دمار مذهل للبنية التحتية وما تركه من خسائر بشرية ومادية باهظة في المناطق التي اجتاحها. كما أظهر الإعصار شعور الصدمة لدى الأفراد، حيث أوجد نوعا من الإرباك في التعامل مع الموقف، وفي ذات الوقت أبرز مواقف تعكس الأصالة العمانية وروح التعاون والتضحية لأجل الوطن وأبنائه. وهذه المواقف الايجابية منها والسلبية تعكس الحاجة إلى تأكيد الأولى وتعديل الثانية ولن يتأتّى هذا إلا من خلال توعية الأفراد بالتغيرات المناخية وما ينتج عنها من ظواهر قد تكون مدمرة (وكالة الأنباء العمانية، 2007).

مشكلة الدراسة وأسئلتها : يولي التربويون المعلم اهتماماً كبيراً لما له من آثار تربوية حاسمة في حياة الطالب، إذ لا يقتصر الدور هنا على توصيل هذه المعارف وبناء السلوكيات والاتجاهات، بل لا بد أن يكون على وعي بما يدور حوله من قضايا علمية أفرزها التقدم المعاصر.

وبما أنّه من الطبيعي أنّ أي إصلاح تربوي ينبغي أن يبدأ بمحاولة لرصد الواقع للتعرف على إنجازاته ونواحي قصوره، ونظرا للأهمية القصوى لدور معلم الناشئة في إكساب المتعلمين التربية البيئية والمناخية المناسبة وتطوير تفكيرهم في شؤونها المختلفة، فإنه من الضروري أن يواكب التطور التربوي الذي تشهده البلاد، تطور مماثل في إدراك المعلمين للمناخ وقضاياه المعاصرة، للوصول إلى وعي مناخي عال من قبل الطلبة.

وتأتي هذه الدراسة انطلاقا من إيمان الباحثين بدور الطلبة-المعلمين بجامعة السلطان قابوس في الرقي بمستقبل المجتمع العُماني وتطلعاته في توعية الناشئة بالأمور المناخية المختلفة، سعيا من الباحثين في الوصول إلى صورة جلية عن مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى هؤلاء الطلبة حيث أن هذه

الصورة هي انعكاس للمستقبل وتجسيد للجهود الحثيثة التي تبذلها مؤسسات الدولة في الرقي بالتثقيف البيئي والمناخي لدى المواطنين.

وتبرز ضرورة القيام بهذه الدراسة أيضا في كونها استجابة واقعية للدعوات العالمية القاضية بضرورة رفع مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الأفراد وفي مسايرتها لتوجهات السلطنة في الرقي بالمعارف والأنماط السلوكية البيئية والمناخية لدى المواطنين.

كما جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات الدراسات السابقة التي أكدت الحاجة لدراسة معلومات واتجاهات الطلبة-المعلمين المناخية، في ضوء ما أفرزته من وجود ضعف لدى الطلبة-المعلمين في الوعي بالتغيرات المناخية كدراستي (Arons *et al*, 1994; Barberi,2005) اللتين أشارتا إلى ضعف معلمي العلوم والجغرافيا في الوعي بالتغيرات المناخية.

ومن هنا تحاول هذه الدراسة الكشف عن مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بكلية التربية جامعة السلطان قابوس. وبناءً على ما تقدم، فقد صيغت مشكلة الدراسة على النحو التالي: ما مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وبالتحديد حددت أهداف الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؟
2. هل يختلف مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين باختلاف الجنس والتخصص؟

أهداف الدراسة:

- تحديد مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بتخصصي بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، كما تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الأخرى، منها:
- الكشف عن أثر جنس الطالب وتخصصه في مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لديه.
- وضع مقترحات وتوصيات لأصحاب القرار من أجل التحسين والتطوير لدرجة الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بالجامعة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة في أصالة موضوعها كونها من أوائل الدراسات في مجالها على مستوى السلطنة- حسب علم الباحثين- وتكتسب الدراسة أهميتها من خلال الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، فمن المتوقع لها أن تحدد مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في ضوء بعض المتغيرات. كما يتوقع من هذه الدراسة أن تعطي القائمين على العملية التربوية بالجامعة تقييما عن مدى إسهام المقررات التخصصية في الجامعة في إكساب المعلمين الوعي بالتغيرات المناخية اللازم. كما أن هناك مبررات دفعت الباحثين إلى القيام بهذه الدراسة تتجلى في تلبية توجهات السلطنة في ضرورة رفع الوعي بالتغيرات المناخية لدى الناشئة في السلطنة. ويؤمّل من هذه الدراسة كذلك أن تدفع باحثين آخرين للقيام بدراسة مواضيع أخرى تتعلق بالمفاهيم والقضايا المناخية سعيا نحو تطوير أداء المعلمين وبناء المقررات المناسبة.

محددات الدراسة:

نظرا للإجراءات المتبعة في هذه الدراسة، فإن هناك عددا من العوامل التي تحدّ من إمكانية تعميم نتائجها وهي:

- اقتصار عينة الدراسة على الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية المسجلين بالسنة الرابعة بكلية التربية جامعة السلطان قابوس، وقد تم اعتماد هذين التخصصين لعلاقتيهما الوثيقتين بالمواضيع ذات العلاقة بالشؤون البيئية والمناخية.
- تم تطبيق أداة الدراسة بنهاية الفصل الدراسي الثاني (ربيع 2009م) بكلية التربية جامعة السلطان قابوس.
- اعتماد نتائج الدراسة على صدق أداة الدراسة وثباتها والمفاهيم والمصطلحات التي أوردتها الأداة.

التعريفات الإجرائية:

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات تحتاج إلى تعريف إجرائي وفقا لسياق الإجراءات التي استخدمت فيها، في هذه الدراسة، وهي:

مستوى الوعي بالتغيرات المناخية:

هي مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات والممارسات المناخية السليمة التي يمتلكها الفرد، ويقصد بها هنا الدرجة التي يحصل عليها المفحوص من خلال إجابته عن أداة الدراسة.

مكونات الوعي المناخي:

هي المجالات التي تتضمن أنماط الوعي بالتغيرات المناخية، وتم تصنيفها في هذه الدراسة إجمالا في أداة الدراسة في ثلاثة مجالات: المجال المعرفي وتكوّن من (34) فقرة، والمجال الوجداني وتكوّن من (26) فقرة، والمجال الأدائي وتضمّن (9) فقرات.

الإجراءات:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة-المعلمين في تخصصات العلوم (أحياء، كيمياء، فيزياء) والدراسات الاجتماعية (تاريخ، جغرافيا) المسجلين بالسنة الرابعة بكلية التربية جامعة السلطان قابوس للعام الدراسي 2009/2008 والبالغ عددهم (255) طالبا وطالبة وفق سجلات عمادة القبول والتسجيل. وتألفت عينة الدراسة من (127) طالبا وطالبة الذين أجابوا على أداة الدراسة ويمثلون ما نسبته (49,8%) من مجتمع الدراسة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. ويشير الجدول (1) إلى توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغيري الجنس والتخصص.

الجدول 1: توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة

الجنس	التخصص		المجموع
	علوم	دراسات اجتماعية	
ذكور	26	28	54
إناث	39	34	73
المجموع	65	62	127

أداة الدراسة :

قام الباحثان بإعداد مقياس للوعي المناخي كأداة البحث وذلك بالإطلاع على كتب بعض المقررات الدراسية التخصصية في مجال العلوم والدراسات الاجتماعية المقررة بالجامعة واستخلاص العبارات والمفاهيم المرتبطة بالمناخ الموجودة فيها، والاعتماد على الأدب التربوي المتعلق بالبيئة والمناخ، والاستفادة من المنشورات والمطويات التي وضعت في هذا المجال.

وفي ضوء ذلك تم إعداد مقياس أشتمل على (69) فقرة تم توزيعها في ثلاثة مجالات: المجال المعرفي وتكوّن من (34) فقرة، المجال الوجداني وتتكوّن من (26) فقرة، والمجال الأدائي وتضمّن (9) فقرات. واستخدم الباحثان عبارات صواب وخطأ للمكون المعرفي في ثلاثة محاور (المفاهيم المتعلقة بالمناخ، العوامل المؤثرة في التغير المناخي، نتائج التغيرات المناخية)، ومقياس ليكرت ذا تدريج خماسي للاستجابة على فقرات الاستبانة في المجال الوجداني، واستخدمت العبارة موافق بشدة وأعطيت خمس درجات وموافق وأعطيت أربع درجات وغير متأكد وأعطيت ثلاث درجات.

وغير موافق وأعطيت درجتين وغير موافق بشدة وأعطيت درجة واحدة. أما فيما يتعلق بالفقرات السالبة في هذا المكون (11، 16، 18) فقد أعطيت أرقام (1) لموافق بشدة، و(2) لموافق، و(3) لغير متأكد، و(4) لغير موافق، و(5) لغير موافق بشدة.

أما بالنسبة للمكون الأدائي فقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت ذا نمط رباعي التدريج لتحديد موقف الطالب المعلم من عدد من السلوكيات تم وصفها في تسع عبارات. وتدرج المقياس في المواقف الشخصية التالية (أقبل دائما) وأعطيت أربع درجات، (أقبل أحيانا) وأعطيت ثلاث درجات، (نادرا ما أقبل) وأعطيت درجتين و(لا أقبل) وأعطيت درجة واحدة.

وقد تم تصنيف مجمل المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة-المعلمين إلى فئات لتحديد مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لديهم وفقا للمكونات المعرفية والوجدانية والأدائية كما يبينها الجدول (2).

الجدول 2 : طريقة معالجة المتوسطات الحسابية للمكون المعرفي والوجداني والأدائي لأداة الدراسة

المكون المعرفي*		المكون الوجداني		المكون الأدائي		المستوى العام للوعي المناخي*	
مدى الفئة%	الوصف	مدى الفئة	الوصف	مدى الفئة	الوصف	مدى الفئة%	الوصف
80 فأعلى	مرتفع جدا	5,00-4,21	ايجابية جدا	4-3,26	مرتفع جدا	80 فأعلى	مرتفع جدا
71- 80	مرتفع	4,20–3,41	ايجابية	3,25-2,51	مرتفع	71- 80	مرتفع
61 - 70	متوسط	3,40–2,61	محايدة	2,5–1,76	متوسط	61 - 70	متوسط
60 فما دون	متدنِ	2,60–1,81	سالبة	1,75 -1	متدنِ	60 فما دون	متدنِ
		1,8 – 1	سالبة جدا				

* تمّ اعتماد نظام تقديرات درجات الطلاب المعمول بها في الجامعة.

صدق الأداة وثباتها:

وللتحقق من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة السلطان قابوس وعدد من المشرفين بوزارة التربية والتعليم لإبداء الملاحظات والاقتراحات المتعلقة بها من حيث الصياغة اللغوية للفقرات، وصحة المعلومات العلمية الواردة فيها، وشمولية الفقرات للمفاهيم المناخية المرغوبة في هذه المرحلة العمرية، وكان عدد فقراته (63) فقرة في صورته الأولية، وفي ضوء آراء المحكمين جرى إضافة ستة فقرات، وتعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وأصبح المقياس بصورته النهائية مكونا من (69) فقرة.

وللتحقق من ثبات المقياس جرى تطبيقه وإعادة تطبيقه على عينة مشابهة أو ممثلة لعينة الدراسة مؤلفة من (32) طالبا. كما تم إيجاد معامل ثبات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا (Cronbach-Alpha) وتبين بأنه (0,822) وهو معامل ثبات مناسب. ويبن الجدول الآتي معامل الثبات لمحاور الدراسة لأداة الدراسة ومجمل فقرات الأداة.

الجدول 3: معاملات الثبات بطريقة كرونباخ ألفا لأداة الدراسة وأبعادها

المحور	عدد الفقرات	معامل كرونباخ ألفا
المكون المعرفي	34	0,792
المكون الوجداني	26	0,863
المكون الأدائي	9	0,813
الأداة ككل	69	0,822

المعالجة الإحصائية:

سجلت استجابات المفحوصين على كل فقرة في كل من فقرات المقياس، وحسبت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لها بهدف توحيد أوزان المقاييس والانحرافات المعيارية. ثم أجري اختبار

(ت) لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء الطلبة-المعلمين على فقرات المقياس وفقاً لأسئلة الدراسة على مستوى الدلالة إحصائية ($\alpha = 0,05$) . وقد استعملت لغرض تحليل البيانات الرزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية (SPSS) باستخدام الحاسوب. وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنسب المئوية والرتبة ، أما للإجابة عن السؤال الثاني فقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لعينتين مستقلتين.

نتائج الدراسة: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، ما مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؟

تم استخراج النسب المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للنسب المئوية والرتبة لأداء الطلبة - المعلمين على كل مكون من مكونات الأداة، كما هو موضح بالجدول (4).

جدول 4: النسب المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمكونات الثلاثة للأداة

المكون	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
المعرفي	84,60	8,18	1
الوجداني	76,60	8,55	2
الأدائي	71,50	9,44	3
الوعي العام	77,57	6,09	

تشير النتائج في الجدول 4 إلى أن مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بكلية التربية كان مرتفعا بنسبة مئوية للمتوسط الحسابي بلغت (77.57%)، وقد جاءت النسبة المئوية للمتوسط الحسابي للمكون المعرفي مرتفعة جدا بلغت (84.60%) مما يشير إلى امتلاك الطلبة للمعلومات المناخية بصورة كبيرة، وجاء المكون الوجداني مرتفعاً أيضا بنسبة مئوية للمتوسط الحسابي بلغت (76.70%)، يليه المكون الأدائي بمتوسط حسابي نسبته (71.41%).

وللتعرف على تفاصيل استجابات الطلبة-المعلمين لفقرات أداة الدراسة في المكونات الثلاثة: المعرفي والوجداني والأدائي، يوضح الملحق (1) النتائج التفصيلية لاستجابات عينة الدراسة على فقرات المكون المعرفي والمكون الوجداني للأداة، بينما تبين الجداول (5) و(6) و(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمجالات وفقا لمكوناتها الثلاثة.

أولا: المكون المعرفي:

يبين الجدول (5) النسب المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمحاور المكون المعرفي.

الجدول5: النسب المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمكون المعرف

المحور	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
المفاهيم المناخية	76,14	12,21	3
العوامل المؤثرة في التغير المناخي	89,33	11,41	1
نتائج التغيرات المناخية	88,35	9,20	2
المكون ككل	84,60	8,18	

تبين النتائج في الجدول أعلاه أن مستوى الطلبة المعرفي بالتغيرات المناخية بشكل عام مرتفع جدا بمتوسط حسابي بلغ (84,34) وبانحراف معياري عكس تقارب مستويات الطلبة عينة الدراسة. وقد جاء مستوى الوعي المعرفي بالعوامل المؤثرة في التغير المناخي ونتائج هذه التغيرات مرتفعة في المرتبة الأولى والثانية على التوالي وبدرجة كبيرة جدا كما يحدده الجدول (2)، بينما جاءت معلوماتهم حول المفاهيم المناخية في المركز الثالث لكنها تظل بدرجة مرتفعة.

وبالتدقيق في النتائج التفصيلية لفقرات هذا المكون (الملحق 1)، تشير النتائج في المحور المتعلق بالمفاهيم المناخية ارتفاع المعلومات لدى الطلبة بشكل كبير جدا (97,64) في المعارف المرتبطة بطبقة الأوزون والعلاقة بين التغيرات المناخية والمخاطر البيئية، ومفهوم الطقس والمناخ، والبيو مناخ، والمناخ العالمي، كما تبين أيضا انخفاض مستوى معلومات الطلبة-المعلمين وبصورة متدنية جدا (30,71) حول مفهوم الاحتباس الحراري ومفهوم النينيو وفيما إذا كان التغير المناخي مرادفاً للاحتباس الحراري.

أما بالنسبة للمحور الثاني في المكون المعرفي والمتعلق بالعوامل المؤثرة في التغير المناخي، فقد كانت معلومات الطلبة عينة الدراسة مرتفعة جدا (100) حول أضرار عوادم السيارات و الممارسات البشرية والملوثات الغازية في التغير المناخي، وتدنى مستوى معرفة الطلبة (78,74) بالمواضيع المرتبطة بدور الفحم في التغيرات المناخية وتأثر المناخ بحركة الشمس الظاهرية. وفي المحور الثالث المتعلق بنتائج التغيرات المناخية جاءت معلومات الطلبة-المعلمين مرتفعة جدا (100) حول تأثير الاحتباس الحراري على إنتاج المحاصيل، والجفاف، والإمدادات الغذائية، بينما جاء معلوماتهم حول تأثير التغيرات المناخية على مواسم هطول الأمطار متدنية (62,20).

ثانيا: المكون الوجداني: يبين الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمحاور المكون الوجداني.

الجدول 6: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمكون الوجداني

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
قضية التغيرات المناخي	4,05	0,54	2
دور الإعلام	3,59	0,74	4
التغيرات المناخية وتأثيرها	3,64	0,52	3
دور الحكومات في معالجة قضية التغيرات المناخية	4,06	0,56	1
الاتجاه العام	3,83	0,43	

تشير النتائج في الجدول (6) إلى ان اتجاهات الطلبة نحو التغيرات المناخية كانت إيجابية مرتفعة. وقد جاءت اتجاهاتهم إيجابية مرتفعة في المرتبة الأولى حول محور دور الحكومات في معالجة قضية التغيرات المناخية، يليه بفارق ضئيل محورا اتجاههم نحو قضية التغيرات المناخية وما تثيره من قلق واهتمام لديهم. وفي حين جاءت اتجاهاتهم نحو دور وسائل الإعلام في التنوير البيئي لديهم في المرتبة الأخيرة، إلا أن اتجاهاتهم تظل إيجابية مرتفعة في الفقرات المتضمنة في هذا المحور.

وبالرجوع إلى التفاصيل المتعلقة بالمكون الوجداني في الملحق (1) وجد الباحثان أن اتجاهات الطلبة في المحور الأول المتعلق بقضية التغيرات المناخية كانت إيجابية مرتفعة بدرجة كبيرة في الموضوعات المرتبطة بعدم الاعتراف بخطورة التغيرات المناخية، وأنها قضية عالمية وليست محلية، وجاءت اتجاهاتهم بصورة أقل حول المواضيع المرتبطة بوعيهم بأسباب التغيرات المناخية.

وفيما يتعلق بمحور دور الإعلام فقد كانت اتجاهات الطلبة إيجابية مرتفعة حول اهتمامهم بالموضوعات المناخية، ورغبتهم في متابعة الأخبار المتعلقة بالطقس والمناخ، بينما كانت اتجاهاتهم متوسطة حول التحليلات الإخبارية للقضايا المناخية في العالم. وفي محور التغيرات المناخية وتأثيرها ارتفعت اتجاهاتهم نحو ازدياد ضحايا التغيرات المناخية في المستقبل، والتخوف من أزمة الجفاف الناتجة عن الاحتباس الحراري، والشعور بالقلق من التغيرات المناخية، بينما جاءت متوسطة في المواضيع التي تشير إلى ان الدول العربية أكثر عرضة لمخاطر التغيرات المناخية.

وقد عوّل الطلبة بشكل كبير على الحكومات ودروها في الحد من التغيرات المناخية، مشيرين إلى أن الحكومات لا تعطي القدر الكافي من الاهتمام للتغيرات المناخية.

ثالثا: المكون الأدائي: يبين الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المكون الأدائي.

الجدول 7 : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة للمكون الأدائي

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الاشتراك مع الآخرين في سيارة واحدة للحد من انبعاث الغازات	2,82	0,89	7
استخدم الأوراق المطبوع عليها من جهة واحدة عند طباعة مسودات بدلا من استخدام أوراق بيضاء جديدة	2,85	0,89	6
استخدام الهاتف المنزلي بدلا عن الخلوي للحد من استهلاك الطاقة الكهربائية	2,29	0,96	8
ترشيد استخدام الكهرباء في المنزل	3,57	0,72	2
ترشيد شراء المنتجات المصنعة من الأخشاب للحد من استنزاف الغابات	3,26	0,72	3
شراء المنتجات التي تدخل في تركيبها غازات مضرة بطبقة الأوزون	2,97	1,05	5
استخدام النقل العام بدلا من السيارة الشخصية للحد من انبعاث الغازات	2,24	0,98	9
التبرع لدعم جمعيات حماية البيئة	3,02	0,85	4
المشاركة في أنشطة المنظمات والجمعيات البيئية	3,62	0,50	1
المجال ككل	2,86	0,38	

يتضح من الجدول (7) أن مواقف الطلبة-المعلمين تجاه قضية التغيرات المناخية كانت مرتفعة، وبالنظر للفقرات ضمن هذا المكون نجد أنها كانت مرتفعة جدا فيما يتعلق بمشاركتهم في أنشطة المنظمات والجمعيات البيئية، والتبرع للجمعيات البيئية، وترشيد استخدام الكهرباء في المنازل، وترشيد استهلاك المنتجات المصنعة من الأخشاب، وشراء المنتجات التي تلحق عوادمها ضررا بطبقة الأوزون. كما جاءت مواقفهم إيجابية وبصورة مرتفعة في إعادة استخدامهم للأوراق المطبوع عليها من جهة واحدة، وفي اشتراكهم مع الآخرين في سيارة واحدة للحد من انبعاث العوادم. بينما جاءت مواقفهم متوسطة تجاه الحد من استخدام الهاتف النقال للحد من استهلاك الكهرباء، واستخدام النقل العام بدل السيارات الخاصة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يختلف مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بجامعة السلطان قابوس باختلاف الجنس والتخصص؟

لمعرفة أثر متغير الجنس في متوسطات درجات الطلبة-المعلمين، تم استخراج المتوسطات الحسابية للمكون الوجداني والأدائي والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية للمكون المعرفي لدرجة الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين، كما تم استخراج الانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، كما يبيّن الجدول (8).

الجدول 8: النسب المئوية للمتوسطات الحسابية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لمتغير الجنس

المكون	الجنس	العينة	النسبة المئوية/ المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المعرفي	ذكر	54	%81,65	8,43	3,667	*0,000
	أنثى	73	%86,79	7,31		
الوجداني	ذكر	54	3,80	0,45	0,736	0,463
	أنثى	73	3,86	0,41		
الأدائي	ذكر	54	2,80	0,39	1,338	0,183
	أنثى	73	2,90	0,36		

*دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0,05)

الجدول 9: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لمتغير التخصص

المكون	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المعرفي	العلوم	65	84,38	8,40	0,322	0,748
	الدراسات الاجتماعية	62	84,84	8,01		
الوجداني	العلوم	65	3,76	0,42	1,989	*0,049
	الدراسات الاجتماعية	62	3,91	0,43		
الأدائي	العلوم	65	2,80	0,38	0,1686	0,094
	الدراسات الاجتماعية	62	2,91	0,37		

*دالة إحصائيا عند مستوى (α = 0,05)

تشير النتائج في الجدول (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الوعي بالتغيرات المناخية تعزى لمتغير الجنس على مستوى المكونين الوجداني والأدائي، لكن على مستوى المكون المعرفي فمستوى وعي الطالبات بالتغيرات المناخية أعلى بدلالة إحصائية عنه لدى الطلاب الذكور.

أما لمعرفة أثر متغير التخصص في متوسطات درجات الطلبة-المعلمين، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمدى الوعي بالتغيرات المناخية لديهم، كما تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين فروق متوسط الطلبة-المعلمين بتخصص العلوم، والطلبة-المعلمين بتخصص الدراسات الاجتماعية جدول (9).

تشير النتائج في الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة-المعلمين في تخصصي الدراسات الاجتماعية و العلوم في المكونين المعرفي والأدائي، أما في المكون الوجداني فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وعيهم بالتغيرات المناخية لصالح طلاب الدراسات الاجتماعية.

مناقشة النتائج:

أولا: مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الأول" ما مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس؟":

يتبين من نتائج الدراسة أن مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بتخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية في كلية التربية كان مرتفعا وبمتوسط حسابي بلغ (77.57%)، وتعدّ هذه النتيجة مناسبة لامتلاك الطلبة-المعلمين القدر الكافي من الوعي بالتغيرات المناخية. ويمكن تفسير هذه النتيجة إجمالا بالأجهزة الإعلامية ودور الحكومية في تناولها لهذه القضية بإنشائها وزارة تعنى بالبيئة وشؤون المناخ كما تقوم مؤسساتها المختلفة بنشر الوعي وإقامة الندوات والمحاضرات مما قد يسهم في تعميق المفاهيم المرتبطة بالمناخ لديهم.

كما تعزى هذه النتيجة كذلك إلى المقررات التخصصية التي يتضمنها برنامج إعداد معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، حيث تتضمن الخطة الدراسية للتخصصين 129 ساعة معتمدة تم تخصيص 72 ساعة معتمدة منها في دراسة المواد التخصصية التي يتم تقديمها بكلية العلوم بالنسبة لتخصص العلوم، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بالنسبة لتخصص الدراسات الاجتماعية. ومن المسلّم به بأن المقررات التخصصية تتضمن مقررات عدة في العلوم البيولوجية والبيئية والكيميائية في تخصصات العلوم، ومقررات في الجغرافيا الطبيعية والجغرافيا المناخية والبشرية وقضايا عالمية ومقررات أخرى في البيئة في تخصص الدراسات الاجتماعية، وجميع هذه المقررات تتضمن مواضيع ترتبط بصورة أو بأخرى بالبيئة والطقس والمناخ والفلك ونحوها مما أسهم في تنمية الوعي بالتغيرات المناخية لدى هؤلاء الطلبة بعد مرورهم بهذه الخبرة التدريسية لعدد من الفصول الدراسية.

وتبين النتائج أيضا أن المتوسطات الحسابية للمكون المعرفي جاءت مرتفعة جدا مما يشير إلى امتلاك الطلبة للمعلومات المناخية بصورة كبيرة، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى المبررات التي تمت

الإشارة إليها والمرتبطة ببرنامج الإعداد بالجامعة، كما أن لتوجهات الحكومة ووسائل الإعلام المحيطة والمواقف الجارية التي يشهدها العالم لها الأثر الكبير في إكساب الطالب المعلم معارف مناخية بصورة كافية. كما أن الاهتمام الذي أولته السلطنة ووزارة التربية والتعليم من خلال المسابقة السنوية التي تقيمها لطلابها حول المحافظة على النظافة والصحة في البيئة والمدرسية؛ قد يكون لها دورا كبيرا في إكساب المتعلمين الوعي بالقضايا المرتبطة بالبيئة وشؤون المناخ.

وقد تبرر هذه الأسباب أيضا ظهور المكون الوجداني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مرتفع (76,60%)، لكون هذه الخبرات التي يمر بها الطالب المعلم سوف تؤثر حتما على موقفه الشخصي بصورة إيجابية نحو المناخ، كما أن الاهتمام الكبير الذي توليه السلطنة بالبيئة والمناخ والمتمثل في دعم المسابقات الوطنية في هذا المجال وإنشاء وزارة للبيئة والشؤون المناخية مؤخرا، ناهيك عن البرامج التوعية التي تقدمها الجهات المتخصصة في هذا الجانب خاصة بعد أن شهدت السلطنة الأنواء المناخية الاستثنائية (إعصار جونو) في يونيو 2007م، كل ذلك قد يسهم في غرس القيم والمبادئ الإيجابية للبيئة والمناخ.

وربما يعود وجود المكون الأدائي في الرتبة الأخيرة رغم وروده أيضا بصورة مرتفعة بمتوسط حسابي نسبته (71,5%)، إلى أن السلوك البشري قد لا يرتبط بالضرورة باتجاهاته نحو موضوع ما عندما يتعارض ذلك السلوك مع رغبات الشخص واهتماماته، فبالرغم من قناعة الطلبة بأهمية الاهتمام بالمناخ والقضايا المناخية وما ينتج عنها من كوارث إلا أنهم في ذات الوقت لا يميلون بدرجة كبيرة لممارسة السلوكيات التي قد تسهم في الحد من التغيرات المناخية كاستخدام النقل العام بدلا من السيارات الخاصة وذلك ربما لان السيارات الخاصة توفر نوعا من الراحة والاستقلالية وتمكنه من التحرك متى يشاء. كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معرفة الطالب بشؤون المناخ هي حديثة عهد وأحيانا تكون وليدة أحداث؛ مما لا يتسنى اكتسابهم لأفعال سلوكية إيجابية نحو المناخ، وأيضا قد تعزى إلى وجود إحساس لدى البعض بضآلة تأثير سلوكياتهم على المناخ مقارنة بما تسببه الملوثات والغازات التي تنتجها المصانع في المناطق الصناعية. ورغم ذلك إلا أن هذا المكون ظهر بصورة مرتفعة لدى الطلبة-المعلمين وقد يؤوّل هذا إلى الاستجابة المناسبة للطلاب المعلمين لمتغيرات العصر وما يتطلبه الوضع من ترجمته إلى سلوك ملائم. وقد يعزو الباحثان الارتفاع في المكون الأدائي إلى تأثر الطلبة عينة الدراسة بالتجربة العمانية التي شهدونها بأم أعينهم خلال فترة الأنواء المناخية الاستثنائية، حيث علّمت تلك الأيام المؤلمة العمانيين التحسب للقادم من نتائج التغيرات المناخية القادمة، وعلّمتهم أن يعتمدوا على ذواتهم وسواعدهم– خاصة المؤلمة منها- هي ملهمة للشعوب على الابتكار والإنتاج والتعاضد المجتمعي.

وتتفق هذه النتائج عموما مع نتيجة دراسة بويز وزملائه (Boyes *et al*, 2008) ونتيجة دراسة بادجسين (Gbadegesin, 2005)، وتختلف مع نتيجة دراسة باباديمتريو (Papadimitriou, 2004) ونتيجة دراسة عبدالمسيح وفرّاج (2002). وربما يعزى الاتفاق مع الدراسات السابقة في تقارب تأثير المقررات الدراسية والوسائل الإعلامية في نشر الوعي بالتغيرات المناخية لدى أفراد العينات، أما الاختلاف فيمكن أن يعزى إلى تباين هذا التأثير للوسائل الإعلامية والبرامج التربوية.

ثانيا: مناقشة النتائج المرتبطة بالسؤال الثاني " هل يختلف مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين بجامعة السلطان قابوس باختلاف الجنس والتخصص؟":

أشارت نتائج الجدول 8 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال المعرفي فقط عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح الطالبات وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في المجالين الوجداني والأدائي.

ويمكن أن يُعزى سبب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الوجداني والأدائي لكون الخبرات الحياتية المباشرة التي يتعرّض لها كل من الطلاب والطالبات لا تختلف، كونهم ينتمون لمجتمع واحد له آماله وآلامه المشتركة ويواجهون إلى حد ما نفس الصعوبات والمشكلات البيئية وتلك المرتبطة بالمناخ، كما أنهم جميعا يشهدون التغيرات المناخية على الصعيدين المحلي والعالمي، ويتعرضون لنفس التوعية الإعلامية والتربوية، ناهيك عن أنه يتم إعدادهم مهنيا قبل الخدمة بنفس الجرعات الإنمائية في مؤسسة تعليمية لها ظروف وإمكانات متشابهة. كما أنهم على اختلاف جنسهم يقومون بالتدريب على تدريس نفس المعلومات البيئية والمناخية الموجودة ضمن المنهج المدرسي المحدد من قبل وزارة التربية والتعليم. وعلى ذلك يتوقع تقارب المكون الوجداني والأدائي لدى الطلبة دون اعتبار لمتغير الجنس.

ويمكن أن يُعزى تفوّق الطالبات-المعلّمات في المجال المعرفي للطبيعة الأنثوية التي تتميّز بالاهتمام والمواظبة على تحصيل المعرفة واستيعابها، كما أن الطالبات غالبا ما يكنّ أكثر تنافسا فيما بينهن بعكس الطلبة الذين لا يعطون التحصيل والتنافس العلمي القدر الكافي من الاهتمام (عدس، 1998؛ عمران و العجمي، 2005)، وقد يستدل على ذلك احتلال الطالبات المراكز الأولى في الشهادات العامة بالثانوية، وارتفاع نسبة دخولهن للجامعة مقارنة بنظرائهن من الطلاب الذكور. كما يستدل الباحثان على ذلك أيضا من خلال ما لمساه من ارتفاع واضح في حصول الطالبات على تقديرات دراسية بخلاف الطلاب بنفس الشعب الدراسية.

وفيما يرتبط بمتغير التخصص فكما تشير النتائج في الجدول 9 وجد الباحثان عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب الدراسات الاجتماعية ومتوسطات أداء طلاب تخصص العلوم في المكون المعرفي، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى الطبيعة التخصصية لهاتين المادتين كون الإعداد التخصصي لهما يتضمن مقررات دراسية تمسّ شؤون المناخ إلى حد كبير، وهذا يفسّر أيضا ارتفاع الوعي بالتغيرات المناخية لهؤلاء الطلبة دون اعتبار للتخصص. كما قد تُؤوّل هذه النتيجة أيضا إلى تشابه

الظروف والإمكانات الدراسية المتاحة في مؤسسة الإعداد قبل الخدمة سواء لتخصص العلوم أو لتخصص الدراسات الاجتماعية، خاصة وأن الطلبة عينة الدراسة تم إعدادهم في نفس المؤسسة التعليمية وتعرضوا لخبرات تعليمية متجانسة إلى حد كبير، فالجامعة رغم اختلاف تخصصاتها إلا أنها ذات تنظيم موحّد في معاييرها ولوائحها الأكاديمية.

أما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء الطلبة في التخصصين في المكون الأدائي فقد يرجع إلى تشابه الظروف البيئية في السلطنة وعدم اختلاف طبيعة السلطنة فيما يتعلق بالقضايا والمخاطر البيئية والمناخية، فعليهم جميعا أن يستجيبون سلوكيا لها، خاصة وأنهم جميعا يشهدون التغيرات المناخية على الصعيدين المحلي والعالمي، ويتعرضون لنفس التوعية الإعلامية والتربوية. كما أن للأحداث التي شهدتها السلطنة خلال فترة الإعصار المداري دورا ملموسا في رفع موقف الطلبة تجاه التغيرات المناخية إذ برز التعاضد المؤسسي والمجتمعي بالبلد في صورة منقطعة النظير، الأمر الذي قد يبرر هذه النتيجة.

أما في المكون الوجداني فتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة الدراسات الاجتماعية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة تخصص العلوم يرون في أنشطتهم في المختبرات العلمية وفي المنتجات العلمية والتكنولوجية أضرارا بيئية لها آثارها السلبية في المناخ، بخلاف طلاب تخصص الدراسات الاجتماعية الذين هم أكثر التصاقا بالشؤون المناخية، وعليه يكونون أكثر انفعالا وعاطفيا تجاه المواضيع المرتبطة بالمناخ، وهذا ما يفسر ارتفاع المكون الوجداني لدى طلاب تخصص الدراسات الاجتماعية.

التوصيات والمقترحات:

انطلاقا من النتائج التي انبثقت عن هذه الدراسة، فإن الباحثين يوصيان بما يلي:

1. العمل على تعزيز مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين لتخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بشكل أكبر في ضوء تزايد المخاطر الناتجة عن التغيرات المناخية.
2. العمل على تعزيز السلوك المناسب لدى الأفراد من خلال توعيتهم بالمخاطر الناجمة عن السلوك الفردي وأن دور الفرد لا يقل شأنا عن دور المؤسسات الصناعية في هذا المجال.
3. تنمية معلومات الطلبة حول دور التغيرات المناخية في الوضع المائي للسلطنة في ظل شح الأمطار وما سوف يترتب عليه من تداعيات على كافة جوانب التنمية في السلطنة.

وفي ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان القيام بدراسات علمية ترتبط بقياس الوعي بالتغيرات المناخية لدى عينات أشمل من طلاب جامعة السلطان قابوس، وفئات أخرى من المجتمع.

المصادر و المراجع

الجندي، أمينة. (2000). فعالية وحدة دراسية مقترحة في العلوم لتنمية الوعي بالتغيرات المناخية لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 3(1): 1-41

زيد، منار إبراهيم. (1990). **المفاهيم والاتجاهات البيئية في كتب العلوم للمرحلتين الابتدائية والإعدادية بدولة البحرين**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

سليم، محمد صابر. (1988). **التربية البيئية في برامج إعداد المعلمين في التعليم العالي**، ندوة الإنسان والبيئة 17-1988/12/20، مكتب التربية لدول الخليج العربي، مسقط.

العامري، فاطمة. (2003). المشكلات الأكاديمية لدى طلبة جامعة الإمارات العربية المتحدة، **مجلة كلية التربية** (جامعة الإمارات العربية المتحدة)، 20 : 119-183.

عبدالمسيح، عبدالمسيح سمعان، وفرّاج، محسن حامد. (2002). الوعي بالمخاطر البيئية لدى بعض فئات المجتمع وتلاميذ المرحلة الإعدادية ومدى تناول كتب العلوم لتلك المخاطر، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، 5(3)، 1-47.

عدس، عبدالرحمن. (1998). **علم النفس التربوي. نظرة معاصرة**، (الطبعة الأولى)، عمّان: دار الفكر للطباعة والنشر.

عمران، محمد والعجمي، حمد. (2005). **أسس علم النفس التربوي. رؤية تربوية إسلامية معاصرة**، (الطبعة الأولى)، الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع

منظمة الصحة العالمية. (2008). **تغير المناخ والصحة**: تقرير من الأمانة العامة والمجلس التنفيذي، البند م ت 4/122 من جدول الأعمال المؤقت بالدورة الثانية والعشرين بعد المائة، 16 يناير 2008.

هيئة الإذاعة البريطانية BBC. (2007). **التغيرات المناخية تقرب موعد نهاية الحياة على كوكبنا**، تمت زيارة الموقع في 15 أبريل 2009، http://newsbbc.co.uk

وكالة الإنباء العمانية. (2007). **الإعصار جونو يجتاح سلطنة عمان ويعطل النفط والملاحة وأسواق المال**، تمت زيارة الموقع في 2 يناير 2010، موقع:
www.omannews.gov.om/ona/news

Arons, H; Francek, M, Nelson, B and Bisard, W. (1994). Atmospheric misconceptions, *The Science Teacher*, 61:30–33

Keller, K; Yohe, G and Schlesinger, M.(2007). *Managing the risks of climate thresholds: uncertainties and information needs. Climatic Change*, DOI:10.1007/s10584-006-9114-6.

Kull, S. (2001). *Americans on the Global Warming Treaty*. Program on International Policy Attitudes, retrieved in 15 April, 2009 at www.pipa.org/OnlineReports/GlobalWarming/buenos aires 02.00.html

Lazo, J; Kinnell, J and Fisher, A. (2000). Expert and layperson perceptions of ecosystem risk. *Risk Analysis*, 20, 179-193.

Nordas, R and Gleditsch, N. (2007). Climate Change and Conflict, *Political Geography*, 26(6), 627-638

Nordhaus, W and Popp, D. (1997). What is the value of scientific knowledge? An application to global warming using the PRICE model. *Energy Journal*, 18(1), 1–45.

Papadimitriou, V. (2004). Prospective Primary Teachers' Understanding of Climate Change, Greenhouse Effect, and Ozone Layer Depletion, *Journal of Science Education and Technology*, 13(2), 299-307

Rebetez, M. (1996). Public Expectation as an Element of Human Perception of Climate Change, *Climatic Change*, 32, 495-509

Stern, N. (2006). *The economics of climate change*, The Stern Review. Cambridge: Cambridge University Press.

Sundblad, E; Biel, A and Gärling, T. (2008). *Knowledge and confidence in knowledge about climate change among experts, journalists, politicians, and laypersons. Environment and Behavior*. Pre-published March 20, 2008. DAI:10.1177/0013916508314998

Taylor, H. (2001). *Large Majority of Public Now Believes in Global Warming and Supports International Agreements to Limit Greenhouse Gases*. Harris Poll 45, Harris Interactive, retrieved in 15 April, 2009 at www.harrisinteractive.com/harris poll/index.asp?PID = 256

Wilson, K. (2000). Drought, debate, and uncertainty: measuring reports knowledge and ignorance about climate change, *Public Understanding of Science*, 9, 1-13.

World Meteorological Organization. (2007). *Madrid Conference Statement and Action Plan*, International Conference on Secure and sustainable living: Social and Economic Benefits of Weather, Climate and Water Services Madrid, Spain, 19–22 March 2007 .

Baehr, J; Keller, K and Marotzke, J. (2007). *Detecting potential changes in the Meridional Overturning Circulation at 26° N in the Atlantic, Climatic Change*, DAI:10.1007/s10584-006-9153-z.

Barberi, P. (2005). *Kindergarten teachers' perceptions for sustainability*, Translated Unpublished Dissertation ''Theory, practice and assessment of the Educational work'', Athens University

Bord, R; O'Connor, R and Fisher, A. (2000). In what sense does the public need to understand global climate change? *Public Understanding Science*, 9,205–218

Boyes, E; Skamp, K and Stanisstreet. (2008). Australian secondary students' views about global warming: Beliefs about actions and willingness to act, *Research in Science Education*, published online 30 August 2008

Boykoff, M. (2008). The cultural politics of climate change discourse in UK tabloids, *Political Geography*, 27 (5), 549-569

Brechin, S. (2003). Comparative public opinion and knowledge on global climatic change and the kyoto protocol: The U.S. versus the World? *International Journal of Sociology and Social Policy*, 23,106–134

Dove, J. (1996). Student teachers' understanding of the greenhouse effect, ozone layer Depletion and acid rain. *Environment Educational Research*, 2, 89–100

Food and Agriculture Organization for United Nation FAO. (2006). *World Summit on Sustainable Development*, Johannesburg, August 2002. retrieved in 30 March, 2009 at http://www.fao.org/sard/en/sard/744/878/index.html

Gbadegesin, I. (2005). Analysis of the public perception of climate change issues in an indigenous African city, *International Journal of Environmental Studies*, 62(1), 115-124

Groves, F and Pugh, A. (1999). Elementary pre-service teacher perceptions of the greenhouse effect, *Journal of Science Education & Technology*, 11, 381–390

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) . (2007a). Summary for policy makers. *Climate change 2007: Impacts, adaptation, and vulnerability*. Cambridge University Press. Retrieved January 22, 2008 from Http://www.ipcc.ch.

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). (2007b). Summary for policy makers. *Climate change 2007: Mitigation of climate change*. Cambridge University Press. Retrieved January 22, 2008 from Http://www.ipcc.ch.

ملحق رقم (1)

الوعي المناخي لدى طلاب العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أخي الطالب/ أختي الطالبة: يقوم الباحثان بدراسة لتحديد مستوى الوعي المناخي لدى طلاب كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وعليه يرجى التكرم بالإجابة عن جميع أسئلة الاستبانة، علما بأن البيانات سوف يتم التعامل معها بسرية تامة، ولا تستخدم إلا لإغراض البحث العلمي. شاكرين لكم كريم تعاونكم

التخصص: .....

الجنس : - ذكر ☐ أنثى ☐

ضع علامة (✓) أمام العبارة الصحيحة وعلامة (×) أمام العبارة الخاطئة

أولا: المكون المعرفي للوعي المناخي:

المحور الأول: المفاهيم المتعلقة بالمناخ

1. **يعرف المناخ بأنه حالة الجو لفترة زمنية طويلة ( )**
2. **الطقس هو حالة الجو لفترة زمنية قصيرة ( )**
3. **البيو مناخ هو التأثير الحيوي للمناخ على الكائن الحي بصفة عامة وعلى الإنسان بصفة خاصة. ( )**
4. **المناخ العالمي هو الخصائص المناخية للكرة الارضية ضمن الأقاليم المختلفة ( )**
5. **الاحتباس الحراري هو التغير في درجة الحرارة بين المكان وبين دائرة العرض التي يقع عليها ذلك المكان ( )**
6. **النينو تيار مائي دافيء يتحرك شرقا في المحيط الهادي المداري بحركة راجعة غير اعتيادية ( )**
7. **مفهوم التغير المناخي مرادف لمفهوم الاحتباس الحراري ( )**
8. **تسمى الغازات الأكثر اضراراً بطبقة الأوزون كلوروفلوروكربون ( )**
9. **توجد علاقة وثيقة جداً بين التغيرات المناخية والمخاطر البيئية التي نشهدها حاليا ( )**
10. **تعدَ طبقة الأوزون رداء كونياً يقوم بعملية تنظيف أو تعقيم البيئة و حماية الأرض من الأشعة فوق البنفسجية ( )**

المحور الثاني: العوامل المؤثرة في التغير المناخي:

1. **يتأثر المناخ على سطح الأرض بحركة الشمس الظاهرية ( )**
2. **تلعب المحيطات دوراً بارزا في المناخ ( )**
3. **تلعب الغازات دورا بارزا في الاحتباس الحراري ( )**
4. **يؤدي استخدام الفحم في توليد الطاقة إلى زيادة الاحتباس الحراري ( )**
5. **تسهم زيادة كميات ثاني أكسيد الكربون في الغلاف الجوي في زيادة أثر الاحتباس الحراري ( )**
6. **إزالة الغطاء النباتي يزيد من أثر الاحتباس الحراري ( )**
7. **لا دخل لعوادم السيارات في ما نشهده من تغيرات مناخية ( )**
8. **تؤدي الغازات المنبعثة من أجهزة التبريد والتكييف وغازات بخاخات العطور والمبيدات الحشرية إلى تآكل طبقة الأزون ( )**
9. **الممارسات البشرية الخاطئة ضد البيئة تعتبر سبباً رئيسياً لما نشهده من تغيرات مناخية ( )**

المحور الثالث: نتائج التغيرات المناخية:

1. **يؤدي ثقب الأوزون إلى وصول الأشعة فوق البنفسجية إلى سطح الأرض ( )**
2. **تعتبر التغيرات المناخية سبباً كبيراً في انخفاض معدلات سقوط الأمطار ( )**
3. **للكوارث البيئية التي تحدث بالعالم أثر كبير في الهجرات الجماعية للسكان ( )**
4. **لا دخل للتغيرات المناخية في اتساع الصحاري وتآكل الأراضي الزراعية ( )**
5. **التهديدات التي تشهدها الإمدادات الغذائية للعالم تعزى إلى الأزمة المالية ولا دخل للتغيرات المناخية فيها( )**
6. **تعتبر هطول الأمطار في غير مسومها من آثار التغيرات المناخية ( )**
7. **تؤدي ظاهرة النينيو إلى تغيرات في درجات الحرارة والضغط الجوي ( )**
8. **تعتبر ظاهرة النينيو سبباً رئيسياً لحرائق الغابات وموجات الجفاف في العالم ( )**
9. **لظاهرة النينيو أثر كبير في تكرار العواصف المدراية التي يشهدها العالم ومساراتها ( )**
10. **يؤدي الاحتباس الحراري إلى ارتفاع مستوى البحر عن المعدل الطبيعي ( )**
11. **يؤدي الاحتباس الحراري إلى انقراض العديد من الكائنات الحية ( )**
12. **يؤدي تآكل طبقة الأوزون الى انتشار بعض الامراض المستوطنة ( )**
13. **يؤدي التعرض للأشعة ما فوق البنفسجية إلى زيادة خطر إلاصابة بسرطان الجلد ( )**
14. **يؤدي الجفاف إلى انخفاض نسبة البخر مما يسبب انخفاض درجة الحرارة على سطح الارض ( )**
15. **يقتصر تاثير الاحتباس الحراري فقط على انتاج المحاصيل والاخشاب ( )**

ثأنيا: المكون الوجداني للوعي المناخي. ضع علامة (✓) في المربع الذي يعكس وجهة نظرك الشخصية

المحاور	درجة تقديرك				
	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
النظرة الى قضية التغير المناخي					
أرى ان مشكلة الاحتباس الحراري هي حقيقة واقعة نعيشها					
لدى اهتمام كبير بموضوع التغيرات المناخية					
انا على وعي بالأسباب المؤدية للتغيرات المناخية					
اشعر أن التغيرات المناخية قضية عالمية وليست محلية					
اشعر بالقلق على مستقبل الحياة على كوكب الأرض في ظل التغيرات المناخية					
من الخطاء عدم الاعتراف بخطورة التغيرات المناخية وعدم اتخاذ إجراءات لمواجهة هذه الظاهرة					
الإعلام					
أشعر برغبة كبيرة في متابعة الأخبار المتعلقة بالطقس والمناخ					

المحاور	درجة تقديرك				
	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
أهتم كثيرا بالموضوعات المناخية المطروحة في الإعلام					
لدي شغف بمتابعة القضايا المناخية للعالم العربي					
أهتم بالتحليلات للقضايا المناخية في العالم					
أعتقد أن الإعلام المحلي لا يعطي موضوع المناخ اهتماما كبيراً					
التغيرات المناخية وتأثيرها					
أشعر بالقلق من التغيرات المناخية في العالم					
أشعر بعدم الارتياح تجاه التغيرات المناخية في السلطنة					
تخيفني أزمة الجفاف الناتج عن ظاهرة الاحتباس الحراري					
أرى أن الدول العربية اكثر عرضة لمخاطر التغيرات المناخية					
ينبغي أحيانا أن نتجاهل الكوارث التي يمكن أن تحدثها التغيرات المناخية					
أعتقد أن عدد ضحايا التغيرات المناخية سوف يزداد في المستقبل					
يؤلمني القراءة عن المخاطر البيئية الناتجة عن التغيرات المناخية					
أشعر بالرغبة في معرفة المزيد عن طبقة الاوزون					
لقد ولّد إعصار (جونو) في نفسي الكثير من القلق والخوف من المستقبل					
دور الحكومات في معالجة قضية التغيرات المناخية					
أعتقد أن الدول تعطي موضوع المناخ الاهتمام الكافي					
يسوءني تجاهل الدول لتحذيرات المنظمات والمؤسسات المهتمه بالمناخ					
أويد التزام الدولة بالاتفاقيات البيئية والتغيرات المناخية					
أؤيد وضع التغيرات المناخية كأساس لخطط التنمية في دول العالم					
أويد سن قوانين صارمة للحد من التغيرات المناخية					
سررت كثيرا بإنشاء وزارة تعني بالبيئة والشؤون المناخية بالسلطنة					

ثالثا المكون المهاري: ما هو موقفك لو طلب منك ما يلي:

السلوك	مدى ممارسة السلوك			
	اقبل دائما	اقبل احيانا	نادرا ما اقبل	لا اقبل
الاشتراك مع الآخرين في سيارة واحدة للحد من انبعاث الغازات				
استخدم الأوراق المطبوع عليها من جهة واحدة عند طباعة مسودات بدلا من استخدام أوراق بيضاء جديدة				
استخدام الهاتف المنزلي بدلا الموبايل للحد من استهلاك الطاقة الكهربائية				
ترشيد استخدام الكهرباء في المنزل				
ترشيد في شراء المنتجات المصنعة من الاخشاب للحد من استنزاف الغابات				
شراء المنتجات التي تدخل في تركيبها غازات مضرة بطبقة الاوزون				
استخدام النقل العام بدلا من السيارة الشخصية للحد من انبعات الغازات				
التبرع لدعم جمعيات حماية البيئة				
المشاركة في انشطة المنظمات والجمعيات البيئية				

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 285 - 302

البحوث العربية في التربية الخاصة (1998-2007): تحليل لتوجهاتها، وجودتها، وعلاقتها بالممارسات التربوية*

جمال الخطيب**

تاريخ تسلم البحث 2009/12/3 تاريخ قبوله 2010/9/15

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تحليل البحوث العربية ذات العلاقة بالتربية الخاصة المنشورة في السنوات العشر الماضية. وشمل التحليل (216) رسالة جامعية وبحثاً منشورًا في مجلات عربية وأجنبية محكمة. بينت النتائج أن معظم البحوث كانت بحوثاً غير تجريبية. وتبين أن أكثر الفئات التي اهتمت بها البحوث كانت: صعوبات التعلم، فالإعاقة العقلية، فأكثر من إعاقة واحدة، فالإعاقة السمعية على التوالي. أما أكثر المواضيع التي اهتمت بها البحوث فكانت: التحقق من فاعلية برامج تدريبية مختلفة، فخصائص الطلبة واحتياجاتهم، فوصف وتقييم البرامج والخدمات المتوفرة، فالقياس والتشخيص على التوالي. وقد نفذت معظم الدراسات في أوضاع تربوية خاصة. وبينت النتائج أن معظم البحوث التجريبية كانت من النوع شبه التجريبي. ولم يقم الباحثون أنفسهم بتنفيذ البرامج التدريبية في نصف الدراسات تقريباً. ولم تقدم معلومات تذكر في كثير من الدراسات التجريبية عن التصميم الذي تم استخدامه. ولم تذكر المتغيرات المستقلة والتابعة صراحة في أكثر من نصف الدراسات. وبينت النتائج أن الأبعاد الأكثر قوة في البحوث التجريبية كانت: ملاءمة التحليل الإحصائي، ومعالجة التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالأساليب الإحصائية. أما الأبعاد الأكثر ضعفا فكانت: عدم تقديم معلومات عن صحة تنفيذ البرنامج التدريبي، ومعرفة الأشخاص الذين قاموا بجمع المعلومات بظروف التجربة. وبينت النتائج أن الأبعاد الأكثر قوة في البحوث غير التجريبية كانت: وضوح عنوان البحث واتساقه مع المحتوى، وتحليل البيانات، والطرق والاجراءات. أما الأبعاد التي كانت الأكثر ضعفا فهي: الاهتمام بالقضايا ذات العلاقة باخلاقيات البحث العلمي، وعرض المشكلات العملية التي واجهها الباحث في التنفيذ. وفي الجزء الأخير، تناولت الدراسة العلاقة بين البحوث والممارسة الميدانية فتبين أن هذه العلاقة ضعيفة **(الكلمات المفتاحية:** التربية الخاصة، الدول العربية، الإعاقة، البحوث التجريبية، البحوث غير التجريبية**).**

المقدمة: لقد كان للبحث العلمي على الدوام مكانة خاصة في مجال التربية الخاصة، ولطالما أكّدت الأدبيات النظرية والبحثية في هذا المجال أهمية أن يستند تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إلى البحث العلمي.

Sepcial Education Research in Arab Countries (1998-2007): an Analysis of its Trends, Quality, and Relationship with Educational Practices

Jamal .Al-khateeb, *Faculty of Educational Sciences,University of Jordan, Amman, Jordan.*

Abstract*: This study surveyed Arab special education research published in the last decade. A total of 216 theses and journal studies were surveyed. The results indicated that most studies were non-experimental. Most commonly addressed special education categories were: learning disabilities, intellectual disabilities, more than one disability,and hearing impairments. Most commonly addressed topics were: verification of program effectiveness, characteristics and needs of students, description of services, and measurement and evaluation. The results also revealed that most experimental studies were of the quasi-experimental type. In half of the studies, the researcher him/her self did not implement the program. The strongest dimensions in these studies were: using appropriate data analysis techniques, and using statistical methods to control variability among experimental and control groups. The weakest dimensions were: lack of information about fidelity of program implementation, and data collectors' knowledge of experimental conditions. In the third part, a further analysis of a randomly selected sample consisting of 43 non-experimental studies was conducted. Results showed that the strongest dimensions in the non-experimental studies were: research title clarity and consistency with content, data analysis, and methods and procedures. The weakest dimensions were: consideration of ethical aspects and presentation of practical difficulties encountered. In the last part, relationship of research with special education practices was addressed and this relationship was judged to be poor.****(Keywords****: Special Education, Arab Countries, Disability, Experimental Research, Non-experimental Research****).***

فالتربية الخاصة تعنى بفئات ذات احتياجات وخصائص مختلفة عن بقية الطلبة. علاوة على ذلك، فالبحث العلمي الجيد في ميدان التربية الخاصة يسهم في التحقق من فاعلية المناهج والأساليب، وتطوير المعرفة حول القضايا المهمة، وتقييم جدوى البرامج والخدمات المقدمة. كذلك فالبحث ضروري إذا كانت التربية الخاصة لتضفي المشروعية على ممارساتها التشخيصية والعلاجية (Kauffman, 1993).

* خص بدعم من عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية.

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

وأخذ الاهتمام بالبحث العلمي في هذا المجال أشكالاً متنوعة منها التحليل الكمي للأدبيات البحثية وذلك ما يعرف بالدراسات الببليومترية أو دراسات تحليل المحتوى. فقد حرص الباحثون منذ أمد بعيد على تحليل دراسات التربية الخاصة المنشورة وتفحص علاقتها بالممارسات الميدانية (Bardon, Vacc, & Vallecorsa, 1984; Drew, Preator, & Buchanan, 1982) . ومن الأهداف المهمة لهذا النوع من الدراسات تقييم نوعية البحوث التي يتم تنفيذها واقتراح استراتيجيات مناسبة لتحسين نوعيتها تمهيداً لتبني ممارسات تعليمية فعالة استناداً إلى نتائجها. وقد دأبت أدبيات التربية الخاصة وتشريعاتها منذ عدة سنوات على تشجيع معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (الطلبة المعوقين من جهة والطلبة الموهوبين من جهة أخرى) على استخدام التدريس المبني على نتائج البحث العلمي (Evidence-Based Instruction). فثمة اعتقاد مفاده أن هذا التدريس هو الأكثر فاعلية وأنه يستطيع مساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة على تحقيق تقدم أفضل في وقت أقل (الحديدي، 2006). لكن وضع هذا التوجه موضع التنفيذ في المدارس ليس سهلاً. فالحاجة إلى تقديم خدمات فورية لأكبر عدد ممكن من ذوي الاحتياجات الخاصة جعلت الأنظار تتجه إلى تدريب المعلمين وليس إلى تدريب الباحثين ويرى كثيرون أن البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة يبقى محدوداً نسبياً ولا يحظى بالدعم والتمويل الذي يستحقه (Mertens & McLaughlin, 2003).

ويرى آخرون أن بعض الدراسات المنشورة في مجال التربية الخاصة ليست ذات نوعية جيدة (Odom, Brantlinger, Gersten, Horner, & Thompson, 2005; Levin & O'Donnell, 1999). إضافة إلى ذلك، لم يطوّر ميدان التربية الخاصة بعد قاعدة متينة من الممارسات التدريسية المستندة إلى البحث العلمي لأنه قليلاً ما يتم نقل المعرفة المنبثقة عن البحث التربوي إلى الممارسة الميدانية حتى في الدول المتقدمة التي أحرزت تقدماً علمياً ملحوظاً في التربية الخاصة، ولأن الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يشكلون فئات غير متجانسة (Malouf & Schiller, 1995; Leinhardt, 1990). لكن الواقع هو أن التربية الخاصة ليست فريدة تماماً بمعنى أنها ليست مختلفة بالكامل عن التربية العامة وأن بحوثها - وإن كان لها تحدياتها الخاصة ومجالاتها التي تميزها عن المجالات التربوية الأخرى - تمثل صورة مصغرة عن البحث التربوي الأوسع (Mertens & McLaughlin, 2003). فإذا تفحصنا بحوث التربية الخاصة تفحصاً عميقاً، اتضح لنا أن المنهجية البحثية في ميدان التربية الخاصة لا تختلف جوهريا عن تلك المستخدمة في مجالات العلوم التربوية الأخرى وأن الباحثين في مجال التربية الخاصة يستخدمون الطرق التجريبية وغير التجريبية المستخدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية عموماً.

وفي الدول العربية، لم تكن بحوث التربية الخاصة مألوفة حتى بداية عقد الثمانينات من القرن الماضي باستثناء بعض الدراسات التي اهتمت بتطوير اختبارات للذكاء واختبارات نفسية أخرى تمت الإفادة منها لاحقاً في تشخيص كل من حالات الإعاقة والموهبة وفي التحقق من فاعلية بعض البرامج التدريبية والعلاجية. ومع تعاظم الاهتمام بالتربية الخاصة الذي شهدته الدول العربية في العقدين الماضيين طرأت زيادة كبيرة في البحوث والدراسات ذات العلاقة بقضايا التربية الخاصة. لكن نوعية تلك البحوث والدراسات أو علاقتها بالممارسة الميدانية في مجال التربية الخاصة في هذه الدول لا تزال مجهولة حيث لم تتناول الدراسات العربية هذه القضية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لما كان الغموض يكتنف واقع بحوث التربية الخاصة العربية نتيجة غياب الدراسات الببليومترية، فقد تطور لدى الباحث رغبة في تحليل محتويات هذه البحوث ومنهجيتها وجودتها وعلاقتها بالممارسة الميدانية وبتأثيراتها عليها. وعليه فقد نفّذت هذه الدراسة للوقوف على توجهات وخصائص بحوث التربية الخاصة المنشورة في الأعوام العشرة الأخيرة في الدول العربية. وتمثلت الغاية الأساسية من هذه الدراسة في مراجعة وتحليل البحوث من حيث محتوياتها، ومنهجيتها، وجودتها، وفائدتها العملية. ومن العوامل التي حثت الباحث على تناول هذا الموضوع من الموضوعات المتعددة والمتنوعة في ميدان التربية الخاصة خبرته الواسعة نسبيا في نشر البحوث وتقويمها وفي الاشراف على الرسائل الجامعية ومناقشتها. ويضاف إلى خبرة الباحث الشخصية خبرة زملائه من أساتذة الجامعات الذين يتواصل معهم باستمرار والتي تعكس شعورا بعدم الرضا عن نوعية البحوث التي يتم تنفيذها وتشكيكهم بعلاقتها بما يحدث في الميدان. فالأسئلة التي ما فتئت تطرح نفسها هي: هل هذه البحوث جيدة؟ هل تتمتع النتائج بالصدق؟ ما الفائدة من هذه البحوث؟ وثمة أسئلة أقل تعقيداً من ذلك لا يتوفر لها أجوبة مثل: ما المواضيع التي تناولتها البحوث العربية؟ وما المنهجية المستخدمة فيها؟ وما مدى قابلية هذه البحوث للتطبيق في الممارسة الميدانية؟ أما المصدر الثاني الذي دفع بالباحث إلى تحديد مشكلة البحث على النحو الذي تمت عليه فهو الزخم الهائل من الدراسات التي تنشرها المجلات العالمية المرموقة حول البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة والذي يقابله غياب يبعث على الاحباط في الأدبيات البحثية العربية.

