





المملكة العربية السعودية
وزراة التعليم العالي
جامعة الملك سعود



رسالة

التربية وعلم النفس

سلسلة علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جمادي الأولى ١٤٢٥ هـ

ردمد: ١٠٤١-٤٠١١

العدد الرابع والعشرون

الهيئة الاستشارية

الأستاذ الدكتور سعد محمد الحريري	معالى الأستاذ الدكتور محمد الأحمد الرشيد
الأستاذ الدكتور عبد الرحمن بن سليمان الطيريري	معالى الأستاذ الدكتور حمود بن عبد العزيز البدر
الأستاذ الدكتور حسن علي مختار	معالى الأستاذ الدكتور عبدالله العبيدي
الأستاذ الدكتور سليمان بن محمد الوابلي	معالى الأستاذ الدكتور سعيد أحمد القاضي
الأستاذ الدكتور علي بن محمد التويجري	الأستاذ الدكتور إبراهيم محمد الشافعى
الدكتور عبدالله عبدالحميد محمود	الأستاذ الدكتور مجده بن عبدالله الحبشي
الدكتور زهير أحمد الكاظمى	الأستاذ الدكتور محمد إسماعيل ظافر
الدكتور ناصر بن عبد العزيز الداود	الأستاذ الدكتور محمد بن حجر الغامدي
	الأستاذ الدكتور محمد بن عبدالله المنيع

أعضاء هيئة التحرير

رئيساً	الأستاذ الدكتور علي بن سعد آل هزاع القرني
عضوأ	الأستاذ الدكتور سعيد بن عبدالله بن ديبس
عضوأ	الأستاذ الدكتور عبدالله بن عبد الرحمن البشر
عضوأ	الأستاذ الدكتور راشد بن حمد الكثيري
عضوأ	الدكتور أحمد بن محمد العيسى

© ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية
من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب: ٢٤٥٨، الرياض: ١١٤٥١، المملكة العربية السعودية

جميع الآراء في هذه السلسلة تُعبّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبّر بالضرورة عن وجهة نظر الجمعية

المحتويات

الصفحة	الموضوع
٧.....	تقديم
٩.....	مقياس ثلاثي الأبعاد للغوف الاجتماعي د. عبدالله صالح عبدالعزيز الرويعر
٤٥.....	تقدير تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكلية التقنية بالرياض د. أحمد بن محمد العيسى
٩٣.....	تقدير مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي لتعليم البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشاركات في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المنهج د. لطيفة صالح السميري
١٦٩.....	العلاقة بين زمن الرجع وبعض الأساليب المعرفية د. نزار بن حسين الصالح، و د. خالد بن عبدالله الخميس
١٨٧.....	واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي د. فهد بن عبدالله الدليم
٢٣٩.....	اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة تصصيلية لتقويم أداء الطالبات المتدربات في التربية العملية د. سوسن محمد عز الدين، و د. نجاة عبدالله بوقس

تقديم

يتشرف أعضاء هيئة تحرير رسالة التربية وعلم النفس بتقديم العدد الرابع والعشرين، الذي اشتمل على ست دراسات تربوية واجتماعية قيمة.

تناولت الدراسة الأولى موضوع الخوف الاجتماعي، بينما انصبت الدراسة الثانية على تقويم تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكلية التقنية بالرياض. وناقشت الدراسة الثالثة تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي لتعليم البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج، أما الدراسة الرابعة فتناولت العلاقة بين زمن الرجع وبعض الأساليب المعرفية، والدراسة الخامسة كانت عن واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي، وكانت الدراسة الأخيرة بعنوان: اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة تفصيلية لتقويم أداء الطالبات المتدربات في التربية العملية.

وبالله التوفيق ومنه السداد.

رئيس هيئة التحرير

مقياس ثلاثي الأبعاد للخوف الاجتماعي

د. عبدالله صالح عبدالعزيز الرويبي

أستاذ علم النفس المشارك

قسم علم النفس - كلية التربية

جامعة الملك سعود

يعد اضطراب الخوف الاجتماعي من أكثر الاضطرابات انتشاراً، ويبدو أن هذا ينطبق على المجتمع السعودي، ويوجد في سبيل قياسه تشخيصاً وبحثاً عدّة مقاييس؛ إلا أنها ترتكز على أحد الأبعاد وهو البعد الاجتماعي. وفي سبيل قياس هذا اضطراب في البيئة المحلية مع التركيز على أطر نظرية فقد تم بناء مقياس يتطرق لأبعاد الخوف الاجتماعي: البعد المعرفي والاجتماعي والجسمى، وقد تم فحصه ثباتاً وصدقًاً كما تم فحص مدى اتفاقه مع الأسس النظرية التي وضع على أساسها، وذلك على عينة من الطلبة الجامعيين ($n=314$). وقد أشارت مجمل النتائج إلى أن المقياس الثلاثي الأبعاد مقياس يتميز بثبات وصدق عاليين، ويتفق مع أساسه النظري من حيث الخروج بثلاثة عوامل تمثل أبعاد المقياس من خلال التحليل العاملى، والمقياس في صورته الحالية يمكن استخدامه تشخيصاً وبحثاً؛ إلا أن مزيداً من الفحص على عينات أخرى أمر ضروري للتأكد وللتنقيح وللتطوير.

Social phobia, as an anxiety disorder, is a multifaceted response: cognitive, social and physical. The existing social phobia scales have been designed to measure social phobia via the social aspect. Because of that, a triple-dimensional-social phobia scale was developed. It is a 44-item instrument designed to measure the three proposed dimensions. Data derived from Saudi samples (University male students) support the theoretical assumption (via a factor analysis), reliability, and validity coefficients. The scale could be employed in diagnosis and research. However, more investigation is needed to test such properties employing different and larger samples.

المقدمة :

يُعد التشخيص الخطوة الأولى في مسيرة العلاج حيث إنه الأساس الذي يبني عليه اللاحق، وبالتالي فإنه عملية حاسمة حيث إن نجاح العلاج يتوقف إلى حد كبير على صواب التشخيص، ومن الأمور التي تجعل التشخيص متسمًا بالصعوبة بشكل عام، وفيه الأضطرابات النفسية والعقلية بصفة خاصة، تعدد الأعراض وتداخلها ما بين الأضطرابات. والتشخيص فيما يتعلق بالأضطرابات السالفة يتم إما من خلال المقابلة الشخصية بشكل عام، أو من خلال المقاييس النفسية؛ لذا كان من الضروري وضع معايير أو محكمات يتم على أساسها التشخيص تجنبًا للذاتية، وهذا ما يضطلع به الدليل التشخيصي في الأضطرابات النفسية والعقلية، والتي من أهمها الدليل التشخيصي والإحصائي للأضطرابات العقلية الرابع المعدل *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders- DSM-IV-TR*, 2000 حيث يحدد المحكمات التشخيصية والتشخيص الفارق المميز ما بين كل اضطراب وآخر. وعندما تداخل الأعراض وتتعدد في تداخلها مع نسبة انتشار كبيرة للأضطراب ينعكس هذا على دقة وصحة التشخيص وبالتالي العلاج. ومن الأضطرابات التي يمكن أن تتوافر فيها تلك *social phobia* .
الخصائص الخوف (أو الرهاب) الاجتماعي

يصنف الخوف الاجتماعي في الدليل التشخيصي والإحصائي للأضطرابات العقلية الرابع المعدل (*DSM-IV-TR*) على أنه من اضطرابات القلق *Anxiety Disorders*، ومن الخصائص المميزة لهذا الأضطراب: خوف واضح ومستمر من الأداء في المواقف الاجتماعية، وخوف من أن الفرد قد يسلك بطريقة تكون محرجة أو مهينة. كما أن التعرض للمواقف الاجتماعية يسبب القلق مباشرة، علماً أن الفرد - راشداً أو مراهقاً - مستبصر بأن مخاوفه غير مبررة ومتبالغ فيها. والفرد قد يتحمل مثل تلك

الضغوط، إلا أنه لا يُشخص بأن لديه "خوف اجتماعي" ما لم تتدخل تلك المخاوف في حياته اليومية المختلفة الأوجه. وهذه الأوصاف تمثل أبرز المحکات التي وردت في الدليل التشخيصي الرابع المعتمد للخوف الاجتماعي.

كما يورد الدليل نوعين من الخوف الاجتماعي: خوف اجتماعي عام وآخر محدد. يكون لدى الفرد، في النوع الأول، الخوف من أغلب المواقف الاجتماعية؛ بينما يكون في النوع الثاني محدداً في بعضها أو أحدها مثل: الحديث أمام جموع الناس، أو الأكل في الأماكن العامة.

ومن أهم ما أشار إليه الدليل أن مظاهر هذا الاضطراب لا تخرج عن ثلاثة أبعاد: المعرفية والاجتماعي والجسمي. في الجانب المعرفي يتضح الأفكار السيطرة على الفرد، مثل: توقع الإحراج أو الإهانة أو أنه مراقب، أو أن الآخرين يرون ارتباكه وقلقه، أو أنهم يعتبرونه "غبياً" أو "ضعيفاً"، وفي الجانب الاجتماعي يتضح "التجنب"؛ حيث يتتجنب الفرد المواقف الاجتماعية التي تثير مثل تلك المخاوف، سواء أكان الخوف الاجتماعي عاماً أم محدداً. فيما يتعلق بالجانب الجسمي، الذي يعكس القلق في المواقف الاجتماعية، فإنه يظهر في أشكال عديدة منها: احمرار الوجه، والتعرق، وبروادة اليدين، واحتباس الصوت والإسهال. ومن الملاحظ في الخوف الاجتماعي تكون ما يمكن تسميته بـ "حلقة مفرغة vicious cycle" ، ربما كنتاج لأشرطة كلاسيكي، حيث يتكون نوع من القلق التوقيع في الموقف الاجتماعية التي تم التعرض لها سابقاً، مفادها أنه سيرتك أو يظهر عليه القلق أو قد يرى الآخرون ارتباكه. هذا قد يؤدي فعلياً للقلق ويزداد مظاهره مما يؤثر على الأداء سواء أكان بشكل فعلي أم مدرك على الأقل، مما يزيد من القلق التوقيع في الموقف الاجتماعية،

حيث تفضل تلك الحلقة. وهذا ما يجعل هذا النوع من الاضطرابات "يغذي" أو "يدعم" نفسه عن طريق هذا الميكانزم.

ويعد الخوف الاجتماعي من أكثر الاضطرابات النفسية انتشاراً، حيث تصل نسبته حسب الدليل السالف بين عامة الناس ما بين ٣٪ إلى ١٣٪؛ وما بين ١٠٪ إلى ٢٠٪ من الأفراد الذين يشخصون على أن لديهم اضطرابات قلق *Anxiety Disorders*.

ومع انتشاره الواسع مقارنة بالاضطرابات الأخرى، فإن تشخيصه يجب أن يؤخذ بحذر، حيث يشير الدليل التشخيصي الرابع إلى أن "القلق الاجتماعي" وتجنب المواقف الاجتماعية أو "الانسحاب الاجتماعي" أعراض ترتبط باضطرابات أخرى خلاف الرهاب الاجتماعي، مثل: اضطرابات ذهانية واضطرابات قلق، واضطرابات شخصية، واضطرابات وجдан، وهذا بدوره قد يسبب الكثير من الخلط في التشخيص إذا ما تم التركيز على التفاعل الاجتماعي دونأخذ الصورة كاملة، لاسيما إذا كانت الشكوى من الفرد ترتكز على الجانب الاجتماعي، الواضح بالنسبة له لعوامل عدة، أكثر من غيره. هذا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار، كذلك، أن مظاهر هذا الاضطراب ونتائجها قد تختلف تبعاً للثقافة ومطالبها حسبما يشير الدليل التشخيصي لذلك.

ومع الافتقار لأدوات تشخيصية لهذا الاضطراب في المجتمع السعودي، نجد نسبة انتشاره واسعة كما تشير إلى ذلك البحوث القليلة التي تم القيام بها في هذا الجانب. ففي دراسة الخاني وعرفه (Alkhani and Arafa, 1990) تصل نسبة الخوف الاجتماعي إلى ٧٩٪ من اضطراب الخوف بشكل عام. كما تصل إلى ٢٠٪ و٩٪ من الاضطرابات غير الذهانية ومن جميع مراجععي العيادات على التوالي، وذلك من واقع المراجعين لأحد العيادات الخاصة.

كما تشير دراسة أخرى إلى أن النسبة تصل إلى ١٣٪ بين المرضى العصبيين من مراجعي العيادات الخارجية (Chaleby, 1987). ويرى شلبي في الدراسة السابقة أن ثقافة المجتمع السعودي تؤدي دوراً كبيراً، بالإضافة للاستعداد، حيث تتصف بالصرامة والضبط الشديدين يتضح ذلك في العادات والممارسات اليومية، والخروج عليها يعتبر غير مقبول حتى ولو كان بسيطاً، وتلك الممارسات اليومية، كما يورد شلبي، يمكن أن تكون حتى في طقوس اجتماعية بسيطة، مثل: إلقاء التحية واستهلال الحديث ما. هذه المطالبات الاجتماعية يجعل الفرد يعاني حيث يمارس قدراً كبيراً من الضبط الذاتي، على حساب تلقائيته (المرجع السابق). ومع عدم وجود دراسات أخرى تبحث في الافتراضات السابقة، يظل الموضوع غير محسوم؛ لكن ما يمكن قوله حول الافتراضات السابقة – ومن خلال الملاحظة – هو أن المخطوطة المعرفية حول التفاعل مع الآخرين بتوقعاتها وأدوارها تؤدي دوراً كبيراً في تقدير الذات. بمعنى آخر، تقبل الآخرين والأحكام التي يطلقونها تمتلك قوة كبيرة في معادلة السلوك.

ولاختبار تلك الفرضيات وفرضيات أخرى، مع الأخذ بعين الاعتبار نسبة الانتشار والتشخيص وتقييم العلاج في كل مرحلة، وتكامل الظاهرة موضوع البحث (الخوف الاجتماعي)، لا بد من وجود أداة. والأداة قد تصمم لأحد غرضين أو كليهما: البحث والتقييم الإكلينيكي: تشخيصاً وتدخلأً علاجياً. ومما يلاحظ في الخوف الاجتماعي تركيزُ غالب المقاييس في هذا الجانب على البعد الاجتماعي. وهذا قد يقود إلى بعض المشكلات فيما يتعلق بالقياس، وذلك لانتشار الأعراض وتتنوعها بتنوع المواقف الاجتماعية، وإذا ضُمن المقياس بنوداً على الجانب المعرفي فإنها لا تحصر الجانب المعرفي، من أفكار وتصورات ذهنية، وينطبق الأمر كذلك على الجانب الجسمي. فإذا أخذنا على سبيل المثال بعض المقاييس المعروفة في مجال الخوف الاجتماعي مثل المقاييس التالية: مقياس القلق التفاعلي *Interaction*

(Cheek Shyness Scale؛ مقياس الخجل *Anxiousness Scale (Leary, 1983)*) (Social and Buss, 1981)؛ مقياس الانضباط والتجنب الاجتماعي (Watson and Friend, 1969) *Avoidance and Distress Scale* ترکز على الجانب الاجتماعي فقط دون تناول الجانب المعرفي أو المظاهر الجسمية بشكل واضح. وعادة قد يتم التطرق للمظاهر الجسمية في شكل "استرخاء" أو "عدم راحة" فقط.

لذا يُعد تصميم أداة ممثلة للأبعاد الثلاثة السالفة بحيث تخدم غرض البحث والتقويم الإكلينيكي هدفاً مهما لأن الأداة هي وسيلة لتكامل الظاهرة ونقطة البداية في البحث. من جانب آخر، استعارة أداة من الخارج قد لا يكون الاختيار الموفق في جميع الظروف.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة بشكل عام -كما سلف- إلى إعداد مقياس للخوف الاجتماعي ممثلا للأبعاد الثلاثة: المعرفية والاجتماعية والجسمية، كما هو موضح في الدليل الرابع التشخيصي. والهدف العملي هو استخدام هذه الأداة في التشخيص والبحث وتقويم التدخل العلاجي.

إجراءات الدراسة:

من إعداد المقياس بعدة مراحل هي:

1. مراجعة التراث السيكولوجي حول ما كتب عن "الخوف أو القلق الاجتماعي" لاسيما المقاييس السابقة مثل: مقياس الانضباط والتجنب الاجتماعي لواطسون وفريند (*Social Avoidance and Distress Scale (SAD)*، 1969)؛ مقياس الخجل *Cheek and Buss, 1981* لشيك وبص.

المقاييس الجديدة: بطارية القلق والخوف الاجتماعي Social Phobia and Anxiety Inventory (SPAI) (Turner, Beidel, Dancu, and Stanley, 1989)

٢. تم اعتماد المحکات الواردة في الدليل التشخيصي الرابع المعدل أساساً نظرياً في بناء المقياس. وتم وبالتالي وضع فقرات تضم أكثر من جانب. على سبيل المثال، الجانب الاجتماعي والجسمي في الفقرة: "أتعرق عندما أتحدث لمجموعة من الناس؟؛ والجانب الجسمي والمعرفي في الفقرة: "أتعثر (أو قد أتعثر) في مشيتي لو شعرت أن أحداً يراقبني". إلا أن هذا المزج، بين الأبعاد، قد يفقد كل بعد أو جانب استقلاليته ويزيد من تعقد الفقرة، بالإضافة إلى أنه من الصعب حصر مظاهر الخوف الاجتماعي في كل جانب بتلك الطريقة. لذا تم الاستغناء عن تلك الطريقة إلى طريقة أخرى وهي عزل كل بُعد على حدة (الخطوة ٣).

٣. تم وضع كل الفقرات حسب الأبعاد الثلاثة بشكل مستقل: معرفي، اجتماعي، جسمى. في الجانب المعرفي، كما يورد الدليل التشخيصي، تم تناول البنود التي تدور حول الأفكار أو العبارات التي تتردد، أو تسيطر على من لديه خوف اجتماعي مثل: سوف أتعرض لإهانة، أو يسخر مني. وتم تمثيل الجانب الاجتماعي بالسلوك التجنبي بشكل خاص. في مواقف عديدة مثل: أتجنب المناسبات الاجتماعية. وقد تم توزيع البنود بين نوعي التجنب: العام والخاص. وفيما يتعلق بالجانب الجسمي فقد تم التركيز على مظاهر جسمية عديدة للخوف الاجتماعي، كما وردت في الدليل التشخيصي مثل: التعرق، احتباس الصوت، احمرار الوجه.

٤. عرض المقياس على ثلاثة محكمين (قسم علم النفس - جامعة

الملك سعود) وذلك للحكم على مدى تمثيل الفقرات للأبعاد الفرعية والظاهرة بشكل عام موضوع القياس (الخوف الاجتماعي)، وكذلك وضوح الفقرات وطريقة الاستجابة.

٥. تم التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٤٥) طالباً من جامعة الملك سعود. وتم سؤالهم بعد التطبيق عن أي فقرة غامضة أو أي فقرة يريدون إضافتها. علماً أنه في نهاية كل بُعد فرعي يوجد فقرة "أخرى (اذكرها)": ويقصد بها إضافة فقرة ما غير موجودة في المقياس.

٦. وضع المقياس في صورته شبه النهائية لاستكمال الإجراءات الآتية: الصدق والثبات.

٧. فحص الثبات: الاتساق الداخلي، والثبات عبر الزمن (إعادة التطبيق).

٨. فحص الصدق التقاري والتميزي: علاقة المقياس مع اضطرابات القلق مثل: اضطراب الوسواس القهري والقلق والاكتئاب.

٩. فحص الصدق التكويني:

١) علاقة الأبعاد الثلاثة مع بعضها.

٢) التحليل العاملی لفحص البناء العاملی ومدى تطابقه مع الأساس النظري للمقياس، من حيث الأبعاد الفرعية وعلاقتها مع بعضها على مستوى العوامل.

النتائج:

من خلال مراجعة التراث واعتماد محکات ووصف الدليل التشخيصي الرابع المعدل *DSM-VI-TR* تم التوصل إلى مقياس (سيدعى "المقياس

الثلاثي") مكونا من (٤٦) فقرة. تم عرضها على المحكمين حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات. أعقب ذلك التطبيق على عينة استطلاعية (٤٨ طالباً جامعياً) وبعد التطبيق تم الاستفسار عن أي فقرة غامضة أو أي فقرة يمكن أن تضاف بعد إيضاح الهدف من المقياس وذلك بعد انتهاء التطبيق. وقد تم فحص ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية لكل بعده. نتيجة لهذا الإجراء تم استبعاد فقرتين بسبب ارتباطهما غير الدال بالمقياس الفرعى وملحوظات العينة الاستطلاعية.

وبهذا يصبح المقياس بأبعاده الفرعية (المعرفي، الاجتماعي، الجسمى) مكونا من (٤٤) فقرة: (١٢) فقرة في الجانب المعرفي وتدور حول أغلب الأفكار المتعلقة بالخوف الاجتماعي. (١٢) فقرة في الجانب الاجتماعي وتركز على المواقف المحددة وال العامة التي يظهر فيها التجنب أو عدم توكيد الذات كخاصية مرافقه للخوف الاجتماعي. (١٩) فقرة في الجانب الجسمى أو المظاهر الجسمية المصاحبة للخوف الاجتماعي.

لم يتم تغيير طريقة الإجابة حيث تتم عن كل فقرة بالتقدير حسب مدرج (مدرج ليكرت) يبدأ من "لا تطبق أبداً" إلى "تطبق قليلاً"، "تطبق إلى حد ما"، "تطبق كثيراً"، "تطبق دائماً". وقد وضع لكل استجابة رقم معين يضعه المفحوص (انظر ملحق ١). ويتم الحصول على أربعة درجات: درجة كلية لكل بعد منفرداً، وأخيراً درجة كلية تجمع كل الأبعاد. وما يميز هذا المقياس تفصيله للأبعاد الفرعية؛ حيث يمكن الكشف عن الأفكار التي تتردد على الفرد والمواقف أو الأداء الاجتماعي المتتجنب والمظاهر الجسمية لدى الفرد المرتبطة أو الناتجة من الخوف الاجتماعي. وهذه لها قيمتها فيما يخص التشخيص والعلاج، وتقديم العلاج ومدى استبصار الفرد بالأبعاد الفرعية، مما قد يؤثر ويفيد في العلاج واختيار أسلوبه: على سبيل المثال، سلوكي أو معرفي. ومن المتوقع بالإضافة لذلك،

أن يكون هنالك مردود على المستوى البحثي من حيث دراسة تلك الأبعاد الفرعية وعلاقتها ببعضها وعلاقتها بمتغيرات أخرى. بمعنى التفصيل في الاضطراب بدلاً من التركيز على بعد واحد وهو البعد الاجتماعي.

الثبات:

لفحص ثبات المقياس بنوعيه فقد تم تطبيقه على (٩١) طالباً من طلبة جامعة الملك سعود وكلية إعداد المعلمين وتمت الإعادة بعد أسبوعين تماماً حيث تم الحصول فقط على (٦٢) من أفراد العينة في الإعادة. يوضح الجدول (١) معاملات الاتساق الداخلي (ألفا)، ومعاملات الثبات عبر الزمن (إعادة التطبيق). الجدير بالذكر أن معاملات ثبات الاتساق الداخلي سوف يتم استخراجها مرة أخرى على عينة أكبر: العينة الكلية.

الجدول (١) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا) وثبات الإعادة.

المقياس الكلي	البعد الجسمي	البعد الاجتماعي	البعد المعرفي	
٠,٩٣	٠,٨٦	٠,٨٣	٠,٧٩	معاملات ألفا
٠,٧٥	٠,٧٧	٠,٧٢	٠,٥٧	الإعادة

يلاحظ أن جميع المعاملات للثبات بنوعيه جيدة ماعدا مقياس البعد المعرفي في ثبات الإعادة، والتفسير المتاح هو أن إدراك الجانب المعرفي لدى الأفراد مبهم وبالتالي وضوح ذلك الجانب أقل من البعدين الآخرين؛ فالجانب المعرفي بحاجة إلى استبصار واستبطان قد يُشتته المظاهر الجسمية والاجتماعية للخوف الاجتماعي. وحسب التيار المعرفي في العلاج النفسي فإن الأفكار غير العقلانية والتحريفات المعرفية غير واضحة بالنسبة للفرد بل إن مهمة العلاج النفسي المعرفي اكتشافها وإيقافها وتعديلها (Wells, 1997). هذا الافتراض في حد ذاته بحاجة إلى المزيد من البحث وقد يدعمه تأثير العلاج النفسي على ثبات البعد المعرفي.

الصدق التقاربي والتميزي:

كأحد إجراءات الصدق التكويني، فقد تم فحص هذا النوع من الصدق حيث تم تطبيق المقياس الثلاثي مع مجموعة من المقاييس من قائمة مراجعة الأعراض (*Symptoms Check List (SCL 90)*) وهي: الوسواس القهري، والاكتئاب، وقلق الخوف، والقلق على عينة من طلبة جامعة الملك سعود، وكلية إعداد المعلمين بالرياض ($n=89$). يفترض هنا أن عاملات الارتباط بين المقياس الثلاثي والمقاييس الخاصة باضطرابات القلق أعلى منها بين المقياس الثلاثي وأحد اضطرابات الوجдан: الاكتئاب. وستتم المقارنة أيضاً، لإيجاد نقطة مرجعية، ما بين تلك العاملات وأخرى لمقياس آخر يقيس الحساسية التفاعلية من القائمة نفسها. لذا تم إدخال مقياس الحساسية التفاعلية ضمن المقاييس المستخدمة. يتضح من مسميات المقاييس موضوع قياسها، ما عدا "قلق الخوف". وفق دليل القائمة يقيس المقياس السالف خوف الأماكن المفتوحة والخوف الاجتماعي، إلا أنه بالنظر للبنود يتضح أن هذا المقياس يتناول اضطراب الفزع. وقد تم اختيار هذه القائمة التي وضعها ديروجاتس؛ رونالد؛ ليberman ولينو كوفي، ونقلها إلى العربية البحيري (١٩٨٤)، لأنها من أكثر المقاييس استخداماً سواء في الحالات الإكلينيكية أو السوية، كما أنه تم استخدامها وفحصها محلياً (انظر: الطريري، ١٩٩٦؛ المحارب، ١٩٩٩).

بالنظر إلى الجدول (٢) يتضح من عاملات الارتباط الخاصة، على المستوى الفرعي والكلي، بالمقياس الثلاثي (من خلال تحليل كيفي) ارتباطه بمقاييس القلق والوسواس القهري بمعاملات أعلى مقارنة بارتباطه بالاكتئاب وقلق الخوف بشكل عام. وتعكس تلك العاملات صدقًا تقاريباً وتمييزياً أفضل مما تعكسه العاملات الخاصة بمقاييس الحساسية التفاعلية. النقطة الأخرى التي تدعم هذا النوع من الصدق للمقياس الثلاثي

أن جميع معاملات الارتباط غير مرتفعة . سبيا (أقل من ٠,٨) وينطبق ذلك حتى على مقياس الحساسية التفاعلية، علما أنها دالة إحصائية كما هو واضح في الجدول (٢). ويدل هذا في مجمله على قدرة تمييزية جيدة للمقياس حيث ارتبط بمتغيرات يفترض أن يرتبط بها بشكل متوسط وارتبط بمتغير آخر بشكل أقل، لاسيما إذا ما تم مقارنته بمقاييس آخر من القائمة نفسها.

الجدول (٢)

معاملات الارتباط بين المقياس الثلاثي وبعض مقاييس قائمة الأعراض *SCL90*

المساحة المقابلة	قلق الخوف	القلق	الاكتئاب	الوسواس القهري	الاكتئاب (ثلاثي)	البعد الجسماني (ثلاثي)	البعد الاجتماعي (ثلاثي)	البعد المعرفي (ثلاثي)	المقياس
٩	٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	١
								٠,٧٩	٢
							٠,٦	٠,٥٩	٣
						٠,٩	٠,٨٦	٠,٨٢	٤
					٠,٥٩	٠,٤٥	٠,٥٨	٠,٥٤	٥
				٠,٥٦	٠,٥١	٠,٤٣	٠,٤٤	٠,٤٨	٦
			٠,٦	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٦٥	٠,٥١	٠,٥٥	٧
		٠,٦	٠,٥١	٠,٥٨	٠,٥٧	٠,٥٤	٠,٥٠	٠,٤٢	٨
٠,٥٦	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٤٩	٠,٧٤	٠,٦٥	٠,٦٥	٩

الصدق التلارمي:

في الواقع ارتباط المقياس بمقياس آخر في مجال الخوف الاجتماعي يمكن أن يدخل ضمن صدق التكوين في حالة تناول الخوف الاجتماعي وقياسه من خلال منظور جديد، وبغض النظر عن هذا الجانب التنظيري فإن ارتباط المقياس بمقياس للخوف أو القلق الاجتماعي، يعتبر ضرورياً لدعم صدق المقياس. وقد تحقق هذا من خلال معاملات الارتباط في الجدول (٢) بين المقياس الثلاثي ومقياس الحساسية التفاعلية. إلا أنه لدعم هذا النوع من الصدق من خلال محك آخر فقد تم اختيار مقياس من أكثر مقاييس الخوف الاجتماعي استخداماً هو مقياس الانضغاط ومقياس التجنب الاجتماعي من وضع واطسون وفريند عام ١٩٦٩م (*Watson and Friend, 1969*). ويكون هذا المقياس من مقاييس فرعين: مقياس الانضغاط، والتجنب الاجتماعي. علماً أن أغلب الدراسات تأخذ المقياس ككل (*Leary, 1991*). وبما أنه لم يستخدم قبل ذلك في البيئة المحلية، ولا توجد له أي ترجمة، فقد مر بإعداده بعدة خطوات. أولاً تمت ترجمة المقياس. أعقب ذلك عرض الترجمة مع الأصل الإنجليزي على ثلاثة أساتذة من قسم علم النفس جامعة الملك سعود^(١) (وهم حكموا المقياس الثلاثي أنفسهم) وذلك لتحكيم فقرات المقياس ومراجعة الترجمة. تم تعديل صياغة بعض الفقرات بناء على التحكيم. وقد تم تطبيق المقياس مع المقاييس السابقة في الصدق التقاربي والتمييزي وقبل استخراج معاملات الثبات، تم فحص صدق الاتساق الداخلي من خلال علاقة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس. وقد كانت معاملات الارتباط لجميع الفقرات دالة وبشكل قوي ماعدا فقرتين (رقم ٤ ، ٢٥) تتنميان للمقياس الفرعى: التجنب الاجتماعي. ونص الفقرة الرابعة هو: ليس لدى رغبة غير عادية لتجنب الناس. أما نص الفقرة رقم (٢٥) فهو: في بعض الأحيان أقوم بمسؤولية تقديم الناس

(١) الدكتور ناصر المحارب، والدكتور فهد الدليم، والدكتور فهد الريبيعة.

وتعريفهم ببعض. وفيما يبدو أن سبب عدم تجانس الفقرتين السابقتين مع بقية المقياس، يعود إلى الصياغة التي تبدأ بالنفي في الفقرة الأولى، والعامل الثقافي فيما يخص تقديم الناس وتعريفهم في الفقرة الثانية. بعد حذف الفقرتين السابقتين، تم استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي "الفا" من خلال أداء العينة نفسها ($n=89$). وذلك للتأكد من ثبات المقياس قبل بناء أي استنتاج، وقد كانت معاملات ثبات الاتساق الداخلي للمقياس كالتالي: .٠٦٥، .٠٨٢، .٠٨٤؛ لمقياس الانضباط، التجنب الاجتماعي، المقياس الكلي على التوالي. وأن المقياس لم يفحص من قبل، فقد تم الأخذ بمقاييس الحساسية التفاعلية من قائمة مسح الأعراض كمحك لهذا المقياس والمقياس الثلاثي. والسبب وراء تطبيق مقاييس الانضباط والتتجنب الاجتماعي لواطنسون وفریند -مع عدم وجود دراسات في البيئة المحلية- هو كونه من أول المقاييس وأكثراها استخداماً (Leary, 1991) في دراسات الخوف الاجتماعي. ومن المفترض أن ترتبط المقاييس الثلاثة (الثلاثي، الانضباط والتتجنب الاجتماعي، الحساسية التفاعلية) ببعضها بشكل دال يؤدي فيه مقياس الحساسية دور المحك للمقاييس الآخرين، ويعطي معامل الارتباط بين المقاييس الآخرين في حالة الدلالة فقط، دعماً إضافياً فيما يتعلق بصدق المحك. بمعنى يؤدي كل منها دور المحك للأخر بشرط ارتباطهما بشكل دال مع الحساسية التفاعلية.

يوضح الجدول (٢) معاملات الارتباط بين جميع المقاييس في حالتها الكلية والفرعية، ويتبين الارتباط الدال بين جميع المقاييس الفرعية والكلية لمقياس الانضباط والتتجنب الاجتماعي من جانب والمقياس الثلاثي -موضوع الدراسة الحالية- من جانب آخر مما يدعم صدقهما. الجدير بالذكر أن معاملات الارتباط تلك تقع في الفئة المتوسطة من حيث ارتفاعها، وهذا يحقق ما صرحت به انستاري (Anastasi, 1982) من أن معاملات الارتباط العالية لا تعني بالضرورة جودة المقياس، بل قد تطرح تساؤلاً حول جدوى وضعه مادام لا يعدو أن يكون تكراراً (استنتاج من

خلال معاملات الارتباط العالية) لمقاييس أخرى. هذا النقد فيما يبدو لا ينطبق على تلك المعاملات التي يتضح منها: الصدق وعدم التكرار.

(٣) الجدول

معاملات الارتباط بين المقياس الثلاثي والحساسية التفاعلية ومقياس واطسون وفريند

(كلي) الانضباط والتجنب	التجنب الاجتماعي	الانضباط	الحساسية التفاعلية	الثلاثي الكلي	بعد المسمى	بعد الاجتماعي	بعد المعرفة	
٨	٧	٦	٥	٤	٣	٢	١	١
								٠,٦٩
								٠,٦٠
								٠,٥٩
								٠,٨٦
								٠,٦٤
								٠,٦٥
								٠,٣٢
								٠,٤٢
								٠,٣٤
								٠,٥٣
								٠,٤١
								٠,٤٤
								٠,٤٣
								٠,٥١
								٠,٨٦
								٠,٩٤

جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة .٠٠١

الصدق التكويني:

في هذا النوع من الصدق سيتم اختبار فرضيات أساسية في بناء المقياس، وهي علاقة الأبعاد مع بعضها على مستوى توزيع البنود المسبق، ثم الوصول لتلك الأبعاد من خلال التحليل العائلي، وعلاقتها القوية على

مستوى العوامل الناتجة من التحليل العاملی وفق تبايناتها المشتركة، والتي يفترض أن تتفق مع التوزيع المسبق للبنود على الأبعاد الثلاثة.

من خلال معاملات الارتباط في الجدول (٢) والمتكررة في الجدول (٣) بين الأبعاد الفرعية والأبعاد الفرعية والقياس ككل؛ يتضح تحقق الافتراض الأول الذي ينص على ارتباط تلك الأبعاد بعضها ببعض، إلا أنه في سبيل التتحقق بشكل قوي من مجموع الفرضيات السابقة، فقد تم تناول عينة كبيرة –تم من خلالها كذلك استخراج معاملات ثبات الاتساق الداخلي مرة أخرى– لفحصها من خلال عينة أكبر وكذلك الحال بالنسبة لصدق الاتساق الداخلي (ارتباط الفقرات بالقياس الفرعي الخاص بها).

تم تطبيق المقياس على عينة من الطلبة الجامعيين بلغ مجموعها (٣١٤) في أعمار تتراوح ما بين ٢٠ إلى ٢٦ عاماً (متوسط العمر = ٢٣,١٧ وانحراف معياري = ١,٨٧)، وقد دخل ضمن هذه المجموعة العينة التي استخدمت في فحص الثبات ($n=٩١$). ويوضح الجدول (٤) توزيع الطلاب وفق الكليات (روعي فيها توازن التخصصات العلمية). كما يوضح الجدول (٥) المتosteatas والانحرافات المعيارية على المقياس بأبعاده الفرعية. أما الجدول (٦) فيتطرق للفرضية الأولى في تكوين المقياس من حيث ارتباط الأبعاد الفرعية بعضها. وكما يتضح من الجدول (٦) ويتتفق مع النتائج الأخرى الموضحة في الجدول (٢)، فإن الأبعاد الفرعية ترتبط بعضها وبالدرجة الكلية بشكل دال مما يدعم افتراض أن الأبعاد تقيس مفهوماً أو ظاهرة واحدة. وما يضيف أهمية على تلك المعاملات عدم ارتفاعها (أكثر من ٠,٨) مما يدعم ارتباط الأبعاد وكذلك عدم تكرارها حيث إن معاملات الارتباط المرتفعة جداً بين الأبعاد قد تطرح تساؤلاً منهجياً مهما يتمثل في المردود من قياس تلك الأبعاد الفرعية، إذا كانت (من خلال معاملات

الارتباط المرتفعة) تمثل تقريراً المفهوم نفسه وأن قياس واحد من تلك الأبعاد يغنى عن الأبعاد الأخرى.

فيما يخص صدق الاتساق الداخلي فإن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، ما بين فقرات كل بعد والدرجة الكلية على البعد نفسه. أما فيما يخص ثبات الاتساق الداخلي من خلال أداء هذه العينة فلم يتباين عن المعاملات التي تم الحصول عليها سابقاً كما يوضح ذلك الجدول (٧) حيث إنها بشكل عام مرتفعة وتدل على ثبات جيد، آخذتين بعض الاعتبار قلة البنود حين تناول ثبات المقاييس (أو الأبعاد) الفرعية.

الجدول (٤) عينة الدراسة حسب الكليات الجامعية

العدد	الكلية
٨٩	التربية
٦٤	الآداب
٥٢	كلية المعلمين بالرياض
٥١	الحاسب الآلي
٥٨	العلوم
٣١٤	العدد الكلي

الجدول (٥) المتosteatas والانحرافات المعيارية على المقياس الثلاثي الكلي والأبعاد الفرعية.

المقياس	المتوسط	الانحراف المعياري
البعد المعرفي	١٢,٧٦	٧,٥٦
البعد الاجتماعي	١٩,٦	٩,٩١
البعد الجسمي	١٩,٠٥	١٤,٣
المقياس الكلي	٥١,٤١	٢٦,٨٧

الجدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية.

المقياس	البعد المعرفي	البعد الاجتماعي	البعد الجسمي
البعد المعرفي			
البعد الاجتماعي	٠,٤٨		
البعد الجسمي	٠,٥٧	٠,٦	
الدرجة الكلية	٠,٧٦	٠,٨٢	٠,٩١

جميع المعاملات دالة عند مستوى دلالة .٠٠١

الجدول (٧) معاملات ثبات الاتساق الداخلي (ألفا) من خلال العينة الكلية (ن=٣١٤).

معاملات ألفا	البعد المعرفي	البعد الاجتماعي	البعد الجسمي	المقياس الكلي
٠,٨٢	٠,٨	٠,٩	٠,٩٢	

ولاختبار الافتراض القائل: إن توزيع البنود يعكس توزيعاً حقيقياً للتباين المشترك بين تلك البنود من حيث إنتظامها في أبعاد (عوامل)، فإنه تم القيام بتحليل عاملي لبنود المقياس من خلال أداء العينة السالفة لاختبار هذا الافتراض، الذي يعد جوهرياً في إعداد المقياس ولاختبار العلاقة بين العوامل، إذا اتفقت العوامل الخارجية من التحليل مع التصور النظري المسبق. وقد تم التحليل بطريقة المكونات الرئيسية *principal components* حيث تم الخروج بعشرة عوامل وفق مهك كايزر-جتمان *Kaiser-Guttman rule*: الجذر الكامن أكبر من واحد صحيح. إلا أنه بالنظر لبعض تلك العوامل وجد أنها تتنظم بشكل خطى بعد العامل الثالث. وبتطبيق "اختبار التراكم" *scree test* لكاتل (*Loehlin, 1992*، فإنـه يمكن الاحتفاظ بثلاثة عوامل فقط، ترتفع عن ذلك الانتظام الخطى وتستوعب (٢٧,٠٩٤) من التباين الكلى وهي نسبة جيدة جداً. يوضح الجدول (٨) نتائج التحليل العاملـي: العوامل وتشبعـاتها، وقيم الاشتراكـيات، ونسب التباين لـكل عـامل، والتـابـين الكـلى. ويلاحظ أن العـامل الأول قد استـوعـب (٢٦,٦١٤) من

نسبة التباين الكلية وهي نسبة كبيرة لعامل واحد، كما أنها كبيرة مقارنة بالعاملين الآخرين. وتشبعت عليه أغلب بنود المقياس ككل؛ مما قد يشير إلى أنه عامل عام. أما العامل الثاني فقد استوعب (٥,٢٨٢) وتشبعت عليه بنود البعد المعرفي. أما العامل الثالث فقد كان نصبيه من التباين (٥,٠٩٨) وتشبعت عليه بنود البعد الاجتماعي. وللتوصل لعوامل تحقق معايير البناء البسيط، وقابلية أكبر للتفسير فإنه تم تدوير العوامل تدويراً مائلاً وذلك بسبب افتراضنا أن العوامل مرتبطة، مع الأخذ بعين الاعتبار التدوير المتعامد في حالة عدم وجود ارتباط قوي بين العوامل. يوضح الجدول (٩) نتائج التدوير المائل (*oblique rotation (direct oblimin)*)

الجدول (٨) المصفوفة العاملية قبل التدوير

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات
.١	٠,٥٠٧	٠,٢٢٥	٠,١٢٣	٠,٣٨٤
.٢	٠,٤٧٠	٠,٤٧٩	٠,٠٣٩-	٠,٤٥١
.٣	٠,٣٣٧	٠,٤٤٧	٠,٠١٨	٠,٣١٤
.٤	٠,٢٤٧	٠,٤٦٢	٠,٠٦٧-	٠,٢٧٨
.٥	٠,٥٢٩	٠,٤٥٩	٠,٠٠٧	٠,٤٩٠
.٦	٠,٣٨٧	٠,٥٠١	٠,٠٠٣-	٠,٤٠٣
.٧	٠,٤٩٥	٠,٢٧٨	٠,٠٨٨-	٠,٣٣٠
.٨	٠,٣٢٨	٠,٤٦٧	٠,٠١٢-	٠,٣٢٥
.٩	٠,٥٦٢	٠,٢٢٢	٠,٠٢٥	٠,٤٢٠
.١٠	٠,٤٥٨	٠,١٥١	٠,٠٢٤-	٠,٢٢٣
.١١	٠,٥٦٢	٠,١٧٢	٠,١٨٨	٠,٣٨٠
.١٢	٠,٣٩٦	٠,٢٤٦	٠,٠٥٦-	٠,٢٢٠
.١٣	٠,٣٦٧	٠,١٤٦-	٠,٤٦٢	٠,٣٦٩
.١٤	٠,١٧٦	٠,٠٤-	٠,٢٩٧	٠,١٢١
.١٥	٠,٥١٠	٠,١٢٩-	٠,٢٦٠	٠,٣٤٤
.١٦	٠,٥٤٣	٠,١٧٢-	٠,٢٢٨	٠,٤٣٩
.١٧	٠,٥٢٠	٠,٠٦٨-	٠,٢٥٧	٠,٤٠٣

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	الاشتراكيات
.١٨	٠,٣٢٤	٠,١١٥-	٠,٤٠٢	٠,٢٨٠
.١٩	٠,٤١٣	٠,١٢٠-	٠,٤٨٧	٠,٤٢٢
.٢٠	٠,٥١٧	٠,٠٩٥-	٠,٤٢٥	٠,٤٥٧
.٢١	٠,٢٦٣	٠,١٤٤-	٠,٣٧١	٠,٢٢٨
.٢٢	٠,٦٤٦	٠,٠٦٧-	٠,٢٢٣	٠,٤٧٦
.٢٣	٠,٥٠٢	٠,٠٣٥	٠,٠٧٩	٠,٢٦٠
.٢٤	٠,٧٥٦	٠,١٠٣-	٠,٢٢٣	٠,٤٩٥
.٢٥	٠٣٥١	٠,٠٢١	٠,١٠٠	٠,١٣٧
.٢٦	٠,٤٧٦	٠,٠٢٤-	٠,١٠٨	٠,٢٣٩
.٢٧	٠,٥٧٦	٠,١٣١-	٠,٠٠١	٠,٣٤٩
.٢٨	٠,٥٠٢	٠,٢٣٥-	٠,١١٩-	٠,٣٢١
.٢٩	٠,٦٢٨	٠,٢٠٤-	٠,٢٨٢-	٠,٥١٥
.٣٠	٠,٧١٩	٠,١٨٢-	٠,٣١٩-	٠,٥١٨
.٣١	٠,٣٧٣	٠,٣٠٥-	٠,٢٠٩-	٠,٢٧٦
.٣٢	٠,٧٣٢	٠,٠٠٠٠٨-	٠,١٤٠-	٠,٥٥٦
.٣٣	٠,٤٧٥	٠,١٧٨-	٠,٠٩٩-	٠,٢٦٧
.٣٤	٠,٦٥٠	٠,٠٩٧-	٠,٢٣٤-	٠,٤٨٦
.٣٥	٠,٧٤١	٠,١٢٢-	٠,١٤٦-	٠,٥٨٦
.٣٦	٠,٦٨١	٠,١٤٣-	٠,٣٠٠-	٠,٥٧٤
.٣٧	٠,٢٨١	٠,١٥٢-	٠,١٠٨-	٠,١١٤
.٣٨	٠,٧٠١	٠,١٩٠-	٠,٢٢١-	٠,٥٧٦
.٣٩	٠,٦٦٤	٠,٢٨٠-	٠,٢٩٢-	٠,٦٠٥
.٤٠	٠,٦٠٢	٠,٠١٧	٠,١٢٠-	٠,٣٧٧
.٤١	٠,٥٨٢	٠,٠٣٤	٠,٢٢٧-	٠,٣٩٢
.٤٢	٠,٦٨٢	٠,٠٣٦-	٠,٠٣٤-	٠,٤٦٧
.٤٣	٠,٥١٥	٠,٠٢١-	٠,٢٣٠-	٠,٣١٨
.٤٤	٠,٢٩٣	٠,١٨٢-	٠,٠٥٦-	٠,١٢٢
الجذر الكامن	١١,٧١	٢,٣٦٨	٢,٢٤٣	نسبة التباين الكلية
نسبة التباين	٢٦,٦١٤	٥,٣٨٢	٥,٠٩٨	٣٧,٠٩٤

الجدول (٩) مصفوفة النمط العائلي (بعد التدوير)

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
.١	.٠٠١٣	.٠٥١٧	.٠٢١٠
.٢	.٠٠٢٨	.٠٦٦٢	.٠٠٠٥-
.٣	.٠٠٧٨-	.٠٥٨١	.٠٠٢١
.٤	.٠٠٧٧-	.٠٥٦٩	.٠١٠١-
.٥	.٠٠٤	.٠٦٦٠	.٠٠٧٦
.٦	.٠٠٣٦-	.٠٦٥٨	.٠٠٣٧-
.٧	.٠٢٠٦	.٠٤٦٣	.٠٠٢٧-
.٨	.٠٠٧٣-	.٠٦٠٠	.٠٠١٩-
.٩	.٠١٢٢	.٠٥٢٧	.٠١٢٨
.١٠	.٠٢١٠	.٠٣١٥	.٠٠٨٣
.١١	.٠٠٩٧	.٠٣٦٣	.٠٣٣٤
.١٢	.٠١٣٩	.٠٢٩٤	.٠٠٧
.١٣	.٠٠٤٠-	.٠٠٤٨-	.٠٦٣٦
.١٤	.٠٠٩٦-	.٠٠٠٤	.٠٣٧٧
.١٥	.٠١٩٣	.٠٠٢٦	.٠٤٦٥
.١٦	.٠١٨٠	.٠٠٩-	.٠٥٦٨
.١٧	.٠٠٨٧	.٠٠٨٨	.٠٠٥٦
.١٨	.٠٠٤١-	.٠٠٢٧-	.٠٠٥٣
.١٩	.٠٠٤٨-	.٠٠٠٧-	.٠٦٧١
.٢٠	.٠٠٤٨	.٠٠٥٧	.٠٦٣٣
.٢١	.٠٠٣٥-	.٠٠٧٨-	.٠٥٠٧
.٢٢	.٠٢٦١	.٠١٣٩	.٠٤٦٥
.٢٣	.٠٢٢٨	.٠٢٠٤	.٠٢٤٣
.٢٤	.٠٢٩٠	.٠١٠٥	.٠٤٦٧
.٢٥	.٠١١٦	.٠١٣٦	.٠٢٢٧
.٢٦	.٠٢٢٧	.٠١٣٢	.٠٢٧٠
.٢٧	.٠٤٣٧	.٠٠٥٩	.٠٢١٤
.٢٨	.٠٥٤٧	.٠٠٧٩-	.٠٠٨٧

العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	رقم الفقرة
.٠٠٥٠-	.٠٠١٢	.٧٣٣	.٢٩
.٠٠٩٧-	.٠٠٣٤	.٧٤٣	.٣٠
.٠٠٣٠-	.١٨٢-	.٥٨١	.٣١
.٠٠٨٣	.٢٥٦	.٥٦٣	.٣٢
.٠٠٨٧	.٠٠١٩-	.٤٨٠	.٣٣
.٠٠١٧-	.١٢٩	.٦٤٤	.٣٤
.٠١٠٣	.١٣١	.٦٤٨	.٣٥
.٠٠٦٦-	.٠٠٩٥	.٧٤٢	.٣٦
.٠٠١٠	.٠٠٥٨-	.٣٥١	.٣٧
.٠٠٣٣	.٠٠٥٠	.٧٢٣	.٣٨
.٠٠٣١-	.٠٠٥٣-	.٨١٠	.٣٩
.٠٠٥٩	.٢٢٩	.٤٠٠	.٤٠
.٠٠٦٢-	.٢٤٠.	.٥١٦	.٤١
.١٨٧	.١٩٦	.٤٧٢	.٤٢
.٠٠٧٤-	.١٦٣	.٥١١	.٤٣
.٠٠٧٥	.٠٠٨٩-	.٣٢٨	.٤٤

جدول (١٠) مصفوفة البناء العاملية (بعد التدوير)

العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	رقم الفقرة
.٣٦٩	.٥٨٥	.٣٠٨	.١
.٢٠٣	.٦٧١	.٢٨٦	.٢
.١٥٨	.٠٥٦	.١٥٨	.٣
.٠٣٣	.٠٥٩	.١٠٢	.٤
.٢٧٩	.٧٩٥	.٣٢٩	.٥
.١٤١	.٦٣٢	.٢٠٦	.٦
.٢٢٤	.٥٤٣	.٣٨٦	.٧
.١٢٦	.٥٦٥	.١٥٤	.٨
.٣٤١	.٦١٦	.٣٩٤	.٩
.٢٦٨	.٤٢٢	.٣٧٠	.١٠

رقم الفقرة	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
.١١	.٣٨٥	.٤٩٩	.٤٨٤
.١٢	.٢٩٧	.٤٠١	.١٨٤
.١٣	.٢١٧	.١٢٣	.٦٠٤
.١٤	.٠٦٩	.٠٧٨	.٣٣٧
.١٥	.٤٠٦	.٢٤٠	.٥٥٧
.١٦	.٤٢٣	.٢٢٩	.٦٤٣
.١٧	.٣٦٥	.٢٨٨	.٦٢١
.١٨	.١٨٨	.١١٩	.٥٢٦
.١٩	.٢٤١	.١٧٢	.٦٤٨
.٢٠	.٣٤٨	.٢٦٤	.٦٧١
.٢١	.١٥٤	.٠٥٧	.٤٦٩
.٢٢	.٠٥١٨	.٣٧٩	.٦٢٠
.٢٣	.٤١٠	.٣٦٣	.٣٩٣
.٢٤	.٥٣٨	.٣٦٠	.٦٣٣
.٢٥	.٢٦٨	.٢٤٩	.٣١٧
.٢٦	.٣٩٦	.٣٠١	.٤٠١
.٢٧	.٥٥٣	.٢٩٤	.٤٢٢
.٢٨	.٠٥٩	.١٧٢	.٣٠٦
.٢٩	.٧١٦	.٢٨٦	.٢٧٢
.٣٠	.٧١٤	.٢٩٨	.٢٣٦
.٣١	.٤٩٦	.٠٣٦	.١٦٨
.٣٢	.٧٠٠	.٠٠١	.٤٠٤
.٣٣	.٥١٠	.١٩٥	.٢٩٠
.٣٤	.٦٨٧	.٣٧٧	.٣٠١
.٣٥	.٧٤٧	.٤١٧	.٤٣٠
.٣٦	.٧٥١	.٣٦٨	.٢٨٤
.٣٧	.٣٣٣	.٠٨٢	.١٤٦
.٣٨	.٧٥٧	.٣٤٤	.٣٦٣
.٣٩	.٧٧٥	.٢٥٥	.٣٠٥

العامل الثالث	العامل الثاني	العامل الأول	رقم الفقرة
٠,٢٢٦	٠,٤٢٥	٠,٥٧١	.٤٠
٠,٢٣٤	٠,٤٢٩	٠,٥٨٤	.٤١
٠,٤٥٠	٠,٤٣٦	٠,٦٢٠	.٤٢
٠,١٩٦	٠,٣٤١	٠,٥٤٣	.٤٣
٠,١٩٧	٠,٠٦٦	٠,٣٣٦	.٤٤

جدول (١١) معاملات الارتباط بين العوامل

العامل الثاني	العامل الأول	
		العامل الأول
	٠,٣٩٣	العامل الثاني
٠,٢٩٦	٠,٤٣٥	العامل الثالث

والذي تتضح فيه نتائج تدوير ثلاثة العوامل وذلك في مصفوفة النمط العاملـي *pattern matrix* (التشبعات)، بينما يوضح الجدول (١٠) مصفوفة البناء العاملـي *structure matrix* (الارتباط بين العوامل والمتغيرات)، أما الجدول (١١) فيوضح الارتباط بين العوامل.