فمع تزايد الاهتمام بالتربية الخاصة في الدول العربية في العقدين الماضيين ازداد الاهتمام بتنفيذ ونشر البحوث العلمية ذات العلاقة بالتربية الخاصة. ولا مبالغة في القول بأن عشرات الرسائل الجامعية تناقش وتجاز وعشرات البحوث تنشر في مجلات عربية وأحياناً في مجلات أجنبية محكمة في كل عام. لكن ذلك لم ينبثق عنه أو يواكبه دراسات لتحليل هذه البحوث مما يترك الباحثين والممارسين بلا أجوبة علمية موضوعية يمكن الثقة بها. ولذلك انبثقت فكرة الدراسة الحالية لمراجعة وتحليل البحوث العربية ذات العلاقة بالتربية الخاصة لأن من شأن هذا النوع من الدراسات تطوير قاعدة معلومات مفيدة للقارئ العربي من جهة وتوجيه البحوث المستقبلية نحو مجالات البحث ذات الأولوية والأكثر فائدة

للممارسين في الميدان من جهة أخرى. وفي ضوء ذلك، صيغت مشكلة البحث على هيئة أسئلة لا فرضيات لأن طبيعة البحث تقتضي ذلك. وتحديداً، سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الرئيسة التالية:

(1) ما التوجهات والخصائص الرئيسة لبحوث التربية الخاصة العربية المنشورة في الأعوام العشرة الماضية؟

(2) ما مدى تحقق مؤشرات الجودة في بحوث التربية الخاصة العربية المنشورة في الأعوام العشرة الماضية؟

(3) إلى أي مدى ترتبط بحوث التربية الخاصة العربية المنشورة في الأعوام العشرة الماضية بالممارسة الميدانية؟

تعريف المصطلحات

التربية الخاصة (Special Education): هي تربية مكيفة أو معدلة تختلف عن التربية التقليدية التي تقدمها المدارس لعموم الطلبة غايتها تلبية الاحتياجات الفردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (المعوقين منهم والمتفوقين) لمساعدتهم على بلوغ أقصى مدى ممكن من الأداء، والاستقلالية، والتكيف (الخطيب والحديدي، 2007). ويقصد بالموهبة والتفوق امتلاك قدرات عقلية متميزة أو مهارات أدائية متميزة في مجالات محددة. وأما الإعاقة فهي أنواع مختلفة:

(1) الإعاقة العقلية (ضعف ملحوظ في كل من الأداء العقلي العام والسلوك التكيفي)،

(2) صعوبات التعلم (التباين الملحوظ بين القابلية والإنجاز الفعلي)،

(3) الإعاقة البصرية (العمى وضعف البصر)،

(4) الإعاقة الجسمية والصحية (اضطرابات عصبية او عضلية أو عظمية أو أمراض مزمنة) تفرض قيوداً على استخدام الفرد جسمه للقيام بالوظائف الحياتية اليومية بشكل مستقل وطبيعي،

(5) الإعاقة السمعية (الصمم وهو خسارة سمعية تزيد عن 90 ديسبل والضعف السمعي وهو خسارة سمعية تتراوح بين 25 – 90 ديسبل) .

(6) اضطرابات السلوك (اضطرابات التصرف وعدم النضج واضطراب الشخصية والعدوان والانحراف الاجتماعي) .

(7) اضطرابات التواصل (اضطرابات اللغة والكلام) .

(8) التوحد (اضطراب تطوري شديد يحدث فيه عجز سلوكي ملحوظ وقصور نوعي في التواصل وإثارة ذاتية مفرطة واهتمامات محدودة) .

(9) اضطراب ضعف الانتباه والنشاط الزائد (صعوبة في التركيز والاستمرار في تأدية المهمة ونشاط حركي مفرط وتهور).

بحوث التربية الخاصة في الدول العربية (Special Education Research in Arab Countries): يقصد بها في هذه الدراسة البحوث التجريبية وغير التجريبية المنشورة حول التربية الخاصة في الدول العربية سواء كان ذلك في دوريات علمية عربية أو أجنبية محكمة أو في رسائل جامعية (أطروحات دكتوراه أو رسائل ماجستير).

التوجهات البحثية:

يقصد بها في هذه الدراسة توزع البحوث حسب المتغيرات التالية: جنس الباحثين، طرق البحث المستخدمة فيها(تجريبية/غير تجريبية)، فئتها (رسالة جامعية/بحث منشور في مجلة علمية محكمة)، فئة الاحتياجات الخاصة المستهدفة فيها، موضوعاتها، طريقة اختيار أفراد الدراسة فيها، كفاية المعلومات عن الخصائص الديمغرافية لأفراد الدراسة، طريقة جمع البيانات المستخدمة فيها، الوضع الذي تم تنفيذها فيه، اهتمامها بتوضيح مدلولات النتائج.

جودة البحوث:

جودة البحوث في هذه الدراسة نوعان هما: جودة البحوث التجريبية وجودة البحوث غير التجريبية. بالنسبة لجودة البحوث التجريبية فهي درجة تحقق جملة من المؤشرات المستخدمة للحكم على نوعية الدراسات من حيث الأبعاد التالية:

(1) تقديم مبررات كافية لاستخدام طريقة التدريس،

(2) تقديم معلومات كافية تثبت أن أفراد الدراسة كان لديهم فئة الإعاقة المستهدفة،

(3) تقديم معلومات كافية لوصف خصائص منفذي البرنامج،

(4) وصف البرنامج التدريبي بوضوح،

(5) تقديم معلومات عن صحة تنفيذ البرنامج التدريبي،

(6) وصف طبيعة الخدمات التي تم تقديمها لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة،

(7) جمع المعلومات عن المتغير التابع بأكثر من طريقة واحدة،

(8) جمع المعلومات عن أثر البرنامج التدريبي في الأوقات المناسبة،

(9) جهل الأشخاص الذين قاموا بجمع المعلومات بظروف التجربة،

(10) معالجة التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة،

(11) استخدام أساليب مناسبة لتحليل البيانات. وبالنسبة لجودة البحوث غير التجريبية فهي درجة تحقق جملة من المؤشرات المستخدمة للحكم على نوعية الدراسات من حيث الأبعاد التالية:

1. عنوان البحث،
2. المقدمة،
3. مشكلة البحث،
4. تصميم البحث،
5. مراجعة الأدب،
6. المجتمع والعينة،
7. إجراءات جمع المعلومات،
8. الطرق والاجراءات،
9. تحليل البيانات،
10. التفسيرات والتوصيات،
11. المشكلات العملية،
12. الأبعاد الأخلاقية.

علاقة البحوث بالممارسات التربوية:

يقصد بعلاقة البحوث بالممارسات التربوية في هذه الدراسة مدى ارتباط المشكلات البحثية التي تناولتها الدراسات التي تم تحليلها بالقضايا التي تهم الممارسين في الميدان، ومدى اهتمام الباحثين بالتعاون مع الممارسين في الميدان، ومدى إطّلاع معلمي التربية الخاصة على البحوث العلمية المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ومدى الفائدة التي يجنونها منها في ممارساتهم العملية في غرفة الصف.

البحوث التجريبية (Experimental Research): هي البحوث التي يتم فيها التحكم بمتغير مستقل ما لتحديد أثره على متغير تابع ما. بعبارة أخرى، البحوث التجريبية هي بحوث ذات تصاميم تتناول العلاقة السببية (الوظيفية) بين متغيرات مستقلة ومتغيرات تابعة. وعندما ينفذ البحث على مجموعة من الأفراد فهو يعرف بالبحث الجمعي المقارن (Group Comparison Design)، أما عندما ينفذ على فرد واحد أو عدد قليل جداً من الأفراد فهو يعرف بالبحث الفردي (Single - Subject Research). وقد يكون البحث الجمعي المقارن بحثاً تجريبياً حقيقياً (True Experimental Research)إذا تم تعيين الأفراد عشوائياً في المجموعات ويكون شبه تجريبي (Quasi-experimental Research) إذا لم يكن التعيين عشوائياً، ويكون بحثاً قبل تجريبي (Pre-experimental Research)، إذا استخدمت مجموعة واحدة ولم يتضمن البحث مقارنة بين مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة (الخطيب، 2006).

البحوث غير التجريبية (Non-experimental Research): تهتم هذه البحوث بوصف الأداء ولا تسمح باستنتاجات بشأن العوامل المسؤولة عن هذا الأداء. فلا يتم في هذه البحوث استقصاء أثر متغر مستقل على متغير تابع حيث أن الباحث لا يقوم بتعيين أفراد دراسته عشوائياً في مجموعات ليقدم لها معالجات مختلفة. والبحوث غير التجريبية نوعان: بحوث كمية (Quantitative Research) يكون التحليل فيها على مستوى الرقم وبحوث نوعية (Qualitative Research) يكون التحليل فيها على مستوى الكلمة. وتشمل هذه البحوث:

- البحوث الوصفية (Descriptive Research) وهي بحوث تشمل جمع معلومات إما باستخدام الإستبانات، أو المقابلات، أو الملاحظة للإجابة عن أسئلة أو للتحقق من فرضيات حول الوضع الراهن لظاهرة محددة،
- البحوث التاريخية (Historical Research) وهي بحوث تشمل دراسة أحداث ماضية بغية التوصل إلى استنتاجات حول أسبابها ونتائجها،
- البحوث الارتباطية (Correlational Research) وهي بحوث يتمثل هدفها في التأكد من وجود أو عدم وجود علاقة بين متغيرين أو أكثر،
- البحوث السببية المقارنة (Causal–Comparative Research) وهي بحوث تستخدم عندما يتعذر على الباحث ضبط المتغيرات (الخطيب، 2006).

محددات الدراسة:

في هذه الدراسة، تمثلت المحددات الأساسية (جملة العوامل التي ربما تكون قد أثرت على نتائج الدراسة لكن الباحث لم يتمكن من التحكم بها) في: (1) دراسة عينة من البحوث والرسائل الجامعية التي نشرت في فترة زمنية محددة، ولذلك ينبغي التنويه إلى ضرورة تجنب تعميم النتائج على كل البحوث والرسائل العربية في مجال التربية الخاصة، (2) تتحدد نتائج هذ الدراسة بدرجة صدق البيانات المقدمة في البحوث والرسائل التي تمت مراجعتها، فلعل بعض البحوث والرسائل لم تراع الأمانة العلمية عند تقديم المعلومات وعليه تتوقف صحة النتائج التي تم التوصل إليها على صحة البيانات المقدمة، (3) تتوقف دقة المعلومات التي تقدمها هذه الدراسة على دقة المعلومات التي قام الباحث ومساعدوه بجمعها، فمع أن نسبة الاتفاق بين المحكمين كانت مقبولة إلا أن ذلك لا يعني بالضرورة أن النتائج التي تقدمها هذه الدراسة تعكس تماماً ما احتوت عليه البحوث والرسائل التي تمت مراجعتها، (4) استخدم الباحث نماذج معينة في عملية تقويم البحوث والرسائل ولكن تلك النماذج لم تغطّ كل المؤشرات التي يمكن تغطيتها للتحقق من جودة البحوث، (2) إن أكثرية البحوث والرسائل التي تمت مراجعتها كانت أردنية حيث كان متعذراً الوصول إلى عدد كبير من البحوث والرسائل الجامعية العربية غير الأردنية من خلال مصادر المعلومات المتوفرة.

المراجعات السابقة لبحوث التربية الخاصة:

حاولت المراجعات الأولى للبحث في التربية الخاصة تحليل التوجهات البحثية على مستوى كلي أو عام. ومن ثم ازداد الاهتمام بتحليل نتائج الدراسات السابقة على مستوى دقيق أو جزئي بهدف بناء قاعدة علمية لاشتقاق الممارسات التعليمية المسندة بنتائج البحث العلمي لكي يتسنى تطوير الممارسات الميدانية. فعلى سبيل المثال، راجعت عدة دراسات البحوث العلمية ذات العلاقة بتطبيقات التكنولوجيا في التربية الخاصة. وقد أجمعت هذه الدراسات على اتساع وتنوع تطبيقات التكنولوجيا المساندة والمكيفة في تقييم وتعليم وتدريب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وتدريب المعلمين، وإدارة البرامج وتقويمها، وتصميم الخطط التربوية الفردية وتنفيذها (Woodward, & Rieth, 1997).

ومن جهة أخرى، سعت عدة دراسات لتحليل محتوى البحوث العلمية ذات العلاقة بالتدخل المبكر. فقد قام سميث وزملاؤه (Smith *et al.*, 2002) بتحليل البحوث ذات العلاقة بالتربية الخاصة في الطفولة المبكرة (التدخل المبكر) التي نشرت في 48 مجلة علمية في الفترة من 1990 وحتى 1998. وكان الهدف من تلك الدراسة تطوير معايير للممارسة المهنية المرموقة في هذا المجال من مجالات التربية الخاصة. وخلص كل من سنايدر وثومبسون ومكلين وسميث (Snyder, Thompson, McLean, &

(Smith, 2002 إثر مراجعتهم وتحليلهم لأربعمائة وخمسين بحثا من البحوث ذات العلاقة بالتدخل المبكر إلى ضرورة تحسين نوعية البحوث حيث توصلوا إلى أن كثيرا من البحوث لا تقدم أدلة علمية قوية تدعم الاستنتاجات التي خرجت بها.

وراجع أكوك (Akkok, 2000) بحوث التربية الخاصة في تركيا. وكان من أهم ما توصل إليه هذا الباحث أن ثلاثة معوقات أساسية تحول دون تقدم البحث العلمي في ميدان التربية الخاصة في تركيا، وتلك المعوقات هي: الصعوبات المرتبطة بنشر المعلومات، والصعوبات المنهجية، وعدم التعاون بين الباحثين وصانعي السياسات التربوية. وتوصلت دراسة فورلين وفورلين (Forlin & Forlin, 2000) إلى أن مجالات الاهتمام في بحوث التربية الخاصة في أستراليا تمثلت في: مشاريع بحثية دولية مشتركة، ودراسات حول المعلمين قبل الخدمة، ودراسات حول الأبعاد الاجتماعية والثقافية لتعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة. وقام نيلهولم (Nilholm, 2007) بتحليل البحوث المنشورة في 12 مجلة علمية محكمة حول التربية الخاصة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي. وتبين أن النسبة الأكبر من البحوث نشرت من قبل باحثات إناث. وتبين أيضا أن الموضوعات التي حظيت بالاهتمام البحثي الأكبر كانت: القضايا المهنية في التربية الخاصة، والقضايا الأسرية، والمشكلات الانفعالية / الاجتماعية، والدمج، ومشكلات القراءة، وتكييف المناهج، والتدخل المبكر، وتقرير المصير للأشخاص المعوقين، والتعليم المستند للبحث العلمي. وبحث كالدر **(Calder, 1990)** أنواع البحوث المنشورة في مجموعة من مجلات التربية الخاصة فتبين أن 94% منها كان بحوثا كمية وأن 6% منها فقط كان بحوثاً نوعية. أما سنجر (Singer, 2000) فوصف أجندة البحث العلمي في التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية بأنها نتاج تشريعات التربية الخاصة وما يرتبط بها من سياسات، ومجموعات الضغط وبخاصة تلك التي يمثلها الأهالي والمنظمات المهنية، والقيم الاجتماعية المتغيرة، والمنهجيات البحثية المتغيرة.

ومن جهته، بيّن ثايجسن (Thygesen, 2000) أن بحوث التربية الخاصة في النرويج في العقد الأخير من القرن العشرين وبتوجيه من الحكومة تناولت مدى واسعاً جداً من الموضوعات والقضايا ذات العلاقة بالإعاقة. وأشار هذا الباحث إلى أن تلك البحوث ركزت على وجه التحديد على الأطفال المعوقين في مرحلة التعليم الأساسي وان جل الاهتمام فيها انصب على الفرد المعوق وطرق تلبية احتياجاته الخاصة وليس على البيئات التعليمية في المدارس والمؤسسات. ومن الدراسات الأخرى التي يمكن الإشارة إليها هنا الدراسة التي قام بها تيست وفولر براور وود (Test, Fowler, Brewer, & Wood, 2005) التي هدفت إلى تحليل محتوى ومنهجية البحوث ذات العلاقة ببرامج تطوير مهارات الأشخاص المعوقين في الدفاع عن الذات، ودراسة كانش وجيتندرا وسود (Kunsch, Jitendra, & Sood, 2007) التي اشتملت على تحليل البحوث التي أجريت بهدف معرفة أثر التدريس بمساندة الرفاق على تحصيل الطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، ودراسة شيتييو (Chitiyo, 2005) التي استطلعت تطبيقات التحليل الوظيفي في البحوث التي أجريت حول ذوي الإعاقات الشديدة، ودراسة ايريون (Erion, 2006) للبحوث ذات العلاقة بفعالية برامج تدريب أولياء الأمور، ودراسة جتندرا، وادواردس، وساكس، وجيكبسون (Jitendra, Edwards, Sacks, & Jacobson, 2004) حول تعليم المفردات اللغوية للطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وإذا كانت أعداد كبيرة من الدراسات الأجنبية تناولت توجهات، ومنهجية، وموضوعات، ونوعية البحوث والرسائل المنشورة في مجالات التربية الخاصة المختلفة، فلم يتناول أي بحث عربي سابق واقع بحوث التربية الخاصة باستثناء بحث واحد فقط (الخطيب والحديدي، 2005) قدم في مؤتمر التربية الخاصة العربي الذي عقد في الجامعة الأردنية. ويختلف البحث الحالي عن بحث الخطيب والحديدي (2005) اختلافاً جوهرياً من عدة جوانب أساسية. فبحث الخطيب والحديدي (2005) حاول الإجابة عن السؤالين التاليين: (1) ما المواضيع التي تناولتها بحوث التربية الخاصة في الدول العربية في السنوات الماضية؟ وكيف؟ (2) ما مضامين ذلك للبحوث المستقبلية في هذا الميدان؟

وكان بحث الخطيب والحديدي (2005) بحثاً استطلاعياً وموجزاً جداً وتناول عدداً قليلاً جداً من المتغيرات. ولم يشمل بحث الخطيب والحديدي (2005) ملخصاً، أو مقدمة، أو مشكلة دراسة، أو تعريفاً للمصطلحات، أو محددات للدراسة، أو مراجعة وتحليلاً للدراسات السابقة. ولم يصف الطريقة والإجراءات، ولم يعرض تحليلاً للنتائج الواردة في الجداول، أو مناقشة للنتائج، أو مراجع. ولم يقدم الباحثان في ذلك البحث أية بيانات عن دلالات الثبات. ولم يتناول بحث الخطيب والحديدي (2005) أية دراسات نشرت في مجلات دولية لغتها اللغة الإنجليزية في حين أن البحث الحالي فعل ذلك. ولم يتطرق الخطيب والحديدي (2005) لجودة الدراسات أو لعلاقتها بالممارسة الميدانية كما فعل البحث الحالي.

وتناول بحث الخطيب والحديدي (2005) ستة متغيرات فقط في حين تناول البحث الحالي عشرة متغيرات. ولم يتناول البحثان المتغيرات المشتركة بنفس الطريقة. فبحث الخطيب والحديدي (2005) لم يشمل تحليلاً معمقاً للبحوث بل اكتفى الباحثان بقراءة عنوان البحث وملخصه. أما في هذا البحث فقد تم إجراء تحليل معمق للدراسة كلها. كما أن بحث الخطيب والحديدي حلل الدراسات التي نشرت ما قبل عام 2004 أما البحث الحالي فقد حلل الدراسات بين عامي 1998-2007. وبلغ عدد الدراسات التي حللها الخطيب والحديدي (2005) 242 دراسة في حين بلغ عدد البحوث التي تم تحليلها في الدراسة الحالية 216 بحثا.

منهج البحث:

الدراسة الحالية دراسة وصفية ببليومترية اشتملت على تطبيق الطريقة الكمية لتحليل محتوى بحوث التربية الخاصة العربية المنشورة - سواء منها ما نشر كرسائل جامعية أو كبحوث في مجلات علمية محكمة - بغية تعرف توجهاتها ومواصفاتها. ويقدم

هذا النوع من الدراسات بيانات كمية يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي وصولا إلى مؤشرات مفيدة لفئات مستهدفة مختلفة تشمل الباحثين، وصانعي السياسات، والمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور، وغيرهم من المهتمين بأمور التربية الخاصة.

الطريقة والاجراءات:

تم تحديد الدراسات التي تضمنتها هذه المراجعة بعد بحث مستفيض في المصادر المطبوعة والالكترونية المتوفرة. فقد أجري مسح يدوي للرسائل الجامعية المتوفرة في مكتبتي الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وللدراسات التي نشرت في مجلات تربوية عربية منذ عام 1997 وحتى عام 2007، وبخاصة المجلة العربية للتربية الخاصة، ومجلة دراسات، ومجلة العلوم التربوية والنفسية (جامعة البحرين)، ومجلة أبحاث اليرموك، والمجلة التربوية (جامعة الكويت) والمجلة الأردنية في العلوم التربوية. وبالنسبة للرسائل الجامعية فقد أجري معظمها في الجامعة الأردنية، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، وجامعة الخليج العربي، وجامعات مصرية وسعودية وسورية مختلفة. إضافة إلى ذلك، فقد تم البحث بوساطة الكمبيوتر في قواعد البيانات المتوفرة في مركز المعلومات الأمريكي للمصادر التربوية (ERIC) وقواعد بيانات ابسكو (EBSCO) للوصول إلى الدراسات التي نشرت في مجلات أجنبية محكمة حول التربية الخاصة في الدول العربية. وكان من المجلات الأجنبية التي تكرر فيها نشر بحوث عن التربية الخاصة في الدول العربية:

British International Journal of Special Education; Journal of Special Education; International Journal of American Annals of the Deaf; Rehabilitation Research; International Journal of Disability, Development and Education.

وقام الباحث بتحليل الدراسات لتحديد موضوعاتها، ومنهجيتها، وفئات الاحتياجات الخاصة التي اهتمت بها، والطرق التي استخدمتها لاختيار أفراد الدراسة، وكفاية المعلومات الديموغرافية المقدمة عن أفراد الدراسة، والطرق التي استخدمت لجمع المعلومات، والأوضاع التي نفذت فيها، ومدى توضيح مضامين ودلالات النتائج التي تم التوصل إليها. ويبين الجدول (1) عدد تلك البحوث حسب تاريخ نشرها.

جدول (1): عدد البحوث التي تمت مراجعتها حسب تاريخ نشرها

السنة	التكرار	النسبة
2007	40	%19
2006	28	%13
2005	35	%16
2004	32	%15
2003	25	%12
2002	17	%8
2001	14	%6
2000	12	%5
1999	7	%3
1998	6	%3
المجموع	216	%100

وبلغ عدد البحوث التي تم تحليلها 216 بحثا ورسالة جامعية. وقد واجه الباحث صعوبات كبيرة في تنفيذ هذه الدراسة بسبب صعوبة الوصول إلى الدراسات ذات العلاقة. فبحوث التربية الخاصة تنشر في مجلات تربوية عامة وأحياناً في مجلات نفسية أو إجتماعية. وباستثناء المجلة العربية للتربية الخاصة التي بادرت الأكاديمية العربية للتربية الخاصة في الرياض إلى إصدارها مؤخرا، ليس هناك مجلات عربية محكمة متخصصة في التربية الخاصة. وبالنسبة للرسائل الجامعية العربية (رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه)، فهي أيضا تنشر من قبل الجامعات العربية المختلفة ويواجه المهتم بها صعوبات كبيرة في الحصول عليها لعدم توفر قاعدة معلومات إلكترونية عربية مشتركة. ونظرا لتعذر السفر إلى بعض الدول العربية أو تعيين مساعدي بحث من دول عربية أخرى لعدم توفر التمويل الكافي للبحث، استعان الباحث باربعة مساعدي بحث من الأردن ثلاثة منهم يحملون درجة الدكتوراه في التربية الخاصة ويحمل الرابع درجة الدكتوراه في القياس والتقويم. وقد استعان الباحث بهؤلاء المساعدين للبحث يدوياً عن الرسائل الجامعية والبحوث الموجودة في المكتبات الجامعية. كذلك تمت الاستعانة بهم لتحليل محتويات البحوث والرسائل والحكم على جودتها وعلى علاقتها بالممارسات الميدانية باستخدام نماذج خاصة طوّرها الباحث لتحقيق أغراض الدراسة بعد تدريبهم على استخدامها وتزويدهم بالتعريفات الإجرائية للمصطلحات الأساسية فيها. وتم تطوير نماذج جمع البيانات هذه بالاستعانة بالدراسات السابقة ذات الأهداف المماثلة للدراسة الحالية والتي تمت الإشارة إليها سابقاً وبالاستناد إلى معايير الجودة المعتمدة في الأدبيات البحثية المعاصرة. وتم التحقق من ثبات البيانات عن طريق المقدرين حيث حسبت نسبة الاتفاق بين الباحث ومساعديه على تحليل وتقويم عينات من البحوث بشكل مستقل. وبعد جمع البيانات، تم تحليلها وعرضها في جداول إحصائية وبأشكال ورسومات بيانية مختلفة. ومن ثم حاول الباحث تفسير النتائج التي تم التوصل إليها موضحا مدلولات تلك النتائج بالنسبة للممارسات الميدانية وللبحوث المستقبلية في ميدان التربية الخاصة في الدول العربية.

النتائج

الجزء الأول: التوجهات الرئيسة لبحوث التربية الخاصة العربية المنشورة في الأعوام العشرة الماضية:

قبل الإجابة عن الأسئلة البحثية الأساسية في هذه الدراسة، ينبغي الإشارة إلى بعض النتائج العامة لعل ذلك يقدّم معلومات مفيدة للقارئ. فقد كان عدد البحوث المنشورة في مجلات علمية التي نفذها باحث واحد 75 من 103 (73%). وتمت الإشارة في بحثين فقط (2%) إلى أنهما مدعومان من عمادات بحث علمي. ولم تستخدم سوى ثلاث دراسات فقط منهجية البحث النوعي. وأشار عدد قليل جداً من الباحثين إلى أنهم استخدموا البحث النوعي بالاضافة إلى البحث الكمي وعند الاطلاع على البحث تبين أن المقابلة كانت الطريقة الوحيدة المستخدمة وانها لم تستخدم

بطريقة مختلفة عن المقابلة التي تستخدم في البحوث الكمية مما يعني أن الأمر للباحثين ليس أكثر من مجرد تغيير في المسميات. ومن الملفت للنظر أن ذلك يحدث بالرغم من أن الخطط الدراسية في برامج الدراسات العليا المعتمدة في عدة جامعات عربية تركز ومنذ سنوات على تعليم منهجية البحث النوعي خاصة على مستوى الدكتوراه. ومن جهة أخرى، فقد اتضح أن الغالبية الساحقة من البحوث قد ركزت على الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي بينما نادرا ما تناولت الدراسات الطلبة في المراحل التعليمية الأخرى (ما قبل المدرسة، التعليم الثانوي، التعليم الجامعي).

وكما تمت الإشارة أعلاه، تم التحقق من ثبات البيانات عن طريق المقدرين حيث تم استخراج نسبة الاتفاق بين الباحث ومساعديه لكل بحث تم تقييمه من قبل إثنين منهم. وبلغ عدد البحوث التي قام بتقييمها الباحث وأحد مساعديه بشكل مستقل ثلاثين بحثاً. وتبين ان نسبة الاتفاق تراوحت بين 67% (تقديم معلومات ديمغرافية) إلى 97% (جنس الباحث) بمتوسط 83% مما يسمح بالقول أن البيانات التي تقدمها الدراسة الحالية تتمتع بنسبة ثبات مقبولة.

ويبين الجدول (2) توزيع البحوث التي تمت مراجعتها حسب جنس الباحث/الباحثين. ويتضح من هذا الجدول أن 71% من البحوث نفذت من قبل باحثين وأن 29% منها نفذ من قبل باحثات. وتجدر الإشارة هنا إلى أن العدد الإجمالي للبحوث زاد عن 216 بحثاً وذلك لأن الباحث قام برصد جنس جميع الباحثين في حال كون البحث المنشور في مجلة علمية قد نفذ من قبل أكثر من باحث واحد.

جدول (2): توزيع البحوث حسب جنس الباحث/الباحثين

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	186	%71
أنثى	76	%29
المجموع	262	%100

أما الجدول (3) فيبين توزيع البحوث حسب طرق البحث المستخدمة فيها. ويتبين من الجدول أن النسبة الأكبر من البحوث العربية التي تم تنفيذها في ميدان التربية الخاصة في العقد الأخير هي بحوث غير تجريبية (مسحية، ارتباطية، سببية مقارنة، دراسات حالة، الخ).

جدول (3): توزيع البحوث حسب طرق البحث المستخدمة فيها

الطريقة	التكرار	النسبة
تجريبية	74	%34
غير تجريبية	142	%66
المجموع	216	%100

ويوضح الجدول (4) توزيع البحوث حسب فئتها، ويتبين من الجدول أن 52% من البحوث التي تمت مراجعتها كانت رسائل جامعية (30% رسائل ماجستير و22% أطروحات دكتوراه) و48% كانت بحوثاً منشورة في مجلات علمية محكمة (34% بحوث منشورة في مجلات عربية و14% بحوثا منشورة في مجلات عالمية).

جدول (4): توزيع البحوث حسب فئتها

فئة البحث	التكرار	النسبة
بحث منشور في مجلة عربية محكمة/مؤتمر علمي	73	%34
بحث منشور في مجلة أجنبية محكمة	30	%14
رسالة ماجستير	66	%30
أطروحة دكتوراه	47	%22
المجموع	216	%100

ويوضح الجدول (5) توزيع البحوث حسب فئة الاحتياجات الخاصة المستهدفة فيها. ويتبين من الجدول أن أكثر الفئات التي حظيت باهتمام بحثي في الدول العربية كانت صعوبات التعلم، والإعاقة العقلية، وأكثر من إعاقة واحدة. أما أقل الفئات التي حظيت بالاهتمام فهي: اضطرابات التواصل، واضطرابات السلوك، والإعاقة الجسمية، والإعاقة البصرية، والتوحد.

جدول (5): توزيع البحوث حسب فئة الاحتياجات الخاصة المستهدفة فيها

المجال	التكرار	النسبة
صعوبات التعلم	54	%25
الإعاقة العقلية	37	%17
الإعاقة السمعية	29	%14
الإعاقة البصرية	11	%5
اضطرابات السلوك	6	%2
التوحد	12	%5
الإعاقة الجسمية	8	%4
نطق ولغة	4	%2
الموهبة والتفوق	21	%10
غير ذلك (أكثر من إعاقة واحدة)	34	%16
المجموع	216	%100

ويبين الجدول (6) توزيع البحوث حسب الموضوعات التي تناولتها. ويتضح من الجدول أن أكثر الموضوعات التي حظيت بالاهتمام في بحوث التربية الخاصة العربية التي نشرت في العقد الأخير كانت: التحقق من فاعلية برامج تدريبية، خصائص الطلبة واحتياجاتهم، وصف وتقييم برامج وخدمات، والقياس والتشخيص.

جدول (6): توزيع البحوث حسب الموضوعات التي تناولتها

الموضوع	التكرار	النسبة
قضايا متعلقة بالمعلمين (معلمي تربية خاصة أو معملين عاديين)	18	%8
قضايا متعلقة بالأسر	13	%6
القياس والتشخيص	21	%10
الدمج	14	%6
وصف وتقييم برامج وخدمات	21	%10
التحقق من فاعلية برامج تدريبية	71	%33
خصائص الطلبة واحتياجاتهم	45	%21
غير ذلك (تكنولوجيا، إدارة، إتجاهات ، إلخ)	13	%6
المجموع	216	%100

ويتبين من الجدول (7) أن 33% من الباحثين لم يشيروا إلى الطريقة التي استخدموها لاختيار أفراد الدراسة. وفي البحوث التي تمت الإشارة فيها إلى الطريقة، استخدمت العينات غير العشوائية (المتيسرة، القصدية، الخ) في 46% من الدراسات، في حين استخدمت العينات العشوائية في 21% من الدراسات فقط.

جدول (7): توزيع نسبة البحوث حسب طريقة اختيار أفراد الدراسة

الطريقة	التكرار	النسبة
عشوائية	45	%21
غير عشوائية	99	%46
لم يوضحها الباحث	72	%33
المجموع	216	%100

ولمزيد من المعلومات، تم تحليل الدراسات فيما يتعلق بالمعلومات الديمغرافية التي قدمتها عن أفراد الدراسة والجدول (8) يبين النتائج. ويتضح من هذا الجدول أن 44% من الدراسات لم تقدم معلومات ديمغرافية كافية عن المشاركين فيها، وأن المعلومات في معظم الدراسات تهتم بجنس الطفل، وعمره، وفئة إعاقته، وشدتها. أما الدراسات ذات العلاقة بالمعلمين فقد اهتمت أساساً بجنس المعلم، وخبرته، ودرجته العلمية.

جدول (8): توزيع البحوث حسب تقديم معلومات ديموغرافية كافية عن المشاركين في الدراسة

تقديم معلومات ديموغرافية	التكرار	النسبة
نعم، قدمت معلومات ديموغرافية كافية	121	%56
لا، لم تقدم معلومات ديموغرافية كافية	95	%44
المجموع	216	%100

ويتبين من الجدول (9) أن الأدوات الأكثر استخداماً لجمع المعلومات في الدراسات التي تم تحليلها كانت الاختبارات والاستبانات. أما أدوات جمع المعلومات الأخرى (الملاحظة، المقابلة، الخ) فهي نادرة جدا.

جدول (9): توزيع البحوث حسب طريقة جمع البيانات

الطريقة	التكرار	النسبة
استبانة/ قائمة تحقق، قائمة تقدير	84	%39
ملاحظة	4	%2
اختبار/مقياس	87	%40
تحليل محتوى /وثائق	4	%2
أكثر من طريقة (استبانات، مقابلات، الخ)	37	%17
المجموع	216	%100

ويبين الجدول (10) أن نصف الدراسات نفذت في مدارس أو فصول خاصة للطلبة المعوقين أو للطلبة الموهوبين وأن النصف الآخر نفّذ في أوضاع أخرى مختلفة.

جدول (10): توزيع البحوث حسب الوضع الذي نفذت فيها

الوضع	التكرار	النسبة
مدرسة عادية	79	37%
مدرسة / مؤسسة / فصل تربية خاصة / مراكز موهوبين	108	50%
غير ذلك	29	13%
المجموع	216	100%

وأخيرا، يبين الجدول (11) أن الباحثين في 64% من الدراسات لم يوضحوا معاني أو مدلولات النتائج التي توصلوا إليها.

جدول (11): توزيع البحوث حسب اهتمامها بتوضيح مدلولات النتائج التي تم التوصل إليها

تبيان مضامين نتائج الدراسة	التكرار	النسبة
نعم	78	36%
لا	138	64%
المجموع	216	100%

الجزء الثاني: مؤشرات الجودة في البحوث التجريبية :

لمزيد من المعلومات عن البحوث التجريبية على وجه التحديد، تم تحليل جميع البحوث التجريبية والبالغ عددها 74 بحثاً بما يمثل 34% من مجموع الدراسات التي تم مسحها وتحليلها في الدراسة الراهنة. وتم تقويم تلك البحوث وفق مؤشرات الجودة التي اقترحها جيرستن ورفاقه (Gersten, Fuchs, Compton, Coyne, Greenwood, & Innocenti, 2005). وللاطمئنان إلى موضوعية النتائج المرتبطة بهذا الجزء، تم حساب ثبات البيانات باستخدام نفس الطريقة وهي نسبة اتفاق المقدرين، حيث طلب الباحث من أحد الزملاء تقييم عشر دراسات باستخدام نموذج مؤشرات جودة البحوث التجريبية نفسه. وقد تراحت نسبة الاتفاق ما بين 60% (التحليلات الإحصائية المستخدمة) إلى 90% (استخدام أكثر من طريقة لقياس المتغير التابع) وبمتوسط مقداره 75% وتلك نسبة اتفاق مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. واتضح أن معظم هذه البحوث (أكثر من 80%) من النوع شبه التجريبي (البحوث التي لا يتم فيها تعيين أفراد الدراسة عشوائيا في المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة). وذلك أمر يمكن تفهمه في ضوء الصعوبات الجمة التي يواجهها الباحثون في إجراء بحوث تجريبية حقيقية في الميدان. لكن الملفت للنظر هو ندرة استخدام تصاميم الحالة الواحدة (Single Subject Research Designs) حيث لم تستخدم سوى دراستين هذه التصاميم بالرغم من أنها ملائمة تماما لميدان التربية الخاصة حيث لا تتوفر عينات بحثية ذات حجم كبير كما هو الحال في التربية العامة.

وجدير بالذكر أن النتائج التي تعرضها الدراسات التجريبية تفيد بفاعلية البرامج التي تم التحقق منها بالرغم من أن مدة تنفيذ تلك البرامج في الدراسات التي تم تحليلها (والتي قدمت معلومات واضحة عن هذا المتغير) تراوحت بين 6 ساعات إلى 34 ساعة بمتوسط 11 ساعة تدريبية للبرنامج، ورغم أن بعض هذه الدراسات استهدفت متغيرات معقدة يصعب تغييرها في مدة قصيرة مثل: مفهوم الذات، والذاكرة، والاتجاهات، والمهارات الدراسية، والتكيف النفسي. وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات أشارت إلى أن البرامج (المتغيرات المستقلة) التي تم تنفيذها كانت فعالة في تغيير المتغيرات التابعة بغض النظر عن الإطار النظري الذي تم الاستناد إليه في بنائها. فلم تشر أي دراسة إلى أن البرنامج لم يحقق الهدف المرجو منه. الاستثناء الوحيد كان دور المتغيرات الأخرى (مثل: الجنس أو العمر، الخ) حيث اختلفت نتائج الدراسات بشأن تأثير

هذه المتغيرات. من جهة ثانية، لم يقم الباحث نفسه بتنفيذ البرنامج التدريبي في نصف الدراسات تقريباً لكنه أوكل مهمة تنفيذه للغير (المعلمين، أولياء الأمور، المرشدين) ودون تقديم وصف مقبول أو كاف لكيفية تدريب من أوكلت إليهم مهمة التنفيذ ودون تقديم معلومات تطمئن القارئ بأن البرنامج تم تنفيذه كما خطط الباحث. لكن الأمر يختلف فيما يتعلق بالمتغيرات التابعة فهي وإن كانت محدودة أيضاً إلا أنها أكثر تنوعاً من المتغيرات المستقلة. واشتملت المتغيرات التابعة في الدراسات التي تم تحليلها، على سبيل المثال لا الحصر، على المهارات الدراسية، والتحصيل ومفهوم الذات، ومعرفة المعلمين، واتجاهات المعلمين وأولياء الأمور، والمشكلات السلوكية، والتوافق النفسي، واللغة، والذاكرة، والدافعية، والمهارات الاستقلالية، والمهارات الحركية، والضغوط النفسية، والمهارات الادراكية، ومهارات القراءة والكتابة، ومهارات التفكير الإبداعي.

ومن النتائج التي تستحق التوقف عندها أنه لم يتم تقديم معلومات عن صدق تنفيذ البرامج التدريبية في الغالبية العظمى من الدراسات. بكلمات أخرى، لا يقدم الباحثون أي دليل لطمأنة القارئ بأن البرامج تم تنفيذها على النحو المطلوب. ولم يتم إجراء متابعة لأفراد الدراسة بعد التوقف عن تنفيذ البرنامج التدريبي في أكثر من ثلثي الدراسات التي تم تحليلها. واتضح أيضاً أن كثيراً من الدراسات التجريبية لم تذكر شيئاً عن طريقة اختيار العينة، ولم تقدم معلومات واضحة عن التصميم الذي تم استخدامه في كثير من الدراسات التي تمت مراجعتها. ولم تذكرالمتغيرات المستقلة والتابعة صراحة في أكثر من نصف الدراسات. وتكاد جميع الدراسات التجريبية التي تم تحليلها تتفق على أن المتغير المستقل الأساس تمثل بالبرنامج الذي تم تطبيقه. وذلك ليس شيئاً غير عادي، وأما الشيء غير العادي فهو أن الدراسات تتفق أيضاً على المتغيرات المستقلة الأخرى والتي تتمثل عموما بمتغيري الجنس والعمر. ومن الناحية العلمية، يعكس ذلك عدم الدقة وعدم الجدية في مراجعة وتحليل نتائج الدراسات السابقة مما ينجم عنه اعتباطية في تحديد المتغيرات من جهة وتناقض في نتائج الدراسات المختلفة فيما يخص أثر المتغير ذاته من جهة أخرى. وكذلك الأمر بالنسبة لمحددات الدراسة حيث أنها غير مذكورة في عدد لا بأس به من الدراسات التي تمت مراجعتها. وفي حال تخصيص عنوان فرعي للمحددات، فإن تلك المحددات لا تكاد تختلف من دراسة إلى أخرى من الدراسات التي تم تحليلها. فهي قد بدت وكأنها صياغات متكررة تفتقر للمعنى وتتحدث عن أن الدراسة تتحدد بالعينة وبأدوات جمع البيانات التي استخدمت. هذا ويبين الجدول (12) نتائج تحليل البحوث التجريبية في ضوء تقييمها تبعاً لمؤشرات الجودة التي تم اعتمادها.

جدول (12): تكرارات ونسب التقديرات التي حصلت عليها عينة من دراسات التربية الخاصة العربية التجريبية المنشورة في الأعوام العشرة الأخيرة

الرقم	المؤشر	نعم		لا		نوعا ما	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1	هل قدمت معلومات كافية تدعم طريقة التدريس التي تم اسخدامها في البحث؟	21	%28	21	%28	32	%44
2	هل تم تقديم معلومات كافية تثبت أن أفراد الدراسة كان لديهم فئة الإعاقة المستهدفة في البحث؟	21	%28	11	%15	42	%57
3	هل قدمت معلومات كافية لوصف خصائص منفذي البرنامج وهل اتخذت أية خطوات لزيادة احتمالات تكافؤ منفذي البرنامج التدريبي في الأوضاع المختلفة؟	11	%15	12	%28	42	%57
4	هل كان وصف البرنامج واضحاً؟	32	%44	21	%28	21	%28
5	هل تم تقديم معلومات عن صحة تنفيذ البرنامج التدريبي؟	--	--	63	%85	11	%15
6	هل تم وصف طبيعة الخدمات التي تم تقديمها لكل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟	11	%15	21	%28	42	%57
7	هل تم جمع المعلومات عن المتغير التابع بأكثر من طريقة واحدة لخلق توازن بين القياس المرتبط مباشرة بالبرنامج التدريبي والقياس العام؟	21	%28	53	%72	--	--
8	هل تم جمع المعلومات عن أثر البرنامج التدريبي في الأوقات المناسبة (بعد التوقف عن تنفيذ البرنامج مباشرة وبعد فترة من التوقف – مرحلة المتابعة)؟	21	%28	53	%72	--	--
9	هل كان الأشخاص الذين قاموا بجمع المعلومات يجهلون ظروف التجربة (لا يعرفون من هم أفراد المجموعة الضابطة ومن هم أفراد المجموعة التجريبية)؟	--	--	63	%85	11	%15
10	هل تمت معالجة التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة إما من خلال الاختيار العشوائي أو من خلال الأدوات الإحصائية (مثل تحليل التباين المشترك)؟	53	%72	21	%28	--	--
11	هل كانت التحليلات الإحصائية المستخدمة مناسبة ومرتبطة بأسئلة البحث أو فرضياته؟ وهل كانت مرتبطة بوحدة التحليل الأساسية في البحث؟	52	% 70	--	--	21	%28

يتضح من الجدول (12) أعلاه أن الأبعاد التي استحقت أعلى التقديرات من حيث مؤشرات الجودة في البحوث التجريبية العربية المنشورة في ميدان التربية الخاصة في الأعوام العشرة الأخيرة كانت: ملاءمة التحليل الإحصائي، ومعالجة التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالأساليب الإحصائية، وتقديم معلومات تثبت أن أفراد الدراسة كان لديهم فئة الإعاقة المستهدفة، ووضوح الوصف

المقدم للبرنامج التدريبي. أما الأبعاد التي حصلت على أدنى التقديرات فكانت: عدم تقديم معلومات عن صحة تنفيذ البرنامج التدريبي، وعدم جهل الأشخاص الذين قاموا بجمع المعلومات بظروف التجربة، وعدم جمع معلومات عن المتغير التابع بأكثر من طريقة واحدة.

الجزء الثالث: مؤشرات الجودة في عينة من البحوث غير التجريبية:

ولإجراء مزيد من التحليل، تم اختيار 43 بحثاً من البحوث غير التجريبية التي نشرت في الأعوام العشرة الأخيرة (1998-2007) عن طريق العينة العشوائية المنتظمة لتقويمها. وكان 19 منها بحوثاً منشورة في مجلات عربية محكمة و24 رسالة جامعية. وغطت البحوث كافة فئات التربية الخاصة ما عدا الإعاقة الجسمية والموهبة والتفوق، وغطت الدرسات موضوعات مختلفة: قضايا متعلقة بالمعلمين، وقضايا متعلقة بالأسر، والقياس والتشخيص، والدمج، وأساليب التدريس والتدريب، وخصائص الطلبة واحتياجاتهم، وغير ذلك.

وتم تقويم تلك العينة من الدراسات وفق جملة من المعايير التي أوصي بها بوليت وبيك (Polit & Beck, 2003). وتناولت تلك المعايير مدى ملاءمة كل من الأبعاد التالية في الدراسات المنشورة:-

(1) عنوان البحث،
(2) المقدمة،
(3) مشكلة البحث،
(4) تصميم البحث،
(5) مراجعة الأدب،
(6) المجتمع والعينة،
(7) إجراءات جمع المعلومات،
(8) الطرق والاجراءات،
(9) تحليل البيانات،
(10) التفسيرات والتوصيات، المشكلات العملية، والأبعاد الأخلاقية.وللاطمئنان إلى موضوعية النتائج، تم حساب ثبات البيانات باستخدام نفس الطريقة وهي نسبة اتفاق المقدرين، حيث طلب الباحث من أحد الزملاء تقييم سبع دراسات باستخدام نموذج مؤشرات الجودة نفسه. وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين 57% (تحليل البيانات) إلى 86% (المشكلات العملية التي تمت مواجهتها) بمتوسط مقداره 71% وتلك نسبة اتفاق مقبولة لأغراض الدراسة الحالية. ويبين الجدول (13) النتائج التي تم التوصل إليها في هذا الخصوص.

جدول (13): تكرارات ونسب التقديرات التي حصلت عليها عينة من دراسات التربية الخاصة العربية غير التجريبية المنشورة في الأعوام العشرة الأخيرة

المؤشر	نعم		لا		نوعا ما	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
1. عنوان البحث: هل يعكس العنوان محتوى البحث بدقة ووضوح؟	23	%53	3	%7	17	%40
2. المقدمة: هل كانت المقدمة واضحة وموجزة، وقدمت فقراتها بشكل سلس ومنطقي، وولدت اهتماما بالبحث الحالي، وقدمت معلومات كافية وذات علاقة عن مشكلة البحث؟	13	%30	11	%26	19	%44
3. مشكلة البحث: هل تمت صياغة مشكلة البحث بلغة واضحة، وكانت المشكلة محددة وقابلة للتحقق العلمي، وقدم الباحث مبررات مقنعة لأهميتها، وكانت المعلومات المتعلقة بها دقيقة وتم توصيلها بوضوح؟	12	%28	19	%44	12	%28
4. تصميم البحث: هل تم توضيح تصميم البحث بشكل دقيق وصحيح، وتناول الباحث القضايا المتعلقة بالصدق الداخلي والصدق الخارجي للبحث، وتم تعريف المتغيرات التابعة والمتغيرات المستقلة بوضوح؟	8	%19	14	%32	21	%49
5. مراجعة الأدب: هل كانت المراجعة وافية وحديثة وغير منحازة ومنظمة، ودعمت المراجعة الحاجة لبحث جديد، واستخدمت مصادر أولية كافية، وتضمنت تفسيرات مناسبة لنتائج البحوث ذات العلاقة، وكانت المراجع ذات علاقة وحديثة؟	5	%12	12	%28	26	%60
6. المجتمع والعينة: هل تم تحديد ووصف مجتمع الدراسة، وتم وصف طريقة اختيار عينة الدراسة بشكل واضح؟	13	%30	15	%35	15	%35
7. إجراءات جمع المعلومات: هل تم وصف اجراءات جمع المعلومات بوضوح، وتم تقديم معلومات كافية عن الصدق والثبات، ووضح الباحث الأدوات التي استخدمها لجمع المعلومات، ومن الذي جمع تلك المعلومات، والظروف التي جمعت فيها المعلومات ؟	13	%30	13	%30	17	%40
8. الطرق والاجراءات: هل تم توضيح الطرق والاجراءات التي استخدمت في البحث بوضوح مما يسمح بتكرار الدراسة؟	21	%49	8	%19	14	%32
9. تحليل البيانات: هل تم تقديم قدر مناسب من المعلومات الإحصائية ، وكانت الجداول المستخدمة لتلخيص النتائج واضحة ومعنونة بشكل سليم، وكان الباحث موضوعيا في عرض نتائج دراسته؟	27	%63	6	%14	10	%23

المؤشر	نعم		لا		نوعا ما	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
10. التفسيرات والتوصيات: هل راعى الباحث في تفسيراته للنتائج محددات تصميم البحث الذي استخدمه، وتمت الإشارة إلى التفسيرات البديلة المحتملة للنتائج، وكانت التوصيات مبررة في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وكانت التعميمات مبررة على ضوء طريقة اختيار العينة؟	17	%40	14	%32	12	%28
11. المشكلات العملية: هل بيّن الباحث الصعوبات العملية التي واجهها في تنفيذ بحثه ؟	8	%19	28	%65	7	%16
12. الاعتبارات الأخلاقية: هل راعى الباحث المبادئ الأساسية لتنفيذ البحوث الإنسانية (مثل سرية المعلومات، والحصول على موافقة مسبقة من أفراد الدراسة للمشاركة في البحث)؟	4	%9	30	%70	9	%21

يتضح من الجدول (13) أعلاه أن الأبعاد التي حصلت على أعلى التقديرات في دراسات التربية الخاصة العربية المنشورة في الأعوام العشرة الأخيرة كانت: تحليل البيانات، وعنوان البحث، والطرق والإجراءات. أما الأبعاد التي حصلت على أدنى التقديرات فكانت: القضايا المرتبطة بالاعتبارات الأخلاقية، والقضايا المرتبطة بالمشكلات العملية التي يتضمنها تنفيذ البحوث، وتصميم البحث، والتفسيرات والتوصيات.

الجزء الرابع: علاقة البحث العلمي بالممارسة الميدانية:

في الجزء الرابع من الدراسة، حاول الباحث جمع معلومات عن العلاقة بين البحث العلمي والممارسة الميدانية في مجال التربية الخاصة في الدول العربية. وعلى وجه التحديد، أجري تحليل للدراسات السابقة بغية تعرف مدى ارتباط المشكلات البحثية بالقضايا التي تهم الممارسين في الميدان، ومدى اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة بالتعاون مع الممارسين في الميدان، ومدى إطلاع معلمي التربية الخاصة على البحوث العلمية ومدى الفائدة التي يجنونها منها في ممارساتهم العملية في غرفة الصف. وللاطمئنان إلى موضوعية النتائج المرتبطة بهذا الجزء، تم حساب ثبات البيانات باستخدام نفس الطريقة السابقة وهي نسبة اتفاق المقدرين. فقد طلب الباحث من أحد الزملاء تقييم عشرين دراسة للحكم على: مدى استناد الباحثين في تحديدهم للمشكلات البحثية إلى استطلاع آراء المعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة، وغيرهم من ذوي العلاقة، ومدى اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة بالتعاون مع الممارسين في الميدان في تنفيذ بحوثهم. وقد تراوحت نسبة الاتفاق ما بين 70% (استناد الباحثين في تحديدهم للمشكلات البحثية إلى دراسات استطلاعية) إلى 85% (اهتمام الباحثين بالتعاون مع الممارسين في الميدان) وبمتوسط مقداره 78% وتلك نسبة اتفاق مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

ويبين الجدول (14) ضعف ارتباط المشكلات البحثية بالقضايا التي تهم الممارسين في الميدان. فقد اتضح ضعف ارتباط المشكلات البحثية التي تناولتها بحوث التربية الخاصة العربية المنشورة في الأعوام العشرة الماضية بالقضايا التي تهم الممارسين في الميدان. فمشكلة البحث في أكثر من ثلثي الدراسات تم تحديدها استناداً إلى مراجعة الأدبيات النظرية أو الدراسات السابقة وليس استناداً إلى إجراء دراسات استطلاعية في الميدان. أما من حيث تعاون الباحثين مع المعلمين فالوضع ليس أفضل كثيراً إذ اتضح أن 55% من الباحثين لا يبادرون إلى مشاركة المعلمين في تنفيذ البرامج التي يطورونها في دراساتهم التجريبية. أما في الدراسات غير التجريبية فيكاد دور المعلمين يقتصر على تعبئة الاستبانات أو تطبيق الاختبارات التي يعدّها الباحثون. وما يعنيه ذلك في الواقع أن الباحثين يطلبون من المعلمين أن يمدّوا لهم يد العون لإنجاز بحوثهم وبذلك فالمسألة ليست مسألة تعاون مع المعلمين في تحديد مشكلات البحث أو في تنفيذه بطريقة تعاونية على غرار ما تتطلبه البحوث الإجرائية القائمة على المشاركة. والأكثر من ذلك، أن المعلمين لم يشاركوا في معظم الدراسات التي تم تحليلها حتى كمستهلكين لها حيث لم تشر ولو دراسة واحدة إلى أنه تم إطلاع المعلمين على نتائج الدراسة وتوضيح المدلولات التطبيقية لها.

جدول (14): العلاقة بين البحوث العلمية والممارسات التعليمية في ميدان التربية الخاصة

السؤال	الإجابة علاقة قوية		علاقة ضعيفة	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ما مدى استناد الباحثين في تحديدهم للمشكلات البحثية إلى استطلاع آراء المعلمين، وأولياء الأمور، والطلبة، وغيرهم من ذوي العلاقة؟	66	%31	150	%69
ما مدى اهتمام الباحثين في مجال التربية الخاصة بالتعاون مع الممارسين في الميدان في تنفيذ بحوثهم؟	97	%45	119	%55

وفيما يتصل بمدى إطّلاع معلمي التربية الخاصة على البحوث العلمية المتعلقة بالطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والفائدة التي يجنونها منها في ممارساتهم العملية في غرفة الصف، فقد قام الباحث باستطلاع آراء أربعة وعشرين معلماً في الميدان حول البحث والباحثين أثناء دورة تدريبية. وقد أفاد معظمهم بأنهم يستندون في ممارساتهم التعليمية إلى ما اكتسبوه من مهارات قبل الخدمة وما يتعلمونه من الدورات التدريبية وليس إلى البحوث العلمية لأنهم لا يعرفون عن هذه البحوث. فمدارسهم لا يتوفر فيها مجلات علمية وهم نادراً جداً ما يطّلعون على مجلات في تخصص التربية الخاصة بل إن معظمهم لم يتمكن من ذكر اسم مجلة علمية واحدة في تخصص التربية الخاصة. وأشار عدد منهم إلى أن تعبئة

الاستبانات تثقل كاهلهم إذ لا يكاد أسبوع ينقضي دون استبانة جديدة. وعلى أي حال، فهذا الأمر يستحق دراسة علمية موسعة لأهميته الكبيرة.

مناقشة النتائج:

اشتملت هذه الدراسة على مراجعة وتحليل ما مجموعه (216) من الرسائل الجامعية والبحوث العربية ذات العلاقة بالتربية الخاصة المنشورة في الفترة من (1998 – 2007). وتمثلت أهداف الدراسة في تحليل توجهات البحث العلمي في هذا المجال وإجراء تقويم أوّلي لنوعيته وفق جملة من مؤشرات الجودة الأساسية وذلك ما لم تفعله الدراسات العربية السابقة. وقد تم التوصل إلى نتائج يمكن الإفادة منها في توجيه البحوث المستقبلية لتصبح أكثر رصانة من الناحية العلمية وأكثر فائدة من الناحية التطبيقية. ويستدل من هذه النتائج أن الباحثين في ميدان التربية الخاصة لا يختلفون عن الباحثين في المجالات العلمية الأخرى من حيث نزعتهم للعمل الفردي بدلاً من العمل ضمن فريق وأن عدد البحوث التي تحصل على الدعم المالي لا تكاد تذكر وذلك بدوره يوضح قلة المخصصات المالية للبحوث في الدول العربية (حارب، 1999، حمدان وهاشم، 2002، قنوع، وإبراهيم، والعص، 2005).

ولقد كان جلياً أن نسبة كبيرة جداً من البحوث لم يقدم لها مسوغات حقيقية ولا تعكس المعرفة الحديثة المتعلقة بموضوعاتها. ولن يكون للبحث تأثير يذكر ما لم يكن له مبرر مقنع وما لم يكن موضوعه وتصميمه مستندين إلى تحليل واع ومراجعة وافية لنتائج الدراسات السابقة ذات الصلة سواء اتفقت مع توجهات الباحث أو اختلفت معها. فلا يجوز أن يتحيز الباحث للدراسات التي تتفق وهواه وتنسجم وموضوع بحثه وتبرره، لكن الغالبية العظمى من الدراسات التي خضعت للتحليل لم تراع هذا المبدأ. والأصل أن يتناول البحث العلمي مشكلة تحتاج إلى حل، فيطرح سؤالاً لا تعرف إجابته بعد أو يمكن أن تقدم له إجابات تختلف عن تلك التي قدمتها الدراسات السابقة. وقد تبين في هذه الدراسة أن نسبة كبيرة من البحوث تطرح أسئلة أجوبتها معروفة مسبقا. ومن الأمثلة على ذلك أن يسأل الباحث عن فعالية برنامج تدريبي نقله للعربية عن برامج عالمية معروفة وثبتت فاعليتها في عشرات الدراسات السابقة.

واتضح أيضاً أن نسبة كبيرة من الدراسات التي تم تحليلها أخفقت في تقديم مبررات مقنعة للقراء بأهمية البحث أو في توضيح أسباب اختيار موضوع البحث. وفي الدراسات التي وضّح فيها الباحثون أسباب اختيارهم لمشكلة البحث كانت تلك الأسباب مرتبطة بالمراجع النظرية وليس بالاحتياجات والمشكلات الفعلية في الميدان إلا في حالات نادرة. وفي الواقع، ينتاب المحلل لعدد كبير من الرسائل الجامعية إحساس بأن اختيار موضوع البحث والمتغيرات المستقلة والتابعة لم يكن أكثر من عملية عشوائية لا تستند إلى أي أساس علمي.

وقد بينت النتائج أن أكثر فئات الاحتياجات الخاصة التي اهتمت بها البحوث كانت: صعوبات التعلم، فالإعاقة العقلية، فأكثر من فئة واحدة، فالإعاقة السمعية، فالموهبة والتفوق. وما يمكن قوله في هذا الخصوص هو أن من الطبيعي أن ينصب اهتمام معظم الباحثين على فئات الاحتياجات الخاصة التي تتوفر لها برامج وتقدم لها خدمات في مدارس أو مراكز أو مؤسسات في المجتمعات المحلية. فذلك ييسر على الباحثين اختيار عينات من حجم مقبول حسبما يقتضي البحث العلمي. وذلك أيضاً يمكّن الباحثين من تنفيذ برامجهم عندما تكون دراساتهم تجريبية بسبب توفر عدد كاف من الأفراد. ومن جهة أخرى، ربما يعكس ذلك تخصصات أساتذة الجامعات واهتماماتهم البحثية مما يدفعهم شخصياً ويحثهم على توجيه طلبتهم لدراسة فئات بعينها. ولعل هذا الواقع نفسه يفسر ندرة الدراسات ذات العلاقة بالإعاقة البصرية والإعاقة الجسمية حيث لا تتوفر عينات كافية من المعلمين أو الطلبة خاصة إذا تذكرنا أن المنهجية التي تستخدم في بحوث التربية الخاصة لا تختلف جوهرياً عن المنهجية المستخدمة في التربية العامة. ولعل ذلك يعكس ضعفا في برامج إعداد المتخصصين في التربية الخاصة على مستوى منهجية البحث العلمي. وبالرغم من ذلك كله، فان ندرة الدراسات ذات العلاقة بفئات الاحتياجات الخاصة الأخرى ظاهرة ملفتة للنظر. فاضطرابات السلوك، مثلا، من فئات الاحتياجات الخاصة الأكثر شيوعاً ومع ذلك فهي لا تحظى باهتمام بحثي كاف في الدول العربية. وبالنسبة لاضطرابات النطق واللغة فهي أيضا من الفئات الأكثر شيوعاً إلا أن إنشاء برامج تدريبية خاصة بها مستقلة عن التربية الخاصة (وذلك أمر ينبغي تفهمه) يعكس ذاته على مستوى البحث العلمي ويشير إلى ندرة المتخصصين في اضطرابات التواصل في الدول العربية. وأخيرا، ينبغي التنويه إلى ضرورة تجنب الخروج بتعميمات مفرطة من نتائج هذه الدراسة بالرغم من أن الباحث بذل كل جهد ممكن للوصول إلى أكبر عدد ممكن من البحوث والرسائل. فثمة احتمال بألا تكون قواعد المعلومات التي توفرت للباحث ومساعديه واسعة بما فيه الكفاية. وفي التحليل النهائي، تبقى عينة الرسائل والبحوث التي تم تحليلها في الدراسة الحالية عينة متيسرة لا عينة عشوائية.

أما أكثر المواضيع التي اهتمت بها البحوث فكانت التحقق من فاعلية برامج تدريبية مختلفة واستطلاع خصائص الطلبة واحتياجاتهم. ويصعب تفسير هذا التوجه البحثي في الدول العربية علميا لكن الإجابة قد تكمن جزئياً في نزعة أساتذة الجامعات لتشجيع طلبتهم على تنفيذ دراسات تجريبية تتضمن تطوير برامج تطبيقية لسببين رئيسين هما: (1) محاولة إفادة المجتمعات المحلية من خلال تقديم حلول للمشكلات المختلفة في الميدان، (2) النظر إلى البحث التجريبي على أنه أعلى مرتبة من البحوث المسحية التي تقتصر على توزيع الاستبانات وبخاصة على مستوى الدكتوراه. وفيما يتصل بندرة الدراسات ذات الصلة بقضايا الأسر، فلعل التفسير يكمن في كون التدريب الذي يحصل عليه طلبة الدراسات العليا في الجامعات لا يطور لديهم معرفة كافية بأهمية دور الأسرة في عملية التربية الخاصة. أما فيما يتصل بقضايا الدمج فقد يكون السبب حداثة هذا التوجه في الدول العربية حيث لا يزال النمط

الأكثر شيوعا في تقديم خدمات التربية الخاصة هو العزل في مؤسسات خاصة.