يبـدو واضحـاً وبـشكل كـبير هـوية العـوامل كـما يـظهر فـي الجـدول (٩) مصفوفـة النـمط العـاملـي حيث يـمثل العـامل الأول البعـد الجـسمـي. ويـتـضح من الجـدول (٩) مـقدار التـشـبعـات العـالـية مما قد يـعـكـس نوعـاً من التـماـسـك فيـهـذا البعـد الـذـي قد يـكون عـائـداً لـدرـاك الأـفـراد، حيث إنـه الأـوضـح فيـهـذا البعـد الـاجـتمـاعـي؛ ويـظـلـهـذا مجـرـد فـرضـيـة بـحـاجـة إـلـى الاـختـبار، إلاـأنـه يـلـقـيـالـضـوء علىـأـهمـيـةـهـذاـ البعـدـ فيـقـيـاسـالـخـوفـالـاجـتمـاعـيـ وـيـقـودـإـلـىـنـتـيـجـةـمـفـادـهـاـ،ـأـنـأـيـقـيـاسـلـلـخـوفـالـاجـتمـاعـيـ لاـيـمـثـلـفـيـهـالـبعـدـجـسـميـفـإـنـهـقـدـيـكـونـفـاقـداـلـبـعـدـمـأـهـمـأـبعـادـظـاهـرـةـمـوـضـوعـقـيـاسـ:ـالـخـوفـالـاجـتمـاعـيـ.ـوـيـلـاحـظـفـيـالـعـاملـالأـولـأـنـجـمـيـعـقـرـاتـالـبعـدـجـسـميـفـقـطـتـجـاـوـزـتـالـحدـأـلـدـنـىـلـلتـشـبـعـالـذـيـأـخـذـبـهـ(٠,٣)ـمـاـعـدـالـفـقـرـةـرـقـمـ(٢٦)

والتي تدور حول "احمرار الوجه". ويمكن العودة لمبدأ الإدراك السالف، وهو أن الفرد لا يستطيع إدراك احمرار وجهه في المواقف الاجتماعية، بينما هو واضح للآخرين. لذا لم تشبع هذه الفقرة على هذا البعد خلاف الفقرات الأخرى. هذا بدوره يلقي الضوء على أننا عندما نتحدث عن مظاهر الخوف الاجتماعي، يجب أن نفرق ما بين الملاحظ أو المراقب أو الآخر ومن لديه الخوف الاجتماعي. فاحمرار الوجه نراه واضحًا في الآخرين ممن لديهم خوف اجتماعي، ولكن عندما يسأل الفرد نفسه فإنه قد لا يكون مدركاً لهذا المظهر إلا في حالة أخباره بذلك، خلاف المظاهر الأخرى التي يمكن أن يدركها الفرد نفسه حتى دون الآخرين. وما قد يتطرق مع هذا التفسير التشبعات العالية لبعض البنود التي تعكس مظاهر واضحة للفرد مثل: "تكرار بلع الريق"، "جفاف الحلق"، "انتقاض (ارتفاع) اليدين"، "الرجفة في الجسم". لذا يمكن حذف الفقرة رقم (٢٦) من المقياس مع أنه تم التأكيد عليها كمؤشر من مظاهر الخوف الاجتماعي في الدليل التشخيصي الرابع المعدل؛ إلا أنه فيما يبدو ليس كل مظاهر يمكن استخدامه كعنصر للمقياس.

أما فيما يخص العامل الثاني فيبدو جلياً من خلال التشبعات أنه يمثل البعد المعرفي، حيث تشبعت جميع فقرات هذا البعد فقط، ويلاحظ أن أعلى تشبع كان للفقرة رقم (٢): أتوقع الإهانة أو النقد أو السخرية. وهذا يتفق تماماً مع ما يشير إليه الدليل الرابع المعدل *DSM-IV-TR* من أن توقع "الإهانة" والإحراج" تمثل هاجساً للفرد الذي لديه خوف اجتماعي. كما قد تتفق ومع ما أشار إليه شلبي (١٩٨٧م) من أن ثقافة المجتمع السعودي تتصرف بالصرامة والضبط الشديدين حتى في العادات والممارسات اليومية مما قد يجعل الفرد في حالة ضبط ومراقبة لسلوكه متوقفاً في الوقت نفسه التقويم السلبي: الإهانة أو النقد أو السخرية. ويتفق مع هذا الافتراض تشبع فقرات أخرى بشكل عال مثل الفقرة رقم (٥): "أقول لنفسي: قد أخطئ ويكون

شكلي سيئاً (بايخ)"؛ والفقرة رقم (٦) : "أقول لنفسي: قد يؤخذ عنى فكرة سيئة". هذا فيما يبدو يتفق مع ما تمت الإشارة إليه سلفاً، من أن للمجتمع السعودي خصوصية في هذا الجانب، من حيث إن الفرد يستمد جزءاً من مفهومه لذاته عن طريق الآخر أو الآخرين؛ لأن التنشئة الأسرية والاجتماعية تؤكد على أهمية تقويم الآخر أو الآخرين للفرد، وبالتالي فالفرد يظل ضابطاً لسلوكه وفق معايير المجتمع الصارمة متوقعاً التقويم السلبي، وكذلك ممارساً للدور نفسه على الآخرين من حيث تقويمهم. وقد يمكن تتبع هذا السلوك وصولاً لعوامل أكبر فيما يخص جذور تلك الظاهرة، حيث يمكن القول: إنها خصيصة تميز المجتمعات التي تعلو فيها "الجماعية" على "الفردية" (*see Triandis, Bontempo, Villareal, Asai, and Lucca, 1988*) وهذه خصيصة يمكن رصدها في المجتمع السعودي حتى الماضي البعيد، من أهمية تقويم الآخر أو الآخرين للفرد و"سمعة الفرد" في العائلة أو القبيلة؛ وبالتالي سمعة ومكانة العائلة أو القبيلة، كما توضّحه كثير من النصوص الأدبية في الشعر العربي.

فيما يتعلق بالعامل الثالث، فتشبيعات بنود البعد الاجتماعي تحدد هويته بوضوح، حيث تشبّعت جميع بنود البعد السالف فقط ماعدا فقرتين هما: فقرة رقم (٢٢) "أوافق كثيراً على ما يريد الآخرون مع أنني لا أريده"؛ وفقرة رقم (٢٥) "أجمل بشكل كبير في المواقف الاجتماعية". هذان البندان تم وضعهما وفق ما أشار إليه الدليل التصنيفي الرابع المعدل *DSM-IV-TR* من الخصائص المصاحبة للخوف الاجتماعي، والتي يتمثل بعضها في الافتقار للتوكيدية *self-assertiveness*. إلا أن نتائج التحليل العاملاني لا تدعم هذا، وقد يعود السبب إلى أن الجميع يجمال ولا يؤكّد ذاته في كثير من المواقف، خصوصاً إذا ما استحضرنا التفسير الذي استعرض في مناقشة العامل الثاني، من سيادة "الجماعية" على "الفردية" في المجتمع السعودي حيث تتميز المجتمعات "الجماعية" بالتأكيد في التربية على الطاعة

والسلوك القوي وفق معايير الجماعة، خلاف المجتمعات "الفردية" التي تؤكد في التربية على الاستقلالية والاعتماد الذاتي والإبداع (*see Buda, 1998; and Elkhouly, 1989; Triandis, 1989*) لذا نلاحظ المحاجمات وعدم التوكيد من الأغلبية؛ لأن هذا هو ما تتطلبه المعايير الاجتماعية؛ وبالتالي فإن التباين بين الأفراد يتلاشى لنجد أن من لديه خوف اجتماعي يجامل ولا يؤكد ذاته، وكذلك من ليس لديه هذا الاضطراب؛ لذا فإن بقاء الفقرتين لا جدوى منه قياساً. يلاحظ عدم وجود فروق (تحليل كيفي) بين تشعبات الفقرات التي تمثل النوع المحدد (مثلاً: الفقرتان رقمان ١٤، ١٥) والعام (مثلاً: الفقرة رقم ١٢) في الخوف الاجتماعي.

يتضح أن العوامل الثلاثة كما في الجدول (١١) مرتبطة بشكل كبير لاسيما العامل الأول مع العاملين الآخرين. هذا يدعم وبشكل واضح الافتراض الذي بُني عليه المقياس من علاقة الأبعاد على مستوى العوامل الخارجية من التحليل العائلي، لاسيما أنها ظهرت كما تم تحديدها من قبل وفق الأبعاد. معاملات الارتباط تلك تعكس -كذلك- نوعاً من الوحدوية بين العوامل حيث ترتفع خروجها على عامل واحد راق (من الدرجة الثانية) وهو الخوف الاجتماعي.

إن علاقة العوامل الكبيرة تلقي الضوء على مصفوفة البناء العائلي التي هي نتاج رياضي لتشعبات المتغير (الفقرة) على العوامل، وعلاقة العوامل بعضها البعض. ويلاحظ بشكل عام علاقة قوية بين المتغيرات (الفقرات) والعوامل كنتاج كبير لعلاقة العوامل بعضها.

وعلى العموم فإن نتائج التحليل العائلي تتفق بشكل واضح مع الافتراضات التي بُني على أساسها المقياس مما يصب أخيراً في الصدق التكويني للمقياس الثلاثي للخوف الاجتماعي.

خلاصة وتعليق عام:

يبدو أن "اضطراب الخوف الاجتماعي" من أكثر الاضطرابات انتشاراً كما ورد ذلك في الدليل التشخيصي والتصنيفي الرابع المعدل *DSM-IV-TR*. فيما يتعلق بالمجتمع السعودي، فالدراسات القليلة التي عملت تشير إلى نسبة عالية كذلك. ويعزو بعض الناس ذلك إلى خصوصية المجتمع السعودي، حيث يتميز التفاعل الاجتماعي فيه بالضبط ومراقبة السلوك، ليتفق مع معايير صارمة يكون النقد وراء أي تجاوز لها، بل إن الفرد يتوقع ذلك دائماً. ومع أن تلك ما زالت فرضيات والدراسات المعمولة قليلة جداً، فإن المؤشرات قد تتفق معها، ومع التفسيرات المطروحة. هذا بدوره يستلزم عمل كثير من الدراسات لاختبار مثل تلك الفرضيات. في سبيل تحقيق ذلك، فإن أول خطوة هي إعداد أداة تمكّننا من تكميم الظاهرة المدروسة وتكون نتاج البيئة في سبيل مزيد من الثقة المنهجية؛ حيث إن استيراد أداة وترجمتها قد لا يمثل مظاهر عينة السلوك المراد قياسه، كما أن المظاهر لأي ظاهرة تختلف من مجتمع للأخر، لاسيما إذا كان يتميز بشخصية ثقافة) تباين في كثير من جوانبها عن مجتمعات أخرى لعوامل اجتماعية ودينية وجغرافية واقتصادية.

في سبيل ذلك تم تكوين مقياس مبني على أساس نظري: الدليل التشخيصي والتصنيفي الرابع المعدل *DSM-IV-TR*; ويكون من ثلاثة أبعاد: المعرفي، الجسمي، الاجتماعي. وتم فحص الثبات: (اتساق داخلي والإعادة)؛ والصدق: (القاربي والتميizi، التلازمي، التكويني).

تشير معاملات الثبات إلى ثبات عالٍ سواء في الاتساق الداخلي أو الإعادة. قد يستثنى من ذلك البعد المعرفي في ثبات الإعادة، حيث كان المعامل: .٥٧.. هذا قد يكون نتاج طبيعة البعد، وعدم الاستبصار في كثير من الحالات بالجوانب المعرفية (الأفكار الأوتوماتيكية) التي تردد في

المواقف الاجتماعية وبالتالي تباين الأداء عليها بين موقف الأداء، فيما عدا ذلك يتميز المقياس بثبات عالٍ بشكل عام، حتى مع اختباره على عينات متعددة (ثبات الاتساق الداخلي فقط).

أما فيما يتعلق بالصدق فقد اتضح أن المقياس يتميز بصدق ملحوظ سواءً أكان تقاريباً أم تمييزياً أم تلازمياً. أما الصدق التكويني فقد كان واضحاً من خلال تطابق النتائج مع المفاهيم النظرية الموضوعة مسبقاً والتي تم إعداد المقياس الثلاثي على أساسها. بل يمكن القول: إنه من النادر أن نجد تطابقاً بين تلك المفاهيم والنتائج، لاسيما خروج العوامل متطابقة مع الأبعاد؛ فكل عامل من العوامل الناتجة من التحليل العاملی جسد بعدها من الأبعاد بجميع فقراته فقط إلى حد شبه كامل وبشكل نقى. بل إن العلاقة المفترضة اتضحت كذلك بين العوامل كما كان مفترضاً حين إعداد المقياس، آخذين بعين الاعتبار نسبة التباين الكبيرة التي استوعبتها العوامل.

وما يمكن أن يُخلص إليه هو أن المقياس ومن خلال الإجراءات التي تمت لاختباره يمثل مقياساً جيداً، يمكن استخدامه على عينات تماثل العينة التي فحص من خلالها. وهذا يمثل البداية لمزيد من الفحص لهذا المقياس على عينات أخرى آخذين بعين الاعتبار المميزات التي يمتاز بها المقياس وبالتالي يتجاوز كونه تكراراً لمقاييس أخرى. فالمقياس الثلاثي يتطرق للأبعاد الثلاثة في الخوف الاجتماعي بناءً على أساس نظري قوي متمثلاً -كما سلف- في الدليل الرابع المعدل للاضطرابات النفسية والعقلية؛ وكونه يعتمد على أساس نظري نجح في تحقيقه أثناء الفحص فإن هذا يمنجه مميزات قد لا تتوافر في مقاييس أخرى. ويجب التأكيد على أن اتفاق النتائج، من حيث الخروج بالأبعاد الثلاثة، يدعم من جانب آخر التصور النظري للخوف الاجتماعي، بحيث يؤكّد أن تكون

اضطرابات الخوف الاجتماعي من الأبعاد الثلاثة انعكاس لوجود موضوعي لا تصور نظري ذاتي، وهذا هدف آخر تحقق من خلال الدراسة. بالإضافة لما سبق فيما يخص المقياس ومميزاته، فإنه سهل التطبيق حيث تمتاز العبارات بالقصر والسهولة؛ كما أن زمن التطبيق يتراوح ما بين خمس إلى عشر دقائق فقط خروجا بأربع درجات تمثل الأبعاد الثلاثة والدرجة الكلية حين إضافة الأبعاد الثلاثة لبعضها. وأخيرا فإن المقياس يمكن أن يستخدم في التشخيص وتقديم العلاج، لاسيما أنه يفصل الأبعاد بدرجة مستقلة. على سبيل المثال، قد يرغب المعالج في فحص الجانب المعرفي بعد فترة من العلاج أو الجانب الاجتماعي وهذا ما يتم عمله وبشكل خاص في العلاج المعرفي (e.g. Wells, 1997).

بالرغم مما سبق فإنه يجب ملاحظة أن النتائج السالفة لها حدود في التعميم والاستنتاج من خلال العينة التي تم تناولها، كما أن المقياس بحاجة لمزيد من الفحص، لاسيما على عينات إكلينيكية. بالإضافة إلى ذلك يلزم إعداد صورة خاصة للإناث تأخذ بعين الاعتبار ما ذكر مرارا من الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي.

هذه الملاحظات هي ما سيؤخذ بها مستقبلاً عند البحث في سبيل تطوير الأداة واختبار فروض في مجال "اضطراب الخوف الاجتماعي" سعياً للوصول إلى تصور ولو بسيط عن إسهام الجانب الثقافي في مثل هذه الاضطرابات من خلال أداة يمكن الوثوق في قدرتها على تكميم الظاهرة بشكل صادق حيث إنه الخطوة المنهجية الحاسمة في أي بحث علمي.

المراجع:

- الطريري، عبد الرحمن سليمان (١٩٩٦م). **الأعراض المرضية عند مراجع المستشفى النفسيّة في ضوء بعض التغيرات.** مجلة كلية الآداب - جامعة الإسكندرية، ٤٥، ٨١-١٢٨.
- المحارب، ناصر إبراهيم (١٩٩٩م). **مقياس الاتجاهات غير الفعالة المختصر: خصائصه السيكومترية وعلاقته بأعراض الاكتئاب والقلق لدى عينة من الطلاب السعوديين: مبحث في خصوصية الاستعرفاف.** مجلة الآداب والعلوم الإنسانية - جامعة المنيا، ٢١، ٩-٦٧.
- ديروجاتس، ليونارد؛ رونالد س.؛ ليberman ولينو كوفي (١٩٨٤م). **قائمة مراجعة الأعراض.** ترجمة: عبد الرقيب البحيري. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- *Al-Khani, M. A., and Arafa, M. A. (1990). Social phobia in Saudi Patients: A preliminary assessment of prevalence and demographic characteristics. Annals of Saudi Medicine, 10, 615-619.*
- *American Psychiatric Association. (2000). Diagnostic and statistical manual disorders (4th ed. Text Revision). Washington, DC.*
- *Anastasi, A. (1982). Psychological testing (5th ed.). New York: Macmillan.*
- *Buda, R. and Elsayed-Elkhouly, S.M. (1998). Cultural differences between Arabs and Americans: Individualism-collectivism revisited. Journal of Cross-cultural Psychology, 29, 487-492.*
- *Chaleby, K. (1987). Social phobia in Saudis. Social Psychiatry, 22, 167-170.*
- *Cheek, J. M. and Buss, A. H. (1981). Shyness and sociability. Journal of Personality and Social Psychology, 41, 330-39.*

- Leary, M. R. (1983). *Social anxiousness: The construct and its measurement*. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Leary, M. R. (1991). *Social anxiety, shyness, and related constructs*. In Robinson, J. P., Shaver, P. R. and Wrightsman, L. S. (eds.) *Measures of personality and social attitudes*, (pp. 161-191). San Diego, CA: Academic Press.
- Loehlin, J. C. (1992). *Latent variable models* (2nd ed.) Hillsdale: Erlbaum.
- Triandis, H. C. (1989). *The self and social behavior in different cultural context*. *Psychological Review*, 96, 506-520.
- Triandis, H. C., Bontempo, R., Villareal, M. J., Asai, M., and Lucca, N. (1988). *Individualism and collectivism: cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 323-338.
- Turner, S. M., Beidel, D. C., Dancu, C. V., and Stanley, M. A. (1989). *An empirical derived inventory to measure social fears and anxiety: The Social Phobia and Anxiety Inventory*. *Psychological assessment*, 1, 35-40.
- Watson, D. and Friend, R. (1969). *Measurement of social-evaluative anxiety*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33, 448-457.
- Wells, A. (1997). *Cognitive therapy of anxiety disorders*. New York: Wiley.

ملحق (١)

في المواقف الاجتماعية (التفاعل مع الآخرين أو الوجود معهم بشكل عام) قد ترد على بعضنا أفكار أو خواطر معينة، ونشعر ونسلك بطريقة معينة كذلك. فيما يأتي بعض الأفكار والمشاعر والسلوكيات، والمطلوب أن تقرر إذا كانت تحصل أو تتطابق عليك أم لا ، وذلك بوضع الرقم المناسب الذي يمثل إجابتك أمام كل فقرة من الفقرات حسب الجدول الآتي:

تنطبق دائمًا	تنطبق أحياناً	تنطبق قليلاً	تنطبق أبداً	لا تنطبق أبداً
٤	٢	٢	١	٠

أولاً: عندما أتفاعل مع الآخرين:	
١.	أتوقع الإحراج أو التعرض للإحراج.
٢.	أتوقع الإهانة أو النقد أو السخرية.
٣.	أقول لنفسي: قد يعدونني مملاً (ثقل دم).
٤.	أقول لنفسي: قد يعدونني غير مؤدب.
٥.	أقول لنفسي: قد أخطئ ويكون شكلني سيئاً (بایخ).
٦.	أقول لنفسي: قد يؤخذ عنِي فكرة سيئة.
٧.	أقول لنفسي: سيرون قلقي وارتباكي.
٨.	أقول لنفسي: لن يحترموني.
٩.	أحس أنه قد يقال عنِي: ضعيف أو مسكون أو غير طبيعي.
١٠.	أحس أنني سأفقد السيطرة على نفسي.
١١.	أحس أنني أقل من غيري.
١٢.	أحس بشكل عام أنني مراقب.

ثانياً: فيما يتعلّق بالمواقف الاجتماعية مع الآخرين فإنّي:

١٣.	أتجنب المناسبات الاجتماعية (الولائم والعزائم والأفراح... إلخ).
١٤.	أتجنب المطاعم.
١٥.	أتجنب إلقاء أي كلمة أمام الآخرين.
١٦.	أتجنب أو أتضايّق جداً من أداء أعمال أمام الآخرين (مثل: الصلاة كإمام أو صب القهوة أو الكتابة... إلخ).
١٧.	أتجنب الحديث مع أشخاص أعلى مني مركزاً أو أصحاب سلطة.
١٨.	أتجنب استخدام دورات المياه العامة (في مكان العمل أو الدراسة أو دورات المساجد... إلخ).
١٩.	أتجنب أو أتضايّق من الحديث مع الغرباء (أشخاص لا أعرفهم).
٢٠.	أجد نفسي صامتاً في المناسبات الاجتماعية (تجنب للإ赫راج).
٢١.	أتجنب أو أجد نفسي متضايقاً من أن أبدأ في الحديث مع الآخرين (خصوصاً من لا أعرفهم)
٢٢.	أتجنب (وأتضايّق من) أي عمل تكون فيه الأنظار مركزة عليه.
٢٣.	أوافق كثيراً على ما يريد الآخرون مع أنني لا أريده.
٢٤.	أتضايّق أتوتر في المواقف الاجتماعية.
٢٥.	أجامل بشكّل كبير في المواقف الاجتماعية.

ثالثاً: في المواقف الاجتماعية تظهر على المظاهر الآتية:

٢٦.	احمرار الوجه.
٢٧.	التعرق.
٢٨.	برودة اليدين.
٢٩.	انتفاخ (ارتفاع اليدين).
٣٠.	جفاف الحلق.

٢١.	تكرار ترطيب الشفتين باللسان.
٢٢.	تزاحم الأفكار وهروبها (عدم التركيز).
٢٣.	رجفة الصوت وانخفاضه.
٢٤.	احتباس الصوت.
٢٥.	التلعثم.
٢٦.	الرجفة في الجسم.
٢٧.	انقباض أو تقلصات في المعدة.
٢٨.	خفقان القلب.
٢٩.	تكرار بلع الريق.
٣٠.	التعثر في المشية أو خشية التعثر.
٣١.	انقباض أو تقلص عضلات الوجه.
٣٢.	تجنب النظر في العينين والهروب بالنظر للأرض أو الحائط.
٣٣.	الدوخة.
٣٤.	فقدان الوعي (الإغماء).

العمر:

التخصص:

الرجاء الإجابة عن كل الفقرات.

تقييم تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكلية التقنية بالرياض

د. أحمد بن محمد العيسى

أستاذ مشارك - الكلية التقنية بالرياض

يهدف هذا البحث إلى تقييم تجربة تدريس المقررات التخصصية التقنية باللغة الإنجليزية في الكليات التقنية، وذلك بعد مضي ثلاثة أعوام على تطبيق قرار مجلس الكليات التقنية بتدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، وذلك بالتعرف على نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية، كما يراها أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية التقنية بالرياض، إضافة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجهها التجربة في بداية تطبيقها.

ونهدف تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكليات التقنية إلى رفع مستوى الطالب علمياً ومهنياً، حيث تعد اللغة الإنجليزية وعاء التقنية والمطلب الأساسي لقطاعات العمل في المملكة لخريجي كافة مؤسسات التعليم العالي. كما أن تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية سوف يساعد الطالب على إتقان اللغة نفسها وتمكنه من استخدامها في كافة تفاصيل الحياة العلمية والثقافية والمهنية. وتؤكد كثير من الدراسات أن إتقان اللغة يكون أكثر عمقاً عندما يستخدمها المتعلم في مجال تخصصه من دراستها في دورات متخصصة لغة الإنجليزية، لأنها بالفعل سينطبق القواعد والطرق اللغوية في بيئتها فعلية وليس مصطنعة.

وقد توصل البحث إلى أن نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية تتأثر بعدد من المتغيرات، ومن أهمها نوعية التخصص والمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التعليمية، وجهة الحصول على المؤهل العلمي وكذلك جنسية عضو الهيئة التعليمية، وعدد المقررات التي يدرسها في الفصل الدراسي. وكذلك نجد أن صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في

تدريس المقررات التقنية تختلف هي أيضاً باختلاف التخصص أو مؤهل عضو الهيئة التعليمية أو جنسيته، أو الدولة التي حصل منها على آخر مؤهل علمي، ولكنها لا تختلف باختلاف عدد المقررات التي يدرسها في الفصل الدراسي الواحد.

ومن خلال نتائج البحث أيضاً تتأكد العلاقة المهمة بين درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية وبين صعوبة ذلك الاستخدام فكلما كان الاستخدام عالياً ومكثفاً كانت الصعوبات أقل والعكس صحيح. وهذا يؤكد على أهمية تذليل العقبات نحو مزيد من استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية، ومعالجة بعض العقبات التي تعترض هذه التجربة، ومن أهمها بذل مزيد من الجهد لرفع مستوى الطالب في اللغة الإنجليزية من خلال مقررات اللغة، ودورس التقوية وتشجيع الطلاب على الالتحاق بالدورات الصيفية في مجال اللغة الإنجليزية، واستخدام أكثر اللغة أثناء المحاضرات العلمية والتدريب العملي.

This study aims to evaluate the experiment that has been adopted at Riyadh College of Technology to teach the technical courses in English Language. A questionnaire has been distributed to 176 faculty member which contains two parts: the ratio of using English while teaching technical courses, and what kind of obstacles for not using English. The results indicate that using English as the medium of instruction in teaching technical courses is affected by numbers of variables such as specializations, education level of faculty, nationality and the place in which the faculty obtained their education degree.

The results also show that there are relationship between the ratio of using English as the medium of instruction and the difficulties that faces the faculty when they try to use English. When the ratio of using English is high then there is less difficulty in using English and vice versa.

المقدمة :

في خضم التحديات التي تواجهها المملكة في تنمية الموارد البشرية ببروز خلال الأعوام القليلة الماضية عدد من محاولات تطوير البرامج التعليمية والتدريبية لمواكبة احتياجات سوق العمل في المملكة. وقد جرى التركيز حديثاً على تطوير برامج ومناهج الكليات التقنية في المملكة، التي تعد من أهم مؤسسات التعليم العالي المتوسط، لكي تكون في مستوى الاحتياجات المتزايدة في سوق العمل من الفنيين والتقنيين، الذين يمكنهم العمل في ظل بيئة عمل متغيرة ومتطرفة. ومن خلال قراءة متأنية لاحتياجات سوق العمل قامت بها الكليات التقنية ببروز الحاجة لزيادة جرعات اللغة الإنجليزية المتخصصة للطلاب، وذلك بهدف رفع مستوى تحصيلهم الفني وجعلهم قادرين على استيعاب التقنية الحديثة، والتعامل معها، حيث إن معظم نشرات الصيانة والتشغيل للأجهزة والمعدات الحديثة تصدر باللغة الإنجليزية، إضافة إلى عدم توافر المراجع العلمية المتخصصة في التقنية الحديثة باللغة العربية. وقد أوجد استمرار التدريس باللغة العربية للمقررات التخصصية التقنية فجوة في مستوى تحصيل الطالب وإتقانه للمعارف والنظريات والمهارات الأساسية والمتقدمة في مجال تخصصه.

ونتيجة لعدد من الدراسات التي تم إعدادها من قبل الكليات التقنية، والجهات المعنية بتطوير المناهج لمعرفة احتياجات سوق العمل في المملكة من التخصصات والمهارات الفنية، فقد كانت إحدى مطالب قطاعات العمل الأساسية هي رفع مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية. ولهذا قرر مجلس الكليات التقنية عند إقرار الخطة الدراسية الجديدة للكليات التقنية، والتي تم تطبيقها مع بداية العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١ هـ تدريس المقررات التخصصية في الكليات باللغة

الإنجليزية تدريجياً حتى يمكن الوصول إلى مرحلة مرضية في مستوى التطبيق ومستوى التحصيل.

وتهدف تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكليات التقنية لتحقيق غايتين أساسيتين هما:

١. رفع مستوى الطالب علمياً ومهنياً حيث تُعد اللغة الإنجليزية وعاء التقنية، وما لم يتمكن الطالب من فهم المصطلحات العلمية بالإنجليزية ويمكنه أن يقرأ ويعامل مع أدلة وإرشادات التشغيل والصيانة للأجهزة والمعدات، فإن مقدرته وكفاءاته العلمية ستكون محل شكوى دائمة من أرباب العمل، ومن العملاء ل مختلف القطاعات في سوق العمل المحلي.

٢. إن تدريس المقررات التقنية باللغة الإنجليزية سيساعد الطالب على إتقان اللغة نفسها وتمكنه من استخدامها في جميع نواحي الحياة العلمية والثقافية والمهنية. وتؤكد كثير من الدراسات أن إتقان اللغة يكون أكثر عمقاً عندما يستخدمها المتعلم في مجال تخصصه من دراستها في دورات متخصصة للفة الإنجليزية؛ لأنها بالفعل سيفطبق القواعد والطرق اللغوية في بيئه فعلية وليس مصطنعة.

وبعد مرور ثلاثة أعوام على بدء تطبيق الخطة الدراسية الجديدة في الكليات، أصبح من الضروري تقويم هذه التجربة لمعرفة نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية مع تحديد الصعوبات التي تواجه هذه التجربة في الكليات التقنية. وقد تم اختيار الكلية التقنية بالرياض كنموذج في هذا البحث؛ لأنها تعد الكلية الكبرى من حيث عدد الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإمكانيات العلمية والفنية، إضافة إلى أنها الوحيدة من الكليات التقنية التي تمنح درجة البكالوريوس في الهندسة التقنية، إضافة إلى درجة الدبلوم التقني.

أهمية البحث:

يهدف هذا البحث إلى تقويم تجربة تدريس المقررات التخصصية التقنية باللغة الإنجليزية في الكلية التقنية بالرياض، وذلك بعد مضي ثلاثة أعوام على تطبيق قرار مجلس الكليات التقنية بتدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، وذلك بالتعرف على نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية كما يراها أعضاء الهيئة التعليمية، إضافة إلى التعرف على الصعوبات التي تواجهها التجربة في بداية تطبيقها. ومن المتوقع أن يكون لهذا البحث فوائد عديدة لتطوير هذه التجربة ورفع مستوى اللغة الإنجليزية في الكلية. ومن الفوائد المهمة أيضاً مساعدة مخططبي البرامج في الكليات التقنية على تحديد مستوى استخدام اللغة، والعناصر الأكثر استخداماً في مجالات اللغة، والعناصر الأقل استخداماً، وكذلك الصعوبات التي تواجه تطبيق التجربة في الكليات. إضافة إلى ذلك يمكن للمخططين لتطوير برامج الكليات التقنية تحديد مستوى أعضاء الهيئة التعليمية في مجال اللغة الإنجليزية وبالتالي إيجاد البرامج التي تساعدهم على تطوير قدراتهم التدريسية وهذا بلاشك سينعكس على مستوى الطلاب في مجال اللغة الإنجليزية.

فرضيات البحث:

يسعى هذا البحث للتحقق من صحة الفرضيات الآتية:

١. يستخدم أعضاء الهيئة التعليمية بالكلية التقنية في الرياض كافة العناصر الأساسية لتدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية بدرجة متوسطة (عند مستوى ٣ من ٥).

٢. يوافق أعضاء الهيئة التعليمية بدرجة ضعيفة على كافة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية في الكلية التقنية في الرياض.
٣. لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف تخصص عضو هيئة التدريس.
٤. لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين.
٥. لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو هيئة التدريس.
٦. لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف الدولة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على آخر مؤهل دراسي.
٧. لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف عدد المقررات التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسيها في كل فصل دراسي.
٨. لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف تخصص عضو هيئة التدريس.
٩. لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو هيئة التدريس.
١٠. لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين.

١١. لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف الدولة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على آخر مؤهل علمي.

١٢. لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف عدد المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس في كل فصل دراسي.

مصطلحات الدراسة :

المقررات التخصصية التقنية: هي المقررات التخصصية في الأقسام العلمية في الكلية مثل مقررات الإلكترونيات الصناعية والهندسة الكهربائية والكيمياء التحليلية والآلات الكهربائية وميكانيكا الآلات وغيرها. ولا يشمل هذا التعريف المقررات العلمية العامة مثل الرياضيات والفيزياء ومقررات الحاسوب الآلي العامة.

أعضاء الهيئة التعليمية: هم المعلمون من حملة درجة الدكتوراه والماجستير والبكالوريوس في الكليات، والذين يقومون بتدريس المقررات التقنية النظرية والعملية. وقد استخدم هذا المصطلح بدلاً من مصطلح أعضاء هيئة التدريس؛ لأن التعريف الرسمي لأعضاء هيئة التدريس هم حملة درجة الدكتوراه ممن يعملون ضمن درجة أستاذ / أستاذ مشارك / أستاذ مساعد. وقد استبعد من عينة الدراسة الفنيون والمشرفون على المختبرات لاختلاف طبيعة عملهم.

حدود الدراسة :

تفتقر دراسة موضوع تقويم تجربة تدريس المقررات التخصصية التقنية باللغة الإنجليزية على مجتمع البحث وهم أعضاء الهيئة التعليمية في

الكلية التقنية في الرياض. وقد تم اختيار أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية التقنية في الرياض لعدة أسباب منها :

١. تعد الكلية التقنية في الرياض أكبر كلية تقنية في المملكة من حيث عدد الطلاب الملتحقين وعدد أعضاء هيئة التدريس.
٢. الكلية التقنية في الرياض هي الكلية الوحيدة التي تمنح درجتي الدبلوم والبكالوريوس في الهندسة التقنية، بينما تمنح الكليات التقنية الأخرى درجة الدبلوم فقط.
٣. الكلية التقنية في الرياض يتوازن بها عدد متوازن بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين، بينما تزيد نسبة غير السعوديين في الكليات الأخرى.

الدراسات السابقة :

تمثل قضية لغة التدريس في المجالات الهندسية والتقنية واحدة من القضايا المهمة في قضايا التعليم العالي في الوطن العربي؛ وذلك لأنها ترتبط بأبعاد ثقافية واجتماعية وحضارية. وتتقسم الآراء بشكل حاد في مسألة ضرورة تدريس المقررات العلمية في مجالات الهندسة والتقنية باللغة الإنجليزية إلى رأيين أساسيين. الأول يرى أن تدريس العلوم الهندسية والتقنية باللغة الإنجليزية هو نهج سيضعف اللغة العربية لغة المجتمع والثقافة العربية والإسلامية. ويرى الفريق المدافع عن هذا الرأي أن الطالب يستوعب العلوم والمعارف بلغته الأم أفضل من تعلمها بلغة أجنبية بعيدة عن فكره ونفسيته. ولهذا تطرح وجة النظر هذه أهمية تعریب العلوم وتطويعها لمستوى فهم الطالب العربي؛ لأن التدريس باللغة الإنجليزية يؤدي إلى عدم قدرة الطلاب على استيعاب العلوم والمصطلحات، وتسبب شكوى مستمرة لدى طلاب الجامعات العربية. ويرى د. الأنصاري (١٤٠٨هـ) أن من المسلمات المثبتة على

صعيد البحث التربوي والتعليمي أن الطالب يتلقى العلم بشكل أفضل بلغته الأم، وأن الأستاذ يوصل العلم بقدرة أكبر بلغته الأم كذلك، وأن الاثنين يمكنان تعلماً وتعلهماً من التواصل والتفاعل والإبداع بدرجة أنسجم بتلك اللغة السارية عميقاً في عروقهما، بعيداً عن تشتيت الذهن وتمزقه بين دفق المعرفة الجديدة ومفاليق اللغة الأجنبية الغريبة.. وفي السياق نفسه يرى د. السلمان و د. أبوبكر سلطان أحمد (١٤٢١هـ) أن أهم الأسباب الرئيسة للمشكلة هي دراسة الطلاب بالإنجليزية، وصعوبة متابعتهم للكتب المقررة والكتب الأخرى، واعتمادهم بذلاً من ذلك على المذكرات وحفظ المعادلات وتطبيقاتها بصورة غيبية دون استيعابها وهضم معانيها العلمية وتطبيقاتها العملية.

الرأي الثاني يرى أنه لمواكبة التطورات العلمية الحديثة في مجالات الهندسة والتقنية، ومع ضعف المراجع والمصطلحات العربية، يفضل تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية حتى يتمكن الطالب مع معرفة المصطلحات من مصدرها، ويمكنه متابعة المستجدات العلمية التي تتسارع يوماً بعد يوم، إضافة إلى أن سوق العمل في معظم دول العالم تعتمد الآن على اللغة الإنجليزية في إنجاز الأعمال، والتحاطب بين المستوردين والمصنعين والمشغلين لمعظم الأجهزة التقنية المعقدة. ويرى أصحاب هذا التوجه أنه في ظل ضعف جهود التعريب وعدم مواكبتها لسرعة التغيرات في مجال التقنية والعلوم الهندسية، فإن الطالب تتضاعف محصلته العلمية عندما يتعلم التقنية باللغة الإنجليزية لأنه يستطيع قراءة المراجع العلمية ويستخدم الأدلة الفنية والتقنية بشكل جيد، ويمكنه بعد ذلك الاستمرار في التعلم مدى الحياة. ويقلل أصحاب هذا الرأي في تأثير هذا التوجه على الناحية الحضارية للمجتمع، حيث إن الطالب في العمر الجامعي قد تجاوز سن التأثير السلبي وقدتمكن من تعلم لغته الأم بشكل جيد خلال فترة تعلمها الأساسي في مراحل التعليم العام. كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن

فرص التوظيف للخريجين الذين يتقنون اللغة الإنجليزية هي أفضل بكثير من الخريجين الذين يجدون صعوبة في هذا الجانب، حيث يتزايد عاماً بعد عام الاعتماد على اللغة الإنجليزية في سوق العمل العربي. ومن خلال دراسة أجرتها ريتا صادق (١٤٠٧هـ) على طلاب وطالبات المرحلة الجامعية في مصر، تبين أن معظم أفراد عينة الدراسة تتجه إلى تفضيل المهن المستحدثة التي تعتمد على اللغة الإنجليزية، وأن تعلم اللغة ليس بالضرورة من أجل المعرفة والعلم بل إلى ضرورة الإلقاء منها في تحسين مستوى المعيشة بالالتحاق بفرص عمل أفضل.

ويرى زكي ورضوان (١٤١٨هـ) أن هناك حاجة كبيرة للمهندس في المستقبل إلى إتقان أكثر من لغة، حيث بدأت الجامعات اليابانية في تطبيق ذلك مباشرةً، حيث أصبحت اللغة الإنجليزية مقرراً أساسياً لطلاب الهندسة، وفي المدارس الهندسية الأوروبية يقضي الطالب فصلاً دراسياً كاملاً في دولة أخرى داخل الاتحاد الأوروبي، ويوجد اتجاه بتوحيد الدرجة الهندسية الأولى في أوروبا، وعندئذ يسمح للمهندس بالتحرك داخل حدود "الجمع الاقتصادي" لدول السوق الأوروبية كلها مما يفتح سوقاً جديدةً ومتعددةً لهنة الهندسة.

وتشير دراسات أخرى إلى أن التفوق في اللغة الإنجليزية لا يعني بالضرورة التفوق العلمي، حيث يؤكد قاضي (١٤١٠هـ) على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلاب الذين حصلوا على معدل مرتفع في اللغة الإنجليزية في السنة التحضيرية في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وبين الطلاب الذين حصلوا على معدل منخفض في مستوى المعدل التراكمي عندما انتقلوا للدراسة التخصصية بعد إنتهاءهم للسنة التحضيرية. ويشير الباحث إلى أن هذه النتيجة تؤكدها دراسات أخرى أجريت في الولايات المتحدة على الطلاب الأجانب. ويقدم العيسى (١٤٢١هـ) في دراسة مسحية لخريجي الكليات

التقنية ومستوى توظيفهم رؤية محددة حول الحاجة إلى اللغة الإنجليزية في قطاعات العمل المحلية، حيث تبين من خلال طرح السؤال على خريجي الكليات التقنية عن تأثير ضعف اللغة الإنجليزية على مستوى التوظيف أن هناك تفاوتاً في رؤية الخريجين حول مستوى التأثير، وقد لوحظ أن التأثير يختلف من منطقة إلى أخرى بحسب توزيع قطاعات العمل، حيث إن بعض المناطق التي تتوافر بها الشركات الصناعية الكبرى مثل المنطقة الشرقية والوسطى تتطلب مستوى مرتفعاً في اللغة الإنجليزية، بينما بعض المناطق الأخرى التي تتركز فيها الوظائف في القطاعات الحكومية والخدمة مثل القصيم وأبها والمدينة المنورة، فقد كان الاحتياج للغة الإنجليزية أقل بكثير. ويؤكد التركستاني (١٤١٨هـ) في دراسة أجراها للتعرف على أسباب عدم ملائمة مخرجات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل السعودي، وأهم المسؤوليات التي تقع على الجامعات لتضييق الفجوة بينهما من وجهة نظر رجال الأعمال وأعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبدالعزيز على أن القطاع الخاص ما زال يأمل في توظيف القوى العاملة المحلية بشرط أن تتوافر لديه بعض المهارات الإضافية بجانب التعليم مثل اللغة الإنجليزية، والقدرة على تشغيل الحاسوب الآلي واستخداماته في الإدارة ونحو ذلك. ومن خلال دراسته اتضحت أن رجال الأعمال في المملكة قد وضعوا أن عدم إجاده اللغة الإنجليزية عند الخريج الجامعي يأتي في المرتبة الثانية من الأسباب التي تؤدي إلى عدم قبول سوق العمل لمخرجات التعليم.

ويطرح الشمري (١٤٠٩هـ) تصوراً توفيقياً بين الرأيين، حيث يشير إلى أن تدريس اللغة الإنجليزية في المراحل الأولى من السلم التعليمي سيؤثر على تكوين الطالب نفسياً وتربوياً وحضارياً، ولكن يجب الاهتمام بتكييف تدريس اللغة في السنين الأخيرتين من المرحلة الثانوية، وإقامة مراكز لتدريس اللغة بحيث تكون دراسة الإنجليزية في مراكز الجامعات أكثر تخصصاً وتحقيقاً للهدف منها. ويرى الشمري أنه في غياب تعريب التعليم

الجامعي للتخصصات العلمية فإن اللغة الإنجليزية تُعد أساسية لجميع الطلبة الذين يجتازون المرحلة الثانوية في القسم العلمي وواصلون تعليمهم العالي في الكليات العلمية.

وبعيداً عن الجدل في هذه القضية الحضارية الشائكة، نشير إلى أن هناك صعوبات عديدة لتدريس المقررات العلمية باللغة الإنجليزية، حيث تشير الدراسات إلى أن هناك عقبات تحول دون تمكن مؤسسات التعليم العالي من التدريس بفاعلية باللغة الإنجليزية. من أهم العقبات التي تواجه تدريس اللغة الإنجليزية بفاعلية في المرحلة الجامعية هي ضعف مستوى الطلاب في مراحل التعليم العام، حيث تحتاج مؤسسات التعليم العالي في الغالب إلى إعادة تدريس اللغة من أنسابها وكان الطالب لم يدرس هذه اللغة من قبل في المرحلة المتوسطة والثانوية.

ومن العقبات الأخرى في مجال تطبيق تدريس اللغة الإنجليزية في المستوى الجامعي ضعف الإمكانيات المتوفرة لتدريس اللغة لجميع الطلاب الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي مع ملاحظة تزايد عدد الطلاب وارتفاع نسبة عدد الطلاب في الفصول الدراسية. وضعف الإمكانيات البشرية والفنية المساعدة تسهم في استمرار التلقين التقليدي لفردات اللغة والتدريس غير الفاعل في كافة المستويات الجامعية.

أداة جمع المعلومات:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي في الدراسات التربوية. ونظراً لأن منهج الدراسة يعتمد على تحليل وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في نسبة استخدام اللغة الإنجليزية والصعوبات التي تواجههم في التحول من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، فـ تم تصميم استبانة لهذا الغرض شملت ثلاثة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: يشمل معلومات أساسية عن عضو هيئة التدريس من حيث المؤهل العلمي والجنسية والدولة التي حصل منها على آخر مؤهل علمي وعدد المقررات التي يدرسها.

المحور الثاني: يشمل تحديد نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في خمسة عناصر رئيسة هي: (استيعاب المصطلحات الفنية، الكتابة والتعبير، المحادثة والمناقشة، القراءة والاطلاع، والاختبارات التحريرية). وتم وضع نسبة الاستخدام لكل عنصر من هذه العناصر في خمسة مستويات هي: (عدم وجود استخدام، استخدام ضعيف، استخدام متوسط، استخدام عالٍ، استخدام كامل).

المحور الثالث: يشمل الصعوبات التي تواجه عضو الهيئة التعليمية في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية. وقد تم تحديد إحدى عشر صعوبة، وتم تقييمها على خمسة مستويات (موافق بشدة، موافق، موافق بدرجة ضعيفة، غير موافق، غير موافق بشدة).

الصدق والثبات:

لقياس مدى صدق الاستبيانة جرى تحكيم الاستبيانة من قبل خمسة من أعضاء هيئة التدريس بالكلية ثلاثة من قسم الدراسات العامة والتربية، وأثنين من مركز اللغة الإنجليزية حيث قدم المحكمون ملاحظاتهم على الاستبيانة وتم تعديل وإضافة بعض الفقرات بناء على تلك الملاحظات.

أما قياس الثبات فقد تم توزيع الاستبيانة على (٣٤) عضواً من أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة مدى ثبات عناصر المحور الثاني وعناصر المحور الثالث من الاستبيانة. ويوضح الجدول رقم (١) قيمة ألفا كرونباخ للثبات للمحور الثاني. كما يوضح الجدول رقم (٢) قيمة ألفا كرونباخ للثبات للمحور الثالث.

الجدول رقم (١): قيمة معامل الارتباط (الفا كرونباخ) للثبات للمحور الثاني في الاستبانة

قيمة الفا	العناصر
٠,٨٧	استيعاب المصطلحات الفنية
٠,٧٩	الكتابة والتعبير
٠,٨٦	القراءة والاطلاع
٠,٨٣	المحادثة
٠,٨١	الاختبارات التحريرية
قيمة الفا كرونباخ المعيارية لكافة عناصر المحور = ٠,٨٧	

الجدول رقم (٢): قيمة معامل الارتباط (الفا كرونباخ) للثبات للمحور الثالث

قيمة الفا	العنصر
٠,٧٠	عدم وجود قناعة لدى عضو هيئة التدريس
٠,٦٨	ضعف قدرة عضو هيئة التدريس
٠,٦٩	عدم وجود تدريب
٠,٧٢	عدم توافر كتب علمية
٠,٦٤	عدم وجود متابعة
٠,٦٨	ضعف الطالب في المحادثة
٠,٧٣	ضعف الطالب في القراءة
٠,٧١	ضعف استيعاب الطالب
٠,٦٩	ضعف استعداد الطالب
قيمة الفا كرونباخ المعيارية لكافة عناصر المحور = ٠,٧٥	

ويتضح من جداول الثبات أن الاستبانة تحظى بنسبة ثبات جيدة تجعلها مناسبة لأغراض البحث العلمي.

مجتمع الدراسة والعينة:

مجتمع الدراسة هو أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية التقنية في الرياض من حملة الدكتوراة والماجستير والبكالوريوس. وقد تم اختيار جميع أعضاء الهيئة التعليمية في الأقسام التقنية التي تقوم بتدريس المقررات التخصصية

التقنية وعددهم (١٧٦) عضواً، ولا يشمل مجتمع البحث أعضاء هيئة التدريس في قسم الدراسات العامة ومركز اللغة الإنجليزية لعدم علاقة موضوع البحث بالمقررات التي يقومون بتدريسها. وقد أجاب عن أسئلة الاستبانة (٩٩) عضو هيئة تدريس يمثلون ٥٦٪ من مجموع مجتمع الدراسة. ويوضح الجدول رقم (٣) عدد أعضاء هيئة التدريس المستهدفين وعدد الاستبيانات التي وصلت إلى الباحث ونسبتها حسب كل قسم من أقسام الكلية.

الجدول رقم (٣): توزيع عينة البحث حسب الأقسام العلمية في الكلية التقنية في الرياض

نسبة المشاركة	عدد العينة في الدراسة	العدد الإجمالي	القسم
%٦١	١٩	٢١	التقنية الإلكترونية
%٤٦	١٢	٢٦	تقنية الإنتاج
%٦٢	١٥	٢٤	تقنية المحركات والمركبات
%٣٣	٤	١٢	تقنية التبريد والتكييف
%٦٥	٢١	٣٢	التقنية الكهربائية
%٥٧	١٦	٢٨	التقنية الكيميائية
%٥٢	١٢	٢٣	تقنية الحاسوب الآلي
%٥٦	٩٩	١٧٦	المجموع

ويوضح الجدول أن أقل نسبة للمشاركة هم أعضاء هيئة التدريس في قسم تقنية التبريد والتكييف، وذلك لأن خفض نسبة أعضاء هيئة التدريس أصلاً في القسم؛ لأن القسم يعد حديثاً في الكلية. أما بقية الأقسام فإن النسبة تعد مناسبة لأغراض البحث.

ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع العينة حسب جنسية أعضاء الهيئة التعليمية من حيث كونه سعودياً أم غير سعودي لأنه من المهم قياس الفروق بين السعوديين وغير السعوديين في نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية في الكلية.

الجدول رقم (٤) توزيع العينة حسب كون عضو الهيئة التعليمية سعودياً أم غير سعودي.

الجنسية	تكرار	نسبة
سعودي	٧٢	% ٧٢,٧
غير سعودي	٢٧	% ٢٧,٣
المجموع	٩٩	% ١٠٠

وتبرز أهمية معرفة الجهة التي تعلم فيها عضو الهيئة التعليمية وحصل منها على آخر مؤهل علمي وتأثير ذلك سواء على أدائه فيما يتعلق بتدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، أو على موقفه من استخدام اللغة الإنجليزية كأداة أساسية للتدريس. ويوضح الجدول رقم (٥) توزيع عينة الدراسة حسب الدولة التي حصل منها أعضاء هيئة التدريس على آخر مؤهل علمي، حيث تم تقسيم الدول إلى خمس مجموعات حسب توقع وجود عدد لا يأس به من أعضاء الهيئة التعليمية قد درسوا في تلك الدول.

الجدول رقم (٥): توزيع عينة البحث حسب الدول التي حصل منها على آخر مؤهل علمي

الدولة	تكرار	نسبة
السعودية	٤٦	% ٤٦,٥
الولايات المتحدة	٢٥	% ٢٥,٣
بريطانيا	١٤	% ١٤,١
دولة عربية أخرى	٩	% ٩,١
دولة أجنبية أخرى	٥	% ٥,١
المجموع	٩٩	% ١٠٠

نتائج الدراسة:

تقديم فروض البحث فرصة للتعرف على علاقة نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية في الكلية بعدد من المتغيرات المهمة. ولكن قبل اختبار صحة الفروض يقدم جدول رقم (٦) وجدول رقم (٧) النتيجة العامة للمحورين الثاني والثالث من الدراسة مرتبة حسب نتيجة المتوسط الحسابي للعناصر في كل محور.

الدول رقم (٦)

النتيجة العامة لنسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية

نوع الاستخدام	لا يوجد استخدام صفر%	استخدام ضعيف ٣٠٪		استخدام متوسط ٥٠٪		استخدام عال٧٠٪		استخدام كامل ١٠٠٪		استخدام غير مفهوم ٥٪		
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت			
حفظ واستيعاب المصطلحات الفنية	٧	٧,١	٢٤	٢٤,٢	٢٤	٢٤,٢	٢٢	٢٢,٢	١٢	١٢,١	٣,٨	١,١٤٦
الاختبارات التحريرية	٢٦	٢٦,٣	١٤	١٤,١	١٥	١٤,١	١٢	١٢,١	٣٢,٣	٣,١٠	٣,٦١	
القراءة والاطلاع	١٥	١٥,٢	٢٥	٢٥,٣	٢١	٢١,٢	٢٢	٢٢,٢	١٥	١٥,٢	٣,٩٧	١,٣٠
الكتابية والتعبير	٢١	٢١,٢	٢٤	٢٤,٢	١٨	١٨,٢	٢٢	٢٢,٢	١٤	١٤,١	٣,٨٣	١,٣٦
المحادثة والمناقشة	٣٧	٣٧,٤	٣٧	٣٧,٤	٢٢	٢٢,٢	٣	٣,٠	٠	١,٩٠	٠,٨٤	

ويتبين من الجدول السابق أن حفظ واستخدام المصطلحات الفنية قد حصلت على أعلى نسبة استخدام بمتوسط حسابي (٢.١٨)، يلي ذلك استخدام الاختبارات التحريرية بمتوسط حسابي (٣.١٠). أما أقل نسبة فهي المحادثة والمناقشة أثناء عملية التدريس فقد حصلت على أقل نسبة استخدام بمتوسط حسابي قدره (١.٩٠).

(v) الحدود رقم

النتيجة العامة للعقبات أمام تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية

العنصر	المعياري	النوع	غير موافق بشدة		غير موافق		موافق بدرجة ضعيفة		موافق		موافق بشدة		العقبات
			%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
٠.٥٢٨	٤.٦١	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	٢٠	ـ	٣٤.٣	ـ	٦٣.٦	ـ	ضعف الكتابة والتعبير
٠.٥٩	٤.٥٧	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	٠.١	ـ	٣٢.٣	ـ	٦٢.٦	ـ	ضعف المحادثة والممناقشة
٠.٧٢٥	٤.٣٩	ـ	ـ	ـ	٣٠	ـ	٥.١	ـ	٤١.٤	ـ	٥٠.٥	ـ	ضعف القراءة والاطلاع
٠.٩٩٢	٣.٩٢	ـ	ـ	ـ	١٠.١	ـ	٢٢.٢	ـ	٣٢.٣	ـ	٣٥.٤	ـ	ضعف الاستعداد للتعلم
١.١٦	٣.٩١	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	ـ	عدم وجود تدريب كاف

العقبات	موافق بشدة	موافق		مُوافق بدرجة ضعيفة		غير موافق		غير موافق بشدة		٪	ت	٪	ت	غير موافق بشدة		
		٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت					٪	ت	
ضعف استيعاب المصطلحات العلمية	٣٤,٣	٣٤	٣٤,٣	٣٤	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤	٣٤,٣	٣٤	٢٤,٣	٢٤	٢٤,٣	٢٤	٢٠	٢٠	
عدم توافر وسائل تعليمية	٢٥,٣	٢٥	٢٢,٣	٢٢	٢٢,٣	٢١	٢١,٢	٢١	٢٢,٣	٢٢	٢٢,٣	٢٢	٢٠,٣	٢٠	٤,٠	٤
عدم وجود متابعة إدارية	١٩,٣	١٩	٣٦,٤	٣٦	٣٦,٤	٣٦,٤	٣٦,٣	٣٦,٤	٣٦,٤	٣٦,٣	٣٦,٤	٣٦,٣	٣٦,٤	٣٦,٣	٤,٠	٤
ضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس	١٦,٢	١٦	٣٤,٣	٣٤	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٣٤,٣	٢٠,٣	٢٠
عدم توافر كتب علمية	١٤,١	١٤	٣٦,٣	٣٦	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٣٦,٣	٢٠,٣	٢٠
عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس	٣,٣	٣	٣٠,٣	٣٠	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٣٠,٣	٢٠,٣	٢٠

ويوضح الجدول السابق أن ضعف الكتابة والتعبير لدى الطالب باللغة الإنجليزية قد حصلت على أعلى درجات الصعوبة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بمتوسط حسابي (٤,٦١) تليها ضعف الطالب في المحادثة والمناقشة ثم ضعف الطالب في القراءة والاطلاع باللغة الإنجليزية. أما أقل درجات الصعوبة فهي عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس حيث حصلت على متوسط حسابي (٢,٦٢). وعموماً فإن أعضاء هيئة التدريس يرون أن أبرز الصعوبات في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية تكمن في ضعف مستوى الطالب في عدد من العناصر المتعلقة بمهارات تعلم اللغة الإنجليزية، مثل الكتابة والتعبير والمحادثة والمناقشة التي حصلت على أعلى العقبات أمام تدريس المقررات باللغة الإنجليزية.