ومن النتائج المهمة التي توصلت إليها هذه الدراسة أن العينات كانت عينات عشوائية في أقل من ربع الدراسات فقط، وأن ما يقرب من نصف الدراسات لم يقدم الحد الأدنى من المعلومات الديموغرافية عن أفراد الدراسة. ولا ريب في أن ذلك يشكل ضعفا منهجيا ملحوظاً ويجعل من الصعوبة بمكان تعميم نتائج الدراسات والإفادة منها في الميدان.

وبينت النتائج أن البحوث التي تم تحليلها لا تستخدم أساليب متنوعة لجمع البيانات فالأدوات تكاد تقتصر على الاختبارات والاستبانات. أما الملاحظة العلمية والمقابلات وأساليب القياس الأخرى فهي نادرة تماماً. وبعيدا عن جملة المشكلات الواضحة في عملية تطوير الاختبارات والاستبانات، فثمة بحوث كثيرة استخدمت فيها هاتان الأداتان رغم عدم ملاءمتهما وبحوث كثيرة أخرى لم تستخدم فيها أدوات القياس البديلة رغم ضرورتها. وغني عن القول أن أدوات القياس التي يتم استخدامها لجمع البيانات في البحث العلمي يجب أن تتمتع بدلالات صدق وثبات مقبولة. فبالنسبة لصدق أدوات جمع المعلومات (درجة نجاح الاختبار في قياس ما وضع من أجل قياسه)، اهتمت الغالبية العظمى من البحوث التي تمت مراجعتها بالتحقق من الصدق المنطقي (أو الظاهري) من خلال الإستعانة بلجنة تحكيم (خبراء) لأنه لا يستغرق جهداً أو وقتاً. أما أنواع الصدق الأخرى فهي نادرة إذ يصعب أن نجد دراسة استخرجت دلالات صدق أخرى (كالصدق التلازمي أو التمييزي أو التنبؤي أو العاملي).

وإذا كانت البيانات التي تقدمها الدراسات بشأن ثبات أداة جمع المعلومات (أي مدى الثقة بالمعلومات التي توفرها الأداة) أفضل حالاً نسبياً من البيانات حول الصدق إلا أنها تعتمد غالباً على حساب معامل الاتساق الداخلي وبدرجة أقل على إعادة تطبيق الاختبار وأما الطرق الأخرى (كثبات المقدّرين مثلا) فهي نادراً ما تستخدم. وما أكثر الدراسات التي استخدمت مقاييس غير ملائمة لقياس المتغير التابع في الدراسة (كأن يتم استخدام مقياس لجمع معلومات عن الأطفال مع أن المقياس مصمم أصلاً لطلبة الجامعات). وما أكثر الدراسات التي ادّعى الباحثون فيها أنهم هم الذين قاموا بتطوير الاختبار أو المقياس فنسبوه لأنفسهم بالرغم من أنهم لم يفعلوا أكثر من تجميع فقرات من مقياسين أو ثلاثة من مقاييس استخدمت سابقاً في دراسات أخرى. ولا مبالغة في القول بأن من يطلع على عملية تطوير المقاييس في بعض البحوث (وبخاصة منها الرسائل الجامعية) يدرك أن الغالبية العظمى منها لا تراعي أبسط مبادئ علم القياس النفسي والتربوي. ومن هذه الناحية، لا تختلف حتى البرامج التدريبية أو العلاجية التي يتم تطبيقها في البحوث التجريبية فهي في معظم الأحيان برامج يتم تطويرها بمنأى عن الاحتياجات الفعلية التي نادرا ما يتم تعرّفها قبل الشروع بتنفيذ البحث.

وربما يكون من أكبر مواطن الضعف في البحوث التي تم تحليلها استخدام اختبارات اشتقت فقراتها من نفس البرنامج الذي تم تطبيقه مما يعني أن الباحث اهتم بقياس فاعلية البرنامج في تعليم أفراد الدراسة المهارات التي يتضمنها الاختبار وفي هذه الحالة تكون النتائج معروفة سلفاً. وبوجه عام، تقترح المراجع العلمية (Gall, Borg, & Gall, 2002; Gersten, Baker, & Lloyd, 2000) استخدام أدوات قياس عامة غير منبثقة عن البرنامج وذلك ما لم تفعله معظم البحوث التي تم تحليلها.

واتضح من التحليل أن عدداً قليلاً جداً من البحوث تطرق للعوامل التي تهدد الصدق الداخلي الذي يعني تقديم أدلة مقنعة على أن المتغير المستقل ولا شيء سواه كان المسؤول عن التغير في المتغيرالتابع مثل: التاريخ (الأحداث غير المتوقعة التي قد تحدث بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي)، و النضج (التغيرات التي تطرأ على الأفراد أثناء تنفيذ الدراسة)، والاختبار (تأثر أداء أفراد الدراسة على الاختبار البعدي بسبب خضوعهم لاختبار قبلي)، والتمركز حول المتوسط (نزوع الدرجات العالية أو المنخفضة بشكل مفرط إلى التمركز حول الوسط)، والاختيار الانتقائي لأفراد الدراسة، وتسرب أفراد الدراسة (انسحاب بعض أفراد الدراسة بمعدلات متباينة مما سيؤثر على تشكيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة). وبالمثل، نادرة هي البحوث التي التفتت إلى العوامل التي تهدد الصدق الخارجي أو تعميم النتائج من العينة إلى المجتمع مثل: التفاعل بين الاختبار القبلي والبرنامج، وتأثيرات الباحث، وتأثير المعالجات المتعددة، والتفاعل بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، والتفاعل بين طريقة اختيار العينة والمعالجة (الخطيب، 2006).

وفيما يتعلق بتنفيذ نصف الدراسات في أوضاع تربوية خاصة فالأمر واضح حيث أن هذه الأوضاع هي الأكثر شيوعا كما تمت الإشارة سابقاً. أما عدم تطرق ثلثي الباحثين لدلالات ومضامين النتائج التي توصلوا إليها في دراساتهم فذلك أمر غير مبرر علمياً إذ أن أول ما يجب أن يتبادر إلى الذهن بعد تحليل النتائج هو التأمل فيها وفي معانيها ودلالاتها.

وبالنسبة لمؤشرات الجودة في البحوث التجريبية فان النتائج التي تم التوصل إليها تستحق التوقف عندها. فقد تبين أن البعدين الأكثر ضعفاً في هذه البحوث كانا عدم تقديم معلومات عن صحة تنفيذ البرنامج التدريبي ومعرفة الأشخاص الذين قاموا بجمع المعلومات بظروف التجربة وما يعنيه ذلك هو ضرورة توخي الحذر الشديد عند الاطلاع على نتائج هذه البحوث لأن ثمة احتمالاً كبيراً بأن تكون البيانات التي يتم تقديمها بيانات متحيزة غير موضوعية. وأما ملاءمة التحليلات الإحصائية ومعالجة التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة بالأساليب الإحصائية فتلك نتيجة منطقية حيث من الشائع أن يوكل الباحثون مهمة تحليل البيانات ومعالجتها لخبراء في الإحصاء يقدمون خدماتهم من خلال مكاتب أو غير ذلك. لكن هؤلاء الخبراء يتعاملون مع البيانات التي يقدمها الباحثون لهم وعليه فالتحليل كله مرهون بصحة البيانات التي تخضع للتحليل

أساساً وذلك أمر يصعب التحقق منه وهو لم يكن هدفاً من أهداف الدراسة الحالية.

وفي البحوث التجريبية، ينبغي على الباحث أن يقدّم مبررات قوية لاختياره طريقة علاجية أو تعليمية معينة وأن يستند في ذلك إلى النتائج التي تمخضت عنها الدراسات السابقة التي اشتملت عليها مراجعة الأدب. كذلك يجب أن يبيّن الباحث بكل وضوح طبيعة الظروف التي كانت المجموعة الضابطة تخضع لها (Cooper & Hedges, 1994). ومن هذه الزاوية، يمكن اعتبار معظم البحوث التي تم تحليلها في الدراسة الحالية بحوثاً متدنية الجودة. فلا مبررات اختيار الطريقة العلاجية أو التعليمية مقنعة أو مرتبطة حقا بمراجعة الأدب، ولا الطريقة التي استخدمت مع أفراد المجموعة الضابطة وصفت بشكل مقبول.

ولم تقدم معظم الدراسات التي تم تحليلها وصفا للفروق في خصائص أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وبخاصة الخصائص ذات العلاقة بالمتغيرات الرئيسة في البحث. لكن البحث التجريبي الجيد يقدّم معلومات كافية (بما فيها المعلومات الديمغرافية) عن أفراد الدراسة لأن غياب مثل هذه المعلومات لا يسمح بتحديد المجتمع الذي يمكن تعميم النتائج عليه الأمر الذي يحول دون الإفادة من هذه النتائج في الميدان (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). وقد يكون من أكبر أوجه الضعف في كثير من البحوث التجريبية عدم قيام الباحث بوصف طبيعة البرنامج الذي كانت المجموعة الضابطة تتلقاه. وذلك لا يجوز بحال من الأحوال حيث ينبغي على الباحث أن يبين وبكل وضوح الطرق التي كانت تستخدم مع مجموعة المقارنة أو المجموعة الضابطة (Shadish et al., 2002).

وغني عن القول بان البرنامج يجب أن يوصف بدقة، وذلك له أهمية كبيرة على مستوى تكرار البحوث العلمية وتحليل نتائجها من قبل الباحثين المستقبليين (Simmerman & Swanson, 2001). وقد اتضح أن التسميات التي أطلقت على البرامج المنفذة في الدراسات التي تم تحليلها كانت تسميات غامضة تختلف من دراسة إلى أخرى، بل ومضللة أحياناً مما يحدّ من الإفادة من النتائج التي تتوصل إليها. قضية أخرى بالغة الأهمية لم تراعها معظم البحوث التجريبية التي تم تحليلها هي التحقق من تطبيق البرنامج كما تم التخطيط له وتقديم أدلة مقنعة لطمأنة القارئ بهذا الخصوص. وهذا ما يعرف في أدبيات البحث العلمي التجريبي بتكامل العلاج أو المتغيرات المستقلة. فلا يمكن الثقة بمسؤولية البرنامج عن التغير في السلوك أو الأداء ما لم تقدّم أدلة مقنعة تثبت أن البرنامج قد تم تنفيذه كما ينبغي (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocain, 2000).

ومن القضايا المهمة لتعميم نتائج الدراسة التحقق من صحة الإدعاء في البحث بأن أفراد الدراسة كان لديهم الإعاقة التي سعى البحث إلى دراستها. فهل كان أفراد الدراسة حقاً من ذوي صعوبات التعلم، أو النشاط الزائد، أو التوحّد، الخ؟ لقد بينت هذه الدراسة أن الغالبية العظمى من بحوث التربية الخاصة التي أجريت في السنوات العشر الماضية في الدول العربية اعتمدت التصنيف والتشخيص المعتمدين من قبل المدارس أو المراكز، ولم تحاول تطوير تعريفات إجرائية ومقاييس مناسبة للتحقق من دقة التشخيص أو التصنيف. ويحدث هذا بالرغم من أن كل ذوي العلاقة (وبخاصة العاملين في الميدان) يعرفون أن نظم التشخيص والتصنيف المعتمدة تفتقر إلى الدقة وتعاني من مشكلات جمة، وأن بعض الملفات تحتوي على أكثر من تشخيص للطفل نفسه بسبب عدم توفر تعريفات إجرائية او مقاييس أو كوادر مدربة جيداً.

ومن حيث مراعاة الدراسات غير التجريبية التي تم تحليلها لمؤشرات الجودة في البحث العلمي، فقد بينت النتائج أن الأبعاد الأكثر قوة في البحوث التي تمت مراجعتها كانت: صياغة عنوان البحث بطريقة تعكس مضمونه، وملاءمة التحليلات الإحصائية، وسلامة الطرق والاجراءات. أما الأبعاد التي كانت الأكثر ضعفاً فهي بعد أخلاقيات البحث العلمي وبعد المشكلات العملية التي واجهها الباحث. ولعل التفسير المنطقي لعدم الاهتمام بالقضايا ذات العلاقة بأخلاقيات البحث العلمي هو عدم تطرق كليات التربية في معظم الجامعات العربية لمثل هذ القضايا بشكل مرضي، وعدم اهتمام المجلات العربية بهذا الموضوع عند قبول الدراسات للنشر. أما ميل معظم الباحثين لتجنب الحديث عن خبراتهم الشخصية وعن الصعوبات التي واجهوها أثناء تنفيذ البحث فهو قد يكون مرتبطا بعدة أسباب (عدم المعرفة بأصول البحث، أو الاعتقاد بأن ذلك يشكل ضعفا، الخ)، لكن الأهم من ذلك أن تجاهل هذا الجانب يعني حرمان الباحثين الآخرين من الإفادة من تجارب الغير وبالتالي التخطيط للبحث بشكل أفضل.

ويصعب مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية بنتائج دراسات أجنبية سابقة لاختلاف الأهداف والمنهجية. وعلى أي حال، هناك ثمة تقاطعات بين نتائج الدراسة الحالية ونتائج بعض الدراسات الأجنبية السابقة. فالدراسة الحالية مثلاً توصلت إلى ما توصل إليه ثايجسن (Thygesen, 2000) من أن بحوث التربية الخاصة تركز على وجه التحديد على الأطفال المعوقين في مرحلة التعليم الأساسي. ومن جهة ثانية، تتفق الدراسة الحالية مع ما خلص إليه كل من سنايدر وثومبسون وماكلين وسميث (Snyder, Thompson, McLean, & Smith, 2002) من حيث ضرورة تحسين نوعية البحوث لأنها كثيراً ما تخفق في تقديم أدلة علمية قوية ومقنعة تدعم الاستنتاجات التي تتوصل إليها. وهي كذلك تتفق مع دراسة أكوك (Akkok, 2000) من حيث الصعوبات المنهجية وعدم التعاون بين الباحثين والممارسين في الميدان التربوي، ودراسة كالدر (Calder, 1990) التي أشارت إلى أن منهجية البحث النوعي نادرة الاستخدام في بحوث التربية الخاصة في الدول الغربية.

وبالمقابل، فهي تختلف عما توصل إليه فورلين وفورلين (Forlin & Forlin, 2000) في دراستهما حول مجالات الاهتمام في بحوث التربية الخاصة في أستراليا وتختلف أيضاً عن النتائج التي توصل إليه نيلهولم (Nilholm, 2007) حول بحوث التربية

الخاصة في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي سواء من حيث نسبة الباحثات إلى الباحثين (إذ تبين أن النسبة الأكبر من البحوث الغربية نشرت من قبل باحثات إناث في حين أن النسبة الأكبر من البحوث العربية نشرت من قبل باحثين ذكور) أو من حيث الموضوعات التي تحظى باهتمام الباحثين (حيث أن اهتمام الباحثين الغربيين ينصب على القضايا المهنية، والقضايا الأسرية، والمشكلات الانفعالية/الاجتماعية، والدمج، ومشكلات القراءة، وتكييف المناهج، والتدخل المبكر، وتقرير المصير للأشخاص المعوقين، والتعليم المستند للبحث العلمي في حين أن الموضوعات التي تشغل الباحثين العرب مختلفة إلى حد كبير).

وبالمثل، يصعب مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج دراسات عربية سابقة لعدم توفر مثل هذه الدراسات باستثناء دراسة الخطيب والحديدي (2005) التي تضمنت تحليلاً عاماً موجزاً لمجموعة من البحوث التي نشرت بين عامي 1988 و2005 حول التربية الخاصة وفئاتها باستثناء الموهبة والتفوق. واقتصرت أهداف هذه الدراسة على استطلاع: (أ) محاور الاهتمام في البحوث المنشورة، (ب) فئة البحوث وأهدافها، (ج) وفئة الاحتياجات الخاصة التي تمت دراستها. وبذلك فقد اتفقت تلك الدراسة مع الدراسة الحالية من حيث الاهتمام بالعناصر الثلاثة هذه، ولكنها اختلفت عنها اختلافاً ملحوظاً فالدراسة الحالية سعت لتحقيق أهداف مختلفة وجاءت أكثر شمولية واشتملت على تقييم نوعية البحوث وفق جملة من مؤشرات الجودة. ومع مراعاة الاختلافات بين بحث الخطيب والحديدي (2005) والدراسة الحالية يمكن التنويه إلى: (1) تعاظم الاهتمام بالبحوث التجريبية في السنوات العشر الماضية وبالتالي زيادة الاهتمام ببناء برامج تعليمية وتدريبية مختلفة والتحقق من فاعليتها، (2) تواصل اهتمام الباحثين بالإعاقة العقلية وصعوبات التعلم وتنامي الاهتمام بفئات إعاقة أخرى كالتوحد واضطراب ضعف الانتباه، (3) عدم حدوث تغيير جوهري على مناهج البحث المستخدمة إذ بقي الاهتمام محدوداً جداً بالبحث النوعي وتصاميم الحالة الواحدة.

ومن حيث علاقة البحث العلمي بالممارسة الميدانية، غني عن القول أن الطموح هو أن تترك البحوث العلمية أثراً إيجابياً على الممارسات التعليمية في المدارس وأن توظف نتائجها عملياً ليتعلم الطلبة بشكل أفضل (Cuban, 1990; Kennedy, 1997). فالمعرفة العلمية المستندة إلى البحوث العلمية تساعد في تطوير وتقويم خدمات التربية الخاصة وبرامجها وفي تعميق فهم نمو الأطفال وتعلمهم. ولكن علاقة البحوث التي تم تحليلها بالممارسات الميدانية في مجال التربية الخاصة أو تأثيراتها عليها علاقة ضعيفة. فقد لوحظ أن معظم الباحثين لا يتطرقون لمدلولات النتائج التي توصلوا إليها في دراساتهم. ويزيد من ضعف العلاقة استخدام عينات غير عشوائية وعدم تقديم معلومات ديموغرافية عن أفراد الدراسة في كثير من الدراسات مما يجعل الإفادة من نتائج الدراسات في الميدان أمراً بالغ الصعوبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عديدة أجريت في الدول المتقدمة وأشارت إلى فجوة كبيرة بين المعرفة التي تقدمها البحوث العلمية والممارسات العملية لأسباب متنوعة منها ما يتعلق بالباحثين ومنها ما يتعلق بالمعلمين وظروف عملهم (Vaughn, Klinger, & Hughes, 2000). وربما يعود ذلك إلى كون أهداف الباحثين والممارسين في الميدان (المعلمين، والمديرين، والمشرفين، وغيرهم) مختلفة. فالباحثون يسعون لمعرفة جديدة في حين يسعى الممارسون لحلول عملية ناجعة للمشكلات الإجرائية التي يواجهونها وعليه فهم يشعرون أن معظم البحوث لا تتصدى لقضايا مهمة بالنسبة لهم. إضافة إلى ذلك، ثمة عوامل أخرى تترك أثراً سلبياً على العلاقة بين البحث والممارسة في مقدمتها غياب أو ضعف التعاون بين الباحثين والممارسين، وضعف تدريب كل من الباحثين والمعلمين، وأساليب تحليل نتائج البحوث، وقابلية التوصيات التي يقدمها الباحثون للتنفيذ العملي، ومعوقات نشر نتائج البحوث العلمية وتوصيلها للمعلمين (Kaestle, 1993; Wagner, 1997).

من ناحية أخرى، فان عدداً كبيراً من الباحثين الذين تم تحليل دراساتهم أحجموا عن توضيح الصعوبات التي واجهتهم أثناء تنفيذ البحث وذلك يعني حرمان المعلمين من معلومات يحتاجون لمعرفتها إن هم رغبوا في تطبيق البرامج التعليمية والتدريبية التي تضمنتها البحوث في صفوفهم. وبالمثل، فذلك يفرض قيودا كبيرة على الباحثين الذين يرغبون في تكرار البحوث والتحقق من نتائجها. وللأسف، فقد اتضح ان الدراسات نادراً جداً ما تشير إلى المشكلات التي تمت مواجهتها عند تنفيذ الدراسة في الميدان أو إلى انطباعات ومواقف المعلمين حول البرامج التي تم تنفيذها من حيث قابليتها للتطبيق في المدارس على ضوء المسؤوليات الملقاة على عاتقهم في عملهم اليومي مع الأطفال المعوقين.

ومع أن الموضوعات التي تناولتها البحوث غير التجريبية موضوعات مهمة عموماً بالنسبة لميدان التربية الخاصة إلا أن الطرق والاجراءات التي اتبعها الباحثون في دراستهم تحد من فائدتها. فقد استخدمت معظم الدراسات أدوات مترجمة عن أدوات تم تطويرها في مجتمعات غربية دون مراعاة للبيئات العربية. وقليلون هم الباحثون الذين بادروا إلى تطوير أدواتهم بطريقة تعكس الواقع المحلي حيث أن عملية التطوير في معظم الدراسات تمت مكتبياً دون دراسات استطلاعية. ولا تختلف الدراسات التجريبية جوهرياً من هذه الناحية حيث اتضح أن معظم البرامج التدريبية أو التعليمية التي نفذت فيها كانت مشتقة من الأدب النظري أو منقولة إلى العربية عن برامج أجنبية. وعند التأمل في هذه البرامج يتبين أن تنفيذها لاحقاً من قبل المعلمين أمر متعذر في معظم الحالات إما لأنها لم توصف بشكل واضح يسمح بإعادة انتاجها وإما لأن المعلمين لا تتوفر لهم الظروف في المدرسة لتنفيذ تلك البرامج فنجدهم يستمرون بتنفيذ أساليب التدريس التي يألفونها ذاتها غير عابئين بالبحث العلمي وبنتائجه.

وهكذا، فقد ألقت هذه الدراسة الضوء على أحد مجالات البحث التربوي في الدول العربية وهو مجال التربية الخاصة. ومع أن الدراسة لم تتناول بشكل مباشر البحث التربوي بوجهه العام

والأوسع إلا أنها تسهم في تقديم ملامح جديدة ليس إلى صورة البحث التربوي فقط بل إلى صورة البحث العلمي عموما في الدول العربية. والبيانات التي تم جمعها في هذه الدراسة تقدم دليلاً إضافياً على أن البحث العلمي في الدول العربية في أزمة حقيقية. وليس ثمة داع هنا للخوض في الأسباب الكامنة وراء ذلك حيث بينت دراسات عربية سابقة تلك الأسباب بالتفصيل (إنظر على سبيل المثال لا الحصر: حارب ،1999،حمدان وهاشم، 2002، عليمات، 2000، مرسي، 1987، قنوع وإبراهيم والعص، 2005، عاقل، 1992، الهيتي، 1999، القاسم، 2000).

توصيات:

على ضوء ما تمخضت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يتقدم الباحث بالتوصيات الرئيسة التالية:

(1) تطوير استرتيجيات مناسبة في الجامعات العربية لتخطي الحواجز المسؤولة عن انفصال البحث التربوي عن الممارسة. وفي السياق ذاته، ينبغي تعزيز الممارسة الميدانية المستندة إلى البحث العلمي من خلال جملة من الإجراءات منها: نشر نتائج البحث العلمي وايصالها للمعلمين بلغة مبسطة ومفهومة، وتقديم ايضاحات وأفكار عملية لهؤلاء المعلمين حول تطبيق المعرفة المنبثقة عن البحث العلمي، وتشجيع ومكافأة البحوث العلمية المرتبطة باحتياجات المعلمين والتحديات الفعلية التي يواجهونها.

(2) توجيه البحوث المستقبلية نحو الفئات الأكثر شيوعا والتي لم تحظ باهتمام كاف بعد (مثل: اضطرابات السلوك، واضطرابات التواصل) ونحو الموضوعات المؤرقة للمعلمين وأولياء الأمور (مثل: مشكلات القراءة والكتابة والحساب، ومشكلات الانضباط الصفي، الخ) .

(3) إعادة النظر في آلية إقرار مشاريع البحوث لطلبة الدراسات العليا. فلأن مشروع البحث يشكل الخريطة التي يستهدي بها الباحث، فهو يجب أن يكون أكثر وضوحاً وتفصيلاً مما يقبل حالياً. ولعل النتائج تؤكد ما يتردد على ألسنة كثيرين من أن مشاريع البحوث على مستوى الماجستير وعلى مستوى الدكتوراه سواء بسواء تتناول مواضيع غير مهمة أو مكررة. ويتحمل الطالب جزءا من المسؤولية وتتحمل إدارات الجامعات العربية والمشرفون جزءا منها أيضاً. فغياب قواعد المعلومات العربية حول البحوث العلمية ملفت للنظر، وغالباً ما يتم الاعتماد على الذاكرة (وليس على قواعد بيانات حديثة ومحوسبة) عند اتخاذ القرار بشأن الموافقة على مشروع البحث أو عدم الموافقة عليه.

(4) التعامل بعقل مفتوح مع ما يقدمه المعلمون، والمديرون، والطلبة لتشجيع الممارسات المستندة إلى البحث في الميدان إذ لا يمكن لمثل هذه الممارسات الفعالة أن تترسخ وتستمر دون هذا الانفتاح.

(5) التوسع في استخدام منهجية البحث النوعي فهذه المنهجية لها أهمية خاصة في ميدان التربية الخاصة حيث الحاجة كبيرة وماسة إلى فهم خبرات الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وإلى تعرّف مشكلات أسرهم واحتياجاتها. وبالمثل يقترح على الباحثين الاهتمام بتصاميم البحث المكثفة (منهجية بحث الحالة الواحدة) لما لها من تطبيقات مفيدة في ميدان التربية الخاصة.

(6) إيلاء مزيد من الاهتمام لدراسة احتياجات وبرامج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المراحل الدراسية التي لم تحظ باهتمام يذكر بعد (مرحلة ما قبل المدرسة، ومرحلة التعليم الثانوي، ومرحلة التعليم الجامعي)، فلا يجوز أن يبقى الاهتمام مقتصراً على الطلبة في مرحلة التعليم الأساسي.

(7) زيادة الاهتمام بالبحث والباحثين وتوفر بيئات داعمة للبحث العلمي وتحسين التدريب على أصول البحث التربوي وقواعده في الجامعات العربية.

خاتمة:

إن لنتائج الدراسة الحالية مدلولات بالغة الأهمية لكل من الممارسات الميدانية وللبحوث المستقبلية في ميدان التربية الخاصة. فجملة الأخطاء المنهجية التي تعاني منها البحوث العربية المنشورة في مجال التربية الخاصة في العقد الماضي تحد من فائدتها وتضع قيوداً على امكانية توظيفها في الميدان. وبالرغم من أنه لم يكن من أهداف هذه الدراسة مقارنة نوعية البحوث المنشورة في مجلات علمية محكمة بنوعية الرسائل الجامعية، فقد كان جليا للباحث أن الرسائل الجامعية أشد وهنا من البحوث المنشورة في المجلات العلمية والأسباب جلية في هذا الخصوص. فغالبا ما تنشر البحوث في المجلات العلمية من قبل أساتذة الجامعات بينما تقدم الرسائل من قبل طلبة الدراسات العليا. كذلك فالمجلات عموماً أكثر تشددا من حيث شروط القبول وربما أكثر دقة وموضوعية في الحكم على البحوث التي تقدم لها. وقد أدى الوضع البحثي المتدني لكثير من الرسائل الجامعية إلى انخفاض التقييم عموماً. وعلى أي حال، فان تأكيد هذه الدراسة على أهمية الارتقاء بمستوى الرسائل الجامعية لا يعني عدم الحاجة إلى تحليل بحوث التربية الخاصة التي تنشر في مجلات عربية بل وأجنبية أيضاً. والمأمول هو أن تشجع هذه الدراسة الباحثين على إجراء مراجعات أكثر دقة وتفصيلاً. فثمة حاجة إلى دراسة كل من الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة في مجلات علمية بشكل منفصل. ولعل البحوث ذات العلاقة بكل فئة من فئات التربية الخاصة تحتاج إلى اهتمام أكبر. وبالمثل، هناك حاجة إلى مزيد من التحليل للبحوث التجريبية من جهة والبحوث غير التجريبية من جهة أخرى. وختاماً، يرجى أن تفتح هذه الدراسة الباب على مصراعيه لمزيد من البحوث من هذا النوع فالأسئلة التي تطرح نفسها في هذا السياق أكثر من أن تجيب عنها دراسة واحدة.

المصادر والمراجع

حارب، سعيد (1999). **البحث العلمي وتحديات العصر**، موقع جريدة البيان على شبكة الانترنت، دبي، الامارات العربية المتحدة.

الحديدي، منى (2006). **التعليم المستند إلى البحث العلمي للطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية: مشكلات وحلول**. ورقة مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول لصعوبات التعلم. الرياض- المملكة العربية السعودية.

حمدان، مبارك و هاشم، كمال (2002). معوقات البحث التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية-جامعة الملك خالد-أبها. **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، 32، 289-324.

الخطيب، جمال (2006). **إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها**. دار الفكر، عمان – الأردن.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2005). **بحوث التربية الخاصة الخاصة في الدول العربية: مراجعة وتحليل**. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر التربية الخاصة العربي: الواقع والمأمول.

الخطيب، جمال، الحديدي، منى (2007). **المدخل إلى التربية الخاصة**. دار الفلاح، العين: الإمارات العربية المتحدة.

عاقل، نبيه (1992). البحث العلمي في الوطن العربي: دور الجامعات ومسؤلياتها، **شؤون عربية**، 72، 46.

عليمات، ناصر (2002). البحث العلمي والتنمية والتكنولوجيا في الوطن العربي. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، 18(1)، 2-28.

القاسم، صبحي (2000). مسيرة البحث العلمي والتطوير في الوطن العربي معالم الواقع وتحديات المستقبل، **شؤون عربية**، 104، 138.

قنوع، نزار، إبراهيم، غسان، العص، جمال (2005). البحث العلمي في الوطن العربي: واقعه ودوره في نقل وتوطين التكنولوجيا. **مجلة جامعة تشرين للدراسات والبحوث العلمية**، 27(4)، 79- 93.

مرسي، محمد (1987). **البحث التربوي وكيف نفهمه**. دار عالم الكتب للنشر والتوزيع. الرياض، المملكة العربية السعودية.

الهيتي، نوزاد (1999). دور مراكز البحوث في التنمية في الوطن العربي، **شؤون عربية**، 99، 143.

Akkok, F. (2000). Special Education Research: A Turkish perspective. *Exceptionality*, 8(4), 273 – 279.

Bardon, J., Vacc, N., & Vallecorsa, A. (1984). Research as practice: A conceptual model of training in special education. *Teacher Education and Special Education*, 7, 164 - 169.

Calder, J. (1990). Qualitative and quantitative research trends in special education Journals. *Teacher Education and Special Education*, 13(3). 172-174.

Chitiyo, M. (2005). Functional analysis: A brief review of functional assessment studies conducted with people with challenging behaviors. *International Journal of Special Education*, 20(2), 102-110.

Cooper, H., & Hedges, L. (1994). *Handbook of research synthesis*. New York: Russell Sage Publications.

Cuban, L. (1990). Reforming again, again, and again. Educational Researcher, 19(1), 3-13. Drew, C., Preator, K., & Buchanan, M. (1982). Research and researchers in special education. *Exceptional Education Quarterely*, 2 (4), 47-56.

Erion, J. (2006). *Parent tutoring: A meta-analysis. Education and Treatment of Children*, 29 (1), 79-106.

Forlin, C., & Forlin, P. (2000). Special education research in Australia. *Exceptionality*, 8(4), 247-259.

Forness, S. (2001). Special education and related services: What have we learned from meta-analysis? *Exceptionality*, 9(4), 185 –197.

Feuer, M., Towne, L., & Shavelson, R. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31, 4-14.

Gall, M., Borg, W., & Gall, J. (2002). *Educational research: An introduction (7th ed.)*. White Plains, NY: Pearson Allyn & Bacon.

Gersten, R., Baker, S., & Lloyd, J. (2000). Designing high quality research in special education. *Journal of Special Education*, 34, 2-18.

Gersten, R., Fuchs, L., Compton, D., Coyne, M., Greenwood, C., & Innocenti, M. (2005). *Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education*. Council for Exceptional Children, Reston, Virginia.

Gresham, F., MacMillan, D., Beebe-Frankenberger, M., & Bocain, K. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research & Practice*, 15, 198-205.

Jitendra, A., ; Edwards, L.; Sacks, G.; & Jacobson, L. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 70 (3), 299-312.

Kaestle, C. (1993). The awful reputation of educational research, *Educational Researcher*, 22 (1), 23-31.

Sandall, S., Smith, B., McLean, M., & Ramsey, A. (2002). Qualitative research in early intervention/early childhood special education. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 129-136.

Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for general causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Simmerman, S., & Swanson, H. (2001). Treatment outcomes for students with learning disabilities: How important are internal and external validity? *Journal of Learning Disabilities*, 34, 221-235.

Singer, G. (2000). Special education research agenda in the United States: Sources of influence. *Exceptionality*, 8(4), 235 – 246.

Smith, B., S. Strain, P., Snyder, P., Sandall, S., McLean, M., Ramsey, A., & Sumi, W. (2002). DEC recommended practices: A review of 9 years of EIlECSE research literature. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 108-119.

Snyder, P., Thompson, B., McLean, M., & Smith, B. (2002). Examination of quantitative methods used in early intervention research: Linkages with recommended practices. *Journal of Early Intervention*, 25(2), 137-150.

Stuecher, U, & Suarez, J. (2000). Research in special education from a country in development: Ecuador. *Exceptionality*, 8(4), 289 – 298.

Test, D., Fowler, C., Brewer, D. , Wood, W. (2005). A content and methodological review of self-advocacy intervention studies. *Exceptional Children*, 72 (1), 101- 112.

Thygesen, R. (2000). Special education research in Norway: An update. *Exceptionality*, 8(4), 261 – 271.

Vaughn, S., Klinger, J., & Hughes, M. (2000). Sustainability of research-based practices. *Exceptional Children*, 66 , 163-171.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation, *Educational Researcher*, 26(7), 13-22.

Woodward, J., & Rieth , H. (1997). A historical review of technology research in special education. *Review of Educational Research*, 67 (4), 503-536.

Kauffman, J. M. (1993). How we might achieve the radical reform of special education. *Exceptional Children*, 60, 6 - 16.

Kennedy, M. (1997). The connection between research and practice, *Educational Researcher*, 26(7), 4-12.

Kunsch, C., Jitendra, A., & Sood, S. (2007). The effects of peer-mediated instruction in mathematics for students with learning problems: A research synthesis. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 1-12.

Leinhardt, G. (1990). Capturing craft knowledge in teaching. *Educational Researcher*, 19 (2), 18-25.

Levin, J. & O'Donnell, A. (1999). *What to do about education's credibility gaps*? Issues in Education: Contributions from Educational Psychology, 5, 177-229.

Malouf, D. B., & Schiller, E.P. (1995). Practice and research in special education. *Exceptional Children*, 6 (5), 414 – 424.

Margalit, M. (2000). Issues in special education research within international perspectives. *Exceptionality*, 8(4), 299 – 304.

McGee, P. (2000). Response essay: Special education research. *Exceptionality*, 8(4), 313 – 319.

Mertens, D., & McLaughlin, J. (2003). *Research and evaluation methods in special education*. Corwin Press.

National Research Council (2002). *Scientific research in education*. R. Shavelson & L. Towne (Eds.), Committee on Scientific Principles for Educational Research. Washington, DC.: National Academy Press.

Nilholm, C. (2007). Power and perspectives: An investigation into international research covering special education needs. *International Journal of Special Education*, 22(3), 62-72.

Odom, S., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R., & Thompson, B. (2005). Research in special education: Scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71(2), 137-148.

Odom, S., L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. D., Thompson, B., & Harris, K. (2004). *Quality indicators for research in special education and guidelines for evidence-based practices: Executive summary*. Council for Exceptional Children, Division for Research.

Polit, D. & Beck, C. (2003). *Essentials of nursing research: Methods, appraisal & utilization*. Philadelphia: Lippincott.

استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت في الرسائل والأطروحات التربوية: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية

يونس الشوابكة *

تاريخ تسلم البحث 2009/12/6 تاريخ قبوله 2010/8/19

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة استخدام طلاب الدراسات العليا لمصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت. تم تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في 277 رسالة وأطروحة جامعية أجيزت في كلية التربية بجامعة اليرموك خلال الفترة من (2005-2007)، وفق درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية، بالإضافة إلى التوزع الموضوعي، والشكلي، والزمني، واللغوي لها. أشارت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الرسائل الجامعية التي استشهدت بالمصادر الإلكترونية بلغت (74%)، في حين بلغت نسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في هذه الرسائل (6%)، وأن الرسائل التي أجيزت عام 2007 تضمنت أعلى نسبة استشهاد بالمصادر الإلكترونية، وأن معظم المصادر المستشهد بها كانت باللغة الإنجليزية، وأن غالبية هذه المصادر تنتمي إلى فئتي "بحث أو مقال إلكتروني" و" بحث منشور في دورية". **(الكلمات المفتاحية:** الاستشهادات المرجعية؛ مصادر المعلومات الإلكترونية؛ الرسائل والأطروحات التربوية **)**.

المقدمة: في ظل التطورات المتسارعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والنمو المتزايد للإنترنت وما أحدثته من ثورة في المجتمع العلمي كان لها تأثيرها الواضح في تغيير طريقة الاتصال العلمي، وسلوك الباحثين في البحث عن المعلومات، تنامت مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الإنترنت بأشكالها وأنواعها المتعددة. وقد ساعد على انتشار هذا النوع الجديد من مصادر المعلومات، صناعة النشر الإلكتروني (E- Publishing) التي جاءت نتيجة لتزاوج تكنولوجيا المعلومات والحواسيب مع تكنولوجيا الاتصالات عن بعد (همشري، 2009، ص 146).

وتعد الإنترنت شبكة شبكات متعددة الأوجه والاستخدامات، فهي شبكة اتصالات تربط العالم كله، وهي مكتبة بلا جدران متعددة الاختصاصات ومستمرة في التوسع مع ازدياد عدد الشبكات المرتبطة بها.

كما تعد الإنترنت مصدراً هاماً للمعلومات، فقد قدمت خدمات مهمة للعالم بأسره وارتبطت بجميع المجالات، وبذلك أصبح من المتعذر على أي علم من العلوم تجاهل هذا المصدر الواسع للمعلومات والاتصال.

Using Internet-based Electronic Resources in Educational Theses and Dissertations: An analytical Study of Citation

Younis S. Al-Shawabkeh*, Faculty of Education Sciences,Jordanian University, Amman, Jordan.*

Abstract*: The objective of this study is to examine the use of Internet-based electronic resources by postgraduate students. Citations in 277 approved educational theses and dissertations at the Faculty of Education, Yarmouk University between 2005 and 2007 were analyzed in terms of intensity of citing electronic resources in addition to subject, form, and linguistic distribution of citations. The findings show that 74% of the approved theses have used electronic resources. Nevertheless, the proportion of the electronic resources used was 6%. The year 2007 has the highest record in terms of the number of electronic resources cited. Most of the cited electronic resources are in English and belong mainly to two categories: "a paper or an electronic article" and "a research paper published in a journal". **(Keywords**: Electronic Resources; Citations; Educational Theses and Dissertations**)**.*

هذا فضلاً عن توفير الوقت والجهد، حيث يتمكن المستخدم من الوصول إلى المعلومات، في الوقت الذي يريده، وبالشكل الذي يحدده.

ومع أن هناك اعتماداً متزايداً من جانب الباحثين على المصادر الإلكترونية المتاحة على الإنترنت في مختلف المجالات، إلا أن تقبل الأوساط الأكاديمية للاستشهاد بمصادر المعلومات الإلكترونية في الرسائل والأطروحات الجامعية، ودرجة الثقة بالمعلومات الواردة في هذه المصادر لا يزال موضع جدال. ذلك أن ظاهرة تضخم المعلومات في شبكة الإنترنت بالذات تضع مستخدميها أمام إشكالية الانتقاء المبنية أساساً على عامل الجودة المطروح بشدة بالنسبة للإنترنت كمصدر للمعلومات؛ وذلك لعدة أسباب يلخصها عبد الحميد (2005) في:

1- غياب أي ضمان للمعلومات الموجودة في مختلف الصفحات والمواقع، لأن الإنترنت تحوى مليارات الصفحات وملايين المواقع المتنوعة.
2- غياب الإطار القانوني المنظم لحق الملكية الفكرية للمعلومات المدرجة في الإنترنت.
3- حرية النشر في الإنترنت، وعدم وجود الضوابط العلمية لنشر المعلومات (لجان القراءة والتحكيم)، مما يؤدي إلى احتوائها

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

على الشيء ونقيضه، فكما يمكن أن نجد معلومات جيدة وصحيحة وحديثة وموضوعية يمكن أن نجد معلومات أخرى أقل جودة وخاطئة وقديمة وذاتية. وحجم التناقض يفقد إلى حد ما الإنترنت مصداقيتها كمصدر للمعلومات.

4- بعض المواقع مجهولة المصدر والهوية.

وتستخدم المكتبات الإنترنت لعرض مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية والرقمية التي تقتنيها، وإتاحتها من خلال فهارسها الآلية المتاحة على الخط المباشر (OPACS)، والأهم من ذلك كله أن كثيراً من المكتبات الجامعية حولت فهارسها إلى بوابات (Portals) تربط المستفيدين والباحثين بما تحويه الإنترنت من هذا الفيض الهائل من المعلومات المتمثلة في أشكال متعددة كالبحوث والمقالات المنشورة في الدوريات، والكتب الإلكترونية، والرسائل الجامعية الإلكترونية، والمواقع المتخصصة، والمراجع الضخمة كالموسوعات العالمية، والمعاجم، والأدلة وغيرها. هذا إلى جانب أعداد كبيرة من قواعد البيانات، مثل Science Direct، وEBSCO HOST، وبنوك المعلومات العالمية مثل ديالوج DIALOG وMEDLINE.

ونتيجة لتعدد أشكال مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الإنترنت، وجد الباحثون أنفسهم أمام واقع جديد لا بد من التعامل معه. فالإبحار في عالم الإنترنت يتطلب منهم اكتساب مجموعة من مهارات البحث والاسترجاع الآلية التي تمكنهم من الافادة من مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة فيها، هذا إلى جانب أعداد كبيرة من محركات البحث التي تمكن المستفيدين من الإبحار في عالم الإنترنت وعلى رأسها محرك جوجل (Google) الذي يعتمد عليه قسم كبير من الباحثين في البحث عن المعلومات التي يريدونها.

ويعد مجال العلوم التربوية من المجالات التي استفادت من إمكانيات الإنترنت الضخمة كمصدر للمعلومات التربوية. فقد شهد المجال تحول العديد من مصادره المطبوعة إلى الشكل الإلكتروني، وخاصة قاعدة بيانات مركز معلومات المصادر التربوية المعروفة باسم (ERIC)، وقاعدة بيانات الدليل العالمي لملخصات أطروحات الدكتوراة (Dissertation Abstracts International (DAI، الذي يضم ملخصات لرسائل الدكتوراة في العلوم التربوية. يضاف إلى ذلك الأشكال المتعددة من مصادر المعلومات التربوية المنتجة إلكترونياً أو رقمياً كالدوريات الإلكترونية، والكتب الإلكترونية، والبحوث والدراسات الإلكترونية، والمواقع الإلكترونية للمؤسسات التربوية والتعليمية، وأعمال المؤتمرات التربوية، وقواعد البيانات الشاملة في العلوم الإنسانية والاجتماعية مثل (EBSCO) و(Emerald Library).

وقد ظهر العديد من الدراسات التي تركزت حول استخدام الباحثين لمصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الإنترنت، ودرجة إفادتهم منها، واعتمادهم عليها. ويقسم غنيم (1997) هذه الدراسات إلى نوعين رئيسين: الأول، يدرس درجة استخدام الباحثين لمصادر المعلومات الإلكترونية من خلال الباحثين أنفسهم اعتماداً على أدوات جمع البيانات المعروفة كالاستبانات، والمقابلات الشخصية، وملاحظة السلوك، وغيرها. والثاني، يعتمد أسلوب التحليل الببليومتري (Bibliometric Analysis)، أو ما يطلق عليه في حقل المكتبات والمعلومات اسم "الدراسات القياسية الوراقية أو الدراسات الإحصائية الببليوغرافية" التي يعد تحليل الاستشهادات المرجعية أحد أساليبها. وباستخدام هذا الأسلوب، يتم تحليل الاستشهادات المرجعية للبحوث والمقالات، والرسائل الجامعية، وغيرها من مصادر المعلومات من أجل تعرف درجة اعتماد الباحثين على المصادر الإلكترونية، وتحديد بعض الخصائص المميزة لها مثل: أنواعها، وتشتتها الموضوعي، والزمني، واللغوي. وتعد دراسات النوع الثاني أكثر موضوعية لأنها لا تتأثر بآراء الباحثين ودرجة مصداقيتهم.

وتذكر جوهري (2007) أن مراجعات الأدب المنشور في مجال استخدام الباحثين لمصادر المعلومات الإلكترونية تشير إلى كثرة الدراسات التي تندرج تحت النوع الأول، وقلتها في النوع الثاني، وخاصة تلك التي تتناول استخدام الباحثين التربويين لمصادر المعلومات الإلكترونية. وأضافت أن معظم الدراسات العربية والأجنبية تركز على دراسة اتجاهات أفراد المجتمع الأكاديمي نحو الإنترنت ومصادر المعلومات الإلكترونية، ومعرفة مدى إفادتهم منها في أبحاثهم. وعلى الرغم من أن هذه الدراسات تتفق مع الدراسة الحالية في الهدف، إلا أنها تختلف عنها في المجال، والأسلوب المتبع في التحليل، وطريقة جمع البيانات؛ لذلك سوف تتم الإشارة فقط إلى بعضها، مثل دراسات كل من (Adams and Bonk, 1995 وعليان، والقيسي، 1997 1999 Dugadale، وWeingart, 2000 Anderson and، وBarnett-Ellis, 2003 وWaldman, 2003 والسريحي، وبامحيمود، وعبد العزيز، 2004 وManda, 2005)

وبما أن هذه الدراسة تهدف إلى تعرف درجة استخدام الباحثين التربويين من طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك لمصادر المعلومات الإلكترونية من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية في رسائلهم وأطروحاتهم الجامعية، فإنها تنتمي إلى دراسات النوع الثاني. وقد لوحظ قلة الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن درجة استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في العلوم التربوية من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية. وقد أشار غنيم (1997) في هذا الصدد إلى أن هناك بعض الدراسات الأجنبية التي اهتمت بتحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في الدوريات التربوية لأهداف تختلف عن أهداف هذه الدراسة. فلم يكن الهدف منها الكشف عن درجة استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، وإنما تقديم بعض المعلومات عن خصائص الاستشهادات المرجعية في العلوم التربوية. وتعد دراسة بود (Budd, 1988) من أبرز هذه الدراسات، فقد هدفت إلى تقديم بعض المعلومات الأساسية عن خصائص الاستشهادات المرجعية في مجال التعليم العالي، وأنماط السلوك الاتصالي للمتخصصين فيه. ويمكن القول بوجود نوعين من دراسات تحليل الاستشهادات المرجعية ذات الصلة بموضوع الدراسة: الأول، الدراسات الشاملة التي تهتم بتحليل الاستشهادات

المرجعية في عدة مجالات موضوعية، والثاني، الدراسات المتخصصة التي تهتم بتحليل الاستشهادات المرجعية في مجال موضوعي محدد.

أما في مجال الدراسات الشاملة، فتعد دراسة كل من سيزانا (Cezanne, 2000) و(جوهري، 2007) و(معتوق، 2008) من أكثر الدراسات شبهاً بالدراسة الحالية، لأنها اهتمت بمعرفة درجة استخدام طلاب الدراسات العليا لمصادر المعلومات الإلكترونية في رسائلهم الجامعية في عدة مجالات موضوعية من بينها التربية، من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة فيها. أما دراسة سيزانا (Cezanne, 2000) فقد هدفت إلى التعرف على درجة اعتماد طلاب جامعة أوكلاهوما في أطروحاتهم للدكتوراة على الإنترنت وما تحويه من مصادر إلكترونية من خلال تحليل استشهادات الرسائل الجامعية بجامعة ولاية أوكلاهوما في الفترة من عام 1989-1998. وقد تكون مجتمع الدراسة من 830 أطروحة دكتوراة في ست كليات هي: الزراعة، والتربية، والعلوم، والفنون، والهندسة، والعلوم الإنسانية. وتبين من الدراسة أن نسبة الأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية بلغت (18%)، وأن طلبة المجالات العلمية أكثر استخداماً للإنترنت من غيرهم.

وهدفت دراسة جوهري (2007) إلى الكشف عن درجة استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية في رسائلهن الجامعية من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في هذه الرسائل. وغطت الدراسة الرسائل المجازة في عدة كليات هي: الآداب والعلوم الإنسانية، والاقتصاد المنزلي، والاقتصاد والإدارة، والتربية، والعلوم، والطب. وقد بلغ مجموع الرسائل التي جرى تحليل استشهاداتها المرجعية 246 رسالة، تبين أن 33 منها فقط أي ما نسبته (13.4%) تعتمد على مصادر إلكترونية. كما تبين أن درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية كانت متدنية إلى حد كبير، إذ بلغت 166 مرجعا إلكترونيا من أصل 23276 مرجعاً، أي ما نسبته أقل من (1%) من العدد الكلي لواقعات الاستشهاد المرجعي. ولاحظت الباحثة أن الطالبات لم يلتزمن بمنهج معين في توثيق المصادر الإلكترونية.

أما دراسة معتوق (2008) فقد هدفت إلى تعرف درجة استخدام الباحثين لمصادر المعلومات الالكترونية المتاحة عبر قواعد البيانات أو الأقراص المدمجة والإنترنت في رسائلهم وأطروحاتهم العلمية المجازة من جامعة أم القرى، من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في قوائم مراجعها. وبما أن مجتمع الدراسة مختلف من حيث الدرجة العلمية، وجنس الباحث، والتخصص، وسنة الإجازة، فقد تم اختيار عينة طبقية بلغت (684) رسالة موزعة على كليات الجامعة لمرحلتي الماجستير والدكتوراة خلال السنوات (2006-2008). وأشارت نتائج الدراسة إلى أن عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية بلغ (148) رسالة، وأن كلية التربية احتلت المركز الأول بواقع (83) رسالة وأطروحة. وقد بلغ عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها (986) مصدراً، أي ما نسبته (0.08%) فقط. وفيما يتعلق بالتخصص الموضوعي أشارت النتائج إلى أن تخصص المناهج وطرق التدريس احتل المركز الأول بين تخصصات موضوع الدراسة، وأن التخصصات العلمية احتلت مراكز متأخرة بنسب ضعيفة. وبالنسبة للتوزع اللغوي للاستشهادات المرجعية الإلكترونية، تبين أن معظم الاستشهادات الالكترونية كانت لمصادر باللغة العربية (80%)، بينما بلغت نسبة الاستشهادات باللغة الإنجليزية (20%).

وفيما يتعلق بالدراسات المتخصصة التي اهتمت بتحليل الاستشهادات المرجعية في موضوع معين، فهناك العديد من الدراسات العربية التي اهتمت بالكشف عن درجة استخدام الباحثين العرب لمصادر المعلومات الإلكترونية في حقل المكتبات والمعلومات من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية. غير أن الملفت للنظر أن غالبية هذه الدراسات اهتمت بتحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في الدوريات العربية المتخصصة في حقل المكتبات والمعلومات، ولذلك ستتم الإشارة فقط إلى أبرزها مثل دراسات كل من: (الخليفي، 2001 ومدهر، 2004 وخليفة، 2005 وعيد، 2007). غير أن هناك دراسة واحدة فقط اهتمت بتحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في الرسائل والأطروحات العربية المجازة في حقل المكتبات والمعلومات، وهي دراسة (زايد، 2005) التي اهتمت بالكشف عن الاستشهادات المرجعية بالمصادر الإلكترونية المتاحة على الإنترنت من خلال تحليل الرسائل والأطروحات المجازة في قسم المكتبات والمعلومات بجامعة القاهرة خلال الفترة من 1998-2003. وقد بلغ عدد الرسائل 78 رسالة، تبين أن (26.02%) منها اعتمدت على الإنترنت، وأن (3.8%) منها اعتمدت على قواعد مقننة في صياغة الاستشهادات المرجعية بالإنترنت.

ولعل النتيجة الهامة التي يمكن استخلاصها من الدراسات السابقة تلك التي أشار إليها العديد من الباحثين العرب في هذا المجال، وهي أن الاستشهاد بمصادر المعلومات الإلكترونية في البحوث والدراسات العربية ضعيف للغاية مقارنة بالمصادر الأخرى. ويمكن القول إن الوصول إلى مثل هذه النسب المتدنية في استخدام المصادر الإلكترونية من جانب الباحثين لا ينفي استخدام الباحثين للإنترنت، لكنه يعني ضعف الإفادة منها. وقد أشار كل من زانج (Zhang, 2001) وخليفة، 2005 وجوهري، 2007) إلى مجموعة من الأسباب التي تقف وراء هذا الضعف أهمها: قدرات الباحث نفسه، وضعف مهارات البحث عبر الإنترنت، وطبيعة ما ينشر على الإنترنت ودرجة علاقته بموضوع البحث، وكثرة النتائج التي تظهر للمستفيد عند البحث في الشبكة، مما يشكل عائقاً في الاختيار بين ما هو مناسب وغير مناسب، ومقدار الثقة فيما ينشر على الإنترنت، وصعوبة التأكد من مصداقية بعض المصادر الإلكترونية مما يقلل الاعتماد عليها، وعدم وجود معايير متفق عليها لضمان جودة المصادر الإلكترونية من حيث التحكيم أو التقييم أو الصحة، وعدم وجود مواصفات معيارية متفق عليها للاستشهاد بالمصادر

الإلكترونية؛ مما يؤدي إلى تدني نسبة الاعتراف بها في الأوساط الأكاديمية، وتنوع طرق توثيق المصادر الإلكترونية وأساليبها.

أما النتيجة الأخرى التي ينبغي التأكيد عليها في هذا المجال، فهي أن نسبة الرسائل والأطروحات التربوية المعتمدة على مصادر المعلومات الإلكترونية، ودرجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في هذه الدراسة مرتفعة مقارنة بالنسب التي أشارت إليها الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الاهتمام المتزايد للجامعات الأردنية الحكومية بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات عن بعد في كل جوانب العملية التعليمية التعلمية، وفي ظل توجه المكتبات الجامعية الحكومية الأردنية إلى استخدام النظم الآلية، والاعتماد بشكل مكثف على مصادر المعلومات الإلكترونية والرقمية في إسناد برامج التعليم والبحث في هذه الجامعات. وبما أن الباحثين التربويين في الجامعات الأردنية، وخاصة طلاب الدراسات العليا أصبحوا يعملون الآن في ظل بيئة إلكترونية، ويواجهون تحول العديد من مصادر المعلومات التربوية الأساسية من الشكل الورقي إلى الشكل الإلكتروني والرقمي، وخاصة قاعدة بيانات معلومات مركز المصادر التربوية **المعروفة باسم** (ERIC)، وقاعدة بيانات الدليل العالمي لملخصات أطروحات الدكتوراة **المعروف باسم** Dissertation Abstracts International (DAI) وغيرها من المصادر التربوية التي أصبحت متاحة مباشرة على الإنترنت. ونظراً لأن الكشف عن درجة استخدام الباحثين لمصادر المعلومات الإلكترونية والرقمية في مجالات البحث المختلفة أصبح يمثل محور اهتمام كثير من الدراسات في مختلف أنحاء العالم. فإن مشكلة هذه الدراسة تتمثل في الكشف عن درجة اعتماد الباحثين التربويين من طلاب الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك على مصادر المعلومات التربوية الإلكترونية في إعداد رسائلهم وأطروحاتهم الجامعية؛ وذلك من خلال أسلوب التحليل النوعي أو تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في هذه الرسائل، واستخلاص الخصائص الموضوعية، والشكلية، واللغوية المميزة لهذا الاستشهاد كماً ونوعاً. وهذا يعني أن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك لمصادر المعلومات الإلكترونية في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة؟
2. ما التوزع الموضوعي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة (حسب الأقسام الدراسية، وتخصصاتها المختلفة)؟
3. ما التوزع الزمني للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة ؟
4. ما التوزع الشكلي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة (بحوث أو مقالات إلكترونية)؟
5. ما التوزع اللغوي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في كونها محاولة لاستخدام أسلوب التحليل النوعي أو الببليومتري في الكشف عن درجة الوعي بأهمية مصادر المعلومات الإلكترونية في البحث التربوي لدى الباحثين في الجامعات الأردنية. وفي ضوء الأهمية التي توليها إدارات الجامعات الأردنية لتعميم استخدام تكنولوجيا المعلومات والإنترنت في مجالات البحث والتعليم، سوف تبين هذه الدراسة للمسؤولين في جامعة اليرموك خصوصا والجامعات الأردنية الأخرى عموماً، درجة إفادة باحثيها من مصادر المعلومات الإلكترونية في مجالات البحث التربوي. وبما أن اقتناء مصادر المعلومات الإلكترونية يشكل بالنسبة للمكتبات الجامعية عبئاً مادياً يثقل كاهل ميزانياتها المخصصة لتوفير مصادر المعلومات اللازمة لمساندة برامج البحث، فإن من شأن هذه الدراسة أن توفر لمكتبة جامعة اليرموك تغذية راجعة حول جدوى ما تنفقه من أموال على اقتناء هذه المصادر، وواقع استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية لها، وخاصة قواعد البيانات؛ الأمر الذي يساعدها **في توجيه عمليات الاشتراك في هذه القواعد**، يضاف إلى ذلك أن من شأن هذه الدراسة أن تبين للجهات المسؤولة عن البحث العلمي والدراسات العليا في الجامعات الأردنية الدور الهام الذي باتت تؤديه مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال البحث العلمي، وإلى أي حد يمتلك الباحثون في هذه الجامعات مهارات البحث عن مصادر المعلومات الإلكترونية والإفادة منها.

منهج الدراسة والخصائص العامة للرسائل موضوع الدراسة:

1. منهج الدراسة:

تم الاعتماد في جمع البيانات اللازمة لنتائج هذه الدراسة على أسلوب تحليل الاستشهادات المرجعية الذي يعد أحد الأساليب الكمية لمنهج التحليل الببليومتري أو القياسات الوراقية "Bibliometrics" المعتمد في حقل المكتبات والمعلومات لدراسة الإنتاج الفكري وتحديد خصائصه الموضوعية، والزمنية، واللغوية، والجغرافية، والنوعية، وغيرها، وهو ما يقابل منهج التحليل النوعي للوثائق في الدراسات الاجتماعية والإنسانية. ويذكر غنيم (1997) أن أسلوب تحليل الاستشهادات المرجعية في الرسائل الجامعية أكثر دقة ومصداقية من الاستبيانات والمقابلات وغيرها من أدوات جمع البيانات لمعرفة درجة استخدام الباحثين التربويين لمصادر المعلومات الإلكترونية. ويرى سميث (Smith, 1981) أن المؤشرات المعتمدة على تحليل الاستشهادات المرجعية تعد مقاييس موضوعية عن الإنتاجية العلمية. وقد جرى تحليل الاستشهادات الواردة في قوائم المراجع في الرسائل باستخدام أنموذج خاص يضم العناصر الأساسية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، ويقدم البيانات اللازمة لتحليل النتائج (الملحق رقم 1). وقد اشتملت هذه العناصر على: تاريخ الرسالة، والقسم الذي

نوقشت فيه، والتخصص، والمستوى الدراسي (ماجستير/دكتوراة)، والعدد الكلي للمراجع في الرسالة، وعدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسالة، ولغة المصادر الإلكترونية (عربية/إنجليزية)، وشكل المصدر الإلكتروني (بحث أو مقال إلكتروني منشور في الإنترنت، بحث منشور أصلاً في دورية، تقرير أو مقابلة، موقع تربوي متخصص، كتاب إلكتروني، أعمال مؤتمر، رسالة جامعية).

2. الخصائص العامة للرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة:

تشمل الخصائص العامة للرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة العناصر التالية: التوزع الكمي للرسائل والأطروحات حسب: الأقسام الدراسية، والمستوى الدراسي (ماجستير/دكتوراة)، والتوزع الزمني للرسائل والأطروحات التربوية (2005-2007)، والتوزع الكمي للمراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات حسب الأقسام الدراسية.

2-1 التوزع الكمي للرسائل والأطروحات التربوية حسب الأقسام الدراسية: تضمنت الدراسة تحليلاً للمراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات الجامعية المجازة في كلية التربية بجامعة اليرموك خلال السنوات 2005-2007. وقد بلغ مجموع الرسائل والأطروحات في الأقسام الثلاثة للكلية 277 رسالة، واحتل قسم الإدارة وأصول التربية المرتبة الأولى في عدد الرسائل بواقع 128 رسالة وبنسبة (46%)، في حين احتل قسم المناهج والتدريس المرتبة الثانية بواقع 102 رسالة وبنسبة (37%)، وجاء قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في المرتبة الأخيرة، بواقع 47 رسالة وبنسبة (17%)، كما هو موضح في الجدول (1).

جدول (1): توزع الرسائل والأطروحات الجامعية حسب الأقسام الدراسية

القسم	عدد الرسائل	%
الإدارة وأصول التربية	128	%46
علم النفس الإرشادي والتربوي	47	%17
المناهج والتدريس	102	%37
المجموع	277	%100

2-2 التوزع الكمي للرسائل والأطروحات الجامعية حسب المستوى الدراسي (ماجستير/دكتوراه): بلغ مجموع رسائل الماجستير المجازة في الكلية خلال الفترة التي تغطيها الدراسة 186 رسالة، في حين بلغ عدد أطروحات الدكتوراة في الفترة نفسها 91 رسالة، كما يبين الجدول (2).

جدول (2): توزع الرسائل والأطروحات الجامعية حسب المستوى (ماجستير/دكتوراه)

القسم	ماجستير	النسبة	دكتوراه	النسبة
الإدارة وأصول التربية	71	%38	57	%63
علم النفس الإرشادي والتربوي	28	%15	19	%21
المناهج والتدريس	87	%47	15	%16
المجموع	186	%100	91	%100

كما يتضح من الجدول (2) أن قسم المناهج والتدريس احتل المرتبة الأولى في عدد الرسائل على مستوى الماجستير، حيث بلغ عدد الرسائل 87 رسالة بنسبة (47%)، في حين جاء قسم الإدارة وأصول التربية في المرتبة الثانية، حيث بلغ عدد الرسائل 71 رسالة بنسبة (38%)، وجاء قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ عدد الرسائل 28 رسالة بنسبة (15%).