اختبار صحة فروض البحث:

الفرضية الأولى: يستخدم أعضاء الهيئة التعليمية بالكلية التقنية في الرياض كافة العناصر الأساسية لتدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية بدرجة متوسطة (عند مستوى ٣ من ٥).

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لقياس العناصر الخمسة المحددة لنوعية استخدام اللغة الإنجليزية من قبل أعضاء هيئة التدريس، وما إذا كانت بدرجة متوسطة أم لا. ويوضح الجدول رقم (٨) البيانات الإحصائية وقرار صحة الفرضية من عدمها لكل فقرة من الفقرات.

(الجدول رقم ٨)

قيمة اختبار (ت) لنسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية

العبارة	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	القرار عند مستوى معنوية (٠.٠٥)
حفظ واستيعاب المصطلحات الفنية	١.٥٧	٩٨	٠.١١٨	متوسط
الكتابة والتعبير	١.١٧-	٩٨	٠.٢٤٣	متوسط
القراءة والاطلاع	٠.١٥-	٩٨	٠.٨٧٨	متوسط
المحادثة والمناقشة	١٢.٨٢-	٩٨	٠.٠٠٠	أقل من المتوسط
الاختبارات التحريرية	٠.٦٢١	٩٨	٠.٥٣٦	متوسط

ويتبين من الجدول السابق أن جميع العناصر الأساسية في استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية قد حصلت على مستوى متوسط عدا المحادثة والمناقشة، فقد حصل هذا العنصر على مستوى أقل من المتوسط. بمعنى أنه يعد أقل عناصر الاستخدام من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية التقنية في الرياض. وبالتالي نستطيع أن نقول: إن الفرضية صحيحة في كافة العناصر عدا العنصر الرابع من عناصر استخدام اللغة الإنجليزية.

الفرضية الثانية: يوافق أعضاء الهيئة التعليمية بدرجة ضعيفة على كافة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية في الكلية التقنية في الرياض.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) لقياس الصعوبات الإحدى عشرة التي يرى أعضاء الهيئة التعليمية أنها تحول دون

استخدام أمثل للفة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية. ويوضح الجدول رقم (٩) البيانات الإحصائية وقرار صحة الفرضية من عدمها لكل فقرة من الفقرات.

الجدول رقم (٩)

قيمة اختبار (ت) لقياس مستوى الصعوبات في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية

القرار عند مستوى معنوية (٠,٠٥)	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	قيمة (ت)	العبارة
أقل من المتوسط	٠,٠١	٩٨	٣,٥٩-	عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس
متوسط	٠,٠٦٨	٩٨	١,٨٤	ضعف مستوى أعضاء الهيئة التعليمية
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٥,١٥	عدم توافر وسائل تعليمية مساندة
متوسط	٠,٣٧	٩٨	٢,١١-	عدم توافر الكتب العلمية
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٤,٨٣	عدم وجود متابعة من قبل الإدارة
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٧,٨٤	عدم وجود تدريب لأعضاء الهيئة التعليمية
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٧,٧٨	ضعف استيعاب الطالب للمصطلحات الفنية
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	١٩,١٠	ضعف مقدرة الطالب في القراءة والاطلاع
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٢٠,٤٠	ضعف مقدرة الطالب في الكتابة والتعبير
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٢٦,٥٤	ضعف مقدرة الطالب في المحادثة والمناقشة
أكبر من المتوسط	٠,٠٠	٩٨	٩,٢١	ضعف استعداد الطالب للتعلم

ويتبين من الجدول السابق رفض الفرضية السابقة لجميع الصعوبات، عدا الصعوبة المتعلقة بضعف مستوى أعضاء الهيئة التعليمية والصعوبة المتعلقة بعدم توافر الكتب العلمية باللغة الإنجليزية حيث حصلت على معدل متوسط. ويلاحظ أن الصعوبة الأولى المتعلقة بعدم قناعة أعضاء الهيئة التعليمية بأهمية التدريس باللغة الإنجليزية هي الوحيدة التي حصلت على معدل أقل من المتوسط في اختبار (ت)، مما يعني أنها أقل الصعوبات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية التي تواجه تطبيق تدريس القرارات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكلية التقنية في الرياض.

الفرضية الثالثة: لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية في الكليات التقنية باختلاف تخصص عضو هيئة التدريس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوسطات نسبة درجات الاستخدام للغة الإنجليزية لا تختلف عن بعضها احتمالاً جوهرياً باختلاف التخصص. ويوضح الجدول رقم (١٠) نتيجة تحليل التباين.

الجدول رقم (١٠)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة الاختلاف بين التخصصات في نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين التخصصات	١٧.٨٦٠	٦	٢.٩٧٧	٥٢١٥٣	.٠٠٤
البواقي (الخطأ)	٧٧.٧٨٠	٩٢	٠.٨٤٥		
المجموع	٩٥.٦٤٠	٩٨			

ويتضح من الجدول السابق أن القيمة الاحتمالية (٤٠٠٤) أقل من ٥٪ ويعني ذلك رفض الفرضية، حيث إن متوسطات نسبة استخدام اللغة الإنجليزية حسب الأقسام ليست متساوية، وبالتالي هناك اختلاف في نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بين أقسام الكلية. ولمعرفة مصادر الاختلاف بين الأقسام فقد تم استخدام أسلوب شفيه (Scheffe) للمقارنات الشائنة كما هو موضح في الجدول رقم (١١) الذي يشير إلى أن تخصص ميكانيكا محركات، وميكانيكا إنتاج، والتقنية الكهربائية هي أقل الأقسام استخداماً لغة الإنجليزية، أما تخصص ميكانيكا التبريد والتكييف فهو الأكثر استخداماً، بينما جاءت بقية التخصصات في الوسط.

الجدول رقم (١١)

نتيجة اختبار أسلوب شفيه للمقارنات الشائنة بين التخصصات

المجموعة الثانية	المجموعة الأولى	التخصص
	٢.٢٢٦٧	تقنية ميكانيكية (محركات ومركبات)
	٢.٥٠٠٠	تقنية ميكانيكية (إنتاج)
	٢.٦٢٨٦	تقنية كهربائية
٢.٩٣٣٣	٢.٩٣٣٣	تقنية حاسب آلي
٢.٠٢١٦	٢.٠٢١٦	تقنية إلكترونيات صناعية
٢.٠٥٠٠	٢.٠٥٠٠	تقنية كيميائية
٤.٣٠٠٠		تقنية ميكانيكية (تبريد وتكييف)

ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن تخصص تقنية التبريد والتكييف يُعد من التخصصات الحديثة في الكلية، وبالتالي فإن معظم أعضاء الهيئة التعليمية هم من غير السعوديين، ومن حديثي الالتحاق بالعمل في الكلية، وهذه النتيجة ستتض�ع عندما نقارن بين استخدام اللغة الإنجليزية بين السعوديين وغير السعوديين في الفرضية الآتية. أما تخصص ميكانيكا المحركات وميكانيكا الإنتاج فإنه يُعد من أقدم

الخصائص في الكلية وفيه عدد كبير من الهيئة التعليمية من حملة درجة البكالوريوس.

الفرضية الرابعة: لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية في الكليات التقنية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوسطات نسبة درجات الاستخدام للغة الإنجليزية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً باختلاف جنسية عضو الهيئة التعليمية بين السعوديين وغير السعوديين. ويوضح الجدول رقم (١٢) نتيجة تحليل التباين.

الجدول رقم (١٢)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بين السعوديين وغير السعوديين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	١٩,٨٥٥	١	١٩,٨٥٥	٢٥,٤١٤	٠,٠٠٠
البواقي (الخطأ)	٧٥,٧٨٤	٩٧	٠,٧٨١		
المجموع	٩٥,٦٤٠	٩٨			

ويتضح من هذه النتيجة عدم صحة الفرضية، حيث أظهرت النتيجة وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) في درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية بين السعوديين وغير السعوديين لصالح غير السعوديين. وقد جرى قياس هذه الفرضية أيضاً باختبار (ت) *t-test* فوجد أن القيمة الاحتمالية هي نفسها (٠,٠٠٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم غير السعوديين الذين يعملون في الكليات التقنية هم من حملة الدكتوراة، بينما يكثُر نسبة السعوديين من حملة الماجستير والبكالوريوس. إضافة إلى ذلك فإن معظم أعضاء هيئة التدريس غير السعوديين في الكليات التقنية هم ممن كان له خبرة في العمل في أوروبا وأمريكا، وبالتالي فإنهم أقدر على تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية من السعوديين.

الفرضية الخامسة: لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو هيئة التدريس.

ولاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوسطات نسبة درجات الاستخدام للغة الإنجليزية لا تختلف عن بعضها احتلافاً جوهرياً باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو الهيئة التعليمية. ويوضح الجدول رقم (١٢) نتيجة تحليل التباين.

الجدول رقم (١٢)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية حسب المؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٤٠٠٤٢	٢	٢٠٠٢١	٢٤.٥٧٠	٠.٠٠٠
البواقي (الخطأ)	٥٥.٥٩٨	٩٦	٠.٥٧٩		
المجموع	٩٥.٦٤٠	٩٨			

ومن خلال هذه النتيجة يتضح عدم صحة الفرضية حيث أظهرت وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية في درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية، حسب المؤهل العلمي الذي يحمله عضو هيئة التدريس. ولمعرفة مصدر الاختلاف بين المؤهلات العلمية تم اختيار الفرضية باسلوب (شيفيه) للمقارنات الثنائية كما هو موضح في الجدول رقم (١٤). ويتبين من هذا الجدول بأن استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية، يقل عند حملة درجة البكالوريوس ثم الماجستير ثم الدكتوراه. بمعنى أنه كلما زاد مؤهل عضو هيئة التعليمية زاد استخدامه للغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية.

الجدول رقم (١٤)

نتيجة اختيار اسلوب شيفيه للمقارنات الثنائية بين نوعية المؤهل العلمي

المؤهل	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
بكالوريوس	٢,١٧١٤	
ماجستير		٢,٢١٩٠
دكتوراه		٢,٥٦٥٥

الفرضية السادسة: لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف الدولة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على آخر مؤهل دراسي.

ولا اختيار صحة هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوازنات نسبة درجات الاستخدام لغة الإنجليزية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً، باختلاف الدولة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على آخر مؤهل دراسي. ويوضح الجدول رقم (١٥) نتيجة تحليل التباين.

جدول رقم (١٥)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية حسب الدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٢٧,٠٦٨	٤	٥,٧٦٧	٩,٢٧٦	٠,٠٠٠
البواقي (الخطأ)	٦٨,٥٧٢	٩٤	٠,٧٢٩		
المجموع	٩٥,٦٤٠	٩٨			

يتضح من الجدول السابق عدم صحة الفرضية، حيث يتضح أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$) في درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية حسب الدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي.

ولمعرفة مصدر الاختلاف بين مجموعات الدول التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي تم استخدام أسلوب (شفيه) للمقارنات الثنائية كما هو موضح في الجدول رقم (١٦).

الجدول رقم (١٦)

نتيجة اختبار أسلوب شيفيه للمقارنات الثنائية بين مجموعات الدول التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي

الدولة	المجموعة الأولى	المجموعة الثانية
السعودية	٢,٢٧٣٩	
أمريكا	٣,٠٤٨٠	٣,٠٤٨٠
دولة عربية أخرى	٣,٣١١١	٣,٣١١١
بريطانيا	٣,٤٠٠	٣,٤٠٠
دولة أجنبية أخرى		٣,٨٤٠

ويتضح من الجدول السابق أن أعضاء الهيئة التعليمية الذين حصلوا على آخر مؤهل دراسي من السعودية هم أقل أعضاء الهيئة التعليمية استخداماً للغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية، ويلي ذلك المتخرجون من أمريكا ثم الدول العربية الأخرى، ثم بريطانيا وأكثر أعضاء الهيئة التعليمية استخداماً للغة الإنجليزية الذين تخرجوا من دول أجنبية أخرى.

وعلى الرغم من أنه قد يكون من الطبيعي أن المتخرجين من الجامعات أو الكليات السعودية لديهم ضعف في قدراتهم اللغوية للتدريس بالإنجليزية، وهم في الغالب من حملة البكالوريوس؛ لذلك فهم أقل استخداماً للغة في تدريس المقررات التقنية، إلا أن حصول المتخرجين من أمريكا على المرتبة الثانية في أقل الفئات استخداماً للغة الإنجليزية يعد غير منطقي للوهلة الأولى، ولكن إذا عرفنا أن معظم أعضاء الهيئة التعليمية المتخرجين من الولايات المتحدة هم من السعوديين الذين كما لاحظنا في النتيجة السابقة أقل استخداماً للغة الإنجليزية في التدريس. وكذلك يمكن الإشارة إلى أن عدداً كبيراً من المبعوثين للولايات المتحدة وبريطانيا على الرغم من حصولهم على مستوى متقدم في اللغة الإنجليزية حتى يتمكنوا من إكمال برامجهم الدراسي، إلا أنهم يعيشون في الغالب في بيئة عربية ويقل منهم من يندمج في الحياة العلمية والمهنية في الجامعات والجمعيات العلمية والمؤتمرات وغير ذلك، مما يكسبه خبرة في مجال استخدام اللغة في التدريس أو في الاتصال مع الآخرين.

ونجد أن الذين يحملون آخر مؤهل علمي من دولة أجنبية أخرى هم أكثر الفئات استخداماً للغة الإنجليزية، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى أن هذه الفئة هم من غير السعوديين، ومنهم يملكون خبرة علمية وتعلمية عالية مكتنفهم من العمل في الكليات التقنية.

الفرضية السابعة: لا تختلف نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف عدد المقررات التي يقوم عضو هيئة التدريس بتدريسيها في كل فصل دراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب التباین الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوسطات نسبة درجات الاستخدام للغة الإنجليزية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً باختلاف عدد المقررات التي يقوم عضو الهيئة التعليمية بتدريسيها في الفصل الدراسي. ويوضح الجدول رقم (١٧) نتيجة تحليل التباین.

الجدول رقم (١٧)

نتيجة تحليل التباین الأحادي لمعرفة نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية حسب عدد المقررات التي يدرسها عضو الهيئة التعليمية

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٦,٢٣٠	٢	٢,١١٥	٢,٣٤٥	٠,٠٣٩
الباقي (الخطأ)	٨٩,٤٠٩	٩٦	٠,٩٣١		
المجموع	٩٥,٦٤٠	٩٨			

ويتضح من الجدول السابق عدم صحة الفرضية حيث يتضح أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$) في درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية حسب عدد المقررات التي يدرسها عضو الهيئة التعليمية.

ولمعرفة مصدر الاختلاف بين أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرسون مقرراً واحداً فقط، وبين أولئك الذين يدرسون مقررين، أو أولئك الذين يدرسون ثلاثة مقررات، تم استخدام أسلوب (شفيه) للمقارنات الثنائية

كما هو موضح في الجدول رقم (١٨). وعلى الرغم من أن جدول شفيه لم يظهر اختلافاً إلا أن متوسط ثلاثة المقررات أعلى من متوسط المقرر الواحد وذلك بناء على نتيجة تحليل التباين.

(١٨) الجدول رقم

نتيجة اختبار أسلوب شفيه للمقارنات الثنائية بين أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرسون مقرر واحداً أو مقررين أو ثلاثة مقررات

المجموعة الأولى	عدد المقررات
٢.٢٨٥٧	مقرر واحد
٢.٥٣٢٢	مقرران
٢.٩٩٠٢	ثلاثة مقررات
٠.١٣١	القيمة الاحتمالية

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن هناك علاقة طردية بين عدد المقررات وبين استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية حيث إن من يقوم بتدريس مقرر واحد فقط يكون أقل استخداماً للغة الإنجليزية، بينما تزيد نسبة استخدام اللغة في التدريس عند أعضاء الهيئة التعليمية الذين يدرسون ثلاثة مقررات. وللتأكد من صحة النتيجة فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين عدد المقررات وبين نسبة الاستخدام، فاتضح تأكيد النتيجة ووجود علاقة طردية بين عدد المقررات وبين نسبة الاستخدام، بنتيجة معامل الارتباط تساوي (٠.٢٥٢) عند مستوى الاحتمال أقل من (٠.٠).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن معظم أعضاء الهيئة التعليمية الذين يحملون مؤهلات عالية (دكتوراه في الفالب) يدرسون المقررات التخصصية المتقدمة في الخطة الدراسية، ونظراً لقلة عدد الطلاب في المقررات المتقدمة فإن عضو الهيئة التعليمية يدرس أكثر من مقرر واحد، وبالتالي فهو أقدر كما لاحظنا في النتائج السابقة على تدريس المقررات باللغة الإنجليزية. وفي

الجانب الآخر نجد أن الذين يدرسون مقرراً واحداً فقط هم في الغالب من حملة البكالوريوس الذين يدرسون المقررات الأساسية والتي يكثر فيها عدد الطلاب، وبالتالي فإن عضو الهيئة التعليمية الواحد يقوم بتدريس مقرر واحد ولكن لعدة شعب في المقرر نفسه. وهؤلاء في الغالب ممن تقل عندهم نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية.

الفرضية الثامنة: لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف تخصص عضو هيئة التدريس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متosteatas درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً باختلاف تخصص عضو الهيئة التعليمية. ويوضح الجدول رقم (١٩) نتيجة تحليل التباين.

الجدول رقم (١٩)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة علاقة درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية بتخصص عضو الهيئة التعليمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٥,٤٩٦	٦	٠,٩١٦	٤,٥٥٥	,٠٠٠
الباقي (الخطأ)	١٨,٥١	٩٢	٠,٢٠١		
المجموع	٢٣,٩٩٦	٩٨			

ويتبين من الجدول السابق عدم صحة الفرضية حيث يتضح أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($a=0.05$) في درجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف تخصص عضو الهيئة التعليمية.

ولمعرفة مصدر الاختلاف بين تخصصات الكلية، تم استخدام أسلوب (شفيه) للمقارنات التثنائية كما هو موضح في الجدول رقم (٢٠).

الجدول رقم (٢٠)

نتيجة اختبار شفيه للمقارنات التثنائية بين تخصصات الكلية وعلاقتها بدرجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية

المجموعة الثانية	المجموعة الأولى	التخصص
	٢٤٥٨٣	تقنية ميكانيكية (تبريد وتكيف)
٢٥٩٦٥	٢٥٩٦٥	تقنية إلكترونيات صناعية
٢٥٩٩٢	٢٥٩٩٢	تقنية كهربائية
٢٦٨٧٥	٢٦٨٧٥	تقنية الحاسب الآلي
٢٩٢٢٦	٢٩٢٢٦	تقنية ميكانيكية (إنتاج)
٤٠٣١٣	٤٠٣١٣	تقنية كيميائية
٤١٨٣٣		تقنية ميكانيكية (محركات ومركبات)

ويتبين من الجدول السابق أن تخصص تقنية التبريد والتكيف قد حصل على درجة أقل صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية، يلي ذلك تخصص تقنية إلكترونيات الصناعية، ثم التقنية الكهربائية، أما أعلى صعوبات يواجهها أعضاء الهيئة التعليمية فقد حصلت في تخصص تقنية المحركات والمركبات، ثم التقنية الكيميائية. وهذه النتيجة متوافقة مع نتيجة الفرضية الثالثة التي تقارن درجة الاستخدام بالتخصص. بمعنى أن التخصصات التي تعانى من قلة الاستخدام هي التخصصات التي يرى أعضاء الهيئة التعليمية أنهم يواجهون صعوبات في تدريس المقررات التخصصية والعكس صحيح إلى حد بعيد.

الفرضية التاسعة: لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو هيئة التدريس.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب التباین الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوسطات درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو الهيئة التعليمية. ويوضح الجدول رقم (٢١) نتائج تحليل التباین.

الجدول رقم (٢١)

نتائج تحليل التباین الأحادي لمعرفة علاقة درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية بالمؤهل الذي يحمله عضو الهيئة التعليمية

مصدر التباین	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	١.٩٦٨	٢	٠.٩٨٤	٤.٢٨٩	٠.٠١٦
الباقي (الخطأ)	٢٢.٠٢٨	٩٦	٠.٢٢٩		
المجموع	٢٣.٩٩٦	٩٨			

ويتبين من الجدول السابق عدم صحة الفرضية حيث يتضح أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$) في درجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف المؤهل الذي يحمله عضو الهيئة التعليمية.

ومعرفة مصدر الاختلاف بين مؤهلات عضو الهيئة التعليمية، تم استخدام أسلوب (شفيه) للمقارنات الثنائية كما هو موضح في الجدول رقم (٢٢).

(٢٢) الجدول رقم

نتيجة اختبار شفيه للمقارنات الثنائية بين مؤهل عضو الهيئة التعليمية وعلاقتها بدرجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية

المجموعة الثانية	المجموعة الأولى	التخصص
	٢.٦٠٩٢	دكتوراة
٢.٧٥٧٩	٢.٧٥٧٩	ماجستير
٢.٩٣٣٧		بكالوريوس

ويتضح من الجدول أن أعضاء الهيئة التعليمية الذين يحملون درجة الدكتوراة حصلوا على درجة أقل صعوبة في استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية، يلي ذلك حملة درجة الماجستير ثم أعلى صعوبة لدى أعضاء الهيئة التعليمية من حملة درجة البكالوريوس. وهذه أيضاً تتوافق مع الفرضية الرابعة التي وجدت أن حملة درجة الدكتوراة هم أكثر استخداماً لغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية ثم الماجستير ثم البكالوريوس.

ويمكن تفسير النتيجة بأن حملة درجة الدكتوراة بسبب أنهم أكثر مقدرة في فهم واستيعاب اللغة الإنجليزية، إضافة إلى أن معظمهم قد حصلوا على هذه الدرجة من جامعات غربية، فإن الصعوبات في تدريس المقررات تقل عندهم بشكل كبير، وعكس ذلك حملة درجة البكالوريوس الذين قد حصل معظمهم على تأهيله الجامعي من داخل السعودية، فإن الصعوبات تواجههم بشكل كبير في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية.

الفرضية العاشرة: لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية بين أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغير السعوديين.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب التبادل الأحادي

استخدام اللغة الإنجليزية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً بين السعوديين وغير السعوديين. ويوضح الجدول رقم (٢٣) نتيجة تحليل التباين.

الجدول رقم (٢٣)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة اختلاف درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بين السعوديين وغير السعوديين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٢.٩٧٠	١	٢.٩٧٠	١٢.٧٠٠	.٠٠٠
البواقي (الخطأ)	٢١.٠٢٦	٩٧	٠.٢١٧		
المجموع	٢٣.٩٩٦	٩٨			

ويتضح من الجدول السابق عدم صحة الفرضية حيث يتضح أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$) في درجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بين السعوديين وغير السعوديين، حيث يواجه السعوديون صعوبة أكثر عند استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية. وعند اختبار هذه الفرضية بواسطة $t-test$ للتأكد من صحة النتيجة السابقة وجدنا أن النتيجة تؤكد على أن السعوديين يواجهون صعوبة أكثر من غير السعوديين في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية. ويوضح الجدول رقم (٢٤) نتيجة اختبار (ت).

(٢٤) الجدول رقم

نتيجة اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين السعوديين وغير السعوديين في درجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية

الجنسية	تكرار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري للمتوسط
Saudi	٧٢	٢.٩٠٧٤	٠.٤٠٢٣	٤.٧٤٢
Non-Saudi	٢٧	٢.٥١٨٥	٠.٦٠٥٥	٠.١١٦٥

الفرضية الحادية عشرة: لا تختلف صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف الدولة التي حصل منها عضو هيئة التدريس على آخر مؤهل علمي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام أسلوب التباين الأحادي ONEWAY ANOVA لمعرفة ما إذا كانت متوسطات درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية لا تختلف عن بعضها اختلافاً جوهرياً باختلاف الدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي. ويوضح الجدول رقم (٢٥) نتيجة تحليل التباين.

(٢٥) الجدول رقم

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة علاقة درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية بالدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٤.٣٥٦	٤	١.٠٨٩	٠.٢١٢	٠.٠٠١
اليوادي (الخطأ)	١٩.٦٤٠	٩٤	٠.٢٠٩		
المجموع	٢٢.٩٩٦	٩٨			

ويتضح من الجدول السابق عدم صحة الفرضية حيث يتضح أن هناك اختلافاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$) في درجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية باختلاف الدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي.

ولمعرفة مصدر الاختلاف بين الدول التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي، تم استخدام أسلوب (شفهي) للمقارنات الشائنة كما هو موضح في الجدول رقم (٢٦).

الجدول رقم (٢٦)

نتيجة اختبار شفيه للمقارنات الشائنة بين الدول التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل وعلاقتها بدرجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية

المجموعة الثانية	المجموعة الأولى	التخصص
	٢,١١٦٧	دولة أجنبية أخرى
٢,٥٠٩٣	٢,٥٠٩٣	دولة عربية أخرى
٢,٧٤٤٠		بريطانيا
٢,٧٨٠٠		أمريكا
٢,٩٦٢٠		السعودية

ويتضح من الجدول السابق أن الحاصلين على آخر مؤهل دراسي من دولة أجنبية أخرى لديهم أقل صعوبات في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، يليهم الحاصلون على آخر مؤهل دراسي من دولة عربية أخرى. أما أكثر أعضاء الهيئة التعليمية الذين يرون أن هناك صعوبات كبيرة في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، فهم الذين تخرجوا من السعودية ويلي ذلك الحاصلون على آخر مؤهل دراسي من أمريكا. وهذه النتيجة مقاربة لنتيجة الفرضية الرابعة التي تبحث في علاقة درجة استخدام اللغة الإنجليزية مع الدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي.

الفرضية الثانية عشرة: لا تختلف صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية بالكليات التقنية باختلاف عدد المقررات التي يدرسها عضو هيئة التدريس في كل فصل دراسي.

لاختبار صحة هذه الفرضية تم استخدام التباين الأحادي *ONEWAY ANOVA* لمعرفة ما إذا كانت متوسطات درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية لا تختلف عن بعضها احتلافاً جوهرياً باختلاف عدد المقررات التي يدرسها عضو الهيئة التعليمية في الفصل الدراسي الواحد. ويوضح الجدول رقم (٢٧) نتيجة تحليل التباين.

الجدول رقم (٢٧)

نتيجة تحليل التباين الأحادي لمعرفة علاقة درجة صعوبات استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية بعدد المقررات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	القيمة الاحتمالية
بين المجموعتين	٠.٤٥٦	٢	٠.٢٢٨	٠.٩٣١	٠.٣٩٨
البواقي (الخطأ)	٢٣.٥٣٩	٩٦	٠.٢٤٥		
المجموع	٢٣.٩٩٦	٩٨			

ويتبين من الجدول السابق أن هذه الفرضية صحيحة حيث يتضح أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ($\alpha=0.05$) بين درجة صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية مع عدد المقررات التي يدرسها عضو الهيئة التعليمية في الفصل الدراسي الواحد. بمعنى أنه سواء أكان عدد المقررات التي يدرسها عضو الهيئة التعليمية في الفصل الدراسي مقرراً واحداً أم مقررين أم ثلاثة فإن درجة الصعوبة لا تختلف بين أعضاء الهيئة التعليمية. وللتتأكد من صحة النتيجة فقد تم

استخدام معامل ارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة بين عدد المقررات وبين صعوبة استخدام اللغة، فاتضح تأكيد النتيجة بعدم وجود علاقة بين عدد المقررات وبين صعوبة الاستخدام بنتيجة معامل الارتباط تساوي (-٠,١٢٩) وهي لا تختلف عن الصفر (عدم وجود ارتباط) اختلافاً جوهرياً عند مستوى الاحتمال أقل من (٠,٠٥).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بالتأكيد على أن صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية توجد في جميع المقررات وليس في مقررات محددة، ولهذا فإن الصعوبة تأتي في الغالب بسبب قدرات عضو الهيئة التعليمية اللغوية والتربوية وليس في نوعية المقررات ومستواها العلمي.

نتيجة نهائية:

تؤكد نتائج الفرضيات السابقة عدم صحة جميع فروض البحث عدا الفرضية الأخيرة المتعلقة بعلاقة عدد المقررات بصعوبة استخدام اللغة. وهذا يعني أن مستوى استخدام اللغة الإنجليزية في التدريس ودرجة الصعوبات التي يراها أعضاء الهيئة التعليمية مرتبطة بعدد من المتغيرات المهمة مثل المؤهل والتخصص وجنسية عضو الهيئة التعليمية وغير ذلك. ولكن النتيجة الأخرى المهمة هو اتضاح وجود علاقة وثيقة بين درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية، وبين تقييم أعضاء الهيئة التعليمية لمستوى الصعوبات التي تواجهه تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية، حيث نلاحظ أن معظم نتائج الفرضيات المتعلقة بالاستخدام (من ٣ إلى ٦) والفرضيات المتعلقة بالصعوبات (من ٧ إلى ١٢) متطابقة إلى حد بعيد. ولأهمية تأكيد هذا الاستنتاج تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين نسبة الاستخدام ودرجة الصعوبة كما هو موضح في الجدول رقم (٢٨) فتبين وجود علاقة جوهريّة عكسيّة

بين نسبة الاستخدام ودرجة الصعوبة في تدريس اللغة، بمعنى أنه كلما زادت نسبة الاستخدام انخفضت درجة الصعوبة والعكس صحيح.

(٢٨) الجدول رقم

نتيجة معامل ارتباط بيرسون بين نسبة الاستخدام ودرجة الصعوبة

درجة الصعوبة	نسبة الاستخدام	
نسبة الاستخدام	١,٠٠٠	٠,٣٩٤-
درجة الصعوبة	٠,٣٩٤-	١,٠٠٠
القيمة الاحتمالية = ٠,٠٠٠ .. وهي أقل من ٠,٠١		

والسؤال الجوهرى هنا: لماذا حصلت هذه العلاقة الجوهرية العكssية بين نسبة الاستخدام للغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية وبين درجة الصعوبة في تدريس تلك المقررات باللغة الإنجليزية؟ هل يعود السبب إلى أنه عندما تقل نسبة استخدام اللغة من قبل عضو الهيئة التعليمية، تزداد الصعوبات التي يواجهها في تدريس المقررات التقنية باللغة الإنجليزية، أم أن السبب يعود إلى أن عضو الهيئة التعليمية يتوقع صعوبات معينة ثم تنخفض وبالتالي نسبة استخدامه للغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية. إضافة إلى ذلك هل يمكن أن يكون شعور عضو الهيئة التعليمية بضعف الطالب في اللغة الإنجليزية سبباً جوهرياً في انخفاض نسبة استخدامه للغة الإنجليزية، وبالتالي يفضل أن يستمر التدريس باللغة العربية؟

الحقيقة أنه من خلال نتائج الدراسة وجدنا في استعراض النتائج الأولية أن أكثر الصعوبات التي يرى أعضاء الهيئة التعليمية أنها تعوق عملية تدريس المقررات التقنية باللغة الإنجليزية، هي تلك المتعلقة بالطالب من حيث قدراته الاستيعابية في حفظ واستيعاب المصطلحات الفنية، وقدرته على المحادثة والمناقشة باللغة الإنجليزية، أو قدرته على الكتابة والتعبير أو إمكاناته في القراءة والاطلاع، وكذلك استعداده للتعلم باللغة الإنجليزية. وهذه الصعوبات تحد من نسبة استخدام عالية للغة الإنجليزية في

تدريس المقررات التخصصية. ولكن في الوقت نفسه يجب التأكيد على أن انخفاض نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في عملية التدريس والتدريب العملي، وعند إعطاء الواجبات والاختبارات الفصلية والنهائية من قبل عضو الهيئة التعليمية، ستؤثر على قدرة الطالب على التعلم باللغة الإنجليزية وبالتالي ستزيد من درجة الصعوبات التي يواجهها عضو الهيئة التعليمية في تدريس المقرر التقني باللغة الإنجليزية.

التوصيات :

تمثل تجربة تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية في الكليات التقنية تحولاً مهماً في رفع مستوى برامج الكليات وجعلها تتواكب مع احتياجات سوق العمل في المملكة حيث تمثل اللغة الإنجليزية أهم العناصر التي يطالب بها رجال الأعمال والمسؤولون في قطاعات العمل في مخرجات الكليات التقنية. ورأينا من خلال نتائج هذا البحث أن هناك مستوى لا يأس به من استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية وبخاصة في بعض الجوانب الفنية مثل استيعاب المصطلحات الفنية وأداء الاختبارات التحريرية. ولكن هذا الاستخدام يختلف باختلاف عدد من المتغيرات مثل المؤهل الدراسي، وجنسية أعضاء الهيئة التعليمية والدولة التي حصل منها عضو الهيئة التعليمية على آخر مؤهل دراسي وغير ذلك من المتغيرات. كما أن هناك عدداً من الصعوبات التي يرى أعضاء الهيئة التعليمية أنها تؤثر على مستوى تدريس المقررات التقنية باللغة الإنجليزية ونسبة.

وعلى ضوء نتائج البحث فإن هناك عدداً من التوصيات التي يمكن أن تساعد في رفع نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية التقنية، وتقليل درجة الصعوبات الموجودة حالياً في الكليات التقنية. ومن أهم التوصيات ما يأتي:

١. ينبغي الاهتمام برفع مستوى أعضاء الهيئة التعليمية في الكليات التقنية في اللغة الإنجليزية، وخاصة السعوديين منهم، وأيضاً الذين يحملون درجة البكالوريوس وقد تخرجوا من جامعات المملكة. وحيث إن هذه الفئة من أعضاء الهيئة التعليمية يمثلون نسبة كبيرة من أعضاء الهيئة التعليمية فإن منحهم مزيداً من الدورات التدريبية في مجال اللغة الإنجليزية وتقديم مساعدة من مختصين في مجال اللغة خلال التحضير للدروس النظرية والعملية وأنشاء المحاضرات والتدريبات سيساعدتهم كثيراً في رفع مستوى استخدام اللغة الإنجليزية، وسيمنحهم الثقة في إيصال المعلومة الصحيحة للطالب بهذه اللغة.

٢. من الواضح أن أبرز العقبات في تدريس المقررات التخصصية التقنية باللغة الإنجليزية هي ضعف مستوى الطالب في تلك اللغة سواء من حيث مقدراته في القراءة أو الكتابة أو المحادثة أو استيعاب المصطلحات والمفاهيم. والصعوبات التي يواجهها الطالب في مجال اللغة ناتجة من ضعف برامج اللغة الإعدادية سواء في مراحل التعليم العام أو في المقررات الأولية في الكلية. وهذه الصعوبات - كما يراها أعضاء الهيئة التعليمية - هي التي تجبر المعلم على عدم التوسع في استخدام اللغة وتضطره للشرح والإيضاح باللغة العربية وأحياناً إعطاء الواجبات والاختبارات باللغة العربية. ولهذا فإن تقوية مستوى الطالب في اللغة الإنجليزية يُعد مطلبًا مهمًا لرفع نسبة استخدام اللغة، وتذليل الصعوبات أمام المعلم. وتقوية مستوى الطالب تكون عن طريق الاهتمام والعناء بالمقررات الأولية، وتطوير مراكز اللغة الإنجليزية في الكليات التقنية عن طريق رفع مستوى معلمي اللغة الإنجليزية، ووضع معايير عالية للمعلمين وتطوير إمكانات تلك المراكز بالوسائل والبرامج المتقدمة في مجال اللغة الإنجليزية.

٣. توضح نتائج الدراسة أن قناعة أعضاء الهيئة التعليمية بأهمية التدريس باللغة الإنجليزية تُعد عالية جداً مقارنة بالعوامل الأخرى. ولهذا يجب تعزيز هذه القناعة عن طريق فتح مجال لعرض التجارب المتميزة في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية من أعضاء الهيئة التعليمية على مستوى الكليات التقنية. وكذلك يمكن وضع حواجز مادية ومعنىَّة لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية.
٤. يلاحظ في نتائج البحث أن بعض أعضاء الهيئة التعليمية على الرغم من تخرجهم من جامعات أجنبية وبخاصة في الولايات المتحدة إلا أن استخدامهم ضعيف في تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية. ولهذا فإن الاهتمام بطبيعة برامج الابتعاث وجعل عملية التدريب على استخدام اللغة الإنجليزية جزءاً أساسياً في تلك البرامج وحث المبتعثين على الاهتمام باللغة من خلال البرامج العلمية والدورات التدريبية وحضور المؤتمرات العلمية وغير ذلك. ومن جانب آخر يجب الاهتمام بوضع الخبرة بالتدريس باللغة الإنجليزية كمعيار أساسي من معايير التعاقد مع أعضاء الهيئة التعليمية من غير السعوديين، وذلك لضمان مستوى مرتفع في التدريس بهذه اللغة.
٥. ينبغي الاهتمام بوضع آلية لمتابعة عملية التدريس من قبل الأقسام العلمية وعمادات الكليات التقنية لضمان مستوى موحد في عملية التدريس، وإشعار أعضاء الهيئة التعليمية ببذل الجهد اللازم للتحضير للدروس والتدريبات وتحطيم العقبات المحتملة.
٦. يتطلب من الكليات التقنية الاستفادة من التجارب المحلية في التدريس باللغة الإنجليزية، مثل تجربة جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وتجربة بعض الكليات العلمية في الجامعات الأخرى، وذلك لأن ظروف الطلاب وأعضاء الهيئة التعليمية متقاربة في تلك المؤسسات.

خاتمة :

من خلال تحليل نتائج الدراسة لقياس فروض البحث يتضح نسبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية تتأثر بعدد من المتغيرات ومن أهمها نوعية التخصص والمؤهل العلمي لأعضاء الهيئة التعليمية، وجهة الحصول على المؤهل العلمي وكذلك جنسية عضو الهيئة التعليمية، وعدد المقررات التي يدرسها في الفصل الدراسي. وكذلك نجد أن صعوبة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية تختلف هي الأخرى أيضاً باختلاف التخصص أو مؤهل عضو الهيئة التعليمية، أو جنسيته أو الدولة التي حصل منها على آخر مؤهل علمي، ولكنها لا تختلف باختلاف عدد المقررات التي يدرسها في الفصل الدراسي الواحد.

ومن خلال نتائج البحث أيضاً تتأكد العلاقة المهمة بين درجة استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التقنية وبين صعوبة ذلك الاستخدام فكلما كان الاستخدام عالياً ومكثفاً كانت الصعوبات أقل والعكس صحيح. وهذا يؤكد على أهمية تذليل العقبات نحو مزيد من استخدام اللغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية ومعالجة بعض العقبات التي تعترض هذه التجربة ومن أهمها بذل مزيد من الجهد لرفع مستوى الطالب في اللغة الإنجليزية من خلال مقررات اللغة ودورس التقوية وتشجيع الطلاب على الالتحاق بالدورات الصيفية في مجال اللغة الإنجليزية واستخدام أكثر للغة أثناء المحاضرات العلمية والتدريب العملي.

المراجع:

- التركستانى، حبيب الله. دور التعليم العالى في تلبية احتياجات سوق العمل السعودى. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالى في المملكة العربية السعودية: روى مستقبلية. الرياض ٢٥-٢٨ / ١٤١٨هـ.
- العيسى، أحمد و العمرو، صالح والضلعان، سليمان. متابعة خريجي الكليات التقنية: مسح شامل حول حجم التوظيف واتجاهاته والقطاعات الموظفة لخريجي الكليات التقنية. بحث مقدم لإدارة البحوث في المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني. شوال ١٤٢١هـ.
- زكي، جلال و رضوان، عبدالحي. مستقبل التعليم الهندسى وال الحاجة للتطوير. ورقة مقدمة إلى ندوة التعليم العالى في المملكة العربية السعودية: روى مستقبلية. الرياض ٢٥-٢٨ / ١٤١٨هـ.
- السلمان، عبدالعزيز وأحمد، أبوبيكر. دور التدريب والتأهيل باللغة العربية في رفع كفاءة نظم التعليم الهندسى. ورقة مقدمة للمؤتمر والمعرض التقنى السعودى الأول. الرياض ٢٦-٢٢ شعبان ١٤٢١هـ.
- الشمرى، عيد. تدریس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية: من ومتى وكيف ندرس الإنجليزية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية ١ ، ٢)، الرياض ١٤٠٩ / ١٩٨٩م.
- صادق، ريتا. اتجاهات الطلاب المتحدثين باللغة العربية نحو تعلم اللغة الإنجليزية. رسالة الخليج العربي. العدد العشرون. السنة السابعة. ١٩٨٦م.

- قاضي، صبحي. دراسة العلاقة بين مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية ومستوى إنجازهم في الدراسة الجامعية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية. العدد الثالث. السنة الثانية ١٤١٠هـ.
- الأنصاري، محمد. التعريب الجامعي واحتمالية المقاربة الميدانية. رسالة الخليج العربي. العدد الرابع والعشرون. السنة الثامنة. ١٤٠٨هـ.

استبيان تقويم تجربة تدريس المقررات التخصصية التقنية باللغة الإنجليزية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

أولاً: معلومات أساسية :

الاسم (اختياري):	تاريخ الالتحاق بالعمل في الكلية:		
القسم:			
الجنسية:	<input type="checkbox"/> سعودي <input type="checkbox"/> غير سعودي		
المؤهل الدراسي:	<input type="checkbox"/> بكالوريوس	<input type="checkbox"/> ماجستير	<input type="checkbox"/> دكتوراه
الدولة التي حصلت منها على آخر مؤهل دراسي:	<input type="checkbox"/> بريطانيا <input type="checkbox"/> أمريكيا		<input type="checkbox"/> السعودية <input type="checkbox"/> دولة عربية أخرى <input type="checkbox"/> دولة أجنبية أخرى
عدد المقررات التخصصية التي تقوم بتدريسيها في الكلية:	<input type="checkbox"/> مقرر واحد	<input type="checkbox"/> مقرران	<input type="checkbox"/> ثلاثة مقررات
المرحلة التي تنتهي إليها المقررات التي تدرسها:	<input type="checkbox"/> مشتركة <input type="checkbox"/> بكالوريوس فقط		<input type="checkbox"/> دبلوم فقط
طبيعة المقررات التي تدرسها:	<input type="checkbox"/> مشتركة	<input type="checkbox"/> عملية فقط	<input type="checkbox"/> نظرية فقط

ثانياً : نسبة استخدامك للغة الإنجليزية في تدريس المقررات التخصصية :

التصويت					الفقرة	م
استخدام كامل ١٠٪	استخدام عالٍ ٧٠٪	استخدام متوسط ٥٠٪	استخدام ضعيف ٣٠٪	٢٦ جد استخدام صفر ٪		
					استخدام اللغة الإنجليزية في زيادة مقدرة الطالب على حفظ واستيعاب المصطلحات الفنية.	١
					استخدام اللغة الإنجليزية في الكتابة والتعبير وأداء الواجبات.	٢
					استخدام اللغة الإنجليزية في القراءة والاطلاع.	٣
					استخدام اللغة الإنجليزية في المحادثة والمناقشة.	٤
					استخدام اللغة الإنجليزية في أداء الاختبارات التحريرية.	٥

ثالثاً: نأمل إعطاء رأيك في الأسباب الآتية التي قد تحول دون تدريس المقررات التخصصية باللغة الإنجليزية :

(نأمل الدقة في اختيار الإجابة المناسبة)

التصويت					الفقرة	M
غير موافق بشدة	غير موافق	موافق بدرجة ضعيفة	موافق	موافق بشدة		
					عدم قناعة أعضاء هيئة التدريس بأهمية التدريس بهذه اللغة.	١
					ضعف مستوى أعضاء هيئة التدريس في اللغة الإنجليزية.	٢
					عدم توافر الوسائل التعليمية المساعدة.	٣
					عدم توافر الكتب العلمية والمذكرات المناسبة باللغة الإنجليزية.	٤
					عدم وجود متابعة ودعم من القسم وإدارة الكلية.	٥
					عدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التدريس في طرق التدريس وإعداد الاختبارات باللغة الإنجليزية.	٦
					ضعف مقدرة الطلاب على استيعاب المصطلحات الفنية باللغة الإنجليزية.	٧
					ضعف مقدرة الطلاب على القراءة باللغة الإنجليزية.	٨
					ضعف مقدرة الطلاب على الكتابة والتعبير باللغة الإنجليزية.	٩
					ضعف مقدرة الطلاب على المحادثة والمناقشة باللغة الإنجليزية.	١٠
					ضعف استعداد الطالب للتعلم باللغة الإنجليزية.	١١

تقدير علم النفس للصف الثاني الثانوي

لتعليم البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمرفات

في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج

د. لطيفة صالح السميري

أستاذ مشارك في المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك سعود

الرياض ١٤٢٣هـ

تهدف الدراسة إلى تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية للصف الثاني الثانوي في مدارس تعليم البنات في مدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمرفات في ضوء ثلاثة اتجاهات تربوية معاصرة هي: عمق المعرفة، و حاجات الطالبات و مشكلاتها، والتدرис الأصيل. وفي ضوء هدف الدراسة تم تحديد أسئلة الدراسة ومصطلحاتها، وحدودها؛ وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت استبانة من ثلاثة محاور تضمنت ٨٠ عبارة وتكونت عينة الدراسة من ٧٠ معلمة و ١٣ مشرفة تربوية. ولتحليل نتائج الدراسة إحصائياً تم استخدام χ^2 test، One Way Analysis of Variance، وتحليل التباين الأحادي.

وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء عينة الدراسة (معلمات مقرر علم النفس والمرفات التربويات عليه) حول مدى تحقق عمق المعرفة في محتوى المقرر حيث لم يتفقن على تتحققه عدا احتواء موضوعات مقرر علم النفس على تعميمات تربط السبب بالنتيجة فقد اتفقن على تقديمها بدرجة متوسطة.

- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء عينة الدراسة (معلمات مقرر علم النفس والمشرفات التربويات عليه) حول مدى اهتمام المقرر بحاجات الطالبات ومشكلاتهن حيث لم يتطرق على تحقيقاته.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (.٠٠٠١، .٠٠٥، .٠٠٠٥) بين آراء عينة الدراسة حول التدريس الأصيل حيث وافقن على تحقيقات خمسة معايير للتدرис الأصيل وهي: ارتباط الطالبات بعاليمن الخارجي (أي الاهتمام بواقع الطالبات)، واستخدام السبر لتعزيز إجابات الطالبات وتصحيحها، ووقت التفكير، والمحادثات الجوهيرية، والتأييد الاجتماعي لجهود الطالبات. ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة في معاييرين هما: الاهتمام بمهارات مستويات التفكير العليا والإبداع وتحقيق عمق المعرفة، بينما ظهرت فروق دالة إحصائية في بعض عبارات محور مهارات التعلم التعاوني، وبعضها لم تظهر فروق دالة إحصائية على تحقيقاتها.
 - توجد فروق دالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الوظيفة (معلمة، مشرفة تربوية) والمؤهل.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة والتحققات بالدورات التدريبية.
- وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بمراجعة محتوى مقرر علم النفس وتحليله باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، أن يُعرَف مقرر علم النفس للطالبات بحاجاتهن، مع توضيح طرق ووسائل إشباعها، ويعززهن على مشكلاتهن، وطرق التغلب عليها، والاهتمام بتطبيق معايير التدرис الأصيل من قبل معلمات المقرر والمشرفات التربويات عليه.

This study aims to evaluate the experiment that has been adopted at Riyadh College of Technology to teach the technical courses in English Language. A questionnaire has been distributed to 176 faculty member which contains two parts: the ratio of using English while teaching technical courses, and what kind of obstacles for not using English. The results indicate that using English as the medium of instruction in teaching technical courses is affected by numbers of

variables such as specializations, education level of faculty, nationality and the place in which the faculty obtained their education degree.

The results also show that there are relationship between the ratio of using English as the medium of instruction and the difficulties that faces the faculty when they try to use English. When the ratio of using English is high then there is less difficulty in using English and vice versa.

المقدمة:

تعد الاتجاهات التربوية المعاصرة من أهم العوامل المؤثرة في بناء المناهج وتطويرها، وبالتالي تقويمها. فالاتجاهات التربوية المعاصرة من مصادر اشتغال أهداف المنهج، كما أن متابعتها من معايير اختيار محتوى المنهج وما يرتبط به من كتب دراسية وأنشطة ووسائل. فلا يمكن أن يتم تقويم منهج وتطويره في غياب دراسة الاتجاهات التربوية المعاصرة؛ لأن في ذلك تخلف عن ركب التربية ومنجزاتها المتطرفة باستمرار. ولكن عند الاستفادة من الاتجاهات المعاصرة في المناهج فلابد أن يكون ذلك في إطار الأسس الفكرية للمجتمع المسلم وخصائص البيئة المحلية، وخصائص المتعلمين في تلك البيئة (سوق، ١٩٩٥م، ٥٣-٥٤).

ومن الاتجاهات المعاصرة التي يمكن أن يقوم المنهج في ضوئها عميق المعرفة *Depth of Knowledge*، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن *Authentic Student' needs and Problems* وقد ظهر اتجاه عميق المعرفة باعتباره اتجاهًا تربويًا معاصرًا في بناء المناهج بعد أن عانت المناهج في الأنظمة التربوية المختلفة من سطحية المعرفة وتفكيكها. (Wineburg, 1997) (بكار، ٢٠٠٠م) حيث يتعلم الطلاب معلومات سطحية لا تسهم في بنائهم المعرفي ولا يستطيعون أن يوظفوها في حياتهم، ومعلومات مجزأة مفككة لا ترابط بينها فسرعان ما ينساها المتعلم ولا يشعر بأهميتها في حياته (الوكيل والمفتى، ١٩٨٢م، ١٣)؛ لذا بُرز اتجاه عميق المعرفة للاهتمام بصدق المعرفة في محتوى المنهج حيث نادى برياندت (Beruhandt 1987) بأن ينقل الكتاب المدرسي صدق المعرفة للمتعلم ويقصد بعمق المعرفة أسس المعرفة من تعليمات، ومفاهيم، وحقائق، فعند تدعيم محتوى المنهج بأسس المعرفة؛ فإنها تسهم في البناء المعرفي للفرد، وتحقق ترابط

المعلومات وتكاملها، وتنمي قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه فتحقق جودة التعلم، كما تنمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلم.

ويمثل الاهتمام بحاجات الطلاب ومشكلاتهم مطلباً تربوياً لأي نظام تعليمي؛ لأن مراعاة خصائص المتعلمين أساساً مهما من أسس بناء المنهج وتطويره، وتعد معياراً من معايير اختيار المحتوى وتنظيمه، ومن خصائص استراتيجيات التدريس الناجحة، فإذا بني المنهج وتطور آخذاً في الاعتبار حاجات الطلاب ومشكلاتهم؛ فإن ذلك يجعل المتعلمين أكثر إقبالاً على التعلم وأعلى جودة للتعلم، ويحققون درجة عالية من التوافق النفسي؛ لأن الحاجات والمشكلات لها دور كبير في توجيه السلوك وتحقيق الصحة النفسية للمتعلم.(الشافعي وأخرون، ١٩٩٦م، ٢٠٤-٢٠٦)، (المفدي، ١٩٩٣م ١٦-١٧)؛ لذا كان من الأهمية بمكان أن يعمل المنهج على تعريف الطلاب والطالبات بحاجاتهم النفسية والاجتماعية، وأن يقدم لهم وسائل إشباع الحاجات ويعرفهم بمشكلاتهم ووسائل التغلب عليها.

أما التدريس الأصيل بصفته اتجاهًا تربوياً معاصرًا فقد تبنّه حركة إعادة بناء التعليم في مركز التنظيم وإعادة بناء المدارس في جامعة ويسكونسن Wisconsin بمدينة ماديسون Madison، ثم طوره نيو من وولاج (1993) New Mann & Wehlage حينما قدمما مخططاً عملياً لتطبيق التدريس الأصيل يتكون من خمسة معايير ثم طورته بكار عام ٢٠٠٠م ليصبح للتدريس الأصيل ثمانية معايير، سيرد ذكرها بالتفصيل في الإطار النظري (بكار، ٢٠٠٠، ٩٦) ولأهمية الاتجاهات التربوية الثلاثة سابقة الذكر في عمليات تطوير المنهج وتقويمه رأت الباحثة تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي في مدارس تعليم البنات في مدينة الرياض في ضوء هذه الاتجاهات، حيث لم يسبق أنَّ قوم هذا المقرر في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

مشكلة الدراسة :

من خلال تطبيقات مقرر (تحليل المناهج وتصميماتها) الذي تقوم الباحثة بتدريسه لطالبات الدراسات العليا تم تحليل بعض موضوعات مقرر علم النفس باعتبارها تطبيقات على مهارات تحليل المحتوى فوجدت الباحثة أن عدداً من الموضوعات تفتقر إلى عمق المعرفة، أي أساس المعرفة وطرق تقديمها من خلال المقرر، هذا بالإضافة إلى ما يتعدد من ملحوظات من معلمات المقرر والمشرفات التربويات عليه، مثل عدم ملاءمة بعض الموضوعات للطالبات، وكثرة موضوعات المقرر وكثرة معلوماته التفصيلية، وطول المقرر بالنسبة لوقت المحدد له، ضعف الترابط بين معلوماته وغيرها فكان ذلك من دواعي القيام بهذه الدراسة.

وبمراجعة أدبيات الموضوع لم تجد الباحثة أي دراسة تقويمية لمقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي – لتعليم البنات بمدينة الرياض عدا التقارير السنوية التي تشمل بعض الآراء التقويمية للمعلمات، ونظراً لحاجة المقرر للدراسة والتحليل من جهة وأهمية الاتجاهات التربوية المعاصرة من جهة أخرى، رأت الباحثة تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء ثلاثة اتجاهات هي: عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن، والتدرس الأصيل.