أما على مستوى الدكتوراة – وكما يتضح من الجدول (2) - فقد جاءت النتائج مختلفة تماما إذ احتل قسم الإدارة وأصول التربية المرتبة الأولى، حيث بلغ عدد أطروحاته 57 أطروحة بنسبة (63%)، في حين جاء قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في المرتبة الثانية، حيث بلغ عدد أطروحاته 19 أطروحة بنسبة (21%)، أما قسم المناهج والتدريس فقد جاء في المرتبة الأخيرة، حيث بلغ عدد أطروحاته 15 أطروحة بنسبة (16%).

3-2 التوزع الزمني للرسائل والأطروحات التربوية (2005-2007): احتل عام 2007 المرتبة الأولى في عدد الرسائل والأطروحات المجازة في الأقسام الثلاثة، حيث بلغ مجموعها 119 رسالة وبنسبة (43%)، في حين احتل عام 2006 المرتبة الثانية بواقع 102 رسالة، وبنسبة (36.8 %)، وجاء عام 2005 في المرتبة الأخيرة بواقع 56 رسالة، وبنسبة (20.2%). كما يبين الجدول (3). أما على مستوى كل قسم من الأقسام الثلاثة، فيلاحظ أن أعداد الرسائل والأطروحات تتزايد من سنة إلى أخرى؛ فقد قفز عددها في قسم الإدارة وأصول التربية من 21 رسالة عام 2005 إلى 56 رسالة عام 2007، وفي قسم المناهج والتدريس قفز العدد من 20 رسالة عام 2005 إلى 45 رسالة عام 2007. أما في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي فنجد أن الوضع يختلف عما هو في القسمين المذكورين، فالزيادة هنا طفيفة من سنة لأخرى كما أن العدد الكلي للرسائل المجازة في القسم قليل لا يتجاوز 47 رسالة خلال السنوات الثلاث، كما يبين الجدول رقم (3).

جدول (3): توزع الرسائل والأطروحات التربوية حسب السنوات والأقسام الدراسية

القسم / السنة	الإدارة وأصول التربية	علم النفس الإرشادي والتربوي	المناهج والتدريس	المجموع	%
2005	21	15	20	56	20. 2
2006	51	14	37	102	36. 8
2007	56	18	45	119	43
المجموع	128	47	102	277	%100

4-2 التوزع الكمي للمراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات حسب الأقسام الدراسية: بلغ مجموع المراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات الجامعية 20744 مرجعا. وقد احتل قسم الإدارة وأصول التربية المرتبة الأولى في عدد المراجع المستشهد بها بواقع 10701 مرجعاً، وبنسبة (52%)؛ في حين جاء في المرتبة الثانية قسم المناهج والتدريس بواقع 6658 مرجعاً، وبنسبة (32%)، وجاء قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في المرتبة الأخيرة بواقع 3415 مرجعاً، وبنسبة (16%)، كما يبين الجدول (4).

جدول (4):توزع المراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات الجامعية حسب الأقسام الثلاثة

القسم	عدد المراجع المستشهد بها	%
الإدارة وأصول التربية	10701	%51. 5
علم النفس الإرشادي والتربوي	3415	%16. 5
المناهج والتدريس	6658	%32
المجموع	20774	%100

إجراءات الدراسة: تمثلت الخطوة الأولى في جمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة بإعداد قائمة بالرسائل والأطروحات المجازة في كلية التربية بجامعة اليرموك خلال الفترة من 2005-2007. وقد تمت الاستعانة بمكتبة جامعة اليرموك ومركز الحاسب والمعلومات في الجامعة في إعداد هذه القائمة التي تضمنت (290) رسالة مرتبة حسب أرقام تصنيف مكتبة الكونجرس، لتسهيل عملية حصر الرسائل الجامعية ومقارنتها بما هو متوافر فعليا في قسم الرسائل الجامعية بمكتبة جامعة اليرموك. أما الخطوة الثانية فقد تمثلت في مراجعة الرسائل الواردة في القائمة على الرسائل الموجودة فعليا على رفوف المكتبة، وتبين أن هذه العملية بالغة الصعوبة نظراً للعديد من المشكلات أهمها: عدم الدقة في ترتيب الرسائل على الرفوف حسب أرقام التصنيف، ووجود العديد من الرسائل في أيدي الباحثين أثناء البحث عن الرسائل. لذلك تم إجراء عملية التحليل من خلال الرسائل الموجودة على الرفوف مباشرة مع وضع علامة مميزة إلى جانب كل رسالة تم تحليلها في القائمة. وهذا يعني أن التحليل تم بالاطلاع على الرسائل مباشرة، وتحليل قوائم المراجع الواردة في كل رسالة وفق النموذج الخاص الذي أعد لهذا الغرض (الملحق رقم 1). وقد تبين بعد الانتهاء من تحليل قوائم المراجع بكل الرسائل الجامعية المجازة في أقسام كلية التربية خلال الفترة الزمنية التي تغطيها الدراسة، أن القائمة اشتملت على رسائل مجازة في جامعات أخرى غير اليرموك مثل الجامعة الأردنية، وجامعة مؤتة، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا وغيرها؛ لذلك جرى استبعاد هذه الرسائل، كما تبين أن هناك العديد من الرسائل التي وجدت على الرفوف ولكنها لم ترد في القائمة. وباستبعاد الرسائل المجازة في جامعات أخرى، وإضافة الرسائل التي لم تشتمل عليها القائمة، بلغ العدد الكلي للرسائل التي جرى تحليلها 277 رسالة.

حدود الدراسة:

تناولت هذه الدراسة رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراة المجازة خلال الأعوام 2005-2007 في الأقسام الدراسية التابعة لكلية التربية بجامعة اليرموك وهي:

1. قسم الإدارة وأصول التربية.
2. قسم المناهج والتدريس.
3. قسم علم النفس الإرشادي والتربوي.

بلغ عدد هذه الرسائل والأطروحات خلال الفترة الزمنية التي تغطيها الدراسة (277) رسالة، جرى حصر الاستشهادات المرجعية بها وتحليلها. ويعود السبب في اختيار كلية التربية دون كليات الجامعة الأخرى إلى كونها من أوائل الكليات التي طرحت برامج للدراسات العليا في جامعة اليرموك، وإلى النشاط المتميز لهذه الكلية في مجال البحث التربوي. وقد بدأت الكلية برامجها للدراسات العليا منذ إنشائها في العام الجامعي 1988/1989.

أما بالنسبة لاقتصار الدراسة على تغطية الفترة الزمنية الواقعة ما بين (2005-2007)، فقد جاء نتيجة لدراسة استطلاعية لقوائم المراجع في عينة عشوائية من الرسائل والأطروحات التربوية التي أجيزت في كلية التربية بجامعة اليرموك منذ عام 1995 وحتى عام 2007؛ لمعرفة بدايات ظهور المصادر الإلكترونية في قوائم المراجع بتلك الرسائل. وقد اتضح أن الاعتماد على مصادر المعلومات الإلكترونية بدأ بشكل متواضع في السنوات الأولى من القرن الحالي، لكنه ظهر بشكل واضح منذ عام 2005. وهذه نتيجة منطقية، لأن استخدام الحاسوب والإنترنت لم يبدأ في الجامعات الأردنية إلا في نهايات القرن الماضي، وازداد بشكل واضح منذ مطلع الألفية الثالثة لأغراض البحث والدراسة، كما أن اهتمام مكتبة جامعة اليرموك بتوفير مصادر المعلومات الإلكترونية المعتمدة على الإنترنت تزامن مع تلك التطورات، وازداد بشكل واضح خلال السنوات القليلة الماضية، وخاصة بعد إنشاء مركز التميز لخدمات

المكتبات الجامعية الرسمية عام 2006 في مكتبة جامعة اليرموك، واعتمادها على نظام HORIZON في حوسبة مصادرها وخدماتها. ولأن الرسائل التربوية المجازة خلال عامي 2008 و2009 في كلية التربية لم تكن متوافرة بشكل كامل في مكتبة جامعة اليرموك عند إجراء البحث لأسباب تتعلق بتأخر وصولها إلى المكتبة، أو بإجراءات المعالجة الفنية لهذه الرسائل في المكتبة، فقد اكتفى الباحث بالرسائل والأطروحات التربوية التي أجيزت خلال الأعوام 2005-2007، والتي كانت متوافرة على الرفوف بشكل كامل.

مصطلحات الدراسة:

- **الاستشهادات المرجعية:** هي الإشارات البيليوجرافية التي يذكرها المؤلفون في مؤلفاتهم للإحالة أو الإشارة إلى المواد التي رجعوا إليها أو استندوا إليها، أو ذات صلة من نوع ما بمؤلفاتهم (عبد الهادي، 2002، ص 158). وتعد الاستشهادات المرجعية مؤشرًا لأنماط الإفادة من الإنتاج الفكري، وربما كانت من أكثر المؤشرات موضوعية وطواعية للقياس الكمي، ويؤهلها ذلك لأن تستخدم في إلقاء الضوء على كثير من خصائص الوثائق المستشهد بها ومؤلفيها والدوريات التي تنشر بها (قاسم، 1984، ص 144). وتعرف الاستشهادات المرجعية إجرائياً لأغراض هذه الدراسة بأنها الإشارات البيليوجرافية التي تتضمن البيانات البيليوجرافية (كالمؤلف، والعنوان، وبيانات النشر، والرابط الإلكتروني) عن المصادر الإلكترونية التي اعتمد عليها الباحثون، والتي تضمنتها قوائم المراجع في رسائلهم.
- **تحليل الاستشهادات المرجعية:** هو نهج علمي في دراسات المكتبات والمعلومات يقوم على دراسة الاستشهادات المرجعية، وتحليلها بالطرق الإحصائية من أجل معرفة الخصائص البنيانية لذلك الإنتاج، وتحديد الاتجاهات المستقبلية لتداول المعلومات. فبينما تركز الدراسات البيليومترية على دراسة الإنتاج الفكري لمجال معين، فإن دراسات تحليل الاستشهادات المرجعية تركز على ما تم استخدامه والاستفادة منه من ذلك الإنتاج (زايد، 1999، ص 69). ويقابل هذا النهج في مجال الدراسات الاجتماعية والإنسانية منهج التحليل النوعي للوثائق.
- **مصادر المعلومات الإلكترونية:** يطلق مصطلح مصادر المعلومات الإلكترونية على الوثائق التي تنشأ وتعالج وتبث من خلال نظام حاسوبي. وقد عرف (الشامي، 2001) هذا المصطلح بأنه أي مادة تحتوي على بيانات أو برامج أو كليهما معًا، وتتم قراءتها والتعامل معها من خلال الحاسوب باستخدام وحدات خارجية متصلة بالحاسوب مباشرة، مثل مشغل الأقراص المرنة أو الصلبة، أو باستخدام الشبكات مثل الإنترنت، ويشار إليها عادة بالمصطلح(E-Resources) أما التعريف الإجرائي لمصادر المعلومات الإلكترونية من منظور هذه الدراسة فهو التعريف الذي قدمته قواعد الفهرسة الأنجلوأميركية AACR2 في طبعتها الثانية المراجعة الصادرة عام 2005، والذي جاء فيه أن المصدر الإلكتروني هو عبارة عن "مادة (بيانات و/أو برنامج) مشفرة للاستخدام بوساطة الحاسوب. وقد يتطلب استخدام هذه المادة وجود طرفية مرتبطة مباشرة بجهاز حاسوب (مثل مشغل الأقراص المدمجة) أو بشبكة حاسوبية مثل الإنترنت (Weitz, 2006).
- **الخصائص العامة للرسائل والأطروحات التربوية:** يقصد بالخصائص العامة في هذه الدراسة: الأعداد والنسب المئوية للرسائل والأطروحات التربوية موزعة حسب: الأقسام الدراسية، والمستوى الدراسي (ماجستير/دكتوراة)، وكذلك الأعداد والنسب المئوية للمراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موزعة حسب الأقسام الدراسية.
- **درجة استخدام المصادر الإلكترونية:** يقصد بدرجة استخدام المصادر الإلكترونية في هذه الدراسة، النسبة المئوية للرسائل والأطروحات التربوية المعتمدة على مصادر إلكترونية من المجموع الكلي للرسائل، والنسبة المئوية للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في هذه الرسائل من المجموع الكلي للمراجع على مستوى الأقسام وتخصصاتها المختلفة.
- **أشكال المصادر الإلكترونية:** تصنف مصادر المعلومات الإلكترونية إلى فئات أو أنواع أو أشكال تبعا لأسس متعددة أهمها التصنيف الوظيفي، والسلوكي، والموضوعي، والوسيط، والجهة المسؤولة، ونوع المعلومات، وأسلوب الإتاحة (Barker, 1997). وقد تبنت الدراسة التصنيف الوظيفي الذي تتوافق فيه أشكال مصادر المعلومات الإلكترونية مع المصادر التقليدية كالكتب الإلكترونية، والدوريات الإلكترونية، والرسائل الجامعية الإلكترونية، وغيرها. وبناء على هذا التصنيف، ومن واقع ما تم جمعه من استشهادات مرجعية للمصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات موضوع الدراسة، تم تحديد سبعة أشكال لهذه المصادر هي: بحث إلكتروني أو مقال منشور في الإنترنت، وبحث إلكتروني منشور أصلاً في دورية، وتقرير أو مقابلة، وموقع متخصص، وكتاب إلكتروني، وأعمال مؤتمر، ورسالة جامعية.
- **التوزع الزمني للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية:** يقصد به توزع المصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية حسب السنوات التي أجيزت بها، والتي تمتد من عام 2005 حتى عام 2007.
- **موقع تربوي متخصص:** أي موقع تربوي متخصص لمؤسسة تربوية متاح على الإنترنت استشهد به الباحثون وحصلوا منه على معلومات تربوية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "**ما درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة اليرموك لمصادر المعلومات الإلكترونية في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة؟**

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج نسبة الرسائل والأطروحات الجامعية المعتمدة على مصادر إلكترونية من المجموع الكلي للرسائل والأطروحات، ثم استخراج النسبة المئوية الكلية للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في هذه الرسائل.

1-1 عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية في الأقسام الدراسية الثلاثة:

بلغ مجموع الرسائل والأطروحات التي اعتمدت على مصادر إلكترونية 205 رسالة واطروحة من أصل 277 رسالة؛ أي ما نسبته (74%)، كما يبين الجدول (5).

جدول (5):توزع الرسائل والأطروحات الجامعية المعتمدة على مصادر إلكترونية حسب الأقسام الثلاثة

القسم	العدد الكلي للرسائل والأطروحات	عدد الرسائل والأطروحات المعتمدةعلى مصادر الالكترونية	%
الإدارة وأصول التربية	128	90	%70. 3
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي	47	36	%76. 6
المناهج والتدريس	102	79	%77. 4
المجموع	277	205	%74

وهذه نسبة عالية إذا ما قورنت بدراسة كل من سيزان (Cezanne 2000 وزايد، 2005 وجوهري،2007) التي أشارت جميعها إلى انخفاض نسبة الرسائل المعتمدة على مصادر إلكترونية من المجموع الكلي للرسائل موضوع الدراسة. ففي دراسة سيزان بلغت النسبة (18%)، وفي دراسة زايد بلغت النسبة (26.2%)، وفي دراسة جوهري بلغت النسبة (13.4%). ويشير ارتفاع نسبة الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية في هذه الدراسة إلى وجود وعي لدى الباحثين في جامعة اليرموك بأهمية المصادر الإلكترونية، وإلى تطور اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من مصادر المعلومات لدى طلبة الدراسات العليا، والأساتذة المشرفين، ولجان مناقشة الرسائل لعملية الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية وتوثيقها في قوائم المراجع.

ويتضح من الجدول (5) أيضاً أن قسم المناهج والتدريس احتل المرتبة الأولى في نسبة الرسائل والأطروحات المعتمدة على المصادر الإلكترونية (77.4%)، بينما جاء قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في المرتبة الثانية بنسبة (76.6%)، في حين جاء قسم الإدارة وأصول التربية في المرتبة الأخيرة بنسبة (70.3%). ومع أن الفوارق بين الأقسام الثلاثة قليلة، إلا أنها تشير إلى أن الوعي بأهمية المصادر الإلكترونية لدى الباحثين في قسمي المناهج والتدريس، وعلم النفس الإرشادي والتربوي أعلى منه لدى الباحثين في قسم الإدارة وأصول التربية على الرغم من أن هذا القسم احتل المرتبة الأولى في عدد الرسائل المعتمدة على مصادر إلكترونية.

2-1 الدرجة الكلية لاستخدام المصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة:

بلغ العدد الكلي للمراجع المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية خلال الفترة الزمنية التي تغطيها الدراسة 20774 مرجعاً، منها 1276 مصدراً إلكترونياً، أي ما نسبته (6.1%)، وهذا يعني أن درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية قليلة جداً إذا ما قورنت بكل من العدد الكلي والنسبة المئوية للرسائل الجامعية المعتمدة على مصادر إلكترونية. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عملية حصر المصادر الإلكترونية في قوائم المراجع في الرسائل والأطروحات موضوع الدراسة، حيث تبين أن نسبة لا يستهان بها من القوائم لم تكن تشتمل على أكثر من مصدر أو مصدرين إلكترونيين؛ وهذا يعني أن ارتفاع نسبة الرسائل المعتمدة على مصادر إلكترونية لا يعني بالضرورة ارتفاع درجة الاستشهاد بهذه المصادر. وعلى الرغم من انخفاض درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في هذه الدراسة، إلا أنها تعد كبيرة إذا ما قورنت بنسبة المصادر الإلكترونية المستشهد بها في دراسات كل من (جوهري، 2007 ومعتوق، 2008) التي بلغت أقل من (1%).

2. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما التوزع الموضوعي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة (حسب الأقسام الدراسية، وتخصصاتها المختلفة)؟

2-1 درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات حسب الأقسام الدراسية:احتل قسم المناهج والتدريس المرتبة الأولى في النسبة المئوية للمصادر الإلكترونية المستشهد بها (38. 3%)، في حين جاء قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في المرتبة الثانية بنسبة (7.4%). أما قسم الإدارة وأصول التربية فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (4.4%)، كما يبين الجدول (6).

جدول (6): توزع الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات التربوية حسب الأقسام الثلاثة

القسم	العدد الكلي للمراجع	عدد المصادر الإلكترونية	%
الإدارة وأصول التربية	10701	466	4. 4%
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي	3415	256	7. 5%
المناهج والتدريس	6658	554	8. 3%

وهذه نتيجة منطقية تتفق مع النسب المئوية للرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية كما بين ذلك الجدول (5). كما أنها تشير إلى ارتفاع نسبة الوعي بالمصادر الإلكترونية لدى الباحثين في قسمي المناهج والتدريس وعلم النفس الإرشادي والتربوي، وانخفاضها لدى الباحثين في قسم الإدارة واصول التربية. وربما يكون للغة الإنجليزية التي تنشر بها معظم المصادر الإلكترونية المتاحة على الإنترنت دور بارز في ذلك. فطلبة بعض تخصصات قسم المناهج والتدريس، (كتقنيات التعليم وأساليب تدريس اللغة الإنجليزية) يجيدون اللغة الإنجليزية أكثر من طلبة الأقسام الأخرى، وبالتالي فربما يكونون أكثر اعتماداً على المصادر الإلكترونية وتكنولوجيا المعلومات. يضاف إلى ذلك أن قسم المناهج والتدريس يضم خمسة تخصصات بينما يقتصر عددها في قسم الإدارة وأصول التربية على تخصصين فقط.

2-2 درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب التخصصات المختلفة:

من واقع تحليل قوائم المراجع في الرسائل الجامعية موضوع الدراسة، بلغ عدد التخصصات التي تنتمي إليها تلك الرسائل في الأقسام الثلاثة لكلية التربية 11 تخصصاً، بواقع تخصصين لقسم الإدارة وأصول التربية، وأربعة تخصصات لقسم علم النفس الإرشادي والتربوي، وخمسة تخصصات لقسم المناهج والتدريس.

ويبين الجدول (7) درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب التخصصات التابعة لقسم الإدارة وأصول التربية، حيث يتضح أن درجة الاستشهاد بهذه المصادر في تخصص الإدارة التربوية بلغت (4.5%)، وهي أعلى من درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في تخصص أصول التربية. وهذه نتيجة قد تبدو منطقية في ضوء الفارق الكبير في عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها، وعدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية، لكنها لا تنفي حقيقة أن هناك تقارباً ملحوظاً بين التخصصين في نسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية.

جدول (7): توزع الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب تخصصات قسم الإدارة وأصول التربية

التخصص	العدد الكلي للرسائل	عدد الرسائل المعتمدة على مصادر الكترونية	العدد الكلي للمراجع	عدد المصادر الإلكترونية	%
أصول التربية	19	16	2094	81	(3. 9%)
الإدارة التربوية	109	74	8607	385	(4. 5%)
المجموع	128	90	10701	466	(4. 4%)

جدول (8): توزع الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب تخصصات قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

التخصص	العدد الكلي للرسائل والأطروحات	عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مراجع الكترونية	العدد الكلي للمراجع	عدد المصادر الإلكترونية	%
الإرشاد النفسي	7	6	413	66	(16%)
التربية الخاصة	2	1	141	2	(1. 4%)
علم النفس التربوي	26	19	2233	151	(6. 8%)
القياس والتقويم	12	10	628	37	(5. 9%)
المجموع	47	36	3415	256	(7. 5%)

أما فيما يتعلق بدرجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب التخصصات التابعة لقسم علم النفس الإرشادي والتربوي، فقد اتضح أن أعلى درجة استشهاد بهذه المصادر كانت في تخصص الإرشاد النفسي بنسبة (16%)، وجاء في المرتبة الثانية قسم علم النفس التربوي بنسبة (6.8%)، وجاء في المرتبة الأخيرة تخصص التربية الخاصة بنسبة (1.4%)، كما يبين الجدول (8).

وقد تبدو هذه النتيجة منطقية لتخصصي الإرشاد النفسي والتربية الخاصة، حيث إن تخصص الإرشاد النفسي أقدم من تخصص التربية الخاصة، ويحظى بإقبال أكثر من الدارسين الذين يعمل قسم كبير منهم فى قطاع التعليم. يضاف إلى ذلك أن هناك فارقاً بين التخصصين في عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها، وعدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية. غير أن الملفت للنظر ذلك الفارق الكبير بين تخصصي الإرشاد النفسي وعلم النفس التربوي في درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية لصالح تخصص الإرشاد النفسي، على الرغم من أن تخصص علم النفس التربوي يتفوق في العدد الكلي للرسائل، وفي عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية، وفي العدد الكلي للمراجع، وفي عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها. وهذا يدل على أن الباحثين في تخصص الإرشاد النفسي أكثر استخداماً

للمصادر الإلكترونية، وأكثر وعياً بأهمية الإفادة من هذه المصادر من نظرائهم في تخصص علم النفس التربوي.

أما على مستوى التخصصات التابعة لقسم المناهج والتدريس، فقد اتضح أن أعلى درجة استشهاد بهذه المصادر كانت في تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وتدريسها بنسبة (16.2%)، وجاء في المرتبة الثانية قسم تكنولوجيا التعليم بنسبة (10.4%)، وجاء في المرتبة الأخيرة تخصص مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها بنسبة (4.3%)، كما يبين الجدول (9).

جدول (9): درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب تخصصات قسم المناهج والتدريس

التخصص	العدد الكلي للرسائل	عدد الرسائل المعتمدة على مراجع إلكترونية	العدد الكلي للمراجع	عدد المصادر الإلكترونية	%
مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها	11	10	569	92	16.2%
مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	13	9	1158	93	8%
مناهج العلوم وأساليب تدريسها	11	9	449	34	7.6%
تكنولوجيا التعليم	45	33	2353	244	10.4%
مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها	22	18	2129	91	4.3%
المجموع	102	79	6658	554	8.3%

وهنا يمكن القول أيضا إن هذه النتيجة قد تبدو منطقية بالنسبة لتخصصي مناهج اللغة الإنجليزية ومناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها. فتمكن طلبة تخصص اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها من اللغة الإنجليزية التي تنشر بها معظم مصادر المعلومات الإلكترونية التربوية يساعدهم أكثر في الاعتماد على هذه المصادر. أما بالنسبة لطلبة الدراسات الاجتماعية، فبالإضافة إلى مشكلة عدم التمكن من اللغة الإنجليزية، فهناك الاتجاه السائد لدى الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية عموماً بعدم الاعتماد كثيراً على المصادر الإلكترونية والثقة بما تحتويه من معلومات في دراساتهم. وعلى الرغم من هذا الفارق في درجة الاستخدام بين التخصصين، فإن هناك تفوقا من جانب تخصص الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها على تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية، وفي عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها، غير أن الملفت للنظر ذلك الفارق الكبير بين تخصصي مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها وتخصص تكنولوجيا التعليم في درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية لصالح التخصص الأول. وهذه نتيجة غير منطقية، لأن الواقع الفعلي يفترض أن الباحثين في تكنولوجيا التعليم أكثر وعياً بأهمية استخدام المصادر الإلكترونية في التعليم من نظرائهم في تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها. وعلى الرغم من هذا الفارق في درجة الاستخدام بين التخصصين، فإن تخصص تكنولوجيا التعليم يتفوق على تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في العدد الكلي للرسائل، وفي عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية، وفي العدد الكلي للمراجع، وفي عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها. وهذا يعني مرة أخرى أن التفوق في عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها لا يعني تفوقاً في درجة الاستشهاد، حيث إن كثيراً من قوائم المراجع في الرسائل والأطروحات لا تشتمل على أكثر من مصدر أو مصدرين إلكترونيين.

لعل النتيجة الهامة التي يمكن استخلاصها من الجداول (7-9)، تتمثل في أن تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها احتل المرتبة الأولى في درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية بنسبة (16.2%)، وجاء في المرتبة الثانية تخصص الإرشاد النفسي بنسبة (16%)، على الرغم من أن الفارق بين التخصصين طفيف جداً؛ في حين جاء في المرتبة الثالثة تخصص تكنولوجيا التعليم بنسبة(10.4%). أما التخصص الذي احتل المرتبة الأخيرة في درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية فقد كان تخصص التربية الخاصة وبنسبة (1.4%)، وقد احتل أيضاً المرتبة الأخيرة في العدد الكلي للرسائل والأطروحات، وفي العدد الكلي للمراجع، وفي عدد الرسائل والأطروحات المعتمدة على مصادر إلكترونية، وفي عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها. ولعل السبب في ذلك يعود إلى حداثة هذا التخصص وقلة عدد الرسائل المجازة فيه.

3. النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما التوزع الزمني للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة"؟ سجل عام 2007 أعلى نسبة استشهاد بالمصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة (48%)، في حين جاء عام 2006 في المرتبة الثانية بنسبة (39.7%)، أما عام 2005 فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (12.3%)، كما

يبين الجدول (10). وهذا يعني بوضوح أن درجة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية سجلت ارتفاعا كبيرا خلال عامي 2006 و2007، مما يدل على تزايد الاهتمام باستخدام المصادر الإلكترونية والإفادة منها في إعداد الرسائل والأطروحات الجامعية في كلية التربية بجامعة اليرموك بعد عام 2005 وليس قبل ذلك. الأمر الذي يعني أن الرجوع إلى ما قبل عام 2005 في تحليل الرسائل والأطروحات التربوية لن يفيد كثيراً، وأن القيام بتحليل الرسائل المجازة بعد عام 2007 ربما يكشف عن نسب أعلى في استخدام المصادر الإلكترونية.

جدول (10): توزع الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية حسب السنوات في الأقسام الدراسية الثلاثة

القسم / السنة	الإدارة وأصول التربية	علم النفس الإرشادي والتربوي	المناهج والتدريس	المجموع	%
2005	25	73	58	156	12. 3
2006	199	68	240	507	39. 7
2007	242	115	256	613	48
المجموع				1276	%100

4. النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما التوزع الشكلي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة؟" بلغ عدد المصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل المعتمدة على مراجع إلكترونية 1276 مرجعاً. وبتحليل هذه المصادر تبين أنها تنتمي إلى سبعة أشكال رئيسة كما يبين الجدول (11).

جدول (11): توزع المصادر الإلكترونية المستشهد بها

الشكل	العدد الكلي	النسبة المئوية
بحث إلكتروني أو مقال	624	%48. 9
بحث منشور في دورية	374	%29. 3
تقرير أو مقابلة	3	%0. 2
موقع تربوي متخصص	163	%12. 8
كتاب إلكتروني	9	%0. 7
أعمال مؤتمر	84	%6. 6
رسالة جامعية	19	%1. 5
المجموع	1276	%100

وعلى الرغم من أن عملية تصنيف المصادر الإلكترونية المستشهد بها لم تكن سهلة، لأسباب تتعلق بطرق الاستشهاد المرجعي المختلفة التي يتبعها الباحثون في توثيق المصادر الإلكترونية، ولعدم اتضاح الرؤية لدى بعضهم في تحديد شكل المصدر الإلكتروني الذي يستخدمونه، وبسبب قلة البيانات الببليوجرافية التي يسجلونها عن بعض المصادر التي تجعل من الصعب أحياناً التمييز بين مقالة متاحة إلكترونياً وبين بحث منشور في دورية إلكترونية، فقد أمكن بالاعتماد على التصنيف الوظيفي للمصادر الإلكترونية (Functional Taxonomy) الذي وضعه باركر (Barker, 1997)، التمييز بين سبعة أشكال من المصادر الإلكترونية كما يبين الجدول (11). وقد واجهت جوهري (2007) الصعوبة نفسها وأشارت إليها، وأضافت نقطة أخرى تتمثل في عدم الالتزام بمعيار واحد على مستوى الباحث الواحد في عرض مراجعه، فبعضهم يدون عنها المسؤولية الفكرية (شخص طبيعي أو معنوي)، ثم عنوان العمل الفكري، ثم بيانات الموقع، وبعضهم الآخر يضيف التاريخ. وهناك باحثون آخرون يدونون بيانات المرجع كاملة دون أي اتساق. وقد أشارت زايد (2005)، في بحث مماثل لها أن الباحثين من طلبة الدراسات العليا في قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة القاهرة لم يلتزموا بترتيب معين للبيانات المدونة عن المصادر الإلكترونية، وأن هناك تفاوتاً في مستويات الوصف واكتمال عناصره. وقد لوحظ وجود مثل هذه الأمور في تحليل قوائم المراجع في الرسائل موضوع الدراسة؛ وهذا يعني أن كلية التربية بجامعة اليرموك مطالبة باعتماد منهج معين لوصف المصادر الإلكترونية وتوثيقها.

ويشير الجدول (11) إلى تفوق البحوث الإلكترونية المتاحة على الإنترنت (وهي الأعمال المنشورة على الإنترنت دون ربطها بمصدر معلومات معين) على بقية المصادر الإلكترونية بواقع 624 بحثاً وبنسبة تصل إلى (48.9%). وجاءت في المرتبة الثانية البحوث المنشورة في دوريات بواقع 374 بحثاً بنسبة (29.3%). ويعود ذلك إلى توافر العديد من قواعد البيانات المتخصصة في العلوم التربوية وعلى رأسها قاعدة بيانات المصادر التربوية ERIC في مكتبة جامعة اليرموك، والتي تعد من أكثر المصادر الإلكترونية استخداماً من جانب الرسائل والأطروحات موضوع الدراسة. وينبغي الإشارة هنا إلى ملاحظة هامة ذكرها المسؤولون في المكتبة، وهي أن بعض الباحثين وطلبة الدراسات العليا يرجعون فعلاً إلى هذه القواعد، ولكنهم لا يوثقون الأبحاث التي يحصلون عليها كأبحاث إلكترونية. وقد تأكد الباحث من صحة هذه الملاحظة من خلال البحث عن بعض عناوين المقالات الموثقة كأبحاث ورقية في قاعدتي ERIC وEBSCO HOST، كما لاحظ أن بعض الباحثين يكتفون بذكر عبارات تدل على أن الأبحاث إلكترونية مثل (Online)، أو يشيرون فقط إلى اسم قاعدة البيانات دون ذكر أية بيانات عن الدورية التي نشر فيها البحث. أما الشكل الذي جاء في المرتبة الثالثة فهو المواقع المتخصصة في المجال التربوي كمواقع الوزارات، والجامعات، والمؤسسات التربوية المختلفة بواقع 163 موقعاً وبنسبة (13%)، وقد اكتفى الباحثون بالإشارة إلى هذه المواقع دون تحديد أي بيانات تصف المواد التي رجعوا إليها فيها.

5. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما التوزع اللغوي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة؟" يستخدم الباحثون المصادر الإلكترونية المتاحة على الإنترنت باللغتين العربية والإنجليزية فقط، ولكنهم يركزون أكثر على الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية الصادرة باللغة الإنجليزية وبنسبة

(64.9%)؛ أي ضعف المصادر الإلكترونية الصادرة باللغة العربية والتي بلغت 448 مرجعا بنسبة (35.1%)، كما يبين الجدول (12).

جدول (12):التوزع اللغوي للمصادر الإلكترونية المستشهد بها

اللغة	العدد	%
العربية	448	35. 1
الانجليزية	828	64. 9
المجموع	1276	100

وهذه نتيجة منطقية، لأن نسبة الإنتاج الفكري العربي المنشور في البيئة الإلكترونية أقل بكثير من نسبة الإنتاج الفكري المنشور باللغة الإنجليزية. ولكنها على أية حال تشير إلى أن هناك نسبة لا بأس بها من المصادر الإلكترونية التربوية المتاحة باللغة العربية على الإنترنت، وأن الباحثين العرب يستخدمون هذه المصادر فعلياً. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة جوهري (2007)، التي أشارت إلى تفوق الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية الإنجليزية على المصادر الإلكترونية العربية بواقع 146 مصدراً مقابل 18 مصدراً فقط. كما تتفق مع نتائج دراسة (زايد، 2005) التي وجدت أن نسبة الاستشهاد بمصادر المعلومات الإلكترونية باللغة العربية (2%) مقابل (96%) للغة الإنجليزية.

خلاصة النتائج:

توصلت الدراسة من خلال تحليل الاستشهادات المرجعية الواردة في الرسائل والأطروحات التربوية موضوع الدراسة إلى العديد من النتائج التي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

أولاً: أن نسبة الرسائل والأطروحات التربوية المعتمدة على مصادر إلكترونية للرسائل بلغت (74%)، وأن الدرجة الكلية للاستشهاد بالمصادر الإلكترونية في هذه الرسائل بلغت (6.1%)، وهي نسبة جيدة إذا ما قورنت بنسب توصلت إليها دراسات عربية أخرى مماثلة مثل دراسة جوهري التي بلغت فيها نسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية أقل من (1%).

ثانياً: على مستوى الأقسام الدراسية، احتل قسم المناهج والتدريس المرتبة الأولى في استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، حيث بلغت نسبة الرسائل والأطروحات التربوية المعتمدة على مصادر إلكترونية (77.4%)، ونسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية (8.3%)، فيما احتل قسم علم النفس الإرشادي والتربوي المرتبة الثانية، حيث بلغت نسبة الرسائل والأطروحات التربوية المعتمدة على مصادر إلكترونية (76.6%)، ونسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية (7.4%). أما قسم الإدارة وأصول التربية فقد جاء في المرتبة الأخيرة، حيث بلغت نسبة الرسائل والأطروحات التربوية المعتمدة على مصادر إلكترونية (70.3%)، ونسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية (4.4%).

ثالثاً: وعلى مستوى التخصصات الدراسية، جاء تخصص مناهج اللغة الإنجليزية وأساليب تدريسها في المرتبة الأولى في استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية، حيث بلغت نسبة الاستشهاد بالمصادر الإلكترونية (16.2%)، تلاه تخصص الإرشاد النفسي بفارق طفيف في المرتبة الثانية بنسبة (16%)، وتخصص تكنولوجيا التعليم في المرتبة الثالثة بنسبة (10.4%). أما التخصص الذي جاء في المرتبة الأخيرة فهو تخصص التربية الخاصة (1.4%). مع العلم أن هذا التخصص احتل المرتبة الأخيرة في العدد الكلي للرسائل، والعدد الكلي للمراجع، وفي عدد الرسائل المعتمدة على مصادر إلكترونية.

رابعاً: كان عام 2007 الأعلى في نسبة المصادر الإلكترونية المستشهد بها (48%)، في حين جاء عام 2005 في المرتبة الأخيرة بنسبة (12.3%). مع ملاحظة أن عام 2007 احتل أيضا المرتبة الأولى في العدد الكلي للرسائل، وفي عدد الرسائل المعتمدة على مصادر إلكترونية، كما جاء عام 2005 في المرتبة الأخيرة من حيث العدد الكلي للرسائل، ومن حيث عدد الرسائل المعتمدة على مصادر إلكترونية.

خامساً: من واقع حصر الاستشهادات المرجعية الإلكترونية وتحليلها، والتي بلغ عددها 1276 واقعة استشهاد، تبين أنها تمثل سبع فئات أو أشكال من المصادر الإلكترونية، كان في مقدمتها فئة "بحث إلكتروني أو مقال"، وهي الأعمال المنشورة بعنوان وموقع فقط دون أي بيانات أخرى.

سادساً: اتضح من تحليل الاستشهادات المرجعية الإلكترونية أن الباحثين لم يلتزموا بمستوى معين ولا بترتيب محدد لعناصر الوصف الببليوجرافية التي تحدد ملامح هذه المصادر وهويتها، وأن هناك تفاوتا حتى على مستوى الباحث الواحد؛ يضاف إلى ذلك عدم اعتماد الباحثين على منهج معين في توثيق المصادر الإلكترونية، خاصة وأنهم ينتمون إلى خلفيات موضوعية متباينة.

سابعاً: توزعت المصادر الإلكترونية التي استشهد بها الباحثون على لغتين رئيستين هما: الإنجليزية والعربية، مع تفوق اللغة الإنجليزية على اللغة العربية بما يعادل الضعف تقريبا.

التوصيات:

في ضوء النتائج المشار إليها آنفا، توصي الدراسة بما يأتي:

أولاً: أن تقوم جامعة اليرموك والجامعات الأردنية الأخرى بتشجيع الباحثين فيها من طلبة الدراسات العليا على الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الإنترنت، وخاصة قواعد البيانات المباشرة التي تشترك فيها مكتباتها الجامعية، والتي تستهلك نسبة عالية من المخصصات المالية في ميزانيات هذه المكتبات.

ثانياً: أن تمارس مكتبات الجامعات الأردنية دوراً أكبر في مجال تدريب الباحثين على مهارات البحث عن المعلومات واستخدام الإنترنت ومحركات البحث وقواعد البيانات المتوافرة فيها.

ثالثاً: أن تعتمد الجامعات الأردنية منهجاً موحداً ذا مواصفات عالمية وخاصة منهج (APA) في توثيق مصادر المعلومات الإلكترونية، وأن يلتزم الباحثون من أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا بهذا المنهج بغض النظر عن تخصصاتهم وخلفياتهم العلمية.

رابعاً: القيام بدراسات أخرى مماثلة لاستخدام المصادر الإلكترونية في الرسائل والأطروحات التربوية المجازة في الجامعات الأردنية الأخرى، وذلك لتقديم صورة متكاملة حول درجة وعي الباحثين التربويين في الأردن بأهمية المصادر الإلكترونية في البحث التربوي.

المصادر والمراجع

جامعة اليرموك، كلية التربية، 2009، **الموقع الرسمي للجامعة على الإنترنت**.استرجع في آذار/مارس، 2009 من: http://www. yu. edu. jo

جوهري، عزة (2007). واقع الإفادة من مصادر المعلومات الإلكترونية بالبحث العلمي بجامعة الملك عبد العزيز بجدة (شطر الطالبات): تحليل الاستشهادات المرجعية بالرسائل الجامعية بين عامي 1420-1425هـ، **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**، 13 (1)، 260-285.

خليفة، محمود (2005). استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال المكتبات والمعلومات: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية بمصادر الإنترنت في مقالات الدوريات العربية، **العربية 3000، مجلة النادي العربي للمعلومات**، 5 (3)، 111-123. استرجع في آذار/ مارس، 2009 من: http://www. arabcin. net/al_arabia_mag

خليفي، محمد (2002). دور الإنترنت في الاتصال العلمي عند الباحثين العرب في علم المكتبات والمعلومات. **عالم المعلومات والمكتبات والنشر**، 3 (2)، 13-35.

زايد، يسريه (1999). الوثائق الإلكترونية على الإنترنت: محاولة دولية لتقنين الإرجاعات الببليوجرافية لها. **الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**، 6 (12)، 69-85.

زايد، يسريه (2005). المصادر الإلكترونية المتاحة عن بعد في الاستشهادات المرجعية: دراسة تحليلية للأطروحات المجازة من قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بآداب القاهرة 1998-2003. **الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات**، 12 (24)، 13-64.

سريحي، حسن، وبامحيمود، وفاء، وعبد العزيز، شادن (2004). استخدام طالبات الدراسات العليا في جامعة الملك عبد العزيز بجدة لمصادر المعلومات الإلكترونية. **مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية**، 10 (2)، 47-196.

شامي، أحمد، وحسب الله، سيد (2001). **الموسوعة العربية لمصطلحات علوم المكتبات والمعلومات والحاسبات:إنجليزي–عربي.** القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

عبد الحميد، أعراب (2005). إشكالية جودة المعلومات في المواقع الإلكترونية. العربية 3000: **مجلة النادي العربي للمعلومات**، 5 (1) استرجع في نيسان، 2009 من: http://www. arabcin. net/arabiaall/2005/12. html

عبد الهادي، "محمد فتحي" (2002). **البحث ومناهجه في علم المكتبات والمعلومات**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

عليان، ربحي، والقيسي، منال (1997). استخدام الإنترنت في مكتبات البحرين في: **المؤتمر العربي الثامن للمعلومات** المنعقد في القاهرة خلال الفترة من 1-4 نوفمبر.

عيد، سهير (2007). إفادة الباحثين العرب من مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة من خلال الإنترنت: دراسة تحليلية للاستشهادات المرجعية في مقالات دوريات المكتبات والمعلومات خلال الفترة من 1999م إلى2005 م. العربية 3000، **مجلة النادي العربي للمعلومات**، 7 (5)، 123-156. استرجع في آذار/ مارس، 2009 من: http://www. arabcin. net/al_arabia_mag

غنيم، محمد (1997). **الإنتاج الفكري المصري في مجال التربية 1950-1990: دراسة ببليومترية**، ملخص لرسالة ماجستير غير منشورة أجيزت في كلية الآداب، جامعة القاهرة. استرجع في آذار/ مارس، 2009 من: http://faculty.ksu.edu.sa/m_salem98/DocLib3/SUMMERY. DOC

قاسم، حشمت (1984). **دراسات في علم المعلومات**. القاهرة: مكتبة غريب.

مدهر، مروان (2003). **أثر مصادر المعلومات الإلكترونية المتاحة على الإنترنت على الباحثين العرب في مجال المكتبات والمعلومات: دراسة للاستشهادات المرجعية**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك عبد العزيز، جدة. استرجع في آذار/ مارس، 2009 من: http://mmedher. kau. edu. sa/Show_Res. aspx?Site_ID=0002085&LNG=AR&RN=28800

معتوق، خالد (2008). **اتجاهات الأطروحات العلمية بجامعة أم القرى نحو استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية: دراسة تحليلية**. استرجع في آذار/ مارس، 2009: http://uqu. edu. sa/page/ar/75440

همشري، عمر (2009)، **المدخل إلى علم المكتبات والمعلومات**. عمان: دار صفاء.

Smith, L. (1981) Citation Analysis. *Library Trends*, 30 (1), 83-106.

Waldman, Micaela. (2003) Freshmen's use of library electronic resources and self-efficacy. "*Information Research*. 8 (2), paper no. 150. Retrieved March, 2009 from: http://informationr. net/ir/8-2/paper150. html]

Weingart, Sandra. & Anderson, Janet (2001). When questions are answers: Using a survey to achieve faculty awareness of the library's electronic resources. *College & Research Libraries*, 61 (2), 127-34.

Weitz, Jay (2006) *Cataloging electronic resources (OCLC – MARC coding guidelines*. Retrieved March, 2009 from: http://www. oclc. org/support/documentation/worldcat/cataloging/electronicresources/

Zhang, Yin (2001) Scholarly use of Internet-based electronic resources on formal scholarly communication in the area of library and information science: A citation analysis. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 52 (8), 628-654

Adams, Judith & Bonk, Sharon (1995). Electronic Information Technologies and Resources: Use by University Faculty and Faculty Preferences for Related Library Services. *College & Research Libraries*, 56 (2), 119-131.

Barker, Philip (1997). *Electronic documents and their role in future library systems*. p. 97-99. In: Libraries for the new Millennium: Implications for managers/Edited by David Raitt. London: Library Association Publishing.

Barnett-Ellis, Paula (2003). *Faculty use of electronic library resources*. Academic Exchange Quarterly, Retrieved March, 2009 from: http://findarticles. com/p/articles/mi_hb3325/is_3_7/ai_n29051761

Budd, John (1990). Higher education literature: Characteristics of citation patterns. *Journal of Higher Education*, 61 ,(1) 84-97.

Cezanne, Barbara (2001). *The Internet and higher education: Dissertation using citations from 1989-1998 at Oklahoma State University*. Unpublished PhD thesis.

Dugadale, Christine (1999). Actively encouraging the use of electronic resources at a UK academic library. *Libri*, 49, 203-211.

Manda, Paul. (2005) Electronic Resource Usage in Academic and Research Institutions in Tanzania. *Information Development*, 21 (4), 269-282.

الملحق رقم (1)

نموذج تحليل الرسائل الجامعية التربوية

الرقم	التاريخ	القسم	التخصص	المستوى		العدد الكلي للمراجع	عدد المصادر الإلكترونية		شكل المصدر الإلكتروني						
				ماجستير	دكتوراة		عربية	إنجليزية	1	2	3	4	5	6	7
المجموع															

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 319 - 331

الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين: دراسة استكشافية

عبد الكريم جرادات ونصر العلي**

تاريخ تسلم البحث 2010/2/28 تاريخ قبوله 2010/8/19

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الفروق في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية، وإلى اختبار العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. وقد تكونت عينة الدراسة من 667 طالباً وطالبة في مستوى البكالوريوس. وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة تعزى إلى الجنس أو الكلية، وأن درجات الإناث على مقاييس الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي أعلى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الذكور، وأنه لا توجد فروق دالة بين طلبة الكليات على أبعاد مقياس الشعور بالذات. وتبين أن هناك علاقة إيجابية دالة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وأن هناك علاقة سلبية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، وأن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من تلك التي بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة، وبين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وقد كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، كما كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة كليات العلوم الطبيعية أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة كليات العلوم الإنسانية. **(الكلمات المفتاحية:** الحاجة إلى المعرفة؛ الشعور بالذات؛ الطلبة الجامعيين **)**.

Need for Cognition and Self-Consciousness in University Students: An Exploratory Study

Abdul-Kareem Jaradat & Nasir Al-Ali*, Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract*: This study explored the differences in need for cognition (NFC) and self-consciousness (SCS) between genders and between students from the faculties of human and natural sciences. Additionally, it examined the relationship between NFC and SCS. The sample of the study consisted of 667 university students. Results showed that there were no significant differences in need for cognition between males and females or between the students of human and natural sciences; however, females had significantly higher levels of private, public SCS and social anxiety than males. There were no significant differences between students of human and natural sciences on all SCS subscales. NFC was found to be significantly and positively related to each of private and public SCS, and significantly and negatively related to social anxiety. There was a stronger association between NFC and private SCS than between NFC and public SCS and between NFC and social anxiety. The relationships of NFC with each of private and public SCS were significantly stronger in males than in females, and the relationship between NFC and private SCS was significantly stronger in students of natural sciences than in students of human sciences.****(Keywords****: Need for Cognition; Self-Consciousness; University Students).*

المقدمـــة والدراسات السابقة: يتضمن الموقف التعليمي-التعلّمي طرفين رئيسيين: بيئة تعليمية ينظمها المعلم بشكلٍ أو بآخر، ومتعلماً يتفاعل مع هذه البيئة بدرجة أو بأخرى. وتتكامل في كل طرف منظومة من المتغيرات التي تسهم بدرجة كبيرة في تحديد مآل التعلم. فما يقدمه المعلم يُعالج من متعلمين يختلفون في خصائصهم: ذكائهم ومعلوماتهم السابقة واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم وقيمهم وأساليب التفكير التي يستخدمونها...الخ.

وقد وصل الأمر بأحد الباحثين (Glock 1971) إلى القول: "إذا كان هناك ثلاثون معلماً في الصف، فمن الممكن أن شرح المعلم، والحلول التي يوضحها والإرشادات التي يعطيها ستفسر بثلاثين طريقة مختلفة" (pp.285).

قد لا ينطبق هذا القول تماماً على صغار المتعلمين، أو عند تدريس المواد الأكاديمية ذات البنى المحددة والمصطلحات المعرّفة بدقة، لكن من الممكن أن يكون هذا هو الحال لدى الطلبة الجامعيين وخاصة عندما تكون المادة الأكاديمية، موضوع التعلم، ذات معالم متداخلة، ومصطلحات غامضة. وهكذا، فالمعلم بحاجة لأن يتعرف بقدر ما يمكنه على الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يأخذ هذه الفروق بعين الاعتبار عند تنفيذ التعليم، ليصل إلى نتائج ذات قيمة.

ويهتم البحث الحالي باثنين من المتغيرات المتعلقة بالأفراد المتعلمين على مستوى التعليم الجامعي هما: الحاجة إلى المعرفة (Need for Cognition)، والشعور بالذات (Self-Consciousness). وقد اقترح مصطلح الحاجة إلى المعرفة كوهين وستوتلاند وولف (Cohen, Stotland, & Wolfe, 1955)، وعرفوه بأنه "الحاجة لبناء المواقف المعنية بالتعلم بطريقة تكاملية ذات معنى، والحاجة لأن يفهم الفرد ما يمر به من خبرات بحيث

* خصَ بدعم مالي من عمادة البحث العلمي والدراسات العليا/جامعة اليرموك.
** كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، اربد، الأردن.

يجعلها خبرات منطقية" (p. 291). وقد عدّ هؤلاء أن المواقف المختلفة ستكون هامة للفرد بقدر ما تثير الحاجة للمعرفة وبقدر ما تشبعها. أما إحباط هذه الحاجة فيؤدي إلى شعور الفرد بالحرمان والتوتر، ويقوده بالتالي لأن يبذل جهوداً نشطة يبنى من خلالها مواقف معقولة تزيد من فهمه لما حوله. وفي سنة 1960 عرّف كاتز (Katz, 1960) الحاجة إلى المعرفة بأنها حاجة الفرد لأن يفهم.

وقد اعتبر كل من كاسيوبو وبيتي (Cacioppo, & Petty, 1981) الحاجة إلى المعرفة كأحد الدوافع وعرفاها على "أنها الانشغال بالتفكير والاستمتاع به." وعرفاها فيما بعد (Cacioppo, & Petty, 1982) على "أنها الانشغال بمسارات معرفية تتطلب المزيد من الجهود." وأخيراً قدم بيلتير وشبروسكي (Peltier, & Schibrowsky, 1994) مفهوماً أكثر عمومية للحاجة إلى المعرفة باعتبارها الدافعية الداخلية للانشغال بنشاطات حل المشكلة.

وقد ظلت الحاجة إلى المعرفة تحظى باهتمامٍ قليلٍ من الباحثين حتى قام كاسيوبو وبيتي عام 1982 (Cacioppo, & Petty, 1982) بتطوير أداة لقياسها تكونت من 34 فقرة، والتي خُفّضت فيما بعد إلى 18 فقرة. وكان ذلك بعد تصنيف الحاجة إلى المعرفة كعاملٍ دافعي يختلف باختلاف الأفراد ضمن إطار أعم أسمياه نموذج احتمالية التفكير الدقيق (Elaboration Likelihood Model)، الذي ذكرا فيه أن الأفراد ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة أكثر ميلاً لتنظيم وتفصيل وتقييم المعلومات التي يتعرضون لها من أولئك ذوي الدرجة المنخفضة. ويقترح هذا النموذج أن الأفراد يعالجون المعلومات بمستويات تختلف اعتماداً على متغيرين رئيسيين هما: دافعيتهم (مثل الحاجة إلى المعرفة)، وقدراتهم (مثل معرفتهم السابقة). فمن كانت لديه درجة عالية من الدافعية أو القدرة أو كلاهما يتمتعون بإرادة لأن يبذلوا المزيد من الجهود للانشغال بمعالجة متعمقة ومركزة للمعلومات. أما ذوو الدرجة المنخفضة من الدافعية أو القدرة فستكون معالجتهم للمعلومات سطحية بحيث ينتبهون لجوانب غير أساسية مثل (مصداقية مصدر المعلومات)، ويقومون بإجراء تقديرات عامة ومقتضبة للمعلومات دون الفحص الدقيق لما يقدم من مجادلات.

ومن أجل فهم أفضل للحاجة إلى المعرفة، لا بد من الإشارة أولاً إلى أن التفكير، بمعناه الواسع، يتضمن أي نشاط معرفي كصوغ الأسئلة، ووضع الفرضيات، والبحث عن المعلومات، واتخاذ القرارات، وتقييم وجهات النظر، وحل المشكلات...الخ. وهنا يلاحظ أننا نفكر بجدية وعمق في بعض الأحيان، بينما لا نفضل ذلك في أحيانٍ أخرى. وهكذا، يمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة كشكل من أشكال الدافعية الداخلية للانغماس بالتفكير الذي يتطلب المزيد من الجهد، فعندما نكون مدفوعين داخلياً للانشغال بنشاط ما، نجد أن هذا النشاط يتضمن مكافأة ذاتية. وهكذا، نستمر في بذل هذا النشاط مع غياب المكافئات الخارجية، لأننا نحس بالميل والمتعة والإثارة. ولعل هذا الجانب الانفعالي للحاجة إلى المعرفة يفسر لماذا يجد الأشخاص ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة في التفكير نشاطاً ممتعاً، بينما يتجنبه من تكون حاجتهم إلى المعرفة منخفضة.

ومن المهم أن نشير هنا إلى أن تعبير "الحاجة" لا يتضمن النقص أو الحرمان، بل يتضمن "الميل" بالمعنى الإحصائي: أي أن الأشخاص ذوي الحاجة العالية إلى المعرفة ينشغلون بقدر أكبر كمياً في نشاطات معرفية تتطلب المزيد من الجهد. ويمكن اعتبار الحاجة إلى المعرفة سمة عامة، فهي لا تعكس حاجة للتفكير بعمق في ميادين خاصة، كالسياسة أو العلوم أو الرياضة، ولا تظهر فقط في مواقف أو سياقات بعينها، فأدوات قياس الحاجة إلى المعرفة لا تقيس الميل للانشغال بالتفكير العميق والاستمتاع به في ميادين بعينها، بل في مختلف الميادين (Cacioppo, Petty, Feinstein, & Jarvis, 1996).

وقد أشارت نتائج دراسات عديدة (Cacioppo et al., 1996; Cacioppo, Petty, & Morris, 1983) إلى أن الأشخاص ذوي الحاجة المرتفعة إلى المعرفة يتذكرون قدراً أكبر من المعلومات، لأنهم يفكرون فيما يقدم لهم ويناقشون التفاصيل بقدر أكبر؛ يطور من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة تقييمه لما يقدم له من نقاشات على أساس نوعية وجهة النظر بغض النظر عن مصدرها، بينما يركز من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة على مصدر وجهة النظر تلك؛ فبينما لا يبذل من لديه حاجة منخفضة إلى المعرفة المزيد من التفكير إلا في ظروفٍ خاصة، كأن تكون وجهة النظر مثيرة للاهتمام أو عندما يساوره الشك في مصدر المعلومات، يقوم من لديه حاجة مرتفعة إلى المعرفة بتفكير مركز على وجهة النظر بعينها، بغض النظر عن تلك المنبهات السطحية.

أما الشعور بالذات فهو مصطلح يشير إلى ميل الأفراد إلى توجيه انتباههم نحو أنفسهم. فهم يكثرون من السلوك الاستبطاني، ويهتمون بعرض ذواتهم، كما يهتمون بتقدير ومدح الآخرين لهم. ويتكون الشعور بالذات من بعدين هما: الشعور بالذات الخاصة (Private self-consciousness)، حيث يتركز انتباه الفرد على الجوانب الخفية من ذاته كالأفكار والمشاعر الداخلية، والشعور بالذات العامة (Public self-consciousness)، حيث يتركز انتباه الفرد على ذاته كموضوع اجتماعي أي كما يراه الآخرون. وقد افترض ديفيس وفرانزوي (Davis, & Franzoi, 1991) أن الناس يختلفون في مقدار الوقت الذي يقضونه بالانشغال بذواتهم، وأن هذه الفروق بين الأفراد فروق مستقرة ومستقلة نوعاً ما عن آثار البيئة. وكما هو الحال بالنسبة لموضوع الحاجة إلى المعرفة، فقد ظل اهتمام الباحثين بالشعور بالذات قليلاً حتى طوّر فينقشتاين وشاير وبوس (Fenigstein, Scheier, & Buss, 1975)، أداةً لقياسها، وعندها أصبح الشعور بالذات موضوعاً للعديد من الدراسات الامبيريقية. فقد أشارت دراسات التحليل العاملي لمقياس الشعور بالذات إلى سيادة ثلاثة عوامل وهي: الشعور بالذات الخاصة، والشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي.

وبمراجعة الأدب السابق المتعلق بكل من الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، يلاحظ اختلاف الميادين التي بُحثت فيها كلٍ

منهما. فقد كان التعليم، وخاصة في المراحل الثانوية والجامعية (e.g., Coutinho, & Woolery, 2004)، ميداناً خصباً لدراسات الحاجة إلى المعرفة؛ وكذا ميدان الدعاية والإعلان والتسويق (e.g., Cacioppo, Petty, & Morris, 1983). أما الشعور بالذات فقد كانت معظم الدراسات التي تناولته في مجال الإرشاد والعلاج النفسي (e.g., Fenigstein et al., 1975)، والرياضة البدنية (e.g., Hatzigeorgiadis, 2002)؛ بالإضافة إلى عدد غير قليل من الدراسات حول الشعور بالذات لدى المراهقين (e.g., Bowker, & Rubin, 2009)، والطلبة الجامعيين (e.g., Scandell, 1998).

ويهتم البحث الحالي بالدراسات على الطلبة الجامعيين، وخاصة في مرحلة البكالوريوس. فقد أشارت نتائج الدراسات إلى وجود علاقة طردية دالة بين الحاجة إلى المعرفة والأداء الأكاديمي وعلى وجه الخصوص في مرحلة البكالوريوس. فالطلبة ذوو الحاجة القوية إلى المعرفة يستخدمون استراتيجيات تفصيلية وعميقة وشاملة في التعلم مما يؤدي إلى فهم أعمق للمعلومات وأداء أكاديمي أفضل. وتوصلت دراسة دولنجر (Dollinger, 2003) إلى أن طلبة البكالوريوس الذين يمتلكون قدراً كبيراً من الحاجة إلى المعرفة يتميزون بأن لهم إنتاجات إبداعية أكثر، كما أنهم أنتجوا أعمالاً بصرية ولفظية أكثر غنىً. كما أشارت نتائج دراسة نُسباوم (Nussbaum, 2005)، التي أجراها على 224 من طلبة البكالوريوس أن الحاجة إلى المعرفة تنبأت وبدلالة إحصائية بمدى عمق التفكير الذي يعمل الطلبة على الانشغال به. وبالمثل فقد وجد كيلي (Kelly, 2005) أن الحاجة إلى المعرفة ارتبطت بعلاقة طردية دالة بالمنحى العقلاني لحل المشكلات. كما كان من بين عدة نتائج لدراسات أجراها كوتنهو وفيمر-هاستنج وسكورونسكي وبرت (Coutinho, Wiemer-Hastings, Skowronski, & Britt, 2005) أن الطلبة ذوي الدرجة العالية من الحاجة إلى المعرفة يطلبون قدراً من التوضيح للمشكلات أكبر مما يطلبه أولئك الذين لديهم قدراً منخفضاً إليها. وأن الطلبة من الفئة الأولى ينجزون المهام بشكلٍ أفضل من زملائهم في الفئة الثانية.

أما فيما يتصل بالشعور بالذات فقد أشارت نتائج دراسة رانكن ولين وجيبونس وجرارد (Rankin, Lane, Gibbons, & Gerrard, 2004)، ألتي أجريت على 393 مراهقاً ومراهقة، طبق عليهم مقياس الشعور بالذات الخاصة والعامة ثلاث مرات خلال أربع سنوات، إلى أن الوعي بالذات العامة يتناقص مع تقدم المراهق في العمر، بينما يتزايد الوعي بالذات الخاصة. وفي دراسة أجراها بلوديمان وثيرون وستيل (Pluddeman, Theron, & Steel, 1999) على عينة تكونت من 543 طالباً وطالبة جامعية، تبين أن الإناث حصلن على درجات أعلى من الذكور على فقرات الشعور بالذات العامة، بينما حصل الذكور على درجات أعلى على فقرات الشعور بالذات الخاصة.

وأجرى مونفريز وكيفر (Monfries, & Kafer, 1994) دراسة على 385 راشداً استرالياً لفحص المواطن التي يظهر فيها القلق الاجتماعي لديهم. طبقت على أفراد العينة مقاييس ثلاثة، أحدها مقياس الشعور بالذات. وقد كان من بين نتائج الدراسة أن الشعور بالذات العامة ارتبط ايجابياً وبدلالة مع كل من الخوف من التقييم السلبي للفرد من قبل الآخرين، والتجنب الاجتماعي. أما الشعور بالذات الخاصة، فعلى الرغم من ارتباطه بالخوف من التقييم السلبي، إلا أنه لم يرتبط بالتجنب الاجتماعي.

وقام نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989) بدراسة على 241 من طلبة البكالوريوس في السويد، تبين منها أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين الجنسين في كل من الشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي حيث كانت درجات الإناث أعلى من درجات الذكور.