هدف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم محتوى مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي واستراتيجياته التدريسية في المدارس الحكومية لتعليم البنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات والمشرفات في ضوء ثلاثة اتجاهات معاصرة في مجال المناهج وهي: عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن، والتدرس الأصيل.

أسئلة الدراسة :

حددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما جوانب القوة والضعف في محتوى مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي واستراتيجياته التدريسية في المدارس الحكومية لتعليم البنات بمدينة الرياض في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة في المناهج؟

ويتفرع السؤال الرئيس إلى الأسئلة الفرعية الآتية:

س١: ما مدى اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة (المعلمات والمشرفات التربويات) حول تقويم محتوى مقرر علم النفس في ضوء عمق المعرفة؟

س٢: ما مدى اتفاق آراء أفراد عينة الدراسة حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء حاجات الطالبات ومشكلاتهن؟

س٣: ما مدى اتفاق آراء أفراد تقويم استراتيجيات تدريس مقرر علم النفس في ضوء معايير التدريس الأصيل؟

س٤: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات استجابات المعلمات والمشرفات التربويات حول تقويم مقرر علم النفس في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة في المناهج؟

س٥: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات استجابات المعلمات والمشرفات التربويات حول تقويم المقرر وفقاً لمتغير المؤهل؟

س٦: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات حول تقويم المقرر وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

س٧: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات حول تقويم المقرر وفقاً لمتغير الالتحاق بالدورات التدريبية؟

أهمية الدراسة:

تبين أهمية الدراسة في الجوانب الآتية:

- تساعد نتائج الدراسة الحالية على وضوح الرؤية عند كل من معلمات مقرر علم النفس والمشيرفات التربويات عليها حول واقع محتوى المقرر وطرق تدريسه في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج.
- تؤكد الدراسة الحالية أهمية مشاركة المعلمات والمشيرفات التربويات في عمليات تقويم المقرر.
- تسهم الدراسة الحالية في تطوير محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن والتدريس الأصيل.
- تساعد الدراسة الحالية خبير المنهج في تقويم مقرر علم النفس وتطويره وفقاً للاتجاهات المعاصرة في المناهج.
- تفيد نتائج الدراسة الحالية الجهات الرسمية في تعليم البنات المسئولة عن تقويم مقرر علم النفس وتطويره.
- تقدم الدراسة الحالية إضافة علمية، وهي تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي في ضوء، عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن، والتدريس الأصيل حيث لم يسبق تقويم المقرر في ضوء الاتجاهات المعاصرة في المناهج التي تناولتها الدراسة الحالية.

حدود الدراسة:

تلزم الدراسة بالحدود الآتية:

- تقتصر الدراسة على جوانب القوة والضعف في محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية للصف الثاني الثانوي للطلابات في ضوء ثلاثة اتجاهات هي: عمق المعرفة *Depth of Knowledge*، واحتياجات الطالبات ومشكلاتهن *Students' needs and Problems*، والتدرис الأصيل *Authentic Instruction*.
- شملت الدراسة مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي للطالبات في كتابيه المقدمين في الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني.
- تكونت عينة الدراسة من معلمات مقرر علم النفس والمسيرفات التربويات عليهن في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض.
- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٢٢ هـ.

مصطلحات الدراسة:

الاتجاهات المعاصرة: ثلاثة اتجاهات تربوية معاصرة في مجال المناهج وطرق التدرис وهي عمق المعرفة *Depth of Knowledge*، واحتياجات الطالبات ومشكلاتهن *Students' needs and Problems*، والتدرис الأصيل *Authentic Instruction*.

عمق المعرفة: المعلومات الأساسية التي ينبغي توافرها في محتوى المنهج كالتعليمات بأنواعها والمفاهيم وتعريفاتها والحقائق.

احتياجات الطالبات: تشمل الحاجات النفسية والاجتماعية التي تظهر لدى الطالبة من سن ١٦ إلى سن ١٨ وتسهم المدرسة بمناهجها وأنشطتها

ومعلماتها في إشباعها وهي: الاستقلال الذاتي، وفهم النفس، وفهم الآخرين، والطمأنينة النفسية، ورضا الوالدين، والصدقة، والحصول على استحسان الآخرين، والرغبة في مساعدة الآخرين، والأمن والإنجاز، والتغيير والتوعي، والمعرفة والاطلاع.

مشكلات الطالبات: تمثل في الصعوبات والتحديات التي تواجهها الطالبات وتحول دون تحقيق أهدافهن أو إشباع حاجاتهن وهي: الحساسية للنقد، والخجل، والعدوان، والتمرد، والانطواء، الاكتئاب، وسوء استخدام الوقت، وأحلام اليقظة، والأذانية، والاعتمادية، والفووضية وسوء الترتيب، والغياب عن المدرسة، والتأخر الدراسي.

التدريس الأصيل: مجموعة الأساليب التدريسية التي تمارسها المعلمة داخل الفصل وخارجها والقائمة على ثمانية معاير هي: تمية المهارات العليا للتفكير، تحقيق عمق المعرفة، ربط التعليم بالعالم الخارجي للمتعلم، ممارسة المحادثات الجوهرية، ممارسة السبر لعميق إجابات الطالبات وتصحيحها، إتاحة وقت للتفكير، ممارسة مهارات التعلم التعاوني، تحقيق التأييد الاجتماعي لإنجاز المتعلم.

مقرر علم النفس: مجموعة الموضوعات المقررة في مادة علم النفس لطالبات الصف الثاني الثانوي وهي موزعة في كتابين يقدم أحدهما في الفصل الدراسي الأول والكتاب الثاني يقدم في الفصل الدراسي الثاني والموضوعات هي: التعريف بعلم النفس، وجوانب الحياة النفسية، والشعور واللاشعور، والسلوك والتكييف، والتعلم، والطفولة ومراحل النمو، والفرق الفردية والذكاء، والشخصية، والشخصية السوية من وجهة النظر الإسلامية، ونصوص مختارة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

عمق المعرفة : Depth of knowledge

ظهر اتجاه عمق المعرفة باعتباره اتجاهًا معاصرًا في مجال بناء المناهج وتطويرها، ويقصد بعمق المعرفة أسس المعرفة من تعميمات ومفاهيم وتعريفاتها وحقائق. وقد ظهر هذا الاتجاه كرد فعل لبعض المشكلات التي يعاني منها المحتوى المعرفي في المناهج مثل سطحية المعرفة *Breadth of knowledge* التي اتضحت في الكتب المدرسية بصفتها مصدراً من مصادر المعرفة حيث تفتقر إلى أسس المعرفة التي تحقق عمق المادة العلمية ، *White, Winebrug (1988), (بكار، 1995)، (1997)*. كما يقدم هذا الاتجاه حلًا لمشكلة تفكك المعرفة وضعف ترابطها الذي يتضح في حشو الكتب المدرسية بمعلومات تفصيلية مجرأة يضعف الترابط بينها. وكل من المشكلتين السابقتين لها أثرها السلبي على جودة التعلم والتعليم.

يعرف نيومان (1990, 43) *Newmann* عميق المعرفة بأنه (كثافة المعلومات الرئيسية في المحتوى خاصه المفاهيم وتعريفاتها والتعميمات).

ويرى سعادة (1983، ١٤) بأن عميق المعرفة هو «المفاهيم الأساسية والتعميمات»، وأشارت نادية بكار (1995) إلى أنواع الأسكيميا باعتبارها بعداً من أبعاد عميق المعرفة كما أضاف كل من روبنسون وكيرا *Viyual Organizers* *Robinson & Kiewra (1995)* المنظمات المرئية باعتبارها بعداً من أبعاد عميق المعرفة، وتتضمن الدراسة الحالية التعميمات والمفاهيم وتعريفاتها والحقائق وفيما يأتي توضيح لمعنى كل منها.

ويعرف آرمسترنج (1980, 3) *Armstrong* التعميم بأنه « عبارات تصف العلاقة بين مفهومين أو أكثر»، ويعرف روبي (1979، ٢٧) التعميمات بأنها «جمل تعبير عن مبدأ أو قانون يستخرج من حقائق معينة»، والتعميمات إما

أن تكون وصفية تلخص مجموعة من الحقائق، أو تبين العلاقة بين السبب والنتيجة، أو تعبر عن قيمة اجتماعية، أو تقارن بين متغيرين أو ظاهرتين.

يحدد كل من ميريل وتتسون (Merrill & Tennyson 1977, 3) معنى المفهوم بأنه «مجموعة الأشياء أو الحوادث أو الرموز التي تجمع معاً على أساس خصائصها المشتركة العامة، ويشار إليه باسم أو رمز»، ويعرف اللقاني (١٩٧٩، ١٢٤) بأن «المفاهيم عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة وتقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأحداث والمواضف وتصنف على أساس الصفات المشتركة بينها، وتصاغ في صورة وصفية لفظية»، ويرى بروнер (Bruner 1960, 2) أن المفاهيم عبارة عن مصطلحات يستخدمها العالم في علمه أو الباحث في بحثه لتشير إلى مجموعة الحوادث أو الظواهر أو العلاقات الواقعية ضمن مجال علمه أو بحثه.

أما تعريفات المفهوم فقد أشار سالم (١٩٧٨، ٧٤) إلى أنه القول الشارح للمفهوم، كما عرفه سعاده (١٩٧٩، ٢٧) بأنه «مجموعة العبارات التي تصف الخصائص المشتركة للمفهوم، والتي تجمع بين الخصائص العامة والمميزة لفئة المفهوم».

وقد أشارت نادية بكار (١٩٩٥، ٢٤٤) إلى أن الأسكيميا هي الطريقة التي يمكن بها تحقيق ترابط الحقائق المفككة، أو المفاهيم التي تستخدم في المحتوى كسميات، أي تعرض دون تعريفات سواء في المحتوى أو طرق التدريس.

أهمية اتجاه عمق المعرفة :

يرى بروнер (Bruner 1960, 12) أن أسس المعرفة (المفاهيم الأساسية والتعميمات)، تجعل المادة العلمية أكثر سهولة في تعلمها لأن المعلومات المجزأة معرضة للتسيان. كما أنها تحقق تعلماً أكثر فاعلية، وتساعد على

انتقال أثر التدريب في المواقف اللاحقة وترتبط المعرفة البسيطة بالمعرفة الأكثر تقدماً. كما يشير اللقاني (١٩٧٩م) إلى أن أسس المعرفة تعد إحدى البنى الفكرية الأساسية للعلم، وأن تعلمها يساعد على تكوين عادات عقلية تمكّن الفرد من الحياة في مجتمع متغير، وتجعل التعلم ذات معنى فيكون أكثر ثباتاً.

ويمكن تلخيص دور اتجاه عمق المعرفة في مجال بناء المناهج وتطويرها على النحو الآتي: (سعادة واليوفس، ١٩٨٨م، ٩٣-٩٤) (بكار، ١٩٩٥م، ٢٤٠)، (العجمي، ١٩٩٨، ١٨)

- تسهم نظرية عمق المعرفة في بناء مناهج مدرسية متتابعة مترابطة وفقاً

للمراحل التعليمية أي تحقق معياري الاستمرارية والتتابع في بناء المنهج.

- تسهل عملية اختيار محتوى المنهج المدرسي.

- يعد تعلم أسس المعرفة محكاً رئيساً في تكون البنية المعرفية.

- تتحقق عمق المادة العلمية بعيداً عن السطحية والتفكير.

- تسمح مرونة أسس المعرفة، باستيعاب حقائق جديدة دون أن يختل التنظيم المعرفي لها.

- نمو قدرة المتعلم على استخدام وظائف العلم الرئيسية وهي التفسير والتوقع والتحكم.

- زيادة قدرة المتعلم على استخدام المعلومات في المواقف التطبيقية في الحياة مثل مواقف حل المشكلات.

- تحقيق جودة التعلم والتعليم.

- تساعد على تنظيم المعلومات في أنماط محددة.
- تساعد في تكوين مهارات التفكير العليا.
- تسهم في استخدام طريقة الاستنتاج والاستقراء وتعمل على تطويرها.
- تصنف البيئة وتقلل من تعقدتها.

الدراسات السابقة المتعلقة بعمق المعرفة :

تناول سعادة (١٩٨٣م) في دراسته جانباً من عمق المعرفة وهو التعميمات والنظريات، حيث هدفت دراسته إلى توضيح دور وأهمية التعميمات والنظريات في ميادين العلوم الاجتماعية. فقدم تعريفاً للتعميمات ثم وضع أهميتها، وأنواعها في العلوم الاجتماعية، وكيفية استخدامها في تخطيط وتدريس العلوم الاجتماعية، ثم قدم بعض المقترنات لتطوير التعميمات. كما تناولت دراسته دور المبادئ أو النظريات في العلوم الاجتماعية وأهميتها وضرورة تطويرها. أما دراسة نادية بكار (١٩٩٥م) فقد حددت معايير الصحة المنطقية في كتابة أساس المعرفة وطرق عرضها فبدأت بتوضيح نظرية عمق المعرفة، وأسباب ظهورها، وأهمية تعلم أساس المعرفة ثم قدمت تعريفات لكل من الحقائق والمفاهيم وتعريفاتها والتعميمات موضحة معايير الصحة المنطقية لكل منها مدعمة عرضها بالأمثلة التطبيقية في مجال تدريس العلوم الاجتماعية. كما تناولت الدراسة طرق تقديم تعريفات المفاهيم والتعميمات وهي في الواقع طريقتان الاستنتاج والاستقراء مدعمة كل فكرة بأمثلة توضيحية من واقع الدراسات الاجتماعية.

هدفت دراسة ونبرج (1997) إلى تقييم المواد الدراسية بين السطحية والعمق حيث ناقش إلى أي مدى تتحقق دراسة المفاهيم في الميادين المعرفية المختلفة، وفحص الأنماط المعرفية السائدة في تلك الميادين وأكّد

على أهمية المعلومات الجوهرية وتضمينها في كل مجال معرفي في ما يتبعه من مواد دراسية.

وفي مجال عمق المعرفة في المفردات اللغوية ظهرت دراستان أولاهما: دراسة ويستش وسيما (1996) *Wesche & Sima* وقد تناولت تقييم المفردات اللغوية لغة إنجليزية باعتبارها لغة ثانية في ضوء عمق المعرفة حيث قدمت تحليلًا مفصلاً للأساليب المستخدمة في تقويم المفردات اللغوية ومدلولاتها وتقويم البنية الأساسية لها؛ حيث أثبتت أن تلك الأساليب التي قاست حجم المفردات اللغوية لم تتناول عمق المعرفة. وثانيهما دراسة ريد (1998) *Read* الذي قام بحساب صدق (اختبار عمق المعرفة للمفردات اللغوية) حيث أعد ريد *Read* الاختبار أولاً ثم قام بحساب صدق ذلك الاختبار واستخدم أداتين لحساب الصدق هما: اختبار تحريري، ومقابلة شخصية للعينة التي تم تطبيق الدراسة عليها، وأظهرت النتائج ارتباط كل من الأداتين باختبار عمق المعرفة للمفردات اللغوية من جهة وارتباط الأداتين ارتباطاً عالياً من جهة أخرى.

تعليق: من العرض السابق للدراسات المتعلقة بعمق المعرفة يتضح أن دراسة نادية بكار ١٩٩٥م تناولت نظرية عمق المعرفة بشكل عام وسعادة تناول جانب التعميمات والنظريات من نظرية عمق المعرفة وكل من الدراستين كانت دراسة نظرية استفادت منها الباحثة في توضيح مفهوم نظرية عمق المعرفة. كما قام ونبرج (1997) *Winburg* بتقويم عام للمجالات المعرفية المختلفة بين السطحية والعمق ونادي بضرورة الاهتمام بالمعلومات الجوهرية (عمق المعرفة) في كل علم من العلوم ولعل هذه التوصية كانت إحدى دوافع اختيار هذا الاتجاه في الدراسة الحالية. أما دراسة كل من ويستش وسيما (1996) *Wesche & Sima* وريد (1998) *Read* فكان مجالهما عمق المعرفة في المفردات اللغوية أما الدراسة الحالية فتناولت بعداً آخر وهو تقويم مقرر علم النفس للصف الثاني الثانوي في ضوء عمق المعرفة.

حاجات الطالبات ومشكلاتهم :

أصبح الاهتمام بحاجات الطلاب ومشكلاتهم من أبرز الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج وتطويرها، في بينما يؤكد بعض المربين على بناء المناهج وفقاً لاحتياجات الطلاب ومشكلاتهم كما هو الحال في بعض تطبيقات مناهج النشاط، والمناهج المحورية، يرى فريق من المربين أن حاجات الطلاب ومشكلاتهم ينبغي أن تكون معياراً من معايير اختيار محتوى المنهج، وجانبًا مهمًا من الأسس التي يبني عليها المنهج، وترى الباحثة أنَّ الاهتمام بحاجات الطلاب ومشكلاتهم يمثل معياراً مهمًا من معايير بناء المناهج وبالتالي اختيار المحتوى ولكنَّه ليس المعيار الأول أو المعيار الوحيد.

ويقصد بالحاجة نقص في شيء ما لدى الفرد يؤدي إلى حالة من التوتر يجعل الفرد يسعى لإشباعه، أو افتقاره إلى شيء ما ويمكن التعبير عنها بأنها حالة من التوتر الفسيولوجي أو النفسي أو الاجتماعي تصيب الفرد لافتقاره لشيء ما، وتحتاج إلى إشباع وإذا تحقق الإشباع حقق الفرد التوازن والرضى والسعادة. (الفيلي، ١٩٩٠، ١٥-١٦).

أما المشكلة فقد عرفها ويستر Webster لغويًا بأنها «مسألة تتطلب حلًا وقد تمثل في سؤال محير أو موقف خاص أو شخص ما» (ريمز، ١٩٦٠، ١٤). وتدرج المشكلة من كونها مسألة تحدِّر للتفكير إلى عقبة تحول دون تحقيق هدف أو إشباع حاجة، وقد تصل إلى اختلال داخلي وخارجي لدى الفرد بسبب حاجة غير مشبعة، أو عائق دون تحقيق الهدف (صالح، ١٩٩٥، ١٤٧). وكثيراً ما يخلط الباحثون بين مفهوم كل من الحاجة والمشكلة والحقيقة أن مفهوم المشكلة يرتبط بالحاجة، فعندما لا تشبع الحاجة تظهر المشكلة، فالمشكلة «عبارة عن عقبة (أو عائق) تحول بين الأفراد وبين إرضاء حاجاتهم» (خير الزراد، ١٩٩٧، ٧٢).

وللتربيـة ممثـلة في مناهجها وأنظمتها التعليمـية دور رئـيس في تحـديد حاجـات الطـلاب دراستـها، ومن ثم الإسـهام في إشبـاعها وكـذلك المشـكلـات فـلـلـمنـاهـج دور في تحـديدـها دراستـها ومحاـولة تدـريبـالـطلـاب على مـهـارـات التـفـكـيرـالـعـلـميـ الذي يـسـاعدـ على حلـهاـ. ويـمـكـنـ تحـديدـ أهمـيـةـ إـشـبـاعـ حاجـاتـ الطـلـابـ دراسـةـ مشـكـلـاتـهمـ علىـ النـحـوـالـآـتـيـ: (الـشـافـعـيـ وـآـخـرـونـ، ١٩٩٦ـ، ٢٠٤ـ)، (عبدـالمـوـجـودـ وـآـخـرـونـ، ١٩٩٤ـ، ٨٩ـ).

- تحقيق التوافق السلوكي للطلاب فينشؤون أسواء بعيدين عن القلق والتوتر النفسي وغيرهما بمعنى أن تتحقق للطلاب صحة نفسية أفضل.
- يقبل الطلاب بدافع ذاتي على التعلم مما يزيد درجة الإنتاج ويحقق درجة أعلى في جودة التعلم.
- يقبل الطلاب على التعلم بشوق وبروح حماسية أعلى.
- يحقق إشباع الحاجات درجة عالية من السعادة والرضى النفسي.
- للحالات دور واضح في توجيه سلوك الفرد.
- تتميم مهارات وقدرات الطلاب في مجال التفكير العلمي وحل المشكلات والاستفادة من ذلك في حياتهم حاضراً أو مستقبلاً.

تصنيف الحاجات:

للحـاجـاتـ الـنـفـسـيـةـ تصـنـيفـ عـدـةـ منهاـ تصـنـيفـ ماـسـلـوـ *Maslow*، وتصـنـيفـ موـرـايـ *Murray*، وتصـنـيفـ كـراـوفـورـدـ *Crowford*، وتصـنـيفـ زـهـرـانـ، وتصـنـيفـ الزـعـبـلـاـوـيـ، وتصـنـيفـ النـفـمـيـشـيـ وـغـيرـهـمـ.

وضع ماسلو (1954، 281) *Maslow* نظرية الترتيب الهرمي للحالات وصنفها في خمسة مستويات هي: الحاجات الفسيولوجية، الحاجة إلى الأمان، وال الحاجة إلى الحب والانتماء، وال الحاجة إلى تقدير الذات، وال الحاجة

إلى تحقيق الذات ثم أضاف مستويين آخرين هما الحاجة إلى المعرفة، وال الحاجة لتدوّق الجمال.

أما موراي (1988) فقد قسم الحاجات إلى عشرين حاجة هي: الإنجاز، الخضوع، التواد، العداون، الاستغلال، المعاوضة، الانقياد، الرفاعية، السيطرة، الاستعراض، تجنب الأذى، تجنب المذلة، العطف على الآخرين، النظام، اللعب، النبذ، الحساسية، الجنس، العطف من الآخرين، الفهم، ثم تم اختصارها إلى (١٥) حاجة. وقد قام إدواردز (1979) ببناء مقياس يعتمد على تقسيم موراي Murray – مع بعض التعديل حيث تكون المقياس من (١٥) حاجة – الذي طبقه كل من الدسوقي ١٩٨٤ ، وخليل ١٩٨٩ في دراساتهما حول الحاجات النفسية للشباب (المfdfi، ١٩٩٣ ، ٤٣).

وصنف زهران ١٩٧٧، الحاجات إلى: الحب، والقبول، ومكانة الذات، والإشباع الجنسي، النمو العقلي، والابتكار، وتحقيق الذات وتوكيدها كما قسم الزعلاوي ١٩٩٤ الحاجات إلى: الاستقلال، الحب والقبول، التقدير، والمكانة الاجتماعية، المساواة مع الرفاق، القيم.

وقد اعتمدت الدراسة الحالية في تحديد حاجات طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الرياض والتي وردت في أداة الدراسة على مصدرين هما:

١. نتائج الدراسات السابقة الخليجية والعربية والأجنبية.
٢. نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة لاستطلاع رأي المشرفات الاجتماعيات والمعلمات حول حاجات الطالبات في هذه المرحلة فكانت أهم هذه الحاجات ما يأتي:
 ١. الاستقلال الذاتي.
 ٢. فهم النفس.

٣. فهم الآخرين.
٤. الطمأنينة النفسية.
٥. رضا الوالدين.
٦. الصداقة.
٧. الحصول على استحسان الآخريات.
٨. الرغبة في مساعدة الآخريات.
٩. الأمن.
١٠. الإنجاز والتحصيل.
١١. التغيير والتتويع.
١٢. المعرفة والاطلاع.
١٣. تربية المواهب.

تصنيف المشكلات:

صنفت كول (Cole 1948) مشكلات المراهقين في المرحلة الثانوية إلى ثمانى مجالات رئيسة هي: التحرر من السلطة المنزليه، النضج الانفعالي، النضج الاجتماعي، بدايات التحرر الاقتصادي، النضج العقلي، الميل الجنسي الغيرية، الاستفادة من وقت الفراغ، فلسفة الحياة (خير الزراد، ١٩٩٧، ٩٩)، كما صنف الجسماني والطحان ١٩٨٥ مشكلات المراهقين إلى أحد عشر مجالاً هي: الأخلاق والدين، والتكييف الانفعالي، والمنهج وطرق الدراسة، وقضايا أوقات الفراغ، والتكييف مع العمل الدراسي، والتوجيه المهني والتربوي، والتكييف الاجتماعي، مشكلات جنسية، البيت والأسرة، الحالة المالية والمعاشية، والحالة الصحية، كما حدد لانج لونج (Lang Loung 1967) مشكلات المراهقين في إندونيسيا كما يأتي: مشكلات التوجيه المهني والمشكلات الاقتصادية، ومشكلات العمل المدرسي، ومشكلات التكيف الانفعالي، ومشكلات التوافق

الاجتماعي، ومشكلات الأخلاق والدين، ومشكلات قضاء الفراغ، ومشكلات الصحية، ومشكلات المنهج والدراسة، ومشكلات الأسرة والمنزل، ومشكلات الجنسية. (خير الزراد، ١٩٩٧م، ٩٨).

وقد اعتمدت الدراسة الحالية في تحديد مشكلات طالبات المرحلة الثانوية في منطقة الرياض على مصدرين هما: نتائج الدراسات السابقة. ونتائج دراسة استطلاعية قامت بها الباحثة لاستطلاع رأي المشرفات الاجتماعيات حول مشكلات الطالبات في هذه المرحلة فكانت أهم المشكلات هي:

١. الحساسية للنقد
٢. الخجل
٣. العدوان
٤. التمرد
٥. الانطواء
٦. الاكتئاب
٧. سوء استخدام الوقت
٨. أحلام اليقظة
٩. الأنانية
١٠. الاعتمادية
١١. الفوضوية
١٢. الغياب عن المدرسة
١٣. التأخر الدراسي

الدراسات السابقة المتعلقة بحاجات الطالبات ومشكلاتها:

تعدد الدراسات السابقة المرتبطة بحاجات المراهقين والمراهقات ومشكلاتهم، وخاصة ما هو متعلق بالمشكلات، لذا تناولت الباحثة الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية والمطبقة في المرحلة الثانوية. ومن الدراسات المرتبطة بحاجات الطلاب في المرحلة الثانوية دراسة كراوفورد (Crowford) (1979) الذي قام ببناء مقياس لاحتياجات الطالب الثانوي وطبقه على الطلاب عدة مرات، وتوصلت الدراسة إلى الحاجات المدرسية الآتية: تتميمية المهارات الشخصية، واختيار المهنة والإعداد لها، وتنمية المهارات القيادية، والإبداع، تعلم استخدام وقت الفراغ، معرفة تأثير الاقتصاد، التخطيط للدراسة بعد المرحلة الثانوية، والتعلم من خلال العمل، والاستعداد للمقابلات الشخصية المهنية، ومعرفة العلاقات الأسرية، ومعرفة ظروف العمل. ودراسة الشرقاوي ١٩٨٩م التي هدفت إلى الكشف عن الحاجات النفسية وراء أهداف الشباب من الالتحاق بالدراسة الجامعية وأعد مقياس (استبيان الحاجات النفسية للشباب) وأسفرت نتائج الدراسة عن خمس حاجات نفسية هي: الحاجة لإشباع النواحي الاقتصادية، وال الحاجة إلى التفاعل والاحتكاك بالآخرين، وال الحاجة إلى الإنجاز وتحقيق الذات، وال الحاجة لتحقيق مكانة اجتماعية، وال الحاجة إلى الثقافة والمعرفة، أما دراسة المفدي ١٩٩٣م فقد هدفت إلى التعرف على الحاجات النفسية للشباب من سن ١٢ إلى ١٨ من دول أعضاء مكتب التربية العربي لدول الخليج، والتعرف على مصادر إشباع تلك الحاجات، والتعرف على دور التربية في إشباعها، وأسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: (١) تحديد الحاجات النفسية للطلاب والطالبات وهي: (رضاء الوالدين، والطمأنينة الروحية، والصدقة، والإنجاز، والرغبة في مساعدة الآخرين، والأمن وراحة البال، وفهم النفس، والرعاية من الآخر، وفهم الناس، والتغيير والتقويم، والترفيه عن النفس، والمعرفة والاطلاع، وتنمية المواهب، والاستقلال الذاتي،

والحصول على إعجاب الآخرين، أما مصادر إشباع الحاجات النفسية في المراهقة كما حددتها الدراسة فهي: (المدرسة، والأصدقاء، والأسرة، والعبادات، والجماعات خارج المدرسة، والعمل في غير وقت الدراسة، وقراءة الكتب، والمحاضرات والندوات، والأندية (بالنسبة للطلاب)، والتلفزيون والفيديو، كما عرضت الدراسة رأي عينة الخبراء في دور التربية ممثلاً في المعلمين والمناهج والأنشطة في إشباع الحاجات النفسية.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات المراهقة فانديل (1979) Vanduiele الذي قام بالتعرف على مشكلات طلاب وطالبات المدارس الثانوية في السنغال وكانت العينة مكونة من (٧٧٠) طالباً وطالبة من الحضر والريف واستخدم لذلك استفتاء مفتوحاً وكانت أهم المشكلات التي يعانون منها هي: المشكلات المدرسية، المشكلات السياسية والاجتماعية، والمشكلات المتعلقة بالزواج والتفكير في المستقبل، المشكلات الاقتصادية والمهنية، المشكلات الأسرية. وكانت المشكلات التي يعاني منها الذكور أعلى من المشكلات الإناث، كما أن المشكلات في الريف أكثر منها في الحضر.

ورداً على دراسة ليلي دبي ١٩٨٩ التي هدفت إلى التعرف على مشكلات الفتاة المراهقة السعودية في كل من المدينة والقرية والكشف عن مدى اختلاف الاتجاهات الوالدية للأباء والأمهات كما تدركها الفتاة المراهقة في بداية مرحلة المراهقة ونهايتها حيث بلغت عينة الدراسة ٦٠٠ طالبة وأسفرت نتائج الدراسة عن: اختلاف ترتيب أنماط مشكلات الفتاة المراهقة في المدينة عنها في القرية، مع وجود اتفاق بين فتيات المدينة وفتيات القرية حول كثير من أنماط المشكلات، وأن أساليب الأم أكثر إيجابية من أساليب الأب في معاملة الفتاة المراهقة، وأن أساليب الآباء والأمهات تتسم بالتسامح والتدليل والإهمال في معاملة المراهقة في القرية، كما

أثبتت الدراسة مشكلات المراهقة في بداية المراهقة عنها في نهايتها وكذلك اختلاف مجالات المشكلات في بداية المراهقة ونهايتها. أما دراسة الصراف ١٩٩٢م فقد هدفت إلى مقارنة مشكلات المراهقين في الكويت وتركيا واستراتيجياتهم في التوافق معها وقد صنف المشكلات إلى: المشكلات المدرسية، والذات، والأسرية، والشخصية، والانفعالية، والمغازلة، والإيثار، والمادة، والجنسية، تحقيق الذات، والكوارث، والفقر، أما استراتيجيات التوافق مع المشكلات فهي: حل المشكلات بالطرق الفردية، وطلب مساعدة الآخرين، والاستسلام للقضاء والقدر، والهروب من مواجهة المشكلات وأسلوب التفاعل مع الآخرين، والبكاء، والتفاعل مع الضغوط النفسية، واللجوء إلى الدين، والقصاص من المجتمع، ثم قام بترتيب المشكلات واستراتيجيات التوافق معها في كل من الثقافتين الكويتية والتركية ثم مقارنتهما وفقاً لأكثريتهما تواترها.

كما تناولت دراسة صالح ١٩٩٥م المشكلات النفسية والاجتماعية وأسبابها لدى المراهقين في المرحلة المتوسطة والثانوية في الكويت، حيث طبق استبيان على (١١٠٩) طالب وطالبة وأسفرت النتائج عن ثلاثة مجالات للمشكلات وهي: المجال الانفعالي وأبرز مشكلاته مخالفة التعليمات التي تحد من حرية المراهق حيث بلغت نسبتها ٨٥٪، والمجال النفسي وأبرز مشكلاته اتخاذ القرارات المتعلقة به، ولو كانت خاطئة حيث بلغت نسبتها ٨٢,٦٪ والمجال الاجتماعي وأبرز مشكلاته الميل إلى إتلاف بعض مرافق المدرسة حيث بلغت نسبتها ٨٤,٨٪.

تعقيب: من العرض السابق للدراسات المرتبطة بحاجات الطلاب والطالبات ومشكلاتهم يتضح أنّ الدراسات المتعلقة بالاحتياجات مثل دراسة كراوفورد (1979) والشرقاوي (١٩٨٩) والمفدي (١٩٩٣) اهتمت بتحديد تلك الحاجات في بيئات مختلفة مثل أمريكا ومصر ودول الخليج

معتمدة على بناء مقاييس الحاجات النفسية للطلاب إلا أن دراسة المفدى تميزت بتحديد مصادر إشباع الحاجات وتوضيح دور التربية في إشباعها بوسائل مختلفة، كالملئين والمناهج والأنشطة وغيرها، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية، حيث تلتقي الدراسة الحالية مع دراسة المفدى في أحد محاورها وهو دور وسائل التربية (مناهج وأنشطة ومعلمين وغيرها) في إشباع حاجات الطلاب ولكن الدراسة الحالية تناولت الكشف عن مدى اهتمام مقرر علم النفس بحاجات الطالبات؛ لأن المقررات وسيلة مهمة من وسائل تعريف الطالبات بحاجاتهن وتقديم طريقة إشباعها.

أما الدراسات المتعلقة بمشكلات الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية فقد اتفقت حول محور رئيس هو تحديد مشكلات المراهقين ولكن بعض الدراسات تناولت أبعاداً أخرى مرتبطة بمشكلات المراهقين وبينما اقتصرت دراسة فانديل *Vanduele* على تحديد مشكلات المراهقين، أضافت دراسة الصراف استراتيجيات تواافق المراهقين مع مشكلاتهم. أما الدراسة الحالية فقد اتخذت بعداً مختلفاً هو الكشف عن مدى اهتمام مقرر علم النفس بمشكلات الطالبات المرحلة الثانوية ومساعدتهن على التغلب عليها من خلال محتواه واستراتيجياته التدريسية، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة حيث كانت أحد المصادر التي حددت من خلالها حاجات ومشكلات طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

التدريس الأصيل (ال حقيقي) *Authetic Instruction*

تبنت حركة إعادة بناء التعليم في كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية اتجاه التدريس الأصيل، وذلك لتطوير التدريس والارتقاء به إلى مستوى التدريس الأصيل الذي استحدثه مركز تنظيم وإعادة بناء المدارس التابع لقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة ويسكونسن *Wisconsin* بمدينة

ماديسون *Madison* (بكار، ٢٠٠٣، ١٠٣) ثم أوضح القائمون عليه المقصود منه بأنه ذلك النوع من التدريس الذي يشغل معظم وقت المتعلمين و يجعلهم يستخدمون عقولهم استخداماً حسناً (*Conter on Organization and Restructuring of Schools*, 1993, 2)

وفي ضوء اتجاه التدريس الأصيل بتحويل التدريس من عمل يهدف إلى النجاح الأكاديمي في كم معين من المعلومات، ثم الحصول على شهادة تخرج، إلى عمل يهدف إلى إنتاج أفراد منتجين ومبتكرين، فيضيفون جديداً إلى خبراتهم التي اكتسبوها. كما يتحول التدريس من تدريس يعتمد فيه المتعلم على الحفظ والاستظهار الآلي عبر الدروس الروتينية، فيصبح كآلية التي تقلل خبرات الآخرين دون التفكير فيها أو بالإضافة إليها، إلى تدريس يعتمد على تمية التفكير واستخدام العقل استخداماً فاعلاً وبذلك يصبح التدريس تدريساً أصيلاً حقيقياً فاعلاً ويعرف نيومان وويلاج (18, 1993) التدريس الأصيل بأنه التدريس الذي يجعل المتعلم يستخدم عقله استخداماً فاعلاً.

كما يعرفه نيومان وآخرون (Newmann & others 1996, 282) بأنه «التدريس الفاعل الذي يفترض معايير لنوعية التفكير بدلاً من التدريس القائم على الخطوات كأساس للابتكار»، أما دووسى (Duis 1995, 2) فيرى بأنه «ذلك التدريس الذي يتطلب من المتعلمين أن ينتجوا بدلاً من أن يعيدوا ما اكتسبوه، وأن تكون إنجازاتهم ذات قيمة لهم ولمجتمعهم»، أما دي أجوستينو (D. Agostino 1996, 14) فيعرفه بأنه «ذلك النوع من التدريس الذي يطبق استراتيجيات مهارات التفكير العليا، وتوضيح الموضوعات بعمق، وربط الدروس بحياة المتعلم، وإشراك المتعلمين والمعلمين في محادثات جوهرية، واستخدام التأييد الاجتماعي الذي يساعد على الارتقاء بمستوى إنجاز المتعلم و يجعله يشتراك في الدروس

بفاعلية»، وتعرفه نادية بكار (٢٠٠٠م، ١٠٤) بأنه «مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات لتحقيق معايير التدريس الأصيل الثمانية في أعلى مستوى من مستويات مقياس التقدير الخاص بكل معيار من معايير التدريس الحقيقي في تدريس التاريخ والجغرافيا».

وقد أضافت نادية بكار (٢٠٠٠) ثلاثة معايير للتدريس الحقيقي علاوة على المعايير الخمسة التي وردت في تعريف دي اجوستينو (١٩٩٦)، وهي: معيار وقت التفكير، ومعياري السبر التذكري والسبر التوضيحي، ويمكن تلخيص أهداف التدريس الأصيل فيما يأتي:

- أن يعتمد التدريس على تمية التفكير واستخدام العقل استخداماً حسناً.
- أن ينتج المتعلم المعرفة بدلاً من أن يسترجع ويسرد ما أقر له من المعلومات.
- يسعى التدريس الأصيل إلى إنتاج معرفة ذات معنى، وقيمة للمتعلم بدلاً من حفظ المعلومات لمجرد النجاح في المدرسة.
- أن يستخدم المتعلم أسلوب الاستقصاء أثناء تعلمه.

معايير التدريس الأصيل:

يعتمد التدريس الأصيل على ثمانية معايير هي:

١. المهارات العليا للتفكير *Higher order Thinking*

أن يعمل التدريس على تمية المهارات العقلية التي تعلو مستوى التذكر كالتحليل والتقويم والابتكار وغيرها، بحيث يقوم المتعلم باستخدام عقله لإنجاز عمل أعلى من مستوى الأعمال الروتينية (Lewis & Smith, 1993, Newmann, 1990, 44-46, 132).

٢. عمق المعرفة *Depth of Knowledge*

أن يتضمن التدريس تقديم أساس المعرفة بالطرق الاستنتاجية والاستقرائية المناسبة لعمق المعرفة بحيث يتضمن التدريس المفاهيم وتعريفاتها، والتعليمات بأنواعها، وأنواع الأشكال بما للحقائق المترابطة وسميات المفاهيم، والمنظمات المرئية (بكار، ١٩٩٥م، ٤٠-٤١)، (Marvin, 1991)، (Robinson & Kiewra, 1995)، (Newmann, 1990, 47).

٣. الارتباط بالعالم الخارجي *Conceitedness to the world*

أن يتضمن التدريب مجموعة أنشطة خارج الحجرة الدراسية بحيث يكون التعلم أكثر قيمة ومعنى للمتعلم من جهة، ولأفراد المجتمع المحيطين به مثل دراسة القضايا المعاصرة والمشكلات المتعلقة بها .(Newmann & Wehlage, 1993, 10)

٤. محادثة جوهيرية *Substantive Conversation*

يقصد بالمحادثة الجوهيرية التفاعل اللغطي بين المعلم والمتعلم حول فكرة ما أو موضوع ما. ويعتمد هذا التفاعل اللغطي على مهارات التفكير العليا مثل مشاركة المتعلمين في توضيح الأفكار التي فهموها، وطرح أسئلة، وعمل مقارنات، وصياغة تعليمات (المصدر السابق، ١٠).

٥. التأييد الاجتماعي لإنجاز المتعلم *Social Support for student Achievement*

يتضمن التأييد الاجتماعي لإنجاز المتعلم إظهار المعلم ثقته بالمتعلم وإيمانه بقدرات المتعلمين، وبناء جو يسوده الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلمين ومشاركة جميع المتعلمين في خطوات التعلم على اختلاف قدراتهم ومستوياتهم وميولهم واهتماماتهم. (المصدر السابق، ١١).

٦. السبر *Probing*

أضافت نادية بكار (٢٠٠٠، ١٢٦) معياري السبر وهما السبر التذكري والسبّر التوضيحي، وهما نوعان من أنواع السبر الأربع (التذكري والتوضيحي، والنادر، والسبّر بإعادة التركيز) وقد أوضحت معنى السبر بأنه «نوع من أنواع الاستراتيجيات التي تشير إلى احتراف المعلم في طرح أسئلة، أو استخدام عبارات لحث المتعلم على الإلام بالإجابة التي افتقر إليها، أو تصحيح إجابته الأولية أو الأصلية (أول إجابة) الخاطئة، أو الناقصة أو الفاصلة أو السطحية أو الخالية من إعطاء دلائل يثبت بها صحة إجابته، ويظل الحوار بين المعلم والمتعلم صاحب الإجابة الأولية أو الأصلية حتى يعرف الإجابة أو يصحح إجابته، أو يكملها أو يوضحها، أو يعمقها، أو يثبت صحتها، وفي هذه الدراسة دمجت الباحثة نوعي السبر مع بعضها ليصبح السبر معياراً واحداً».

٧. وقت التفكير *Think-Time*

كما أضافت نادية بكار (٢٠٠٠، ١١٢) وقت التفكير معياراً للتدريس الأصيل، وقد عرفته بأنه «مدة زمنية معينة يمنحها المعلم للمتعلمين، وتسمى هذه المدة بفترة الصمت وتبدأ بعد إلقاء المعلم سؤاله الذي يقع في مستوى يعلو مستوى التذكر، ويطلب من المتعلم القيام بأنشطة عقلية عليا كالتوضيح والمقارنة والربط والتحليل والنقد وتقديم وإثبات الحجج وتنتهي فترة الصمت بمجرد أن يبدأ المعلم بتقدير إجابات المتعلمين».

٨. مهارات التعلم التعاوني *Cooperative Learning Skills*

أضافت الباحثة معياراً جديداً. هو (مدى استخدام المعلمة لمهارات التعلم التعاوني) إلى معايير التدريس الأصيل وذلك لأهميته وأهم تلوك

المهارات هي: تقسيم المعلمة الطالبات إلى مجموعات غير متجانسة لمناقشة الموضوعات، والتأكيد على الحوار بين أعضاء المجموعة للوصول إلى الإجابة المقنعة مع تقديم دليل يرتبط بالإجابة وعدم قبول معلومات إلا بعد تأملها ونقدتها، وتشجيع الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة، وتوجيه الطالبات نحو أداء أنشطة لتطوير تفكيرهن.

الدراسات المتعلقة بالتدريس الأصيل:

استحدثت الدراسات المتعلقة بالتدريس الأصيل في مركز تنظيم إعادة بناء المدارس التابع لقسم المناهج وطرق التدريس في جامعة ويسكونسن *Wisconsin* بمدينة *Madison* في الولايات المتحدة حيث قدم مشروعًا يتضمن تطوير خمسة معايير للتدريس الحقيقي وهي: مهارات التفكير العليا، وعمق المعرفة، والارتباط بالعالم الخارجي، والمحادثة الجوهرية، والتأييد الاجتماعي لإنجاز المتعلم ومن دراسات هذا المشروع: دراسة *نيومن ووبلاج* (*Newmann & Wehlage*) (1993) التي هدفت إلى تطوير مخطط عمل قدمه المركز لدراسة أسباب فشل كثير من الأعمال الابتكارية في تحسين نوعية التدريس، وتم تقديم مخطط عمل للتدريس الأصيل يتكون من خمسة معايير للتدريس الأصيل، ويصاحب كل معيار مقياس تقدير خماسي خاص به يساعد الباحثين على ملاحظة المعلمين من خلال تدريسهم، وقد أوضحت دراسة *نيومن ووبلاج* الرؤية للمعلمين ليتجه التدريس نحو التدريس الأصيل، حيث ليس من الضرورة أن تكون هذه المعايير علاجا لجميع مشكلات التدريس.

كما قام *نيومن وأخرون* (*Newmann & others*) (1996) بدراسة هدفت إلى مدى تمكين المعلمين في المدارس التي أعيد بناؤها وتطورت في ضوء نظريات التفكير من تطبيق معايير التدريس الأصيل ومدى إسهام التدريس الأصيل في تحسين أداء المتعلمين، ومدى استفادة المتعلمين على اختلاف

بيئاتهم الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية من التدريس الأصيل، وقد تكون عينة الدراسة من ٢٤ مدرسة حكومية من ١٦ ولاية من كافة المراحل التعليمية، أما أدوات الدراسة فقد شملت أعمال المتعلمين، واستبانة موجه للمعلمين، وقائمة معايير للتدريس الأصيل للاحظة تلك المعايير في أداء المعلمين. وقد أسفرت الدراسة عن نتائج أهمها: وجود فروق كبيرة بين نتائج الدروس التي تمت ملاحظتها فقد تراوحت متosteات أداء المعلمين بين (٣٣,٥-١٢,٥)، ونجاح بعض المعلمين في تطبيق معايير التدريس الأصيل، فقد بلغت نسبة إنجاز معلمي الرياضيات بين (١١-٣)، أما متوسط معلمي العلوم الاجتماعية فقد تراوح بين (١٢-٣)، وكانت المرحلة المتوسطة أكثر المراحل تفوقاً في العلوم الاجتماعية، وبينما لم تسجل الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المراحل التعليمية في الرياضيات، كما لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين في تحقيق الإنجازات الأصلية طبقاً للمتغيرات الشخصية كالجنس، والديانة، والمستوى الاقتصادي والمستوى الاجتماعي، وأخيراً توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعلمين في الوصول إلى أعلى درجات الإنجاز الناتج عن التدريس الأصيل.

أما دراسة نادية بكار (٢٠٠٠م) فقد هدفت إلى تقويم ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الأصيل، وقد طبقت الدراسة على جميع الطالبات المعلمات تخصص الجغرافية والتاريخ في الدبلوم التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وكان عدد عينة الدراسة ٢٣ طالبة معلمة، وقد صممت بكار بطاقة ملاحظة مكونة من ثمانية معايير و٣٢ مقياساً تقديرياً جمعتها من الدراسات التجريبية في مجال التدريس الأصيل، والمعايير هي: مهارات التفكير العليا، وعمق المعرفة، والارتباط بالعالم الخارجي، والمحادثة الجوهرية والتأييد الاجتماعي لإنجاز المعلم، والسباق التذكري، والسباق التوضيحي، ووقت التفكير، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها بكار: إتقان الطالبات المعلمات لحوالي ٥٠٪ من معايير

التدريس الأصيل، وتفوق الطالبات المعلمات في معياري السبر التذكري والسبير التوضيحي حيث حصلن على نسبة قدرها ٩٠,٦٪ /٨٩,١٪ على التوالي. كما تمكنت الطالبات المعلمات من معياري الارتباط بالعالم الخارجي ومستويات التفكير العليا، ولم يتمكن من إتقان معيار المحادثة الجوهرية، كما أسفرت النتائج عن حصول ٣٠٪ من مجتمع الدراسة على المستوى الأول في جميع المعايير وهو مستوى التمييز، كما أثبتت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠٠١) بين الطالبات المعلمات في ممارسهن لمعايير التدريس الأصيل.

وتناولت دراسة ترفينجر (1994) *Treffinger* التعلم متعدد العناصر لتنمية التفكير المنتج لدى الموهوبين الذي يمثل التدريس الأصيل أحد جوانبه المهمة، حيث قدم أنموذجاً للتعلم المنتج الذي يشمل التفكير الابتكاري، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وصناعة القرار.

أما دراسة ديفر وهوبز (2000) *Dever & Hobbs* فقد تناولت التعلم الحلزوني الذي صمم كأنموذج لتخفيط التدريس الأصيل، وهو محاولة لتنظيم الخبرات داخل الفصل وربطها بالخبرات خارجه كما تحدث في الحياة الواقعية اليومية، ويقوم التعلم الحلزوني على البحث، والمشاركة، والتعلم، والتقويم. كما يسعى هذا النوع من التعلم إلى تكامل التعلم الاستقصائي مع تنمية مهارات التعلم المختلفة.

تعقيب: من خلال عرض الدراسات السابقة المرتبطة بالتدريس الأصيل أن فكرة مشروع التدريس الأصيل نشأت من مركز التنظيم وإعادة بناء المدارس في جامعة وسكنسن في الولايات المتحدة الأمريكية ثم تطورت على يد نيومن وويلاج (1993) *Newmann & Wehlage* حيث قدما مخططاً عملياً للتدريس الأصيل يقوم على خمسة معايير سبق ذكرها في عرض الدراسات السابقة ثم طبق نيومن وآخرون *Newmann & others* هذه المعايير

للكشف عن مدى إمكانية تطبيق المعلمين لها (١٩٩٦م) في المدارس التي أعيد بناؤها. ثم أضافت دراسة نادية بكار (٢٠٠٠م) ثلاثة معايير أخرى (وهي معياران في السبر ومعيار وقت التفكير) لتصبح ثمانية معايير للتدريس الأصيل وطبقتها لتقدير ممارسة الطالبات المعلمات لتلك المعايير، وتبنّت الدراسة الحالية المعايير الثمانية للتدريس الأصيل للكشف عن مدى تحققه في استراتيجيات مقرر علم النفس.

اجراءات الدراسة :

منهج الدراسة :

تعد هذه الدراسة تطبيقية اعتمدت فيها الباحثة على المنهج الوصفي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتفسيرها وتحديد الممارسات المتعلقة بها (العساف، ١٩٩٥، ١٨٩) مستخدمةً أسلوب التحليل والتقويم وذلك من خلال تطبيق استبيان موجهة إلى معلمات مقرر علم النفس والشرفات التربويات عليه لتقديم المقرر من وجهة نظرهن.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من فئتين هما: معلمات مقرر علم النفس في المدارس الثانوية الحكومية في مدينة الرياض، والشرفات التربويات لمقرر علم النفس حيث يبلغ عدد المعلمات (٩٢) معلمة وعدد المشرفات (١٣) مشرفة تربوية ونظرأً لصغر حجم مجتمع الدراسة فقد شملت الدراسة كافية أفراد المجتمع، وتم توزيع عدد ٩٢ استبيان وقد حصلت الباحثة على جميع الاستبيانات التي وزعت على المشرفات وعددتها ١٣ استبانة، أما المعلمات فقد حصلت على ٧٠ استبانة ويمكن وصف مجتمع الدراسة في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
يوضح توزيع مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مستوياته	العلمات				المشرفات التربويات
		النسبة (%)	النسبة (%)	النسبة (%)	النسبة (%)	
نوع الوظيفة	مشرفة تربوية	١٠٠	١٢	-	-	
	معلمة	-	-	١٠٠	٧٠	
	المجموع	١٠٠	١٢	١٠٠	٧٠	
المؤهل	غير تربوي	٤٦	٦	٩٢	٦٥	
	غير تربوي	٥٤	٧	٧	٥	
	المجموع	١٠٠	١٢	١٠٠	٧٠	
عدد سنوات الخبرة	٥ - ١	-	-	٤٦	٢٢	
	١٠ - ٦	٧٧	١٠	٤٦	٢٢	
	أكثر من (١٠)	٢٢	٢	٨	٦	
الالتحاق بالدورات التدريبية	المجموع	١٠٠	١٢	١٠٠	٧٠	
	دورات تدريبية في تدريس علم النفس	١٥	٢	٤٩	٣٤	
	دورات تدريبية في الإشراف التربوي	٨٥	١١	١١	٨	
	عدم الالتحاق بأي دورة	-	-	٤٠	٢٨	
	المجموع	١٠٠	١٢	١٠٠	٧٠	

من الجدول رقم (١) يتبين أن عدد المعلمات اللاتي طبقت عليهن الدراسة (٧٠) معلمة وأن عدد المشرفات التربويات (١٢) مشرفة تربوية، وأن ٩٣٪ من المعلمات ذوات مؤهل تربوي بينما ٧٪ غير مؤهلات تربوياً، وهذا يشير إلى أن معظم معلمات مقرر علم النفس مؤهلات تربوياً مما يساعدهن

على الاستجابة لعبارات الاستبيان، وأن ٥٤٪ من المشرفات التربويات غير مؤهلات تربوياً و٤٦٪ مؤهلات تربوياً ويرجع ارتفاع نسبة غير المؤهلات تربوياً بأن اختيار المشرفة التربوية يعتمد على معايير مثل كفاءتها العلمية والمهنية وخبرتها في مجال التدريس وعادة ما تغطي المشرفة التربوية هذا النقص بالالتحاق بالدورات التدريبية حيث إن جميع المشرفات التربويات في عينة الدراسة سبق أن التحقن بدورة تدريبية أو أكثر. أما بالنسبة لمتغير عدد سنوات الخبرة فإن أكثر المعلمات وجميع المشرفات التربويات كانت عدد سنوات خبرتهن من (٦-١٠) سنوات فأكثر وهذا يساعد على إعطاء استجابات من واقع خبرتهم الطويلة.

كما يتضح من الجدول أن ٤٩٪ من المعلمات قد التحقن بدورات في تدريس علم النفس و٤٠٪ لم يلتحقن بأي دورة تدريبية وهذا مؤشر قد لا يساعد على استجابات المعلمات حول الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج، وذلك لعدم إلمامهن بها، أما المشرفات التربويات فجميعهن التحقن بدورة تدريبية أو أكثر في مجال الإشراف التربوي أو التدريس أو غيرهما.

أداة الدراسة :

للإجابة عن أسئلة الدراسة أعدت الباحثة استبانة الهدف منها التعرف على آراء معلمات مقرر علم النفس والمشرفات التربويات للمقرر في المدارس الثانوية في مدينة الرياض حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء الاتجاهات الحديثة في المناهج وتضمنت الاستبانة ثلاثة محاور رئيسة هي:

١. عمق المعرفة.
٢. حاجات الطالبات ومشكلاتهن.
٣. التدريس الأصيل.

صدق الأداة:**أ- صدق المحكمين.**

تم عرض الاستبانة على ثمانية أعضاء من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود على درجة أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد واعتمدت الباحثة الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل المحكمين بنسبة ٨٥٪ وكانت أهم التعديلات التي تمت بعد التحكيم هي:

١. إضافة عدد من الحاجات للطلابات وحذف اثنين منها.
٢. إضافة عدد من العبارات في محور عمق المعرفة.
٣. إضافة عدد من العبارات في محور التدريس الأصيل.
٤. ربط عبارات المحور الثاني والثالث بمبادئ التربية الإسلامية.

ب- صدق الاتساق الداخلي.

تم حساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين درجات كل محور من محاور الاستبانة وبين الدرجة الكلية (انظر الجدول رقم ٢) وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة من عبارات كل محور وبين الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، (انظر الجدول رقم ٣) وكانت معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠٠١) و(٠٠٥).

الجدول رقم (٢)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين المحور والدرجة الكلية

معامل الارتباط	المحور	م
٠.٦١٠٠	عمق المعرفة	١
٠.٨٨٦٦	احتاجات الطالبات ومشكلاتهن	٢
٠.٧٨٢٦	التدريس الحقيقي (الأصيل)	٣

الجدول رقم (٣)

يوضح معاملات ارتباط بيرسون للعلاقة بين درجة كل عبارة والمحور الذي تنتهي إليه

المحور الثالث		المحور الثاني		المحور الأول	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
** .٧٦٧٩	٥٣	** .٦٥٥٧	٢٣	** .٣٧١٨	١
** .٨٥٥٩	٥٤	** .٦٦٢٢	٢٤	** .٢٥٨٢	٢
** .٨٢٤٠	٥٥	** .٧٤٠١	٢٥	** .٣٥٧٤	٣
** .٨٢٩١	٥٦	** .٨٢٦٦	٢٦	** .٢٢٤٧	٤
** .٧٤٣	٥٧	** .٨٢١١	٢٧	** .٢٤٧٠	٥
** .٦٩٧٦	٥٨	** .٨٢٩٥	٢٨	** .٤٩٠٠	٦
** .٨٢٥٥	٥٩	** .٨٢٢٥	٢٩	** .٥٩٢١	٧
** .٧٢٢٢	٦٠	** .٧٧٥٦	٣٠	** .٣٧٤٤	٨
** .٨٧٠٣	٦١	** .٨١٨٣	٣١	** .٦٥٦٥	٩
** .٨٩٦٩	٦٢	** .٧٦٢٢	٢٢	** .٥٧٣٧	١٠
** .٩٠٧١	٦٣	** .٨٠٢٤	٢٣	** .٥٧٦٥	١١
** .٨٠٤٤	٦٤	** .٨٢٢٣	٢٤	** .٧١٥٧	١٢
** .٨١٢٨	٦٥	** .٨١٤١	٢٥	** .٦١٧٢	١٣
** .٨٢٩٨	٦٦	** .٧٨٠٢	٢٦	** .٣٧٠٠	١٤
** .٨٧١١	٦٧	** .٧٧٢٢	٢٧	** .٤٦١٤	١٥
** .٨٠٠٦	٦٨	** .٥٨٢٨	٢٨	** .٤٥١٠	١٦
** .٨٢٥٢	٦٩	** .٥٥٤٢	٢٩	** .٤٩٣٢	١٧
** .٨٦٠٨	٧٠	** .٧٨٩٧	٣٠	** .٢٨٦٢	١٨
** .٨٤٩٧	٧١	** .٨٧٧٦	٣١	** .٤٧٤٠	١٩
** .٨٠٩٤	٧٢	** .٨٦٢٩	٣٢	** .٦٢٧٤	٢٠
** .٧٠١٥	٧٣	** .٩٠٥٩	٣٣	** .٦١٩٦	٢١
** .٧٥٠٤	٧٤	** .٨٢٨٧	٣٤	** .٥٤٩٢	٢٢
** .٧٩٩٩	٧٥	** .٨٠٦٩	٣٥	-	-
** .٧٤٩١	٧٦	** .٨٣٦	٣٦	-	-
** .٦٩٧٧	٧٧	** .٨٤٤٥	٣٧	-	-
** .٧١٠٣	٧٨	** .٨٧٧٨	٣٨	-	-
** .٧٦١٢	٧٩	** .٨٧٨	٣٩	-	-
** .٦٤١٧	٨٠	** .٨٢٤٩	٤٠	-	-
-	-	** .٧٩٥٥	٤١	-	-
-	-	** .٨٠٧٨	٤٢	-	-

** دالة عند مستوى (.٠٠١)

* دالة عند مستوى (.٠٠٥)

ثبات الأداة:**أ- حساب ثبات الأداة بإعادة التطبيق:**

تم حساب ثبات الاستبانة عن طريق إعادة التطبيق حيث طبقت الاستبانة على مجموعة من عينة الدراسة وعددها ٢٠ معلمة، ثم تمت إعادة تطبيق الاستبانة على المجموعة نفسها بعد ١٧ يوماً ثم تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين وبلغ (٠.٩٨٤٠) ويُعد معامل ثبات عالياً.

ب- حساب ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات ألفا لكرونباخ*Cronbach*

تم حساب معامل ثبات ألفا لكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة ثم حساب معامل الثبات للمحاور مجتمعة فبلغ معامل ثبات محور عميق المعرفة (٠.٨٥٥٤) ومحور حاجات الطالبات ومشكلاتهن (٠.٩٦٥٨) ومحور التدريس الحقيقي (الأصيل) (٠.٩٤٦٨) وبلغ معامل الثبات للمحاور مجتمعة (٠.٩٦٣٠). وجميع معاملات الثبات دالة عند مستوى (٠.٠١) كما يتضح من الجدول رقم (٤)

الجدول رقم (٤)**يوضح معاملات ثبات الفا كرونباخ لمحاور الاستبانة**

معامل الثبات	المحور	م
٠.٨٥٥٤	عمق المعرفة	١
٠.٩٦٥٨	حاجات الطالبات ومشكلاتهن	٢
٠.٩٤٦٨	التدريس الحقيقي (الأصيل)	٣
٠.٩٦٣٠	معامل الثبات العام للمحاور مجتمعة	٤

الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية ومرربع كاي (χ^2) لتعرف على آراء المعلمات والمشرفات التربويات ومدى تطابقها.
 ٢. اختبار (ت) t -test لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الوظيفة والمؤهل.
 ٣. تحليل التباين الأحادي *One Way Analysis of Variance* لتحديد الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، والتحاقهن بالدورات التدريبية.
 ٤. معامل ارتباط بيرسون *Pearson* لحساب صدق الاستبانة.
 ٥. معامل الثبات ألفا ل Cronbach لتأكد من ثبات الاستبانة.
- وقد استعانت الباحثة بمركز البحوث التربوية في جامعة الملك سعود في التحليل الإحصائي باستخدام برنامج (Spss).

نتائج الدراسة :

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

لإجابة عن السؤال الأول للدراسة (ما مدى اتفاق آراء المعلمات والمشرفات التربويات لمقرر علم النفس حول تقويم محتوى المقرر في ضوء عمق المعرفة؟) تم استطلاع رأي المعلمات والمشرفات التربويات ثم تم حساب كل من تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية وحساب قيم كاي (χ^2 – Chi Square) ودلائلها لكل عبارة وتتضح النتائج المتعلقة بالسؤال الأول في الجدول رقم (٥).

المقدمة رقم (٥)
الجداول وبيانات المعلمات والمشرفات حول تقويم محتوى مقرر علم النفس في ضوء عمق المعرفة
المكرارات والنسبية المثوية وقيم $\Sigma \alpha$ ولائتها لاستجابات المعلمات والمشرفات حول تقويم محتوى مقرر علم النفس

الترتيب	العبارة	الدالة الإحصائية					
		درجات الحرارة	متوسطة	صيغة جداً	متضمنة	متضمنة جداً	النكرار
	٢٦	٢٤	٢٣	٢٢	٢١	٢٠	
١	تتضمن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات (مبادئ وقوانين)	-	-	-	-	-	٣٤٣٥٨٠٨٥٢٨
٢	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على مفاهيم وتعريفاتها.	-	-	-	-	-	٧٩٥٢١٠٣٤٠٢
٣	تحتوي موضوعات مقرر علم النفس على حقيقة.	١	١٢	١٤	١٦	١٧	٣٠٥٥٣٢١
٤	تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعليمات منزلية عن أولئك التطبيقية.	٣	٦١٧٣	٦١٧٣	٦١٧٣	٦١٧٣	٣٧٣٧
٥	تعرض موضوعات مقرر علم النفس مفاهيم دون تعریفاتها.	٦	١٠٨	١٠٨	١٠٨	١٠٨	٤٥٣٢١
٦	تعرض موضوعات مقرر علم النفس محتوى مقتضى.	٦	٦	٦	٦	٦	٦٢٣٢
٧	(تعليمات، ومفاهيم وتعريفاتها، وحقائق) بالطريقة الاستجابة.	٣	٢٢٨٩	٢٢٨٩	٢٢٨٩	٢٢٨٩	٢٢٨٧
٨	تعرض موضوعات مقرر علم النفس أساس المعرفة بالطريقة الاستقرائية.	٣	٦١١	٦١١	٦١١	٦١١	٦١٧١
٩	تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعليمات المفاهيم بالخصوص المنشورة.	٤	٤٣	٤٣	٤٣	٤٣	٧١٠٧
١٠	تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعليمات المفاهيم بالخصوص المعمورة.	٤	٣٤٣٦	٣٤٣٦	٣٤٣٦	٣٤٣٦	٨٦٢٩

السلسل	العبارة	الكل	الدالة الإحصائية	درجات الحرارة	
				النسبة %	متخلفنة جاداً
			النكرار	النكرار	متخلفنة
١١	تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعريفات المفاهيم التي تجرب بين الشخص المشتركة والغير.	٤٠٢١٦٢	٣	٥٠١	١٧
١٢	تضعن موضوعات مقرر علم النفس خصائص تقارن بين الموضوعات.	٠٨٦٩١	٣	٤٩	٢٢
١٣	تضعن موضوعات مقرر علم النفس مقارن بين الأسباب بالنتائج.	٠٧٥١٣	٣	٢٢	٩
١٤	تضعن موضوعات مقرر علم النفس مطابق تربط المعلومات رتبها.	٠٥٣٦٦	٣	٤٠	١٤
١٥	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات معددة (تعدد العلاقة بين ظواهر متعدد).	٠٥٩٣٩	٣	١٠	١٢
١٦	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات تتطلب (الحد الملاقي بين ظواهرتين).	٢٧٨٨٠	٣	١١	٢٢
١٧	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات تتطلب على جميع المجتمعات في العالم.	٠٣١٣٣	٣	١٦	١٦
١٨	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات معددة (التطبيق على مجتمعات مختلفة مبنية).	٣٦٣٩١	٣	٢١	٢٠٢
١٩	تضعن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات وصفية.	٣٢٣٢	٣	٣٨	٣٦
٢٠	تضعن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات تربط الأسباب بالنتائج.	٠٥٦٩٠	٣	٢٧	٢٦
٢١	تضعن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات المقارنة.	٠٧٣٢	٣	٣٦	٣٦
٢٢	تضعن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات تقييمية.	٠٣٨٧٣	٤	١	١٢

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم (ك₂١) لعبارات المحور الأول وهو عمق المعرفة – عدا عبارة رقم (٢٠) – غير دالة إحصائياً لكافة التقديرات (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وهذا يعني عدم اتفاق آراء عينة الدراسة حول عبارات المحور وقد تراوحت نسبة درجات مدى تحقق عبارات المحور الأول بين (١.٢٪ – ٥٣٪) فعلى سبيل المثال العبارة رقم (٤) (تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعميمات منعزلة عن أدلتها التطبيقية) ترى ٣.٧٪ من أفراد العينة أنها تتحقق بدرجة كبيرة جداً، و ١٢.٦٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة كبيرة، و ٣٢.١٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة متوسطة و ٣٣.٣٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة منخفضة، و ١٧.٣٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة منخفضة جداً.

ويمكن القول: إن آراء عينة الدراسة لم تتفق حول مدى تتحقق عمق المعرفة في محتوى مقرر علم النفس بدرجة دالة إحصائياً من حيث احتواء المقرر على التعميمات والمفاهيم وتعريفاتها والحقائق، وعرض موضوعات علم النفس للتعميمات منعزلة عن أدلتها التطبيقية والمفاهيم دون تعريفات، والحقائق مستقلة، وعرض موضوعات علم النفس التعميمات والمفاهيم وتعريفاتها والحقائق بالطريقة الاستنتاجية، وبالطريقة الاستقرائية، وعرض تعريفات المفاهيم بالخصائص المشتركة أو بالخصائص المميزة أو تجمع بين الخصائص المشتركة والمميزة، وعرض موضوعات مقرر علم النفس للحقائق التي تقارن بين الموضوعات أو الحقائق التي تربط الأسباب بالنتائج، أو الحقائق التي تعرض التتابع الزمني، واحتواء مقرر علم النفس على تعميمات معقدة، وتعميمات بسيطة، وتعميمات عالمية، وتعميمات محلية، وتضمن مقرر علم النفس تعميمات وصفية، وتعميمات المقارنة،

وتعيمات تقييمية، أما عبارة رقم (٢٠) فإن قيمة كا٢ كانت دالة إحصائية عند مستوى (٠٠٥) لصالح الدرجة (متوسطة) حيث اتفقت آراء عينة الدراسة على تضمن موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات تربط الأسباب بالنتائج بدرجة متوسطة حيث بلغت نسبة اتفاقهن (٤٧٪) ومن العرض السابق لنتائج السؤال الأول يتضح أن موضوعات مقرر علم النفس لم تحقق عمق المعرفة بدرجة دالة إحصائياً.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة (ما مدى اتفاق آراء المعلمات والمشرفات التربويات لمقرر علم النفس حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء حاجات الطالبات ومشكلاتهن؟) تم استطلاع رأي المعلمات والمشرفات التربويات ثم تم حساب كل من تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية وحساب قيم كا٢ (Chi-square) ودلالتها لكل عبارة وتتضح النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني في الجدول رقم (٦).

(١) الجدول رقم (٢) ولا تتها لاستجوابات المعلمات والشراكات ومشكلاتهم
بوضع التكرار والنسبة المئوية وقيمها (كما – بـ) انتيجياته انتيجياته
حوال تقويم محتوى مقرر علم النفس واسترجواباته في ضوء حاجات الطالبات ومشكلاتهم

الترتيب	العنوان	الإحصائية									
		النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %	النسبة %
١	١- احاجيات الطالبات: ١- يضمن مقرر علم النفس موضوعات تتلاؤ حاجات الطالبات في سن المراهقة.	٦٧	٣٧٥	٣٢٧	٢٨	٩٦	٦٧	٣٨٧٦	٣	٥٦٢٣	٢١
٢	٢- يتضمن مقرر علم النفس موضوعات تتلاؤ حاجات احاجيات طلابات المعلمات. ٢- يتضمن مقرر علم النفس موضوعات تتلاؤ حاجات المعلمات الرؤساء. ٢- يتضمن مقرر علم النفس موضوعات تتلاؤ حاجات المعلمات الرؤساء. ٢- يتضمن مقرر علم النفس موضوعات تتلاؤ حاجات المعلمات الرؤساء.	٦١	٣٢٠	٣٠٥	٢٠	١٢	٣٢	٦٤٣٨	٣	٦٣٧٥	٢١
٣	٣- تتحقق لدى المعلمات الحاجات الاجتماعية. ٣- فهم الغرض.	٦٢	٢٦	٢١	١٧	٦	٣	٣٢٦	٣	٣٨٧٣	٢١
٤	٤- الحصول على استحسنان الآخرين. ٤- الرغبة في مساعدة الآخرين.	٦٠	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣	٣٢٣	٢١
٥	٥- التغيير والتغيير.	٦٩	٣٢١	٣٢١	٣٢١	٣٢١	٣٢١	٣٢١	٣	٣٢١	٢١
٦	٦- الاعتناء الذاتي.	٦٧	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣٢٣	٣	٣٢٣	٢١
٧	٧- المدربة الشناصية.	٦٨	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣	٣٢٦	٢١
٨	٨- تفهم الآخرين.	٦٩	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣	٣٢٧	٢١
٩	٩- الاعتناء بالآخرين.	٦٣	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣٢٦	٣	٣٢٦	٢١
١٠	١٠- الاعتناء بالآخرين.	٦١	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣٢٧	٣	٣٢٧	٢١
١١	١١- الاعتناء بالآخرين.	٦٢	٣٢٨	٣٢٨	٣٢٨	٣٢٨	٣٢٨	٣٢٨	٣	٣٢٨	٢١
١٢	١٢- الاعتناء بالآخرين.	٦٣	٣٢٩	٣٢٩	٣٢٩	٣٢٩	٣٢٩	٣٢٩	٣	٣٢٩	٢١

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم كا ٢١ لجميع عبارات المحور الثاني وهو حاجات الطالبات ومشكلاتهن غير دالة إحصائياً لكافة التقديرات (درجة كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وهذا يعني عدم اتفاق آراء عينة الدراسة حول عبارات المحور، وقد تراوحت نسبة درجات مدى تحقق عبارة المحور بين (٤٦.٣-١.٢)، فعلى سبيل المثال العبارة رقم (١٨) (يتضمن مقرر علم النفس موضوعات وموافق تعليمية تساعد الطالبات على التغلب على مشكلة الحساسية للنقد)، ترى ١.٢٪ من أفراد العينة أنها تتحقق بدرجة كبيرة جداً، و٦.١٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة كبيرة، و٢٢٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة متوسطة، و٣٧.٨٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة منخفضة، و٣٢.٩٪ منها يرين أنها تتحقق بدرجة منخفضة جداً.

ويمكن القول: إن آراء العينة لم تتفق حول مدى تتحقق حاجات الطالبات ومشكلاتهن في محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية، أي أن موضوعات مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية لم تسهم في حاجات الطالبات ومشكلاتهن بدرجة دالة إحصائياً، حيث لم يتضمن المقرر موضوعات تتناول حاجات الطالبات ومشكلاتهن، وتوضح أثر العقيدة الإسلامية في إشباع حاجاتها أو مساعدتها في التغلب على مشكلاتهن، واحتواء مقرر علم النفس على موضوعات وموافق تعليمية تتحقق حاجاتها وهي الاستقلال الذاتي، وفهم النفس، وفهم الآخريات، والطمأنينة النفسية، ورضا الوالدين، والصداقة، والحصول على استحسان الآخريات، والرغبة في مساعدة الآخريات، والأمن والإنجاز، التغيير والتقويم، المعرفة والاطلاع، تمييز المواهب. احتواء مقرر علم النفس

م الموضوعات وموافق تعليمية تساعد الطالبات على التغلب على مشكلاتهن وهي الحساسية للنقد، والخجل، والعدوان، والتمرد، والانطواء، والاكتئاب، وسوء استخدام الوقت، وأحلام اليقظة، والأناية، والاعتمادية، والفووضية وسوء الترتيب، والغياب عن المدرسة، والتأخر الدراسي، ومن العرض السابق للنتائج المتعلقة بالسؤال الثاني يتضح أن موضوعات مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية لم تتحقق حاجات الطالبات ولم تتناول مشكلاتهن بدرجة دالة إحصائية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

لإجابة عن السؤال الثالث للدراسة (ما مدى اتفاق آراء المعلمات والمشرفات التربويات لمقرر علم النفس حول تقويم محتوى المقرر واستراتيجياته التدريسية في ضوء التدريس الأصيل؟) تم استطلاع رأي المعلمات والمشرفات التربويات ثم تم حساب كل من تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية وحساب قيم كا^٢ (*Chi-square*) ودلالتها لكل عبارة وتتضح النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث في الجدول رقم (٧).

المجلد رقم (٨)

ويوضح التكرار والتناسب المترافق (كما في - ٢) ولأنها لا تستجيب للعلماء والمشرفات التربويات

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم كا ٢١ للعبارات (٥، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧) دالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠١) و(٠٠٠٥) لصالح التقديررين يتحقق بدرجة كبيرة جداً، وكبيرة - عدا العبارة رقم (٥) فقد تحققت بدرجة متوسطة - وتراوحت النسبة المئوية لتلك العبارات بين ٣٠,١٪ و٦٢٪ وهذا يعني اتفاق آراء المعلمات والمشرفات التربويات حول عدد من عبارات معايير التدريس الأصيل وهي: استخدام المعلمة الطريقة الاستنتاجية لتحقيق عمق المعرفة، وربط المعلمة موضوعات مقرر علم النفس بالقضايا الإسلامية وقضايا العالم الخارجي، وذلك لربط طالبات بواقعهن الخارجي، واستخدام المعلمة للحوار التوضيحي في معيار السبر لعميق إجابة الطالبة وتصحيحها، ومنح المعلمة طالبات وقتاً للتفكير بعد السؤال لاستدعاء الإجابة، والسماع للطالبات بالمحادثات الجوهرية معها وكذلك بعضهم مع بعض، وتشجيع المعلمة طالبات على توليد أفكار تتسم بالأصالة وتوجيههن نحو أداء أنشطة لتطوير تفكيرهن في إطار التعلم التعاوني، وإشادة المعلمة بالجهود التي تبذلها طالبة من أجل الوصول إلى فهم موضوعات علم النفس، ومدح طالبة التي لديها حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول المشكلات، وإظهار المعلمة تقديرها للطالبات اللاتي يظاهرن ثقة في أنفسهن حتى يصلن إلى حلول المشكلات، وتشجيعها طالبات على المداخلة أثناء المناقشة لإثارة سؤال جوهري، وتحصيصها أكبر وقت ممكن من وقت الحصة لمناقشة طالبات بعضهم مع بعض، وتشجيع جميع طالبات على المشاركة في خطوات العمل على اختلاف قدراتهن، وحثهن على الاحترام المتبادل فيما بينهن وذلك في إطار معيار التأييد الاجتماعي لجهد طالبات.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم كا ٢١ للعبارات (٩، ١٢، ١٧، ١٨، ٢٨) دالة إحصائية عند مستوى (٠٠٠١) و(٠٠٠٥) لصالح التقدير(كبيرة

جدا) للعبارة (٢٨) حيث بلغت نسبتها المئوية ٦٢,٢٪ وهذا يعني اتفاق آراء عينة الدراسة على تعزيز المعلمة إجابات الطالبات باستخدام كلمات مدح مع توضيح سبب التعزيز، ولصالح التقدير (كبيرة) للعبارات (١٢، ٩) حيث بلغت نسبتها المئوية على التوالي (٪٣٩,٨ / ٪٣٧,٥) وهذا يعني اتفاق آراء عينة الدراسة على ربط المعلمة موضوعات علم النفس بالقضايا المحلية، واستخدامها لحوار السبر التذكيري في تصحيح إجابات الطالبات ولصالح التقدير (متوسطة) للعبارة رقم (١٨) حيث بلغت نسبتها المئوية (٪٢٣,٢) وهذا يعني اتفاق آراء عينة الدراسة على تأكيد المعلمة على طريقة الحوار بين كل مجموعة للوصول للإجابة المقنعة مع تقديم دليل يرتبط بالإجابة، ولصالح التقدير (منخفضة جدا) للعبارة رقم (١٨) حيث بلغت نسبتها (٪٢٤,٤) وهذا يعني اتفاقاً هن على ضعف تأكيد المعلمة على الطالبات ألا يقبلن أي معلومات من المقرر إلا بعد تأملها ونقدها.

كما يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم كا٢ للعبارات (١، ٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ٨) غير دالة إحصائياً لكافية التقديرات (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً) وهذا يعني عدم اتفاق آراء عينة الدراسة على صياغة المعلمة أهدافها لتنمية مهارات مستويات التفكير العليا لدى الطالبات ومهارات الإبداع، وعمق المعرفة، وقيم النقد البناء في إطار معيار الاهتمام بمهارات مستويات التفكير العليا والإبداع، كما لم يتفقن حول استخدام المعلمة للطريقة الاستقرائية، واستخدامها لأساليب اسكيما المقارنة وربط السبب بالنتيجة والتتابع الزمني في إطار معيار تحقيق عميق المعرفة. كما لم يتفقن على تقسيم المعلمة للطالبات إلى مجموعات لمناقشة موضوعات مقرر علم النفس أي ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني.

ومن العرض السابق لنتائج السؤال الثالث يمكن تلخيصها كما يأتي:

١. هناك خمسة معايير من معايير التدريس الأصيل تمارسها معلمة مقرر علم النفس في استراتيجياتها التدريسية وهي:
 - ارتباط الطالبات بعاليمن الخارجي أي الاهتمام بواقع الطالبات.
 - استخدام السبر لتعزيز إجابات الطالبات وتصحيحها.
 - وقت التفكير.
 - المحادثات الجوهرية.
 - التأييد الاجتماعي لجهد الطالبات.
٢. هناك معياران من معايير التدريس الأصيل لم تتحققها معلمة مقرر علم النفس في استراتيجياتها التدريسية وهما:
 - الاهتمام بمهارات مستويات التفكير العليا والإبداع.
 - تحقيق عمق المعرفة.
٣. أما معيار مهارات التعلم التعاوني فالمعلمة تمارس بعض مهاراته ولا تمارس بعضها الآخر.
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

لإجابة عن السؤال الرابع للدراسة (هل توجد فروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمات والمشرفات التربويات حول محتوى تقويم مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء الاتجاهات المعاصرة؟) تم حساب كل من متوسطات درجات استجابات المعلمات والمشرفات التربويات والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) $t-test$ ودلالتها والجدول رقم (٨) يوضح النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

(الجدول رقم ٨)

يوضح قيمة (ت) للفرق بين متوسطي استجابات المشرفات التربويات والمعلمات

حول تقويم مقرر علم النفس في ضوء الاتجاهات المعاصرة

م	نوع الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة
١	المشرفات التربويات	١٣	٢١١,٢٨٤٦	٦٥,٠٦٢	٢,٨٧-	٠,٠٠١	لصالح المعلمات
	المعلمات	٧٠	٢٤٦,٥٧١٤	٣٤,٦١١			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) حيث بلغت (-٢,٨٧) وبلغ متوسط درجات استجابات المشرفات التربويات (٢١١,٢٨٤٦) بانحراف معياري قدره (٦٥,٠٦٢) بينما بلغ متوسط درجات استجابات المعلمات (٢٤٦,٥٧١٤) بانحراف معياري قدره (٣٤,٦١١) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الوظيفة (مشرفة تربوية، معلمة) لصالح المعلمات حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء الاتجاهات الثلاثة وهي: عمق المعرفة، و حاجات الطالبات و مشكلاتهن، والتدرس الأصيل، وكان متوسط استجابات المشرفات التربويات أقل من متوسط استجابات المعلمات وهذا يدل على دقة إجابة المشرفات التربويات في التقويم ويرجع ذلك إلى طول مدة خبرتهن السابقة في مجال التدريس والإشراف التربوي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس للدراسة (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل؟) تم حساب كل من متوسطات درجات استجابات المعلمات والمشرفات التربويات، والانحرافات المعيارية، وقيمة t -test (ت) ودلالتها والجدول رقم (٩) يوضح النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

الجدول رقم (٩)

يوضح قيمة (ت) للفرق بين متوسطي استجابات أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل

نوع الوظيفة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة	م
التربوي	٧٠	٢٤٢,٦٨٥٧	٣٤,٥٥٦	١١-	,٠٠٥	صالح المؤهل	١
غير التربوي	١١	٢٤٤,٨٨١٨	٧٣,٠٣٣			غير التربوي	٢

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيمة ت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٠٥) حيث بلغت (-١١)، وبلغ متوسط عدد المؤهلات تربوياً (٢٤٢,٦٨٥٧) بانحراف معياري قدره (٣٤,٥٥٦) وبلغ متوسط غير المؤهلات تربوياً (٢٤٤,٨٨١٨) بانحراف معياري قدره (٧٣,٠٣٣) وهذا يعني وجود فروق دالة إحصائياً بين آراء أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل (تربوي - غير تربوي) لصالح المؤهل غير التربوي حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء الاتجاهات الثلاثة وهي: عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن، والتدريس الأصيل، وقد كان متوسط المؤهلات تربوياً أقل من متوسط غير المؤهلات وهذا يدل على دقة استجابات المؤهلات تربوياً ويرجع ذلك إلى استفادتهن من الإعداد التربوي في مجال التدريس والإشراف.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

لإجابة عن السؤال السادس للدراسة (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟) استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي *One Way Analysis of Variance* والجدول رقم (١٠) يوضح النتائج المتعلقة بالسؤال السادس.

(١٠) الجدول رقم

يوضح قيمة (ف) للفرق بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

اتجاه الدلالة	الدلالة الإحصائية	قيمة (ف)	متوسط المربعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	مصدر التباين	%
لا توجد فروق		٠,٦٢٧٦	٠,٤٦٨٦	٨٥١,١٥٩٠	١٧٠٢,٣١٨٠	٢	بين المجموعات
				١٨١٦,٥٥٤٨	١٤٥٣٢٤,٣٨٠٨	٨٠	داخل المجموعات
				١٤٧٠٢٦,٦٩٨٨	٨٢	المجموع	

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيمة (ف) لحساب الفروق بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة غير دالة إحصائياً حيث بلغت قيمتها (٠,٤٦٨٦) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة باختلاف عدد سنوات الخبرة حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء الاتجاهات الثلاثة وهي عمق المعرفة، وحاجات الطالبات ومشكلاتهن، والتدريس الأصيل.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

للإجابة عن السؤال السابع للدراسة (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية التي التحقن بها؟) استخدمت الباحثة أسلوب تحليل التباين الأحادي One Way Analysis of Variance والجدول رقم (١١) يوضح النتائج المتعلقة بالسؤال السابع.

الجدول رقم (١١)

يوضح قيمة (ف) للفرق بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية التي التحقن بها

م	المصدر	التبالين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة الإحصائية	اتجاه الدلالة
١	بين المجموعات		٢	٤٨٨٤,٣٦٥٦	٢٤٤٢,١٨٢٨	١,٣٦٩١	٠,٢٦٠٨	لا توجد فروق
	داخل المجموعات		٧٣	١٣٠٢١٨,٢٦٦٠	١٧٨٣,٨١١٩			
	المجموع		٧٥	١٣٥١٠٢,٦٣١٦				

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيمة (ف) لحساب الفرق بين آراء أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدورات التدريبية التي التحقن بها غير دالة إحصائية حيث بلغت قيمتها (١,٣٦٩١) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة مع اختلاف نوع الدورات التدريبية التي التحقت بها كل من المعلمات والمشرفات تربويات حول تقويم محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية في ضوء الاتجاهات الثلاثة، عمق المعرفة، و حاجات الطالبات و مشكلاتهن، والتدريس الأصيل.

مناقشة النتائج :

أسفرت نتائج الدراسة الحالية عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين آراء عينة الدراسة من معلمات ومشرفات تربويات حول مدى تحقق عميق المعرفة في موضوعات مقرر علم النفس – عدا احتواء موضوعات مقرر علم النفس تعميمات تربط الأسباب بالنتائج – وتشير هذه النتائج إلى عدم تتحقق عميق المعرفة في مقرر علم النفس بصورة دالة إحصائيًا أي أن المقرر يفتقر إلى بعض أسس المعرفة من تعميمات بأنواعها المختلفة أو المفاهيم وتعريفاتها أو الحقائق. كما يفتقر إلى بعض طرق عرضها كتقديم التعميمات مرتبطة

بأداتها التطبيقية، وتقديم المفاهيم بتعريفاتها وتقديم الحقائق مترابطة، وتدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة كل من (White 1988) ونادية بكار (١٩٩٥) حول افتقار الكتب الدراسية إلى أسس المعرفة (عمق المعرفة) حيث تتضمن الكتب تعليمات قليلة وصياغتها غير دقيقة كما لم ت تعرض تلك التعليمات بطريقة يسهل تعلمها وكذلك المفاهيم لا تُعرف تعريفاً واضحاً ولا تقدم بطريقة سليمة أما الحقائق فتعرض متباشرة ومنفصلة فلا يكون المتعلم صورة واضحة ومتكلمة حول الحقائق كما أكدت دراسة سعادة (١٩٨٣) وبرياند (Beryhandt 1987) على أهمية تضمين المقررات الدراسية أسس المعرفة من تعليمات ومفاهيم وحقائق تحقيقاً لعمق المعرفة؛ لأن افتقار المقررات الدراسية إلى عميق المعرفة يؤدي إلى تدني مستوى جودة التعليم فلا يتحقق عميق المعرفة في محتوى المنهج الدراسي، ولا يكتسب المتعلم القدرة على تطبيق ما تعلمه في المواقف الجديدة كما تهمل تربية مهارات التفكير العليا.

كما لم تكن هناك فروق دالة إحصائياً بين آراء عينة الدراسة حول اهتمام محتوى مقرر علم النفس واستراتيجياته التدريسية بحاجات الطالبات ومشكلاتهن. على الرغم من أن حاجات الطالبات ومشكلاتهن مطلب تربوي مهم في كل نشاط، ومنهج ونظام تعليمي، ولا يعني ذلك خلو مقرراتنا الدراسية من الاهتمام بحاجات الطالبات ومشكلاتهن، فعلى سبيل المثال مقرر علم النفس يتناول الحاجات النفسية في إحدى موضوعاته وكذلك المواد الدينية تتناول بعض الحاجات النفسية مثل رضا الوالدين، والصداقه ومساعدة الآخرين وغيرها ولكن ما ينقص مقرراتنا هو توضيح وسائل إشباع الحاجات وطرق التغلب على المشكلات، وهذا ما اهتمت به دراسة المفدى (١٩٩٣) حيث حددت مصادر إشباع الحاجات للشباب فكانت المدرسة ممثلة في مناهجها وأنشطتها ومعلميهما أهم المصادر في إشباع حاجات الشباب في المرحلة الثانوية كما استطاع المفدى

رأى عينة من الخبراء في وسائل إشباع الحاجات فكانت المناهج والمقررات الدراسية من أهم وسائل إشباعها.

أما نتائج المحور الثالث (التدريس الأصيل) التي كشفت عن مدى تحقق معايير التدريس الأصيل في استراتيجيات تدريس مقرر علم النفس فقد كانت الفروق بين آراء عينة الدراسة دالة إحصائيا في خمسة معايير هي: ارتباط الطالبات بعالمهن الخارجي، أي الاهتمام بواقع الطالبات واستخدام السبر، ووقت التفكير والمحادثات الجوهرية، والتأيد الاجتماعي لجهد الطالبات.

بينما معياران لم يتحققَا وهما: الاهتمام بمستويات التفكير العليا وتحقيق عمق المعرفة، أما معيار مهارات التعلم التعاوني فالمعلمات يمارسن بعض مهاراته دون بعضها الآخر، وهذا يعني أن خمسة معايير من أصل ثمانية معايير للتدريس الأصيل تتحقق لدى معلمات علم النفس أي بنسبة ٦٣٪ وتشير هذه النتائج إلى أنه من الممكن تحقيق التدريس الأصيل في تدريس المواد الإنسانية والاجتماعية حيث تحققت معايير التدريس بنسبة ٥٠٪ من دراسة نادية بكار التي طبقتها أثناء تدريب الطالبات المعلمات (تخصص جغرافيا وتاريخ) في كلية التربية في جامعة الملك سعود في الرياض، كما أثبتت دراسة نيومان وأخرون (Newmann & others 1996) أن بعض معلمي الرياضيات والمواد الاجتماعية حققوا نجاحاً في تحقيق معايير التدريس الأصيل بعد ملاحظة أربعة دروس قاموا بتدريسيها، وتنقق هذه الدراسة مع دراسة كل من نيومان وأخرين (Newmaan & others 1996) حول تحقق بعض معايير التدريس الأصيل في بعض الدروس التي تمت ملاحظتها دون الأخرى، كما أنها تحقق لدى بعض المعلمين دون بعضهم الآخر. دراسة بكار ٢٠٠٠ م التي أثبتت أن ٥٠٪ من المعايير تتحقق لدى الطالبات المعلمات حيث برزت في معايير السبر التذكري والسبل التوضيحي والاهتمام بالعالم الخارجي واختلفت مع

دراسة بكار في معيار مستويات التفكير العليا حيث تحققت في دراسة بكار ولم تتحقق في الدراسة الحالية والمحادثات الجوهرية تحققت في الدراسة الحالية ولم تتحقق في دراسة بكار.

أما أهم إضافات الدراسة الحالية إلى التدريس الأصيل فهي:

١. دمج نوعي السير (التذكري والتوضيحي) ليكونا معيارا واحداً.
٢. إضافة معيار مهارات التعلم التعاوني لتصبح ضمن معايير التدريس الأصيل.

وترجع الباحثة تحقق أكثر معايير التدريس الأصيل لدى المعلمات في عينة الدراسة إلى سببين هما:

٣. اهتمام التربية الإسلامية التي تعتمد عليها المناهج في المملكة العربية السعودية بمعظم معايير التدريس الأصيل الذي نادت به قبل ظهوره باعتباره اتجاهًا تربويًا معاصرًا في الغرب في التسعينيات من القرن العشرين.
٤. اهتمام سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بالتدريس الأصيل ومتابعته من قبل المشرفات التربويات في الواقع الميداني وجعل الطلبات محور العملية التربوية.

توصيات الدراسة والدراسات المقترحة :

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

أولاً: توصيات متعلقة بعمق المعرفة:

- مراجعة محتوى مقرر علم النفس وتحليله في ضوء عمق المعرفة (التعليمات والمفاهيم وتعريفاتها والحقائق) باستخدام أسلوب تحليل

المحتوى من قبل لجنة مكونة من مختصين في مجال المناهج وال التربية وعلم النفس والمعلمين والمرشفيين التربويين.

- تطوير ما يحتويه مقرر علم النفس من أساس المعرفة في ضوء نظرية عمق المعرفة.
 - تضمين موضوعات مقرر علم النفس التعميمات بأنواعها المختلفة والمفاهيم وتعاريفها والحقائق وكيفية ربطها بكل من التعميمات والمفاهيم وفقاً لمعايير الصحة المنطقية لعمق المعرفة.
 - تطوير طرق عرض أساس المعرفة سواء أكانت استنتاجية أم استقرائية.
 - تطوير تعاريفات المفاهيم في محتوى مقرر علم النفس بحيث تشمل الخصائص المشتركة والخصائص المميزة للمفهوم.
 - تطوير تعميمات مقرر علم النفس بحيث تشمل التعميمات البسيطة والمعقدة، والعالمية والمحليّة، والوصفية، والتي تربط السبب بالنتيجة، والمقارنة، والتقييمية.
 - تطوير حقائق محتوى مقرر علم النفس بحيث تشمل حقائق المقارنات بين الموضوعات، وحقائق ربط السبب بالنتيجة، وحقائق التتابع الزمني.
- ثانياً: توصيات متعلقة بحاجات الطالبات ومشكلاتهن.**

- تضمين محتوى مقرر علم النفس حاجات طالبات المرحلة الثانوية ومشكلاتهن وفقاً لخصائص المراهقات في المجتمع السعودي.
- تضمين محتوى مقرر علم النفس طرق ووسائل إشباع حاجات الطالبات، وأساليب مواجهة المشكلات وطرق التغلب عليها.

- دعوة المعلمات إلى الاهتمام بحاجات الطالبات ومشكلاتهن في المواقف التدريسية.
- الرجوع إلى مبادئ التربية الإسلامية في تربية المراهقين في مجال إشباع الحاجات والمساعدة على التغلب على المشكلات.

ثالثاً: توصيات متعلقة بالتدريس الأصيل.

- الاهتمام بتنمية مهارات مستويات التفكير العليا والإبداع وعمق المعرفة، وقيم النقد البناء لدى الطالبات.
- الاهتمام بتحقيق عمق المعرفة بصفته معياراً من معايير التدريس الأصيل أثناء تدريس موضوعات المقرر.
- ربط الطالبات بعالمهن الخارجي أي الاهتمام بواقع الطالبات وربط ما يتعلمنه بيئتهم بمختلف مستوياتها ابتداء من بيئه الأسرة المسلمة فالقضايا المحلية فالقضايا الإسلامية ثم قضايا العالم الخارجي.
- دعوة المعلمات إلى استخدام السبر لتعزيز إجابات الطالبات وتصحيحها بكل أنواعه التذكري والتوضيحي، وإعادة التركيز، والتربيري، مع إعطاء وقت للفكر في الإجابة بعد طرح السؤال.
- دعوة المعلمات إلى استخدام التعلم التعاوني ومهاراته المختلفة.
- ضرورة التأييد الاجتماعي لجهد الطالبة من قبل المعلمة مثل الإشادة بالجهود المتميزة للطالبة، وتشجيعها في البحث عن الحقيقة لحل مشكلاتها، والثقة بالنفس، والمداخلة أثناء المناقشة، والمناقشة الجماعية، والمشاركة في خطوات العمل، وتعزيز إجابتها.

الدراسات المقترحة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة الدراسات الآتية:

- دراسة تحليلية تقويمية لمحوى مقرر علم النفس في ضوء معايير الصحة المنطقية لعمق المعرفة باستخدام أسلوب تحليل المحوى.
- دراسة مسحية لاحتياجات طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وإعداد قائمة بها.
- دراسة مسحية لمشكلات طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وإعداد قائمة بها.
- دراسات تتناول مدى اهتمام المقررات الأخرى باحتياجات الطالبات ومشكلاتهن في مختلف المراحل التعليمية.
- دراسات تجريبية حول معايير التدريس الأصيل مثل:
 أ. أثر السبر في تعميق إجابات الطالبات وتصحيحها لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر علم النفس.
 ب. أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل الطالبات ومهاراتهن الاجتماعية في مقرر علم النفس.
 ت. أثر التأييد الاجتماعي لجهد الطالبات على مستوى التحصيلي.

المراجع:**أولاً: المراجع العربية:**

- بكار، نادية أحمد (١٩٩٥م). معايير الصحة المنطقية في كتابة أساسيات المعرفة وطرق عرضها. دراسات تربوية، م ١٠ (٨٠)، ص ص ٢٣٩-٢٦٧.
- بكار، نادية أحمد (٢٠٠٠م). ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقية (الأصيل). رسالة الخليج العربي، ع ٧٥، ص ص ٩٥-١٥٣.
- خليل، محمد محمد (١٩٨٩م). ال حاجات النفسية والقيم لدى المتفوقين دراسياً. مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ع ١٠، ص ص ٩٣-١٥١.
- خير الزراد، فيصل محمد (١٩٩٧). مشكلات المراهقة والشباب. بيروت: دار النفائس.
- دبي، ليلى محمد (١٩٨٩م). مشكلات الفتاة المراهقة وعلاقتها بالاتجاهات الوالدية دراسة مقارنة في المدينة والقرية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الدسوقي، محمد أحمد (٤١٤٠هـ). العلاقة بين الحاجات النفسية والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة. رسالة التربية، جامعة الملك عبد العزيز، المدينة المنورة، ع ٣، ص ص ١٦٥-٢٠٦.
- روبي، ليوتيل (١٩٧٩م). فن الاقناع المرشد للتفكير المنطقي. ترجمة محمد علي العريان. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- ريمز، هـ. هاكيت (١٩٧٨م). اعرف مشكلاتك. ترجمة محمد عماد إسماعيل، القاهرة: النهضة العربية.
- الزعبلاوي، محمد السيد محمد (١٩٩٤م). تراث المراهق بين الإسلام وعلم النفس. الرياض: مكتبة التوبة.
- زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧م). علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.
- سالم، محمد عزيز (١٩٧٨). النطق وأشكاله. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- سعادة، جودت (١٩٨٢م). دور وأهمية التعميمات والنظريات في ميادين العلوم الاجتماعية. محلل العلوم الاجتماعية، ع٢، ص٣٠-٣٣٧.
- سعادة، جودت، أحمد، يوسف، جمال، يعقوب (١٩٨٨م). تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. بيروت: دار الجيل.
- الشافعي إبراهيم، راشد الكثيري، سر الختم عثمان (١٩٩٦م). المنهج المدرسي من منظور حديث. الرياض: مكتبة العبيكان.
- الشرقاوي، أنور (١٩٨٩م). استبيان الحاجات النفسية، كراسة التعليمات. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- شوق، محمد أحمد (١٩٩٥م). أساسيات المنهج الدراسي ومهماته. الرياض: دار عالم الكتب.
- صالح، حسن (١٩٩٥م). المشكلات النفسية والاجتماعية لدى الطلبة المراهقين في فترة المراهقة بدولة الكويت. محلل التربية، مركز

- البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، العدد (١٤-١٥)، ص ص ٢٦-٤٤، ص ٥٢.
- الصراف، قاسم علي (١٩٩٢م). مشكلات المراهقين واستراتيجياتهم في التوافق معها. رسالة الخليج العربي، ٤٢٤، ص ص ٩١-١٢٩.
 - عبد الموجود محمد عزت، فتحي يونس، محمود الناقة، علي مذكر (١٩٩٤). أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة.
 - العجمي، لبني حسين (١٩٩٨م). فاعلية استراتيجية المنظمات المتقدمة على التحصيل الفوري والمرجأ لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.
 - العساف، صالح أحمد (١٩٥٠م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض، مكتبة العبيكان.
 - الغفيالي، غزوی (١٩٩٠م). الحالات والمشكلات لدى التلميذات المتفوقات عقلياً دراسة على عينة في مرحلة الطفولة المتأخرة. كلية التربية -جامعة الملك سعود، الرياض.
 - اللقاني، أحمد حسين (١٩٧٩م). اتجاهات في تدريس التاريخ. القاهرة: عالم الكتب.
 - المfdى، عمر عبد الرحمن (١٩٩٣م). الاحتاجات النفسية للشباب ودور التربية في تلبيتها. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
 - موراي، ادوارد (١٩٨٨م). الدافعية والانفعال. ترجمة: أحمد سلامة، القاهرة: دار الشروق.

- النفيشي، عبد العزيز محمد (١٤١٥هـ). الراهقون دراسة نفسية إسلامية. الرياض: دار المسلم.
- الوكيل، حلمي ومحمد المفتى (١٣٨٢هـ). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. القاهرة، مطبعة الإحسان.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Armstrong, David. G. (1980). Social Studies in Secondary Education. Macmillan Publishing Company, Inc., New York.
- Beryhandt, E.B. (1987). The Text as a Participant in Instruction. 26v No. 5 Winter.
- Bruner, Jerome (1960). The Process of Education. Cambridge, Mess, University Press.
- Center on Organization and Restructuring of Schools, Madison, WL (1993). Crafting Authentic Instruction. Issues – in – Restructuring – Schools, N4.
- Crawford, P. (1979). Development of a Student Needs assessment inventory for Secondary School guidance departments. research report, ERIC.
- D'Agostino, Jerome (1996). Authentic Instruction and Academic Achievement in Compensatory Education Classrooms. Studies in Educational Evaluation, vol22 (2), pp139-155.
- Dever, M.T. and Hobbs D. E (2000). Curriculum Connections The Learning Spiral-Toward Authentic Instruction. Kappa-Delta-Pi-Record, Vol. 36 (31) pp. 131-133.
- Duis, Mac (1995). Making Time for Authentic Teaching and Learning Gateways to Experience. (CERIC Document Reproduction Service no. ED 390 806).
- Lewis, A. and David, Smith (1993). Defining Higher Order Thinking. Theory into Practice Vol 32 (3) pp 131-137.

- Marvin, Platten (1991). Teaching Concepts and Skills Thinking Simultaneously. (CERIC Document Reproduction Service no. ED 338 543).
- Maslow, Abraham (1954). Motivation and Personality. New York, Harper.
- Merril, M.D. and Robret D. Tennyson (1977). Teaching Concepts An Instructional Design Guide. Educational Technology Publication, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Newmann, Fred.M (1990). *Higher Order Thinking in Teaching Social Studies: a Rational for the Assessment of Classroom Thoughtfulness*. Journal Curriculum Studies, Vol 22 (1), pp. 41-56.
- Newmann, Fred. M and G.G. Wehlage (1993). *Five Standards of Authentic Instruction*. Educational Leadership, Vol 50 (7), pp 8-12.
- Newmann, Fred. M, Helen M. Marks and Adam. Gamoran (1996). "Authentic Pedagogy and Student Performance". American Journal of Education, 104,no4, pp 280-312.
- Read, John (1998). Validating a test to measure depth of vocabulary knowledge, 17th language Testing Research Colloquium, Mahwah. NJ,WS: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. pp 41-60.
- Robinson, D.H. and Kenneth, A. Kiewra (1995). *Visual Argument: Graphic Organizers are Superior to outlines in Improving Learning from Text*. Journal of Educational Psychology, 87, No 3, pp 435-467.
- Treffinger, Donald. J. (1994). *Productive Thinking: Toward Authentic Instruction and Assessment*. Journal of Secondary-Gifted-Education, Vol 6(1), pp 30-37.
- Vanduiele, M. L. (1979). *Problems of Secondary School Students in Senegal*. Journal of Psychology, Vol. 103, pp 113-120.

- Wesche, M. and Paribakht, I. Smia (1996). Assessing Second Language Vocabulary Knowledge: Depth Versus Breadth. Canadian Modern Language Review, Vol. 53(1) pp 13-40.
- White. J. J. (1988). Searching for substantial knowledge in Social Studies Text. Theory and Research in Social Education, Vol. 16(2), pp 115-140.
- Wineburg, Sam (1997). Beyond Breadth and Depth: Subject Matter knowledge and Assessment. Theory into practice, Vol. 36 (4), pp 255-261.

ملحق الدراسة

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان موجه إلى معلمات مقرر علم النفس والمشرفات التربويات عليه

القسم الأول: البيانات العامة للمشرفة أو المعلمة.

آمل وضع علامة (✓) أمام الإجابة التي تنطبق على حالتك واملئي الفقرات المفتوحة بما يناسبك:

١. الوظيفة:

() مشرفة

() معلمة

٢. المؤهل:

() تربوي

() غير تربوي

٣. عدد سنوات الخبرة:

() ٥-١

() ١٠-٦

() أكثر من ١٠

٤. الدورات التدريبية التي التحقت بها:

() دورات تدريبية في مجال تدريس علم النفس.

() دورات تدريبية في الإشراف التربوي.

() لم ألتحق بأي دورة تدريبية.

() غير ما تقدم اذكريه.....

القسم الثاني:

ضع علامة (✓) أمام العبارة التي تواافق رأيك.

درجة تحققها في مقرر علم النفس						العبارة	النقطة
أولاً: عمق المعرفة							
						تتضمن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات (مبادئ وقوانين).	.١
						تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على مفاهيم وتعريفاتها.	.٢
						تحتوي موضوعات مقرر علم النفس على حقائق.	.٣
						تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعليمات منعزلة عن أداتها التطبيقية.	.٤
						تعرض موضوعات علم النفس مفاهيم دون تعريفاتها.	.٥
						تعرض موضوعات علم النفس حقائق مستقلة.	.٦
						تعرض موضوعات مقرر علم النفس أساس المعرفة (تعليمات، ومفاهيم وتعريفاتها، وحقائق) بالطريقة الاستنتاجية.	.٧
						تعرض موضوعات مقرر علم النفس أساس المعرفة بالطريقة الاستقرائية.	.٨
						تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعريفات المفاهيم بالخصائص المشتركة.	.٩
						تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعريفات المفاهيم بالخصائص المميزة.	.١٠
						تعرض موضوعات مقرر علم النفس تعريفات المفاهيم التي تجمع بين الخصائص المشتركة والمميزة.	.١١
						تتضمن موضوعات مقرر علم النفس حقائق تقارن بين الموضوعات.	.١٢

الكلمة	معنى الكلمة	معنى الكلمة	معنى الكلمة	معنى الكلمة	معنى الكلمة	درجة تحققها في مقرر علم النفس	العبارة	الرتبة
						مقدمة	فنون	متسلطة
.١٢	تضمن موضوعات مقرر علم النفس حقائق تربط الأسباب بالنتائج.							
.١٤	تضمن موضوعات مقرر علم النفس حقائق تتبع المعلومات زمنياً.							
.١٥	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات محددة (تحديد العلاقة بين ظواهر متعددة).							
.١٦	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات بسيطة (تحديد العلاقة بين ظاهرتين).							
.١٧	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات عالمية (تطبيقات على جميع المجتمعات في العالم).							
.١٨	تشتمل موضوعات مقرر علم النفس على تعليمات محددة (تطبيقات على مجتمعات معينة).							
.١٩	تضمن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات وصفية.							
.٢٠	تضمن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات تربط الأسباب بالنتائج.							
.٢١	تضمن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات المقارنة.							
.٢٢	تضمن موضوعات مقرر علم النفس تعليمات تقييمية.							
ثانياً: حاجات الطالبات ومشكلاتها								
أ. حاجات الطالبات:								
.٢٣	يتضمن مقرر علم النفس موضوعات تتناول حاجات الطالبات في سن المراهقة.							
.٢٤	يتضمن مقرر علم النفس موضوعات توضح أثر الدين في إشباع حاجات المراهقات.							
	يتضمن مقرر علم النفس موضوعات وموافق تعليمية تحقق لدى الطالبات الحاجات الآتية:							

العبارة	النحو	علم النفس					الرتبة
		منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً	
.٢٥. الاستقلال الذاتي.	ـ						
.٢٦. فهم النفس.	ـ						
.٢٧. فهم الآخرين.	ـ						
.٢٨. الطمأنينة النفسية.	ـ						
.٢٩. رضا الوالدين.	ـ						
.٣٠. الصداقة.	ـ						
.٣١. الحصول على استحسان الآخريات.	ـ						
.٣٢. الرغبة في مساعدة الآخريات.	ـ						
.٣٣. الأمن.	ـ						
.٣٤. الانجاز.	ـ						
.٣٥. التغيير والتتويج.	ـ						
.٣٦. المعرفة والاطلاع.	ـ						
.٣٧. تتميمية الموهاب.	ـ						
بـ. مشكلات الطالبات:							
.٣٨. يتضمن مقرر علم النفس موضوعات تتناول مشكلات الطالبات في سن المراهقة.	ـ						
.٣٩. يتضمن مقرر علم النفس موضوعات توضح أثر الدين في حل مشكلات الطالبات المراهقات.	ـ						
يتضمن مقرر علم النفس موضوعات وموافق تعليمية تساعد الطالبات على التغلب على المشكلات الآتية:							
.٤٠. الحساسية للنقد.	ـ						
.٤١. الخجل.	ـ						
.٤٢. العدوان.	ـ						
.٤٣. التمرد.	ـ						

درجة تتحققها في مقرر علم النفس					العبارة	الاتساع
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً		
					الأنطواء.	.٤٤
					الاكتئاب.	.٤٥
					سوء استخدام الوقت.	.٤٦
					أحلام اليقظة.	.٤٧
					الأناانية.	.٤٨
					الاعتمادية.	.٤٩
					الفوضوية وسوء الترتيب.	.٥٠
					الغياب عن المدرسة.	.٥١
					التأخير الدراسي.	.٥٢
ثالثاً: التدريس الأصيل					أ. الاهتمام بمهارات مستويات التفكير العليا والابداع:	
تصيغ المعلمة أهدافها في ضوء التوجيه الرباني «وفي أنفسكم أفالا تبصرون» وذلك لتنمية:					مهارات مستويات التفكير العليا لدى الطالبات.	
					مهارات الإبداع لدى الطالبات.	
					عمق المعرفة لدى الطالبات.	
					قيم النقد البناء لدى الطالبات.	
ب. تحقيق عمق المعرفة:					تستخدم المعلمة الطريقة الاستنتاجية.	
					تستخدم المعلمة الطريقة الاستقرائية	
					تستخدم المعلمة أساليب اسكيما (المقارنة - ربط السبب بالنتيجة - التتابع الزمني).	
ج. الارتباط بالعالم الخارجي للطالبات (الاهتمام بواقع الطالبات)						

درجة تحققها في مقرر علم النفس						العبارة	الترتيب
منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً			
					ترتبط المعلمة موضوعات علم النفس بخصائص الأسرة المسلمة	.٦٠	
					ترتبط المعلمة موضوعات مقرر علم النفس بالقضايا المحلية	.٦١	
					ترتبط المعلمة موضوعات مقرر علم النفس بالقضايا الإسلامية	.٦٢	
					ترتبط المعلمة موضوعات مقرر علم النفس بقضايا العالم الخارجي	.٦٣	
د. استخدام السبر لعميق إجابات الطالبات وتصحيحها:							
					تستخدم المعلمة حوار السبر التذكري في تصحيح إجابات الطالبات	.٦٤	
					تستخدم المعلمة حوار التوضيح لتحديد الموضوع ليكون أكثر وضوحاً	.٦٥	
					هـ. تمنع المعلمةطالبات وقتاً للتفكير لاستدعاء الإجابة	.٦٦	
					وـ. تسمح المعلمة للطالبات بالمحادثات الجوهرية معها وبعضهن مع بعض	.٦٧	
زـ. مهارات التعلم التعاون:							
					تقسم المعلمة طالبات إلى مجموعات لمناقشة موضوعات مقرر علم النفس.	.٦٨	
					تؤكد المعلمة على طريقة الحوار بين كل مجموعة للوصول إلى الإجابة المقنعة مع تقديم دليل يرتبط بالإجابة.	.٦٩	
					تؤكد المعلمة على طالبات لا يقبلن أي معلومات من المقرر إلا بعد تأملها ونقدها.	.٧٠	

السلسل	العبارة	درجة تتحققها في مقرر علم النفس					
			منخفضة جداً	منخفضة	متوسطة	جيدة	عالية
.٧١	تشجع المعلمة الطالبات على توليد أفكار تتسم بالأصلية.						
.٧٢	توجه المعلمة الطالبات نحو أداء أنشطة لتطوير تفكيرهن.						
ج. التأييد الاجتماعي لجهد الطالبات:							
.٧٣	تشيد المعلمة بالجهود التي بذلتها الطالبات من أجل الوصول إلى فهم موضوعات مقرر علم النفس.						
.٧٤	تمدح المعلمة الطالبات اللاتي لديهن حب استطلاع للبحث عن الحقيقة لإيجاد حلول للمشكلات.						
.٧٥	تظهر المعلمة تقديرها للطالبات اللاتي يظهرن ثقة في أنفسهن حتى يصلن إلى حلول للمشكلات.						
.٧٦	تشجع المعلمة الطالبات على المداخلة أثناء المناقشة لإثارة سؤال جوهري.						
.٧٧	تحرص المعلمة أكبر وقت ممكن من وقت الحصة لمناقشة الطالبات بعضهن مع بعض.						
.٧٨	تشجع المعلمة جميع الطالبات على المشاركة في خطوات العمل على اختلاف قدراتهن.						
.٧٩	تحث المعلمة الطالبات على الاحترام المتبادل فيما بينهن.						
.٨٠	تعزز المعلمة إجابات الطالبات باستخدام كلمات مدح مع الدليل (أي السبب في تعزيز الإجابة).						