كما أجرت غورباني وواتسون (Ghorbani, & Watson, 2006) دراسة على 191 من طلبة البكالوريوس الإيرانيين، وقد أشارت نتائجها إلى أن الشعور بالذات ارتبط إيجابياً وبدلالة إحصائية مع الأداء الوظيفي التكيفي (Adaptive Functioning). وفي دراسة غورباني وواتسون وكراوس وديفزون وبنج (Ghorbani, Watson, Krauss, Davison, & Bing, 2004)، تم التوصل إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين الشعور بالذات الخاصة وكل من الحاجة إلى المعرفة ومركز الضبط الداخلي، وارتباط سلبي دال بين الشعور بالذات الخاصة وكل من مركز الضبط الخارجي والتفكير التسلطي (Obsessive).

بشكلٍ عام، يشير الأدب إلى أن شعور الطالب بحاجته إلى المعرفة ووعيه لذاته من المؤشرات الحقيقية على صحته النفسية. فهما يساهمان في تطوره وقد يقودانه نحو التفوق والإبداع، وبالتالي يجعلانه يشعر بسعادة أكثر في حياته. لهذا نجد أن موضوعي الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات قد حظيا باهتمامٍ كبيرٍ من الباحثين في كثير من بلدان العالم، فقد أجريت دراسات عديدة حولهما، إلا أن جميع هذه الدراسات كانت قد تمت في مجتمعات غير عربية. مما يظهر أن هناك حاجة لإجراء دراسات تتناول هذين الموضوعين في البيئة العربية.

مشكلة الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف أثر الجنس ونوع الكلية والتفاعل بينهما في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين. كما أنها بحثت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات. وتحديداً، حاولت الدراسة أن تختبر الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$:

1. هناك أثر ذو دلالة إحصائيةً للجنس ونوع الكلية (علمية/أدبية) والتفاعل بينهما في درجة الحاجة إلى المعرفة.
2. هناك أثر ذو دلالة إحصائيةً للجنس ونوع الكلية (علمية/أدبية) والتفاعل بينهما في كل من: الشعور بالذات الخاصة، والشعور بالذات العامة، والقلق الاجتماعي.
3. هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة.
4. هناك علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة.

5. هناك علاقة سلبية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي.

أهمية الدراسة:

تكمن الأهمية النظرية لهذه الدراسة في أنها حاولت أن تستكشف الفروق بين الجنسين وبين طلبة الكليات العلمية والأدبية في الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، وإلى بحث العلاقة بين هذين المتغيرين. فإيضاح مثل هذه الفروق أو العلاقة من شأنه أن يعمق فهم الباحثين لكل من المتغيرين، وبالتالي يستثير أفكاراً جديدة لديهم ترمي إلى إجراء دراسات أخرى ذات قيمة وفائدة. كما أنه يلفت انتباه كل من المرشدين والمربين لأهمية هذين المتغيرين في تطور الفرد والمجتمع.

أما الأهمية العملية، فتبرز في التضمينات التي تقدمها الدراسة للمرشدين والمربين. ففي حالة الطلبة الذين لديهم حاجة منخفضة إلى المعرفة، لا بد من تقديم المساعدة لهم كي تزداد دافعيتهم للتعلم والتفكير المتعمق؛ إضافة إلى أن الكشف عن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، يوضح الخصائص الانفعالية التي يمر بها الطلبة ذوو الحاجة المنخفضة إلى المعرفة وأولئك ذوو الحاجة المرتفعة إليها. وهذا قد يكون بحد ذاته ذا فائدة في تحديد الأساليب المناسبة للتعامل مع كل فئة من فئات الطلبة.

ومن جانبٍ آخر، تقدم الدراسة مقياساً للحاجة إلى المعرفة يمكن أن يستخدمه المرشدون والمعلمون، المدربون على استخدام المقاييس، في تصنيف الطلبة إلى مستويات وفقاً لدرجاتهم على هذا المقياس ومن ثم تقديم الخدمات الإرشادية والتربوية المناسبة لهم. فالطلبة ذوو الحاجة المرتفعة إلى المعرفة لديهم حاجات إرشادية تختلف عن ذوي الحاجة المنخفضة إليها. كما تُقدم الدراسة مقياساً آخراً للشعور بالذات يمكن أن يستخدمه المتخصصون النفسيون أو المعالجون النفسيون أو المرشدون في تحديد مستويات الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي لدى المسترشدين. وبالطبع، فإنه في ضوء هذه المستويات تتحدد الأساليب العلاجية المناسبة. فمثلاً الطلبة الذين درجاتهم منخفضة على مقياس الشعور بالذات الخاصة بحاجة إلى جلسات أو برامج إرشادية تهدف إلى زيادة الوعي لديهم. فنقص الوعي، كما هو معروف، يعد سبباً لكثيرٍ من الاضطرابات الانفعالية.

التعريفات الإجرائية

- **الحاجة إلى المعرفة:** يشير هذا المصطلح إلى انشغال الفرد بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الحاجة إلى المعرفة.
- **الشعور بالذات الخاصة:** يعرّف بأنه تركيز الفرد انتباهه على أفكاره ومشاعره ودوافعه. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالذات الخاصة.
- **الشعور بالذات العامة:** يعرّف بأنه اهتمام الفرد بآراء الآخرين به وانطباعاتهم عنه. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الشعور بالذات العامة.
- **القلق الاجتماعي:** يعرّف بأنه شعور الفرد بالضيق والتوتر عند تفاعله مع الآخرين. ويعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس القلق الاجتماعي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة الحالية من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك المسجلين في الفصل الأول من العام الدراسي 2010/2009. وتم اختيار عينة الدراسة بالإطلاع على الجدول الدراسي وتحديد 8 شعبٍ من بين 134 شعبة لموادٍ إجبارية تُطرح لجميع طلبة البكالوريوس. وقد اختيرت هذه الشعب الثماني، لأنها كانت متيسرة (convenient) بالنسبة للباحثين. وبلغ عدد أفراد العينة 679 طالباً وطالبة، استثني منهم 12 فرداً، لأنهم لم يكملوا البيانات التي طلبت منهم، وبذلك أصبحت العينة مكونة من 667 فرداً. وكانت العينة ممثلة لكلٍ من الجنسين ولكليات العلوم الإنسانية والطبيعية في الجامعة (أنظر جدول 1). وأجري المسح أثناء المحاضرات، واحتاج الطلبة حوالي20 دقيقة لملء الاستبيانات، التي تم إرجاعها للباحثين ومساعديهم فوراً بعد انتهاء المحاضرة. ولم يعط الطلبة الذين لم يرغبوا بالمشاركة نسخاً من الاستبيانات.

جدول 1: التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة في ضوء متغيري الجنس والكلية

الجنس / الكلية	ذكور	إناث	المجموع
العلوم الانسانية	153 %22.9	277 %41.5	430 %64.5
العلوم الطبيعية	106 %15.9	131 %19.6	237 %35.5
المجموع	259 %38.8	408 %61.2	667 %100.0

أدوات الدراسة

1. **مقياس الحاجة إلى المعرفة:** استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الحاجة إلى المعرفة، الذي طوّره كاسيوبو وزملاؤه (Cacioppo *et al*., 1996)، وكان ذلك بعد تكييفه بما يناسب مجتمع الدراسة الحالية. ويتكون هذا المقياس من 18 فقرة تقيس رغبة المشاركين في الانشغال بالأنشطة المعرفية التي تتطلب جهداً كبيراً. وتكون الاستجابة لهذه الفقرات على مقياس من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث يمثل الرقم 1 لا تنطبق على الإطلاق، والرقم 5 تنطبق تماماً. وتُجمع الدرجات بعد إجراء تدريج عكسي للفقرات المصاغة بشكلٍ سلبي. وتتراوح الدرجات من 18 إلى 90، بحيث تشير الدرجات الأعلى إلى حاجة أعلى إلى المعرفة (أنظر ملحق أ).

وبعد ترجمة المقياس وتعديل فقراته بعد مراجعته من متخصص في اللغة الانجليزية، أجري صدق محتوى له بعرضه على سبعة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس الإرشادي والتربوي في جامعة اليرموك. وكانت آراء المحكمين بشكلٍ عام إيجابية فيما يتعلق بفقرات المقياس، إذ أنهم رأوا أنها فعلاً تقيس الحاجة إلى المعرفة وأنها غير متحيزة ثقافياً، وكان لهم ملاحظات على صياغة بعض الفقرات، وقد أعيدت صياغتها استجابةً لرغبتهم.

وأُجري أيضاً صدق تقاربي (convergent validity) للمقياس وذلك بتطبيقه مع مقياس آخر، يقيس مهارة حل المشكلات (حمدي، 1998)، على عينة استطلاعية تكونت من 85 طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة، ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس حل المشكلات وعلى الدرجة الكلية للمقياس. وقد تبين أن معاملات الارتباط كانت جميعها إيجابية ودالة إحصائياً، ويتضح ذلك في جدول 2.

جدول2: معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة الاستطلاعيةعلى مقياس الحاجة إلى المعرفة ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات

	الحاجة إلى المعرفة
التوجه العام	.59*
تعريف المشكلة	.52*
توليد البدائل	.48*
اتخاذ القرار	.46*
التقييم	.41*
الدرجة الكلية	.59*

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.01$

بالإضافة إلى ذلك، أجري صدق تقاربي لفقرات مقياس الحاجة إلى المعرفة على درجات أفراد العينة الاستطلاعية، إذ تم حساب معامل الارتباط المصحح (corrected item-total correlation) لكل فقرة من فقراته. وقد كان المعيار الذي اعتمد في اختيار الفقرات، أن لا يقل معامل الارتباط بين الفقرة والمقياس عن 0.20، كحد أدنى يوصى به لتضمين الفقرة في المقياس (Kline, 1986). ويبين جدول 3 أن معاملات الارتباط المصححة تراوحت بين 0.29 و0.55، مما يشير إلى أن الصدق التقاربي للمقياس جيد.

جدول 3:معاملات الارتباط المصححة لمقياس الحاجة إلى المعرفة

الفقرة	معامل الارتباط المصحح	الفقرة	معامل الارتباط المصحح
1	.46	10	.31
2	.30	11	.55
3	.48	12	.29
4	.48	13	.33
5	.50	14	.47
6	.42	15	.47
7	.32	16	.37
8	.47	17	.32
9	.34	18	.43

وللتحقق من ثبات مقياس الحاجة إلى المعرفة، حسب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لدرجات أفراد العينة الاستطلاعية التي تكونت من 85 طالباً وطالبة. وقد بلغت قيمة معامل الثبات 0.79. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة، حسب معامل الاتساق الداخلي لفقرات المقياس مرة أخرى، وقد بلغت قيمته 0.77، مما يشير إلى أن ثبات المقياس مقبول (DeVellis, 1991).

2. **مقياس الشعور بالذات:** طوّر هذا المقياس فينينغشتاين وزملاؤه (Fenigstein *et al*., 1975)، بهدف قياس ميل الفرد للتركيز على الذات. ويتكون المقياس من 23 فقرة تتم الاستجابة لكلٍ منها على مقياسٍ من نمط ليكرت خماسي التدريج، بحيث أن 0 يعني لا تنطبق على الإطلاق و4 تعني تنطبق تماماً. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أبعاد هي: الشعور بالذات الخاصة (10 فقرات)، الشعور بالذات العامة (7 فقرات)، القلق الاجتماعي (6 فقرات) (أنظر الملحق ب).

ويعرّف الشعور بالذات الخاصة بأنه انتباه الفرد لأفكاره ومشاعره الداخلية، في حين يعرّف الشعور بالذات العامة بأنه الوعي العام بالذات بوصفها موضوعاً اجتماعياً (social object). أما القلق الاجتماعي فيعرّف بأنه شعور الفرد بالانزعاج بحضور الآخرين. ويشير كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة إلى عملية الانتباه المركز على الذات؛ أما القلق الاجتماعي فيشير إلى ردة الفعل لهذه العملية. وتُرجم مقياس الشعور بالذات إلى لغات عديدة، وقد دَعّمت العديد من الدراسات بنيته العاملية كدراسة هاينيمان (Heinemann, 1979)، التي أجريت على المجتمع الألماني، ودراسة نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989)، التي أجريت على المجتمع السويدي.

تُرجم المقياس وعدّلت فقراته بعد أن تمت مراجعته من متخصص في اللغة الانجليزية، ومن ثم أجري صدق محتوى له بعرضه على سبعةٍ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، لإبداء رأيهم في فقراته من حيث مدى انتماء الفقرات لأبعاد المقياس إضافة إلى سلامتها اللغوية. وقد كان هناك إجماع بينهم على أن فقرات المقياس جميعها تنتمي إلى أبعادها، واقترحوا تعديل صياغة بعض الفقرات. وبعد تطبيق المقياس على عينة الدراسة (ن=667)، أجري تحليل عاملي توكيدي (confirmatory factor analysis) لفقراته باستخدام طريقة التدوير المتعامد (varimax rotation). وقد أظهرت نتائج التحليل أن المقياس يتكون بالفعل من ثلاثة عوامل كما هو موضح في جدول 4.

جدول 4 : البناء العاملي لمقياس الشعور بالذات

رقم الفقرة (في الملحق)	الشعور بالذات الخاصة	الشعور بالذات العام	القلق الاجتماعي
خ 7	**0.69**	0.05	0.09
خ 5	**0.61**	0.12	-0.14
خ 10	**0.59**	0.10	-0.03
خ 9	**0.59**	-0.12	0.07
خ1	**0.50**	-0.12	0.12
خ 6	**0.46**	0.03	-0.19
خ 4	**0.39**	-0.03	-0.07
خ 8	**0.38**	0.17	-0.01
خ 2	**0.36**	0.11	0.03
خ 3	**0.36**	0.13	0.08
ع 5	0.12	**0.57**	0.05
ع 4	0.05	**0.55**	0.03
ع 6	0.16	**0.52**	-0.07
ع 1	0.03	**0.44**	0.17
ع 2	0.13	**0.43**	-0.06
ع 7	0.19	**0.52**	0.08
ع 3	0.09	**0.51**	0.11
ق 3	-0.04	0.06	**0.72**
ق 5	-0.09	0.09	**0.65**
ق 1	-0.09	0.16	**0.64**
ق 4	0.18	0.07	**0.59**
ق 6	-0.19	-0.31	**0.48**
ق 2	-0.18	0.12	**0.34**

ملاحظة: (1): خ = الشعور بالذات الخاصة ع = الشعور بالذات العامة ق = القلق الاجتماعي

(2): يشير البنط الأسود إلى أن الفقرة تشبعها عالٍ على العامل الذي تنتمي إليه.

كما حسبت معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشعور بالذات. وتبين أن هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بين الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة (ر=0.52؛ P<0.01)، في حين أنه لم يظهر هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لا بين الشعور بالذات الخاصة والقلق الاجتماعي (ر= -0.02)، ولا بين الشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي (ر=0.03). وتتفق هذه الارتباطات مع تلك التي توصلت إليها دراسة بيرنشتاين وتنج وجاربن (Bernstein, Teng & Garbin, 1986)، التي أظهرت أن معامل الارتباط بين الشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة 0.43، وبين الشعور بالذات الخاصة والقلق الاجتماعي 0.06-، وبين الشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي 0.06.

وتم التحقق من ثبات مقياس الشعور بالذات بتطبيقه على عينة من خارج عينة الدراسة تكونت من 65 طالباً وطالبة، وحساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لفقراته. وقد بلغت قيم معامل الثبات لكلٍ من أبعاده على النحو التالي: الشعور بالذات الخاصة 70.، الشعور بالذات العامة 71.، القلق الاجتماعي 66. أما فيما يتعلق بمعاملات الاتساق الداخلي لفقرات المقياس على عينة الدراسة، فقد بلغت على النحو التالي: الشعور بالذات الخاصة 72.، الشعور بالذات العامة 74.، القلق الاجتماعي 69. وتتفق هذه القيم مع تلك التي توصلت إليها دراسة بيرنشتاين وزملاؤه (Bernstein et al., 1986)، التي أظهرت القيم التالية: الشعور بالذات الخاصة 63.، الشعور بالذات العامة 76.، القلق الاجتماعي 68.

تصميم الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي. واشتملت على متغيرين مستقلين هما: الجنس والكلية؛ وعلى أربعة متغيرات تابعة هي: الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة والشعور بالذات العامة والقلق الاجتماعي. وقد استُخدم تحليل التباين الثنائي لمعرفة الفروق بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الطبيعية والإنسانية على مقياس الحاجة إلى المعرفة، وكل من المقاييس الفرعية لمقياس الشعور بالذات. كما حُسبت معاملات ارتباط بيرسون للكشف عن طبيعة العلاقات بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي. ومن ثم تم اختبار قوة الارتباطات بين هذه المتغيرات باستخدام ز الفشرية (Fisher's z-transformation).

النتائج:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار بعض الفرضيات المتصلة بمتغيري الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين. ولاختبار الفرضية الأولى التي تتعلق بأثر الجنس والكلية في الحاجة إلى المعرفة، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة (أنظر جدول 5).

يبين جدول 5 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة في الخلايا المتعلقة بمتغيري الجنس والكلية، وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى $P < 0.05$، استُخدم تحليل التباين الثنائي. ويُظهر جدول 6 نتائج هذا التحليل.

جدول 5: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرفة

المقياس	الكلية / الجنس	علوم إنسانية م	علوم إنسانية ع	علوم طبيعية م	علوم طبيعية ع	المتوسط الكلي م	المتوسط الكلي ع
الحاجة إلى المعرفة	الذكور	62.32	(9.22)	61.82	(9.06)	62.12	(9.14)
	الإناث	62.58	(8.95)	63.75	(9.60)	62.95	(9.17)
	العينة كاملة	62.49	(9.04)	62.89	(9.39)	62.63	(9.16)

م=المتوسط؛ ع=الانحراف المعياري

جدول 6: نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية في الحاجة إلى المعرفة لدى الطلبة الجامعيين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمالية
الجنس	175.39	1	175.39	2.09	0.149
الكلية	16.54	1	16.54	0.20	0.657
الجنس × الكلية	102.48	1	102.48	1.22	0.270
الخطأ	55637.17	663	83.92		

يبين جدول 6 عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لكل من الجنسين ونوع الكلية والتفاعل بينهما في الحاجة إلى المعرفة. فقد كانت جميع قيم ف المحسوبة لهذين المتغيرين غير دالة إحصائياً عند مستوى $P<0.05$. وهكذا، فإن هذه النتائج لم تدعم صحة الفرضية الأولى. ولاختبار الفرضية الثانية المتصلة بالفروق بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الإنسانية والطبيعية على مقياس الشعور بالذات، حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل بعد من أبعاد المقياس، ويتضح ذلك في جدول 7.

جدول7: المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الشعور بالذات وفقاً لمتغيري الجنس والكلي

المقياس	الكلية / الجنس	علوم إنسانية م	علوم إنسانية ع	علوم طبيعية م	علوم طبيعية ع	المتوسط الكلي م	المتوسط الكلي ع
الشعور بالذات الخاصة	الذكور	27.92	(6.24)	27.06	(6.12)	27.56	(6.19)
	الإناث	29.80	(5.47)	30.03	(6.02)	29.88	(5.64)
	العينة كاملة	29.13	(5.82)	28.70	(6.23)	28.98	(5.97)
الشعور بالذات العامة	الذكور	20.21	(5.73)	19.59	(5.56)	19.96	(5.66)
	الإناث	21.91	(4.67)	22.44	(4.94)	22.08	(4.76)
	العينة كاملة	21.31	(5.13)	21.17	(5.41)	21.26	(5.23)
القلق الاجتماعي	الذكور	9.59	(4.73)	10.20	(4.81)	9.84	(4.76)
	الإناث	10.75	(5.38)	11.00	(4.96)	10.83	(5.25)
	العينة كاملة	10.33	(5.18)	10.64	(4.90)	10.44	(5.08)

م=المتوسط؛ ع=الانحراف المعياري

يبين جدول 7 وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات أفراد العينة على أبعاد مقياس الشعور بالذات في الخلايا المتعلقة بمتغيري الجنس والكلية، وللتأكد مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً عند مستوى $P<0.05$، استخدم تحليل التباين الثنائي. ويشير جدول 8 إلى نتائج هذا التحليل.

جدول 8 نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر الجنس والكلية في كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي لدى الطلبة الجامعيين

مصدر التباين	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الاحتمالية
الجنس	الشعور بالذات الخاصة	868.06	1	868.06	25.24	0.000
	الشعور بالذات العامة	761.62	1	761.62	28.94	0.000
	القلق الاجتماعي	141.30	1	141.30	5.50	0.019
الكلية	الشعور بالذات الخاصة	14.55	1	14.55	0.42	0.516
	الشعور بالذات العامة	0.27	1	0.27	0.01	0.920
	القلق الاجتماعي	27.34	1	27.34	1.07	0.302
الجنس× الكلية	الشعور بالذات الخاصة	43.46	1	43.46	1.26	0.26
	الشعور بالذات العامة	48.11	1	48.11	1.83	0.177
	القلق الاجتماعي	4.69	1	4.69	0.183	0.669

يشير جدول 8 إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية (0.05>P) للجنس في كل من الشعور بالذات الخاصة والعامة والقلق الاجتماعي، وإلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لنوع الكلية أو لتفاعل الجنس مع الكلية في الشعور بالذات والقلق الاجتماعي. مما يعني أن الفرضية الثانية قد أثبتت جزئياً. وكما يظهر جدول 7 أن درجات الإناث أعلى من درجات الذكور على أبعاد مقياس الشعور بالذات جميعها.

ولاختبار الفرضيات الثلاث الأخيرة (من الفرضية الثالثة إلى الخامسة) المتصلة بالعلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، حسبت معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى

المعرفة، ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس الشعور بالذات، كما هو مبين في جدول 9.

جدول 9 : معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة على مقياس الحاجة إلى المعرف ودرجاتهم على كل بعد من أبعاد مقياس الشعور بالذات

البعد	العينة كاملة (ن=667)	الذكور (ن=259)	الإناث (ن=408)	قيمة Z	علوم إنسانية (ن=430)	علوم طبيعية (ن=237)	قيمة Z
الشعور بالذات الخاصة	0.36*	0.45*	0.30*	2.19	0.29*	0.48*	-2.75
الشعور بالذات العامة	0.22*	0.35*	0.15*	2.68	0.17*	0.30*	-1.70
القلق الاجتماعي	-0.28*	-0.24*	-0.29*	0.68	-0.28*	-0.27*	-0.14

يظهر جدول 9 أن هناك علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة وكلٍ من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وعلاقة سلبية دالة إحصائياً بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي، مما يؤكد صحة الفرضيات الثلاث. وكما يُظهر الجدول، فقد كانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، إذ كانت قيمة z المحسوبة 2.19 أكبر من قيمة z الجدولية (1.96) عند مستوى الدلالة 0.05؛ وكانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة لدى الذكور أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى الإناث، إذ كانت قيمة z المحسوبة 2.68 أكبر من قيمة z الجدولية (2.58) عند مستوى الدلالة 0.01؛ وكانت العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة كليات العلوم الطبيعية أقوى بشكلٍ دالٍ إحصائياً مما هي لدى طلبة كليات العلوم الإنسانية، إذ كانت قيمة z المحسوبة 2.75- أكبر من قيمة z الجدولية (2.58-) عند مستوى الدلالة 0.01.

المناقشة: اختبرت الدراسة الحالية عدداً من الفرضيات التي تتعلق بكل من الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين.

وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً في الحاجة إلى المعرفة بين الجنسين وبين طلبة كليات العلوم الطبيعية والإنسانية. وهذا يعني أن ميل الطلبة للتفكير بعمق ولإنجاز المهمات التي تتطلب جهداً عقلياً كبيراً لا يختلف باختلاف جنسهم أو باختلاف الكليات التي ينتمون إليها. وربما يعزى ذلك إلى تشابه الأهداف التي يسعى الطلبة إلى تحقيقها، التي تتحدد دافعيتهم ورغبتهم في المعرفة في ضوئها. كما قد تكون الحاجة إلى المعرفة، بوصفها ميلاً للانشغال بالتفكير الجاد والعميق، ذات طبيعة عامة تتعلق بشؤون الحياة المختلفة، ولذلك فهي لا ترتبط بجنس المستجيب أو تخصصه الأكاديمي.

وتبين أن مستوى الشعور بالذات الخاصة لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور. فالإناث يفكرن بتصرفاتهن ورغباتهن ودوافعهن، ويحاولن فهم أنفسهن أكثر مما يفعل الذكور. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة بلوديمان وزملائه (Pluddeman et al., 1999)، التي أظهرت أن الشعور بالذات الخاصة لدى الذكور أعلى مما هو لدى الإناث. كما بينت الدراسة الحالية أن الإناث يهتممن أكثر برأي الأشخاص الآخرين بهن. إذ أن مستوى الشعور

بالذات العامة لديهن كان أعلى مما هو لدى الذكور. وتتفق هذه النتيجة مع تلك التي توصلت إليها دراسة بلوديمان وزملاؤه (Pluddeman et al., 1999)، ودراسة نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989)، اللتان أظهرتا أن الشعور بالذات العامة لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور.

وفيما يتعلق بالقلق الاجتماعي، فقد تبين أيضاً أنه لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور، مما يشير إلى أن الإناث يشعرن بالتوتر والضيق عندما يتفاعلن مع الآخرين أكثر مما يشعر الذكور. وربما يعزى ذلك إلى أن الإناث يضعن معايير عالية لسلوكياتهن، ومن بينها محاولة عدم الوقوع في الخطأ أمام الآخرين، مما يزيد من حذرهن في المواقف الاجتماعية، وبالتالي يزيد من توترهن. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة نايشتيت وسماري (Nystedt & Smari, 1989)، التي أظهرت أن القلق الاجتماعي لدى الإناث أعلى مما هو لدى الذكور.

وعند النظر إلى معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الشعور بالذات لدى أفراد عينة الدراسة الحالية، نجد أن معامل الارتباط بين الشعور بالذات الخاصة والعامة، كان إيجابياً ودالاً،

مما يعني أنه كلما كان الفرد واعياً أكثر بقدراته وحاجاته وتصرفاته، كلما ازداد اهتمامه بأن يكوّن الآخرون انطباعاتٍ ايجابية عنه، والعكس. ومن التضمينات الإرشادية لهذا الاستنتاج، أن منح المسترشدين مزيداً من الاهتمام والاعتبار الإيجابي سيدفعهم إلى التفكير بأفكارهم ومشاعرهم وسلوكياتهم أكثر. وهذا من شأنه أن يحقق لديهم مستوى أعلى من الصحة النفسية.

ويشير عدم وجود ارتباط دال بين الشعور بالذات (الخاصة والعامة) والقلق الاجتماعي إلى أن العمل على زيادة وعي الطلبة بذواتهم بهدف تخفيض القلق الاجتماعي لديهم، قد لا يكون مجدياً، وبالتالي فإنه ينبغي التركيز في البرامج الإرشادية على أساليب أخرى قد تكون أكثر فاعلية، كتكليف الطلبة بمهمات سلوكية تتطلب منهم التفاعل مع الآخرين بشكلٍ بناء، إضافة إلى إكسابهم المهارات الاجتماعية اللازمة.

من ناحية أخرى، أظهرت النتائج أن هناك علاقة إيجابية بين الحاجة إلى المعرفة وكل من الشعور بالذات الخاصة والعامة، وعلاقة سلبية بين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وهذا يشير إلى أنه كلما ازداد ميل الفرد للحصول على المعرفة، والتفكير بعمق في القضايا المختلفة، وحاول إيجاد حلول جديدة للمشكلات، ازداد وعيه بذاته وازدادت رغبته في نيل إعجاب الآخرين وانخفض مستوى القلق الاجتماعي لديه. إذ أن حاجته إلى المعرفة تجعله يفكر بقدراته بشكلٍ أفضل، وتدفعه إلى الانخراط أكثر في الخبرات البناءة التي من شأنها أن تمكنه من تطوير قدراته ومهاراته، مما يزيد من ثقته بنفسه ويخفض مستوى القلق لديه عندما يتفاعل مع الآخرين. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة غورباني وزملائها (Ghorbani, 2004)، التي أشارت إلى وجود ارتباط إيجابي بين الشعور بالذات الخاصة والحاجة إلى المعرفة.

وتم التوصل في الدراسة الحالية إلى أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة أقوى من تلك التي بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات العامة، وبين الحاجة إلى المعرفة والقلق الاجتماعي. وهذا يعكس العلاقة التبادلية القوية بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة، فكلما ازداد تفكير الفرد بذاته من حيث أفكاره ومشاعره ودوافعه، أدرك إمكاناته بشكلٍ أفضل، ودفعه ذلك إلى تطويرها عن طريق كسب المزيد من المعرفة والتعامل مع المواقف التي تستثير التفكير. والعكس، أي كلما حاول الفرد أن يتعلم طرق تفكير جديدة وفكر أكثر في المشكلات والمواقف المختلفة، أصبح أكثر وعياً بجوانب القوة والضعف لديه.

ويمكن أن يستفيد المرشدون من هذه النتيجة في أن لا يستجيبوا لرغبات المسترشدين بتقديم حلولاً فورية لمشكلاتهم، بل إنّ عليهم أن يعملوا على مساعدتهم في أن يفكروا تفكيراً جاداً بأفكارهم وسلوكياتهم وظروفهم، التي أدت إلى حدوث مشكلاتهم، الأمر الذي لا يزيد من وعيهم فحسب، بل من حاجتهم إلى المعرفة أيضا. وهذا يذكرنا بأسلوب الإحباط الذي كان يستخدمه فرتز بيلز (Fritz Perls)، مؤسس العلاج الجشتالتي، عندما كان يتعامل مع مسترشديه، الذي يتمثل بأن يُحبط المرشد المسترشد بمهارة، وذلك بأن لا يقدم له كل ما يريده، لجعله يعتمد على نفسه في حل مشكلاته، أو بتعبيرٍ آخر، لا يلبي مطالبه لإرغامه على أن يجد طُرقه الخاصة، ويكتشف إمكاناته، ويتوصل في نهاية الأمر إلى قناعة مُفادها أن ما يتوقعه من المرشد يستطيع فعله بنفسه (Patterson, 1980).

والمدرسون أيضاً يمكنهم الاستفادة من هذا الأسلوب لزيادة حاجة الطلبة إلى المعرفة. فكثير من الطلبة يأتون إليهم ويسألونهم عن بعض القضايا أو يطلبون منهم معلومات عن مواضيع معينة، مع أن هؤلاء الطلبة يستطيعون بأنفسهم البحث عن تفسيرات لهذه القضايا أو الحصول على هذه المعلومات. فالمدرسون ينبغي أن يُعلموا الطلبة المهارات التي تساعدهم في الحصول على المعرفة، لأن ذلك أهم من إعطائهم المعرفة بحد ذاتها. وتجدر الإشارة إلى أن المدرسين يمرون أثناء عملهم بمواقف كثيرة، يُفترض أن يقتصر دورهم فيها على تعليم المهارات. مثلاً، عندما يسأل أحد الطلبة في غرفة الصف مدرس اللغة العربية عن معنى كلمة قرأها في نصٍ ولم يفهمها. في هذه الحالة، ينبغي أن لا يستجيب المدرس لرغبة الطالب، بإعطائه معنى الكلمة، وإنما يطلب منه أن يستخرج معنى تلك الكلمة بنفسه من المعجم، وإن كان الطالب لا يعرف كيف يستخدمه، فعلى المدرس عندئذٍ أن يعلمه.

وقد توصلت النتائج أيضاً إلى أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة وكلٍ من الشعور بالذات الخاصة والعامة لدى الذكور أقوى مما هي لدى الإناث، مما يشير إلى أن استخدام المرشدين للأساليب الإرشادية القائمة على التبصر، كالعلاج الجشتالتي أو المتمركز حول الشخص، لزيادة دافعية الطلبة للبحث والمعرفة، قد تختلف فاعليتها باختلاف جنس المشاركين. ويُترك ذلك للبحث

المستقبلي في أن يتم اختبار مدى فاعلية مثل هذه الأساليب في تحسين مستوى الحاجة إلى المعرفة لدى كلٍ من الذكور والإناث.

كما تبين أن العلاقة بين الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات الخاصة لدى طلبة الكليات العلمية أعلى مما هي لدى طلبة الكليات الأدبية. وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة الكليات العلمية يُطلب منهم إنجاز مهمات والتعامل مع مسائل تجعلهم يتساءلون عما إذا كانت لديهم المقدرة على التعامل معها، الأمر الذي يحثهم على التأمل أكثر في ذواتهم.

نستنتج مما تم عرضه أن المرشدين قد يساهمون أكثر من المدرسين في تحسين مستوى الشعور بالذات لدى الطلبة، والعكس فيما يتعلق بالحاجة إلى المعرفة. إذ يمكن أن يلعب المدرسون دوراً مهماً في زيادة حاجة الطلبة إلى المعرفة. فهناك فرقٌ كبيرٌ بين المدرس الذي يكلف طلابه بمهمات تعتمد على التذكر، والمدرس الذي يكلف طلابه بمهماتٍ تحفزهم على ممارسة أنشطة معرفية ذات مستوى أعلى كالتطبيق والتحليل والنقد. فالطالب ينبغي أن يمر بخبرات تتحدى قدراته المعرفية لأن ذلك يساهم إلى حدٍ بعيدٍ في تطوير هذه القدرات. بالإضافة إلى ذلك، ينبغي أن يقدم المدرس التعزيز المناسب للطلبة الذين يظهرون تحسناً في أدائهم المعرفي. وقد يأخذ التعزيز في هذه الحالة أشكالاً متعددة كتوجيه الثناء لهم، ومنحهم درجاتٍ إضافية.

وعلى الرغم من أن الدراسة الحالية بحثت في متغيريْن مهمين، ألا وهما الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات، إلا أن الحاجة لا زالت قائمة لإجراء مزيد من الدراسات التي تتناول كلاً منهما وتبحث علاقته بمتغيرات أخرى في بيئات مختلفة. كما يمكن إجراء دراسات تجريبية على عينات من الطلبة ممنّ لديهم شعور منخفض بالذات أو حاجة منخفضة إلى المعرفة، باختبار مدى فاعلية برامج إرشادية في تحسين مستوى الشعور بالذات والحاجة إلى المعرفة لدى هؤلاء الطلبة.

المصادر و المراجع

حمدي، نزيه. (1998). علاقة مهارة حل المشكلات بالاكتئاب لدى طلبة الجامعة. **دراسات**، م 25، ع1، 90-100.

Bernstein, I. H., Teng, G., & Garbin, C. P. (1986). A confirmatory factoring of the self-consciousness scale. *Multivariate Behavioral Research, 21*, 459-475.

Bowker, J., & Rubin, K. (2009). Self-consciousness, friendship quality, and internalizing problems during early adolescence. *British Journal of Developmental Psychology, 27*, 249-267.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1981). "Social psychological procedures for cognitive response assessment: The thought-listing technique," in T. Merluzzi, C. Glass and M. Genest (eds.), *Cognitive Assessment*, (pp. 309-342). New York: Guilford.

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*(1), 116-131.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology, 45,* 805-818.

Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin, 119*, 197-253.

Cohen, A.R., Stotland, E., & Wolfe, D.M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 51,* 291-294.

Coutinho, S. A., & Woolery, L. M. (2004). The need for cognition and life satisfaction among college students. *College Student Journal, 38*(2), 203-206.

Coutinho, S., Wiemer-Hastings, K., Skowronski, J.J., & Britt, M. A. (2005). Metacognition, need for cognition and use of explanations during ongoing learning and problem solving. *Learning and Individual Differences, 15* (4), 321–337.

Coutinho, S. A. (2006). The relationship between the need for cognition, metacognition, and intellectual task performance. *Educational Research and Reviews 1*(5), 162-164.

Davis, M. H., & S. L. Franzoi (1991). "Self-awareness and self-consciousness." In V.J. Derlega, B.A. Winstead, & W.H. Jones (Eds.), *Personality: Contemporary theory and research*. pp. 314.347. Chicago: Nelson-Hall.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development*. Newbury Park, NJ: Sage Publications.

Dollinger, S. J. (2003). Need for uniqueness, need for cognition, and creativity. *Journal of Creative Behavior, 37,* 99–116.

Fenigstein, A., Scheier, M. F., & Buss, A. H. (1975). Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 43*(4), 522-527.

Ghorbani, N., & Watson, P. J. (2006). Religious orientation types in Iranian muslims: Differences in alexithymia, emotional intelligence, self-consciousness, and psychological adjustment. *Review of Religious Research*, *47*, 303-310.

Ghorbani, N., Watson, P. J., Krauss, S. W., Davison, H. K., & Bing, M. N. (2004). Private self-consciousness factors: Relationships with need for cognition, locus of control, and obsessive thinking in Iran and the United States. *The Journal of Social Psychology*, *144*, 359-372.

Glock, M.D. (1971). *Guiding learning: Readings in educational psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Patterson, C. H. (1980). *Theories of counseling and psychotherapy*. (3rd ed.). New York: Harper. & Row.

Peltier, J. W., & Schibrowsky, J.A. (1994). Need for cognition, advertisement viewing time and memory for advertising stimuli. *Advances in Consumer Research, 21*, 244-250.

Pluddeman, A., Theron, W. H., & Steel, H. R. (1999). The relationship between adolescent alchohol use and self-consciousness. *Journal of Alcohol and Drug Education*, *44* (3), 10-20.

Rankin, J. L., Lane, D. J., Gibbons, F. X., & Gerrard, M. (2004). Adolescent self-consciousness: Longitudinal age changes and gender differences in two cohorts. *Journal of Research on Adolescence, 14,* 1–21.

Scandell, D. J. (1998). The personality correlates of public and private self-consciousness from a five-factor perspective. *Journal of Social Behavior and Personality, 13,* 579-592.

Hatzigeorgiadis, A. (2002). Thoughts of escape during competition: The role of goal orientation and self-consciousness. *Psychology of Sport and Exercise, 3,* 195-207.

Heinemann, W. (1979). The assessment of private and public self-consciousness: A German replication. *European Journal of Social Psychology, 9*, 331-337.

Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public Opinion Quarterly, 24,* 163-204.

Kelly, W. E. (2005). Some cognitive characteristics of night-sky watchers: Correlations between social problem-solving, Need for cognition and noctcaelador. *Education, 126,* 328-333.

Kline, P. (1986). *A handbook of test construction*. London: Methuen.

Monfries, M. M., & Kafer, N. F. (1994). Private self-consciousness and fear of negative evaluation. *The Journal of Psychology, 128*, 447-454.

Nussbaum, E. M. (2005). The Effect of goal instructions and need for cognition on interactive argumentation. *Contemporary Educational Psychology, 30*(3), 286-313.

Nystedt, L., & Smari, J. (1989). Assessment of the Fenigstein, Scheier, and Buss self-consciousness scale: A Swedish translation. *Journal of Personality Assessment, 53*(2), 342-352.

الملحق أ: مقياس الحاجة إلى المعرفة

تتناول الفقرات التالية موضوع الحاجة إلى المعرفة. أرجو أن تقرأ كل فقرة، ومن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 1 إلى 5.

- 1= تنطبق بدرجة منخفضة جداً
- 2= تنطبق بدرجة منخفضة
- 3= تنطبق بدرجة متوسطة
- 4= تنطبق بدرجة عالية
- 5= تنطبق بدرجة عالية جداً

1	أفضل القيام بالمهمات التي تتطلب تفكيراً قليلاً. *	1	2	3	4	5
2	أفكر فقط بما هو مطلوبٌ مني. *	1	2	3	4	5
3	أفضل المسائل الصعبة على السهلة.	1	2	3	4	5
4	أكون مسروراً عندما أجد حلاً لمشكلةٍ كنت قد فكرت بها طويلاً.	1	2	3	4	5
5	أحب التعامل مع المواقف التي تجعلني أفكر تفكيراً كثيراً.	1	2	3	4	5
6	لا أجد متعةً بالتفكير. *	1	2	3	4	5
7	أعتقد أنه إذا أردت أن أنجح يجب أن أفكر بإيجاد حلولٍ لمشكلاتي.	1	2	3	4	5
8	أحب أن تكون حياتي مليئة بالمواقف التي تدفعني إلى التفكير بعمق.	1	2	3	4	5
9	أحاول أن أتجنب المواقف التي تتطلب مني أن أفكر بعمق بشيءٍ ما. *	1	2	3	4	5
10	أحب أن أتناقش مع الآخرين حول مواضيع تشغل تفكيري.	1	2	3	4	5
11	أفضل أن أقوم بشيءٍ يتطلب تفكيراً قليلاً على أن أقوم بشيءٍ يتحدى قدراتي المعرفية. *	1	2	3	4	5
12	لا أحاول أن أفكر كيف أنجز الأعمال التي تُطلب مني بشكلٍ جيد. *	1	2	3	4	5
13	عندما أواجه مشكلة أفكر بها من جميع جوانبها.	1	2	3	4	5
14	أكون راضياً عندما أفكر بتروٍ لساعات طويلة.	1	2	3	4	5
15	لا أحاول أن أتعلم طرق تفكير جديدة. *	1	2	3	4	5
16	أفضل أن أفكر بالمهمات اليومية الصغيرة على أن أفكر بالمشاريع طويلة الأجل. *	1	2	3	4	5
17	أفضل أن أنجز مهمة عقلية وصعبة على أن أنجز مهمة لا تتطلب تفكيراً كثيراً.	1	2	3	4	5
18	أشعر بالضيق إذا كان عليّ أن أنجز مهمةً تتطلب مني جهداً عقلياً كبيراً. *	1	2	3	4	5

*تدرّج بشكل عكسي

الملحق ب: مقياس الشعور بالذات

تتناول الفقرات التالية موضوع الشعور بالذات. أرجو أن تقرأ كل فقرة، ومن ثم تحدد إلى أي مدى تنطبق عليك بوضع دائرة على أحد الأرقام من 0 إلى 4.

- 0= لا تنطبق على الإطلاق
- 1= تنطبق بدرجة منخفضة
- 2= تنطبق بدرجة متوسطة
- 3= تنطبق بدرجة عالية
- 4= تنطبق بدرجة عالية جداً

1	أشعر بالقلق عندما أتحدث أمام مجموعة. ق	0	1	2	3	4
2	أهتم برأي الأشخاص الآخرين بي. ع	0	1	2	3	4
3	لا أعيد النظر في تصرفاتي أبداً. خ *	0	1	2	3	4
4	أحاول دائماً أن أفهم نفسي. خ	0	1	2	3	4
5	أهتم بالطريقة التي أقدم بها نفسي للآخرين. ع	0	1	2	3	4
6	أفكر باستمرار برغباتي ودوافعي. خ	0	1	2	3	4
7	قبل أن أخرج من بيتي لمقابلة الآخرين أنظر في المرآة. ع	0	1	2	3	4
8	أنتبه للحالة المزاجية التي أكون بها. خ	0	1	2	3	4
9	تجعلني المجموعات الكبيرة من الناس عصبياً. ق	0	1	2	3	4
10	أكون واعياً للطريقة التي أفكر بها عندما أعمل على حل مشكلة. خ	0	1	2	3	4
11	من الصعب عليّ أن أتغلب على خجلي في المواقف الجديدة. ق	0	1	2	3	4
12	ارتبك عندما أكون أعمل وشخص ما يراقبني. ق	0	1	2	3	4
13	أكون عادةً واعياً لمظهري عندما أكون مع الآخرين. ع	0	1	2	3	4
14	بشكلٍ عام، إنني لا أفكر بقدراتي وحاجاتي. خ *	0	1	2	3	4
15	إنه لأمر مهم بالنسبة لي أن يكوّن الآخرون انطباعاً جيداً عني. ع	0	1	2	3	4
16	أحاول أن أتقن عمل الأشياء التي أقدمها للآخرين. ع	0	1	2	3	4
17	أُحرج بسهولة. ق	0	1	2	3	4
18	أفكر بنفسي كثيراً. خ	0	1	2	3	4
19	أنتبه لمشاعري الداخلية (كالغضب، والحزن، والخوف...). خ	0	1	2	3	4
20	لا أجد صعوبة في التحدث للغرباء. ق *	0	1	2	3	4
21	أفكر بنقاط القوة والضعف لديّ. خ	0	1	2	3	4
22	أفكر بالطريقة التي أظهر بها أمام الآخرين. ع	0	1	2	3	4
23	أحياناً أجلس وحدي وأفكر بما أنجزته. خ	0	1	2	3	4

ملاحظة: خ = الشعور بالذات الخاصة ع = الشعور بالذات العامة ق = القلق الاجتماعي

*تدرّج بشكل عكسي

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 333 - 348

العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك

عبدالناصر الجراح *

تاريخ تسلم البحث 2010/1/14 تاريخ قبوله 2010/10/18

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتيا، وما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، إضافة إلى تعرف القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ومعرفة ما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا. وقد تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، وقد أظهرت النتائج أن امتلاك الطلبة لمهارات التعلم المنظم ذاتيا على مكون التسميع والحفظ جاء ضمن المستوى مرتفع، وباقي الأبعاد بدرجة متوسطة. كما تبين أن الذكور يتفوقون على الإناث على مكون وضع الهدف والتخطيط، وأن طلبة السنة الرابعة يتفوقون وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة على مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية. وكذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا. كما تبين أن مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، يتنبئان بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.(**الكلمات المفتاحية:** التعلم المنظم ذاتيا، التحصيل الأكاديمي) .

المقدمة: تؤكد المدرسة المعرفية الاجتماعية في التعلم أن التعلم ليس عملية اكتساب للمعلومات، بل هو عملية فاعلة يبني فيها المتعلم المعلومة والمهارة، مما يساهم في تحسين مستوى الإنتاج لديه. وعليه، يكون دور المعلم تقديم المساعدة للطالب عندما يحتاج، والتوقف عن ذلك عندما تنمو قدراته الذاتية. ويولي الباحثون أهمية كبرى لعملية التنظيم الذاتي للتعلم، والمتعلم الذي يمكن تسميته بالفاعل هو الذي يقوم بهذا النوع من التنظيم الذي يعتمد على التقييم الذاتي.

يعود الفضل إلى باندورا (Bandura, 2002) في التأكيد على عمليات التنظيم الذاتي لدى المتعلمين من خلال نظريته في التعلم المعرفي الاجتماعي، حيث أشار إلى أن المتعلمين يستطيعون ضبط سلوكاتهم من خلال تصوراتهم واعتقاداتهم عن النتائج المترتبة على سلوكاتهم، وأن عمليات التنظيم الذاتي تسهم في إحداث التغيرات التي تحدث على السلوك.

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

The Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Achievement among Sample of Yarmouk University Students

***Abd alnaser aljarrah**, Faculty of Education ,Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract**: This study aimed at investigating the level of self-regulated learning components among university students, and whether these components differ according to the student's gender and academic achievement. Furthermore, the study aimed at identifying the predictability of self-regulated learning components of academic achievement, and whether academic achievement differs among students with high/ low level of self-regulated learning. The sample of the study consisted of 331 male and female undergraduate students from Yarmouk University. To achieve the aims of the study, Purdie self-regulated learning scale was used. The results of the study revealed that the students' level of self-regulated skills on the rehearsing and memorizing component was high, whereas the level of the rest of the components was moderate, that male students scored significantly higher than female students on the goal setting and planning component, and that 4th year students scored significantly higher than those in their 2nd and 3rd year on keeping records and monitoring, and seeking social assistance components. The results also revealed that there were statistically significant differences in academic achievement between students with high/ low self-regulated learning on goal setting and planning, rehearsing and memorizing in the favor of students with high level self-regulated learning. Finally, the results revealed that keeping records and monitoring, and goal setting and planning components predict academic achievement among students.* ***(Keywords:** Self-Regulated Learning, Academic Achievement**).

وتعتمد النظرية المعرفية الاجتماعية على عدد من الأسس والافتراضات، تتمثل في أن الأفراد يتعلمون السلوكات عن طريق النمذجة لسلوكات أو مخرجات سلوكات الآخرين، كما أن التعلم الذي يحدث لدى الفرد ليس بالضرورة أن يقابله تغير في سلوكه، إضافة إلى أنّ نتائج السلوكات التي يقوم بها الفرد تلعب دورا هاماً في تعلمه، وأن المعرفة التي يمتلكها الفرد تلعب دوراً كبيراً في عملية التعلم، وأن الأفراد يتحكمون بشكل كبير بأفعالهم وبالبيئة من خلال اتخاذ خطوات نشطة لبناء وتعديل البيئة المحيطة، أو تغيير أنفسهم (Bandura, 2006).

ويميز سينج (Singh, N. D.) بين التعلم التقليدي الموجه من المعلم، وبين التعلم المنظم ذاتياً، إذ يشير إلى أن التعلم التقليدي يعتمد على تلقين الطلبة ما يتوجب عليهم أن يتعلموه أو

يفعلوه، والتركيز على محتوى المادة باعتباره الهدف النهائي للدرس، ويكون الطالب فيه منصاعاً ومستسلماً، ويزيد التنافس بين المجموعات مع قليل من التفاعل، كما يسوده الاعتماد على المعلم في اتخاذ القرارات، باعتماد توجيهات المعلم، واستخدام أنماط تفكير متماثلة، وتستخدم فيه الدافعية الخارجية بكثرة، كما يقوم المعلم بعملية التقويم كاملة، ويسوده أسلوب السؤال والجواب والتقيد بالمنهاج، وتكون فيه وسائل التعليم ثابتة وهي الكتاب المقرر، كما تقل روح المغامرة. أما التعلم المنظم ذاتيا فيركز على حرية الطالب وفرديته، واعتماده على نفسه في اتخاذ القرارات، وتحمل المسؤولية في التعلم، ويزيد فيه التعاون مع وجود مستوى عال من التفاعل بين المجموعات، كما يستخدم فيه الطالب أنماطاً متنوعة من التفكير، ويركز على الحوافز والدافعية الداخلية لدى الطالب، ويعتمد على عملية التقييم والتعزيز والمراقبة الذاتية من الطالب، ويستخدم أسلوب حل المشكلة، ويعتمد على التكامل بين المواد التعليمية ومصادر المعرفة، كما يسوده النمط ما وراء المعرفي في التعليم.

ويوصف الطلبة ذوو التعلم المنظم ذاتياً بأنهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهداً أكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي، كما أنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة وبطرق مختلفة، ولديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وقدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم الشخصي (Zimmerman, 1995).

ويضيف سينج (Singh, N. D.) إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يعتمد أساسا على أن الطالب القدير يتحمل كامل المسؤولية عن تعلمه، ويعطيه الفرصة لكي يكون قادرا على وضع أهداف تعليمية واقعية ويعمل على تحقيقها، ويقرر المتعلم في نهاية الأمر معالم نشاطاته، وما يحكم مستوى تقدمه هو السرعة والقدرة، ويؤكد أنه عندما تدار الخبرات التعليمية ذاتياً، وبشكل فعال، فإنها ستضيف إلى الطالب شعورا بحسن الأداء والفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى زيادة الدافعية لديه، وعليه، فإن الدوافع الداخلية والمستمرة تشكل عنصرا مهما من عناصر التعلم المنظم ذاتيا.

وقد وجد بنتريك وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1991) أن التعاون، والتنظيم، وما وراء المعرفة، وإدارة المصادر ترتبط ارتباطاً وثيقاً بتوجيه الهدف الداخلي، الأمر الذي يؤثر في مستوى أداء الطالب المعرفي، وعندما يزداد مستوى الوعي المعرفي لديه، فإنه يصبح أكثر ميلاً لاستخدام الاستراتيجيات، وتكون النتيجة زيادة مستوى الأداء.

ويؤكد بنتريك وجارسيا (Pintrich & Garcia, 1994) أن المعلم الذي يدرك آثار الوعي الأكاديمي الذاتي، يستطيع أن يحسّن أداء الطلبة عن طريق طرح نماذج لاستراتيجيات تعليمية مناسبة، واستخدام الاستراتيجية التي تقوم بدورها برفع مستوى التنظيم الذاتي لديهم، وبالتالي تحسين الأداء الأكاديمي، وتعزيز الوعي الذاتي.

ويعرف زيمرمان (Zimmerman, 1995) التعلم المنظم ذاتياً بأنه عملية عقلية معرفية منظمة، يكون فيها المتعلم مشاركا نشطاً في عملية تعلمه حتى يتحقق هدفه من التعلم. أما بنتريك (Pintrich, 1999) فيعرف التعلم المنظم ذاتيا بأنه: الاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية مختلفة، واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية التي يستخدمها الطلبة للتحكم بتعلمهم. في حين يعرفه بمبنوتي (Bembenutty, 2006) بأنه: العملية التي يضع من خلالها المتعلم أهدافاً، ويراقب تعلمه، وينظمه، ويتحكم فيه.

ويقدم زيمرمان (Zimmerman, 1986) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا، يمارسها الطلبة الفاعلون (النشطون) في أثناء عمليات التعلم الخاصة بهم، فيكونون أكثر وعيا للعلاقات الوظيفية Functional Relations بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية، الأول ما وراء معرفي، وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتيا بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة. والثاني دافعي، وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفؤاً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً. والثالث سلوكي، يختار المتعلم المنظم ذاتيا، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

أما بنتريك (Pintrich, 1989) فيقترح نموذجا ثلاثيا للدافعية يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتيا هي:

1- مكون توقعي Expectancy Component: ويشمل معتقدات الطلبة حول قدراتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسؤولون عن أدائهم، ويتضمن إجابات الطلبة على سؤال "هل استطيع القيام بهذه المهمة؟" وقد أشارت الدراسات أن الطلبة الذين يؤمنون بقدرتهم على الدخول والمشاركة في استراتيجيات ما وراء معرفية، يستخدمون الاستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنهم أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.
2- مكون القيمة Value Component: ويشمل أهداف الطلبة ومعتقداتهم حول أهمية المهمة واهتمامهم بها، وتشير الدراسات إلى أن الطلبة ذوي التوجه الدافعي الذي يشتمل على أهداف الإتقان Goals of Mastery والتعلم، والتحدي، إضافة إلى اعتقاداتهم بأن المهمة ممتعة وهامة أكثر استخداماً للاستراتيجيات، وأكثر فاعلية في إدارة الجهد.
3- مكون انفعالي Affective Component: ويشمل ردود أفعال الطلبة الانفعالية تجاه المهمة. وتتضمن الإجابة عن سؤال "ما شعوري تجاه هذه المهمة؟" ومن أبرزها قلق الاختبار. وقد أشار بنيامين ومكيشي ولين وهولينجر (Benjamin, McKeachie, Lin & Holinger, 1981) إلى أنه على الرغم من

أن الطلاب ذوي القلق المرتفع يبذلون جهوداً، ويثابرون كغيرهم من الطلاب ذوي القلق المنخفض، إلا أنهم ظهروا متعلمين غير فعالين، وغير كفئين، ولا يستخدمون الاستراتيجيات الملائمة للتحصيل.

وقد حدد زيمرمان (Zimmerman, 1990) ثلاثة مكونات أساسية للتنظيم الذاتي هي: الاستراتيجيات التي تتضمن الهدف والوسيلة، والتغذية الراجعة الذاتية، والاعتراف بأهمية التحضير والعمل، وتقود هذه العناصر الثلاثة إلى عملية تعليمية متطورة، إضافة إلى كفاءة عالية.

ويشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) بعد مراجعتهما للعديد من الدراسات إلى أن هناك ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتيا ذات أهمية خاصة للأداء الصفي، يتمثل المكون الأول في استراتيجيات الطلبة ما وراء المعرفية كالتخطيط، والمراقبة، والتعديل، ويتمثل المكون الثاني في إدارة الطلبة وسيطرتهم على المهام الأكاديمية الصفية، وتتضمن المثابرة على أداء المهمة، وعزل المشتتات، والمحافظة على المشاركة المعرفية، في حين يمثل المكون الثالث في الاستراتيجيات المعرفية الفعلية التي يستخدمها الطلبة لتعلم المواد الدراسية وتذكرها وفهمها مثل: التسميع، والتفسير والتنظيم التي تبين أنها تقوي المشاركة المعرفية الفاعلة في التعلم، وتؤدي إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي.

ويقدم بوردي (Purdie) نموذجا يتضمن أربعة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، هي: أولها وضع الهدف والتخطيط (Goal Setting and Planning): ويتمثل بقدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأخرى خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف. وثانيها الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (Keeping Records and Monitoring): وتتمثل بقدرة الطالب على مراقبة النشاطات التي يقوم بها لتحقيق الأهداف، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها. وثالثها التسميع والحفظ (Rehearsing and Memorizing): ويتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة. ورابعها طلب المساعدة الاجتماعية (Seeking Social Assistance): ويتمثل بلجوء الطالب إلى أحد أفراد الأسرة، أو المعلمين، أو الزملاء للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات (أحمد، 2007).

ويؤكد بيسوت (Pesut, 1990) أن المتعلم يمكن أن يكون واعيا لوعيه، أو أن يدعو إلى استخدام التقنيات الإبداعية؛ من أجل توجيه تفكيره وسلوكه في محاولة منه لاستحداث مؤسسات إبداعية مفيدة في تطوير مخرجات التعليم التي نريدها، وأنه من خلال عملية التنظيم الذاتي التي تتضمن مراقبة الذات وتقييمها وتعزيزها، يكون قادرا على تطوير معارفه وخبراته ما وراء المعرفية. لهذا فمن الأفضل أن نضع الطلبة في موقع يجعلهم يقومون بأنفسهم بفهم سلوكهم وتنظيمه من أجل تحقيق هدف خلاق أو مخرج تعليمي واضح.

وإذا كان زيادة مستوى الأداء هدفاً هاماً من أهداف التعلم، فإن عملية التنظيم الذاتي للتعلم يجب أن تعطى الاهتمام اللازم من الباحثين، حيث أشار بيجز (Biggs, 1985) إلى أن هذه المهارة تمكن الطالب من تخطيط مهمته التعليمية وتنظيمها، والانخراط في التعلم الذاتي، ومراقبة مستوى تقدمه باستمرار من خلال التقييم الذاتي لأدائه. وقد أثبتت الدراسات أن التعلم المنظم ذاتياً، يؤدي إلى رفع مستوى الكفاءة الذاتية التي ترتبط ارتباطا عضويا مع أداء الطالب الأكاديمي، والنشاطات التي يمارسها (McKeachie, Pintrich & Lin, 1985; Garcia, 1995; Blickle, 1996). كما أن التنظيم الذاتي للمعرفة والسلوك على درجة عالية من الأهمية فيما يتعلق بتعلم الطالب وتحصيله الأكاديمي (Judd, 2005).

ويشير عدد من العلماء إلى أهمية السيطرة الذاتية الأكاديمية Academic Self Control وتأثيرها في مخرجات العملية التعليمية، وتحديداً التحصيل الأكاديمي، فإذا كان الطالب لا يتمتع بالوعي الأكاديمي الذاتي، فإن أداءه سيكون عشوائياً (Blickle, 1996). كما أشار ثايد (Thiede, 1999) إلى أن المراقبة الذاتية لدى الطلبة ارتبطت بالأداء على الاختبارات، وذلك من خلال العديد من التجارب التي أجريت في مواقف تعليمية.

وفي دراسة أجراها زيمرمان ومارتنز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986)، أظهرت نتائجها أن استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، حيث فسر التعلم المنظم ذاتيا (0.84) من التباين في التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية، و(0.81) من التحصيل في مادة الرياضيات، و(0.93) من التحصيل بشكل عام. كما أظهرت النتائج أن (13) استراتيجية من استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من أصل (14) استراتيجية، تميز بين الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والطلبة ذوي التحصيل المنخفض.

كما أجرى بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) دراسة بهدف الكشف عن العلاقة الارتباطية بين توجه الدافعية Motivational Orientationوالتعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الأكاديمي لدى (173) طالبا من طلاب الصف السابع في ثمان شعب للعلوم، وسبعة شعب للغة الإنجليزية، أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الكفاءة الذاتية، والقيمة الداخلية باعتبارهما مكونين للتعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي، كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن التنظيم الذاتي، والكفاءة الذاتية، وقلق الاختبار قد عملت باعتبارها متنبئات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، في حين لم يكن للقيمة الداخلية أي تأثير مباشر في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأجرت حسن (1995) دراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وفيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات تختلف باختلاف جنس الطالب، وقد تكونت عينة الدراسة من (270) طالبا وطالبة، موزعين بالتساوي على كلا الجنسين، من الصف الثاني الإعدادي في مدينة الزقازيق بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة

إحصائيا بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي، وأظهرت أيضاً أن الإناث كن أكثر استخداماً لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل، وعلى أبعاد التنظيم والتحويل والتسميع والاستظهار وطلب المساعدة من الآخرين.

كما قام إبراهيم (1996) بدراسة من أهدافها الكشف عن العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (120) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي في محافظة المنوفية بمصر، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيا بين مكونات التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في مواد اللغة العربية، واللغة الإنجليزية والرياضيات، حيث بلغت قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي في المواد الثلاث (-0.4، 0.16، 0.14) على التوالي، كما أظهرت على مستوى الأبعاد أن قيم معاملات الارتباط بين مكون فعالية الذات وبين التحصيل في اللغة العربية، واللغة الإنجليزية كان (0.19، 0.22) على التوالي، وكذلك أشارت النتائج إلى تفوق الإناث على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا، وفي أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التالية: المراجعة المنتظمة، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات.

وللكشف عن العلاقة بين التنظيم الذاتي للتعلم، وكل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية، أجرى شنك وإرتمر (Schunk & Ertmer, 1999) دراسة على عينة تكونت من (44) طالبا وطالبة من طلبة الجامعة، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التعلم المنظم ذاتيا وبين كل من التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية لدى الطلبة.

وهدف عبد الحميد (1999) من خلال دراسته التعرف إلى تأثير مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية التربية بالزقازيق، وقد تكونت عينة الدراسة من (435) طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة تأثر التحصيل الأكاديمي بكل من مكونات الدافعية، واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، كما أظهرت النتائج أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى.