العلاقة بين زمن الرجع وبعض الأساليب المعرفية

د. نزار بن حسين الصالح

و

د. خالد بن عبد الله الخميس

قسم علم النفس

كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

تهدف الدراسة الحالية لبحث العلاقة بين بعض أنواع الأساليب المعرفية والأداء المتعلق بزمن الرجع. أجريت الدراسة على ٤٥ طالباً من طلاب جامعة الملك سعود في الرياض، أعمارهم من ١٩ - ٢٤ سنة. استخدم الباحثان في الدراسة مقياس تحليل الأساليب المعرفية (*Cognitive Style Analysis*, Riding, 1991)، الذي يكشف عن الأسلوب المعرفي بشقيه الكلي والتحليلي، ويكشف المقياس أيضاً عن نوعية الأسلوب التمثيلي للتفكير بشقيه اللفظي أو التصوري. أما فيما ما يتعلق بزمن الرجع فإن الباحثان استخدما مقياس زمن الرجع البصري البسيط وزمن الرجع السمعي البسيط وزمن الرجع البصري المعقد. الدراسة توصلت لنتيجة هي أن نوعية الأساليب المعرفية ليس لها علاقة بأداء زمن الرجع، وهذا يعني أنه لا توجد فروق في زمن الرجع بين الطلاب من حيث أساليبهم المعرفية.

The aim of this study was to distinguish the relationship between reaction time and some cognitive styles. 45 student from king Saud University participated in this study, their ages was between 19-24 years. The researchers used two tests in the study, the cognitive style analysis test (Riding, 1991), and the simple and complex vision reaction time test, then the simple auditory reaction time test. Results in this study shows that there is no relation between reaction time and some cognitive styles.

المقدمة:

تعرف الأساليب المعرفية، *Cognitive styles*، على أنها الأسلوب الشخصي المفضل في استقبال المعلومات وترتيبها ذهنياً، وترجمة تلك المعلومات إلى أداء يتناسب مع طبيعة أسلوب التفكير (*Riding, 1991*). فالمرء عندما يحاول أداء أي عمل فإنه بطريقة آلية يستقبل المعلومات الخاصة بالعمل المطلوب، ثم يعمل على إصدار الأوامر والقرارات اللازمة لأداء ذلك العمل. والحقيقة أن المرء عندما يقوم بذلك فإنه يعمد إلى استخدام عمليات عقلية يمكن تصنيفها إلى أسلوبين هما: الأسلوب التحليلي والأسلوب الكلي (*Riding and Rayner, 1998*). ومما لا شك فيه أن الأساليب المعرفية تؤدي أدواراً مختلفة في تحديد كيفية تفاعل الأفراد مع بيئاتهم المتعددة وطريقة تعاملهم مع الأحداث (*Riding and AL-Salih, 2000*).

لقد بينت الدراسات أن استخدام أسلوب معرفي معين قد يكون إيجابياً مع بعض الأعمال وسلبياً مع بعضها الآخر. وهذا يعني أنه عندما يتواافق العمل مع طبيعة الأسلوب المعرفي للشخص نجد أن الأداء سوف يكون موفقاً، أما إذا أدى شخص عملاً ما وكان هذا العمل غير متواافق مع الأسلوب المعرفي للشخص فإن أداءه سوف يكون أداء غير موفق (*Riding and Sadler-Smith, 1992; Riding and Rayner, 1998; Riding and AL-Salih, 2000*).

ويؤكد هذا ما أشارت إليه بعض الدراسات التي قام بها *Riding, et al*، من أنه في حالة تواافق الأساليب التعليمية مع الأساليب المعرفية للطالب فإن الأداء يكون أكثر تميزاً خصوصاً إذا ما توافرت القدرات والمهارات المطلوبة (*Riding and Calvey, 1981; Riding and Douglas, 1993*).

كما أن هناك دراسات أثبتت وجود علاقة بين الأسلوب المعرفي وطريقة تمثيل المهارات الحركية، على الرغم من أنها عندما نتقن مهارة حركية معينة فإننا لا نكون مدركين للعمليات التي تربط بين الأداء الذهني والأداء الحركي، (Magill, 1989, Mounoud, 1987).

وأما عن وجود علاقة بين الذكاء والأسلوب المعرفي فقد أظهرت جميع الدراسات التي قام بها Riding, et al، باستخدام برنامج الأساليب المعرفية، استقلالية البرنامج الذي يحدد الأسلوب المعرفي باستقبال المعلومات وتمثيلها ذهنياً عن أن يكون للذكاء أو القدرات العقلية للمفحوص دور كبير في الأداء واختيار الأسلوب المعرفي، وذلك لأن الأسلوب المعرفي يتعلق بأسلوب وطريقة المفحوص بتلقي المعلومات وليس بقدراته العقلية في التعامل معها .(Riding and Pearson, 1994)

أما عن العلاقة بين القدرات العقلية وزمن الرجع فلم يتم التركيز إلا على جانب الأسلوب المعرفي. ولقد أظهرت دراسة (Bates, 1998)، وجود علاقة واضحة بين القدرات العقلية وزمن الرجع، إذ أن الأشخاص الذين يتمتعون بقدرات عقلية عالية يتفوقون على من هم دونهم في زمن الرجع. وهذا يعني أن زمن الرجع يكون في أفضل مستوياته إذا صاحب ذلك ارتفاع مستوى القدرات العقلية.

وأظهرت الدراسات التي قام بها عدد من الباحثين، (Williams, 1997, Saracho, 1989, Shipman, 1989, Mills, 1999) وجود علاقة بين العمر وزمن الرجع. فمثلاً أظهرت دراسة بنiamin وآخرين (Benjamin, et al, 1999)، أن زمن الرجع يتأثر بعامل العمر. وفي مرحلة الطفولة Childhood، يتحسن زمن الرجع كلما ازداد عمر الطفل إلى أن يبلغ أقصى مستوياته في فترة البلوغ Adulthood. وهذا يعني أن زمن الرجع يتاسب مع زيادة النشاط سواء أكان هذا النشاط ذهنياً أم جسرياً. وعلى الرغم من وجود دراسات

متعددة تؤكد وجود علاقة موجبة بين زمن الرجع ومستوى الذكاء إلا أن الدراسات التي تربط بين زمن الرجع والنمط المعرفي للفرد معدومة على حد علم الباحثين، ولهذا كانت هذه الدراسة التي تهدف للتحقق فيما إذا كان هناك تفاضل بين نمطيين معرفيين في سرعة زمن الرجع.

مشكلة الدراسة:

الدراسة الحالية تحاول الوصول إلى إمكانية وجود علاقة بين الأساليب المعرفية التي يستخدمها الإنسان كعمليات ذهنية، بناء على تصنيف *Riding*. وأثر هذه الأساليب المعرفية في استجابته الإدراكية الحركية المتمثلة في زمن الرجع البصري البسيط والمركّب، وكذلك زمن الرجع السمعي البسيط.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة ما يأتي:

١. ما إذا كان أصحاب الأسلوب المعرفي الكلّي أفضل أداء من أصحاب الأسلوب المعرفي التحليلي في زمن الرجع.
٢. ما إذا كان استخدام الأسلوب التمثيلي اللفظي أو التصوري في تمثيل المعلومات له تأثير واضح في أداء زمن الرجع.

أهمية الدراسة:

تتمثل الأهمية العلمية لهذه الدراسة في إلقاء الضوء على أهمية استخدام الأسلوب المعرفي الذي نفضله، وذلك لندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بين زمن الرجع، من خلال أداء الأعمال الحركية، والأساليب المعرفية المعتمدة على استقبال المعلومات وتمثيلها ذهنياً.

فروض الدراسة :

الدراسة الحالية تسعى لبحث الافتراضات الآتية:

هناك فرق في سرعة الاستجابة للمثيرات الحسية من خلال زمن الرجع وأسلوب تفكير الشخص سواء أكان كلياً أم تحليلياً.

هناك فرق في الاستجابة للمثيرات الحسية من خلال زمن الرجع بين من يفضل أسلوب تمثيل المعلومات اللفظي أو الأسلوب التصوري.

مصطلحات الدراسة :

- **الأساليب المعرفية** (*Cognitive styles*): هي الأسلوب الشخصي المفضل في استقبال المعلومات وترتيبها ذهنياً وترجمة تلك المعلومات إلى أداء يتاسب مع طبيعة أسلوب التفكير.
- **الأسلوب المعرفي الكلي** (*Wholist Cognitive Style*): هو الأسلوب المعرفي المعتمد على النظرة الكلية للأمور.
- **الأسلوب المعرفي التحليلي** (*Analytic Cognitive Style*): هو الأسلوب المعرفي المعتمد على الاهتمام بالجزئيات والتركيز عليها.
- **الأسلوب التمثيلي اللفظي** (*Verbal Cognitive Style*): هو الميل إلى الناحية اللفظية المعتمدة على الكلمات أثناء التفكير.
- **الأسلوب التمثيلي التصوري** (*Imager Cognitive Style*): هو الميل إلى الناحية التصورية المعتمدة على الصور الذهنية للأمور أثناء التفكير.
- **زمن الرجع** (*Reaction Time*): هو الزمن الفارق بين حدوث التبيه وإصدار الاستجابة.

- زمن الرجع البصري البسيط (*Simple Vision Reaction Time*):
هو الزمن الفاصل بين صدور الإضاءة وقيام المفحوص بالضغط على الزر المطلوب.
- زمن الرجع البصري المعقد (*Complex Vision Reaction Time*):
هو الزمن الفاصل بين صدور الإضاءة من خلال عدد من المثيرات الضوئية، أربعة ألوان وليس لوناً واحداً كما هو عليه الحال في البسيط.
- زمن الرجع السمعي البسيط (*Simple Auditory Reaction Time*):
هو حساب الزمن الفاصل بين صدور الصوت وقيام المفحوص بالضغط على الزر المطلوب.

الإجراءات المنهجية:

أولاً: العينة:

تم اختيار ٤٥ طالباً من الطلاب الدارسين في جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم علم النفس. تراوحت أعمارهم من ١٩ - ٢٤ سنة.

ثانياً: الأدوات:

أ. استخدم الباحثان في هذه الدراسة مقياس الأساليب المعرفية *Cognitive Style Analysis*، كل طالب حدد أسلوبه المعرفي المفضل سواءً كان يستقبل المعلومات بالأسلوب "الكلي أم التحليلي" أم يميل إلى تمثيل المعلومات باستخدام "الأسلوب اللفظي أم الأسلوب التصوري".

شرح برنامج تحليل الأساليب المعرفية:

يتميز برنامج تحليل الأساليب المعرفية للباحث رايدنق المستخدم في هذه الدراسة، بالسهولة والسرعة في تحديد الأسلوب المعرفي للأشخاص حيث لا يتطلب من المفحوص أكثر من عشر دقائق لإكمال الاختبار، فالبرنامج يعرض من خلال جهاز الكمبيوتر ولا يتطلب من المفحوص سوى الضغط على مفاتيحين فقط لإجابة عن فقرات الاختبار بنعم أو لا.

الدراسات التي عملت على هذا البرنامج أوضحت دقته في تحديد الأسلوب المعرفي للمفحوصين وبحيادية عالية سواء الأسلوب الكلي أو التحليلي في استقبال المعلومات وأيضاً مدى اعتماد المفحوصين في تمثيلهم لتلك المعلومات من خلال الناحية اللغوية أو الناحية التصورية (*Riding and Pearson, 1994*).

وصف برنامج تحليل الأساليب المعرفية:

يقدم برنامج تحليل الأساليب المعرفية من خلال جهاز الكمبيوتر بواسطة قرص مرن، ويحتاج من المفحوص أن يضغط على المفتاح ذي اللون الأحمر إذا كانت الإجابة صحيحة أو يضغط على المفتاح الأزرق إذا كانت الإجابة خاطئة.

في بداية الأمر يتم إدخال البيانات الأولية للمفحوص مثل الاسم وال عمر والنوع ذكراً أم أنثى، ثم ينتقل إلى فقرات المقياس حيث إنه مقسم إلى ثلاثة أجزاء، الجزء الأول عبارة عن عرض عدة جمل على المفحوص بواقع جملة واحدة كل مرة ويطلب من المفحوص أن يقرر ما إذا كانت الجملة صحيحة أم خاطئة بالضغط على المفتاح المناسب.

الجزء الثاني والجزء الثالث من المقياس عبارة عن عرض أشكال هندسية ثم يطلب من المفحوص أن يقرر ما إذا كانت الأشكال متشابهة أم غير متشابهة. فعندما يعرض على المفحوص شكلان فقط في آن واحد يقوم المفحوص بالضغط على المفتاح المناسب.

أما عن مضامين تلك الأجزاء فهي على النحو الآتي: الجزء الأول من المقياس يقيس جانب الاهتمام اللفظي أو التصوري للمفحوص، بمعنى أن المفحوص إما أنه يميل للناحية اللفظية المعتمدة على الكلمات أثناء التفكير، أو أنه يميل للناحية التصورية المعتمدة على الصور الذهنية للأمور. يشتمل المقياس في هذا الجزء على فقرات تتعلق بمفاهيم محددة لقياس الجانب اللفظي، في حين أن هناك فقرات تهتم بالجانب التصوري للأشياء لقياس الجانب التصوري.

أما الجزءان الثاني والثالث فهما مسؤولان عن تحديد أسلوب المفحوص سواء أكان الأسلوب الكلي المعتمد على النظرة الكلية للأمور أم الأسلوب التحليلي المعتمد على الاهتمام بالجزئيات والتركيز عليها.

ب. كما استخدم الباحثان مقياس زمن الرجع.

شرح مقياس زمن الرجع:

يعرف زمن الرجع بأنه الزمن الفارق بين حدوث التبيه وإصدار الاستجابة. وتتنوع المثيرات في أشكالها ودرجة تعقدها. فقد يكون شكل المثير من النوع البصري أو من النوع السمعي أو من النوع الحسي الجلدي. كما قد يظهر المثير بدرجة بسيطة أو بدرجة معقدة. فمثلاً قد يظهر المثير البصري بلون واحد وقد يظهر بألوان مختلفة وكلما زادت أعداد تلك المثيرات زادت درجة تعقدها.

وصف مقاييس زمن الرجع:

هناك ثلاثة أنواع من زمن الرجع المستخدمة في هذا البحث وهي:

أ. جهاز زمن الرجع البصري البسيط.

ب. جهاز زمن الرجع البصري المركب (المميزي).

ج. جهاز زمن الرجع السمعي.

وفيما يأتي نبذة تعريفية مختصرة عن كل جهاز:

أ. جهاز زمن الرجع البصري البسيط. استخدم في هذه التجربة جهاز من النوع *GPK 1881*. في بداية الأمر يُعرَف المشاركون بالمطلوب منهم في التجربة وتذكّر لهم تعليمات تخص التجربة حيث يتطلب منهم الاستعداد لضغط زر (الاستجابة) عند رؤية اللون المضيء وهو اللون الأحمر (المثير). ويقوم جهاز زمن الرجع بحساب الزمن الفاصل بين صدور الإضاءة وقيام المفحوص بالضغط على الزر المطلوب. وكان يتطلب من المفحوصين استخدام اليد المفضلة عند الضغط على الزر. قبل التجربة الأساسية أعطي المفحوصون ثلاثة محاولات تدريبية *Pretraining* ثم أعطيت لهم عشر محاولات تجريبية.

ب. جهاز زمن الرجع البصري المركب (المميزي). استخدم لقياس زمن الرجع البصري المركب جهاز من النوع *GPK 1881*. في بداية الفحص يتم تعريف المشاركيـن بالمطلوب منهم في التجربة وتذكـر لهم تعليمات تخص التجربة.

يختلف زمن الرجع المركب عن زمن الرجع البسيط في أن جهاز زمن الرجع المركب يُظهر أمام المفحوص عدداً من المثيرات الصوتية (أربعة ألوان) وليس لوناً واحداً كما هو

الحال في البسيط. ويطلب من المفحوصين الاستعداد للتجربة ووضع إصبع السبابة لليد المفضلة بين منتصف المفاتيح وهي أربعة مفاتيح: مفتاح اللون الأحمر ومفتاح اللون الأبيض ومفتاح اللون الأزرق ومفتاح اللون الأخضر. وعندما يظهر أمامه ضوء معين (صدر المثير) فإنه يجب عليه بمجرد رؤيته للضوء أن يضغط على الزر الخاص بذلك اللون (الاستجابة). يقوم جهاز زمن الرجع بحساب الزمن الفاصل بين صدور الإضاءة وقيام المفحوص بالضغط على الزر المطلوب.

لقد أعطي للمفحوصين ثلاثة محاولات تدريبية *Pretraining* ثم أعطيت لهم عشر محاولات تجريبية *Experimental* وسجل المتوسط الحسابي لتلك المحاولات.

ج. جهاز زمن الرجع السمعي. استخدم في هذه التجربة لقياس زمن الرجع السمعي جهاز من نوع *GPK1881* وفكرة هذا الجهاز مشابهة لجهاز زمن الرجع البصري البسيط إذ يطلب من المفحوص الضغط على الزر حال سماعه لنفمة صوتية. يقوم جهاز زمن الرجع السمعي بحساب الزمن الفاصل بين صدور الصوت وقيام المفحوص بالضغط على الزر المطلوب.

لقد أعطي للمفحوصين ثلاثة محاولات تدريبية ثم أعطيت لهم عشر محاولات تجريبية وسجل المتوسط الحسابي لتلك المحاولات.

ثالثاً: الإجراءات:

قام الباحثان بتطبيق المقاييس على كل طالب بمفرده. حيث يجري للطالب اختبار الأساليب المعرفية في الوقت الذي يفضله الطالب وبوجود

أحد الباحثين. كما يقوم الطالب بأداء اختبار زمن الرجع بمختبر قسم علم النفس بوجود أحد الباحثين أيضاً.

رابعاً: المعالجات الإحصائية:

في الدراسة تم تقسيم الطلاب وفق نسبهم في مقياس الأساليب المعرفية:

أولاً: بعد الأول الأسلوب الكلي - التحليلي، حيث كانت درجاتهم من ٨٥ إلى ٢٧٨ (م = ١٤٤، ع = ٤٤).

ثانياً: بعد الثاني الأسلوب اللفظي - التصوري، حيث كانت درجاتهم من ٨١ إلى ٥١ (م = ١١١، ع = ١٥). معامل الارتباط بين بعد الأول والبعد الثاني من المقياس ضعيف وغير دال (ر = ٠.١٢ بالسالب)، وهذا يدل كما أثبتت الدراسات السابقة استقلال البعدين عن بعضهما.

وقد قسم الطلاب حسب الأسلوب المعرفي الذي يفضلونه وفق درجاتهم في المقياس. كما يأتي: في بعد الخاص بالأسلوب الكلي - التحليلي، تم تقسيم الطلاب إلى قسمين وفق درجاتهم، ونقطة القطع المتوسط التي تفصل بين الدرجات، حيث أخذ الطلاب ذوي الأسلوب الكلي على الدرجات من ٨٥ إلى ٤٣ (ن = ٢٧)؛ وأخذ الطلاب ذوي الأسلوب التحليلي على الدرجات من ٤٤ إلى ٧٨ (ن = ١٨). أما في بعد الخاص بالأسلوب اللفظي - التصوري فقد تم تقسيم الطلاب إلى قسمين أيضاً وفق درجاتهم، ونقطة القطع المتوسط التي تفصل بين الدرجات، حيث أخذ الطلاب ذوي الأسلوب اللفظي على الدرجات من ٨١ إلى ١٠ (ن = ٢١)؛ في حين أخذ الطلاب ذوي الأسلوب التصوري على الدرجات من ١١ إلى ٥١ (ن = ٢٤).

النتائج:

استخدم الباحثان اختبار (ت) كأسلوب إحصائي لبحث الفروق بين الأساليب المعرفية و زمن الرجع بأنواعه الثلاثة، زمن الرجع البصري البسيط، زمن الرجع السمعي و زمن الرجع البصري المركب التي اشتملت عليها الدراسة وكانت النتائج كما يأتي:

١. درست الدلالات الإحصائية للعلاقة بين الأسلوب الكلي - التحليلي ومتغيرات الدراسة التي تشمل: زمن الرجع البصري البسيط، زمن الرجع السمعي و زمن الرجع البصري المركب وأظهرت النتائج الإحصائية عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الكليين والتحليليين في زمن الرجع البصري البسيط ($t = 0,373$ ، غير دال $> 0,05$)، انظر الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المتوسط	العينة	الأساليب
٠,٧١	٠,٣٧	٠,٢٢	٢٠	الكليون
		٠,٢٢	٢٢	التحليليون

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فرق دال إحصائياً بين الكليين والتحليليين في زمن الرجع السمعي ($t = 0,36$ غير دال $> 0,05$)، انظر الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المتوسط	العينة	الأساليب
٠,٣٦	٠,٩٢	٠,٢١	٢٠	الكليون
		٠,١٩	٢٢	التحليليون

وأيضاً أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة بين الأسلوب المعرفي وزمن الرجع البصري المركب ($t = 0,34$ ، غير دال $> 0,05$)، انظر الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المتوسط	العينة	الأساليب
٠,٣٤	٠,٩٧	٠,٤٢	٢٠	الكليون
		٠,٤٥	١٩	التحليليون

مما سبق يتضح أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين الأسلوب المعرفي للطلاب ودرجاتهم في اختبارات زمن الرجع بأنواعه الثلاثة.

٢. كما درست الدلالات الإحصائية للفروق بين أسلوب تمثيل المعلومات اللفظي والتصوري ومتغيرات الدراسة التي تشمل زمن الرجع البصري البسيط، زمن الرجع السمعي، وزمن الرجع البصري المركب. أظهرت النتائج عدم وجود فرق إحصائي دال بين التصوريين واللفظيين في زمن الرجع البصري البسيط ($t = 1,45$ ، غير دال $> 0,05$)، انظر الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المتوسط	العينة	التمثيل
٠,١٦	١,٤٥	٠,٢٣	٢١	التصوريون
		٠,٢٠	٢٢	اللفظيون

كما أظهرت الدراسة عدم وجود فرق دال بين التصوريين واللفظيين في زمن الرجع السمعي $t = 1,74$ ، انظر جدول (٥).

الجدول رقم (٥)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المتوسط	العينة	التمثيل
٠,١	١,٧١	٠,٢١	٢١	التصوريون
		٠,١٨	٢٢	اللفظيون

وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة بين أسلوب تمثيل المعلومات وزمن الرجع البصري المركب $T = 0,82$. انظر جدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

مستوى الدلالة	قيمة ت	المتوسط	العينة	التمثيل
٠,٤١	٠,٨٤	٠,٤٥	٢١	التصوريون
		٠,٤٣	١٩	اللفظيون

ما سبق يتضح أنه لا توجد فروق إحصائية دالة بين الأسلوب المعرفي للطلاب ودرجاتهم في اختبارات زمن الرجع بأنواعه الثلاثة.

مناقشة النتائج:

على ضوء النتائج السالفة الذكر يتضح غياب تأثير الأسلوب المعرفي سواء الكلي أو التحليلي في إنجاز المفحوصين في أزمان الرجع. كما يتضح غياب تأثير أسلوب تمثيل المعلومات سواء النمط التصوري أو اللفظي في أزمان الرجع. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها من واقع أن عملية الإنجاز في أزمان الرجع تعتمد بشكل رئيس على سرعة استشعار المثيرات الفيزيقية أكثر من كونها مرتبطة بالأسلوب المعرفي.

لقد أثبتت الدراسات أن الأسلوب المعرفي متعلق باستراتيجيات عمل أكثر من كونه متعلقاً بالقدرات العقلية، بمعنى أننا نستخدم أسلوباً

معرفياً مفضلاً في أداء الأعمال بغض النظر عن مدى ذكائنا (*Riding, 1997 and Riding and AL-Salih, 2000*). لذلك فإنه كلما ازداد الجهد الذهني ودرجة تعقد العمل المطلوب كان أثر الأسلوب المعرفي أكثر وضوحاً في أداء ذلك العمل.

إن ما خلصت إليه الدراسة يؤكد غياب تأثير زمن الرجع في الأسلوب المعرفي أو طريقة تمثل المعلومات. وهذا يستدعي محاولة تكرار التجربة على أعمال تستوجب استخدام الذهن بشكل أكثر تركيزاً، وأكثر تعقيداً، للوصول إلى النتيجة المتوقعة. وهذا ربما أدى إلى تمایز الأداء بين المفحوصين، وإلى ظهور أثر للأسلوب المعرفي في سرعة ودقة الإنجاز.

المراجع:

- Leary, M. R. (1983). *Social anxiousness: The construct and its measurement*. *Journal of Personality Assessment*, 47, 66-75.
- Bates, T. and Stough, C. (1998): *Improved reaction time method, information processing speed and intelligence*. *Intelligence*, 26: 53-62.
- Benjamin, W., Jonathan, P., and Russell, S. (1999): *Development of inhibitory control across the life span*. *Development Psychology*, 35: 205-213.
- Magill, R. (1989) *Motor Learning Concepts and Applications*. (3rd Ed.) Wm. C. Brown Publishers, Dubuque, Iowa.
- Mills, Carol (1998): *Personality, learning style and cognitive style profiles of mathematically talented students*. *European journal for high ability*. 9: 70-85.
- Mounoud, P. (1987) *Is it necessary to have a synthetic point of view to analyze analytic competence*. *Cahiers De Psychologie Cognitive-European Bulletin of Cognitive Psychology*, Vol. 7, Pp. 494-499.
- Riding, R. (1991) *Cognitive Style Analysis User' Manual* (Birmingham, Learning and Training Technology).
- Riding, R. and AL-Salih, N. (2000) *Cognitive style and motor skill and sports performance*. *Educational Studies*, Vol. 26, Pp. 19-32.
- Riding, R. and Calvey, I. (1981) *The assessment of verbal-imagery learning styles and their effect on the recall of concrete and abstract prose passages by eleven-year-old children*, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 72, Pp. 59-64.
- Riding, R. and Douglas, G. (1993) *The effect of cognitive-style and mode of presentation on learning-performance*. *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 63, Pp. 297-307.
- Riding, R. and Pearson. F. (1994) *The relationship between cognitive style and intelligence*. *Educational Psychology*, Vol. 14, Pp. 413-425.
- Riding, R. and Rayner, S. (1998) *Cognitive styles and learning strategies, understanding style differences in learning and behaviour*. David Fulton. London.

- *Riding, R. and Sadler-Smith, E. (1992) Type of instructional material, cognitive style and learning performance. Educational Studies, Vol. 18, Pp. 323-339*
- *Saracho, Olivia (1989): Cognitive style in the play of young children., Early child development and care., 51: 65-76.*
- *Shipman, Stephanie (1989): Limitations of applying styles to early childhood education. Early child development and care., 51: 3-12.*
- *Williams, L. Anshel. M., Quek, J. (1997): Cognitive style in adolescent competitive athletes as a function of culture and gender., Journal of sport behavior., 20: 232-245.*

واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي

د. فهد بن عبدالله الدليم

أستاذ مشارك بقسم علم النفس

كلية التربية بجامعة الملك سعود

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي المدرسي وعلاقته بمتغيرات التخصص العلمي والمرحلة التعليمية والخبرة العملية من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، لذلك قام الباحث بتصميم استبيان تتكون من عشرين بندًا إضافة إلى سؤال مفتوح عن مدى أهمية المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية وزعت بطريقة عشوائية على بعض المرشدين في مناطق الرياض ومكة المكرمة والدمام وقد بلغت العينة النهائية مائة وأثنين وستين مرشدًا طلابيًّا. كشفت نتائج الدراسة عن أن أساليب المقابلة والسير الذاتية والملاحظة والتقارير دراسة الحال هي الإجراءات التقويمية الأكثر استخدامًا، في حين أن حوالي ٨٠٪ من أفراد العينة يرون أهمية المقاييس والاختبارات للعمل الإرشادي للمساعدة في القيام بعدة إجراءات مثل التشخصي ووضع الخطط العلاجية والإرشادية وتحديد الميل والاستعدادات. كما أظهرت الدراسة أهمية التخصص العلمي في تحديد أسلوب التقويم والنظرة لأهمية القياس النفسي، في حين لم تكن هناك دلالات جوهرية لمتغيري الخبرة العملية والمرحلة التعليمية، من هنا فقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها العمل على التوسيع في استخدام المقاييس والاختبارات إضافة إلى التنويع في برامج وخدمات الإرشاد لكي تتحقق متطلبات كل مرحلة عمرية وتعليمية، مع السعي إلى عدم تكليف غير المتخصصين والمؤهلين تأهيلاً مناسباً بالعمل في المجال الإرشادي.

The present study designed to show the nature of Psychological evaluation methods used by school counselors in three different large regions of Saudi Arabia. It, also, aimed at exploring the relationship between the evaluative methods and the academic

speciality, professional experience and educational stage. A 20 item questionnaire was developed by the researcher and implemented to 162 school counselors. Over 90% of school counselors stated that they are using the methods of interview, autobiographic reports and observation in their evaluative practices. Also, 80% of the study sample believe that testing and measurement tools are important to their school counseling work. Several recommendations were presented in regards, to the necessity of implementing testing procedures and measurement tools and designing more distinguished counseling programs and services to meet the needs of each age and educational stage.

المقدمة :

أصبحت خدمات التوجيه والإرشاد الطلابي من ضمن الخدمات الأساسية والرسمية في المؤسسات التعليمية، نظراً للحاجة المتزايدة لها من قبل الطلاب سواء فيما يتعلق بشؤونهم الشخصية أو الأكاديمية أو التربوية أو الاجتماعية أو الحياتية. وتعد عملية التقويم النفسي من الإجراءات والممارسات الرئيسية في أي برنامج إرشادي مدرسي، حيث تعنى بمعرفة خصائص واستعداداتسلوك واتجاهات وميول وقدرات الطلاب وتوظيفها بالصورة المناسبة التي تحقق لهم التوافق والتكيف المنشود. تشير رمزية الغريب (١٩٨١م) في تناولها لراحل تطور خدمة التقويم النفسي والتربوي إلى أن عملية التقويم والقياس قد وصلت في فترة السبعينيات إلى درجة كبيرة من الدقة سواء كان ذلك فيما يتعلق بقياس التحصيل وتقويمه أم في قياس الاستعدادات، وتضيف أن علماء النفس والتربية اتجهوا إلى استخدام القياس ليس من أجل مقارنة الفرد بغيره فقط وإنما مقارنة الفرد بنفسه أيضاً، حتى يمكن مساعدته في فهم إمكاناته وتوجيهه نحو المسار الدراسي والمهني الملائم لهذه الاستعدادات. أما زيتوروسكي (Zytowski. 1994) فقد أكد على أن التوجيه المهني بآلياته وأدواته المختلفة قد شكل خلال عقد الثمانينيات قوة وحدت بين الإرشاد والقياس وأكملت جدوى التكامل وأهميته بين هاتين الخدمتين الحيوتين في المجال المدرسي. يرى عمر (١٩٩٩م) أن الهدف الأساس لخدمة التقويم النفسي هو مساعدة التلميذ على فهم أنفسهم فهماً جيداً، واتخاذ قراراتهم بأنفسهم على أساس تربوية ونفسية سليمة، كما أن هذه الخدمات تسهم في تسهيل عملية نمو الفرد وتطوير شخصيته من جميع جوانبها الشخصية والاجتماعية والتربوية والمهنية.

أما ريان (١٩٧٨) فتعتقد أن خدمات التقويم النفسي هي العنصر الأساس في برنامج التوجيه والإرشاد حيث يسعى المرشد بطرق علمية منظمة إلى تحديد خصائص وصفات وإمكانات كل طالب وذلك بتحليل شخصيته بمختلف الطرق من أجل جمع المعلومات الضرورية عنه وذلك لمساعدته على فهم نفسه وتطوير إمكاناته لكي يستطيع اتخاذ القرارات المناسبة ويوجه نفسه التوجيه السليم (في الدوسرى ١٩٨٥ م)

أما بل肯 (١٩٨١) فيتناول الموضوع في إطار أكثر تحديداً مؤكداً على أن خدمات التقويم النفسي مصممة لجمع وتحليل البيانات بشأن كل طالب بغرض مساعدته في تفزيز خططه وتحسين الجوانب التي يعاني فيها من القصور أو الضعف وتحديد جوانب الصعوبات التي يمكن أن تتدخل مع نمو الطالب. وفي السياق نفسه أيضاً، يحدد إيساكسن (Isaksen, 1964) مجموعة من وظائف المرشدين الطلابيين ذات الصبغة التقويمية والتي يمكن إجمالها في قيام المرشد بتطبيق أساليب القياس وأدوات الاختبارات المخصصة لمساعدة التلميذ في تقدير وتقويم إمكاناتهم وإنجازاتهم وميلهم مع تزويدهم بكل المعلومات التي تخدم حاجاتهم المهنية والعلمية والشخصية والاجتماعية، إضافة إلى مساعدة الطلبة الجدد في اختيار المواد وتحديد الشعب والفصول الدراسية بناء على الفروق الفردية.

لقد ورد في دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم عام (٢٠٠٢ م) أن مهمة المرشد هي مساعدة الطالب على فهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربيوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية.

إن النظرة الأولى لما ورد في هذه المهام تعكس حجم وأهمية الدور المتوقع للمرشدين الطلابيين في عملية التقويم النفسي من أجل بلورة هذه

المهام وترجمتها إلى واقع ملموس وممارسات عملية إرشادية، لكن دراسات عدّة (الشناوي ١٩٩١م، الزهراني ١٩٩١م، الدليم ٢٠٠١م) كشفت عن افتقار العمل الإرشادي في مدارسنا إلى الممارسات التقويمية وإجراءات القياس التي يمكن لها تحقيق مثل هذه المهام، لذلك تسعى الدراسة الحالية للبحث في واقع خدمات التقويم النفسي في عمل المرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام للتعرف على طبيعة أساليب التقويم المستخدمة لتفعيل هذه المهام، ومدى ارتباطها بنوعية تأهيل المرشد وخبرته والمرحلة التعليمية التي يمارس فيها أنشطته ومهامه الإرشادية!

مشكلة الدراسة :

يرى أبوحطب وعثمان (١٩٧٩م) أن التقويم والقياس يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو إضافة إلى مشكلات الجماعات من حيث التحصيل والانتقاء أو التوجيه المهني والتربوي والتصنيف، ويضيفان: إن دور التقويم النفسي لا يقتصر على مجرد جمع المعلومات، وإنما يمتد إلى زيادة استبصر المرشد وفهمه للتعامل مع سلوك الأفراد وحالاتهم الانفعالية والذهنية، حتى يستطيع الوصول إلى التشخيص المناسب، بل إنهم يذهبان إلى أبعد من ذلك بقولهما: إن خدمة التقويم النفسي متى توافرت لها بعض الشروط والمواصفات يمكن أن تسمح للمرشدين بعمل توقعات دقيقة عن أوضاع الحالات المستفيدة من المسترشدين. أما عبد السلام وزملاؤه (١٩٩١م) فيعتقدون أن نجاح الإرشاد يتطلب فهماً كاملاً للفرد وهذه العملية يمكن القيام بها باستخدام عدة وسائل أهمها الاختبارات النفسية التي تساعده في قياس القدرات العقلية والاستعدادات والميول وسمات الشخصية والقيم والاتجاهات. لقد ورد في التوصية العشرين من توصيات اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية الذي عقد في

البحرين في أكتوبر(٢٠٠٠م)، التأكيد على ضرورة توافر أدوات القياس النفسية والتربوية والمهنية التي يقتضيها تنفيذ المرشد للمهام الخاصة بدوره المهني. كما أن التوصية التاسعة في تقرير مكتب التربية لدول الخليج العربي بخصوص الإرشاد التربوي في جامعات الدول الخليجية الصادر في عام (١٩٩٠م) قد نصت على ضرورة العمل على توافر أدوات ووسائل القياس والتقويم مثل اختبارات الميلو والشخصية والذكاء ومقاييس التقدير والاستبانات اللازمة لعمل المرشد وتدربيه على حسن استخدامها واستخلاص نتائجها.

أما على المستوى المحلي فقد أوصت دراسات عده بضرورة الاهتمام بوسائل التقويم وأدوات القياس في العمل الإرشادي الطلابي في مدارس التعليم العام (الشناوي ١٩٩١م، الزهراني ١٩٩١م، الدوسرى ٢٠٠٠م). كما أن نتائج دراسة قام بها الدليم (٢٠٠١م) على ٢١٤ من المرشدين الطلابيين بمدارس منطقة الرياض، قد أظهرت أن الممارسات التقويمية في عملهم الإرشادي هي الأقل بين الممارسات الوقائية والإرشادية العلاجية، من هنا فقد وجد الباحث أن هناك حاجة للبحث في هذا الموضوع من أجل التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي الطلابي في مدارس التعليم العام، خاصة في ظل عدم التركيز على هذا الموضوع في صورة دراسات مستقلة تغطي مختلف جوانب هذه القضية. من هنا يمكن القول: - بصورة أكثر تحديداً - إن هذه الدراسة ستحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما أساليب التقويم النفسي الأكثر استخداماً من قبل المرشدين في المدارس؟

٢. هل توجد علاقة لمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية بطبيعة الأسلوب المستخدم في عملية التقويم النفسي؟

٣. ما مدى أهمية الاختبارات والمقاييس من وجهة نظر المرشدين الطلابيين؟ وهل توجد علاقة لذلك بنوعية التخصص العلمي أو مدة الخبرة العملية أو طبيعة المرحلة التعليمية التي يمارسون فيها العمل الإرشادي؟

أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

١. التعرف على أساليب التقويم النفسي وإجراءاته المستخدمة من قبل المرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام في المملكة.
٢. الكشف عن علاقة متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية باستخدام هذه الأساليب والإجراءات من قبل المرشدين.
٣. التعرف على وجهة نظر المرشدين بشأن أهمية الاختبارات والمقاييس للعمل الإرشادي الطلابي وعلاقة ذلك بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية هذه الدراسة في الجوانب الآتية:

أولاً: تعد هذه الدراسة - على حد علم الباحث - الأولى من نوعها سواء على المستوى المحلي أو الخليجي أو حتى العربي، فتناول هذه القضية يأتي دائماً محدوداً جداً وفي إطار سياق عام لموضوعات متعددة في مجال الإرشاد الطلابي، لكن لا توجد دراسة محددة تصدت للبحث في هذا الموضوع وحاولت معالجته بصورة مركزة أو مستقلة، لذا يتوقع الباحث أن تضيف هذه الدراسة قيمة نظرية وعلمية سواء في شأن التقويم النفسي خاصة أم في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي والمدرسي عامه.

ثانياً: أن التعرف على واقع التقويم النفسي في العمل الإرشادي للطلابي يمكن أن يساعد في مراجعة وتطوير وتحديث الأساليب والأدوات المستخدمة من قبل المرشدين في ظل التغيرات المتلاحقة والمستجدات الكثيرة التي تطرأ على برامج وخطط العمل التعليمي، التي منها على سبيل المثال لا الحصر، ما تبنيه وزارة التربية والتعليم من برامج للكشف عن الموهوبين التي حظيت باهتمام رسمي كبير، تمثل في إنشاء مؤسسة باسم الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، وهذا بالطبع يعني ضرورة توافر أدوات قياسية وإجراءات تقويمية مناسبة إضافة إلى تطوير وتفعيل مهارات وإمكانات المرشدين لكي يقوموا بدورهم المأمول على أحسن موضوعية؛ كذلك الحال بالنسبة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذين تم تصميم برامج خاصة تهدف إلى دمجهم مع الطلاب العاديين؛ مما يعني تقويمًا مستمراً واستخداماً كبيراً لأدوات قياسية وتقويمية متعددة من أجل الكشف عن مدى تقدم هذه الحالات الطلابية ونجاحها في هذه البرامج الأكademie.

ثالثاً: لاشك أن هناك جوانب كثيرة من شخصية الطالب تبقى عصية على المرشد الطلابي، ولايمكن له من خلال موقف واحد كالملاحظة أو إجراء محدد كالمقابلة الحكم على إمكانات الطالب أو الكشف عن قدراته وميوله واتجاهاته واستعداداته، لذا تبقى الحاجة قائمة لإدخال أساليب عدة وأدوات جديدة في مجال التقويم النفسي لزيادةوعي المسترشدين بأنفسهم، ومساعدة المرشدين في تنفيذ الكثير من برامجهم وخططهم؛ لذا ستحاول هذه الدراسة الكشف عن نوعية وطبيعة الأساليب التقويمية والقياسية المستخدمة، وذلك بهدف الخروج بنتائج قد يترتب عليها طرح إقتراحات وصياغة توصيات يمكن أن تساعد القائمين على شؤون التوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم والجامعات والكليات والمعاهد في مؤسسة التعليم الفني في مراجعة خططهم وإعادة النظر في برامجهم

ووضع تصورات وسياسات جديدة تسخير مستجدات المرحلة الراهنة في حياة الطلاب ونوعية عمل المرشدين الطلابيين.

رابعاً: إن الكشف عن مدى ارتباط تطبيقات بعض الأساليب التقويمية والإجراءات القياسية بتأهيل المرشدين العلمي أو بخبرتهم العملية أو بالمرحلة التعليمية التي يعملون فيها وعلاقة ذلك بنوعية العمل الذي يقومون به من شأنه توجيه انتباه المسؤولين عن شؤون التوجيه والإرشاد إلى اتخاذ قرارات وإجراءات تخدم البعد التقويمي والقياسي بشكل خاص والعملية الإرشادية بصورة عامة.

التقويم النفسي :

حدد الباحث مفهوم التقويم النفسي (*Psychological Evaluation*) في هذه الدراسة بتلك الإجراءات والأساليب والأدوات التي يستخدمها المرشد الطلابي في القياس (*testing and measurement*) والتقييم (*assessment*) والتقدير (*appraisal*) وتتضمن الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة والسجلات المدرسية والتقارير والسير الذاتية والاستبيانات ومقاييس الميل والاتجاهات والاستعدادات وأختبارات التوافق والشخصية والقدرات وذلك بهدف جمع معلومات ضافية عن مختلف جوانب شخصية الطالب بغرض صياغة استنتاجات وتكوين أحکام عن أوضاعه التعليمية والتربوية والمهنية والصحية والشخصية والاجتماعية والثقافية.

خلفية نظرية :

منذ أن أصبحت خدمة التوجيه والإرشاد ضمن منظومة الخدمات المدرسية الأساسية، والمتخصصون يعملون على تطوير نماذج لتنظيم برامج التوجيه والإرشاد المدرسي والطلابي؛ حيث شهدت السنوات الأخيرة ظهور العديد من هذه النماذج إلا أن تصنيف فازارو وقليسبي (*Fazzaro and Qleissby*)

(Gillespie, 1972) يبقى هو الأكثر شمولية وقبولاً حيث يتكون من ستة نماذج فرعية هي:

١. النموذج البيروقراطي التقليدي *The traditional bureaucratic model*
٢. نموذج الدور التمييزي *The differentiated role model*
٣. نموذج الاختيار الحر *The Laissez-faire model*
٤. نموذج جماعة المهمة *The task group model*
٥. نموذج الأهداف / الأغراض *The objectives model*
٦. النموذج التعاوني الأدائي *The performance contracting model*

ويعتقد الباحث - من واقع خبرته الشخصية في هذا المجال - أن النموذج الأول هو السائد في ممارسات وتطبيقات البرامج الإرشادية في مدارسنا، لكن بغض النظر عن كل ذلك؛ فإن هناك مجموعة من الوظائف والمهام المترافق على ضرورة قيام المرشدين الطلابيين بها لتحقيق الأهداف الإرشادية، فعلى مستوى الوظائف والمهام، حدد إيساكسن (١٩٦٤م) خمس وظائف للمرشدين الطلابيين هي:

١. تشجيع الطلاب على الاستفادة من الخدمات الإرشادية المتوافرة لهم.
٢. مساعدة الطلبة المستجدين في اختيار المسارات الأكاديمية وتحديد الشعب والمجموعات الدراسية بناء على الفروق الفردية بينهم.
٣. تزويد الطلبة بخدمات المعلومات التي تساعدهم في تحقيق احتياجاتهم التعليمية والتربوية والمهنية والشخصية والاجتماعية.
٤. تطبيق أساليب متعددة من الاختبارات والمقاييس لمساعدة الطلاب في تقدير وتقييم إمكاناتهم وإنجازاتهم وميولهم ومستوى تأقلمهم وتنكييفهم.
٥. قيام المرشدين بعمل الدراسات والأبحاث والإجراءات التي تساعدهم في تقويم فاعلية عملية الإرشاد والتوجيه.

أما على المستوى العربي فقد حدد البطش وجبريل (٢٠٠٠م) ست مهام تتكون منها العناصر الأساسية للعمل الإرشادي في المدارس وهي:

١. المهام الإدارية لبرنامج التوجيه والإرشاد.
٢. المهام التوجيهية.
٣. المهام الإرشادية.
٤. المهام الاستشارية
٥. المهام التسليقية والتحويلية.
٦. المهام التشخيصية والتقييمية.

أما على صعيد الأهداف؛ فقد حدد عبد السلام وزملاؤه (١٩٩١م) مجموعة من أهداف التوجيه والإرشاد في المدرسة يمكن إجمالها فيما يأتي:

١. مساعدة الأفراد على فهم أنفسهم وقدراتهم وميولهم ورغباتهم الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية.
٢. توفير الأجواء النفسية الملائمة للطلبة لكي يتحقق لهم التوافق النفسي والاجتماعي المنشود.
٣. مساعدة الطلاب على تربية مشاعر تقبل الذات وتقديرها وتحقيق الاستقلالية الذاتية في إطار يتفق مع ثقافة المجتمع المحلي وظروفه.
٤. مساعدة الطلبة على زيادة الاستبصر بمشكلاتهم والعمل على إزالة التوترات والصراعات وتصحيح الانحرافات السلوكية وعلاجها.
٥. التعرّف على الصعوبات الأكademie والتربوية التي تواجه الطلاب مثل صعوبات القراءة والكتابة والتأخر الدراسي.

أما على المستوى المحلي فقد ورد في دليل المرشد الطلابي الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢م) التعريف الآتي: التوجيه والإرشاد في التعليم عملية منظمة تهدف إلى مساعدة

الطالب لكي يفهم شخصيته ويعرف قدراته ويحل مشكلاته في إطار التعاليم الإسلامية؛ ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والمهني والاجتماعي؛ وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه في إطار الأهداف العامة للتعليم في المملكة العربية السعودية: لقد حدد الدليل ثمانية أهداف رئيسة للتوجيه والإرشاد، نورد منها ما يعتقد الباحث بأن له علاقة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية وهو ما يتمثل في قيام المرشدين ببحث المشكلات الشخصية والتربوية والاجتماعية والأكاديمية والمهنية التي تواجه الطالب أثناء الدراسة، والعمل على اكتشاف قدرات الطلاب وميولهم واستعداداتهم ومواهبهم واستثمارها بالشكل المناسب إضافة إلى مساعدتهم في اختيار المسارات الأكاديمية التي تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وحاجاتهم. في ظل الحديث عن هذه الأهداف وتلك المهام والوظائف المرتبطة في عمليات التقويم النفسي، يرى الباحث إضافة لذلك أهمية سرد مجموعة من أغراض الاختبارات والمقاييس في برامج التوجيه والإرشاد الطلابي والتي حددها باترسون (Patterson, 1962) في الآتي:

١. تكوين صورة واقعية عن الطالب.
٢. مساعدة الطلاب في وضع أهداف تعليمية ومهنية.
٣. مساعدة الطلاب في وضع خططهم التعليمية ورسم خياراتهم المهنية.
٤. اكتشاف ميول الطلاب التي قد لا تكون معروفة أو مدركة من قبلهم.
٥. تحسين فهم المرشدين والمعلمين والوالدين للحالات الطلابية.
٦. مساعدة التلاميذ في اختيار المقررات الدراسية.
٧. توقع النجاح في الأعمال التعليمية المستقبلية.
٨. تحديد الطلاب المتفوقين والموهوبين.

إن تتنفيذ تلك المهام وبلغ الأهداف والأغراض المنوطة بها آنفًا، يقتضي من المرشد الطلابي توظيف مجموعة من الآليات والأدوات واستخدام سلسلة من الإجراءات التي يتفق الغالبية على أن أساليب التقويم النفسي تمثل عنصراً أساساً فيها، فلقد أكد عمر (١٩٩٩م) أن خدمة التقويم النفسي يجب أن يتولى أمرها المرشد النفسي المدرسي فقط، وتشتمل هذه الخدمة على التقويم الاختباري الذي يتكون من مجموعة الاختبارات العقلية والتحصيلية والاستعدادات والاهتمامات والاستبيانات واختبارات الشخصية كما تتضمن هذه الخدمة تقويمًا غير اختباري يتضمن إجراءات الملاحظة والمقابلة ودراسة الحالة والمقاييس الاجتماعية (*Sociometrics*). إن موضوع تحديد إجراءات وأساليب التقويم النفسي وأدواته في العمل الإرشادي المدرسي – من وجهة نظر الباحث – ليس قضية خلافية بين المهتمين والمتخصصين والممارسين على الإطلاق، فالتراث النفسي في مجلمه، صنفها في مقابلة والملاحظة والتقارير والسير الذاتية والسجلات ودراسة الحالة ومختلف المقاييس المهنية والاختبارات النفسية التي تقيس الميل والاستعدادات والاتجاهات والقدرات ومختلف أبعاد الشخصية (الشناوي ١٩٩١م، عبدالسلام وآخرون ١٩٩١م، زهران ١٩٩٨م، عمر ١٩٩٩م، عطا ٢٠٠٠م) (*Hood and Jonson, 1997; Gysbers and Henderson, 1994; Belkin, 1981; Shertzer and Stone, 1980; Pietrofesa et al, 1978*) إلا أن السؤال الذي يثار بين الفينة والأخرى هو: ما واقع الحال في مدارسنا؟ وهل يقوم المرشدون بتنفيذ هذه المهام مستخدمين أساليب وإجراءات التقويم المناسبة؟ لقد أفاد الدوسرى (٢٠٠٠م) في معرض حديثه عن واقع التقويم في المؤسسات التعليمية، أن برامج كثيرة من المدارس العامة لا توفر خدمات خاصة للطلاب الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية، أو صعوبات التعلم أو غيرها من الإعاقات، لذا فهو يوصي بضرورة إجراء

عملية تقويم شاملة لواقع برامج التوجيه والإرشاد وتحديد جوانب القصور جراء النقص الذي تعانيه المدارس في الأدوات الموضوعية، حيث يعتقد أنه من الصعوبة بمكان اكتمال برامج التوجيه والإرشاد الأكاديمي والمهني في المدارس المتوسطة والثانوية دون توافر أدوات مثل اختبارات الاستعدادات ومقاييس الميول واختبارات الذكاء والقدرات المعرفية أو مقاييس السلوك التكيفي حيث تقدم هذه الأدوات معلومات مهمة لمساعدة الطلاب على التخطيط لمستقبلهم الدراسي والمهني.