وأجرى ردادي (2002) دراسة كان من أهدافها تعرف العلاقة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، والتحصيل الدراسي لدى عينة تكونت من (239) طالبا وطالبة من الصف الثالث المتوسط، وطلبة الثالث الثانوي في مدرسة منارات المدينة المنورة، وقد بينت النتائج أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، في حين تفوقت الإناث على الذكور في مكون قلق الاختبار، كما تفوق طلبة الثالث الثانوي على طلبة الثالث المتوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية، وقد تنبأت استراتيجيات التنظيم الذاتي بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

وفي دراسة أجراها سوي-كو (Sui-Chu, 2004) كان من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التحصيل الأكاديمي والتعلم المنظم ذاتياً، لدى عينة من الطلبة بلغ متوسط أعمارهم (15) عاماً من هونج كونج، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا، وبين التحصيل الأكاديمي في مواد القراءة والرياضيات والعلوم، وكانت استراتيجيات التحكم، والكفاءة الذاتية الأكثر ارتباطاً مع التحصيل بالمواد الثلاثة، في حين ارتبط مكوني الدافعية والتذكر بشكل سلبي مع التحصيل في الرياضيات والعلوم. كما أشارت النتائج إلى أن طلبة هونج كونج أقل استخداماً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من باقي الطلبة المشاركين في الدراسة من الدول الأخرى.

كما أجرت نوتا وسوريسي وزيمرمان (Nota, Soresi & Zimmerman, 2004) دراسة أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية، تتنبأ بعلامات الطلبة في مادة اللغة الايطالية، والرياضيات، والمواد التقنية في المدرسة الثانوية، وكذلك تتنبأ بدرجات الطلبة في امتحانات الجامعة، وبدرجات في الماجستير.

وأجرى جود دراسة (Judd, 2005) لاستقصاء العلاقة بين استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ومعتقدات الكفاءة الذاتية، وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (61) طالباً من مدرسة كاثوليكية للذكور في ولاية هاواي، وقد اختار الباحث (13) طالباً من الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، و(15) من الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بناء على نتائج ثلاثة اختبارات تحصيلية على مدار الفصل الدراسي كاملا، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجاباً في التحصيل الأكاديمي، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتياً، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.

وهدفت دراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005) إلى الكشف عن العلاقة بين معتقدات الدافعية (الكفاءة الذاتية، وقيمة المهمة، وتوجه الهدف) واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا وبين التحصيل الأكاديمي في مادة الرياضيات، وقد تكونت عينة الدراسة من (187) طالبا وطالبة من معلمي قبل الخدمة في قبرص، وقد كشفت النتائج أن مكون الكفاءة الذاتية كان أقوى المتنبآت بالتحصيل الأكاديمي، تلاه مكون قيمة المهمة، في حين لم يتنبأ توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي.

وأجرى أندرتون (Anderton, 2006) دراسة كان من أهدافها الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (28) معلما ومعلمة من معلمي قبل الخدمة، الملتحقين في برنامج تعليم المعلم في ولاية ألاباما، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى أفراد الدراسة.

وهدفت دراسة بمبنيوتي (Bembenutty, 2006) إلى الكشف عن العلاقة بين استخدام الطلبة لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا باستخدام مقياس بوردي Purdie وكل من التحصيل الأكاديمي ومعتقدات فاعلية الذات، لدى عينة تكونت من (147) طالبا وطالبة في الجامعة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، وأن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بمعتقدات فاعلية الذات لدى الطلبة.

وأجرى كلاسن وكراوك وراجاني (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007) دراسة من جزأين، هدف الجزء الثاني منها إلى الكشف عن العلاقة بين مجموعة من المتغيرات منها التحصيل الأكاديمي والكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي للتعلم، وذلك على عينة تكونت من (195) طالب بكالوريوس في كندا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين بلغت (0.25)، وكانت دالة إحصائيا.

وفي دراسة أجراها أحمد (2007) على عينة تكونت من (128) طالباً من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية بالمنصورة، من أهدافها الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أبعاد التنظيم الذاتي للتعلم والتحصيل الأكاديمي، والتعرف إلى مدى اختلاف التحصيل الأكاديمي تبعا لمستويات التنظيم الذاتي للتعلم، إضافة إلى تحديد القدرة التنبؤية لأبعاد التنظيم الذاتي للتعلم بالتحصيل الأكاديمي، وقد كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين التحصيل الأكاديمي، وبعد وضع الهدف والتخطيط (0.67)، ومع بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة (0.63)، ومع بعد التسميع والحفظ (0.55)، ومع بعد طلب المساعدة الاجتماعية (0.44). كما أشارت إلى أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم، أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة الأبعاد، وكذلك أظهرت النتائج قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

وفي دراسة أجراها هودجز وستاكبول-هودجز وكوكس (Hodges, Stackpole-Hodges, & Cox, 2008) ، للكشف عن القدرة التنبؤية للكفاءة الذاتية، والتنظيم الذاتي، والأسلوب المعرفي بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة تكونت من (70) طالبا، وقد أظهرت نتائجها أن الأسلوب المعرفي له قدرة تنبؤية دالة إحصائيا في التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة، في حين لم تكن للتعلم المنظم ذاتياً، والكفاءة الذاتية قدرة تنبؤية بالتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وأجرى بيل وزانج وتاكياما (Bail, Zhang & Tachiyama, 2008) دراسة تجريبية على (157) طالبا وطالبة من جامعة هاواي، منهم (79) طالبا وطالبة مجموعة تجريبية، و(78) طالبا وطالبة مجموعة ضابطة، وذلك للتعرف إلى أثر تدريب الطلبة على مهارات التعلم المنظم ذاتيا في أثناء دراسة مساق معين في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التجريبية التي درست مساقاً في التعلم المنظم ذاتيا كان تحصليها في ذلك المساق أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة التي لم تتلق مثل ذلك التدريس، وكانوا أقل عرضة للرسوب في المساقات الأخرى.

وفي دراسة أجراها هونج وبنج ورويل (Hong, Peng, & Rowell, 2009) للكشف عن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية في ستة مجالات هي: قيمة المهمة وقيمة الدافعية والجهد والإصرار والتخطيط واختبار الذات، وكذلك الكشف عما إذا كان التنظيم الذاتي للواجبات البيتية يختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستوى تحصيله الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (330) طالباً وطالبة من طلبة الصف السابع، و(407) من طلبة الصف الحادي عشر في مدينة متروبوليتان Metroplitan في الصين. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل، أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض، ولم تكن هناك فروق بين الجنسين في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، في حين كانت هناك فروق في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع فقط، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، كما كان التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

يلاحظ من الدراسات السابقة أن بعضها أظهر وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي (Pintrich & DeGroot, 1990; Schunk & Ertmer, 1999; Sui-Chu, 2004; Nota et al., 2004; Judd, 2005; Anderton, 2006; Bembenutty, 2006; Klassen et al., 2007; Bail et al., 2008; Hong et al., 2009; حسن، 1995؛ أحمد، 2007)، في حين أظهرت دراسة إبراهيم (1996) عدم وجود علاقة ارتباطية بين التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الأكاديمي، أما دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) فقد كشفت بعض نتائجها عن وجود علاقة ارتباطية سلبية بين مكوني التعلم المنظم ذاتيا (الدافعية، والتذكر) وبين التحصيل الأكاديمي.

وكذلك أظهرت نتائج دراسة زيمرمان ومارتنز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) تنبؤ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) أظهرت قدرة التنظيم الذاتي، ومكوني الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وعدم قدرة القيمة الداخلية على التنبؤ بالتحصيل. وكذلك أشارت دراسة جود (Judd, 2005) إلى تنبؤ مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005) التي كشفت عن قدرة مكوني الكفاءة الذاتية، ومكون المهمة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لا يتنبأ مكون توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة هودجز وآخرون (Hodges et al., 2008) التي أظهرت عدم قدرة التعلم المنظم ذاتياً على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي. ودراسة ردادي (2002) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس، فقد تباينت نتائج الدراسات، ففي حين أظهرت نتائج دراسات (حسن، 1995، إبراهيم، 1996، عبد الحميد، 1999) أن الإناث أكثر استخداما من الذكور للتعلم المنظم ذاتيا على المقياس ككل، نجد أن دراسة ردادي (2002) أشارت إلى أن الذكور يتفوقون في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، أما الإناث فيتفوقن في مكون القلق، إلا أن نتائج دراسة عبد الحميد (1999) أشارت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أبعاد التعلم المنظم ذاتيا التالية: التكرار، والإتقان، والتنظيم، والبحث عن المساعدة، وهو ما أكدته نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

كذلك أظهرت نتائج دراسة دكوورث وسليجمان (Duckworth & Seligman, 2006) أن الإناث أكثر استخداما من الذكور لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بشكل عام، وأنهن أكثر كفاءة ذاتية في الكتابة والقراءة، في حين كان الذكور أكثر كفاءة ذاتية في العلوم والرياضيات والرياضة والعلوم. وأشارت دراسة كيسيكي وآخرون (Kesici *et al.*, 2009) إلى أن الإناث أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم المعرفية من الذكور في أبعاد التذكر والتحليل والتفسير، وعدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التلخيص، والإعادة. كما بينت دراسة ديميريل وكوزكن (Demirel & Coskun, 2010) أن الإناث أكثر تعلماً موجهاً ذاتياً من الذكور. وكذلك دراسة أكار وأكتامس (Acar & Aktamis, 2010) التي أظهرت أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي، واستراتيجيات الدافعية، وأن الذكور أقل وعيا باستخدام استراتيجيات الدافعية. كما أشارت نتائج دراسة فاراجولاهي ومونيكيا (Farajollahi & Moenikia, 2010) أن التعلم المنظم ذاتيا عند الإناث أكثر منه عند الذكور. وقد أكد بنتريك وزوشو (Pintrich & Zusho, 2007) أن هذا الموضوع لم يحسم بعد، وأنه ما زال بحاجة إلى مزيد من الدراسات.

إن الاختلاف في نتائج الدراسات السابقة حول طبيعة العلاقة بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً واستراتيجياتها، وبين التحصيل الأكاديمي للطلبة، وحول القدرة التنبؤية لهذه المكونات والاستراتيجيات بالتحصيل الأكاديمي للطلبة، واختلاف نتائجها تبعاً لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي، ونقص الدراسات في البيئة الأردنية – حسب علم الباحث- يسوغ وجود مثل هذه الدراسة التي يتوقع أن تضيف نتائجها أساساً للباحثين ينطلقون من خلاله إلى إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقته بمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية. كما يمكن أن تساعد التربويين في تسليط الضوء على أهمية العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته المختلفة، والتحصيل الأكاديمي للطلبة.

وفيما يتعلق بمتغير الجنس يلاحظ أيضا اختلاف النتائج في ضوء هذا المتغير، ففي حين أظهر بعضها تفوق الإناث على الذكور، نجد بعضها الآخر أظهر تفوق الذكور على الإناث، كما أشارت نتائج دراسات أخرى إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التعلم المنظم ذاتيا، مما يسوغ إجراء مثل هذه الدراسة.

أما متغير المستوى الدراسي، فقد كانت الدراسات التي تناولت هذا المتغير محدودة عربياً وعالمياً كدراسات (عبد الحميد، 1999، ردادي، 2002، Hong et al., 2009) التي كشفت أنه كلما تقدم المستوى الدراسي للطلبة (الصف، أو السنة الدراسية في الجامعة) كان مستوى التعلم المنظم ذاتيا لديهم بمستوى أعلى، مما يجعل إمكانية اختباره في هذه الدراسة أمراً ضرورياً.

كما لا بد من الإشارة في أن هذه الدراسة تتشابه مع دراسة أحمد (2007) في بعض الجوانب، إلا أنها تختلف معها في بعضها الآخر، فقد بحثت الدراسة الحالية التعلم المنظم ذاتيا في ضوء متغيري الجنس والمستوى الدراسي، في حين كانت عينة الدراسة في دراسة أحمد (2007) من الطلاب الذكور، ومن مستوى السنة الثالثة فقط. كما أنها اهتمت بالكشف عن العلاقة الارتباطية بين مكونات التعلم المنظم ذاتياً، وبين التحصيل الأكاديمي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون، وهو ما لم يكن ضمن أهداف الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: هدفت هذه الدراسة الكشف عن مستوى امتلاك طلبة الجامعة لمكونات التعلم المنظم ذاتياً، ومما إذا كانت هذه المكونات تختلف باختلاف جنس الطالب، أو مستواه الدراسي، ومعرفة فيما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف عند الطلبة ذوي المستوى المرتفع من التعلم المنظم ذاتيا عنه عند الطلبة ذوي المستوى المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا، إضافة إلى التعرف إلى القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الفرعية الآتية:

1: ما مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك؟

2: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة اليرموك على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتيا تعزى لجنس الطالب ولمستواه الدراسي، وللتفاعل بينهما؟

3: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في مستوى التحصيل الأكاديمي، بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع، والطلبة ذوي المنخفض من التعلم المنظم ذاتيا؟

4: ما القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتياً بالتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟

أهمية الدراسة: يبين الأدب التربوي أن هناك عدداً كبيراً من الدراسات التي تناولت العلاقة بين التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته واستراتيجياته، وبين التحصيل الأكاديمي للطلبة في فئات عمرية مختلفة، إلا أن هذه الدراسات تتباين في نتائجها من ثقافة إلى أخرى، ومن هنا تبرز أهمية هذه الدراسة بما ستضيفه إلى المعرفة، أو بمقدار ما يستفاد من تطبيقاتها التربوية، وذلك من خلال التعرف إلى مستوى التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته (وضع الهدف والتخطيط،

والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية) لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كان هناك أثر لمتغيري جنس الطالب ومستواه الدراسي في هذه المكونات، إضافة إلى تزويدنا بمعرفة مدى إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي من خلال مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وفيما إذا كان التحصيل الأكاديمي يختلف تبعا لمستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة.

كذلك، فإن أساتذة الجامعات والمعنيين بالعملية التربوية ككل، يمكن أن يستفيدوا من نتائج هذه الدراسة، وذلك بالعمل على تحسين مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة من خلال تصميم البرامج التدريبية، أو عقد دورات تدريبية للطلبة من شأنها الارتقاء بمستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى الطلبة، الأمر الذي سينعكس إيجاباً على تحصيلهم الأكاديمي، بالإضافة إلى توجيه الطلبة إلى أن يكونوا موجهين داخلياً، ومشاركين نشطين في أثناء عملية تعلمهم داخل الغرفة الصفية وخارجها.

التعريفات الإجرائية

التعلم المنظم ذاتيا: هي قدرة الطالب على وضع الأهداف والتخطيط لعملية التعلم، والاحتفاظ بالسجلات التعليمية، ومراقبة عملية التعلم، وتسميع المواد التعليمية وحفظها، وطلب المساعدة الاجتماعية من الآخرين.

وضع الهدف والتخطيط: هو قدرة الطالب على وضع أهداف عامة، وأهداف خاصة، والتخطيط لها وفق جدول زمني محدد، والقيام بالأنشطة المرتبطة بتحقيق تلك الأهداف، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة: هو قدرة الطالب على مراقبة نشاطاته التي يقوم بها لتحقيق أهدافه، وتسجيلها، وتسجيل النتائج التي يتوصل إليها، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

التسميع والحفظ: يتمثل بقدرة الطالب على حفظ المادة عن طريق تسميعها بصورة جهرية أو صامتة، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

طلب المساعدة الاجتماعية: هو لجوء الطالب إلى أحد أفراد أسرته، أو المعلمين، أو الزملاء؛ للحصول على المساعدة في فهم المادة التعليمية، أو أداء الواجبات، ويعبر عنه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على الفقرات الخاصة بهذا المكون في مقياس التعلم المنظم ذاتيا.

التحصيل الدراسي: هو معدل الطالب التراكمي في جميع مساقاته الدراسية التي درسها في جامعة اليرموك، والمسجل في ملف الطالب في دائرة القبول والتسجيل في الجامعة.

حدود الدراسة: هناك محددان يحولان دون تعميم نتائج الدراسة هما:

- اقتصرت الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة اليرموك، وبالتالي لا تعمم نتائجها على طلبة الدراسات العليا في الكلية، أو على باقي طلبة كليات الجامعة الأخرى.
- استخدام مقياس بوردي (Purdie) للتعلم المنظم ذاتيا، والمتضمن أربعة مكونات هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، وما تتمتع به من دلالات صدق وثبات.

الطريقة والإجراءات

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (331) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك، اختيروا بطريقة متيسرة، وذلك خلال الفصل الثاني من العام الجامعي 2008-2009، موزعين حسب متغيري الدراسة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب متغيري الجنس والمستوى الدراسي.

الجنس		المستوى الدراسي				
		سنة أولى	سنة ثانية	سنة ثالثة	سنة رابعة	الكلي
ذكر	العدد	24	18	41	20	103
	النسبة	23.3%	17.5%	39.8%	19.4%	100.0%
أنثى	العدد	22	39	94	73	228
	النسبة	9.6%	17.1%	41.2%	32.0%	100.0%
الكلي	العدد	46	57	135	93	331
	النسبة	13.9%	17.2%	40.8%	28.1%	100.0%

أداة الدراسة:

استخدم في هذه الدراسة مقياس التنظيم الذاتي للتعلم Self-Regulation of Learning الذي أعده بوردي (Purdie)، وعدله أحمد (2007) للبيئة العربية. يتكون المقياس من (28) فقرة موزعة بالتساوي في أربعة مكونات، هي: وضع الهدف والتخطيط، وفقراته (1، 5، 9، 13، 17، 21، 25)، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفقراته (2، 6، 10، 14، 18، 22، 26)، والتسميع والحفظ، وفقراته (3، 7، 11، 15، 19، 23، 27)، وطلب المساعدة الاجتماعية، وفقراته (4، 8، 12، 16، 20، 24، 28).

صدق المقياس:

تحقق بوردي (Purdie) من الصدق العاملي للمقياس، وذلك على عينة تكونت من (254) من طلبة المرحلة الثانوية الذي كشف عن أربعة عوامل هي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية، بعد حذف الفقرات التي يقل تشبعها عن (0.30)، وقد فسرت جميع العوامل ما نسبته (51.477) من التباين.

وللبيئة العربية تحقق أحمد (2007) من الصدق الظاهري للمقياس من خلال عرضه على متخصصين اثنين في اللغة الإنجليزية لضمان سلامة الترجمة، وخمسة من المتخصصين في علم النفس، وقد أخذ بملاحظات المحكمين، وأجرى التعديلات المطلوبة. كما أجرى التحليل العاملي للمقياس على عينة تكونت من (160) طالبا من طلبة كلية التربية بالمنصورة في مصر، وقد حافظ المقياس على أبعاده وفقراته كما في النسخة الأصلية. كما قام بحساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه، على عينة تكونت من (80) طالبا من طلبة كلية التربية، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.389 – 0.782)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

وفي الدراسة الحالية، تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس، وذلك بعرضه على خمسة محكمين تخصص علم النفس التربوي، حيث اقترحوا إجراء بعض التعديلات اللغوية على بعض المفردات، لتتناسب مع البيئة الأردنية، (انظر ملحق 1).

كم تم التحقق من صدق البناء للمقياس، وذلك بتطبيقه على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، وحساب معامل ارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.28 – 0.76)، وتم أيضاً حساب معامل ارتباط كل بعد بالبعد الآخر، وبالدرجة الكلية للمقياس، وقد تراوحت هذه القيم بين (0.36 – 0.82)، وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ثبات المقياس:

يشير أحمد (2007) إلى أن بوردي (Purdie) تحقق من ثبات المقياس عن طريق ثبات الإعادة، وذلك بتطبيقه، وإعادة تطبيقه على عينة الصدق، وقد تراوحت قيم معامل الثبات بين (0.69-0.81)، وذلك كما يظهر من الجدول (2).

وتحقق أحمد (2007) من ثبات المقياس من خلال تطبيقه على (80) طالباً من طلبة كلية التربية، وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، وقد تراوحت القيم بين (0.78-0.84)، والجدول رقم (2) يظهر هذه القيم.

وفي الدراسة الحالية تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار من خلال تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وذلك على عينة تكونت من (60) طالبا وطالبة، من خارج عينة الدراسة، وقد وجد أن معامل الاستقرار يتراوح بين (0.64-0.78)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا، وقد وجد أن معامل الاتساق الداخلي للمقياس يتراوح ما بين (0.61-0.75)، التي تؤكد جميعها على تمتع الأداة بدلالات ثبات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، والجدول رقم (2) يبين جميع هذه القيم.

جدول (2): معاملات الاستقرار والاتساق الداخلي لأبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتي

البعد	ثبات الإعادة عند بوردي (purdie)	ثبات الإعادة عند احمد (2007)	ثبات الإعادة في الدراسة الحالية	ثبات الاتساق الداخلي في الدراسة الحالية
وضع الهدف والتخطيط	0.72	0.83	0.73	0.61
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.69	0.78	0.64	0.66
التسميع والحفظ	0.76	0.84	0.65	0.68
طلب المساعدة الاجتماعية	0.81	0.79	0.78	0.75

تصحيح المقياس:

يستجيب المفحوص على كل فقرة من فقرات المقياس وفق تدريج خماسي يبدأ بموافق بشدة، وتأخذ خمس درجات، إلى غير موافق بشدة، وتعطى درجة واحدة، وبالتالي فإن أعلى درجة يحصل عليها الطالب على كل بعد تكون (35)، وأدنى درجة (7). ويتم الحكم على مستوى التعلم منظم ذاتيا على كل بعد من أبعاد المقياس عند الطالب حسب المعيار الآتي:

- الدرجات من (1-2.33) مستوى منخفض.
- الدرجات من (2.34- 3.67) مستوى متوسط.
- الدرجات من (3.68- 5) مستوى مرتفع.

إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من دلالات صدق الأداة وثباتها، قام الباحث بتوزيع المقياس على الطلبة المسجلين في بعض المساقات الإجبارية والاختيارية في كلية التربية في جامعة اليرموك لمرحلة البكالوريوس، وقد قدر معدل الزمن الذي قضاه الطلبة في الاستجابة على المقياس بـ (15) دقيقة، كما أكد الباحث على سرية البيانات التي سيحصل عليها من الطلبة، وأن استخدامها سيكون لأغراض علمية فقط، وتمت الإجابة على بعض استفسارات الطلبة البسيطة حول بعض الفقرات، وفي النهاية شكر الطلبة على تعاونهم.

تصميم الدراسة والمعالجات الإحصائية:

استخدم في هذه الدراسة المنهج المسحي، نظرا لتحقيقه أهداف الدراسة، واشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

للإجابة عن السؤال الثاني تم التعامل مع متغير الجنس (ذكور، إناث)، والمستوى الدراسي (سنة أولى، سنة ثانية، سنة ثالثة، سنة رابعة) بوصفهما متغيرين مستقلين، والتعلم المنظم ذاتيا بوصفه متغيراً تابعاً. أما للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع، فقد تم التعامل مع التعلم المنظم ذاتيا بمكوناته المختلفة (وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ،، وطلب المساعدة الاجتماعية) بوصفه متغيراً مستقلاً، والتحصيل الأكاديمي بوصفه متغيراً تابعاً.

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وللإجابة عن السؤال الثاني تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين المتعدد. وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين المتوسطات، أما السؤال الرابع فقد استخدم تحليل الانحدار للوصول إلى نتائجه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا؟ للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على جميع أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التسميع والحفظ	3.96	0.59
وضع الهدف والتخطيط	3.63	0.56
طلب المساعدة الاجتماعية	3.52	0.78
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	3.50	0.60

يتبين من الجدول (3) أن أعلى مستوى من التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك كان على بعد "التسميع والحفظ" بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (0.59)، وجاءت ضمن المستوى (مرتفع)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة التخصصات التربوية، التي يعتمد بعضها على الحفظ، الأمر الذي يدعو الطلبة إلى محاولة تكرار المادة وتسميعها عدة مرات لكي يتسنى لهم حفظها، مما ينعكس على تحصيلهم الأكاديمي إيجاباً، كما لا ننسى أن غالبية الطلبة الذين يدرسون تخصصات تربوية غالباً ما يكون مسارهم الأكاديمي في الثانوية العامة هو الأدبي الذي يغلب على معظم مواده طابع الحفظ مقارنة مع المسار العلمي.

وفي المرتبة الثانية جاء بعد "وضع الهدف والتخطيط" بمتوسط حسابي (3.62)، وانحراف معياري (0.56)، وبتقدير متوسط، ثم بعد "طلب المساعدة الاجتماعية" في المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي (3.52)، وانحراف معياري (0.78)، وبتقدير متوسط، وفي المرتبة الرابعة والأخيرة جاء وبتقدير متوسط أيضاً بعد "الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة" بمتوسط حسابي (3.50)، وانحراف معياري (0.60)، وقد يعود ذلك إلى خصائص الطالب الجامعي، وطبيعة المرحلة العمرية التي يعيشها، فالطالب الجامعي ما زال يعيش في مرحلة المراهقة، وهنا يكون معتدا برأيه، وساعيا إلى الاستقلال، فيكون طلبه للمساعدة من الآخرين محدوداً، إما لاعتقاده بأنه أكثر معرفة منهم، أو لثقته بقدراته وإمكاناته، وهذا يعني ضرورة توعية الطلبة بأهمية هذه المكونات، ومساعدتهم في تحديد أهدافهم، وطلب المساعدة من الوالدين، والراشدين، وذوي الخبرة، لتوجيه مسارات حياتهم الأكاديمية والعملية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع بعض نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) التي أظهرت أن مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية جاء منخفضا لدى الطلبة على المقياس ككل. أما على مستوى الأبعاد، فجاءت قيمة المهمة، والجهد بمستوى مرتفع، في حين جاءت قيمة الدافعية، واختبار الذات بمستوى منخفض.

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= 0.05) بين متوسطات استجابات طلبة جامعة اليرموك على كل مكون من مكونات التعلم المنظم ذاتياً تعزى لجنس الطالب ومستواه الدراسي، والتفاعل بينهما؟ للإجابة على السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري جنس الطالب، ومستواه الدراسي، والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة على مكونات التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

الجنس	المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		طلب المساعدة الاجتماعية	
		س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
ذكر	أولى	3.62	0.64	3.46	0.54	3.77	0.72	3.55	0.88
	ثانية	3.87	0.41	3.44	0.60	4.22	0.60	3.37	0.80
	ثالثة	3.64	0.49	3.44	0.60	3.94	0.48	3.22	0.84
	رابعة	3.74	0.61	3.74	0.57	4.02	0.67	3.80	0.50
	الكلي	3.70	0.54	3.50	0.58	3.96	0.61	3.44	0.81

الجنس	المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط		الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة		التسميع والحفظ		طلب المساعدة الاجتماعية	
		س	ع	س	ع	س	ع	س	ع
أنثى	أولى	3.73	0.54	3.53	0.69	4.24	0.69	3.53	0.82
	ثانية	3.37	0.47	3.18	0.59	3.82	0.54	3.19	0.81
	ثالثة	3.61	0.59	3.47	0.59	3.92	0.55	3.56	0.68
	رابعة	3.69	0.56	3.70	0.53	4.01	0.57	3.73	0.78
	الكلي	3.60	0.57	3.50	0.61	3.96	0.58	3.55	0.77
الكلي	أولى	3.67	0.59	3.49	0.61	3.99	0.74	3.54	0.85
	ثانية	3.52	0.51	3.26	0.60	3.95	0.58	3.25	0.80
	ثالثة	3.62	0.56	3.46	0.59	3.93	0.53	3.46	0.75
	رابعة	3.70	0.57	3.71	0.54	4.01	0.59	3.75	0.72
	الكلي	3.63	0.56	3.50	0.60	3.96	0.59	3.51	0.78

يلاحظ من الجدول رقم (4) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة على كل مجال من مجالات التعلم المنظم ذاتيا، وفق متغيري الجنس، والمستوى الدراسي، وللتعرف إلى دلالة هذه الفروق، تم حساب قيمة هوتلنج لمتغير الجنس، وهي غير دالة إحصائيا (ف = 0.025)، كما تم حساب قيمة ويلكس لامدا لمتغير المستوى الدراسي، وهي دالة إحصائياً (ف = 2.451، α = 0.004). وللكشف عن دلالة هذه الفروق في مستوى التعلم المنظم ذاتيا على كل بعد، وقبل استخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد، تم التحقق من دلالة العلاقة الارتباطية بين الدرجات على أبعاد مقياس التعلم المنظم ذاتيا باستخدام اختبار بارتلت (Bartlett's test of Sphericity) (Snedecor & Cochran, 1989)، وبلغت قيمة (χ2) (66.95) وكانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05)، وهذا يؤكد وجود ترابط قوي بين أبعاد المقياس مما يبرر استخدام تحليل التباين المتعدد (2way MANOVA) ، والجدول (5) يوضح يبين نتائج هذه التحليلات.

جدول (5): نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (2way MANOVA) لاستجابات عينة الدراسة على مكونات مقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي

مصادر التباين	المكونات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
الجنس هوتلنج= 0.025 مستوى الدلالة= 0.111	وضع الهدف والتخطيط	1.147	1	1.147	3.943	0.048
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.156	1	0.156	0.462	0.497
	التسميع والحفظ	0.013	1	0.013	0.039	0.844
	طلب المساعدة الاجتماعية	0.017	1	0.017	0.029	0.865
المستوى الدراسي ويلكس لامدا= 0.90 مستوى الدلالة= 0.001	وضع الهدف والتخطيط	0.402	3	0.134	0.437	0.727
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	5.142	3	1.714	5.064	0.002
	التسميع والحفظ	0.465	3	0.155	0.461	0.709
	طلب المساعدة الاجتماعية	8.172	3	2.724	4.687	0.003
الجنس * المستوى الدراسي	وضع الهدف والتخطيط	2.257	3	0.752	2.585	0.053
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.936	3	0.312	0.922	0.430
	التسميع والحفظ	3.256	3	1.085	1.969	0.119
	طلب المساعدة الاجتماعية	3.241	3	1.080	1.858	0.136
الخطأ	وضع الهدف والتخطيط	99.073	323	0.307		
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	109.322	323	0.338		
	التسميع والحفظ	108.430	323	0.336		
	طلب المساعدة الاجتماعية	187.742	323	0.581		
الكلي	وضع الهدف والتخطيط	4467	331			
	الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	4174	331			
	التسميع والحفظ	5308	331			
	طلب المساعدة الاجتماعية	4290	331			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق دالة إحصائياً (ف = 3.943، α = 0.048) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير الجنس على بعد (وضع الهدف والتخطيط)، ولصالح الذكور، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم (3.70)، في حين بلغ (3.60) لدرجات الإناث. ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المجتمعات العربية، ومنها المجتمع الأردني الذي يتيح للرجل مزيدا من الحرية مقابل الأنثى، مما يؤثر في أدوار وأعمال كل منهما، فيكتسب الذكور سمة التخطيط منذ سنوات مبكرة، ففي حين يشارك الطالب في الأنشطة المنهجية واللامنهجية التي تتم في داخل وخارج الجامعة كالأعمال التطوعية، والمعسكرات الشبابية، الأمر الذي يدعوه للتخطيط لإنجاز مثل هذه الأدوار نتيجة تعددها وتشعبها، نجد أن الطالبة قليلة المشاركة في مثل هذه الأنشطة، فتقتصر أدوارها على الأمور المتعلقة بالمنزل، كذلك لا ننسى أن الطالب يضع أهدافا ويسعى إلى تحقيقها في هذا المجال، من خلال الدراسة الجامعية، والبحث عن وظيفة بعد التخرج لتحسين المستوى الاقتصادي، وتكوين أسرة أو بنائها.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة ردادي (2002) التي بينت أن الذكور يتفوقون على الإناث في مكوني فاعلية الذات، والدافعية الداخلية، في حين تتفوق الإناث على الذكور في مكون القلق. كما تتفق مع نتيجة دراسة عبد الحميد (1999) التي أفادت بأن الذكور حصلوا على درجات أعلى من الإناث في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ككل، إلا أنها تعارضها من حيث عدم وجود فروق بين الجنسين في أبعاد التكرار، والإتقان، والتنظيم والبحث عن المساعدة.

وتختلف نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدد من الدراسات، منها دراسة حسن (1995) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر استخداما لاستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم من الذكور على المقياس ككل، وعلى أبعاد التنظيم، والتحويل، والتسميع، والاستظهار، وطلب المساعدة من الآخرين. ومع نتائج دراسة إبراهيم (1996) التي أظهرت أن الإناث يتفوقن على الذكور في الدرجة الكلية للتعلم المنظم ذاتيا، وفي أبعاد: المراجعة المنتظمة، وانتقاء الحلول، والدافعية التلقائية، وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات. إضافة إلى اختلافها مع نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong *et al.*, 2009) التي كشفت عن عدم وجود فروق بين الجنسين في التنظيم الذاتي للواجبات البيتية.

ويتبين أيضاً وجود فروق دالة إحصائياً (ف = 5.064، α=0.002) في مستوى التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة جامعة اليرموك تعزى لمتغير المستوى الدراسي على بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وبعد طلب المساعدة الاجتماعية (ف = 4.687، α = 0.003)، واستخدم اختبار شافييه للتعرف إلى مصادر هذه الفروق كما يظهر في الجدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل اختبار شافييه على مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ومكون طلب المساعدة الاجتماعية لمقياس التعلم المنظم ذاتيا تبعا لمتغير المستوى الدراسي

مستويات متغير المستوى الدراسي		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
بعد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة			
أولى	ثانية	0.23	0.233
أولى	ثالثة	0.03	0.992
أولى	رابعة	-0.22	0.190
ثانية	ثالثة	-0.20	0.166
ثانية	رابعة	-0.45	0.000
ثالثة	رابعة	-0.25	0.012
بعد طلب المساعدة الاجتماعية			
أولى	ثانية	0.29	0.262
أولى	ثالثة	0.08	0.941
أولى	رابعة	-0.20	0.503
ثانية	ثالثة	-0.21	0.340
ثانية	رابعة	-0.50	0.001
ثالثة	رابعة	-0.28	0.046

يتبين من الجدول (6) أن امتلاك طلبة السنة الرابعة للتعلم المنظم ذاتيا على مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ومكون طلب المساعدة الاجتماعية أعلى وبشكل دال إحصائياً من طلبة السنتين الثانية والثالثة، في حين لم تكن هنالك فروق دالة إحصائيا على باقي مقارنات متغير المستوى الدراسي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنه كلما تقدم المستوى الدراسي تقدم به العمر، وبالتالي يكون أكثر نضجا ووعيا، فيدرك بأن المعرفة تراكمية، الأمر الذي يحتم عليه الاحتفاظ بالمواد الدراسية، وسجلاته التعليمية لسنوات لاحقة، فقد تفيده فيما لو أكمل دراساته العليا، أو قد تفيده في حال حصل على وظيفة، كذلك فهو يسعى بشتى الوسائل لتحسين معدله التراكمي كونه اقترب من مرحلة التخرج، فيقوم بطلب المساعدة من زملائه الذين يفهمون المادة الدراسية بصورة أفضل منه، أو من ذوي الخبرة، أو المدرسين في الجامعة.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة عبد الحميد (1999) والتي أظهرت أن طلبة السنة الرابعة أكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من طلبة السنة الأولى. وعلى الرغم من اختلاف خصائص عينة الدراسة الحالية عن خصائص عينة دراسة ردادي (2002) ودراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) إلا أنه يمكن القول بأنها تتفق معهما من حيث أن الطلبة ذوي المستوى الدراسي المتقدم هم الأكثر امتلاكا لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، حيث بينت نتيجة دراسة ردادي (2002) تفوق طلبة الثالث الثانوي على طلبة الثالث المتوسط في مكوني فاعلية الذات والدافعية الداخلية. وكذلك نتيجة دراسة أجراها هونج وآخرون (Hong et al., 2009) فقد أظهرت أن التنظيم الذاتي لطلبة الصف الحادي عشر أفضل منها لدى طلبة الصف السابع.

نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى التحصيل الأكاديمي بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع، والطلبة ذوي المستوى المنخفض على مكونات التعلم المنظم ذاتيا؟ للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعدلات التراكمية (التحصيل الأكاديمي) لأعلى (25%) من الطلبة، وأدنى (25%) منهم على مكونات مقياس التعلم المنظم ذاتيا، واستخدم اختبار (ت) للفروق بين متوسطين لكل بعد على حدة، والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيم (ت) للفروق بين متوسطات الأداء على الأبعاد الفرعية المكونة للمقياس

الفئة / المتغير	فئة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا أعلى 25%			فئة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا أدنى 25%			قيمة ت	مستوى الدلالة
	عدد الأفراد	المتوسط لحسابي	الانحراف المعياري	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
وضع الهدف والتخطيط	79	76.67	5.1	80	71.92	4.62	6.531	0.001
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	79	73.25	5.9	79	73.03	4.65	0.275	0.784
التسميع والحفظ	79	75.28	7.49	79	69.15	8.62	5.061	0.001
طلب المساعدة الاجتماعية	79	73.73	6.33	79	72.59	5.28	1.321	0.191

يتبين من الجدول رقم (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتياً، وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكون وضع الهدف والتخطيط (ت = 6.531، α = 0.001)، ومكون التسميع والحفظ (ت = 5.061، α = 0.001) ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا.

ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الخصائص التي ذكرها بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) للطلبة المنظمين ذاتياً في أثناء عملية التعلم، فهم يخططون ويراقبون ويعدلون من عملية تعلمهم، ويديرون المهام الأكاديمية الصفية بكفاءة واقتدار، فيثابرون على أداء المهمة، ويعزلون المشتتات، مما يؤدي إلى حصولهم على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي، أما زيمرمان (Zimmerman, 1986) فيرى بأنهم يربطون بين أفكارهم وأفعالهم والمخرجات البيئية الاجتماعية، كونهم مدفوعين داخلياً ومستقلين ويخططون ويختارون ويبدعون أو يصممون بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأفضل صورة ممكنة.

كما يصفهم بنتريك (Pintrich, 1989) بأنهم أكثر ميلا للمثابرة على أداء المهمة من الطلاب الذين لا يعتقدون بقدرتهم على أدائها. اما زيمرمان (Zimmerman, 1995) فيبين أن لديهم مخزون واسع من الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، ولديهم قدرة على إعادة ترتيب وتنظيم أنفسهم، ويحددون أهدافهم التعليمية ويثابرون للوصول إليها، كما أنهم بارعون في مراقبة أهدافهم، ولديهم دافعية داخلية، واستقلالية، ونشاط ما وراء معرفي في أثناء تعلمهم، وهم ذوو دافعية عالية؛ لأن لديهم استعدادا أكبر للمشاركة والمثابرة لفترة زمنية أطول عند أداء المهام التعليمية، ويبذلون جهدا اكبر من أولئك الذين ليس لديهم تنظيم ذاتي للتعلم.

وفيما يتعلق ببعد التسميع والحفظ، فيشير بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) أن المتعلم المنظم ذاتيا يمارس العديد من الاستراتيجيات التي تعمل على تقوية المشاركة المعرفية الفاعلة أثناء عملية التعلم، الأمر الذي يساعد في الحصول على مستويات عالية في التحصيل الأكاديمي، ومن هذه الاستراتيجيات التسميع، والتفسير والتنظيم. كما يؤكد زيمرمان (Zimmerman, 1995) بأنهم يمارسون خبراتهم التعليمية بكفاءة واقتدار، وبطرق مختلفة للوصول إلى أعلى المستويات التعليمية.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج دراسة جود (Judd, 2005) التي أشارت إلى أن الطلبة مرتفعي التحصيل كانوا أكثر استخداما لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا من الطلبة منخفضي التحصيل، وأن التنظيم الذاتي يؤثر إيجابا في التحصيل الأكاديمي، وأن مهارات التعلم المنظم ذاتيا، ومعتقدات الكفاءة الذاتية يتنبآن بالأداء اللاحق على الاختبارات.

كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة أحمد (2007) التي كشفت نتائجها أن التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب ذوي المستوى المرتفع من التنظيم الذاتي للتعلم أفضل منه لدى الطلاب منخفضي مستوى التنظيم الذاتي للتعلم على كافة أبعاد تنظيم الذات الأكاديمي: وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، والتسميع والحفظ، وطلب المساعدة الاجتماعية.

وكذلك تتفق مع نتائج دراسة هونج وآخرون (Hong et al., 2009) التي أظهرت أن هناك فروقا في مستوى التنظيم الذاتي للواجبات البيتية، تعزى لمستوى التحصيل عند طلبة الصف السابع، ولصالح الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.

نتائج السؤال الرابع: ما القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟ للكشف عن القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، استخدم تحليل الانحدار، والجدول رقم (8) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول رقم (8): القدرة التنبؤية لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي

المتنبئات	معامل الانحدار المعياري (بيتا)	معامل الانحدار غير المعياري	معامل الارتباط المتعدد (R)	التباين المفسر (R^2)	التغير في (R^2)	قيمة (t)	مستوى دلالة (t)
الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة	0.319	0.394	0.395	0.156	0.156	4.928	0.000
وضع الهدف والتخطيط	0.136	0.173	0.411	0.169	0.013	2.097	0.037

يتضح من الجدول رقم (8) أن الأبعاد التي فسرت بدلالة إحصائية نسبةٍ من التباين في مستوى التحصيل كانت: مكون الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وفسر ما نسبته (15.6) من التباين في مستوى التحصيل (ت = 4.928، α = 0.001)، وبقدرة تنبؤية بلغت (0.395)، ويمكن تفسير هذه النتيجة من ضرورة قيام الطالب بتسجيل ملاحظاته عن تعلمه، ومراقبة ذاته في أثناء عملية التعلم لتدوين نقاط القوة لديه والعمل على تدعيمها، ونقاط الضعف والعمل على تعديلها وتلافيها، إضافة إلى قدرته على تحديد الاستراتيجيات التعليمية التي تتناسب وطبيعة المادة الدراسية، من حيث مستوى صعوبتها، ومحتواها، ونوعية الامتحانات المقدمة فيها، الأمر الذي ينعكس إيجابا على عملية التعلم ككل، وعلى التحصيل الأكاديمي بشكل خاص.

كما فسر مكون وضع الهدف والتخطيط، ما نسبته (1.3) من التباين في مستوى التحصيل (ت= 2.097، α=0.037)، وبقدرة تنبؤية بلغت (0.016) الأمر الذي يعني أن الطالب المسؤول عن تعلمه، والمعتمد على ذاته، يضع أهدافاً قصيرة المدى، وأخرى متوسطة المدى ترتبط بحصة دراسية، أو فصل دراسي، أو عبر السنوات الدراسية الأربعة، ويوجه أنشطته التعليمية، وجهوده لتحقيق تلك الأهداف، فيعدل من مساراته، لكي يكون نشطا، وفاعلا، ومنتجا، أثناء عملية التعلم، مما يؤثر إيجابا في تحصيله الأكاديمي.

وتتفق نتيجة هذا السؤال مع نتائج عدة دراسات منها: دراسة زيمرمان ومارتنز-بونز (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986) التي أشارت إلى تنبؤ استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي، ودراسة ردادي (2002) التي أشارت إلى أن التعلم المنظم ذاتيا يتنبأ بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الذكور فقط. ودراسة نوتا وآخرون (Nota et al., 2004) التي أظهرت نتائجها أن استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا المعرفية تتنبأ بعلامات الطلبة في مادة اللغة الايطالية والرياضيات والمواد التقنية في المدرسة الثانوية، ودراسة جود (Judd, 2005) التي أشارت إلى تنبؤ مهارات التعلم المنظم ذاتيا بالتحصيل الأكاديمي. كما اتفقت مع نتائج دراسة أحمد (2007) التي أظهرت قدرة بعدي وضع الهدف والتخطيط، والاحتفاظ بالسجلات والمراقبة على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. ومع نتائج دراسة بنتريك وديجروت (Pintrich & DeGroot, 1990) من حيث قدرة التنظيم الذاتي، ومكوني الكفاءة الذاتية وقلق الاختبار على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي، وعدم قدرة القيمة الداخلية على التنبؤ بالتحصيل. ومع دراسة موسوليدس وفيليبو (Mousulides & Philippou, 2005) التي كشفت عن قدرة مكوني الكفاءة الذاتية، ومكون المهمة بالتنبؤ بالتحصيل الدراسي، في حين لا يتنبأ مكون توجه الهدف بالتحصيل الأكاديمي. إلا أنها تتعارض مع نتائج دراسة هودجز وآخرون (Hodges *et al*., 2008) التي كشفت عن عدم قدرة التعلم المنظم ذاتيا على التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي.

وفي النهاية يمكن إبراز النتائج التي توصلت إليها الدراسة على النحو الآتي:

- امتلاك طلبة جامعة اليرموك لمكونات التعلم المنظم ذاتيا بدرجات متفاوتة، فكانت لمكون التسميع والحفظ ضمن المستوى (مرتفع)، أما أبعاد الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية فجاءت ضمن المستوى (متوسط).
- يتفوق الذكور على الإناث في مكون وضع الهدف والتخطيط، وعدم وجود فروق بين الجنسين على مكونات التعلم المنظم ذاتيا الأخرى.
- تفوق طلبة السنة الرابعة وبدلالة إحصائية على طلبة السنتين الثانية والثالثة في مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، وطلب المساعدة الاجتماعية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي بين فئة الطلبة مرتفعي التعلم المنظم ذاتيا وفئة الطلبة منخفضي التعلم المنظم ذاتيا على مكوني وضع الهدف والتخطيط، والتسميع والحفظ ولصالح الطلبة مرتفعي التعلم منظم ذاتيا.
- تنبؤ مكوني الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، بالتحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يلي:

- ضرورة أن يقوم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وأولياء الأمور بتوعية الطلبة بأهمية مكونات التعلم المنظم ذاتيا، وانعكاسها على تحصيلهم الأكاديمي، وتحديدا مكونا الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط.
- أن يعمل أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على تنمية مكونات الاحتفاظ بالسجلات والمراقبة، ووضع الهدف والتخطيط، وطلب المساعدة الاجتماعية، كونها جميعاً جاءت بمستوى متوسط، إذ إن تحسين مستواها لديهم سينعكس بالتالي على تحصيلهم الأكاديمي.
- إجراء مزيد من الدراسات التي تتناول التعلم المنظم ذاتياً، وعلاقته بعدد من المتغيرات الأخرى، كالدافعية، وقلق الاختبار، وأساليب التعلم سواء لدى طلبة الجامعات، أو لدى طلبة المدارس، نظرا لقلة الدراسات التي تناولت هذا المتغير في البيئة الأردنية.

المصادر والمراجع

إبراهيم، لطفي عبد الباسط. (1996). مكونات التعلم المنظم ذاتيا في علاقتها بتقدير الذات والتحصيل وتحمل الفشل الأكاديمي. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، عدد 10، السنة الخامسة، 199-236.

أحمد، إبراهيم إبراهيم. (2007). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية (دراسة تنبؤية). **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، عدد 31، جزء 3، 69-135.

حسن، فاطمة حلمي. (1995). استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 22، 159-191.

ردادي، زين بن حسن. (2002). المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 41، 171-234.

عبد الحميد، عزت. (1999). دراسة بنية الدافعية واستراتيجيات التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية جامعة الزقازيق، **مجلة كلية التربية بالزقازيق**، عدد 33، 101-152.

Acar, E.; Aktamis. A. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5539–5543 Available online at: www.sciencedirect.com

Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. *Journal of interactive online learning*, 5 (2), 156-177.

Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. *Journal of college reading and learning*, 39 (1), 54-73.

Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied psychology: An International Review*, 51, 269-290.

Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164- 180.

Bembenutty, H. (2006). self-regulation of learning. *Academic Exchange Quarterly*, 10 (4), 221- 248.

Benjamin, M.; McKeachie, W.; Lin, Y.; & Holinger, D. (1981). Test anxiety: deficit in information processing. *Journal of Educational Psychology*, 73, 816-824.

Biggs, J. (1985). The role of metalearning in study process. British *Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212.

Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337-352.

Corno, L.; & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, 18, 88-100.

Demirel, M.; & Coskun, Y. (2010). A study on the assessment of undergraduate students' learning Preference. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4429–4435. Available online at: www.sciencedirect.com

Duckworth, A. L.; & Seligman, M. E. P. (2006). Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 198–208.

Farajollahi, M.; & Moenikia, M. (2010). The compare of self regulated learning strategies between computer - based and print - based learning students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 3687–3692 Available online at www.sciencedirect.com

Garcia, T. (1995). *The role of motivational strategies in self-regulated learning*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 92 p1.html.

Hodges, Ch.; Stackpole-Hodges, Ch.; & Cox, K. (2008). Self-Efficacy, Self-Regulation, and Cognitive Style as Predictors of Achievement with Pod cast Instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 38 (2), 139 – 153.

Hong, E.; Peng, Y.; & Rowell, R. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences* 19, 269–276

Judd, J. (2005). *The relationship between self-regulatory learning strategies and the academic achievement of high school chemistry students*. Unpublished Thesis in the university of Hawaii, USA.

Kesici, S.; Sahin, I.; & Akturk. A. (2009). Analysis of cognitive learning strategies and computer attitudes, according to college students' gender and locus of control. *Computers in Human Behavior*, 25, 529–534.

Klassen R.; Krawchuk, L.; & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 915-931.

McKeachie, W.; Pintrich, P.; & Lin, Y. (1985). Teaching learning strategies. *Educational Psychologist*, 20 (3), 153- 160.

Mousoulides, N.; & Philippou, G. (2005). Students Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. *Psychology of Mathematics Education*, 3, 321-328.

Nota, L.; Soresi, S.; & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41, 198–215

Pesut, D. (1990). Creative thinking as a self-regulatory metacognitive process- a model for education, training and further research. *The Journal of Creative Behavior*, 24 (2), 105-110.

Singh, P. (N. D.). *An Analysis of Metacognitive Processes Involved in Self-Regulated Learning to Transform a Rigid Learning System*. Retrieved December 8, 2009 from: http://www.aseesa-edu.co.za/metacog.htm

Snedecor, G. W.; & Cochran, W. G. (1989). *Statistical Methods*, Eighth Edition, Iowa State University Press.

Sui-Chu, H. (2004). Self-Regulated Learning and Academic Achievement of Hong Kong Secondary School Students. *Education Journal*, 32 (2), 87-107.

Thiede, K. (1999). The importance of monitoring and self-regulated during multitrial learning. *Psychological Bull Rev*, 6 (4), 662-667.

Zimmerman, B. (1986). Becoming a self- regulated learner: which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11, 307-313.

Zimmerman, B. (1990). self- regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25, 3- 17.

Zimmerman, B. (1995). self- regulation Involves more than metacognitions: A Social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30 (4), 217- 221.

Zimmerman, B. J.; & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614–628.

Pintrich, P.; & DeGroot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition. In C. Ames & M. Maehr (eds.). *Advances in enhancing environments* (pp 117-160). Greenwich, CT: JAI press.

Pintrich, P. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Pintrich, P. R.; & Zusho, A. (2007). *Student motivation and self-regulated learning in the college classroom*. In R. Perry & J. C. Smart (Eds.), The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective (pp. 731–810). Netherlands: Springer

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1991). *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7Etgarcia/ p& gpub 91 p1.html.

Pintrich, P.; & Garcia, T.(1994). *self-regulated in college Students: knowledge, strategies, and motivation*. Online, Available: http://ccwf.cc.utexas.edu/%7 Etgarcia/ p& gpub 94 p1.html.

Schunk, D.; Ertmer, P. (1999). self-regulatory processes during computer skill acquisition: goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 251-260.

ملحق (1)

مقياس التعلم المنظم ذاتيا

الرقم	الفقرات	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
.1	أبدأ بمذاكرة المادة قبل الامتحان بعدة أسابيع.					
.2	أحدد الكلمات غير المعروفة وأدونها على بطاقات.					
.3	أقوم بكتابة النقاط الهامة عدة مرات حتى استطيع تذكرها.					
.4	إذا كان هناك شيء لا افهمه فإنني اطلب من المدرس أن يشرحه لي.					
.5	اترك الأسئلة الصعبة إلى نهاية الامتحان ثم أعود إليها.					
.6	اكتب ملاحظات عن المناقشات التي تمت في المحاضرة.					
.7	اتبع خطوات محددة في حل الأمثلة لتساعدني في حل الأسئلة المشابهة في الامتحان.					
.8	أناقش بعض المعلومات مع صديقي ونحن في الطريق إلى الكلية.					
.9	أقوم بعمل جدول زمني لمذاكرة كل مادة دراسية.					
.10	أقوم بتسجيل النتائج التي أصل إليها.					
.11	اكرر الكلمات الصعبة عدة مرات حتى أحفظها.					
.12	اطلب من والدي أو أي فرد لديه معرفة أكثر مني أن يشرح لي الواجبات الدراسية الصعبة.					
.13	أقوم بأنشطة محددة حتى أصل إلى أهدافي.					
.14	أحاول جاهدا تدوين الأمثلة التي يشرحها المدرس.					
.15	أسمّع لنفسي القوانين والنظريات حتى أحفظها.					
.16	اطلب من زملائي مساعدتي في المسائل الصعبة.					
.17	أضع أهدافا لنفسي ثم اقسمها إلى أهداف فرعية.					
.18	اكتب ملاحظات عن سلوكي داخل المحاضرة.					
.19	اكتب المعادلات الرياضية عدة مرات كي استطيع تذكرها.					
.20	عندما تكون هناك أجزاء غامضة في المحاضرة فإنني اطلب من المدرس أن يوضحها.					
.21	أضع تصورا للتتابع الزمني لكل عمل أقوم به.					
.22	أدون القوانين والقواعد الموجودة في كل موضوع.					
.23	أقرأ الموضوع عدة مرات حتى يثبت في ذهني.					
.24	اطلب مساعدة الكبار عندما تواجهني مشكلة في الواجبات المطلوبة مني.					
.25	أحدد الهدف الذي أريد الوصول إليه قبل البدء بالعمل.					
.26	أراقب طريقتي في حل الواجبات المطلوبة مني.					
.27	أقوم بدراسة المادة عدة مرات قبل الامتحان.					
.28	استعين بخبرة إخوتي الأكبر أو من لديه معرفة أكثر في فهم الموضوعات الصعبة.					

المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 6، عدد 4، 2010، 349 - 359

درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها

محمد العمرات*

تاريخ تسلم البحث 2010/4/19 تاريخ قبوله 2010/10/18

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة مكونة من (50) فقرة موزعة على ستة مجالات، كما تم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وطبقت الأداة على عينة عشوائية مكونة من (236) معلماً ومعلمةً من معلمي المدارس الحكومية في تربية البتراء وقد تم تحليل البيانات المجمّعة باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين، واختبار توكي للمقارنات البعدية، وقد بينت النتائج أن درجة فاعلية أداء مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت عالية بوجه عام، كما أشارت النتائج إلى أن درجة فاعلية مجال توظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والتخطيط كانت كبيرة، في حين أن درجة فاعلية الأداء في مجالات الاختبارات المدرسية، والتحصيل الدراسي، والقيادة، كانت متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha=0.05$ تعزى للمتغيرات المستقلة على جميع مجالات الدراسة، عدا متغير الخبرة على مجال الاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي، وجاءت الفروق لصالح الذكور من حملة دبلوم فأكثر، ومجالات: توظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والاختبارات المدرسية، وجاءت الفروق لصالح الإناث من حملة بكالوريوس فاقل. **(الكلمات المفتاحية** : تربية البتراء، فاعلية الأداء، مديرو المدارس، المعلمون**)**.

المقدمة: الإدارة شريانٌ هامٌ في المجتمعات المعاصرة، وركيزة أساسية من ركائز قوة النظم الاجتماعية، يعتمد عليها في توطيد هذه النظم، وفي سيادة مناخات الأمن، والعطاء، والإبداع فيها. وتزداد قوة الإدارة ومقدرتها على العطاء المبدع بقدر تبنيها لمفاهيم المساواة والاحترام، وهذا يوفر ارتياحاً وطمأنينةً وزيادةً في الانتماء والولاء، ويؤدي بالنهاية إلى تعميق التماسك والتعاضد بين المدخلات البشرية كافة.

إن العملية الإدارية ليست مجرد تسيير للأعمال، أو ممارسة للرئاسة، بل هي عملية قيادية بالدرجة الأولى، فالسلطة الإدارية وحدها قد ترغم العاملين في المنظمات على الطاعة، ولكنها لا تلهمهم ولا تحفزهم ولا تبعث فيهم الحماسة والانتماء والإبداع والتفاني (منتدى الفكر العربي، 1991)، فالإدارة في جوهرها عملية قيادة، وقدرة على التأثير في الآخرين، وحفزهم لإنجاز أهداف المؤسسة التربوية وأولوياتها، والسعي الدائم لتطويرها، فالعمليات الإدارية وحدها لا تتغير ولا تتطور، بل انّ الناس هم الذين يعملون ويتعلمون ويغيرون ويتغيرون، ويطورون، وهذا ما يفرض تحديا رئيساً يتمثل بتطوير القيادات التربوية ضمن إطار من الفكر التربوي المستنير (جرادات ومؤتمن، 2000).

The Degree of Performance Effectiveness of School Principals in Petra Directorate of Education from the Teachers' Perspective.

Mohammad Al-Marat, *Faculty of Educational Sciences,Tafila University, Tafila, Jordan.*

Abstract*: This study aimed at investigating the performance effectiveness of school principals in Petra Directorate of Education as perceived by teachers. In order to achieve the study objectives, a questionnaire, which was developed consisted of (50) items, distributed over six domains. The validity and reliability were checked. The instrument was distributed to a random sample of (236) teachers. This sample was drown from educational districts of Petra. Data were gathered and analyzed using means and standard deviations, 3-Way anova and Tukey method for multiple comparisons. The results indicated that the degree of performance effectiveness of school principals from the teachers' perspective was high in general. They also indicated that the degree of the effectiveness of the use of technology domain, the school atmosphere and planning were high, whereas the domains of school examinations, instruction achievement and leadership have moderate scores. The results also showed that there are no statistically significant differences (α =0.05) attributed to the dependant variables in all the domains, except the variable of experience in the instructional achievement domain in favor of those who have less than five years' experience. They also indicated that there are statistically significant differences (α =0.05) attributed to the interaction of gender and scientific qualification in the domain of instruction achievement in favor of males who have a high diploma or higher and the domains of: the use of technology, school atmosphere and school exams came in favor of female of .B.A holders.* ***(Keywords:*** *Petra Directorate, Performance Effectiveness, School Principals, Teachers****)****.*

* كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، الطفيلة، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

ويواجه التعليم وتطويره الكثير من التحديات والمتطلبات، منها وجود إدارة مدرسية حديثة ممثّلة في مدير المدرسة الذي يُنظر إليه على أنه ممثل للسلطة، وسلوكه القيادي يمثل عنصراً حيوياً في أداء مدرسته وتنظيمها فإحساسه بالمسؤوليةُ يُهيّئه ليكون عضواً بارزاً في مجال مهنة التربية والتعليم؛ لذلك عليه أن يكون مبدعاً في خططه، ويعمل على تحسين نوعية الحياة المدرسية لجميع من فيها (المساعيد، 2006).

لقد تغيرت أدوار الإدارة المدرسية واتسع مجالها، فلم تعد مجرد عملية روتينية تهدف إلى تسيير شؤون المدرسة سيراً رتيباً وفق قواعد وتعليمات معينة تركز على النواحي الإدارية، بل أصبحت تعنى بكل ما يتصل بالعملية التربوية من تلاميذ، ومدرسين، وطرائق تدريس، وأنشطة مدرسية، وتوثيق العلاقة بالمجتمع المحلي (عطوي، 2004).

ويعد مدير المدرسة مسؤولاً هاماً في سير العملية التربوية في مدرسته، إذ إن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تنبع من مقدرته على قيادة المصادر البشرية والمادية، وإغنائها بالمعلومات، واستثارة روح المناقشة والبحث بين أفرادها، كما أنه يوفّر من خلال ممارسته وتفاعله مع البدائل المطروحة فرصاً لتقييم ما يحدث في المدرسة (الطويل، 2006). ويمارس مدير المدرسة دوراً قيادياً في مدرسته من حيث التنظيم، والتخطيط، والتنسيق، والتفويض؛ لذا فإن عليه أن يحافظ على انفتاح واع في التعامل مع مصادر المعلومات، وأن يكون محفزاً وموجهاً للجهات واللجان والهيئات التي تضمّها المدرسة.

إن الدور الريادي الذي يقوم به مدير المدرسة يتطلب توافر مجموعة من الخصائص والمميزات التي تؤهله للقيام بأعباء هذا الدور على المستوى العلمي، والثقافي، والخبرة العملية، وتوفر الصحة الجيدة والذكاء، والقدرة، والسمات الشخصية (عايش، 2009)، ولا بد من أن ينطلق مدير المدرسة من دراية معرفية ويكون لديه اتجاهات ايجابية نحو العمل، ولا بد أن يكون قادراً على تفعيل الأنظمة والقوانين بدلاً من أن يكون عبداً لها، وأن يطور نوعاً من التميز يعزز من خلاله مكانته في التعامل مع الآخرين، وإقناعهم بحكمته وإدارته، ودرايته، وأن يؤمن بأن أي إصلاح تربوي يتطلب وقتا لتصحيحه وتنفيذه وتجسيده، وأن الأمور لا تتم بالتسرع، أو القفزات المفاجئة غير المدروسة، وإنما بالتدرج، والمرحلية الواعية المدركة (الطويل، 2005)، ويجب أن تكون لدى مدير المدرسة ممارسات تكيفية، وتوقعات عالية ومتواصلة ومراقبة دائمة لأداء التلاميذ، وتقويم لأداء المدرسة، وتطوير مستمر للجهاز التعليمي وفقا لحاجات المدرسة وأن تكون لدية رؤية مشتركة. وهذه خصائص جوهرية، إذا ما وجدت في مدير المدرسة تقود إلى تحسين أداء المدرسة، وتؤدي إلى التغيير (جلكرست ومايرز وريد، 1999).

لقد تطور دور مدير المدرسة من مدير تعليمي مسؤول عن إدارة الشؤون التعليمية في مدرسته إلى قائد مسؤول عن إحداث التغيير المطلوب في مؤسسته التربوية، يركز على بناء وتطوير رؤية مشتركة للمدرسة وتحسين سبل الاتصال والتواصل مع العاملين فيها، وهذا يتطلب تمكين مدير المدرسة من ممارسة مهمات عمله قائداً تربوياً مسؤولاً يعمل مع فريق مدرسته اعتماداً على الأسس العلمية والمهنية والإنسانية، وليس انطلاقاً من مفاهيم الرئاسة السلطوية.(مؤتمن، 2003).