أما عطا (٢٠٠٠م) فقد ذكر في التقرير الصادر عن وقائع اجتماع المسؤولين عن التوجيه والإرشاد الطلابي في الدول الأعضاء بمكتب التربية لدول الخليج العربي، أن هناك نقصاً معرفياً لدى المرشدين الطلابيين فيما يتعلق بإجراءات التقويم والتقدير وطبيعة الاختبارات التشخيصية المستخدمة وكيفية تطبيقها ويضيف إن هذه الاختبارات حتى وإن توافرت فهي قديمة جداً وغير مفيدة وتقلدية، كما يشير إلى أن المقابلة التشخيصية هي أكثر الأساليب استخداماً، مع أن الكثير من المرشدين لا يتقنون معظم فنياتها ومهاراتها لأنهم ببساطة لم يتربوا عليها كما يجب.

كما أن اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية والعالمية والذي دعت له المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم وعقد في البحرين خلال شهر أكتوبر من عام ٢٠٠٠م، قد أوصى بضرورة تحديد مهام المرشدين الطلابيين الإدارية والإرشادية والاستشارية والتنسيقية، وكذلك المهام الخاصة بالتشخيص والتقويم التي تجعل المرشد قادراً على القيام بمهام التخطيط والتوجيه وتطوير العلاقات الفردية والجماعية، وتفسير المعلومات وتوفير فرص الاستفادة من ذوي الخبرة والاختصاص.

الدراسات السابقة :

في إطار الدراسات السابقة قام شيفر وموفسون (*Schafer and Mufson, 1993*) بدراسة تهدف إلى عمل تحليل وظيفي لمهارات المرشدين الطلابيين وأدوارهم المتوقعة في مجال القياس والتقويم النفسي في خمس مناطق تعليمية في خمس ولايات أمريكية، وقد خرجوا بتصورات صنفت هذه الأدوار ذات الصبغة التقييمية (*assessment intensive aspects*) في ستة مجالات هي:

١. الإرشاد الفردي والجمعي خاصة لذوي الحاجات الخاصة.
٢. تقييم التلاميذ باستخدام مختلف أنواع المقاييس لمساعدة الطلبة في تقويم استعداداتهم ومعرفة قدراتهم من خلال تفسير نتائج تلك الاختبارات المقمنة.
٣. الاستشارات مع المعلمين والإداريين وأولياء الأمور فيما يتعلق بتطبيق الاختبارات وتفسير نتائجها.
٤. جمع المعلومات المتعلقة بعملية التقويم من مختلف مصادرها.
٥. تسهيلات البرامج الدراسية لاتخاذ قرارات تهتم بتوجيه الطلاب للمسارات الأكademie وتحديد الشعب والتصنيف... الخ.
٦. البحث والتقويم في جميع الأساليب المستخدمة وتحديث وتطوير هذه الآليات والأدوات.

أما على صعيد الاستخدامات الخاصة بهذه الأدوات فقد وجد إنجل وزملاؤه (*Engen et al., 1982*) في دراسة مسحية لعدد من المدارس الثانوية أن ٩٣٪ من المدارس طبقت على الأقل اختباراً واحداً على كل طالب من طلابها ، في حين أن ٦٩٪ من هذه المدارس قد طبقت اختبارات الاستعدادات

الأكاديمية واختبارات الذكاء، كما أن ١٦٪ من تلك المدارس قد عملت على تطبيق مقاييس الشخصية لقياس مستوى التوافق الشخصي والاجتماعي.

أما على صعيد العالم العربي فإن هناك اختلافاً ملحوظاً فيما يتعلق بالتقدير النفسي في مجال الاختبارات النفسية والمهنية فهذا الزغاليل والشرعية (١٩٩٨م) في دراستهما التي أجريت على ٢٠٣ من المرشدين والمرشدات في مدارس التعليم العام بالأردن يشيران إلى أن إدارة الاختبارات الشخصية والمهنية جاءت ضمن أقل ثلاثة مهام يمارسها المرشدون من بين أربعين مهمة إرشادية، كما أكد الباحثان على أن امتلاك هؤلاء المرشدين والمرشدات مهارات تطبيق الاختبارات بأنواعها المختلفة متذرّع إن لم يكن معدوماً وسoga ذلك بضعف التأهيل العلمي والتدريب العملي علاوة على عدم توافر هذه الأدوات القياسية في المدارس وبالتالي فقد جاءت التوصية الأولى في دراستهما مؤكدة على ضرورة تدريب المرشدين والمرشدات على كيفية تطبيق هذه الاختبارات والمقاييس مع ضرورة توفيرها لأهميتها في العمل الإرشادي المدرسي.

أما على المستوى المحلي، ففي دراسة قام بها الدليم (٢٠٠١م) على مائتين وأربعين مشرداً طلابياً في مدارس مدينة الرياض بفرض التعرف على الممارسات الإرشادية السائدة في عملهم اتضح أن الممارسات التقويمية هي الفعاليات الأقل استخداماً من قبل المرشدين، كما أن أسلوب دراسة الحال هو الأكثر استخداماً حتى وإن لم يكن بالصورة المأمولة. أما الثبيتي والغامدي (١٩٨٨م) فقد أكدوا في دراستهما التي أجريت على عدد من مدارس مدينة الطائف من أجل التعرف على واقع النظام التعليمي في الثانويات المطورة، على أهمية تقديم خدمات إرشادية تقويمية تشمل دراسة موضوعية ل مختلف جوانب شخصية الطالب من أجل مساعدته على تحديد

خياراته وصنع قراراته وفقاً لما يتمتع به من قدرات واستعدادات وميول وعدم قصر خدمات التوجيه والإرشاد على حل المشكلات الدراسية والسلوكية فقط. من جانب آخر، وتحديداً فيما يتعلق بالطرق والأساليب المستخدمة في عملية التقويم النفسي، يشير معموريار وأمير خان (١٩٩١م) في ختام دراستهما التي طبقت على خمسين طالب ينتمون لتسعة ثانويات في ثمان مدن سعودية بقصد التعرف على طبيعة الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد، إلى أن إحدى طرق تنفيذ الوظائف الإرشادية في المدارس تتمثل في تقييم الاستعدادات العقلية والميول المهنية والدراسية لدى الطالب، إضافة إلى تقييم مستوى تحصيله الأكاديمي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية الطلابية، وذلك باستخدام المرشد لعدة إجراءات وأساليب منها: تطبيق الاختبارات والمقاييس التي يفترض أن يكون المرشد ملماً بكيفية توظيفها وتطبيقها، مع مقدرة على استخراج نتائجها وتفسير دلالاتها بصورة دقيقة وموضوعية.

أما فيما يتصل بالأثار المترتبة على تقصير المرشدين في تقديم خدمات التقويم والقياس المهني المناسب لمن يحتاج إليها من الطلاب، فقد كشفت دراسة الزهراني (١٩٩٥م) بخصوص الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية، كما يدركها ثمانين وخمسة وثلاثون مديراً ومرشداً ومعلماً وطالباً في مدارس منطقة الباحة التعليمية، أن هناك حاجة لدى الطلاب للمساعدة الإرشادية على هيئة وعي بعالم المهن في المقام الأول ومن ثم مساعدتهم في استكشاف قدراتهم وإمكاناتهم التي يمكن أن تتناسب مع متطلبات الفرص الوظيفية المتاحة، إضافة إلى حاجتهم لمزيد من الخدمات الإرشادية لكي يفهموا ذواتهم فهماً جيداً. أيضاً وفي السياق نفسه الخاص بعدم توافر الخدمات التقويمية والقياسية، توصل الحريبي (١٩٩٢م) في دراسته التي أجرتها على تسعمائة وستة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في أربع مدن في المنطقة الغربية، إلى أن الاتجاهات المهنية لدى

الطلاب غير واضحة أو محددة، حيث يظهر عدم استطاعتهم تحديد مستقبلهم المهني أو اتخاذ القرارات المناسبة لإمكاناتهم واستعداداتهم. أيضاً وفي دراسة مماثلة إلى حد ما، وجد الحرويل (١٩٩٢م) في دراسته التي طبقها على مائتين وتسعة وخمسين طالباً من طلاب المرحلة الثانوية في المنطقة الغربية، أن طموحات وتطلعات الطلاب الدراسية لترقى إلى مستوى يواكب ما تنشده خطط التنمية وبرامجها المستقبلية، وعزا ذلك إلى عدم وجود خدمات إرشادية طلابية مهنية تهتم بالكشف عن الجوانب المتعددة في شخصية الطالب كالاستعدادات والقدرات والاتجاهات والإمكانات وتعمل على توجيهه الطلاب توجيهاً أكاديمياً يخدم مستقبلهم العلمي والمهني.

من جانب آخر، وفيما يتعلق برؤية المرشدين الطلابيين بخصوص أساليب وإجراءات التقويم النفسي فقد وجد الشناوي (١٩٩١م) في الدراسة التي أجراها على ستة وخمسين مرشدأً بمدارس الرياض أن عدم توافر الاختبارات والمقاييس النفسية احتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية لديهم نظراً لحاجة المرشدين لهذه الخدمة في عملهم الإرشادي. كذلك فقد كشفت نتائج دراسة الزهراني (١٩٩١م) التي تمت على خمسة وثلاثين مرشدأً طلابياً بمدينة الطائف أن نسبة كبيرة منهم تصل إلى ٩٧٪ وأشاروا إلى عدم توافر أدوات للقياس والاختبارات في مجال عملهم، كما أن نسبة تصل إلى ٨٦٪ من هؤلاء المرشدين يرون ضرورة توفيرها بل وتدريبهم على كيفية تطبيقها واستخراج وتفسير نتائجها. كما أظهرت هذه الدراسة أن المرشدين يرون أن السجلات الخاصة بالطلاب لا تتضمن المعلومات المهمة أو المناسبة التي يمكن أن تسهل العمل الإرشادي. أما على صعيد متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية وعلاقتها بالممارسات التقويمية، فقد وجد المفدي (١٩٨٩م) في دراسته التي أجراها على خمسة وأربعين مرشدأً طلابياً.

بفرض التعرف على طبيعة الأعمال الإرشادية التي يمارسونها، أن هناك تقصيراً ملحوظاً في الإعداد العلمي والمهني للمرشدين حيث إن غالبيتهم يحملون مؤهلات علمية في تخصصات غير علم النفس مما ينعكس سلباً على نوعية الفعاليات والممارسات الإرشادية. كما أن الطويرقي (١٩٩٥م) قد خرج في نهاية دراسته التي طبقت على ثمانين وتسعين مرشدًا في بعض المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة التعليمية بنتيجة مفادها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الذين يحملون مؤهلاً في علم النفس ونظرائهم من خريجي الأقسام الأكademie الأخرى في مدركاتهم لطبيعة الممارسات والأعمال الإرشادية المدرسية. كذلك فإن الدليم (٢٠٠١م) قد وجد في دراسته التي أجراها على ٢١٤ مرشدًا بمدينة الرياض أن هناك فروقاً لها دلالة إحصائية بين المرشدين في الممارسات الإرشادية لصالح المرشدين المتخصصين في علم النفس مقارنة بزملائهم المرشدين من ذوي التخصصات الأخرى، لكن نتائج الدراسة لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة بين المرشدين فيما يتعلق بمتغيري المرحلة التعليمية أو الخبرة العملية.

أما فيما يتعلق بمتغير الخبرة العملية فقد وجد الشناوي (١٩٩١م) أن المرشدين يعانون من حداثة تجربتهم وقلة خبرتهم، حيث أشار إلى أن ٨٢٪ منهم لا تتجاوز خبرتهم العملية ثلاثة سنوات، وبالتالي افتقارهم لبعض المهارات والأساليب اللازمة لتفعيل المهام الإرشادية. كما أن معموريار وأمير خان (١٩٩١م) قد فسراً عدم الاتساق بين الواقع والمأمول في العمل الإرشادي النفسي المدرسي إلى نقص خبرة الممارسة الإرشادية لدى المرشدين. أما فيما يتصل بمتغير المرحلة التعليمية فلم تكشف دراسة الدليم (٢٠٠١م) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في مختلف المراحل التعليمية الثلاث في الممارسات التقويمية، لأنه

بساطة لا توجد ممارسات وتطبيقات فعلية لهذه الأدوات والإجراءات يمكن أن تعكس فروقاً وتمايزاً بين المستويات التعليمية الثلاثة.

إذن ومن خلال السرد السابق لأهم الدراسات السابقة يتضح أنه على الرغم من التأكيد والتركيز على أهمية إدخال وتوظيف أساليب وأدوات التقويم النفسي في العمل الإرشادي المدرسي، إلا أن هناك تقصيراً واضحاً في استخدام واستثمار الكثير من هذه الأساليب والأدوات، كما أن الكيفية التي يتم فيها تطبيق واستخدام بعض الأساليب - رغم محدوديتها - يعتريها الضعف وعدم الإتقان والإجادة، كما هو الحال مع أسلوبي المقابلة ودراسة الحالة. أيضاً أظهرت معظم الدراسات حاجة المرشدين إلى الاستفادة من مزايا المعايير والاختبارات النفسية والمهنية للمساعدة في دراسة وتحليل مختلف جوانب شخصية الطالب تحليلاً موضوعياً دقيقاً،

كما أكدت على أهمية التأهيل العلمي والمهني للمرشدين لأهمية ذلك في تفعيل وتوسيع نطاق الممارسات التقويمية الإرشادية وفق أسس موضوعية دقيقة.

أخيراً فإن استقراء نتائج وتوصيات معظم الدراسات السابقة يؤكّد أهمية هذه الممارسات التقويمية وضرورة البحث فيها، ومن هنا تبلورت فكرة هذه الدراسة لتأتي استجابة منطقية لمعالجة هذا الموضوع وتناوله بالدراسة العلمية الجادة للخروج بتصورات موضوعية وعملية تساعده في تفعيله وتطبيقه في العمل الإرشادي المدرسي.

تساؤلات الدراسة وفرضها:

في ضوء ما ورد في محتوى الدراسات السابقة والإطار النظري تمت صياغة التساؤلات والفرضون الآتية:

١. ما نوعية أساليب التقويم النفسي المستخدمة من قبل المرشدين
الطلابيين؟

٢. ما علاقة متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة
التعليمية باستخدام المرشدين لأساليب التقويم النفسي في عملهم
الإرشادي المدرسي، وقد تمت صياغة ثلاثة فروض للإجابة عن هذا
السؤال وهي:

أ. الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين
الطلابيين في استخدامهم لأساليب التقويم النفسي تعزى
لاختلاف تخصصاتهم العلمية.

ب. الفرض الثاني: لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المرشدين
الطلابيين في استخداماتهم لأساليب التقويم النفسي تعزى
لاختلاف سنوات خبرتهم العملية.

ج. الفرض الثالث: لا توجد فروق لها دلالة إحصائية بين المرشدين
الطلابيين في استخداماتهم لأساليب التقويم النفسي تعزى
لاختلاف المراحل التعليمية التي يعملون بها.

٣. ما مدى أهمية المقاييس والاختبارات المهنية والنفسية للعمل
الإرشادي المدرسي من وجهة نظر المرشدين؟

٤. ما علاقة متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة
التعليمية بوجهة نظر المرشدين الطلابيين في أهمية المقاييس
والاختبارات المهنية والنفسية، وقد تمت صياغة ثلاثة فروض
للإجابة عن هذا السؤال وهي:

د. الفرض الرابع: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين نظرية المرشدين
لأهمية المقاييس والاختبارات وتحصصهم العلمي.

هـ. الفرض الخامس: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين نظرة المرشدين لأهمية المقاييس والاختبارات وخبرتهم العملية.

وـ. الفرض السادس: لا توجد علاقة دالة إحصائياً بين نظرة المرشدين لأهمية المقاييس والاختبارات والمرحلة التعليمية التي يعملون بها.

إجراءات الدراسة:

أولاً: عينة ومجتمع الدراسة:

بلغ عدد أفراد عينة الدراسة مائة وأثنين وستين مرشدًا طلابيًّا من العاملين في مدارس التعليم العام في ثلاثة مناطق كبرى في المملكة هي منطقة الرياض ومنطقة مكة المكرمة والمنطقة الشرقية. ولقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية مشتقة من مجتمع أكبر يمثل جميع المرشدين الطلابيين في وزارة التربية والتعليم والذين يصل عددهم إلى ثلاثة آلاف وخمسمائه وستة وثلاثين مرشدًا طلابيًّا وتظهر بيانات الجدول (١) توصيفاً لبعض خصائص عينة الدراسة ومجتمعها الأصلي.

الجدول (١)

بعض خصائص العينة داخل المجتمع الأصلي من واقع إحصائية

وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ١٤١٩هـ

المجموعة التعليمية				عينة الدراسة الحالية		مجتمع الدراسة (وزارة التربية والتعليم)		التخصص العلمي	
الشرقية		مكة		الرياض	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
%٢٢	١٠	%١٩	١١	%٢٩	١٨	%٢٤	٣٩	%٢٢	٨٢١
%٤٩	٢١	%٢٨	١٦	%٢٩	١٨	%٣٤	٥٥	%٣٢	١١٢٥
%٢٨	١٢	%٥٣	٣٠	%٤٢	٢٦	%٤٢	٦٨	%٤٥	١٥٩٠
%١٠٠	٤٢	%١٠٠	٥٧	%١٠٠	٦٢	%١٠٠	١٦٢	%١٠٠	٣٥٣٦
				المجموع					

كما يظهر الجدول (٢) توصيفاً للعينة فيما يتعلق بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية.

الجدول (٢)

توصيف العينة حسب متغيرات التخصص العلمي
والخبرة العملية والمرحلة التعليمية

النسبة	العدد	الفئات	المتغيرات/الفئات
% ٢٤	٣٩	علم النفس	التخصص العلمي
% ٢٤	٥٥	الاجتماع والخدمة الاجتماعية	
% ٤٢	٦٨	التخصصات الأخرى	
% ٤٢	٦٨	١ - ٥ سنوات	الخبرة العملية
% ٣٠	٤٩	٦ - ١٠ سنوات	
% ١٨	٢٩	١١ - ١٥ سنة	
% ٩	٤	١٦ سنة فأكثر	
% ٣١.٥	٥١	الابتدائية	المرحلة التعليمية
% ٣٢	٥٢	المتوسطة	
% ٣٠	٤٨	الثانوية	

ثانياً: أداة الدراسة:

قام الباحث بتصميم استبانة «أساليب التقويم النفسي» بغرض التعرف على نوعية الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المرشدون الطلابيون في تقويمهم وقياسهم لإمكانات وقدرات وميول واستعدادات واتجاهات الطلاب في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدارس التعليم العام، وقد مررت عملية تصميم هذه الاستبانة بسلسلة من الإجراءات يمكن حصرها فيما يأتي:

١. مراجعة شاملة لماورد في التراث النفسي من دراسات وأبحاث ومقاييس (الزهرياني ١٩٩١م، الشناوي ١٩٩٦م و١٩٩١م، الدليمي

٢٠٠١م) في مجال الإرشاد الطلابي والمدرسي سواء على المستوى المحلي أو العربي أو الأجنبي.

٢. الاطلاع على ما ورد في دليل المرشد الطلابي الصادر عن الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة التربية والتعليم من مهام وواجبات للمرشدين الطلابيين وكيفية تفيذها وتطبيقها.

٣. تمت صياغة ثمان وعشرين عبارة تتمحور حول أساليب وأدوات التقويم النفسي المستخدمة من قبل المرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام.

٤. عرضت الاستبانة على ثلاثة أعضاء من هيئة التدريس بقسم علم النفس ومثلهم من المشرفين بمراكز التوجيه والإشراف بمدينة الرياض، وقد قام الباحث بالأخذ ببعض ملاحظاتهم وبالتالي تم تصميم الاستبانة في خمس وعشرين عبارة.

٥. تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية تتكون من ثمانية وعشرين مرشداً طلابياً من الدارسين بجامعة الملك سعود وبعض العاملين بمدارس مدينة الرياض.

٦. تم تحليل استجابات أفراد العينة الاستطلاعية في ضوء ما أظهرته من معاملات وارتباطات تتعلق بالخصائص السيكومترية تم حذف بعض العبارات لتصبح الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من عشرين عبارة تمت صياغتها على شكل تساؤلات تحتمل الإجابة بنعم أو لا. مثال ذلك: هل تستخدم اختبارات الذكاء في عملك مع المسترشدين الطلابيين؟ هل تستخدم أسلوب الملاحظة في تقويم الحالات الطلابية التي تحتاج للخدمات الإرشادية؟ وحرصاً من الباحث على أن تتسم استجابات المرشدين بالموضوعية والمصداقية

فقد طلب من المرشدين في غالبية البنود تحديد نوعية الأسلوب ومتوسط أعداد الحالات التي يطبق عليها الإجراء التقويمي. فعلى سبيل المثال تم سؤال المرشد هل تستخدم اختبارات الذكاء في عملك الإرشادي؟ فإذا كانت إجابته بنعم، طلب منه تحديد نوعين من هذه الاختبارات التي يستخدمها وكذلك متوسط أعداد الطلاب الذين تم تطبيق هذين النوعين عليهم خلال الفصل الدراسي الواحد.

٧. تم حساب الإجابة بـ «نعم» بدرجتين أما الإجابة بـ «لا» فقد حسبت بدرجة واحدة ثم جرى حساب التكرارات والنسبة والمجموع الكلي والمتوسطات والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لإجابات عينة الدراسة على جميع بنود الاستبانة التي وصل عددها إلى عشرون بندًا حيث يمثل كل بند أحد الأساليب المستخدمة في التقويم النفسي.

٨. إضافة إلى البنود العشرين قام الباحث بتذليل عبارات الاستبانة بسؤال مفتوح يطلب فيه من المرشد إبداء وجهة نظره حول أهمية استخدام الاختبارات والمقاييس في العمل الإرشادي مع ذكر أسباب الأهمية من عدمها.

ثالثاً صدق الأداة:

بالإضافة لما تم القيام به من إجراءات خلال عملية إعداد وتصميم استبانة الدراسة، فقد قام الباحث بحساب معاملات الاتساق الداخلي وذلك للتحقق من مدى ارتباط كل بند من بنود الاستبانة بالدرجة الكلية، كما يظهر في بيانات الجدول (٣) التي تشير إلى أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى .٠٠٥ و .٠٠١.

(٢) الجدول

معاملات الاتساق الداخلي لبنيود الاستبانة

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	البند (الأسلوب)	م
.٠٠١	.٢٩	أسلوب المقابلة	١
.٠٠١	.٣٥	أسلوب الملاحظة	٢
.٠٠٥	.٢١	أسلوب السجلات	٣
.٠٠٥	.٢٠	أسلوب السير الذاتية	٤
.٠٠١	.٢٥	أسلوب التقارير	٥
.٠٠١	.٣٧	استمارة متابعة الحالة الفردية	٦
.٠٠١	.٣٢	اختبارات الذكاء	٧
.٠٠١	.٣٨	اختبارات الشخصية	٨
.٠٠٥	.٢٠	مقاييس الميل	٩
.٠٠١	.٢٣	مقاييس الاتجاهات	١٠
.٠٠١	.٣٣	مقاييس القيم	١١
.٠٠١	.٢٧	اختبارات العضوية	١٢
.٠٠١	.٢٢	أسلوب الكشف عن المتأخرین	١٣
.٠٠١	.٢٧	أسلوب الكشف عن المتقوقين	١٤
.٠٠١	.٤١	أسلوب الكشف عن الموهوبين	١٥
.٠٠١	.٣٩	أسلوب الكشف عن ضعف المهارات الأكاديمية	١٦
.٠٠١	.٣٧	استمارة دراسة الحالة الخاصة	١٧
.٠٠١	.٤١	استمارة اختبارات الاستعدادات	١٨
.٠٠١	.٤٠	مقاييس المفهوم الذاتي	١٩
.٠٠١	.٤١	مقاييس السلوك التوافقى	٢٠

رابعاً ثبات الأداء:

تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام طريقة كودر-ريتشاردسون وقد بلغ معامل الثبات .٧٨٠ وهي نسبة تعكس تمنع الأداء بمستوى ثبات جيد يتبع المجال أمام الباحث لاستخدام الاستبانة بثقة كبيرة.

خامساً المعالجة الإحصائية :

طبق الباحث مجموعة من الأساليب والإجراءات الإحصائية من أجل تحليل بيانات هذه الدراسة ومن ضمنها:

١. النسب المئوية والتكرارات والمتosteات والانحرافات للإجابة عن السؤالين الأول والثالث.

٢. تحليل التباين الأحادي لفحص الفروض الثلاثة الأولى والخاصة بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية في علاقتها باستخدامات المرشدين لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين، ومن خلال ذلك تم حساب درجة كلية لإجابات كل فرد من أفراد عينة الدراسة عن البنود العشرين مما مكن الباحث من استخراج متوسط استخدام كل مجموعة أو فئة من متغيرات الدراسة (المؤهل العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية) على جميع الأساليب المتضمنة في الاستبانة.

٣. اختبار مربع كاي لفحص الفروض الثلاثة الأخيرة المتعلقة بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية ومدى ارتباطها بوجهة نظر المرشدين حول أهمية الاختبارات والمقاييس النفسية.

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: كان السؤال الأول في هذه الدراسة يدور حول ماهية ونوعية أساليب التقويم النفسي التي يستخدمها المرشدون الطلابيون في تطبيقاتهم الإرشادية، وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب النسب المئوية والتكرارات لاستجابات المرشدين على بنود الاستبانة العشرين التي يمثل كل بند فيها أسلوباً من أساليب وإجراءات التقويم النفسي وقد قرر الباحث أن يقصر عرضه ومناقشته على تلك الأساليب التقويمية الشائعة

التي يستخدمها ٣٠٪ فأكثر من المرشدين، وُتُظْهَر ببيانات الجدول (٤) ترتيباً تنازلياً لسبعة من أساليب التقويم النفسي التي تقع في نطاق هذا الشرط.

الجدول (٤)

اساليب التقويم النفسي المستخدمة من قبل ٣٠٪ فأكثر
من المرشدين الطلابيين مرتبة ترتيباً تنازلياً

النوع	المؤشرات الإحصائية	الأسلوب	%	نعم		لا		النتائج النهائية	
				ن	٪	ك	٪	ن	٪
.١	أسلوب المقابلة	أسلوب المقابلة	١٢٥	٢٧٠	٩٦.٤	٥	٣.٦	١٤٠	١.٩٦
.٢	أسلوب السجل الشامل	أسلوب السجل الشامل	١٤٦	٢٩٢	٩٢.٤	٦	٧.٦	١٥٨	١.٩٥
.٣	أسلوب السير الذاتية	أسلوب السير الذاتية	١٤٠	٢٨٠	٩٠.٣	١٥	٩.٧	١٠٥	١.٩١
.٤	أسلوب الملاحظة	أسلوب الملاحظة	١٢٢	٢٤٤	٨٦.٥	١٩	١٣.٥	١٤١	١.٨٧
.٥	استماراة متابعة الحالة الفردية	استماراة متابعة الحالة الفردية	١٢١	٢٦٢	٨٢.٤	٢٨	١٧.٦	١٥٩	١.٨٤
.٦	أسلوب التقارير	أسلوب التقارير	١٢٣	٢٤٦	٨٠.٤	٣٠	١٩.٦	١٥٣	١.٨٠
.٧	أسلوب استماراة الحالة الخاصة	أسلوب استماراة الحالة الخاصة	١١٥	٢٣٠	٧٣.٧	٤١	٢٦.٢	١٥٦	١.٧٤

وقد جاء أسلوب المقابلة في القائمة حيث أفاد ٩٦.٤٪ من المرشدين (١٢٥) مرشدًا أنهم يستخدمون هذا الأسلوب في ممارساتهم الإرشادية وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه عطا (٢٠٠٠م) الذي وجد أن أسلوب المقابلة هو الأكثر استخداماً مع أن الكثيرون من المرشدين لا يجيدون تطبيق مهاراتها وفنانيتها. أما أسلوب استخدام السجل الشامل فقد جاء ثانياً وبنسبة عالية وصلت إلى ٩٢.٤٪ وهو أمر متوقع حيث يضم الكثيرون من المعلومات والبيانات التعليمية والاجتماعية والشخصية والصحية للطلاب ويعود له المرشد بين الحين والآخر لاستكمال متطلبات عمله الإرشادي مع الحالة المستفيدة، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الزهراني (١٩٩١م) مع أنه

وجد أن ٣١٪ من المرشدين يرون أن السجلات الخاصة بالطلاب لا تتضمن المعلومات المهمة والمناسبة. أما الأسلوب الثالث الأكثر شيوعاً في استخدامات المرشدين فهو أسلوب السير الذاتية حيث أفاد ٤٠ مرشداً (٩٠.٣٪) بمارسنهم لهذا الأسلوب وهي نتيجة يستغربها الباحث إلى حد ما، ليس في كونها أحد الأساليب المستخدمة من قبل المرشدين ولكن في احتلالها لمربطة متقدمة على أساليب مألوفة مثل أسلوب الملاحظة ودراسة الحالة ولا يستبعد الباحث وجود سوء فهم لدى المرشدين عن مفهوم هذا الأسلوب. كذلك فقد أظهرت بيانات الجدول (٤) أن ٨٦.٥٪ من المرشدين يقومون باستخدام أسلوب الملاحظة في عملهم الإرشادي وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الشناوي (١٩٩١م) الذي وجد أن ٧٦٪ من المرشدين يرون أهمية أسلوب الملاحظة في العملية الإرشادية. أما بالنسبة للأسلوب الخامس فتشير بيانات الجدول إلى أن ١٣١ مرشداً طلابياً (٨٢.٤٪) يطبقون أسلوب متابعة الحالة الفردية والمتضمن قيام المرشد بتسجيل بعض المعلومات وتدوين بعض البيانات عن الحالة في استماره مختصرة لاتتضمن بنوداً متعددة كاستمارة دراسة الحالة الخاصة. أيضاً أظهرت نتيجة التحليل أن ١٢٣ من المرشدين (٨٠.٤٪) يقومون باستخدام أسلوب التقارير في عملهم الذي يتضمن تقارير خاصة بالطلاب صادرة من معلميهم أو الإدارة المدرسية أو المراكز الصحية أو أولياء الأمور أو غيرهم. أما الأسلوب الأخير فهو أسلوب دراسة الحالة الخاصة حيث أفاد ١١٥ مرشداً طلابياً (٧٣.٧٪) باستخدام هذا الأسلوب ولعل وقوعه في المرتبة الأخيرة يعود للبنود المتعددة والإجراءات الكثيرة المطلوبة لاستكماله والتي من ضمنها تطبيق بعض المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية والتي - في الغالب - لا يتم التعامل معها عند دراسة الحالات، بل يتم تحويلها إلى الوحدات الإرشادية أو الوحدات الصحية والتي يتواجد بها بعض من المرشدين الذين تم توفير بعض المقاييس لهم وتدريبهم عليها.

ثانياً: فيما يتعلق بفرض بدراسة المرتبطة بالسؤال الأول والتي نص الفرض الأول فيها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في استخدامهم لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين يمكن أن تعزى لوجود اختلاف في تخصصاتهم العلمية، وقد قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي لفحص هذا الفرض وقد أظهرت بيانات الجدول (٥) صحة الفرض بوجود فروق دالة إحصائية حيث بلغت قيمة (ف) ٣,٢٦ عند مستوى ٠,٠٥

الجدول (٥)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين
في استخدامهم لأساليب التقويم النفسي باختلاف التخصص العلمي

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الإجراءات
دالة	* ٣,٢٦	٢٢,٨٦	٢	٤٥,٧١	بين المجموعات
		٧,٠٠٩	١٥٣	١٠٧٢,٤٦	داخل المجموعات
			١٥٥	١١١٨,١٧	المجموع

* دالة عند ٠,٠٥

وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الطويرقي (١٩٩٥م) من وجود فروق دالة بين المرشدين المؤهلين والمرشدين غير المؤهلين في إدراكهم للعملية الإرشادية كما تتفق مع ما توصل إليه الدليم (٢٠٠١م) من وجود فروق دالة لصالح المرشدين المتخصصين في علم النفس والخدمة الاجتماعية مقارنة بالمرشدين غير المتخصصين في مجال الممارسات الإرشادية الطلابية بصفة عامة. كذلك فإن هذه النتيجة تتفق إلى حد كبير مع ما توصل إليه الغامدي (١٩٩٥م) من وجود فروق دالة بين المرشدين المتخصصين وغيرهم من المرشدين في خصائصهم الإرشادية المهنية، لكنها تختلف مع ما توصل إليه الصبيحي (١٩٩٩م) في دراسته التي أجراها على ١٦٥ مرشدًا طلابيًّا بقصد معرفة اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي من عدم وجود فروق دالة

بين المرشدين المتخصصين والمرشدين غير المتخصصين في اتجاهاتهم. ومن أجل الكشف عن مصدر التباين وتحديد الفروق في بيانات الجدول (٥)، قام الباحث باستخدام اختبار شيفي للمقارنات الشائنة ولكن لم يظهر فروقاً لها دلالة إحصائية بين أي فئتين من فئات متغير التخصص العلمي، وهي نتيجة لا يرى المتخصصون في الإحصاء فيها غرابة خاصة عندما يكون مستوى الدلالة عند .٠٠٥

أما بالنسبة للفرض الثاني الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في استخدامهم لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين يمكن أن تعزى لاختلاف في خبراتهم العملية. فقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي للتحقق من صحة هذا الفرض وقد جاءت نتيجة التحليل المعروضة في الجدول (٦) لتظهر أن قيمة (ف) التي بلغت .٦٦٩ غير دالة عند مستوى .٠٠٥ مما يعني صحة الفرض الثاني.

الجدول (٦)

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استخداماتهم لمختلف أساليب التقويم النفسي باختلاف الخبرة العملية

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الإجراءات
غير دالة	.٦٦٩	٥.١١	٣	١٥.٢٢	بين المجموعات
		٧.٦٣	١٥١	١١٥٢.٩٧	داخل المجموعات
			١٥٤	١١٦٨.٣٠	المجموع

وبالتالي فإن اختلاف سنوات الخبرة العملية لدى المرشدين لا يعكس تبايناً له دلالة إحصائية في استخداماتهم للأساليب التقويمية وهي نتيجة تتفق إلى حد ما، مع ماتوصل إليه الطويرقي (١٩٩٥م) الذي لم يجد فروقاً دالة بين ذوي الخبرة الطويلة وزملائهم ذوي الخبرة القصيرة في

مدركاتهم للعمل الإرشادي، وكذلك فهي تتفق إلى حد كبير مع ماتوصل إليه الدليم (٢٠٠١م) من عدم وجود فروق دالة بين المرشدين في ممارساتهم الإرشادية لها علاقة بسنوات خبرتهم المهنية، أيضاً وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصل إليه الزغاليل والشرعية (١٩٩٨م) من عدم وجود فروق مهمة بين مستويات الخبرة الثلاثة في ممارسة المهام والأدوات الإرشادية عند المرشدين الطلابيين في بعض مدارس الحكومة الأردنية. كما أنها تتفق مع ماتوصل إليه الصبيحي (١٩٩٩م) من عدم وجود فروق دالة بين المرشدين ذوي الخبرة الطويلة ونظرائهم ذوي الخبرة القصيرة في اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي بمختلف ممارساتها وتطبيقاتها. إن التفسير المحتمل لعدم وجود فروق بين المرشدين في استخداماتهم لأساليب التقويم النفسي على الرغم من تباين سنوات الخبرة بينهم يمكن أن يعزى لنطبية العمل ورتابته المملة وروتينه الخانق لسنوات طويلة حيث لا توجد حواجز للتطوير ولا دافعية للتتجديد عند الأفراد، علاوة على أن طبيعة المناشط والبرامج الإرشادية ليست دقيقة ومتخصصة بحيث تتحدى قدرات المرشدين وتبرز الفروق الفردية وجوانب التميز بينهم في الأداء الإرشادي الذي تتطلب الممارسات المهنية المتنوعة في مجالات التقويم النفسي خلال سنوات العمل الإرشادي.

أما فيما يتعلق بالفرض الثالث والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين في استخداماتهم لمختلف أساليب التقويم النفسي العشرين يمكن أن تنسب لاختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها، فقد قام الباحث بتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي الذي تظهر بيانات الجدول (٧) فيه أن قيمة (ف) قد وصلت إلى ١.٣٤ وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى .٠٥

(٧) الجدول

تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استخداماتهم لمختلف أساليب التقويم النفسي باختلاف المراحل التعليمية

مستوى الدلالة	قيمة F	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	الإجراءات
غير دالة	١.٣٤	٩.٧٠	٢	١٩.٣٩	بين المجموعات
		٧.٢٠	١٤٨	١٠٦٦.١٢	داخل المجموعات
			١٥٠	١٠٨٥.٥١	المجموع

مما يعني صحة الفرض الثالث بعدم وجود فروق ذات دلالة جوهرية بين المرشدين في تطبيقاتهم لأساليب التقويم النفسي يمكن أن يكون لها علاقة بالمستوى التعليمي الذي يزاولون فيه مهامهم الإرشادية وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الطويرقي (١٩٩٥م) الذي لم تظهر دراسته وجود فروق دالة بين المرشدين العاملين في المراحل المتوسطة ونظرائهم في المراحل الثانية في نظرتهم للعمل الإرشادي المدرسي، كما أنها تتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الصبيحي (١٩٩٩م) من عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المرشدين العاملين في المراحل المتوسطة وزملائهم في المراحل الثانية في اتجاهاتهم نحو مهنة الإرشاد النفسي. كذلك فإن هذه النتيجة لا تختلف عن النتيجة التي توصل إليها الدليم (٢٠٠١م) حول عدم وجود فروق دالة بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية يمكن أن تسبب لاختلاف المراحل التعليمية الثلاث. إن الباحث في محاولته تفسير هذه النتائج، يعتقد بأن عدم وجود أهداف إرشادية محددة لكل مرحلة تعليمية تأخذ في عين الاعتبار الخصائص المتعلقة بكل مرحلة عمرية علاوة على التجانس السائد في الخدمات والبرامج الإرشادية في كل مرحلة تعليمية وعمرية، يعني تقليل فرص التباين الفردي في الممارسات، مما يمارس من إجراءات وتطبيقات وما ينفذ من برامج وخدمات في المراحل الابتدائية لا يختلف عما يتم في المراحل الثانوية أو المتوسطة وبالتالي فالاتي فالاختلاف جوانب التمايز

التخصصي الدقيق بين مرشدي المراحل الثلاث أمر متوقع في ظل هذه الأوضاع الإرشادية.

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤال الثالث الذي يهدف إلى معرفة مدى أهمية الاختبارات والمقاييس المهنية والنفسية للعمل الإرشادي المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، فقد قسم الباحث استجابات المرشدين إلى فئتين تتضمن الأولى، الأفراد الذين يرون أن هذه الاختبارات والمقاييس مهمة لهم في عملهم الإرشادي مع تفنيد أسباب أهميتها والفئة الأخرى هي التي تعتقد بأنها غير مهمة منهأة لأسباب ذلك وتظهر بيانات الجدول (٨) أن ١٢٤ (٧٩,٥٪) من أفراد العينة يرون أهمية للاختبارات والمقاييس في ممارساتهم الإرشادية وهي نسبة كبيرة، تتفق مع ما توصل إليه الشناوي (١٩٩١م) والزهراني (١٩٩١م) اللذان وجدا في دراستيهما أن أعداداً كبيرة من المرشدين الطلابيين ترى ضرورة توافر أدوات القياس النفسي في عملهم الإرشادي حتى تتاح لهم فرصة أداء مهامهم بالصورة المناسبة والمأمولة.

(الجدول ٨)

النسب والتكرارات التي تمثل درجة أهمية الاختبارات والمقاييس من وجهة نظر المرشدين مصنفين حسب مناطقهم التعليمية

النسبة	المجموع	الدمام		مكة المكرمة		الرياض		العدد	درجة الأهمية
		العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
٧٩,٥	١٢٤	% ٢٧,٤	٣٤	% ٢٣,٩	٤٢	% ٢٨,٧	٤٨		مهمة
٢٠,٥	٢٢	% ٩,٤	٣	% ٤٦,٩	١٥	% ٤٣,٨	١٤		غير مهمة
% ١٠٠	١٥٦	٢٣,٨	٣٧	% ٣٦,٥	٥٧	% ٣٩,٧	٦٢		المجموع

أما على صعيد المسوغات التي أبدتها المرشدون في الدراسة الحالية بشأن أهمية الاختبارات والمقاييس في ممارساتهم الإرشادية المدرسية، فقد جاءت كثيرة ومتنوعة لذلك فقد لجأ الباحث إلى تحليلها وتجميعها بناء على بعض الخصائص المشتركة بينها ومن ثم تصنيفها حسب أهميتها

معتمداً في ذلك على النسب المئوية والتكرارات، علماً بأن الباحث لن يتناول بالعرض والمناقشة إلا تلك الأسباب التي يتفق ٣٠٪ أو أكثر من المرشدين على أنها تحدد درجة أهمية المقاييس والاختبارات للممارسات الإرشادية في المدارس.

وتنظر ببيانات الجدول (٩) ترتيباً تنازلياً لهذه المسوغات أو الأسباب.

الجدول (٩)

**مسوغات أهمية الاختبارات والمقاييس
في العمل الإرشادي المدرسي مرتبة ترتيباً تنازلياً**

مرئيات المرشدين	م	محددة درجة أهمية المقاييس والاختبارات
النسبة	العدد	
٪٦٢	٧٧	١. مساعدة المرشد في عملية التشخيص
٪٥٠	٦٢	٢. فهم شخصية الطالب بصورة دقيقة
٪٤٦	٥٧	٣. الوصول إلى تقويم صحيح وموضوعي للطلاب
٪٤١	٥١	٤. التعرف على ميول واتجاهات واستعدادات الطلاب
٪٣٨	٤٧	٥. المساعدة في وضع الخطط الإرشادية والعلاجية
٪٣٥	٤٣	٦. دراسة حالات الطلاب بشكل علمي
٪٢٢	٤١	٧. المساعدة في الكشف عن الموهوبين والمتفوقين

إن الأسباب التي ذكرها المرشدون بقصد توضيح أهمية الاختبارات والمقاييس للخدمة الإرشادية النفسية المدرسية تأتي في مجملها متسلقة مع ما ورد في أدبيات علم النفس الإرشادي، كما أن مجيء التشخيص في المرتبة الأولى من الأهمية في رأي المرشدين، أمر غير مستغرب فمعظم الاتجاهات النظرية والممارسات التطبيقية في الإرشاد تؤيد توظيف هذه الأدوات القياسية لخدمة المرشدين عند تناولهم للبعد التشخيصي مع العلم بأن مفهوم التشخيص لم يكن مألوفاً في غير مجالات الطب حتى قام عدد من رواد الفكر الإرشادي باستخدامه أداة لتصنيف المشكلات والصعوبات، فهذا هانسن وآخرون (Hansen et al. 1982)، على سبيل

المثال يؤكدون أن هناك ثلاثة أغراض للتشخيص الإرشادي تتمثل في تحديد الأنماط السلوكية المراد تعديلها، والتعرف على الظروف التي ساعدت على ظهورها، إضافة إلى تحديد أفضل الطرق والأساليب المؤدية لإحداث التغييرات المنشودة. لقد اقترح الكثير من المفكرين مجموعة من نماذج التشخيص الإرشادي لعل أبرزها نموذج كاليس ونموذج كانفر وساسلو ونموذج بوردن ونموذج سوينسون ونموذج ولاماسون والتي في معظمها توظف أدوات القياس النفسي في إجراءاتها وتطبيقاتها لتشخيص الحالات والتوقع بما لها في مختلف المؤسسات التعليمية والصحية والاجتماعية.

أما السبب الثاني لأهمية الاختبارات والمقاييس الثاني من وجهة نظر المرشدين فتظهر بيانات الجدول (٩) أن ٥٠٪ (٦٢ مرشدًا) منهم يعتقدون أنه يتمثل في مساعدة المرشد على فهم شخصية الطالب بصورة واقعية ودقيقة، وهو الأمر الذي يؤكده الشناوي (١٩٩٦م) الذي يرى أن من وظائف الاختبارات والمقاييس المهنية والنفسية في المجال الإرشادي تقديم بيانات مختلفة ومتعددة لمساعدة المسترشد على زيادة فهمه لنفسه وتقبله لذاته وتقييمه لها بصورة واقعية.

أما المحدد الثالث لأهمية الاختبارات والمقاييس، فيرى سبعة وخمسون مرشدًا طلابياً (٤٦٪ منهم) أن الوصول إلى تقويم صحيح وموضوعي للحالات الطلابية لن يتحقق إلا بتطبيق بعض أدوات القياس النفسي والمهني وهي وجهة نظر تتفق مع رؤية باترسون (Patterson, 1962) ومرئيات ثورندايك وهيقن (Thorndike and Hagen, 1978). أما فيما يتصل بوجهة نظر المرشدين حول السبب الرابع لأهمية الاختبارات والمقاييس في العمل الإرشادي المدرسي، فيرى ٤١٪ منهم أن التعرف على الميول والاتجاهات والاستعدادات إجراء مهم لن يتم تحقيقه إلا بتطبيق بعض آليات وأدوات الاختبارات والقياس النفسي والمهني وهو توجه عام تؤيده الكثير من

الدراسات والأبحاث في التراث النفسي، حيث لم تعرف بعد طرق أو أساليب قياسية أفضل منها خاصة في مجال الإرشاد المهني. كذلك فقد أظهرت بيانات الجدول (٩) أن ٢٨٪ من المرشدين (٤٧ مرشداً) يرون أن نتائج تطبيق الاختبارات والمقاييس يمكن أن تساعد المدرس في وضع الخطط الإرشادية والعلاجية الملائمة بناء على أساس موضوعية دقيقة، وهو شأن تؤيده الكثير من الناحي النظرية والدراسات الميدانية (باترسون ١٩٦٢م، بل肯 ١٩٨١م، الحرويل ١٩٩٢م، الحري ١٩٩٥م). من جانب آخر يعتقد ثلاثة وأربعون مرشداً طلابياً (٣٥٪) من عينة الدراسة الحالية أن المدرس يحتاج أشاء دراسته للحالات الطلابية إلى تطبيق سلسلة من الإجراءات القياسية التي يمكن لها أن تعينه سواء في عملية التشخيص أو وضع الخطط أو التوقع بمصير ومستقبل الحالات الطلابية المسترشدة. وتعكس مضامين التراث النفسي أهمية هذه الأدوات التي تعد من المكونات الأساسية في أسلوب دراسة الحالة. أخيراً فقد عبر ٢٢٪ من المرشدين عن أهمية الاختبارات والمقاييس للعمل الإرشادي في مجال مساعدة المدرس في الكشف عن الموهوبين والمتوفقين في أوساط الطلبة، وهو شيء قد يفرضه واقع الحال في ظل المستجدات التي بدأت تظهر في البرامج الأكademية الراهنة بمدارس التعليم العام والتي في مقدمتها برامج الكشف عن الموهوبين، وبرامج دمج ذوي الحاجات الخاصة في المنهج الدراسي مع الطلبة العاديين، مما يعني تزايد الحاجة إلى إجراءات تقويمية دقيقة بصفة قد تكون دورية أو مستمرة للوقوف بين الحين والآخر على مستوى التقدم والنجاح الذي تحقق للطلاب.

أما على صعيد عدم الأهمية فترى نسبة قليلة من المرشدين تصل إلى اثنين وثلاثين مرشداً طلابياً (خمس العينة) عدم جدوى استخدام المقاييس والاختبارات في العمل الإرشادي المدرسي مسوغة ذلك بعدد من الأسباب التي تم تحليلها وتصنيفها، على أن يتم تناول ثلاثة منها فقط لأنها تعكس

موافقة ٣٠٪ أو أكثر من المرشدين، فلقد أظهرت بيانات الجدول (١٠) أن أربعة عشر مرشدًا طلابيًّا (٤٤٪ من المرشدين) لا يرون أهمية للاختبارات والمقاييس نظرًا لعدم وجود المرشدين المتخصصين والمؤهلين، وهو توسيع غير منطقي من وجهة نظر الباحث، لأن الجهل بالشيء لا يعني رفضه أو إهماله، بل إن ذلك قد يكون مدعاه للتصدي له بعدة وسائل وأساليب لعل أبرزها على سبيل المثال، تكليف المتخصصين فقط بالعمل الإرشادي النفسي المدرسي، إضافة إلى تنظيم العديد من الدورات التدريبية التشييطية لتطوير مهارات جديدة لدى المرشدين كجزء من برامج التدريب والتعليم المستمر.

الجدول (١٠)

**مسوغات عدم أهمية الاختبارات والمقاييس
في العمل الإرشادي المدرسي مرتبة ترتيباً تنازليًّا**

مرئيات المرشدين النسبة	العدد	محددات درجة أهمية المقاييس والاختبارات	م
		عدم وجود المرشدين المتخصصين المؤهلين	
٤٤٪	١٤	عدم مناسبتها للبيئة المدرسية والثقافة المحلية	١.
٣٨٪	١٢	عدم توافر الإمكانيات المختلفة في المدارس	٢.
٣٤٪	١١		٣.

أيضاً تظهر بيانات الجدول (١٠) أن ٣٨٪ من المرشدين (١٢ مرشدًا طلابيًّا) قد أشاروا إلى أن طبيعة المشكلات التي تظهر في البيئات المدرسية لا تتجاوز بعض السلوكيات البسيطة التي يمكن التعامل معها دون حاجة إلى أساليب دقيقة وإجراءات متعددة كالاختبارات والمقاييس، والباحث هنا يرى أن هذه النظرة يشوبها الكثير من القصور وعدم الإلمام بأبعاد العمل الإرشادي النفسي المدرسي، حيث إن برامج الإرشاد الأكاديمي والإرشاد المهني والإرشاد النفسي في تجارب الكثير من الدول العالمية وبعض الأقطار العربية توظف كمًا كبيرًا من أدوات وآليات القياس

للتعرف على جوانب كثيرة من شخصية الطالب كالميل والاتجاهات والاستعدادات والقدرات علاوة على تشخيص جوانب القوة والضعف لديه. إذاً فهذه الأساليب القياسية لا تعنى فقط بالحالات المرضية أو البيئات الصحية أو تقتصر على بعد واحد من أبعاد الشخصية الطلابية، بل إنه من المتوقع أن يلجأ المرشد إلى تطبيق مجموعة من المقاييس والاختبارات في صورة بطاريات متعددة على طلابه بغية الوصول إلى بروفايل شخصي دقيق للطالب يساعد في عملية تقويمه واتخاذ أنساب الأحكام والقرارات بشأن حالته النفسية أو وضعه الأسري أو ظروفه الاجتماعية أو التعليمية أو التربوية أو المهنية. أيضاً فقد ورد ضمن المسوغات التي ساقها بعض المرشدين كمحددات لعدم ملاءمة المقاييس والاختبارات للتطبيق في المدارس عدم وجود أدوات قياس مطورة أو موطننة أو مقننة على البيئة السعودية، وهي رؤية يؤكّد الباحث على ضرورة العمل بها، ولكن من ناحية أخرى فإن واقع الحال يقول بوجود عدد جيد من المقاييس والاختبارات المطورة ومثلها المقننة على البيئة المحلية والتي درسها وخبرها المرشدون الطلابيون المتخصصون خلال دراستهم الجامعية ويمكن تطبيقها في البيئات المدرسية. أخيراً فقد وجد الباحث أن ٣٤٪ من المرشدين (١١ مرشدًا طلابيًّا) يعتقدون أن عدم توافر الإمكانيات والموارد الطبيعية والبشرية والإدارية كمختبرات وأدوات القياس وكثرة المشاغل والأعباء الإدارية إضافة إلى قلة العناصر البشرية التي تعمل في المجال الإرشادي المدرسي تكون سبباً أو مسوغاً كافياً لعدم استخدام هذه الاختبارات والمقاييس المهنية والنفسية، والباحث يرى أن مثل هذه الصعوبات يمكن معالجتها إدارياً متى وجدت القناعات لدى المسؤولين بذلك سواء ما يتعلق منها بضرورة توفير بعض أدوات القياس النفسي والمهني أو ما له صلة بزيادة أعداد المرشدين أو ما يرتبط بعدم تكليف المرشدين بعدد من المهام والأعمال التي لا تدخل في صميم تخصصهم وواجباتهم المهنية.

إن التقليل من أهمية الاختبارات والمقاييس في تطبيقات العمل الإرشادي أمر غير مستغرب، فقد ظهرت في الخمسينيات بعض الاتجاهات النظرية، كالإرشاد النفسي غير الموجه الذي يمثله بصورة كبيرة الإرشاد المركز حول العميل بزعامة كارل روجرز، والتي تناولت بعدم توظيف أدوات القياس والتشخيص في العملية الإرشادية بدعوى أن سلبياتها تطفى على إيجابياتها، لكن الأمر الذي لاحظه الباحث فيما يتعلق بهذا الأمر أن نظرة المرشدين والتي عبروا عنها بتلك المسوغات التي ساقوها كمحددات لدرجة عدم الأهمية لاتتطلاق من رؤى فلسفية أو مرجعيات فكرية نظرية بقدر ما تعود لاعتبارات إدارية وبالتالي فإن أمر معالجتها من وجهة نظر الباحث يمكن أن يتم بصورة أسهل وأسرع متى ماتم التسويق والترتيب لذلك من قبل المهتمين والمتخصصين والمسؤولين المعنيين بشؤون التوجيه والإرشاد.

رابعاً: يتضمن السؤال الرابع في هذه الدراسة التساؤل حول علاقة متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية بوجهة نظر المرشدين بشأن درجة أهمية المقاييس والاختبارات المهنية والنفسية، وستتم الإجابة عن هذا السؤال من خلال فحص الفرض الثالثة الآتية:

ينص الفرض الرابع في هذه الدراسة على عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين نظرة المرشدين لأهمية المقاييس والاختبارات وطبيعة التخصص العلمي للمرشدين، ولفحص مدى صحة هذا الفرض فقد استخدم الباحث اختبار مربع كاي وقد أظهرت بيانات الجدول (١١) عدم صحة الفرض وذلك بوجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى .٠٠٥ بين المرشدين في نظرتهم لأهمية المقاييس والاختبارات ترتبط بطبيعة تخصصهم العلمي حيث يتضح من البيانات المعروضة أن المرشدين الطلابيين غير

المتخصصين يختلفون بشكل نسبي ملحوظ عن زملائهم المرشدين المتخصصين في علم النفس والخدمة الاجتماعية في نظرتهم لعدم أهمية المقاييس والاختبارات وجدوى استخدامها في العمل الإرشادي، وهي نتيجة لا يستغريها الباحث في ظل وجود أعداد كبيرة من المرشدين المتخصصين أصلًا في اللغة العربية أو المواد الدينية أو العلوم الطبيعية وغيرها، حيث لم يسبق لهؤلاء دراسة موضوعات في علم النفس والإرشاد النفسي خلال دراستهم الأكademie في المرحلة الجامعية أو ما بعدها؛ لذا فهم في الأساس لا يملكون الخلفية العلمية والنفسية المتخصصة، بل إنه يمكن القول أنهم لا يملكون ما هو أبسط من ذلك، ألا وهو ثقافة المقاييس والاختبارات (culture of testing and measurement) وبالتالي فإنهم لا يلمسون أو يدركون جدوى مثل هذه الإجراءات والأساليب القياسية في عملية التقويم النفسي للمهندسين.