إن نجاح مدير المدرسة في مهمّته يعتمد على النمط الإداري والقيادي الذي يتبعه في إدارته للمدرسة وعلى نموه المهني المستمر، ووعيه بخطورة المهمة الملقاة على عاتقه، وميله للتجديد، والتطوير، والإبداع في مجال العمل، (الدويك وياسين وعدس والدويك، 2001). ولقد أصبح لزاماً على مدير المدرسة أن يتعرّف النظام التربوي من حيث المقررات، والمناهج الدراسية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المدرسة والعمل على حلّها بالتعاون مع العاملين والمجتمع المحلي (داني وهونز، 1998) ولا بد لمدير المدرسة كذلك من أن يمتلك رؤية واضحة؛ لان هذه الرؤية تعطيه القوة، والثقة، وتساهم في إقناع الآخرين على العمل (Begley, 1999)، ويرى بنكلي (Binkly, 1997) أن مدير المدرسة يمكن أن يحدث تغيراً إيجابياً في مدرسته عن طريق تنمية قدرات العاملين معه، وتنمية الاحترام المتبادل بينهم كما أن هذا التغيير الايجابي في مدرسته لا يحدث ما لم يقم بدعم العاملين والمعلمين، وإشاعة جو نفسي مريح، يؤمن بمبدأ العمل التعاوني والجماعي.

وللقيادة المدرسية دور بارز في زيادة فاعلية المدرسة في جوانب عدة تتمثل في أداء التلاميذ للاختبارات المدرسية، فضلا عن المناخ التنظيمي للمدرسة، ونوعية العلاقة بين العاملين فيها وامتلاكها للكفايات اللازمة لتوظيف تكنولوجيا التعليم في عملية التعلم والتعليم المدرسي (البرعمي وطناش، 2008) وقد أشار رينولدز (Renolds, 1989) إلى أن أهم ما يميز المدارس الفعالة عن المدارس غير الفعالة هو اهتمامها بالجوانب الأكاديمية، ووجود الإدارة المدرسية الكفؤة والمتفهمة لدورها، والثقة المتبادلة بين العاملين كما أشار احمد وحافظ (2003) إلى أن أهم الخصائص التي يجب أن تتمتع بها الإدارة المدرسية الفاعلة أن تكون إدارة هادفة وموضوعية في قراراتها، وإيجابية في حل مشكلاتها.

يُعدّ الأداء الفعال من الموضوعات الحساسة التي تثير اهتمام الإداريين؛ لما لها من آثار إيجابية على الروح المعنوية للعاملين، وعلى فاعليتهم (ستراك، 2004). وقد تعددت صور الأداء الفعال، ومن هذه الصور: وجود رؤية مشتركة عن الأداء المتوقع بين المدير والعاملين معه من خلال الوصف الوظيفي ومعايير الأداء، والأهداف المحددة، ودعم المدير لأداء العاملين، وتحفيزهم للقيام بأدوارهم، ووضع البرامج التدريبية لهم، والمراجعة المستمرة، التي تهدف إلى تسهيل أداء العاملين المستقبلي وتحسينها (الغريب وحسين والمليجي، 2004).

ولهذا فإن موضوع فاعلية أداء مديري المدارس من الموضوعات ذات الأهمية لتعرّف قدرة مدير المدرسة على تحقيق الأهداف والغايات المرجوة للمؤسسات التربوية، التي يعملون فيها حيث تشمل الفاعلية جوانب عدة تتّم في المدرسة من نشاطات،

وعمليات إدارية، تنعكس على العاملين في المدرسة من إداريين ومعلمين وطلبة، وعلى المجتمع المحلي والمجتمع المدرسي معاً (طناش، 1993). اهتمّ النظام التربوي الأردني بتطوير أداء مدير المدرسة، وتغيير أدواره، ومنحه صلاحيات أكثر من منظور أن له أثراً كبيراً على أداء المعلمين، وتحصيل الطلبة، فضلاً عن مسؤوليته في تحقيق النواتج والأهداف التربوية، فقد أعطى مؤتمر التطوير التربوي 1987 اهتماماً خاصاً للإدارة المدرسية ودورها في تطوير النظام التربوي، حيث أوصى المؤتمرون بوضع الأسس والمعايير الواضحة لاختيار مدير المدرسة، وإتاحة فرص النمو المهني له، وإيجاد نظام حوافز يرتبط بالتقويم المستمر لعمل المدير، وتعزيز دوره مشرفاً مقيماً، وإبراز دور الإدارة المدرسية في عملية الإشراف التربوي (الرشدان والهمشري، 2002)، كما أكد قانون التربية والتعليم رقم (3 لسنة 1994) ونظام التنظيم الإداري رقم (1لسنة1995) لوزارة التربية والتعليم على أن يكون مدير المدرسة مؤهلاً للتعليم في المرحلة التي يعمل فيها، بالإضافة إلى حصوله على مؤهل في الإدارة المدرسية، وأن يكون ذا خبرة في التعليم لا تقل عن خمس سنوات (وزارة التربية والتعليم، 1999).كما أكد مشروع تطوير الكفاءة المؤسسية لإدارة الخدمات التربوية على تطوير الإدارة المدرسية بحيث تتحمل مسؤوليات تطويرها الذاتي، ولكن ما يشهده العلم من تغيرات سريعة في مجالات المعرفة والتكنولوجيا، والمجال الاقتصادي والاجتماعي يتطلب تغيير أدوار مدير المدرسة لتصبح أكثر قدرة على مواكبة المستجدات والمتغيرات المتسارعة من أجل تحقيق أهداف المدرسة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء.

أجريت العديد من الدراسات في إطار تعرف مستوى فاعلية أداء مدير المدرسة منها: دراسة بوياجيان (Boyajian, 2001) التي هدفت إلى تعرّف على العلاقة بين الرضا الوظيفي لمديري المدارس وفاعلية الأداء في ولاية كاليفورنيا وقد تكونت عينة الدراسة من (162) مديراً ومديرة وأظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين الرضا الوظيفي لمدير المدرسة وفاعلية الأداء.

وأجرت مارجريت (Margarett, 2002) دراسة هدفت إلى تعرّف أثر متغير الجنس في الإدارة المدرسية، وفيما إذا اختلفت فاعلية الإدارة المدرسية باختلاف الجنس، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر المديرين والمديرات للفاعلية، وقد تكونت عينة الدراسة من مديري ومديرات المدارس في غرب ولاية تنسي الأمريكية وشرقها، وأظهرت النتائج أن ممارسة المديرات للأبعاد القيادية تفوق ممارسة المديرين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد المديرين والمديرات للعوامل التي تحقق فاعلية مدير المدرسة، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وطبيعة العمل، والجنس، ولصالح المديرات.

وأجرى أبو عاشور وحجازي (2004) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين، وأولياء الأمور في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمناطق إربد، وقد تكونت عينة الدراسة من (520) معلماً ومعلمة وولي أمر، واستخدمت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وأظهرت النتائج أن هناك (13) دوراً يمارسه مدير المدرسة بدرجة كبيرة، مثل : تعرّف إمكانات البيئة المحلية، وتنظيم برامج لخدمة المجتمع، واحترام أولياء الأمور وتقبل النقد وتفعيل دور مجالس الآباء، والمشاركة في نظافة البيئة، والإصغاء لشكوى المجتمع المحلي والتعامل بصدق مع أولياء الأمور، وهناك (31) دوراً يمارسه بدرجة متوسطة مثل : حثّ الطلاب على مساعدة المجتمع المحلي، وحثّ المجتمع المحلي على زيارة المدرسة، والسماح للمجتمع المحلي باستخدام مرافق المدرسة، ودعوة المختصين من المجتمع المحلي لزيارة المدرسة والتشجيع على إقامة معرض للحرف والصناعات اليدوية في المدرسة وأن هناك أربعة أدوار يمارسها بدرجة قليلة منها: عقد دورات مهنية للمجتمع المحلي، ومساعدة بعض العائلات في إقامة مشاريع اقتصادية، وتنظيم دورات لتعليم الحاسوب وعقد دورات في الإسعافات الأولية .

كما أجرت دروزة (2003) دراسة بهدف التحقق من مدى اتخاذ مدير المدرسة في وكالة الغوث الدولية للقرارات التطويرية، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (26) مديراً ومديرة في منطقة نابلس، وأظهرت نتائج الدراسة أن لسنوات الخبرة في مجال الإدارة والتعليم أثراً في اتخاذ المدير للقرارات التطويرية، كما أظهرت النتائج أن النظام البيروقراطي والروتين الإداري من العوامل التي تحول دون اتخاذ قرارات تطويرية.

وأجرى القواسمي (2003) دراسة هدفت إلى تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين، وقد تكونت عينة الدراسة من (33) مديراً ومديرة و(432) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الابتدائية والإعدادية، وقد استخدمت استبانة مكونة من (45) فقرة في جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء كان دون المستوى المتوقع، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الأداء بين مديري المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية في البحرين.

أما دراسة المعمري (2004) فقد هدفت إلى تعرّف على فاعلية أداء مدير المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء برنامج التطوير التربوي في سلطنة عمان، وقد تكونت عينة الدراسة من (699) فرداً من مديري ومديرات المدارس الثانوية، ومساعديهم، والمعلمين الأوائل فيها، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (62) فقرةً موزعةً على ستة مجالات لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج أن درجة فاعلية أداء المدرسة الثانوية بسلطنة عمان مرتفعة في مجالي العلاقات الإنسانية والإنماء المهني للعاملين، بينما كانت درجة فاعلية إدارة المدرسة الثانوية في مجالات العلاقة مع المجتمع المحلي، وخدمة الطلبة، وتنظيم العمل والسلوك القيادي منخفضة .

كما أجرت العسيلي (2006) دراسة هدفت إلى تعرف فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل، وقد استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (256) مديراً ومعلماً من المدارس الثانوية في مدينة الخليل بفلسطين، وأظهرت النتائج أن متوسط تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة كانت متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في درجة تقدير مديري ومعلمي المدارس لفعالية أداء المدرسة

وقام كل من البرعمي وطناش (2008) بدراسة هدفت إلى تعرف فاعلية المدرسة الحكومية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين، وتعرّف أثر كل من طبيعة العمل والجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة على فاعلية المدرسة الأساسية، وقد استخدم الباحثان استبانه مكونة من (100) فقرة موزعة على سبعة مجالات، وطبقت على عينة مكونة من (1241) مشرفاً ومديراً ومعلماً يمثلون جميع المناطق التعليمية في سلطنة عمان، وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية المدرسة الأساسية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة كانت عالية في جميع المجالات ما عدا مجالي علاقة المدرسة بالمجتمع المحلي، والمناخ المدرسي كانت فاعليتهما متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير طبيعة العمل، والجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال سلوك الطلبة، وجاء لصالح فئة أكثر من 10 سنوات.

أما دراسة جودل، وجان، ومارتن، وبيتر Goedele; (Jan; Martin; Peter 2009) لتعرف تصورات مديري المدارس الابتدائية لاستخدام التغذية الراجعة في تحسين أداء مديري المدارس، وقد استخدمت المقابلة في جمع المعلومات من (16) مدير مدرسة، و(4) مجموعات عمل من المعلمين، وقد أشارت نتائج الدراسة أن التنويع في تقديم التغذية الراجعة في المراحل المختلفة للأداء يمكن أن يساهم في تحسين فاعلية المدرسة

يتضح من استعراض الدراسات السابقة أن المجتمعات التي طبقت عليها الدراسات السابقة تنوعت ما بين محلية وعربية وأجنبية، وتنوعت وظائف تلك المجتمعات ما بين معلمين ومعلمات ومدراء مدارس، ومشرفين تربويين وطلبة، جميعهم يعملون في مدارس حكومية أو خاصة، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طبيعة موضوعها، ومنهجها حيث اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، بينما تختلف الدراسة الحالية في تناولها الشمولي لمجالات أداء مدير المدرسة المختلفة، وقد استفاد الباحث من اطلاعه على الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري، وفي بناء أداة جمع البيانات والمعلومات وتطويرها.

مشكلة الدراسة:

تُعدّ مديرية تربية البتراء من المديريات النائية عن مركز وزارة التربية والتعليم، وتواجه الإدارات المدرسية فيها بعض الصعوبات والمشاكل وخاصة عدم استقرار الهيئات التدريسية بسبب الاستنكاف عن العمل، والنقل الخارجي، إضافة إلى قلة الخبرات الإدارية لدى معظم مديري المدارس، ويكمن جوهر هذه الدراسة في فهم درجة فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين فيها وينطلق الباحث في إجراء هذه الدراسة من شعوره بوجود بعض نقاط الخلل والضعف في أداء مديري المدارس من خلال ملاحظاته وخبرته الإدارية والإشرافية في وزارة التربية والتعليم والذي أكدته بعض الدراسات التي أجريت مثل: دراسة المساعيد (2006)، والعرايفي والعمري (2001)، ودراسة زاهد (1995) ودراسة طناش (1993)، حيث خلصت هذه الدراسات إلى أن فاعلية أداء المدارس كانت متوسطة بوجه عام أو مقبولة، كما أن تطوير أداء مديري المدارس وتحسينه بحاجة إلى متابعة ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من جهد في مجال تدريب وتأهيل لهذه الفئة من الموظفين من اجل تحسين أدائهم وتطويره، وهذا ما هدفت الدراسة استبانته .

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما مستوى تقدير المعلمين والمعلمات لفاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية لواء البتراء؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة $\alpha = 0.5$ لمستوى فاعلية أداء مديري المدرس في تربية لواء البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات يمكن أن تعزى لمتغيرات: النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة؟

السؤال الثالث: هل هناك أثر للتفاعل بين متغيرات الدراسة في تحديد تقدير المعلمين والمعلمات لمستوى فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية لواء البتراء ؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقدير المعلمين لفاعلية أداء مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للواء البتراء من وجهة نظر المعلمين للعام الدراسي 2010/2009، وتقديم مقترحات وتوصيات لأصحاب القرار من اجل تحسين أداء مديري المدارس، .ويأمل الباحث أن تفيد نتائج هذه الدراسة في الكشف عن المتغيرات المؤثرة في فاعلية أداء مدير المدرسة للإفادة منها في تقييم وتقويم هذه الفاعلية، ومن المؤمل أن تسهم الدراسة في توفير معلومات قد تساعد المسؤولين التربويين على تطوير أداء مديري المدارس وزيادة فاعليتهم.

مصطلحات الدراسة:

درجة الفاعلية: قدرة مدير المدرسة على تحقيق أهداف المدرسة وفقا للمجالات التي حددتها أداة الدراسة وهي:التخطيط، والقيادة، والتحصيل الدراسي، وتوظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي والاختبارات المدرسية (البرعمي وطناش، 2008).

فاعلية الأداء: مجموعة النشاطات والإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال قيادته

للمدرسة دون إهدار للوقت، أو الجهد. (المساعيد، 2006)، أما إجرائيا فهي الدرجة الكلية التي يحصل عليها مدير المدرسة من خلال إجابات المعلمين على كل فقرة من فقرات أداة قياس فاعلية أداء مديري المدارس.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في مديرية تربية البتراء، والبالغ عددهم (820) معلماً ومعلمة للعام الدراسي 2010/2009، وقد بلغ عدد المدارس الحكومية في المديرية (42) مدرسة منها (15) مدرسة للذكور و(27) مدرسة للإناث، وتكونت عينة الدراسة من(236) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وبنسبة 30% من مجتمع الدراسة، ويبين الجدول (1) توزع عينة الدراسة وفقاً للنوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

جدول (1): توزع عينة الدراسة وفقا للمتغيرات المستقلة

المتغير المستقل	المستوى	العدد
النوع الاجتماعي	ذكر	87
	أنثى	149
	المجموع	236
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	102
	دبلوم فأكثر	134
	المجموع	236
الخبرة	أقل من 5 سنوات	120
	5-10 سنوات	62
	أكثر من 10 سنوات	54
	المجموع	236

أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم بناء وتطوير أداة قياس(إستبانة) مكونة من جزأين؛ اشتمل الجزء الأول على معلومات عامة، والجزء الثاني على (50) فقرة موزعة على ستة مجالات، وقد تم الإفادة من الأدوات التي بناها كل من العرايفي والعمري (2001)، والعسيلي(2006)، والمساعيد (2006).

وللتحقق من صدق الأداة، تم عرضها بصورتها الأولية (60) فقرة على عدد من المحكمين من المختصين في القياس والتقويم، والإشراف التربوي، وذلك للتأكد من سلامة اللغة، ووضوح الفقرات ومدى مناسبة الفقرة للبعد الذي تقيسه، وللمقياس عموما، وتم جمع آراء المحكمين، وعلى ضوء ملاحظاتهم تم تعديل العبارات الغامضة وتبديلها، كما تم تصويب الأخطاء اللغوية، وحذف الفقرات التي كان أجمع المحكّمون على ضعفها، وبناء على ذلك تم حذف (10) فقرات ليصبح عدد فقرات الاستبانة في صورته النهائية (50) فقرة موزعة على ستة مجالات.

وللتحقق من درجة ثبات الأداة تم استخدام معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وطريقة لاتساق الداخلي، وذلك بحساب معادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة، كما في الجدول (2)، وأظهرت النتيجة ثباتاً مقبولاً لكل المجالات، وهي معاملات مقبولة لأغراض هذه الدراسة .

جدول (2): قيم معاملات الثبات بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار وطريقة الاتساق الداخلي

الرقم	المجال	الاختبار وإعادة الاختبار	الاتساق الداخلي كرونباخ إلفا
1	التخطيط	*0.85	0.90
2	القيادة	*0.86	0.91
3	التحصيل الدراسي	*0.85	0.89
4	توظيف التكنولوجيا	*0.81	0.78
5	المناخ المدرسي	*0.80	0.74
6	الاختبارات المدرسية	*0.81	0.80
	الكلي	*0.86	0.95

*دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$

التحليل الإحصائي:

لتحليل البيانات ذات الصلة بأسئلة الدراسة فقد تم إجراء الآتي:

- إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة.
- إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الدراسة.

استخدم تحليل التباين الثلاثي لتحديد الفروق في مستوى فعالية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء للعام الدراسي 2010/2009 من وجهة نظر المعلمين فيها تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، والخبرة، وأثر التفاعل بين هذه المتغيرات.

تم تحديد درجة الفاعلية والحكم على المتوسطات الحسابية وفق المعيار الإحصائي الآتي:

- من 1- أقل 2.33 تكون بدرجة قليلة.
- من 2.33 - أفل من 3.66 تكون بدرجة متوسطة.
- 3.66 فأكثر تكون بدرجة كبيرة.

النتائج ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى تقدير المعلمين والمعلمات لفاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء ؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة تقدير فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء لكل مجال من مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية من وجهة نظر المعلمين كما في الجدول 3.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية أداء مديري المدارس مرتبة تنازلياً

المجال	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
توظيف التكنولوجيا	236	4.01	0.65	عالية
المناخ المدرسي	236	3.88	0.52	عالية
التخطيط	236	3.69	0.65	عالية
الاختبارات المدرسية	236	3.64	0.56	متوسطة
التحصيل الدراسي	236	3.61	0.66	متوسطة
القيادة	236	3.58	0.74	متوسطة
الكلي	236	3.69	0.48	عالية

يبين جدول (3) أن تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية أداء مديري المدارس في مجالات: توظيف التكنولوجيا والتخطيط والمناخ المدرسي كانت عالية وجاءت المتوسطات الحسابية (4.01، 3.88، 3.69) على التوالي في حين كانت تقديرات المعلمين لدرجة فاعلية أداء مديري المدارس في مجالات:

الاختبارات المدرسية، والتحصيل الدراسي، والقيادة متوسطة، حيث بلغت المتوسطات الحسابية لها (3.58، 3.61، 3.64) على التوالي، وبلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.69)، وهذا يشير إلى أن التقدير الكلي لفاعلية أداء مديري المدارس جاء بدرجة كبيرة، وقد يشير ذلك إلى أن نظرة المعلمين لمدير المدرسة أنه شخص يُتابع سير العملية التربوية في الميدان، ويُفعل الأنشطة المدرسية، ويشرف على فاعلية استخدام المرافق المدرسية، ويُخطط على نحو واقعي، ويُوزع المهام والأعمال على العاملين في المدرسة وفقاً للأنظمة والتعليمات التربوية، وقد تشير هذه النتيجة إلى حرص مدير المدرسة على نقل الأفكار، والخبرات، والتجارب والتجديدات التربوية إلى العاملين معه، والعمل على ترجمتها إلى خطط إجرائية داخل مدرسته، وهذا الأمر ساعد في تكوين رؤية وفهم مشترك، ولغة واحدة بين مديري المدارس والعاملين معهم حول ضرورة إحداث تغيير وتطوير في أداء مدير المدرسة، والانتقال من الأدوار التقليدية إلى الأدوار التجديدية، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة البرعمي وطناش (2008)، ودراسة مؤتمن (2003) إذ أثبتت جميعها أن الإدارة المدرسية هي من أهم العوامل التي ميزت المدارس الفاعلة من المدارس غير الفاعلة .

كما أشارت النتائج في الجدول (3) إلى أن مجال توظيف مدير المدرسة للتكنولوجيا جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.01)، وهي ممارسة بدرجة كبيرة، وقد يعود ذلك إلى أن المدرسة نظام معقد يحتوي على العديد من المدخلات من الطلبة والمدرسين والإداريين والفنيين والمناهج، وما يتم بينها من تفاعلات، وهذا النظام يحتاج إلى تكنولوجيا إدارية متطورة حتى يستطيع أن يقوم النظام بمهامه ويحقق أهدافه، وتطوير النظام التعليمي في المدرسة يحتاج إلى تطوير في إدارته من خلال استخدام أساليب الإدارة الحديثة وتقنياتها، ووجود أنظمة وتعليمات محددة وواضحة لاستخدام التكنولوجيا في الأعمال الإدارية وإدخال الحوسبة إلى المدارس، حيث نفذت وزارة التربية والتعليم في الأردن العديد من البرامج التدريبية ذات العلاقة بتوظيف التكنولوجيا في المدارس مثل: برنامج الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب، وبرامج انتل وبرنامج ايمس، والذي جاء نتيجة التوصيات التي قدمتها لجنة خبراء الحاسوب، واقرها مؤتمر التطوير التربوي في عمان عام 1987، وكان من بين هذه التوصيات ضرورة وضع فلسفة تربوية واضحة المعالم لعملية إدخال الحاسوب في التعليم، وتوظيفه في النظام الإداري التربوي، وبخاصة الإدارة المدرسية (عيادات، 2004)؛ إضافة إلى أن توظيف التكنولوجيا سيؤدي إلى إحداث تغيرات رئيسة في وظائف القيادات المدرسية وأدوارها، وسيساهم استخدامها في إحداث تطوير شامل للأداء المدرسي، إضافة إلى الوقت الذي قد يستغله مدير المدرسة لصالح العملية التعلمية.

وجاء مجال القيادة في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية وبمتوسط حسابي بلغ (3.58) وبدرجة متوسطة وهذا يشير إلى أن التحول من الإدارة إلى القيادة أمر يتطلب تمكين مدير المدرسة من ممارسة مهام عمله قائداً تربوياً مسؤولاً يعمل مع فريق العاملين معه اعتماداً على أسس علمية ومهنية وإنسانية، وليس انطلاقا من مفاهيم (الأنا) والسلطوية، وربما يشير أيضا إلى أن معظم مديري المدارس يتقنون دور المدير بصورة جيدة؛ فهم يقومون بعمليات التخطيط، والتنظيم، والمتابعة، وإدارة شؤون العاملين، وتوظيف التكنولوجيا، أي أنهم يمارسون جميع المهمات، التي تدخل في صلب عملهم الإداري، ولكنهم لا يمارسون دور قائد التغيير المنشود بشكل فعال، وربما يعزى ذلك أيضا إلى غياب مبدأ التشاركية بين الإدارة والأفراد، إذ يحتاج التغيير إلى وجود مشاركة فاعلة بين الناس، الذين يملكون السلطة، والقوة من خلال مواقعهم، وخبراتهم، وعلاقاتهم وبين الناس الذين ينفذون عملية التغيير ذاتها، ومتطلباتها، وذلك من أجل تحويل التغيير من مجرد أقوال ومقترحات إلى أفعال، وممارسات عملية، كما أن العبء الكبير الملقى على عاتق بعض مديري المدارس نتيجة عدم توافر كادر إداري وفني متكامل في المدرسة مثل: المساعد والسكرتير والمرشد التربوي قد يحول أحياناً دون ممارسة مدير المدرسة لدوره القيادي، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة المعمري (2004) ودراسة مؤتمن (2003)، حيث توصلتا إلى أن السبب الرئيس في فشل العديد من جهود التغيير في المؤسسات المختلفة هو الإفراط في ممارسة دور الإدارة وغياب دور القيادة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء يمكن أن تعزى للمتغيرات المستقلة : النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة؟.

ولمعرفة أثر كل من النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة على مستوى فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية البتراء في مجالات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية وتحليل التباين الثلاثي كما في الجداول (4).

جدول (4): المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة تبعاً للمتغيرات المستقلة

المتغير / المجال		التخطيط	القيادة	التحصيل الدراسي	توظيف التكنولوجيا	المناخ المدرسي	الاختبارات المدرسية
النوع	ذكر	3.72	3.66	3.70	4.08	3.94	3.58
الاجتماعي	أنثى	3.67	3.52	3.55	3.97	3.84	3.67
المؤهل	بكالوريوس فأقل	3.57	3.47	3.52	4.17	4.00	3.75
العلمي	دبلوم فأكثر	3.78	3.65	3.67	3.88	3.78	3.55
الخبرة	أقل من 5	3.69	3.61	3.62	4.08	3.92	3.72
	10-5	3.53	3.44	3.52	4.01	3.92	3.64
	أكثر من 10	3.87	3.63	3.66	3.85	3.75	3.44

يلاحظ وجود فروق ظاهرية (تباين ظاهري) في المتوسطات الحسابية تبعا للمتغيرات المستقلة، وللتأكد من دلالة الفروق تم تحليل التباين الثلاثي كما هو في الجدول (5).

جدول (5): نتائج تحليل التباين الثلاثي لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية تبعاً للمتغيرات المستقلة.

المتغير المستقل	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدالة
النوع الاجتماعي	التخطيط	.471	1	.471	1.197	.275
	القيادة	.838	1	.838	1.637	.202
	التحصيل الدراسي	1.116	1	1.116	2.814	.095
	توظيف التكنولوجيا	0.002	1	0.002	.004	.950
	المناخ المدرسي	.274	1	.274	1.157	.283
	الاختبارات المدرسية	.419	1	.419	1.503	.221
المؤهل العلمي	التخطيط	.201	1	.201	.510	.476
	القيادة	.334	1	.334	.652	.420
	التحصيل الدراسي	.444	1	.444	1.120	.291
	توظيف التكنولوجيا	.981	1	.981	2.457	.118
	المناخ المدرسي	1.046	1	1.046	4.421	.037
	الاختبارات المدرسية	0.001	1	0.001	.047	.829
الخبرة	التخطيط	1.527	2	.764	1.940	.146
	القيادة	0.009	2	0.004	.084	.920
	التحصيل الدراسي	.318	2	.159	.401	.670
	توظيف التكنولوجيا	.324	2	.162	.406	.667
	المناخ المدرسي	.562	2	.281	1.187	.307
	الاختبارات المدرسية	2.102	2	1.051	3.773	.024

تشير نتائج جدول (5) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات على جميع مجالات الدراسة ماعدا وجود فروق دالة إحصائياً للمؤهل العلمي على مجال المناخ المدرسي ولصالح بكالوريوس فأقل، وهذا قد يشير إلى أن تقدير المعلمين والمعلمات ممن يحملون مؤهل علمي بكالوريوس فأقل لفاعلية مديري المدارس ومديراتها يعزى إلى أن هذه الفئة هي أكبر من حيث العدد من فئة حملة دبلوم فأكثر وأن هذه الفئة يمكن أن تكون أقل تنافسية مع الإدارات المدرسية في الصراع على المراكز الإدارية في المدرسة، كما تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مجال الاختبارات المدرسية تعزى لمتغير الخبرة، ولتحديد لصالح أي فئة من فئات الخبرة تم إجراء المقارنات البعدية : كما في الجدول 6 .

جدول (6): المقارنات البعدية بطريقة توكي لمستوى فاعلية أداء مديري المدارس وفقاً لمتغير الخبرة في مجال الاختبارات المدرسية.

المجال	الفئات		10-5 (3.64)	أكثر من10 (3.44)
الاختبارات المدرسية	أقل من 5 (3.72)		0.79	0.8217*
	5- 10 (3.64)		_____	0.203

تشير النتائج الواردة في جدول (6) أعلاه إلى أن متغير الخبرة جاء لصالح ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، وربما يعزى ذلك إلى أن تقديرات المعلمين ذوي الخبرة أقل من 5 سنوات لفاعلية سلوكيات المديرين كانت بدرجة عالية جاء نتيجة رضا المعلمين عن دور المدير في قيادة مدارسهم نحو توظيف ما قامت به وزارة التربية والتعليم من تحسينات على أساليب تقويم أداء

الطلبة، حيث قللت الوزارة من الاختبارات الورقية لما لها من آثار سلبية على الطلبة، حيث القلق والتوتر، وأدخلت أساليب أخرى تعتمد على تقييم أداء الطلبة مثل الاستقصاء، والمشاريع، وسلالم التقدير، وغيرها؛ فالمدير الفعال من وجهة نظر هذه الفئة هو الذي يوجه المعلمين لاستخدام أفضل الأساليب والوسائل، ويتابع انتقال أثر التدريب إلى الغرفة الصفية، وربما أن هذه الأساليب لا تلقى ترحيباً آو تقبلاً عند أصحاب الخبرة الطويلة؛ لأنها تتعارض مع ما يحملوه من أفكار حول عمليات تقييم أداء الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وتجعلهم أكثر مقاومة له، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البرعمي وطناش (2008)، ودراسة المعمري (2004)، اللتان أشارتا إلى أن المديرين ينظرون إلى تحصيل الطلبة كهدف رئيس للنظام المدرسي، حيث يرى هؤلاء أن المدارس ذات التحصيل الجيد تكون أكثر فاعلية وأن التركيز على النواحي الأكاديمية، وتحسين أساليب التدريس، والتقويم يؤدي إلى ارتفاع مستوى التحصيل عند الطلبة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل هناك أثر للتفاعل بين متغيرات الدراسة في تحديد تقدير المعلمين والمعلمات لمستوى فاعلية أداء مديري المدارس في مديرية تربية لواء البتراء؟

ولمعرفة أثر كل من النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، والخبرة على مستوى فاعلية أداء مديري المدارس تبعاً لتفاعل المتغيرات المستقلة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي كما في الجدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الثلاثي لإيجاد دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لتفاعل المتغيرات المستقلة.

المتغير المستقل	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدالة
النوع الاجتماعي X المؤهل العلمي	التخطيط	.149	1	.149	0.377	.540
	القيادة	.981	1	.981	1.916	.168
	التحصيل الدراسي	1.616	1	1.616	4.076	.045
	توظيف التكنولوجيا	1.915	1	1.915	4.796	.030
	المناخ المدرسي	1.785	1	1.785	7.546	.007
	الاختبارات المدرسية	1.593	1	1.593	5.720	.018
النوع الاجتماعي X الخبرة	التخطيط	1.567	2	.783	1.991	0.13
	القيادة	2.818	2	1.409	2.753	.066
	التحصيل الدراسي	2.155	2	1.078	2.718	.068
	توظيف التكنولوجيا	.236	2	.118	0.296	.744
	المناخ المدرسي	.393	2	.197	0.832	.437
	الاختبارات المدرسية	.321	2	.161	0.577	.562
المؤهل العلمي X الخبرة	التخطيط	.797	2	.398	1.012	.365
	القيادة	.842	2	.421	0.823	.441
	التحصيل الدراسي	.254	2	.127	0.320	.727
	توظيف التكنولوجيا	0.001	2	0.005	0.119	.888
	المناخ المدرسي	1.093	2	.546	2.311	.102
	الاختبارات المدرسية	.613	2	.306	1.100	0.33
النوع الاجتماعي X المؤهل العلمي X الخبرة	التخطيط	2.328	2	1.164	2.958	.054
	القيادة	1.953	2	.977	1.908	.151
	التحصيل الدراسي	1.632	2	.816	2.057	.130
	توظيف التكنولوجيا	1.881	2	.941	2.356	.097
	المناخ المدرسي	.403	2	.202	0.853	.428
	الاختبارات المدرسية	.324	2	.162	0.581	.560

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى التفاعل بين المتغيرات المستقلة للدراسة، عدا التفاعل بين النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي على مجالات التحصيل الدراسي، وتوظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، ومجال الاختبارات المدرسية، ولمعرفة لصالح من هذه الفروق تم إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي.

المجال	النوع الاجتماعي	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحصيل الدراسي	ذكر	بكالوريوس فأقل	3.40	062
		دبلوم عالي فأكثر	3.92	0.44
	أنثى	بكالوريوس فأقل	3.58	0.71
		دبلوم عالي فأكثر	3.52	0.69
توظيف التكنولوجيا	ذكر	بكالوريوس فأقل	4.15	0.50
		دبلوم عالي فأكثر	4.04	0.64
	أنثى	بكالوريوس فأقل	4.19	0.59
		دبلوم عالي فأكثر	3.79	0.69
المناخ المدرسي	ذكر	بكالوريوس فأقل	3.87	0.45
		دبلوم عالي فأكثر	4.00	0.49
	أنثى	بكالوريوس فاقل	4.08	0.46
		دبلوم عالي فأكثر	3.64	0.52
الاختبارات المدرسية	ذكر	بكالوريوس فأقل	3.50	0.53
		دبلوم عالي فأكثر	3.63	0.51
	أنثى	بكالوريوس فأقل	3.88	0.47
		دبلوم عالي فأكثر	3.50	0.61

تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي في مجال التحصيل الدراسي للطلبة جاءت لصالح الذكور من حملة الدبلوم العالي، وهذا يشير إلى أن تقديرات المعلمين لفاعلية المديرين كانت بدرجة كبيرة، وجاءت نتيجة رضاهم عن دور المدير في قيادة الأنشطة التعليمية في المدرسة، وربما إلى اعتقاد المدير بأن ارتفاع تحصيل التلاميذ مؤشر على فاعلية الأداء في المدرسة، وأن التحصيل الدراسي من أهم العوامل التي يؤخذ بها عند تقييم أداء المعلمين من قبل المدير وتقييم أداء المدير من قبل الإدارة التربوية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة البرعمي وطناش (2008)، التي أكدت على أن التحصيل الدراسي يعتبر الهدف الأول للإدارات المدرسية، كما أن هذه النتيجة قد تعزى إلى انطلاق المدير من الواقع المعاش والمتمثل في قلة استقرار المعلمين الذكور في المدارس، نتيجة التنقلات الداخلية والخارجية، واللامبالاة عند كثير من المعلمين الذكور نتيجة اتجاهاتهم السلبية نحو مهنة التدريس، مما يجعل العبء الملقى على عاتق المدير كبير في متابعة التحصيل الدراسي والوقوف على قطع المنهاج، وحضور الحصص الصفية، ومتابعة نتائج الطلبة وتكثيف برامج تبادل الزيارات بين المعلمين، ومتابعة إجراءات التقييم لديهم، وهذا يشير إلى رضا المعلمين عن دور المديرين في قيادة مدارسهم نحو التميز.

كما تشير النتائج في الجدول (8) إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية لتفاعل النوع الاجتماعي مع المؤهل العلمي في مجالات توظيف التكنولوجيا، والمناخ المدرسي، والاختبارات المدرسية جاء لصالح الإناث من حملة البكالوريوس فأقل، وهذا ربما يعود إلى أن تقدير المعلمات لفاعلية المديرات جاء بدرجة كبيرة؛ لأن المديرات أكثر حماسة لاستخدام التكنولوجيا في الأعمال الإدارية، حيث يساهم استخدامها في تنظيم العمل وتجديده، ويعكس جوانب جمالية على البيئة المدرسية، وربما ينطلق هذا التقدير لدور المديرات في تنفيذ توجهات وزارة التربية والتعليم بتوظيف التكنولوجيا في عمليات التعلم والتعليم، حيث أدخلت الوزارة عدداً من البرامج للتعليم المبكر، الذي يهدف إلى دعم التعليم الالكتروني للأطفال، وإكساب المعلمة مهارات واستراتيجيات تركز على المعرفة، واستخدام تكنولوجيا جديدة لتطبيقها في مجال الطفولة المبكرة في مرحلتي رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الدنيا، والمديرات هن أكثر من يتعاملن مع هذه الفئات، كذلك توظيف التكنولوجيا في العمليات الإدارية، حيث اقتضت تعليمات وزارة التربية والتعليم حوسبة جميع موجودات المدارس من الإدارات المدرسية مما يجعل المديرات أكثر التزاما بالأنظمة والتعليمات من المديرين.

أما في مجال المناخ المدرسي فربما يشير إلى فاعلية المديرات في توفير بيئة مدرسية ومناخ تنظيمي إيجابي وأن المديرات أكثر حرصاً على إقامة العلاقات الإنسانية ومراعاتها، لاسيّما في المجالات الاجتماعية، كما أن الإناث أكثر نجاحاً في توثيق العلاقة مع الطلبة، والمجتمع المحلي من خلال تفعيل المجالس المدرسية، وأكثر تفهماً لاحتياجات الطلاب، وأكثر قرباً منهم مما ينعكس إيجاباً على توثيق عرى العلاقة بين الطالب والإدارة المدرسية من جهة، والمعلمات والإدارة المدرسية من جهة أخرى، ويشيع مناخا مدرسياً منفتحاً وليس مغلقاً.

وربما تعود الفروق لصالح المعلمات في مجال الاختبارات المدرسية إلى ارتفاع تقدير المعلمات لفاعلية المديرات في هذا المجال، وشعورهن بالرضا عن دور المديرات في تدريب المعلمات على بناء الاختبارات المدرسية، وتنفيذها في مواعيدها، وتحليل النتائج، وتزويد الطلبة وأولياء الأمور بالتغذية الراجعة، ومتابعة الضعف التحصيلي عند الطلبة ومعالجته.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يوصي بما يلي:

- الاهتمام ببعد القيادة في أداء مدير المدرسة من خلال برامج التدريب التي تنفذها الوزارة، والانتقال من نمط يقوم على العفوية، والتجربة والخطأ، والخبرات الشخصية، إلى نمط يقوم على الأسس العلمية، والنظم، التي توضح وتنظم كيفية إنجاز العمل داخل المؤسسات التعليمية.
- تحسين أداء مدارس الذكور في مجال الاختبارات المدرسية، وتطوير آليات إجراء الاختبارات المدرسية ومستوياتها لتتلاءم والتوجهات الحديثة في تقويم أداء الطلبة الذي تعمل الوزارة على تطبيقه في الميدان.

المصادر والمراجع:

أحمد، حافظ وحافظ، صبري (2003). **إدارة المؤسسات التربوية**. (ط1)، القاهرة: دار علاء للكتب.

البرعمي، سمية وطناش، سلامة (2008). فاعلية المدرسة الأساسية الحكومية في سلطنة عمان. **دراسات**، الجامعة الأردنية 35 (1)، 37-56.

جرادات، عزت ومؤتمن، منى (2000). **التجارب العالمية المتميزة في الإدارة التربوية**. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

جلكرست، باربارة ومايرز، كيت وريد، جين (1999). **المدرسة الذكية**. (دواني، كمال، مترجم) ، عمان: مركز الكتب الأردني.

داني، ، كوكس وجون، هونز (1998). **القيادة في الأزمات**. (خلجة، هاني وسرطاوي، ريم، مترجمون) الرياض: دار المؤتمن للتوزيع.

دروزه، أفنان (2003). مدى قدرة مدير المدرسة على اتخاذ القرارات التطويرية وإحداث التغيير. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عمان، 41، 5-41.

الدويك، تيسير وياسين، حسين وعدس، محمد والدويك، محمد (2001). **أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**. (ط3)، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الرشدان، عبد الله والهمشري، عمر(2002). **نظام التربية والتعليم في الأردن**. (ط1)، عمان: دار وائل.

زاهد، وائل (1995). **فاعلية المدرسة الحكومية الأساسية في مديرية تربية عمان الكبرى الأولى من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

ستراك، رياض (2004).**دراسات في الإدارة التربوية**. (ط1)، عمان: دار وائل.

الطويل، هاني (2005). **أبدال في إدارة النظم التربوية**. (ط1)، عمان: دار وائل.

الطويل، هاني (2006).**الإدارة التعليمة: مفاهيم وآفاق**. (ط2)، عمان: دار وائل.

طناش،، سلامة (1993). أثر طبيعة العمل والخبرة والجنس ومكان وجود المدرسة في تقدير فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية في محافظة إربد. **أبحاث اليرموك**، 9(1)، 169-193.

أبو عاشور، خليفة وحجازي، أسمى (2004). درجة ممارسة مدير المدرسة الثانوية في محافظة إربد لدوره في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. **أبحاث اليرموك**، 20(2)، 829-862.

العرايفي، عصام والعمري، بسام (2001). تقدير فاعلية المدارس الأساسية الحكومية من وجهة نظر المديرين في محافظة مأدبا.**مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، 28(2)، 522-538.

عايش، أحمد (2009). **الإدارة المدرسية نظرياتها وتطبيقاتها التربوية**. (ط1)، عمان: دار المسيرة .

العسيلي، رجاء (2006). تقدير درجة فعالية أداء المدرسة باستخدام معايير الجودة الشاملة في مدينة الخليل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، 8 (4)، 180-208.

عطوي، جودت (2004). **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**. (ط1)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عيادات، يوسف (2004). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**. (ط1)، عمان: دار المسيرة .

الغريب، شبل وحسين سلامة والمليجي، رضا (2004). الثقافة المدرسية.عمان: دار الفكر.

القواسمي، أحمد (2003). تقويم الأداء الوظيفي لمديري المدارس الحكومية في البحرين. **دراسات علوم تربوية**، 1(30)، 176-195

المساعيد، مفضي (2006). **فاعلية الأداء المؤسسي للمدارس الثانوية الحكومية في إقليم الشمال في الأردن من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

المعمري، سيف (2004). **فاعلية إدارة المدرسة الثانوية وتوجهات تطويرها في ضوء التطوير التربوي لسلطنة عمان**. رسالة دكتوراة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

منتدى الفكر العربي (1991). **تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين "الكارثة أو الأمل"**.عمان.

مؤتمن، منى (2003). **إعداد مدير المدرسة لقيادة التغيير**. (ط1)، عمان: مركز الكتاب الأكاديمي .

وزارة التربية والتعليم (1999). نظام رقم 1 لسنة 1995 نظام التنظيم الإداري لوزارة التربية والتعليم. **رسالة المعلم** 39، 22-28.

Begley, p. (1999).*Values and educational leadership*, Albany: State University of New York Press.

Binkly, N. (1997). Principals, role in policy change: Mediating language through professional beliefs. *Journal of Educational Administration*, 35, 56-73.

Boyajian, B. (2001). *Correlates of job satisfaction among California school principals*. DAI- A.36L01, p25.

Goedele V; Jan, b; Martin V a; Peter, P (2009). Using school performance feedback: perceptions of primary school principals. *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 56-65.

Margarett, B. (2002). *Perceived Leadership effectiveness of male and female directors of school in west and east Tennessee*, DAI-A62/09, P2930.

Reynolds, D. (1989). *School effectiveness and school improvement*. Groning Netherlands RION institute for Educational Research, Amsterdam, Netherlands.

أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد وأثرها في تحصيلهم في الكيمياء

ابراهيم رواشدة، وليد نوافلة، علي العمري *

تاريخ تسلم البحث 2010/4/19 تاريخ قبوله 2010/10/18

ملخص: هدفت الدراسة إلى استقصاء أنماط التعلّم لدى طلبة الصف التاسع بحسب نموذج هيرمان Herrmann، وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس. وقد تألفت عينة الدراسة من (491) طالبا و(487) طالبة، واستخدمت استبانة لتحديد أنماط تعلّم الطلبة عينة الدراسة. وقد أشارت النتائج إلى أن 82% من أفراد العينة من ذوي نمط تعلّم منفرد سائد، بينما كان 18% منهم بنمطين أو ثلاثة أنماط. وكانت نسب أنماط التعلّم المنفردة السائدة عندهم هي: 34.5% للنمط C (التفاعلي)، و18.8% للنمط D (الداخلي)، و 14.5% للنمط B (الإجرائي)، و 14.2% للنمط A (الخارجي)، وقد تبين أن نسبة النمط التعلّمي المنفرد تختلف باختلاف الجنس، حيث كانت الأعلى للطلاب في نمط التعلّم A، بينما كانت النسبة الأعلى للطالبات في نمطي التعلّم C و D، كما أشارت النتائج إلى أن تحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء يختلف بدلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) باختلاف نمط تعلّمهم، لصالح النمط D مقارنة مع كل من نمطي التعلّم B و **C** ، ولم يكن هناك فروق دالة في تحصيل الطلبة تعزى للجنس، أو للتفاعل بين نمط التعلّم والجنس.
(**الكلمات المفتاحية**: نموذج هيرمان Herrmann، نمط تعلّم، تحصيل، طلبة تاسع).

Learning Styles of Ninth Grade Students in Irbid and its Effects on their Achievement in Chemistry

Ibrahiem Rawashdeh, Waleed Nawafleh, Ali Alomari, Faculty of Education,Yarmouk University, Irbid, Jordan.

***Abstract**: The purpose of this study was to investigate the learning styles of 9th grade students according to Herrmann's theory, and its effect on their achievement in chemistry, and if it differs according to the sex of subjects. The study sample consisted of 491 male students and 487 female students. A learning style questionnaire was used to determine the learning styles of students. The results of the study indicated that 82% of the respondents had a single dominant learning style, while the rest (18%) had two or three learning styles. The percentages of dominant learning styles for the sample were: 34.5% C (Interactive), 18.8% D (Internal), 14.5% B (procedural), and 14.2% A (External). In terms of gender, the percentages of dominant learning style was different; the highest percentage for male students was in learning style A, while the highest percentages for female students were in learning styles C and D. Additionally, the results indicated that the achievement in chemistry for 9th grade students had significant difference ($\alpha = 0.05$) for learning style D compared with both styles B and C. Finally, there was no significant difference found in achievement due to gender or the interaction between learning style and gender.*

***(Keywords:** Herrmann's model, Learning styles,Achievement, Ninth grade **)**.*

المقدمـــة: تتطلب معايير جودة التعليم التي تنادي بها الهيئات العالمية والوطنية كالمجلس الوطني لاعتماد المعلمين وتأهيلهم National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، مراعاة الفروق الفردية في أنماط التعلّم بين المتعلّمين، فلكلّ متعلّم الحق في تعليم أفضل، وأن يتعلّم وفقاً للطريقة التي يستطيع أن يتعلّم بها (NCATE, 1999). ويفسر اختلاف أنماط تعلّم الأفراد في التعلّم من وجهة نظر ثورندايك باختلاف العوامل الثقافية والشخصية والبيولوجية والانفعالية للأفراد، لذلك فإن نمط التعلّم هو مفهوم أو مصطلح يشير إلى طريقة الاستجابة الملائمة من الفرد للمثيرات في سياقات التعلّم، وهذه الاستجابات للمثيرات هي السلوكات وهي المكونات التي تكوّن نمط التعلّم الفردي (Hergenhahn & Olson, 1993).

وورد في الأدب التربوي مجموعة من التعريفات لنمط التعلّم نذكر منها: أن نمط التعلّم هو مجموعة من الخصائص السلوكية والمعرفية والنفسية التي تمثل مؤشرات ثابتة نسبيا في كيفية إدراك المتعلّم للبيئة التعلّمية وتفاعله معها واستجابته لها (Keefe, 7 198، أو أنه الطريقة التي يتعلّم بها الفرد في استقباله أو تحليله للمعلومات وكيفية معالجته للمشكلات التي تعترض سير تقدّمه (Farrell-Moskwa, 1992)، أو أنه الطريقة التي تؤثر بواسطتها عناصر معينة في المجالات البيئية والانفعالية والاجتماعية والجسمية على تمثّل الطلبة واستيعابهم للمعلومات والمهارات المختلفة واحتفاظهم بها (Dunn, Dunn, & Price, 1989)، أو أنه مصطلح يستخدم لوصف النشاطات والسلوكات والاتجاهات التي تحدّد تفضيلات الأفراد في التعلّم (Honey & Mumford 2000)، أو أنه وصف للعمليات التكيّفيّة المناسبة، والتي تجعل من الفرد مستجيباً لمثيرات البيئة المتنوعة بما يتلاءم مع خصائصه الانفعالية والاجتماعية والجسمية (قطامي وقطامي، 2000). وعرّفت الجمعية الأمريكية للتدريب والتطوير American Society for Training and Development (ASTD) نمط التعلم بأنه مفهوم نظري

* كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الاردن.
© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2010، إربد، الأردن.

وعملي يشير إلى كيفية اكتساب المتعلّم معرفته أو إلى كيفية تغيير سلوكه (ASTD, 2007).

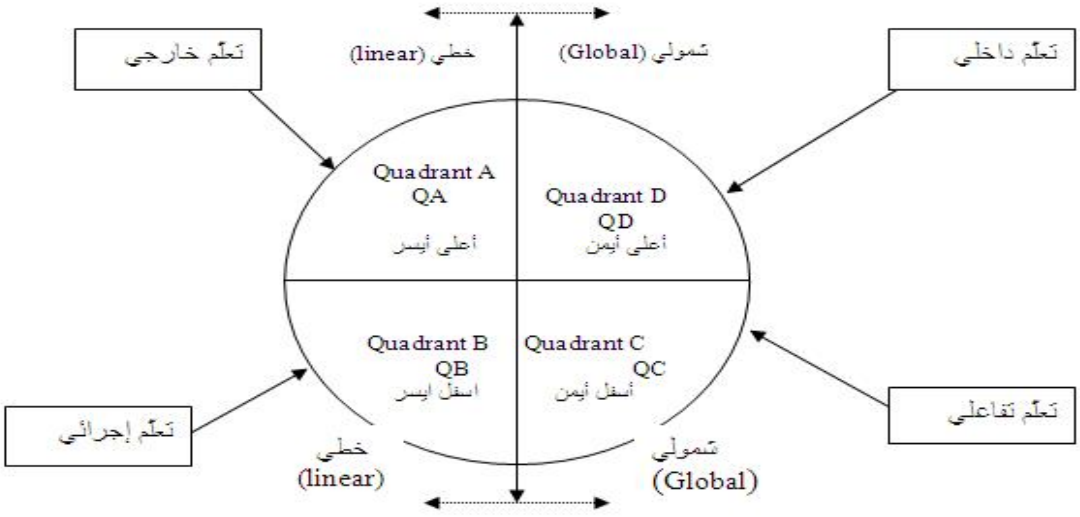
تؤشّر التعريفات المذكورة سابقاً بأن نمط التعلم هو الطريقة التي يستقبل بها المتعلّم المعلومات من البيئة، والطريقة التي يتم بها معالجتها واكتسابها واحتفاظه بها.

لقد صُنّفت أنماط التعلّم بأشكالٍ ونماذج متعدّدةٍ، وحسب التسلسل الزمني لظهور هذه الأشكال ونماذج أنماط التعلّم من الأقدم إلى الأحدث، كان نموذج كارل جنغ Carl Jung عام 1971 الذي صنّف أنماط التعلم إلى: شعوري، وتفكيري، وحسي، وحدسي (القطامي، 1998). وتحدد في نموذج كولب Kolb عام 1976، في أربعة أنماط هي: التباعديون، والتمثليون، والتقاربيون، والموائمون، (Wilson & Hill, 1994). وصنف في نموذج مايرز برج Myers-Brigg عام 1978 إلى: انبساطي وحساس ومفكّر ومحكّم، (Hadfield, 2006).وتحددفي نموذج مكارثي McCarthy عام 1980، الذي يصطلح عليهFour Major Learning Style (4MAT)، أربعة أنماط تعلّم حسب مداخل المعلومات، وهي: الابتكاري، والتحليلي، والحسي، والديناميكي Montgomery, & (Bull, Kimball, 2000).

وتحدد في نموذج جريجورك Gregorc عام 1985 أربعة أنماط للتعلّم؛ المحسوس- التسلسلي، والمحسوس- العشوائي، والمجرد- التسلسلي، والمجرد-العشوائي (Hadfield, 2006). وهناك كذلك نموذج هوني وممفورد Honey & Mumford عام 1986، وهو مؤسّس أيضا على نموذج كولب Kolb، ويفترض هذا النموذج أربعة أنماط للتعلّم هي: النشط، والمتأمل، والنظري، والنفعي(Hendry et al, 2005). وكان نموذج فيلدر– سلفرمان Felder-Siliverman عام 1988، ويفترض أربعة أبعاد ثنائية القطب للتعلّم، ولذا يتكون من ثمانية أنماط تعلّمية، هي: حسي وحدسي وبصري ولفظي ونشط وتأملي وتسلسلي وشمولي (Felder, 1996). ونموذج سوزان واينبرنر عام 2002 بثلاثة أنماط تعلّم هي: البصري، والسمعي، والحركي (العمران، 2006).

وفي التنظير المتأخر نسبيا، بدأ التوجّه في إسناد التعلّم إلى وظائف الدماغ، والدماغ يتكون من نصفي كرتين ملتحمتين من الوسط، وهما النصف الأيمن والنصف الأيسر، وتكون السيطرة لكل منهما على أفعال الجسم في الجانب المعاكس لهما، فمثلا يسيطر نصف كرة الدماغ الأيمن على فعل اليد اليسرى وهذا يشيع لدى 30- 40% من الأفراد (نوفل وأبو عواد، 2007).

ومن النظريات التي اهتمت بالدماغ وتفسير حدوث التعلّم به؛ نظرية الدماغ الثلاثية Triune Brain لماكلين McClean عام 1952، وتفترض هذه النظرية ثلاثة أدمغة متداخلة، وفي كل جزء يتم التعلّم بطريقة معينة، فهناك الدماغ العقلاني (التبريري)، والدماغ المتوسط، والدماغ الفطري (Herrmann, 1989). وهناك نظرية سبيري Sperry عام 1964 التي تفترض وجود دماغين أيمن وأيسر، وتتم في كل منهما أشكال للتعلّم، ودمج هيرمان نظرية ماكلين ونظرية سبيري في نظرية الدماغ الكلي Whole Brain Theory، فجزّأت هذه النظرية الدماغ حسب خصائص التعلّم إلى علوي؛ أيمن وأيسر، وسفلي؛ أيمن وأيسر، فالعلوي كله يختص بالمفاهيمية والتجريد والسفلي كله يختص بالعاطفية والداخلية، والأيسر كله يختص بالمنطقية والكمّية في أعلاه وبالتسلسلية والتنظيم في أسفله، والأيمن كله يختص بالمفاهيمية والبصرية في أعلاه وبالشخصية والعاطفية في أسفله، وبشكل عام يكون الأيمن غير محكم البنية بينما الأيسر يكون محكم البنية (Loren & Bean, 1997). ويخطط لهذا النموذج بالشكل الآتي :



أجزاء الدماغ حسب تصنيف Herrmann (Steyn & Maree, 2003)

وورد في هيرمان، وستاين وماري، وشي، وكاري، وفقز، (Herrmann, 1989; Steyn & Maree, 2003; She, 2005; Carey, 1997; Voges, 2005) وصف أنماط التفكير الأربعة في الأجزاء الأربعة للدماغ، ووصف خصائص التعلم في كل من هذه الأجزاء الأربعة، ووصف الطرق التعليمية والسياقات التي تتقابل معها وفيما يلي إيجاز وصف ملامح هذه الأنماط:

الأول: نمط التعلّم A الخارجي External Learning (الجزء الأيسر العلوي من الدماغ)

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المعتمد على الحقائق والتحليلي والعقلاني والنظري والخارجي. واعتمدت الدراسة لهذا النمط مصطلح التعلّم الخارجي، وأهم خصائصه أنه:

- منطقي Logical قادر على الاستدلال الاستنتاجي من معلومات وبيانات سابقة.
- عقلاني (تبريري) Rational يحدّد الخيارات على أساس العقل وليس على أساس العاطفة.
- حقائقي Factual يحب العمل مع الحقائق، ويتعامل معها بدقة وطرق مدروسة.
- نظري Theoristic : يهتم ببناء النظريات وفحصها وتقييمها.
- واقعي Realistic يهتم بالأمور الواقعية ولا يهمه الأمور التي قد تحدث في المستقبل.
- تحليلي Analytical قادر على تجزئة الأفكار واختبار مدى الملاءمة فيما بينها.
- كمي Quantitative: يتوجه نحو العلاقات العددية ويميل إلى معرفة القياسات الدقيقة.
- رياضي Mathematical يدرك الأرقام ويفهمها وقادر على معالجتها.
- نقدي Critical يمارس أو يضمن أحكاماً وتقييماً بعناية، كالحكم على معقولية فكرة ما.
- تقني Technical يفهم ويطبّق المعرفة العلمية والهندسية.
- مالي Financial: كفء في توجيه قضايا كمية ترتبط بالتكلفات والميزانيات والاستثمارات.

الثاني: نمط التعلّم B الإجرائي Procedural Learning (الجزء الأيسر السفلي من الدماغ)

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: الموجّه، المخطّط، المنظّم، التسلسلي، الإجرائي، واعتمدت الدراسة لهذا النمط مصطلح التعلّم الإجرائي، وأهم خصائصه:

- تسلسلي Sequential يتعامل مع الأشياء والأفكار واحدة تلو الأخرى أو بالترتيب.
- منظّم Organize يرتب المفاهيم والأشياء والعناصر في علاقات مترابطة منطقياً.
- تفصيلي Detailed يهتم بمفردات أو أجزاء الفكرة أو المشروع.
- مخطّط Planner يشكل الأساليب أو المعاني لتحقق نهاية مرغوبة قبل البدء في التنفيذ.
- إجرائي Procedural يتبع إجراءات ومعايير محددة في عمل الأشياء.
- محكوم وموجّه Controlled مقيّد ويتحكم في مشاعره نحو الآخرين.
- محافظ Conservative يميل إلى الاستمرارية في الأفكار والأوضاع المثبتة والتقليدية.
- محدّد البنية Structured يهتم بالمحتوى المحدد والمبني بشكل جيد.
- غير مخاطر Risk-Avoiding يتجنب المخاطرة ويفضل العمل في البيئة الآمنة.
- زمني Timely ينجز المهمات بالوقت المحدد.

الثالث: نمط التعلّم C التفاعلي Interactive Learning (الجزء الأيمن السفلي من الدماغ)

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المشاعري والعاطفي والاجتماعي والبينْ- شخصي والتفاعلي، واعتمدت الدراسة لهذا النمط مصطلح التعلم التفاعلي، وأهم خصائصه أنه:

- بين شخصي Interpersonal يستطيع بسهولة تطوير علاقات طيبة ذات معنى مع مختلف الناس، ويتعلّم بشكل أفضل بمشاركة الآخرين والتعاون معهم.
- عاطفي Emotional يمتلك مشاعر من السهولة إثارتها وظهورها لديه.
- حسي حركي Kinesthetic يتعلّم باستخدام حواسه باللمس والسمع والشم والتذوق والنظر والحركة.
- رمزي Symbolic يستخدم الأشياء والعلاقات والإشارات كممثلة للأفكار وفهمها.
- فني Artistic: يستمتع أو أنه ماهر في التلوين والرسم والموسيقى والنحت، وقادر على تنسيق اللون والتصميم والبنية لإحداث آثار سارة.
- روحي Spiritual يتعامل مع الروح بانفصال عن الجسد أو عن الأشياء المادية.
- تعبيري Expressive يعبّر عن نفسه ومشاعره وآرائه وأفكاره.
- شعوري Feeling يعبّر عن مشاعره ويعرف مشاعر الآخرين وآرائهم ويحترمها.
- داعم Supportive: يبلّغ الفرد المشارك معه بنقاط القوة في سلوكه ويعلّمه ما تعلّمه.
- لفظي Verbal: لديه مهارات تحدّث جيده؛ وضوح وفعالية بالمفردات.
- قاريء Reader: يقرأ على الغالب ويستمتع بالقراءة.
- كاتب Writer: يتواصل بوضوح مع الكلمات المكتوبة ويستمتع بها.

الرابع: نمط التعلّم D الداخلي Internal Learning (الجزء الأيمن العلوي من الدماغ)

يصطلح عليه هيرمان بعدة مصطلحات، وهي: المتفتح الدماغ Open-Minded والابتكاري والتكاملي والتحليلي والتخيلي والداخلي، واعتمدت الدراسة لهذا النمط مصطلح التعلّم الداخلي، وأهم خصائصه:

- بصري Visual يتعلّم بمشاهدة الصور والرسومات والمخططات والعروض العملية.
- شمولي (كلي) Holistic يدرك ويفهم الصورة الكلية دون الرجوع إلى العناصر الجزئية للفكرة، أو المفاهيم أو السياق.
- ابتكاري Innovating يبتكر أفكاراً وطرقاً وأدوات جديدة.
- تخيّلي Imaginative يكوّن صوراً عقلية لأشياء غير محسوسة على الفور، أو أنها لن تدرك كلية في الواقع، وقادر على مواجهة المشكلات والتعامل معها بطرق جديدة.
- تكاملي Integrative يركّب قطع وأجزاء وعناصر الأفكار، والأوضاع إلى كل موحّد.
- مفاهيمي Conceptual يتخيل أفكاراً وآراء لتوليد أفكار مجردة من أمثلة محددة.
- تركيبي Synthesizer يوحّد الأفكار، والعناصر، والمفاهيم المنفصلة في شيء جديد.
- تزامنيّ Simultaneous يعالج في نفس الوقت أكثر من مدخل عقلي.
- حدسي Intuitive يعرف شيئاً ما دون التفكير به بشكل معلن، ويمتلك فهماً ثابتا دون الحاجة إلى حقائق وبراهين.
- مستكشف ذاتي Self - discovery يستكشف المعلومات بنفسه.
- مبادئ ومبادر Initiative: مبادر في عمل الأشياء من تلقاء نفسه.
- إبداعي Creative: يمتلك أفكاراً غير اعتيادية وابتداعية، وقادر على تجميع الأشياء مع بعضها بطرق جديدة وتخيلية.
- مخاطر Risk- Taking يفضّل بيئة العمل التي تحتوي على المخاطر.

وبناءً على هذا النموذج أعدّ هيرمان Herrmann عام 1988 استبانة تكونت من (120) فقرة لتحديد النمط التعلّمي السائد وأنماط التفكير عند المتعلّمين، وهي أداة السيادة الدماغية لهيرمان Herrmann Brain Dominance Instrument (HBDI). وبفهم النمط التفكيري المفضل لدى الطلبة يمكن للمعلم أن يفهم أكثر كيف يتعلّم طلبته، وكيف يتخذون القرارات، وكيف يحلّون المشكلات، وكيف يتواصلون، ولماذا يعملون بعض الأشياء وكيف يعملونها (She, 2005). وقد ذكر ادوارد ولومسدين Edward & Lumsdain كما ورد في فيلدر (Felder, 1996) أن أداة السيادة الدماغية لهيرمان HBDI تساعد في المهام الآتية:

- تمكن الطلبة من التبصر في أنماط تعلّمهم وتشكيل استراتيجيات تعلّم ناجحة.
- تمكن المعلمين من فهم أسئلة طلبتهم وتعليقاتهم وإجاباتهم في سياق تفضيلاتهم التفكيرية
- تمكن المعلمين والطلبة من حل المشكلات بشكل أفضل عندما يشكلون مجموعات تشتمل على جوانب السيادة الدماغية الأربعة.

ويعتقد هيرمان Herrmann بأن تفضيل ما يُتعلّم يرتبط بنمط التعلّم، ولذا فإنّ الفشل في المقابلة بين النمط التعلّمي مع المنحى التدريسي يؤدي إلى إحباط المتعلّم، فيزيد جهده المبذول في التعلّم، ويحدث له الضجر والملل، ولا يعني بالضرورة تفضيل المتعلّم لنمط معين أن يكون تحصيله عالياً ؛ وقد يفسر ذلك بأن التدريس الذي تلقاه لا يلائم نمطه التعلّمي، وبالمقابل فقد يحدث تعلّم لدى المتعلّم بغير نمطه الذي يمتلكه، وهذا يحتاج إلى حوافز داخلية وخارجية قوية، ولذلك يفضّل أن يستكشف المعلمون قدرات طلبتهم التعليمية والتوجه في تعليمهم وفق أنماط التعلّم المختلفة، على أن يكون ذلك بفعاليةٍ وتحدٍ، فلا يستمرون في تعليمهم وفق نمط تعلّم واحد، بل يسعون إلى مقابلة جميع الأنماط التعلّمية المتعددة والمتنوعة (Bull *et al*., 2000).

وهناك دراسات عديدة استخدمت أدوات لقياس أنماط التعلم مبنية على الدماغ، كدراسة نيكولا (Nicola, 1994) التي أشارت إلى أن 56% من طلاب الثانوية يستخدمون الجانب الأيمن للدماغ في تعلمهم، و 13% يستخدمون الجانب الأيسر، و 31% يستخدمون النصفين بشكل متوازن، ودراسة السليماني (1994) التي أشارت إلى سيادة الجانب الأيمن للدماغ لدى طلبة الثانوية عدا الثالث ثانوي الذين يسود لديهم الجاني الأيسر للدماغ، إضافة إلى عدم وجود فروق دالة بين أنماط التفكير تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الفقهاء (2002) التي أشارت إلى وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط التعلم بشكل عام، ووجود علاقة بين نمط التعلم والتخصص الأكاديمي، كما أن هناك دراسات تناولت علاقة نمط التعلم بالتخصص الأكاديمي في الجامعة، ومنها دراسة لافاش (Lavach, 1997) التي أشارت إلى أنه يسود لدى طلبة كلية العلوم الإنسانية النصف الأيمن للدماغ في تعلّمهم، بينما يسود لدى طلبة العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية النصف الأيسر من الدماغ، ودراسة صالح (Saleh, 2001) التي أشارت أن طلبة الأدب والفنون والتربية والتمريض يسود لديهم الجانب الأيمن للدماغ في تعلّمهم، بينما طلبة العلوم وإدارة الأعمال والهندسة يميلون إلى توظيف الجانب الأيسر للدماغ.

وفي هذه الدراسة استخدمت أداة مبنيّة على نموذج هيرمان للسيادة الدماغية، لاستكشاف الشيوع في أنماط التعلم الأربعة، لدى طلبة الصف التاسع في إربد، وكشف فروق أثارها في التحصيل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع.

مبررات الدراسة:

إن من أهم المشكلات التي يواجهها مدرّسو العلوم هي تدني تحصيل الطلبة، على الرغم من اعتراف التربويين بوجود تباين في قدرات الطلبة واستعداداتهم، وفي الطريقة التي يفضلونها في

تعلمهم، إلا أن ما يسود في مدارسنا هو التدريس بنسق واحد نوعاً ما، وربما تكون المحاضرة بالعرض المباشر أو المناقشة هي أكثر طرق التدريس شيوعاً، دون مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة.

وبقصد البحث عن سبل أخرى تساهم في معالجة تدنّي التحصيل في ظل التدريس السائد في مدارسنا، ونظراً لتناقض نتائج الدراسات التي تناولت السيادة الدماغية لدى الأفراد في تعلمهم، وعلاقتها بالجنس أو التخصص الأكاديمي أو المستوى التعليمي، وأثرها في التحصيل، وندرة الدراسات التي تناولت طلبة مدارس، في حدود علم الباحثين؛ جاءت هذه الدراسة للكشف عن أنماط تعلم طلبة الصف التاسع، والكشف عن النمط التعلمي الأكثر تحصيلاً في ظل التدريس السائد في مدارسنا.

مشكلة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد، وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما أنماط التعلّم السائدة لطلبة الصف التاسع في إربد ؟
2- هل تختلف نسب شيوع كل نمط من أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد حسب الجنس؟
3- هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء في إربد حسب جنس الطلبة وأنماط تعلمهم ؟
4- هل هناك أثر للتفاعل بين عامليْ الجنس ونمط التعلم على التحصيل في مادة الكيمياء؟

أهمية الدراسة:

تعود أهمية هذه الدراسة إلى أنها تستند إلى نظرية هيرمان في تفسير التعلّم وأنماطه، والتي كانت أساسا لدراسات حول العوامل الثقافية والشخصية والبيولوجية والانفعالية المختلفة التي تؤثر في أنماط التعلّم، وقد تكون هذه النظرية هي الأكثر نظاماً وشمولاً في تحديد نماذج التعلّم الأخرى، وفي ضوئها كان الاهتمام بالتطور والنمو للمتعلّمين أو المتدربين وخاصة في مجال الإبداع، ومن فرضيات النظرية أن أنماط التعلّم ليست سمات شخصية ثابتة لكنها إلى حد ما أنماط سلوكية قابلة للتعلّم (Herrmann, 1989)؛ لذا فقد تفيد النظرية في التأسيس لإجراءات تعليمية تحقق نتاجات تعلمية أفضل لدى الطلبة.

كما تأتي أهمية هذه الدراسة في أنها وفّرت دليلا بحثيا عن العلاقة بين النمط التعلمي والتحصيل وهذا قد يكون مؤشراً للمعنيين في تعليم العلوم على كيفية توجيه تعلم الطلبة، وتطوير الخصائص التعلّمية للنمط الأعلى تحصيلاً، كما وفرت أدباً تربوياً وفكراً قد يساهم في مزيد من البحث التربوي حول أنماط تعلم الطلبة من حيث توزعها على مدى جغرافي أوسع، وحول علاقة أنماط التعليم بأشكال التفكير والإبداع وحول فهم آلية التعلم.

التعريفات الإجرائية

- **نمط التعلّم:** يعرّف الأدب النظري نمط التعلّم على أنه: أسلوب التعلّم الذي يفضّله المتعلم ويستخدمه دون غيره من الأساليب في دراسته، وبه تتم معالجة المعلومات وتخزينها وترميزها واسترجاعها، وفي هذه الدراسة تم تحديده إجرائياً بأنه مجموعة المؤشرات والسلوكات الإدراكية والوجدانية والمهارية الثابتة نسبياً في تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، بهدف استيعابها وبالتالي التكيّف معها، وحدد نمط التعلّم للطالب في ضوء التكرار الأكثر لاستجاباته على فقرات الإستبانة المنتمية إلى النمط الذي صنف فيه.
- **التحصيل:** العلامة المدرسية التي حصل عليها الطالب في مادة الكيمياء للصف التاسع الأساسي في الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008م.

افتراضات الدراسة

- تمت إجابة طلبة عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة بصدق وموضوعية، وتكافأت شروط تطبيق الاستبانة.
- درجة صدق وثبات أدوات القياس المعتمدة في الدراسة مقبولة لأغراض الدراسة.
- العلامات المدرسية في مادة الكيمياء لطلبة عينة الدراسة مقدرة على أسس واحدة، ومقاسة بمقاييس متنوعة ومتعددة وشاملة للمنهج في ضوء تعليمات الامتحانات المدرسية، وبالتالي فقد تكون ممثلة لقدرات تحصيل الطلبة في الكيمياء.

محدّدات الدراسة وحدودها

- حصر مجتمع الدراسة لطلبة الصف التاسع في مديرية تربية اربد الأولى.
- تعريب أداة شي She في قياس نمط التعلم، المبنية في ضوء نموذج هيرمان، وتكييفها على المستوى المحلي، علماً بأن نماذج أنماط التعلم متعددة، وكذلك أدوات القياس المبنية في ضوئها تتعدد.
- اعتمدت أداة سابقة وبإجراءاتها من حيث الصدق والثبات، وقد يكون من الأفضل مستقبلا إذا ما اعتمدت الأداة في بحوث لاحقة أن تكون هناك إجراءات تصديق إحصائية أخرى غير التحكيم الظاهري للمحتوى، وأن يتم التحقق من الثبات إلى جانب طريقة كرومباخ ألفا، باستخدام الاختبار وإعادته وعلى مدى (2-3) أسبوع وليس بفاصل أسبوع واحد فقط، وأن تكون العينة الاستطلاعية مكافئة للعينة في الدراسة بشكل لا يشوبه الشك.

الدراسات السابقة:

بدأ الاهتمام بأنماط التعلّم للطلبة لدى التربويين منذ زمن سابق، إذ أجريت العديد من الدراسات لكشف أشكال أنماط تعلم الطلبة، ومن هذه الدراسات الدراسة التي أجراها شلنت ومدلتون وبوش ولمسدين (Shelnutt, Middleton, Buch, & Lumsdain,

(1996 والتي أشارت إلى أن النمط الأكثر شيوعاً بين طلبة كلية الهندسة في جامعة شمال كارولينا، باستخدام مقياس هيرمان هو النمط A (التعلم الخارجي) يليه النمط B (التعلم الإجرائي) ثم النمط C (التعلم التفاعلي) ثم النمط D (التعلم الداخلي).

وكشفت دراسة عبد الحميد (1998) أن الطلبة المصريين الجامعيين وباستخدام مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، يختلف نمطهم الأيمن التفكيري للدماغ بين الطلاب والطالبات ولصالح الطلاب، لكن لم يوجد مثل هذا الاختلاف في النمط التفكيري الأيسر، إلا انه يختلف النمط التفكيري المتوازي بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات، ولكن بين الطلبة العمانيين كان الاختلاف في النمط التفكيري الأيسر لصالح الطلاب، وفي النمط المتوازي لصالح الطالبات ولكن لا اختلاف في النمط الأيمن.

ووجد دي بور وستاين (De Boer & Steyn, 1999) أن النمط الأكثر شيوعا باستخدام مقاييس هيرمان بين طلبة سنة أولى في كلية العلوم في جامعة بريتوريا تعرضوا لبرنامج موسع في العلوم لتحقيق شروط قبولهم؛ كان النمط B (الإجرائي) يليه النمط A (الخارجي) ثم النمط C (التفاعلي) ثم النمط D (الداخلي)، وفسر ذلك بطبيعة التعليم التسلسلي الذي يسود في المدارس ويندر فيه التعليم الإبداعي، وبعد أن تم إبلاغ الطلبة بأنماط تعلمهم ومناقشتهم بملامحها وإعطائهم أسبوعا من الزمن للألفة بأنماطهم ؛ فقد تطور اهتمام الطلبة بتطوير استعمالهم لكل أرباع الدماغ في نموذج هيرمان، وأصبح للطالب الواحد أكثر من نمط تعلمي واحد.

ووجدت دراسة ستاين ومري (Steyn & Marree, 2003) التي استخدمت مقياس هيرمان لأنماط التعلم، أن غالبية طلاب الهندسة في جامعة بريتوريا لهم نمط تفكيري A (الخارجي) بينما طلاب العلوم لهم نمط تفكيري B (الإجرائي).

واستمراراً في الغرض الأساس للدراسات التي سبق ذكرها، فقد وجدت دراسة نوفل وأبو عواد (2007) التي أجريت على طلبة الجامعات الأردنية باستخدام مقياس هيرمان المطور للبيئة الأردنية؛ أن ترتيب تناقص شيوع الأنماط التعلمية بين الطلبة كان من B الإجرائي إلى A الخارجي إلى D الداخلي إلى C التفاعلي، وشاع التفكير C التفاعلي بين الطالبات أكثر من الطلاب، وكان التفكير النصفي الأيمن أكثر شيوعا بين الطالبات منه عند الطلاب، في حين أن التفكير النصفي الأيسر كان أكثر شيوعا عند الطلاب، وشاع التفكير C التفاعلي بين طلبة الكليات الإنسانية، في حين إنه شاع التفكير D الداخلي بين طلبة الكليات العلمية.

وفي دراسة على طلبة في جامعة ماليزية في السنتين الثانية والرابعة قي تخصص العلوم والفنون، توصل زينال وشويب وعثمان (Zainal, Shuib, & Othman, 2004) وباستخدام مقياس هيرمان، إلى أن التفكير في النصف الأيسر من الدماغ خاصة الربع A الخارجي هو الأكثر شيوعا من للأيمن، فملامح تفكيرهم، التحليل والمنطق والتبرير، وأما في النصف الأيمن فكان تفكيرهم في الربع D الداخلي بملامح الإبداع والحدس، ولم يتصف تفكيرهم بأي ملامح للتفكير في الربع C التفاعلي.

وبشكل عام يمكن القول إن الدراسات السابقة قد تناولت أنماط التفكير لطلبة جامعات في أمريكا ومصر وعُمان وبريتوريا والأردن وماليزيا، وكلها استخدمت نموذج مقياس هيرمان إلا دراسة عبد الحميد (1998) استخدمت مقياس تورانس للتفكير الإبداعي، ووجدت هذه الدراسة أن نمطيْ التعلم A، B الخارجي والإجرائي في جانب الدماغ الأيسر هما أكثر شيوعاً من نمطي الجانب الأيمنC، D التفاعلي والداخلي، وفي النصف الأيسر وجد شيوع النمط A الخارجي أكثر من B الإجرائي، وأحيانا أخرى ينعكس الأمر، وفي داخل النصف الأيمن وجد أن شيوع النمط C التفاعلي أكثر منه للنمط D الداخلي.

وبمقارنة أنماط التعلم بين الطلاب والطالبات، كانت أنماط التعلم الأكثر شيوعا بين الطلاب هما نمطا التعلم في الجانب الأيسر من الدماغ A، B ، بينما كانت أنماط التعلم الأكثر شيوعاً بين الطالبات هما نمطا التعلم في الجانب الأيمن من الدماغ C , D، وحسب التخصص في مجال الدراسة كان نمط التعلم C (التفاعلي) هو الأكثر شيوعاً بين طلبة الكليات الإنسانية، بينما كان النمط الأكثر شيوعا لطلبة الكليات العلمية هو D (الداخلي).

وهناك دراسات أخرى تناولت دراسة أنماط التعلم السائدة على أساس مقاييس أخرى؛ إذ توصلت دراسة ارتاحي (1993) إلى أن نسب أنماط التعلم حسب نموذج كولب بين طلبة الصف العاشر في عمان/الأردن، هي 34% تشعيبي، 20% تمثلي، 18% تقاربي، 28 % تواؤمي، كما أشارت إلى وجود أثر لنمطي التعلّم التباعدي والتواؤمي في تحصيل طلبة الصف العاشر في مدينة عمان مقارنة بالنمطين الآخرين التقاربي والتمثلي.

وتوصلت دراسة المجالي (1996) إلى أن أنماط التعلم على أساس مقياس كولب تتوزع بين طلبة الثاني الثانوي في (تربية الكرك) إلى 35.6% تقاربي، 26.8% استيعابي، 22.1% تكيفي، 15.5% تباعدي.

ولم يقف اهتمام التربويين بأنماط تعلم الطلبة عند حد مسحها والتعرف على أشكالها، بل توجه أيضا إلى استقصاء آثار أنماط تعلم الطلبة في نتاجات تعلمية كالتحصيل وأداء عمليات العلم، وأحياناً أخرى استقصي الأثر المدمج للنمط التعلمي مع متغير آخر كطريقة التدريس، ومن الدراسات التي تناولت ذلك، الدراسة أجراها رواشدة (1993) وأشارت إلى أنه لا يوجد أثر للنمط التعلمي (اعتمادي/ مستقل) في اكتساب المفاهيم العلمية بين طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن، لكن له أثر في كل من تفسير الظواهر العلمية وحل المشكلة لصالح النمط المستقل، ولا أثر للتفاعل بين نمط التعلم واي من الإستراتيجيتين فوق المعرفيتين (خرائط المفاهيم والكشاف المعرفي) في اكتساب المفاهيم أو تفسير الظواهر أو حل المشكلة.

وتوصلت دراسة ستين ومري (Steyn & Marree, 2003) إلى وجود أثر لأنماط التعلم A (الخارجي)، B (الإجرائي)، D (الداخلي) في أداء طلبة السنة الأولى من كلية الهندسة وكلية

العلوم في جامعة بريتوريا بعد تلقيهم تدريساً مدعماً لمفاهيم أساسية في العلوم والرياضيات.

وتوصلت دراسة روبرتس ودير (Roberts & Dyer, 2005) إلى عدم وجود أثر للنمط المعرفي باستخدام نموذج جريجورك Gregorc في تحصيل مجموعة من الطلبة يدرسون مساقاً في الأحياء في جامعة فلوريدا بطريقة المحاضرة الموضحة على الإنترنت، كما لا يوجد أثر للنمط المعرفي في اتجاهاتهم.

وتوصلت دراسة مانوجهري ويونغ (Manochehri & Young, 2006) إلى وجود أثر لأنماط التعلم حسب نموذج كولب (تباعدي وتقاربي وتمثلي وتواؤمي) في معارف الرياضيات لطلبة في جامعة تكساس، ولكن لا يوجد أثر لنمط التعلم في رضاهم من طريقة التدريس، ولا يوجد أثر للتفاعل بين نمط التعلم وطريقة التعليم (تقليدية أو قائمة على الانترنت) في امتلاك الطلبة لمعارف الرياضيات.

وفي دراسة وانغ ووانغ ووانغ وهنغ (Wang, Wang, Wang, & Hung, 2006) لاستقصاء أثر التقييم التكويني ونمط التعلّم على التحصيل في بيئة تعلّم قائمة على الانترنت لطلبة سابع في تايوان، وجدت أثراً لأنماط التعلم (تباعدي، تقاربي، تمثلي، تواؤمي) ولطريقة التقويم في التحصيل، ولكن لا أثر للتفاعل بين النمط وطريقة التقويم، وكان الترتيب التنازلي لتحصيل الطلبة حسب نمطهم كما يلي: التباعدي، التمثلي، التواؤمي، التقاربي.

وأشارت دراسة صن ولن ويو (Sun, Lin, & Yu, 2008) إلى أن طلبة الصف الخامس بجميع أنماط تعلمهم حسب نموذج كولب (تباعدي، تقاربي، تمثلي، تواؤمي) يحصّلون على نتائج أفضل بتعلمهم العلوم في المختبر القائم على الانترنت مقارنة بتعلم العلوم في المختبر العادي، وكان التحصيل الأعلى لطلبة نمط التعلم التواؤمي.

وبينت دراسة جوي ولي وجنغ (Choi, Lee, & Jung, 2008) التي أجريت على طلبة طب أسنان في تايوان، الذين يدرسون مساقاً في الأحياء قائم على الوسائط المتعددة، أن الطلبة ذوي نمطي التعلم التسلسلي والتأملي، يمتلكون خبرات تعلّمية ذات معنى، أعلى من الطلبة ذوي أنماط التعلم الحدسي والشمولي والنشط.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة، تناولت أنماط التعلم لطلبة بمستويات تعليمية مختلفة جامعية ومدرسية، وفي بلدان مختلفة، وباستخدام مقاييس مختلفة، واستقصت أثر أنماط التعلم في مظاهر تعلّمية وسياقات معينة، إلا أنه لا زالت هناك حاجة إلى إجراء مزيد من الدراسات؛ نظراً للاختلاف في الأبعاد الجغرافية، والمستوى التعليمي، وتنوع السياقات، وللتكامل بين الفكر النظري المبنية عليه مختلف أدوات القياس لأنماط التعلم.

ومن هنا فقد أتت هذه الدراسة في محاولة للتعرف على أنماط التعلم السائدة لدى طلبة الصف التاسع في اربد، وأثرها على التحصيل في مادة الكيمياء، واختلاف ذلك باختلاف الجنس، وباستخدام أحد المقاييس الأكثر رواجاً لقياس نمط التعلم، والذي لم تتناوله العديد من الدراسات التي أجريت في الأردن.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية إربد الأولى في الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008، والبالغ عددهم (7347) طالباً وطالبة موزعين على (88) مدرسة؛ منهم (3826) طالباً في (37) مدرسة و(3521) طالبة في (51) مدرسة، وهذه المدارس تتواجد في مدينة إربد وفي القرى المجاورة لها.

واختيرت ثماني مدارس بالطريقة العشوائية البسيطة، لكل من الطلاب والطالبات، فتكونت عينة الدراسة من ست عشرة شعبة من الطلاب وعددهم (504) طالباً، ومن ست عشرة شعبة من الطالبات وعددهن (503) طالبة، فأصبح مجموع طلبة عينة الدراسة الذين طبقت عليهم الاستبانة (1007) طالباً وطالبة، ولكن عدد طلبة عينة الدراسة الذين خضعت إجاباتهم للتحليل 978 طالباً وطالبةً لأن الباقي كانت إجاباتهم غير مكتملة.

أداة الدراسة:

اعتمدت أداة نوافلة (2008) المعدلة من أداة شي (She, 2003)لقياس أنماط التعلّم المفضلة لدى الطلبة لتناسب البيئة الأردنية، والمطورة أصلا من أداة هيرمان للسيادة الدماغية (HBDI Herrmann Brain Dominance Instrument.، وذلك لقرب وقت الدراسة الحالية مع دراسة النوافلة، ولتطبيقها على طلبة نفس المرحلة (الصف التاسع) وفي المديرية ذاتها، ولمنطقية إجراءات صدقها وثباتها، ويبين الملحق (1) هذه الأداة بصورتها النهائية. وتشير الفقرات (1، 8، 12، 16، 19، 22، 28، 29، 32، 34، 37، 40، 43، 56، 58) إلى أنشطة التعلّم التي يمكن أن يفضلها طلبة ربع الدماغ A (الجزء الأيسر العلوي)، وتعبّر بشكل عام عن التعلم الخارجي الخطي، وتشير الفقرات (3، 6، 9، 14، 20، 27، 35، 39، 44، 46، 48، 50، 51، 54، 57) إلى أنشطة التعلّم التي يمكن أن يفضلها طلبة ربع الدماغ B (الجزء الأيسر السفلي)، وتعبّر بشكل عام عن التعلم الإجرائي الخطي، وتشير الفقرات (2، 5، 10، 13، 18، 23، 25، 26، 30، 33، 38، 41، 49، 53، 60) إلى أنشطة التعلّم التي يمكن أن يفضلها طلبة ربع الدماغ C (الجزء الأيمن السفلي)، وتعبّر بشكل عام عن التعلم التفاعلي الشمولي. وتشير الفقرات (4، 7، 11، 15، 17، 21، 24، 31، 36، 42، 45، 47، 52، 55، 59) إلى أنشطة التعلّم التي يمكن أن يفضلها طلبة ربع الدماغ D (الجزء الأيمن العلوي)، وتعبّر عن التعلم الداخلي الشمولي.

ويجيب الطالب عن هذه الإستبانة باختيار نشاط التعلّم الذي يراه سهلا ويستمتع به، ويتم حساب المجموع الكلي لكل الاستجابات لكل فرد، وحساب النسبة لكل ربع بقسمة عدد الفقرات التي اختارها في هذا الربع على مجموع الفقرات التي اختارها في جميع الأرباع، ثم تجميع الطلبة في أربعة أنماط تعلّمية بالاعتماد

على الربع الذي يحصلون فيه على أعلى نسبة، وإذا تساوى ربعان بالنسبة المئوية يكون الطالب بنمطين، وإذا تساوى ثلاثة أرباع بالنسبة يكون الطالب ثلاثي النمط.

صدق الأداة وثباتها:

كانت استبانة أنماط التعلم التي كيّفها النوافلة (2008) للبيئة الأردنية على أساس استبانة شي (She, 2003)، قد صدّقت بالترجمة وتدقيقها، وحكمت من أعضاء هيئة تدريس جامعيين، فتكونت بشكلها النهائي من 60 فقرة موزعة على أرباع الدماغ الأربعة بالتساوي، وكانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) هي 0.78، 0.79، 0.76، 0.77 لأرباع الدماغ A،B، C، Dبالترتيب، ومعاملات الثبات بالاختبار وإعادته (معامل ثبات الاستقرار) هي 0.79، 0.76، 0.80، 0.75 وبالترتيب ذاته، وتؤشر هذه القيم بثبات مقبول لأغراض الدراسة (عودة، 1993).

إجراءات الدراسة

- حُدِّدَ مجتمع الدراسة بمديرية تربية إربد الأولى، واختيرت منه عينة الدراسة بست عشرة مدرسة؛ ثمان للطلاب، وثمان للطالبات، وكان مجموع العينة (1007) طالبا وطالبة.
- وسجلت أسماء الطلاب والطالبات لعينة الدراسة وعلاماتهم بالكيمياء للفصل الدراسي الأول 2009/2008.
- وطُبّقت استبانة أنماط التعلّم على طلبة عينة الدراسة، وصححت الاستجابات عليها واستخلص منها أنماط التعلّم المفضلة لدى طلبة عينة الدراسة [(النمط A الخارجي (أيسر علوي)، النمط B الإجرائي (أيسر سفلي)، النمط C التفاعلي (أيمن سفلي)، النمط D الداخلي(أيمن علوي)]، وحدد النمط التعلمي للطالب/للطالبة على أساس التكرارات الأكثر لملامح النمط التي استجاب لها الطالب في فقرات الإستبانة، وعند تساوي تكرارات ملامح نمطين أو ثلاثة صنّف الطالب بنمط تعلّم مزدوج أو ثلاثي.

تصميم الدراسة ومعالجتها الإحصائية:

تعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية (المسحية)، وكانت متغيراتها الآتية:

1- المتغير المستقل: نمط التعلم وله مستويات تصنيفية أربع حسب نموذج هيرمان وهي (A, B, C, D).
2- متغير معدل: وهو الجنس وله مستويان (ذكر، أنثى).
3- المتغيرات التابعة: وتتمثل في العلامات المدرسية في الكيمياء لطلبة عينة الدراسة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية وكاي تربيع (χ^2) وتحليل التباين الثنائي 2×4.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت الدراسة إلى استقصاء نسب أنماط التعلّم حسب نموذج هيرمان بين طلبة الصف التاسع في إربد، ومعرفة إن كانت هناك فروق دالة في أنماط التعلم تعزى إلى الجنس، ومعرفة ما إن كان تحصيل الطلبة يتباين تبعاً للجنس ونمط التعلم والتفاعل بينهما، وجمعت الدراسة بياناتها بأساليب وصفية واستدلالية، وتم استدلال إجابات عن أسئلة الدراسة كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول، وهو: "ما أنماط التعلّم السائدة لطلبة الصف التاسع في إربد ؟" فقد تم حصر تكرارات استجابات طلبة عينة الدراسة على أداة الدراسة المطورة لقياس أنماط التعلّم، وصنّف الطلبة في كل من أنماط تعلّم أربعة منفردة [A خارجي (أيسر علوي)، B إجرائي (أيسر سفلي)، C تفاعلي (أيمن سفلي)، D داخلي (أيمن علوي)] وحسبت نسب سيادتها، ويبين الجدول (1) أعداد ونسب أنماط التعلّم المنفردة والتجمّعية لطلبة عينة الدراسة.

جدول1: أعداد ونسب أنماط التعلّم المنفردة والتجمّعية لطلبة عينة الدراسة

طبيعة نمط التعلّم	الطلاب		الطالبات		الطلبة	
	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%	العدد	النسبة%
منفرد						
Aخارجي (أيسر علوي)	89	%9.1	50	%5.1	139	%14.2
B إجرائي (أيسر سفلي)	82	%8.4	60	%6.1	142	%14.5
C تفاعلي (أيمن سفلي)	147	%15.0	190	%19.4	337	%34.5
D داخلي (أيمن علوي)	75	%7.7	109	%11.1	184	%18.8
مزدوج (نمطان)	74	%7.6	70	%7.2	144	%14.7
ثلاثي (ثلاثة أنماط)	24	%2.5	8	%0.8	32	%3.3
المجموع الكلي	491	%50.2	487	%49.8	978	%100

يلاحظ من الجدول (1) أن 82.0% من طلبة عينة الدراسة كان الواحد منهم بنمط تعلّمي منفرد من أنماط التعلم الأربعة، في حين أن 14.7% منهم كان الواحد منهم بنمطين تعلميين، و 3.3% كان الواحد منهم بثلاثة أنماط تعلّمية، كما يلاحظ أن نسب أنماط التعلم المنفردة لطلبة عينة الدراسة تراوحت بين 14.2% إلى 34.5%، والترتيب التنازلي لهذه الأنماط حسب تناقص نسبها هو C التفاعلي ثم D الداخلي (ويشكلان النصف الأيمن من الدماغ)، ويليهما B الإجرائي ثم A الخارجي (ويشكلان النصف الأيسر من الدماغ).

كما يلاحظ من الجدول (1) أن الترتيب التنازلي لنسب أنماط التعلم المنفردة للطلاب حسب تناقص نسبها كان C التفاعلي ثم A الخارجي ثم B الإجرائي ثم D الداخلي، بينما كان الترتيب للطالبات مشابه تماماً للطلبة ككل وهو C التفاعلي ثم D الداخلي ثم B الإجرائي ثم A الخارجي.

نستنتج مما سبق أن النمط التعلمي الأكثر شيوعاً من أنماط التعلم لدى أفراد عينة الدراسة هو ذلك النمط الذي يرتبط بالجزء الأيمن السفلي من الدماغ وهو C التفاعلي، ويليه النمط المرتبط بالجزء الأيمن العلوي من الدماغ وهو D الداخلي، وهذان يمثلان النصف الأيمن من الدماغ، أي إن أفراد عينة الدراسة يستخدمون النصف الأيمن من الدماغ أكثر من النصف الأيسر، ويفسر اختلاف أنماط تعلم الأفراد في التعلّم بشكل عام من وجهة نظر ثورندايك، إلى اختلاف العوامل الثقافية والشخصية والبيولوجية والانفعالية للأفراد (Hergenhahn & Olson, 1993). أما شيوع نمطي التعلم (C، D)، فقد يعود ذلك إلى استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلمون في تدريسهم بعد تطوير المناهج بمنحى الاقتصاد المعرفي، والتي تركز على العمليات العقلية التي يختص بها الجزء الأيمن من الدماغ.

وتتفق هذه النتيجة للدراسة مع دراساتٍ أخرى في بعض الجوانب وتختلف في جوانب أخرى، فقد اتفقت مع دراسة نوافلة (2008) التي أشارت إلى أن النمط التعلمي الأكثر شيوعاً لدى طلبة الصف التاسع في الأردن هو النمط C التفاعلي، وأن ترتيب الأنماط التعلّمية تنازليا هو (A, B , D, C)، كما اتفقت مع دراسة صالح (Saleh, 2001) التي أشارت إلى أن الذين يتخصصون في الأدب والفنون والتربية والتمريض يميلون لتوظيف الجانب الأيمن للدماغ (D , C)، ودراسة لافاش (Lavach, 1997) التي بينت أن طلبة العلوم الإنسانية يميلون لتوظيف الجانب الأيمن للدماغ، ودراسة نيكولا (Nicola, 1994) التي أشارت إلى أن 56% من الطلبة يستخدمون الجانب الأيمن للدماغ.

واختلفت نتيجة الدراسة في إجابة هذا السؤال من حيث أن النمط C التفاعلي هو الأكثر شيوعاً، عن دراسات أخرى، ففي دراسة ستين ومري (Steyn & Maree, 2002)، كان النمط B الإجرائي هو الأكثر شيوعا لدى طلبة كلية العلوم، والنمط A الخارجي هو الأكثر شيوعاً لدى طلبة كلية الهندسة، وفي دراستي شلنت وآخرين (Shelnutt *et al*., 1996) وزينال وآخرين (Zainal *et al*., 2004)، كان النمط A الخارجي هو الأعلى نسبة، وفي دراستي دي بور وستاين (De Boer & Styen, 1999) ونوفل وأبي عواد (2006) كان نمط التعلّم B الإجرائي هو الأعلى نسبة.

وقد يفسّر الاختلاف بين الدراسات من حيث النمط التعلّمي الأكثر شيوعاً؛ إلى اختلاف بيئات التعلّم (Kolb, 1984)، واختلاف العمر والمستوى التحصيلي (Mountford , Jones , & Tucker , 2006) واختلاف المجتمعات بعضها عن بعض في خصائصها الديموغرافية وثقافاتها واختلاف مناهجها (Yamazaki, 2005).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني للإجابة عن السؤال الثاني في الدراسة وهو : "هل تختلف نسب شيوع كل نمط من أنماط التعلم لدى طلبة الصف التاسع في إربد حسب الجنس؟" فقد تم استخدام اختبار كاي تربيع ($\mathscr{X}$)في حسن المطابقة (Goodness of Fit)، ويبين الجدول (2) نتائج هذا الاختبار.

جدول 2: التكرار المشاهد والتكرار المتوقع لكل نمط تعلّمي منفرد موزعة حسب الجنس، وقيم كاي تربيع $\mathscr{X}$

النمط	الجنس	التكرار المشاهد	الكلي	التكرارالمتوقع	الباقي المعياري	$\mathscr{X}$	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
A	ذكر	89	139	69.5	19.5	*10.942	1	0.001
	أنثى	50		69.5	-19.5			
B	ذكر	82	142	71.0	11	3.408	1	0.065
	أنثى	60		71.0	-11			
C	ذكر	147	337	168.5	-21.5	*5.487	1	0.019
	أنثى	190		168.5	21.5			
D	ذكر	75	184	92.0	-17	*6.283	1	0.012
	أنثى	109		92.0	17			

* دالة عند مستوى $\alpha=0.05$

يلاحظ من الجدول (2) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha=0.05$) بين الطلاب والطالبات في شيوع كل من أنماط التعلم (A، C، D)، وقد كانت الفروق في نمط التعلم A الخارجي (الذي يرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ) لصالح الطلاب، ويرى الباحثون أن هذا الفرق قد يرتبط بملامح التفكير الأكثر ملاحظة عند الذكور منها عند الإناث في التعامل مع القضايا المختلفة، مثل المنطق والعقلانية والواقعية والتحليلية والنقدية، التي يتميز بها الربع الأيسر العلوي من الدماغ، كما قد يعزى إلى تركيز المعلمين على هذه المهارات أثناء التدريس أكثر من المعلمات، وهذا يلزمه مزيد من البحث.

كما كانت الفروق في كل من نمطي التعلم للنصف الأيمن من الدماغ وهما C التفاعلي وD الداخلي لصالح الطالبات، ويرى الباحثون أن ذلك قد يرتبط بملامح التفكير العقلية والوجدانية والأدائية الأكثر ملاحظة عند الطالبات منها عند الطلاب، مثل المشاعر والأحاسيس والعاطفية والفنية والبصرية والشمولية والابتكارية والتخيلية والتكاملية، وهذه تعزى للنمط الأيمن.

واتفقت نتيجة الدراسة في الإجابة عن هذا السؤال مع دراسة عبد الحميد (1998) من حيث وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نمط التفكير في الجانب الأيسر من الدماغ لصالح الذكور،ومع دراسة الفقهاء (2002) من حيث وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط التعلم بشكل عام، ومع دراسة نوفل وأبي عواد (2007) من حيث وجود فرق دال بين الذكور والإناث في نمط التعلم C التفاعلي للأيمن السفلي من الدماغ ولصالح الإناث، ولنمطي النصف الأيمن من الدماغ (C + D) ولصالح الإناث، ولنمطي النصف الأيسر من الدماغ (B + A) ولصالح الذكور.

واختلفت نتيجة الإجابة عن هذا السؤال مع دراسة نوفل وأبي عواد (2007) من حيث عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في كل من نمطي التعلم D، A ، ومع دراسة السليماني (1994) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلم والتفكير بين الذكور والإناث، ومع دراسة عبد الحميد (1998) التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المرتبط بالنصف الأيمن من الدماغ (D+C) لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في أسلوب التفكير المرتبط بالنصف الأيسر من الدماغ (B+A). وقد يعزى اختلاف نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بهذا السؤال عن الدراسات السابقة إلى اختلاف البيئة الاجتماعية والبيئة التعليمية والمستوى التعليمي للعينات.

النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع: للإجابة عن السؤال الثالث وهو : "هل يختلف تحصيل طلبة الصف التاسع في الكيمياء في إربد حسب جنس الطلبة وأنماط تعلمهم؟" وكذلك السؤال الرابع وهو: "هل هناك أثر للتفاعل بين عاملي الجنس ونمط التعلم على التحصيل في مادة الكيمياء؟" فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة في مادة الكيمياء حسب أنماط التعلم المنفردة وحسب الجنس، ويبين الجدول (3) هذه الإحصائيات.

النمط	الجنس						الكلي		
	طلاب			طالبات					
	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
A	89	70.45	19.52	50	69.86	19.33	139	70.24	19.39
B	82	68.07	17.00	60	65.32	15.93	142	66.91	16.56
C	147	65.72	19.05	190	67.09	16.80	337	66.50	17.81
D	75	73.84	18.05	109	73.94	17.10	184	73.90	17.44
الكلي	393	68.83	18.74	409	69.00	17.32	802	68.92	18.02

يتضح من الجدول (3) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل الطلبة في الكيمياء وفقاً لمتغيري الجنس والنمط التعلمي، ولاختبار الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، أجرى تحليل التباين الثنائي (4×2)، والجدول (4) الآتي يبين نتائج التحليل.

جدول 4: تحليل التباين الثنائي (4×2) لعلامات مجموعات طلبة عينة الدراسة حسب نمط التعلم والجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	36.832	1	36.832	0.116	0.734
النمط	7354.868	3	2451.623	7.715	0.000
الجنس*النمط	431.174	3	143.725	0.452	0.716
الخطأ	252298.196	794	317.756		
الكلي	260093.403	801			

يتبين من الجدول (4) أنه توجد فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq 0.05$) بين علامات التحصيل لمجموعات طلبة عينة الدراسة تعزى لنمط التعلم فقط، في حين لم تكن هناك دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلبة في الكيمياء تعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين نمط التعلم والجنس.

ولمعرفة مصادر الفروق بين متوسطات علامات التحصيل في الكيمياء لمجموعات طلبة عينة الدراسة حسب نمط التعلم، فقد أجريت مقارنات بعدية باستخدام طريقة شيفيه Scheffe، ويبين الجدول (5) هذه المقارنات.

جدول 5:المقارنات البعدية بطريقة شيفيه Scheffe بين متوسطات علامات التحصيل لمجموعات طلبة عينة الدراسة حسب نمط التعلم

نمط التعلم	متوسط التحصيل	C تفاعلي 66.50	Bإجرائي 66.91	A خارجي 70.24	D داخلي 73.90
C تفاعلي (أيمن سفلي)	66.50				
B إجرائي (أيسر سفلي)	66.91	0.413			
A خارجي (أيسر علوي)	70.24	3.742	3.329		
D داخلي (أيمن علوي)	73.90	*7.407	*6.994	3.665	

* دالة على مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

يلاحظ أن الفروق الدالة إحصائياً في الجدول (5) بين متوسطات علامات التحصيل لمجموعات طلبة عينة الدراسة حسب نمط التعلّم، هي لصالح النمط D الداخلي (أيمن علوي) مقارنة مع كل من نمطي التعلّم B الإجرائي (أيسر سفلي) و C التفاعلي (أيمن سفلي).

وتتفق نتيجة هذه الدراسة من حيث وجود أثر لأنماط تعلّم الطلبة في تحصيلهم أو معرفتهم أو اكتسابهم للمفاهيم مع دراسات (رواشدة،1993؛ارتاحي،1993؛ Steyn & Maree, 2003؛ Wang *et al.*, 2006؛ Manochehri & Young, 2006 Sun *et al.*, 2008)، بينما تختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسات (المجالي، 1996 Roberts & Dyer, 2005) التي توصلت إلى أن أنماط تعلّم الطلبة لا تؤثر في تحصيلهم.

أما من حيث نتيجة هذه الدراسة في المقارنات بين أثار أنماط التعلم في تحصيل الطلبة، فكان هناك اتفاق بين ما وجدته هذه الدراسة وما وجدته دراسات أخرى، مع أن بعض الدراسات الأخرى اعتمدت مسميات أنماط تعلم بغير مسميات أنماط التعلم في هذه الدراسة، ولكن بالتدقيق في ملامح المسميات وإيجاد التقابل بينها، وجد أن نتائج الدراسات السابقة تعزز نتيجة هذه الدراسة في أن تحصيل طلبة نمط التعلم D الداخلي في الربع الأيمن العلوي في العلوم يكون أفضل منه في تحصيل كل من باقي أنماط التعلم الأخرى.

ويمكن القول: إن نتيجة هذه الدراسة اتفقت مع نتائج دراسات ارتاحي (1993) في أن تحصيل الطلبة التباعديين والتواؤميين أفضل من التقاربيين والتمثليين، ودراسة رواشدة (1993) التي أشارت إلى أن تحصيل الطلبة المستقلين أفضل من الاعتماديين، ودراسة جوي وآخرين (Choi et al., 2008) التي أشارت إلى أن الخبرات التعلّمية للمتعلّمين الحسيين والتسلسليين والتأمليين أكثر معنى مما يمتلكه المتعلّمون الحدسيون والشموليون والنشطون، ودراسة صن وآخرون (Sun et al., 2008) التي أشارت إلى أن تحصيل الطلبة ذوي النمط التواؤمي هو الأعلى من بين الأنماط التعلّمية الأخرى (التباعدي والتقاربي والتمثلي)، ودراسة ستين ومري (Styen & Maree, 2003) التي أشارت إلى أن تحصيل طلبة الأنماط التعلّمية A , B , D حسب تصنيف هيرمان أفضل من طلبة النمط التعلّمي C، ودراسة وانغ وآخرين (Wang et al., 2006) التي أشارت إلى أن تحصيل الطلبة ذوي النمط التباعدي أعلى من النمط التمثلي ثم التواؤمي ثم التقاربي، ودراسة نوافلة (2008) التي أشارت إلى أن تحصيل طلبة النمط التعلمي D الداخلي حسب تصنيف هيرمان أفضل من تحصيل طلبة النمط التعلّمي C التفاعلي و A الخارجي.

وقد يفسر الاختلاف في تحصيل الطلبة ذوي الأنماط التعلّمية المختلفة، على أساس الخصائص التعلّمية لكل نمط (Sun et al., 2008)، فالطلبة ذوو نمط التعلّم D الداخلي (أيمن علوي)، ينظر في تعلّمهم بصفتهم بصريين وشموليين وابتكاريين وتخيليين وتكامليين ومفاهيميين وتركيبيين وإبداعيين (Herrmann, 1989). وقد يفسّر ارتفاع تحصيل هؤلاء الطلبة مقارنة مع بقية الأنماط التعلّمية الأخرى، إلى أن هذه الخصائص تشمل خصائص تعلّمية حسية وخصائص تعلّمية مجردة، وبالتالي يكون هؤلاء الطلبة قادرين على التعلّم بالطرق الحسية لأنهم بصريون وبالطرق غير الحسية لأنهم تخيليون، وقادرين على التعلّم بالكيفية التي يفضلونها في جميع طرق التدريس ليحققوا تحصيلاً أكثر من غيرهم.

وإذا قارنا نتيجة هذه الدراسة مع نتائج الدراسات الأخرى التي استخدمت نماذج تعلّمية أخرى بتصنيفات ومسميات أخرى لأنماط التعلّم، من حيث أفضلية التحصيل حسب أنماط التعلّم، نجد أن بعض الأنماط التعلّمية من النماذج المختلفة تتشابه في بعض الخصائص التعلّمية، ففي الدراسات التي استخدمت نموذج Kolb لأنماط التعلّم (تباعدي، تقاربي، تواؤمي، تمثّلي)، أشارت بعضها إلى أن تحصيل التباعديين والتواؤميين أفضل من التقاربيين والتمثليين (ارتاحي، 1993)، وبعضها أشار إلى أن التواؤميين أفضل من البقية (Sun et al., 2008) وبعضها أشار إلى أن االتباعديين أفضل من البقية (Wang et al., 2006).

وإذا قارنا الخصائص التعلّمية للأنماط التي كان لها أفضلية في التحصيل قي الدراسات السابقة مع الخصائص التعلّمية للنمط D الداخلي (أيمن علوي) الذي كان له الأفضلية في التحصيل في هذه الدراسة، نجد أن هناك خصائص مشتركة بين النمط التباعدي والنمط D الداخلي (أيمن علوي) مثل التأمل والابتكار والتخيل، وهذا ما يرجّح أن هذه الخصائص المشتركة ربما تكون السبب في أفضلية التحصيل لذوي النمط التعلّمي D الداخلي (أيمن علوي) مقارنة مع الأنماط الأخرى في هذه الدراسة.

وفي دراسة جوي وآخرين (Choi *et al.*, 2008) التي استخدمت نموذج فلدر-سلفرمان Felder-Silverman لأنماط التعلّم (حسي وحدسي وبصري ولفظي ونشط وتأملي وتسلسلي وشمولي)، التي كانت نتيجتها أن الخبرات التعلّمية للمتعلّمين الحسيين والتسلسليين والتأمليين أكثر معنى مما يمتلكه المتعلّمون ذوو الأنماط الأخرى، نجد أن هناك خصائص تعلّمية مشتركة بين التأمليين من جهة والنمط D الداخلي (أيمن علوي) من جهة أخرى

كالتخيلية والمفاهيمية والتركيبية، وهذا ما يرجّح أن هذه الخصائص المشتركة ربما تكون السبب في أفضلية التحصيل للنمط التعلّمي D الداخلي (أيمن علوي) مقارنة مع الأنماط التعلّمية الأخرى.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن هناك العديد من التوصيات والتي يمكن إيجازها في الآتي:

1- تطوير الأنماط التعلّمية في أجزاء الدماغ من خلال تنويع نشاطات التعلّم التي تناسب كل نمط، وذلك من القائمين على العملية التعليمية.

2- إجراء دراسات لاستقصاء أنماط التعلّم لدى الطلبة حسب نموذج هيرمان، وتحديد النمط الشائع على مدى جغرافي أوسع في الأردن، وعلى مستويات مختلفة من طلبة المدارس.

3- الاستفادة من الخصائص التعلّمية ومهارات التفكير التي يتصف بها النمط D الداخلي (أيمن علوي) خلال عملية التعليم، للمساهمة في رفع مستوى التحصيل عند الطلبة في مدارسنا.

المصادر و المراجع

ارتاحي، بلال أحمد.(1993). **أثر كل من نمط الشخصية وطريقة التعلّم على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي**، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

جيتس، آرثر وآخرون.(1963). **علم النفس التربوي**، (ترجمة: ابراهيم حافظ وآخرين)، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

رواشدة، إبراهيم فيصل.(1993). **أثر النمط المعرفي وبعض استراتيجيات التعليم فوق المعرفية في تعلّم طلبة الصف الثامن الأساسي المعرفة العلمية بمستوى اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر**. رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية.

السليماني، محمد حمزة.(1994). أنماط التعلم والتفكير: دراسة نفسية قياسية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في مدينتي مكة المكرمة وجدة. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر** 3(6): 171-209.

عبد الحميد، شاكر.(1998). الفروق بين الجنسين في أساليب التعلم والتفكير: دراسة عبر ثقافية، **مجلة دراسات نفسية**، رابطة المتخصصين النفسانيين المصرية: 329-359.

العمران، جيهان. (2006). أساليب التعلّم وعلاقتها بالخصائص السلوكية لصعوبات التعلّم والتحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة البحرانيين بمرحلة التعليم الأساسي. **المجلة التربوية**، 20(78)،75-111.

عوده، أحمد. (1993). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. إربد : دار الأمل.

الفقهاء، عصام نجيب.(2002). أنماط تعلّم طلبة المدارس الثانوية وعلاقاتها الارتباطية بمتغيرات الجنس والتخصص ومستوى التحصيل الدراسي ودخل الأسرة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، 29(1)، 1-22.

قطامي، يوسف.(1998). **سيكولوجية التعليم والتعلّم الصفي**. عمان: دار الشروق.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفه. (2000). **سيكلوجية التعلّم الصفي**. عمان: دار الشروق.

المجالي، حسين. (1996). **طريقة التعلّم (كولب) ودافعية التعلّم الاساسي وعلاقتها المتبادلةوأثرها على تحصيل طلبة الصف الثاني الثانوي الأكاديمي في محافظة الكرك**. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، الأردن.

نوافلة، وليد حسين. (2008). **أثر أنماط التعلم ومناحي التدريس المقابلة لها على مستوى التحصيل الآني والمؤجل في الكيمياء لدى طلبة الصف التاسع**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال. (2007). الخصائص السيكومترية لمقياس السيطرة الدماغية لنيد هيرمان (HBDI) وفاعليته في الكشف عن نمط السيطرة الدماغية لدى عينة من طلبة الجامعات الأردنية. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية** 3(2)، 143-163.

American Society for Training and Development (ASTD).(2007). *Individual Learning styles*. Retrieved May 20, 2009, From the web Site:http//www.astd.org/Content/Publications/ASTDlearning system/

Bull, K.S, Montgomery, D., & Kimball, S.L. (2000). Student learning stylse and differences instruction. In K.S Bull ,D.L Montgomery and S.L Kimball(Eds.) *Quality university instruction online: An Advanced Teaching Effectiveness Training program—An Instructional Hypertext.* Stillwater, Oklahoma state university. Retrieved July 5, 2009, from web site :http://home.okstate.edu/homepages.nsf/toc/educ5910iep5

Carey, A.B. (1997). *Cognitive Styles of Forset Service Scientists and Managers in the Pacific Northwest General Technical Report PNW-GTR-414.* Portland, OR: U.S. Department of Agriculture, Forset Service, Pacific Northwest Research Station.

Choi, I.C., Lee, S.J., & Jung, J.W.(2008). Desigining Multimedia Case -Based Instruction Accommodating students' Diverse Learning Styles. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17 (1) , 5-25.

De Boer, A.L., & Steyn, T. (1999). *Thinking style Preferences of under prepared first year students in the natural Science*. South Africa Journal Ethnol, 22(3), 97-102.

Mountford, H., Jones, S., & Tucker, B. (2006). Learnig styles of entry- level physiotherapy students. Advances in physiotherapy, 8, 182- 136.

NCATE. (1999). NCATE 2000 standards. Washington DC. Retrieved in June 20, 2009, from website: www.ncate.org.

Nicola, G. (1994). Intitutive and formal Elements in Problem Solving. Retrieved in December 25, 2009, from EBSCO.

Roberts, T.G., & Dyer, J.E. (2005). The influence of learning styles on student attitudes and achievement when an illustrated web lecture is used in an Online learning environment. Journal of Agricultural Education, 46 (2), 1-11.

Saleh, A. (2001). Hemisphericity and Academic Majors: Correlation Study. College Student Journal, 35. Issue, 01463934.

She, H.C. (2005). Promoting students' learning of air pressure concepts: The interrelationship of learning approaches and student learning characteristics. The Journal of experimental education, 7(1), 29-51.

Shelnutt, J., Middleton, S., Buch, K., & Lumsdain, M. (1996). Forming Student Project Teams Based on Herrmann Brain Dominance (HBDI) Results, ASEE Annual Conference, ASEE, 1996, session 630, paper no.3.

Steyn, T., & Maree.J. (2003). A profile of first – year student' Learning preferences and study orientation in mathematics. Retrieved July 5,2009, from university of Pretoria south Africa , department of teaching and training studies, faculty of education, web site: http:// www.Math.UDC.gr/ictm2/proceedings/.

Sun, k.T., Lin, Y.C., & Yu, C.J. (2008). A study on learning effect among different learning styles in a web - based lab of Science for elementary school students. Computers & education 50, 1411-1422

Voges, A. (2005). An evaluation analysis of a whole brain learning programme for adults. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Pretoria.

Wang, K.H., Wang, T.H., Wang, W.L., & Hung, S.C. (2006). Learning styles and formative assessment strategy: enhancing student a achievement in Web - Based Learning. *Journal of computer assisted Learning*, 22, 207-217.

Wilson, R.M.S., & Hill, A. P. (1994). Learning styles-aliterature guide. *Accounting Education*, 3(4), 349-358.

Yamazaki, Y. (2005). Learning styles and typologies of Cultural differences: A theoretical and empirical comparison International. Journal of Intercultural Relations, 29, 521-548.

Zainal, Z., Shuib, M., & Othman, M.Z. (2004). Thinking styles of Malay undergraduates in a Malaysian Public University: A Case Study. *Bulletion of higher education research*, 4, 11-13.

Dunn, R., Dunn K., & Price, G.E. (1989). *Learning Styles Inventory*. Lawrence, KS : Price Systems.

Farrell-Moskwa, C. (1992). *The Relationship between Learning style and academic Achievement. Unpublished M.A. thesis Kean College of New Jersey Froehlich, L. , Leary , P. , & Ranson* , J.(2003). Leader Training, Retrieved May 10, 2009, From: www.Nationalforum.com.

Felder, R.(1993). *Reaching the second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. Journal of College Science Teaching*, 23(5), 286-290.

Felder, R. (1996). Matters of style ASEE, Prism December, 6 (4), 18 – 23. www2.nesu.edu/unity/lockers/users/feleder/public/paper/lsprism.

Hadfield, J. (2006). Teacher Education and Trainee Learning style. Regional Language Center Journal, 37 (3), 367-386.

Hendry, G.D., Heinrich, P., Lyon, P.M., Barratt, A.L., Simpson, J.M., & Hyde, S.J. (2005). Helping students understand their Learning styles : Effects on study self – efficacy, Preference for group work, and group climate. Educational psychology, 25 (4), 398-407.

Hergenhahn, B.R., & Olson, M. (1993). An introduction to theories of Learning. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

Herrmann, N. (1989). The Creative Brain. Lake Lure, North Carolina:
Brain Books.

Herrmann, N. (2002). The Creative Brain. Retrieved in March 5, 2009,
from the web site http://www.HBDI.com.

Honey, P., & Mumford, A. (2000). The Learning Styles Helper's Guide. Peter Honey Publication Limited. Maidenhe ad, Berkshire, U. K.

Kolb, D.A. (1984). Experiential learning: Experience as a source of Learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Keefe, J.W. (1987). Learning styles theory and practic. Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.

Lavach, J.(1997). Cerbral Hemisphericity, College Major and Occupational Choices. Journal of Creative Behavior, 25(3), 218-222

Loren, J., & Bean, L.L. (1997). Ways of Learning : What the Trainer and the student need to know about learning styles. Training and user support services , paper 324, Retrieved Sep 10, 2009. Web site:www2.sas.com/proceedings/sugi22/Training/paper324.PDF

Manochehri, N., & young, J.I. (2006). The impact of student Learning styles with web- based learning or instructor- based learning on student Knowledge and satisfaction. The Quarterly Review of distance education, 7(3), 313-316.

الملحق 1

استبانة أنماط التعلّم

اسم الطالب :..... الصف : التاسع المدرسة:.....

أخي الطالب / أختي الطالبة

تحتوي هذه الاستبانة على مجموعة من نشاطات التعلّم التي يمكن أن تفضلوا بعضها، وتهدف إلى الكشف عن نمط التعلّم الذي يفضله كل منكم في تعلّمه، فهي ليست اختباراً، وليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، فالنشاط الذي تفضله في تعلّمك قد لا يفضله غيرك، لذا نرجو الإجابة على هذه الاستبانة بوضع دائرة حول رقم كل نشاط تفضله في تعلّمك من الأنشطة الآتية واقبلوا الاحترام.

ضع دائرة حول رقم نشاط التعلّم الذي تفضّله :

الرقم	نشاط التعلّم المفضل لي
1	جمع البيانات والمعلومات.
2	البحث عن المعاني الشخصية من خلال استخدام طريقة السؤال "لماذا".
3	اكتساب المهارات من خلال التطبيق العملي لمحتوى الكتاب.
4	دراسة مواضيع جديدة والبحث عن فهم كلي (الصورة ككل) للحقائق وتطورها دون الاهتمام بالتفاصيل.
5	استخدام الخبرات الحسية لتحفيز الأعضاء الحسية عند الإنسان- مثل تحريك الأشياء والشعور بها واللمس والشم والتذوق.
6	الدراسة بطريقة متسلسلة خطوة بعد خطوة.
7	القيادية والمشاركة بالنشاطات بشكل ذاتي.
8	التعامل مع الحقائق وتحويلها إلى أرقام وبناء علاقات عددية.
9	حل المشكلات بطرق محددة مسبقا وثابتة بدل البحث عن طرق جديدة.
10	التعلّم بوساطة اللمس والحس والأدوات والأجهزة.
11	استخدام أسئلة لإثارة صور لأشياء غير محسوسة مثل أن تسأل (إذا..... ماذا يحدث؟).
12	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور التقنية (تطبيقات علمية وهندسية).
13	زيارة مناطق ذات ثقافات مختلفة من أجل التعرف إلى أناس جدد.
14	تنظيم خطة واضحة ووضع جدول زمني ثم تنفيذه حسب الخطة.
15	استعمال أدوات بصرية مساعدة خلال الحديث.
16	الاعتماد على الحقائق عند اتخاذ القرارات وتقييم الأفكار.
17	النظر إلى بدائل أخرى قبل تقبل الإجابة الصحيحة.
18	تدوين ملاحظات عن مشاعر الآخرين وقيمهم في سجل يومي.
19	تحليل الأفكار والحقائق المختلفة إلى جزئيات وفحص ملاءمة ارتباطها.
20	العمل في بيئة آمنة ومستقرة دون اللجوء إلى المخاطرة عند حل المشكلات.
21	التنقيب عن أكبر عدد من الإجابات الممكنة للمشكلة.
22	قراءة الكتاب المدرسي وبعض المراجع الأخرى.
23	البحث والنقاش الجماعيان.
24	عقد جلسات عصف ذهني لتحفيز العقل، والاهتمام بالأفكار غير المتوقعة.
25	دراسة الموسيقى الكلاسيكية القديمة، وتأليف نغمات موسيقية.
26	دراسة حالات وقضايا تهم الناس.
27	وضع دليل (كتيّب) عن كيفية سير برنامج معين.
28	القيام بزيارات إلى أماكن مختلفة كالمصانع، للبحث في أمور تتعلق بتقنيات جديدة.
29	دراسة المشكلة بتعمق والعمل على حلها.
30	الاعتماد على العاطفة أكثر من المنطق في حل المشكلات.
31	اختبار كافة وجهات النظر وطرق التفكير في نفس الوقت.
32	الاهتمام بالمواضيع والأفكار ومعالجتها دون الاهتمام بالقضايا المتعلقة بالناس.
33	الاعتماد على أشرطة الفيديو أو القرص المضغوط أو العرض المرئي ؛ لأنها تعطي فهماً أكبر للموضوع من خلال لغة الجسم أكثر من شريط التسجيل الصوتي.

الرقم	نشاط التعلّم المفضل لي
34	البحث في المراجع ومصادر المعلومات من أجل الحصول على معلومات حقيقية وواقعية
35	الاستماع إلى الحديث الذي يتضمن تفصيلات.
36	الكشف عن الاحتمالات (الإمكانات) المخفية.
37	النظر إلى المشكلات بطريقة منطقية وعقلانية.
38	قراءة مقدمة الكتاب لفهم ما يعنيه المؤلف.
39	القيام بالممارسات والتدريبات بشكل متكرر مع الاهتمام بالتفاصيل.
40	الاعتماد على الحقائق والتفكير المنطقي لاستنتاج الأفكار.
41	الاستماع إلى الآخرين ومشاركتهم بالأفكار.
42	التفكير باتجاهات (أبعاد) مختلفة عند حل المشكلات.
43	معالجة الأمور الواقعية، بدلاً من التعامل مع أشياء قد تحدث في المستقبل.
44	اتباع التعليمات في انجاز الأعمال بدلا من محاولة انجازها بطرق جديدة.
45	التفكير في إيجاد روابط بين الحاضر والمستقبل.
46	اختبار الفرضيات والإجراءات للكشف عن الأخطاء.
47	استخدام طرق مختلفة ومتنوعة لعمل الأشياء، بدلاً من عملها دائماً بالطريقة ذاتها.
48	الفحص المتكرر للأعمال طبقاً لخطة موضوعة مسبقاً.
49	استخدام اللغة الرمزية مثل الإشارة بالأيدي أو الأرجل أو تلميحات الوجه.
50	وضع جدول زمني لتنفيذ الخطط، والسير حسب الخطة دون الاهتمام بالجانب الإنساني.
51	تنظيم الحقائق وترتيبها في فئات.
52	الاعتماد على الحدس والإلهام أكثر من الواقع (الحقائق) أو المنطق.
53	التعرف على وجهات نظر الآخرين واحترامها، وتقدير الإنسان أكثر من الأشياء.
54	التدرب بشكل مستمر ومتكرر من أجل تطبيق مهارات جديدة.
55	دراسة الحالات التي تهتم بالتوجه نحو المستقبل ومناقشتها.
56	دراسة حالات ذات علاقة بالأمور المالية بشكل تحليلي.
57	الاهتمام بالإجراءات عند كتابة التقرير عن النتائج التجريبية.
58	وضع الفرضيات ومن ثمّ اختبار صحتها أو معقوليتها.
59	إعادة ترتيب الأفكار والمعلومات من أجل الحصول على أفكار جديدة.
60	تعليم الآخرين كيف يتعلّمون.