الجدول (١١)

حساب قيمة k_2 ومستوى دلالتها بالنسبة لدرجة أهمية الاختيارات والمقاييس في علاقتها بالشخص العلمي

ك	نسبة الجامعة	التخصصات الأخرى		الخدمة الاجتماعية		علم النفس		الأهمية/التخصص
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
* ٦,٥٤٨	٢	%٢٧	٤٤	%٣٦	٤٢	%٢٧	٢٢	مهم
		%٦٢	٢٠	%٢٢	٧	%١٦	٥	غير مهم
		%٤٣	٦٤	%٣٢	٤٩	%٢٥	٣٧	المجموع

* دالة عند

أما بالنسبة للفرض الخامس فقد نص على عدم وجود علاقة لها دلالة إحصائية بين نظرة المرشدين لأهمية الاختبارات والمقاييس وتبالين سنوات الخبرة لديهم، وقد استخدم الباحث اختبار مربع كای ليتأكد

من ذلك، فأظهرت النتيجة المعروضة في الجدول (١٢) صحة الفرض بعدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين المرشدين في نظرتهم لأهمية الاختبارات والمقاييس وتبالين سنوات خبرتهم، وقد يكون لنوعية وقلة خبرة الممارسة المهنية الحقة في المدارس علاقة بذلك، بحكم أنه لم تتح للمرشدين فرصة التطبيق الفعلي التي ترفع من مستوى المعرفة الفنية التخصصية، وتحسن من الجوانب المهارية لدى المرشد، وبالتالي تزيد من رصيد خبراته التراكمية النوعية التي يمكن أن تعكس تميز الأداء وتبالين الرؤى بين المرشدين.

(١٢) الحدول

حساب قيمة كا ٢ ومستوى دلالتها بالنسبة لدرجة أهمية الاختبارات والمقاييس في علاقتها بالخبرة العملية

* غير دالة عند مستوى .٥٠٠

أخيراً، وفيما يتعلق بالفرض السادس الذي ينص على عدم وجود علاقة لها دلالة إحصائية بين نظرة المرشدين لأهمية الاختبارات والمقاييس واختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها، فقد طبق الباحث أسلوب مربع كاي لاختبار صحة هذا الفرض، وقد أظهرت النتائج المعروضة في الجدول (١٢) عدم وجود علاقة دالة بين نظرة المرشدين لأهمية الاختبارات والمقاييس واختلاف المرحلة التعليمية.

الجدول (١٣)

حساب قيمة k_2 ومستوى دلالتها بالنسبة لدرجة أهمية الاختيارات والمقاييس في علاقتها بالمرحلة التعليمية

الرتبة	نسبة المرضية	الثانوية		المتوسطة		الابتدائية		الأهمية/المرحلة
		النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
* ١,٥٢٠	٢	%٣٥	٤٠	%٣٤	٢٨	%٢١	٢٥	مهم
		%٢٥	٨	%٣٤	١١	%٤١	١٢	غير مهم
		%٣٣	٤٨	%٣٤	٤٩	%٣٣	٤٨	المجموع

* غير دالة عند مستوى .٥٠٠

وبالتالي فإن نظرة المرشدين لدى أهمية الاختبارات والمقاييس لا علاقة لها باختلاف المراحل التعليمية التي يعملون بها، ولعل مرد ذلك إلى عدم وجود أهداف مختلفة وبرامج متخصصة لكل مرحلة تعليمية، تتطلب مهارات وكفايات محددة في تطبيق إجراءات القياس، وبالتالي فإنعدام التباين على مستوى الخدمات انعكس على ممارسات المرشدين وأنشطتهم ظهرت متماثلة ينقصها التنوع والتمايز، وإلا فإنه من المعروف أن طلبة المرحلة الثانوية – على سبيل المثال – يحتاجون – كما تؤكد أدبيات البحث والتراكم النفسي – إلى الإرشاد الأكاديمي والإرشاد المهني اللذين تتضمن معظم فعالياتهما تطبيقاً لبعض المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية للكشف عن ميول الطلاب واستعداداتهم وتوجهاتهم نحو المسارات والتخصصات الأكademie، أو الفرص الوظيفية، وكذلك الحال بالنسبة لطلاب المرحلتين الابتدائية والمتوسطة الذين تتطلب حاجاتهم تركيزاً أكثر على فعاليات الإرشاد النمائي والوقائي.

الخلاصة والتوصيات:

جاءت فكرة هذه الدراسة بعد ملاحظة الباحث لندرة الدراسات التي تبحث في واقع خدمات التقويم النفسي، والذي يعد حالياً أحد المجالات الحيوية في العمل الإرشادي المدرسي، سواء على المستوى العربي أو المحلي، وقد كشفت نتائج الدراسة الحالية لواقع التقويم النفسي في بعض مدارس التعليم العام في ثلاثة مناطق تعليمية كبرى في المملكة عن بعض الجوانب المهمة في الممارسات التقويمية الإرشادية، فقد أفاد أكثر من ٣٠٪ من المرشدين بأن أساليب المقابلة والسير الذاتية والملاحظة والتقارير دراسة الحاله هي الأكثر استخداماً، وهي مؤشرات تتفق مع السائد في التطبيقات الإرشادية المدرسية بشكل عام، ولكن يبقى السؤال قائماً حول نوعية وكيفية هذه الاستخدامات خاصة وقد أشارت بعض الدراسات السابقة كدراسة (الزهراني ١٩٩١م، الشناوي ١٩٩١م، عطا ٢٠٠٠م) إلى ضعف مهارات المرشدين الفنية، التي انعكست على مستوى أدائهم وكفاءة عملهم. كذلك فقد كشفت نتائج الدراسة أن أساليب التقويم النفسي المعتمدة على إجراءات القياس والاختبارات النفسية والمهنية لا تستخدم إلا بحسب ضئيلة جداً لا تتجاوز ٧٪ مع أن حوالي ٨٠٪ من المرشدين يرون أهمية هذه الأدوات القياسية في تطبيقاتهم الإرشادية المدرسية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مهمة التشخيص الإرشادي وفهم الشخصية الطلابية وتقويمها بصورة موضوعية مع التعرف على الميل والاستعدادات المساعدة في وضع الخطط الإرشادية العلاجية والكشف عن الموهوبين هي من وجهة نظر ٣٠٪ أو أكثر من المرشدين مسوغات تستدعي وتحدد أهمية استخدام الاختبارات والمقاييس، في حين أفاد ٢٠٪ من عينة الدراسة بعدم جدواي استخدام هذه الأدوات القياسية لعدم وجود

المتخصصين وعدم ملاءمتها لطبيعة المشكلات المدرسية علاوة على قلة الإمكانيات.

أخيراً وفيما يتعلق بمتغيرات الدراسة المستقلة، فقد كان لمتغير التخصص العلمي وخلفية المرشدين الأكاديمية بعض الدلالات الجوهرية سواء فيما يتعلق بطبيعة أساليب التقويم النفسي المستخدمة، أو في درجة أهمية الاختبارات والمقاييس، في حين لم يكن لمتغيري الخبرة العملية أو المرحلة التعليمية دلالات أو علاقات إحصائية جوهرية، ولعل هذا يؤكد أهمية التخصص العلمي لتحقيق مستوى وأداء إرشادي ملائم، ويشير من جانب آخر إلى أن محدودية البرامج والخدمات الإرشادية وتماثلها ونمطيتها في كل مرحلة تعليمية، ومع كل فئة عمرية من الطلاب لا يتبع المجال لإبراز أهمية ودور الخبرة المهنية وتميز الأداء في كل مستوى تعليمي.

إذاً وفي ضوء هذه الأهمية لنتائج هذه الدراسة والجوانب التي أبرزتها يوصي الباحث بما يأتي:

١. مما لا شك فيه أن لدى المسؤولين عن شؤون التوجيه والإرشاد في وزارة التربية والتعليم والجامعات والمعاهد والكليات إدراكاً واضحاً لأهمية الاختبارات والمقاييس النفسية، ولعل في تصميم استماراة الحالة الموجودة في المدارس، خاصة الجزء الثاني منها الخاص بالمقاييس ومفردات التشخيص ما يؤكد ذلك، لذا فالباحث يوصي بسرعة العمل على التوسيع، ولو بشكل مرحلوي وتصاعدي في استخدام أدوات القياس وإجراءاته، خاصة في ظل المستجدات المتلاحقة في البرامج الأكademie في مراحل التعليم العام، كبرامج الكشف عن الموهوبين ودمج الطالب ذوي الحاجات الخاصة في المنهج الدراسي العام، وكثرة التخصصات

الأكاديمية في المرحلة الثانوية والجامعة وكذلك الشروط الموضوعة التي أصبح العمل سوف يضعها على الخريجين.

٢. علامة على ضرورة التفكير الجاد في توفير المقاييس والاختبارات في المدارس بالاستفادة من الأدوات المتاحة، يجب العمل على وضع استراتيجية طويلة الأمد تتعلق بتطوير وتصميم وتقنين مقاييس معينة تتناسب البيئة المدرسية وثقافة المجتمع السعودي وظروفه.
٣. العمل على التوسيع في الخدمات بإدخال برامج إرشادية متخصصة تلبي حاجات كل مرحلة عمرية، وتتناسب خصائص المستويات التعليمية وتكسر حواجز الرتابة والنمطية التي تحد من التجديد والتطوير والرفع من مستوى المرشدين وكفاءتهم.
٤. العمل على اتخاذ الإجراءات الإدارية الالزمة لقصر ممارسة العمل الإرشادي المدرسي على أولئك المرشدين المتخصصين في علم النفس ويمكن استثناء المتخصصين في الخدمة الاجتماعية والتربية الخاصة بعد إنهائهم لدورات تدريبية وأكاديمية متخصصة في الإرشاد المدرسي لا تقل عن عام دراسي كامل.
٥. مع أن هذه الدراسة أجبت عن بعض الأسئلة إلا أنها أثارت الكثير من الاهتمامات حول نوعية وكيفية استخدام الأساليب التقويمية مما يدفع بالباحث إلى المناداة بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث في هذا المجال الحيوي.

المراجع:

- أبو حطب، فؤاد وسید عثمان (١٩٧٩م): *التقويم النفسي*: القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- البطش، محمد وليد وموسى عبدالخالق جبريل (٢٠٠٢م): *نموذج مقترن للإرشاد والتوجيه التربوي والمهني في الوطن العربي: اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية والعالمية المنامة البحرين*.
- الشبيتي، عوض والغامدي سراج (١٩٨٨م): *مدى فهم الطلاب والمعلمين لنظام الدراسة بالثانويات المطورة*: قدمت في اللقاء السنوي للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جامعة الملك سعود الرياض.
- الحربي، محمد علي (١٩٩٢م): *الاتجاهات المهنية لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية: دليل رسائل الماجستير في علم النفس*، الجزء الأول، مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.
- الحرويل، عبدالله أحمد (١٩٩٢م): *الطموحات التعليمية والمهنية لطلاب الصف الثالث الثانوي في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المدينة والقرية*: دليل رسائل الماجستير في علم النفس. الجزء الأول مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.
- دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بوزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢م): *إعداد الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد*: الطبعة الأولى، الرياض.

- الدليم، فهد عبدالله (٢٠٠١م): الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين وعلاقتها بمتغيرات التخصص والخبرة والمرحلة التعليمية: مجلة جامعة الملك سعود م ١٣ العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢) ص ص ٤٣٩ - ٤٧٨ الرياض.
- الدوسرى، إبراهيم مبارك (٢٠٠٠م): الإطار المرجعي للتقويم التربوي: مكتب التربية العربي لدول الخليج الطبعة الثانية - الرياض.
- الدوسرى، صالح (١٩٨٥م): الاتجاهات العلمية في تحطيط برامج التوجيه والإرشاد: رسالة الخليج العربي: العدد الخامس عشر السنة الخامسة ص ص ٢٣٥ - ٢٨٥ .
- الزغاليل، أحمد والشرعية حسين (١٩٩٨م): الأدوار والوظائف الإرشادية للمرشد التربوي في المدرسة الأردنية والاختلاف في ممارستها تبعاً للجنس والعمر والمؤهل والخبرة والتخصص: مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر: العدد الرابع عشر ص ص ٦٥ - ١٨٩ .
- الزهراني، أحمد خميس (١٩٩١م): التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق، دراسة استطلاعية في منطقة الطائف التعليمية كنموذج مختار: الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم: الرياض. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود.
- الزهراني، محمد سعيد (١٩٩٥م): الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية كما يدركها المديرون والمعلمون والمرشدون والطلبة في منطقة الباحة: دليل رسائل الماجستير في علم النفس، الجزء الثاني، مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.

- الصبيحي: عبدالرحمن عبدالله (١٩٩٩م): اتجاهات المرشدين الطلابيين نحو مهنة الإرشاد النفسي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية والبيئة المدرسية: رسالة ماجستير غير منشورة: الرياض. كلية التربية بجامعة الملك سعود.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩١م): تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي: دراسة في منطقة الرياض الكتاب السنوي للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم: الرياض الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ١٤١٠هـ.
- الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦م): العملية الإرشادية: القاهرة. دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الطويرقي، سالم (١٩٩٥م): مدركات المرشدين المدرسین لطبيعة العمل الإرشادي في المدارس المتوسطة والثانوية في منطقتي جدة ومكة: دليل رسائل الماجستير في علم النفس الجزء الثاني، مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.
- عبدالسلام، فاروق وطاهر ميسرة ومهني يحيى (١٩٩١م): مدخل إلى القياس التربوي وال النفسي: الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع.
- عطا، محمود حسين (٢٠٠١م): تفعيل دور التوجيه والإرشاد بدول مجلس التعاون الخليجي، ورقة عمل مكتب التربية العربي لدول الخليج الكويت.
- عمر، ماهر محمود (١٩٩٩م): الإرشاد النفسي المدرسي: الطبعة الثانية ديربورن ميتشجان أكاديمية ميتشجان للدراسات النفسية.
- الغامدي، مساعد (١٩٩٥م): الخصائص الإرشادية والاستعداد الاجتماعي لدى المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين في المرحلة الثانوية.

- دليل رسائل الماجستير في علم النفس: الجزء الثاني: مكة المكرمة.
مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.
- الغريب، رمذة (١٩٨١م): التقويم والقياس النفسي والتربوي: القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
 - متولي، مصطفى ونور الدين عبدالجواد (١٩٩١م): التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينتي الرياض والقاهرة: الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم: الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جامعة الملك سعود.
 - المفدى، عمر عبدالرحمن (١٩٨٩م): الإرشاد النفسي المدرسي مقارنة بين الواقع وضوابط ومعايير المهنة: دليل ندوة المعايير النفسية والاجتماعية والضوابط للخدمات النفسية: الرياض قسم علم النفس. كلية التربية. جامعة الملك سعود.
 - معمور بار، عبد المنان، ومحمد أمير خان (١٩٩١م): الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدن المملكة العربية السعودية. مكة المكرمة، مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.
 - مكتب التربية لدول الخليج العربي (١٩٩٠م): الإرشاد التربوي في جامعات دول الخليج العربي الرياض.
 - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٠م): إدارة برامج التربية: اجتماع خبراء التوجيه المدرسي والمهني في المرحلة الثانوية في ضوء التجارب العربية والعالمية المنامة البحرين أكتوبر.

- Belkin, G (1981): *Practical Counseling in the Schools* 2nd ed. Dubuque, Iowa: Brown company Publishers.
- Engen, H Lamb, R and Prediger, D (1982): *Are Secondary Schools still using standardized tests? Personnel and guidance journal*, 60, 287-290.
- Fazzaro, C.J and Gillespie, J. o (1972): *Organizational models of effective counseling and Guidance programs: Clearing House*, 45, 153-158.
- Gysbers, N and Henderson, P (1994): *Developing and managing your School Guidance Program*: 2nd Ed Alexandria, va: American Counseling Association.
- Hansen, J. Stevic, R and Warner R (1982): *Counseling: theory and process*: 3rd ed. Boston, Mass. Allyn and Bacon, Inc.
- Hood, A and Johnson, R (1997): *Assessment in gounseling*: 2nd Ed: Alexandria, Va: American counseling Association.
- Isaksen, H (1964): *The Role of School Counsetors in mental Health*: *Journal of Education*, 146, No: 30 11-15.
- Patterson, C.H (1962): *Counseling and Guidance in Schools*: New York: Harper and Row Publishers.,
- Pietrofesa, J. Hoffman, A. Splete, H. and Pinto, D (1978): *Counseling: Theory Research and Practice* Boston, Houghton Mifflin Company.
- Schafer, W and Mufson, D (1993): *Assessment Literacy for School counselors: Paper Presented at the American counseling Association convention*.
- Shertzer, B and Stone, S (1980): *Fundamentals of counseling*: Boston: Houghton Mifflin Company.
- Thorndike, R and Hagen, E (1978): *Measurement and evaluation in Psychology and education* 4th Ed. New York. John Wiley and Sons.
- Zytowski, D. G (1994): *Tests and counseling: We are still married and Living in discriminant analysis: Measurement and evaluation in counselingand development*, 28, 148-151.

اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة تفصيلية لتقديم أداء الطالبات المتدربات في التربية العملية

الأستاذ المساعد د. سوسن محمد عز الدين

الأستاذ المساعد د. نجاة عبد الله بوقس

كلية التربية للبنات - جدة (الأقسام الأدبية)

هدفت الدراسة إلى إعداد بطاقة تقويم معدلة لبطاقة التقويم الأساسية، وإعداد بطاقة تقويم تفصيلية لبطاقة الأساسية المعدلة، ومعرفة أثر استخدام المعلمات المتعاونات لبطاقة التقويم التفصيلية على درجات الطالبات المعلمات تخصصات الرياضيات، والعلوم (علم الحيوان، الفيزياء، الكيمياء، النبات) في مقرر التربية العملية بكلية التربية للبنات في جدة، ثم تحديد اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية، ولتحقيق ذلك أعدت الباحثتان الأدوات الآتية:

١. بطاقة تقويم رئيسة معدلة.
٢. بطاقة تقويم تفصيلية لبطاقة التقويم الرئيسة.
٣. استبانة لقياس اتجاهات المعلمات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى .٠٠١ بين درجات مجموعتي الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية – باختلاف تخصصاتهن (رياضيات وكيمياء وفيزياء وعلم الحيوان والنبات) – اللاتي قُومن باستخدام البطاقة التفصيلية (المجموعة التجريبية)، واللاتي قُومن باستخدام بطاقات التقويم الأساسية (المجموعة الضابطة) لصالح المجموعة (الضابطة)، وهذه الفروق ترجع إلى عشوائية درجات التقويم باستخدام بطاقات

التقويم الأساسية فقط، وأن درجات تقويم المعلمات في المجموعة التجريبية كانت أكثر دقة وموضوعية ويرجع ذلك إلى أن المعلمة قد تفهمت بنود التقويم في البطاقة التفصيلية التي استعانت بها عند تحديد درجات كل أداء ومهارة لدى الطالبة المتدرية التي تتبعها بالإشراف والتوجيه والتقويم.

٢. هناك اتجاه إيجابي نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لدى المعلمات المتعاونات عند تقويم الطالبات المتدريات في مقرر التربية العملية؛ حيث بلغ متوسط هذا الاتجاه ٢.٦٠٧.

The purpose of this Study is to prepare modified evaluation card of basic evaluation card, prepare detailed evaluation card, to know effect of using detailed evaluation card by cooperative teachers on the scores of the trainee students in maths and science department, and identify the teacher's attitudes towards using the detailed evaluation card in training pre-service course.

So, the two researchers have prepared the following tools:

1. *Modified basic evaluation card.*
2. *Detailed evaluation card for the basic evaluation one.*
3. *Questionnaire to identify teachers' attitudes for using detailed evaluation card.*

The study reached the following results:

1. *There were a significant statistical difference at 0.01 between an averages of scores of the two groups of the teacher students in maths and science department in the training pre-service course who were evaluated by using basic evaluation card (control group) and the teacher students who were evaluated by using detailed evaluation card, such differences are due to the random evaluation scores using the basic evaluation card only ,but the scores of*

evaluating in the experimental group were more precise and subjective.

2. *There is a positive attitude towards using the detailed evaluation card of the cooperating teachers when they evaluated teacher students.*

المقدمة :

تُعد التربية العملية مكوناً أساسياً في أي برنامج من برامج إعداد المعلم؛ حيث يتضمن برنامج إعداد المعلم ثلاثة جوانب أساسية هي: الإعداد الأكاديمي، والإعداد الثقافي، والإعداد التربوي المهني، الذي يتضمن التربية العملية؛ التي يتم فيها ممارسة مهارات التدريس، وتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس، وتطبيق المعلومات والمعارف والمهارات النظرية التي تعلمها الطالب المتدرب داخل قاعة الدراسة، وفي المواقف التعليمية المختلفة. (عبد السلام، ١٩٩٣ م)

وال التربية العملية هي فترة من أصعب الفترات في حياة طلبة وطالبات كليات التربية؛ ففيها يتعرفون على خصائص مهنة المستقبل وهي فن التدريس، حيث توفر لهم مواقف حية لما قد يصادفونه أثناء عملهم (مطابع وواصف، ١٩٨٢ م)، ويشير الكثيري (١٩٨٦ م) إلى أن فترة التربية العملية، هي تلك الفترة التي تتاح فيها الفرصة للطلاب المتدربين لكي يتحققوا، أو يتأكدوا من صلاحية وملاءمة جميع ما تعلموه في برنامج إعدادهم النظري، من أفكار ونظريات وخلفية علمية حيث يقومون باستخدامها وتجريتها أثناء تدريسهم في مدارس التعليم العام من خلال أنشطة التدريس، وتُعد التربية العملية البوقة التي تصب فيها جميع المبادئ والمعلومات والحقائق التي تدرسها طالبات كليات التربية، وهي تمثل الميدان الحقيقي لتحديد ما إذا كانت الطالبة المتدربة قادرة على تطبيق تلك المعرف النظرية التي تعلمتها أثناء دراستها للمقررات النظرية؛ لذا فإنها تُعد حجر الزاوية في برامج الإعداد المهني للطالبة المتدربة؛ حيث تسهم إسهاماً مباشراً في إكساب الطالبة المتدربة المفاهيم الأساسية في العملية التعليمية، والمهارات الالزمة لها في فن التدريس.

وقد نالت التربية العملية اهتماماً كبيراً في برامج كليات التربية للبنات التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات بالملكة العربية السعودية، سواء على المستوى النظري أو المستوى العملي، فقد خصص للطالبة المتدربة ١١ أسبوعاً للتدريب المنفصل يتضمن ٤ أسابيع مشاهدة و٧ أسابيع تدريب منفصل، والتدريب المتصل ٥ أسابيع، وذلك للتدريس في مدارس التعليم العام المتوسط والثانوي التابعة للرئاسة خلال السنتين الثالثة والرابعة لدراسة الطالبة بالكلية - أي بمعدل ٢٤ ساعة تدريب تقريباً -، إلا أن ممارسة التربية العملية كأي ظاهرة تربوية تواجه العديد من المشكلات، يزيد من عبء هذه المشكلات رفض المعلمات المتعاونات لمهمة متابعة وتقديم الطالبات المتدربات وصعوبة استخدامهن لبطاقة التقويم الأساسية، وقد أوضحت نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالتربية العملية ما يأتي:

- أصبحت التربية العملية جسداً بلا روح لعدم إدراك كل من الطالب المتدرب، والمشرف (المعلم المتعاون)، ومدير المدرسة لأهمية التربية العملية، كما أصبح مدير المدارس لا يؤمنون طلاب التربية العملية على تدريس طلابهم، ولو لا تعليمات الإدارات التعليمية بضرورة التعاون مع هؤلاء الطلاب لما توافرت لهم الفرصة على الإطلاق (الكثيري، ١٩٨٦م)، وقد أوصت هذه الدراسة بتحديد معايير التقويم، وأساليبه، وطرقه لتكون واضحة لكل من الطالب المتدرب، والمعلم المتعاون.
- عدم وجود أدوات موضوعية لتقديم الطالبات في التربية العملية، تسهم في إبراز جوانب القصور، وكيفية التغلب عليها (صابروفودة، ١٩٨٧م)، وقد أوصت هذه الدراسة بضرورة الاستمرار في عمليات تطوير طرق وأدوات التقويم وفق الحاجات الفعلية للبرامج.

و يتضح مما سبق أن بطاقة التقويم من أهم مشكلات التربية العملية والتي من خلالها يمكن الحكم على أداء الطالبات في التربية العملية وانطلاقهن إلى ميادين العمل، لذا فإن بطاقة التقويم يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، ويعمل على استمرار تطويرها.

مشكلة وأسئلة البحث:

من خلال عمل الباحثتين في مجال المتابعة والإشراف التربوي، وإشراف إحداهما على إدارة مكتب التربية العملية، لاحظتا صعوبة استخدام بطاقة التقويم الخاصة بأداء الطالبات المتدربات لمهارات التدريس، ومن خلال العديد من المقابلات الشخصية التي تمت بين الباحثتين والمعلمات المتعاونات حول الصعوبات التي يواجهنها أثناء استخدامهن لبطاقة التقويم الأساسية، ومن خلال شكوكاًهن من تطبيق البطاقة الأساسية، وكثرة استفسارهن عن بعض بنودها وكيفية تقديرهن للدرجات المماثلة لكل بند فيها؛ حاولت الباحثتان إيجاد حلول لهذه الصعوبات بتقديم بطاقة تقويم تفصيلية مفيدة مرتبطة بالبطاقة المستخدمة حالياً بعد تعديل بعض بنودها؛ بحيث يكون التقويم على كل نقطة من نقاط البطاقة تقويمياً موضوعياً وليس اجتهادياً؛ ومن ثم يمكن تعديل اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو متابعة وتقويم الطالبات المتدربات من خلال هذه البطاقة التفصيلية، كما يمكن ضمان مصداقية درجات مقرر التربية العملية من خلال استخدام هذه التفصيلية. حتى تكون درجات الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية - باختلاف تخصصاتهن بالفرقتين الثالثة والرابعة - بكلية التربية للبنات في جدة مرأة تعكس حقيقة أدائهن في هذا المقرر. ومن خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما صورة كل من: بطاقة التقويم المستخدمة لتقويم أداء الطالبات المتدربات بكلية التربية في جدة - الأقسام العلمية - في مقرر التربية

العملية بعد تعديل بنودها؟ والبطاقة التفصيلية لكل بند من بنود البطاقة المعدلة؟ ويترسخ منه التساؤلات الآتية:

١. ما أثر استخدام بطاقة التقويم التفصيلية على درجات الطالبات المتدربات بكلية التربية في جدة (الأقسام العلمية (تخصص الرياضيات العلوم [كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات] في مقرر التربية العملية؟
٢. ما الفرق بين درجات مجموعتي الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية (تخصص الرياضيات: العلوم [كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات]) اللاتي قومن باستخدام بطاقة التقويم التفصيلية، واللاتي قومن باستخدام بطاقة التقويم المستخدمة غير التفصيلية؟
٣. ما نوع اتجاه المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة في تقويم الطالبات المتدربات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١. محاولة التوصل إلى بطاقة تقويم تفصيلية لضمان موضوعية عملية التقويم في مقرر التربية العملية.
٢. دراسة أثر استخدام المعلمات المتعاونات لبطاقة التقويم التفصيلية على درجات الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.
٣. معرفة اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لتقدير أداء الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية البحث الحالي في محاولته:

١. تقديم بطاقة تقويم تفصيلية تساعد المعلمات المتعاونات أو المشرفات على تقويمطالبات المتدربات بشكل موضوعي.
٢. تحسين اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو الإشراف على الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.
٣. تقديم التوصيات والمقترحات التي تساعد على موضوعية تقويم الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

فروض البحث:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ بين متوسطي درجات مجموعتي الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية (تخصص الرياضيات: العلوم [كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات]) اللاتي قُومن باستخدام بطاقة التقويم التفصيلية، واللاتي قُومن باستخدام بطاقة التقويم المستخدمة غير التفصيلية.
٢. يوجد اتجاه إيجابي نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لدى المعلمات المتعاونات عند تقويمطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

مصطلحات البحث:

التربية العملية (التدريب الميداني) : *Pre-service Training*

برنامج تدريسي للتدريس الموجه، يقوم به الطالبات المتدربات بكليات التربية في العامين الأخيرين، قبل التخرج، لاكتساب وتنمية المهارات

والخبرات التدريسية لمناهج التعليم العام في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ويتم ذلك وفق ما تحدده اللوائح الداخلية لهذه الكليات؛ لذا يمكن أن نعد التربية العملية خبرة تمارسها الطالبة المتدربة في المدارس للتدريس الموجه على المهارات المختلفة لمهنة التدريس، والتي تحمل أثناءها مسؤولية تعليم مجموعة من التلميذات خلال أيام محددة وتحت إشراف وتوجيه من أعضاء هيئة تدريس أو معلمات متعاونات ومشيرفات تربويات بهدف مساعدة الطالبة المتدربة على اكتساب الكفايات المهنية التي تحتاجها لأداء وظائفها التعليمية.

: *الطالبة المتدربة*

هي طالبة بكلية التربية بالفرقة الثالثة أو الرابعة، والتي تعد لتخرج معلمة، وتمارس التدريس الفعلي تحت إشراف وتوجيه متخصصين في المجال من أعضاء هيئة تدريس، أو معلمات متعاونات ومشيرفات تربويات، وذلك لكي تكتسب خبرات ومهارات مهنة التدريس.

: *المعلمة المتعاونة*

هي إحدى المعلمات اللاتي يعملن في المدارس التابعة للرئاسة العامة لتعليم البنات، والتي تطبق فيها برامج التربية العملية، وتتمتع بخبرة متميزة في مجال التدريس، وتحمل مسؤولية الإشراف والتوجيه المباشر للطالبات المتدربات، بموجب اتفاق تعاوني بين كليات التربية وإدارة التوجيه التربوي للتعليم العام.

: *بطاقة التقييم الأساسية المعدلة*

أداة صيغت بنودها بصورة مجملة حول أربعة محاور (شخصية الطالبة المتدربة وإدارتها للالفصل، التحضير للدرس، تنفيذ الدرس، إتقان المادة العلمية ومهارات التخصص) لتقيس أداء الطالبات المتدربات أثناء

تطبيقات مهارات التدريس خلال فترة التدريب الميداني. (ملحق ٢ أ، ملحق ٢ ب)

بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة:

أداة صيغت بنودها بصورة مفصلة حول محاور البطاقة الأساسية المعدلة نفسها (شخصية الطالبة المتدربة وإدارتها للفصل، التحضير للدرس، تنفيذ الدرس، إتقان المادة العلمية ومهارات التخصص)، وكل بند رئيس أدرج تحته ثلاثة بنود فرعية؛ بحيث يغطي هذا البند الرئيس، ويمكن الحكم من خلالها بموضوعية ويسر. (ملحق ٣ أ، ملحق ٣ ب)

حدود البحث:

يلتزم البحث بالحدود الآتية:

١. الطالبات المعلمات المتدربات من الأقسام العلمية (رياضيات، علوم كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات) في مقرر التربية العملية بالفصل الدراسي الثاني عام ١٤٢١ - ١٤٢٢ هـ.
٢. المعلمات المتعاونات المرشحات من قبل إدارة تعليم البنات في جدة لمتابعة وتوجيهه وتقويم الطالبات المتدربات بالفرقة الثالثة بالمدارس المتوسطة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٢١ - ١٤٢٢ هـ.
٣. البطاقة التفصيلية المفيدة لبطاقة التقويم الأساسية المستخدمة.
٤. مقياس اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: مفهوم التربية العملية وأهدافها:

تعرف التربية العملية بأنها ذلك الجزء من الإعداد المهني للطالبة المعلمة الذي يتيح لها الفرصة لممارسة التدريب الفعلي في قيادة العملية التعليمية بنجاح، وتزداد أهميتها بتغير النظرة لعملية التعليم من التركيز على مجموعة من المعلومات والحقائق إلى الاهتمام بالمهارات وجوانب التفكير والعمليات العقلية المعقدة.

وتتلخص أهداف التربية العملية في كليات التربية فيما يأتي:

١. تهيئة الفرص العملية الحقيقة للمتدربات لتطبيق المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية التي تعلمنها خلال إعدادهن الوظيفي بالكلية.
٢. تهيئة الفرص العملية المباشرة، للمتدربات لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية الصالحة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصافية، ثم الاستفادة من ذلك بتطويرهن لأساليب تعليمية أكثر ملاءمة وعطاء من كل من الإعداد النظري والممارسات الصافية.
٣. تهيئة الفرص الواقعية المباشرة لمعرفة تلميذات المدرسة على حقيقتهن نفسياً وسلوكياً وتربوياً، وتساعد هذه المعرفة المتدربات على تطوير الأساليب السلوكية الملائمة لمعاملة تلميذاتهن، ومعالجة حاجاتهن ومشكلاتهن فيما بعد.
٤. تنمية القدرة على الملاحظة المادفة؛ ذلك أن الطالبة المتدربة مدعوة باستمرار للاحظة مختلف جوانب الموقف التعليمي داخل الفصل.
٥. تنمية القدرة على النقد الذاتي، وتقبل نقد الآخرين، فيساعدهن ذلك على التعرف على جوانب القوة والضعف في تدريب المتدربات.

وقد نالت التربية العملية والمشكلات التي تواجهها اهتمام الكثير من الباحثين فمثلاً قام عبيد ورفاقه (١٩٧٦م) بدراسة حول بعض مشكلات التربية العملية، هدفوا منها التعرف على مشكلات الممارسة ومشكلات التقييم، واستخدموا لذلك الاستبانة والقابلة الشخصية والملاحظة كأدوات لبحثهم، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: نقص عدد المشرفين المتخصصين وعدم التزام المشتركين في تقييم الطلاب ببطاقات التقويم في تقويمهم للمتدربين، وتركيز المشرفين على تقييم الطلاب المتدربين على الجانب الخاص بالأداء في الدرس فقط.

كما قام خليفة (١٩٨٤م) بدراسة حول تقويم برامج التربية العملية، هدف منها مقارنة التربية العملية في مصر والدول الأخرى المتقدمة، وتقويم الوضع الحالي للتربية العملية، وأعد لذلك استطلاع رأي طلاب التربية بالفيوم في التربية العملية كأداة للبحث، وقد أعطى خلاصة للاتجاهات العالمية في التربية العملية كناتج للدراسة؛ فتوصل إلى ضرورة اشتراك عدة أشخاص كمدیر المدرسة، ومدير حلقة البحث، والمشرف التربوي الخارجي في عملية تقويم الطالب المتدرب، كما توصل إلى أن المشرفين على المتدربين لم يتفقوا على نقاط تقويم محددة، وأن التقويم يعتمد على ذاتية المشرف ويفتقد للموضوعية. وأكد الباحث في جانب التقويم ما يأتي: ضرورة الاتفاق على مقومات التقويم وتوحيد عناصرها بين المشرفين حتى يتسع تحقيق موضوعية التقويم بقدر الإمكان، وعمل بطاقة لتقويم الطالب المعلم.

وفي دراسة داود (١٩٨٧م) التي أجرتها لدراسة بعض مشكلات التربية العملية بأسيوط، توصل فيها إلى وجود مشكلات في الممارسة، وعدم وجود نقاط للتقويم يستند إليها جميع المشرفين، وقلة الصلة بين الطالب

المعلم وبين أساتذته بالكلية؛ بحيث يمكنهم الرجوع إليهم عند الحاجة للاسترشاد بخبراتهم وتوجيههم وتقديمهم بشكل موضوعي.

كما اهتم موسى (١٩٨٨م) بتطوير فاعلية النظام الجديد للتربية العملية بكلية التربية جامعة أم القرى، وأعد لذلك استبانة مكونة من خمسة أجزاء رئيسة منها دور المعلم المتعاون الفعلي في تنفيذ البرنامج بالدراسة، ودور المشرف والإدارة المدرسية. وقد أظهرت النتائج أن المشرفين لا يجتمعون بالطلبة المتدربين لتحديد نقاط الملاحظة والتقويم، كما أن بعض المعلمين المتعاونين لا يدركون أهمية التربية العملية في إعداد المعلمين وبالتالي فهم لا يساعدون المتدربين. وأوصت الدراسة بضرورة توحيد إجراءات وأساليب التقويم لأداء الطالب المعلم من قبل جميع المشرفين.

وبحثت مياز (١٩٩١م) في تقويم برنامج التربية العملية والتعرف على المشكلات التي تعرّضه. وأعدت لذلك ثلاث استبيانات للتعرف على آراء كل من: مشرفات التربية العملية، ومديرات المدارس، والطالبات المتدربات. وتوصلت الدراسة إلى بعض المشكلات منها: عدم متابعة المشرفات والمديرات للطالبة المتدربة خارج حصة التدريس، وقصور العلاقة بين الطالبة المتدربة ومعلمة الفصل والمشرفة رغم ضرورة اشتراك المعلمة في عملية تقويم الطالبة المتدربة، وعدم استفادة المتدربة من خبرة كل من المعلمة والمشرفة. وأوصت الدراسة بإعداد كتيب خاص للتربية العملية، يوضح فيه أهداف التربية العملية ونظامها، وأسلوب تقويم الطالبات؛ بحيث يكون تقويمًا شاملًا، ويوزع على كل من المديرات والمشرفات والطالبات.

ثانياً: التقويم والمتابعة في التربية العملية :

تستند عملية التقويم والمتابعة إلى مفهوم التقويم الحقيقي *Authentic Evaluation*؛ حيث تتعدى عملية تقويم الطالبة المتدربة من مجرد التقدير

الكمي للأداء إلى التقدير النوعي أو الكيفي، فالتحقيق هنا ليس تقويمًا إخبارياً هدفه إصدار حكم نهائي على المتدربة، ولكن تقويم تقييفي هدفه تطوير الأداء وإثراء الممارسة الميدانية. ولتحقيق ذلك يتطلب توفير أدوات متعددة للتقويم والمتابعة مثل: بطاقات الملاحظة لمهارات التدريس المتعددة، وبطاقات التقويم الذاتي، وبطاقات المشاهدة الصافية، وبطاقات التقويم من الزميلات وبطاقات التقويم النهائي من قبل المشرفة، أو المعلمة المتعاونة، أو مديرية المدرسة. ولضمان تنفيذ ناجح لبرنامج التربية العملية لابد من تحديد إجراءات متابعة الطالبات وتقييمهن مسبقاً.

وبصورة عامة فإن تقويم طالبة التربية العملية يتم بصورة تكاملية تشارك فيها كل من:

الأستاذات المتخصصات في طرائق التدريس بالكلية، والمشرفات التربويات، والمعلمات المتعاونات، ومديرات المدارس، ويدذكر خليفة (١٩٨٤م، ص ١٠) أن من الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية العملية أن يشترك عدة أشخاص كمدير إدارة المدرسة ومدير حلقات البحث والمشرف الداخلي والمشرف الخارجي (الزائر) في تقويم الطالب المعلم. وتعد عملية تقويم الطالبة المتدربة من المشكلات المهمة التي تواجه برنامج التربية العملية في كليات التربية للبنات؛ خاصة وأنها تحتاج إلى إشراك عدد من الأفراد مختلفات الأدوار ومستوى الخبرة والإلام بمتطلبات عملية التقويم موضوعيته. لذا اهتمت بعض البحوث التربوية بتلمس هذه المشكلة وتحديد العوامل المؤثرة فيها، كما اهتمت بحوث أخرى بتطوير أدوات تقويم (بطاقة ملاحظة) لمساعدة المكلفات بمتابعة وتقويم المتدربات على التقويم الموضوعي لأدائهن في التربية العملية، وفيما يلي بعض تلك البحوث:

أجرت الشرييني (١٩٧١م) دراسة حول تقويم الإشراف على التربية العملية، هدفت منها إلى تقويم واقع الإشراف على التربية العملية، والتي

أكدت عدم اهتمام المشرفين بكثير من جوانب الإشراف، وتركيز معظم اهتمامهم على أداء الطلاب في الدروس، وتوصلت النتائج إلى أن المشرفين لا يهتمون بمعظم خطوات الإشراف التي وردت بالبطاقة؛ حيث إن جانب الأداء في التدريس هو الذي ينال اهتمام معظم المشرفين.

كما أجرى ميخائيل (١٩٧٦م) دراسة حول موضوعية التقويم في التربية العملية، فحص فيها درجات طلاب السنتين الثالثة والرابعة بإحدى كليات التربية في التربية العملية، واستطاع آراء المشرفين بشأن التعرف على نقاط التقويم التي اتخذوها في تقدير هذه الدرجات والأهمية النسبية لكل منها، وأثبتت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية بين درجات الطلاب المتدربين، وأن درجات المشرف على أكثر من مجموعة متقاربة، واقتصر الباحث وضع معايير يسترشد بها المشرفون في تقويم الطلاب.

وقامت كل من صابر وفودة (١٩٨٧م) بتطوير أدوات تقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة؛ حيث أعدتا بطاقة تقويم هما: بطاقة لمديرة المدرسة وبطاقة للمشرفة الداخلية والخارجية، اشتملت كل بطاقة على جوانب للتقويم مثل: تقدير المتدربة لعملها، وتعاونها وشخصيتها وكفاءتها (بطاقة المديرة)، واشتملت بطاقة المشرفة على الجوانب الآتية: شخصية الطالبة المتدربة وقدرتها على إدارة الفصل وإعداد الدرس وطرق التدريس والوسائل والتقويم. وزُوِّدت درجة كل بند في البطاقة على ميزان رباعي بالنسبة لبطاقة تقويم المشرفة، وميزان خماسي بالنسبة لبطاقة تقويم المديرة.

وأعد ناصر (١٩٨٩م) صحيفة ملاحظة لتقدير الأداء في دروس التربية العملية بسوريا في دور المعلمين والمعلمات في سوريا. وأظهرت نتائج دراسته خضوع الطلاب في التربية العملية إما لمشرفين لاصلة لهم بالم المواد التربوية والنفسية النظرية ولا يتزرون بمتطلباتها، ويعتبرون التربية العملية مادة

راحة، أو خصوصاً لهم لشرفين يدرسان المواد التربوية النظرية ولكنهم قاصرون عن تطبيقها والتدريب عليها.

وتاتاولت عساس (١٩٩٤م) معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكليات التربية للبنات؛ حيث قامت بإعداد بطاقتين لتقويم أداء طالبات التربية العملية: الأولى خاصة بمشرفات التربية العملية، والثانية خاصة بمديرات مدارس التدريب. وقد أوصت الباحثة بإعداد دليل للتربية العملية، وبطاقة ملاحظة لتدريب طالبات التربية العملية على تقويم بعض المواقف التعليمية، وعدم الاقتصار على استخدام أداة واحدة لتقويم أداء الطالبات المتدربات.

وقد قالت دمياطي (١٩٩٦م) بإعداد بطاقة ملاحظة واستماره مقابلات شخصية في دراستها بهدف التعرف على الأخطاء والمشكلات التي تواجه المتدربات أثناء أدائهم للتربية العملية وأسبابها، وقد توصلت الباحثة إلى وجود قصور عند المتدربات في بعض مهارات التدريس التي تتطلب المتابعة المستمرة والتقويم من قبل المشرفة على المتدربات - ولم تتضمنها بطاقة الملاحظة - مثل: مهارة توجيه السلوك الصفي، ومهارة توجيه الأسئلة الصيفية، كما وجد أن بعض المشرفات يعتقدن أن الإشراف ماهو إلا زيارة أو أكثر يستمعن فيها للمتدربات ثم يسجلن ملاحظاتهن ويضعن الدرجة لذلك أوصت الباحثة بتكثيف ملاحظة المتدربات، وتوجيه الملاحظة المناسبة التي من شأنها مساعدتهن على تعديل سلوكهن التدريسي.

ثالثاً: دور المعلمات المتعاونات في تقويم الطالبات المتدربات:

للمعلمات المتعاونات دور إيجابي في برامج التربية العملية؛ حيث من المفترض أنهن أكثر الأطراف اطلاعاً ودرأية بواقع المناهج في المدارس الضيفية؛ وعليه فإنه يمكن لكل معلمة متعاونة تقديم خلاصة تجربتها في حياتها العملية للطالبات المتدربات من خلال إشرافها عليهن، وقد أشار

الشعوبان (٢٠٠١) إلى أن المعلم المتعاون يُعد من الركائز الأساسية في برنامج إعداد المعلمين، كما حدد القحطاني (١٩٩٤) الدور المتوقع من المعلم المتعاون ومن أهمه ما يأتي: توجيهه للطالب المتدرب، وتقديمه للمعلمين والإداريين بالمدرسة، وتطوير المهارات التدريسية ومهارات إدارة الفصل، وتشجيعه ليصبح محباً للتدريس، وتوفير الفرص المناسبة للتجريب والتعلم، وتوفير المصادر والمواد والمعلومات الأساسية وتقديم المعلومات الازمة من خلال ملاحظة المعلم المتعاون له. كما أشارت دراسة هيكس (Hicks, 1969) إلى أن المعلم المتعاون يُعد الفرد الذي له تأثير مباشر في تشكيل وتحديد اتجاهات ومهارات وأفكار الطالب المتدرب، ورغم ذلك التأثير فإن المعلم المتعاون يُعد الأخير في اهتمامات برامج إعداد المعلمين (القحطاني، ١٩٩٤). لذا فإن عدم تفهم المشرفة لأدوارها في التربية العملية واقتصرارها على وضع درجات بطاقة التقويم من ملاحظة واحدة كما تقول دمياطي (١٩٩٦) يؤدي إلى عدم مصداقية التقويم، وهو ما يُعد الوسيلة التي تمكنا من معرفة مدى تحقق أو نجاح التربية العملية، وما المدى الذي وصلت إليه الطالبة المتدربة نحو هذه الأهداف، أي أن تقويم الطالبة المتدربة في التربية العملية له أهمية قصوى في تطوير العملية التعليمية، وببرامج إعداد المعلمات. وقد أوضح كل من فضل والشيخ (١٩٩٩، ص ٩٦ - ٩٧) أهم متطلبات التقويم لمشرفة التربية العملية أو المعلمة المتعاونة بالمدرسة في الآتي:

١. متابعة تنفيذ مهام جميع مراحل التدريب الميداني وتوجيهها.

٢. مناقشة تقارير الطالبات المتدربات حول الملاحظات الصافية.

٣. تقديم نماذج التقويم النهائي للتطبيق الميداني.

وقد اهتمت الدراسات والبحوث التربوية بالمعلم المتعاون ودوره في التربية العملية وكيفية تدريبه وتحسين اتجاهه نحو المهام المكلفت بها؛ والتي

يرفض الكثيرون من المعلمين القيام بهذه الأدوار أو يشعر بعدم الاهتمام أو الجدية في العمل المسند إليهم وهو الإشراف على الطلاب المتدربين.

فمثلاً، الدراسة الثانية قام بهما هكس (*Hicks, 1972, 1969*) : إداهما عام (١٩٧٢م) حول تغير دور المعلم المتعاون، توصل فيها إلى عدم وجود أي فرد يمكن أن يؤثر بصورة مباشرة على الطالب المعلم أكثر من المعلم المتعاون من حيث تشكيل اتجاهاته وتنمية مهاراته وأفكاره وإعداده بشكل عام لهمة التدريس. والدراسة الثانية عام (١٩٦٩م) انتقد فيها أسلوب ومعايير اختيار المعلم المتعاون؛ والذي دفع كثيراً من المعلمين المتعاونين إلى عدم الالتزام بالإشراف على الطلاب المتدربين بصورة فاعلة، كما أن بعض المعلمين المتعاونين ينظرون إلى وجود الطالب المعلم على أنه فرصة لتحويل مالا يرغبون القيام به من الواجبات إليه، دون الأخذ بعين الاعتبار أن هذه التصرفات تحد من تنمية قدرة الطالب المعلم عن التطوير المهني اللازم خلال فترة تدريبيه، ولذلك أوصى هيكس بضرورة اختيار المعلم المتعاون تبعاً لمعايير دقيقة وعملية لضمان نجاح وموضوعية عملية متابعته وتوجيهه وتقويمه للطالب المعلم.

كما أجرى فنك (*Fink, 1976*) دراسة حول الطلاب المعلمين في تخصص العلوم الاجتماعية بجامعة باليتيمور، هدف منها تقويم مهاراتهم التدريسية. وقد أظهرت نتائج دراسته حاجة الطلاب المعلمين للتدريب على مهارات تخطيط الدروس اليومية وبخاصة صياغة الأهداف في عبارات إجرائية، ومهارات تقديم الدرس، وإصدار أحكام تقويمية علمية، وهذا يتطلب أن يكون المشرف على هؤلاء الطلاب المتدربين على دراية بهذه المهارات، ولم يمل بأساليب تدريبيهم عليها، ومن ثم توجيههم وتقويمهم.

وحدد الباحثان بالش وبالش (*Balch & Balch, 1987*) في دراستهما حول منهج تدريب المعلم المتعاون لأداء دوره في الإشراف على الطلبة المعلمين ثمانية

أدوار رئيسة على المعلم المتعاون تمثيلها خلال فترة إشرافه على الطالب المتدرب من أهمها: دوره كمعلم نموذجي، وملاحظ، ومقوم - مقيم، ومساorer - متباخت، وناصح - مستشار (الشعوان، ٢٠٠١م، ص ٨٦).

كما قام القحطاني (١٩٩٤م) بإجراء بحث عن دور المعلم المتعاون وتأثيره في إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية؛ حيث أعد استبانة من جزأين: تناول الجزء الأول دور المعلم المتعاون، وتناول الجزء الثاني تأثير المعلم المتعاون في سلوكيات ومهارات الطالب المتدرب التدريسية. وقد توصلت الدراسة إلى وجود بعض القصور في قيام المعلم المتعاون بالدور المطلوب منه تجاه الطالب المتدرب؛ خاصة في جانب إمداده بالخبرات التعليمية الضرورية، وتنمية مهاراته التدريسية. كما أرجع الباحث أسباب هذا القصور إلى عدم معرفة المعلم المتعاون بدوره الحقيقي تجاه الطالب المتدرب، وإلى إهمال بعضهم وعدم حرصهم على القيام بدورهم، وإلى عدم رغبة الطالب المتعاون في توجيهه ومتابعة المعلم المتعاون. كما اتضح من الدراسة تأثير المعلم المتعاون في سلوكيات الطالب المتدرب؛ حيث كان تأثيره واضحاً في طريقة تدريس المتدرب، والتعامل مع نظام الصف. وأشار الباحث إلى ضرورة حسن اختيار المعلم المتعاون نظراً لدوره في إعداد ومتابعة وتوجيهه وتقديره الطالب المتدرب.

وأخيراً تناول الشعوان (٢٠٠١م) معايير اختيار المعلم المتعاون من وجهة نظر كل من: مشرفي الكلية، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس المتوسطة والثانوية؛ حيث توصلت الدراسة إلى تحديد عدد من المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار المعلم المتعاون من أهمها: أن تكون لديه الرغبة في المشاركة في ندوات ودورات تدريبية للرفع من مستوى الإشراف على الطالب المعلم، وأن يكون موضوعياً في التقويم ويبلغ الطالب المعلم بنقاط

ضعفه، وأن يكون مرشحاً للإشراف على الطالب المعلم من جهة عمله بناءً على تميزه في العمل، ...

مما سبق يتضح لنا أهمية التقويم في التربية العملية؛ والتي تتم من خلال المعلمة المتعاونة (الجزء الأساس) ومديرة المدرسة. والذي تؤدي فيه المعلمة المتعاونة دوراً رئيساً وفاعلاً في هذا التقويم؛ مما يتطلب منها مراعاة حاجات المعلمات المتعاونات، وتدريبهن والتسهيل عليهم في تطبيق بطاقة التقويم الخاصة بهن؛ وهذا ما أوجب على الباحثتين ضرورة إعداد بطاقة ملاحظة تفصيلية للمعلمة المتعاونة لتقويم الطالبة المتدربة يسهل عليها تطبيقها، ويضمن نجاح عملية التقويم بموضوعية، ويسهل اتجاهاتهن نحو عملية الإشراف والمتابعة المسندة إليهن.

إجراءات البحث:

أولاً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع هذا البحث من ٩٧٠ طالبة متدربة بالفرقة الثالثة العلمي تخصص رياضيات وعلوم (كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات)، و ٨٠ معلمة متعاونة تخصص رياضيات وعلوم (كيمياء، فيزياء، أحیاء).

ثانياً: عينة البحث:

تكونت عينة البحث من ٢٧٤ طالبة متدربة بالفرقة الثالثة العلمي: منهن ١٣٧ طالبة متدربة يمثلن المجموعة الضابطة، و ١٣٧ طالبة متدربة من الفرقه نفسها يمثلن المجموعة التجريبية موزعات في حوالي ١٨ مدرسة متوسطة بمحافظة جدة، تشرف عليها ٢٠ معلمة تخصص رياضيات، و ٣٦ معلمة تخصص علوم (كيمياء، فيزياء، أحیاء)، وقد توزعت مجموعتنا

الطالبات المتدربات (الضابطة والتجريبية) بالتساوي. ويوضح ذلك الجدول

(١) الآتي:

الطالبات المتدربات		المعلمات المتعاونات		العينة المجموعة
العلوم	الرياضيات	العلوم	الرياضيات	
٨٥	٥٢	٢٢	٧	التجريبية
٨٥	٥٢	١٤	١٢	الضابطة

الجدول (١)

توزيع عينة البحث من الطالبات المتدربات والمعلمات المتعاونات

ثالثاً: أدوات البحث:

استخدمت بطاقتان لتحقيق أهداف البحث: بطاقة التقويم الأساسية المعدلة المستخدمة لتقديم أداء الطالبات المتدربات في الفرقتين الثالثة والرابعة في مقرر التربية العملية، والبطاقة التفصيلية المفيدة لبناء البطاقة المعدلة تخصصي: الرياضيات والعلوم، وتشتمل على ثلاثة أجزاء لكل بند أساسي بكل محور رئيس. كما صممت استبانة لقياس اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية للبطاقة الأساسية المعدلة.

رابعاً: إعداد أدوات البحث:

أ) تعديل بطاقة التقويم الرئيسية:

قامت الباحثان بإجراء بعض التعديلات على بطاقة التقويم الرئيسية المستخدمة لتقديم طالبات الفرقتين الثالثة والرابعة في مقرر التربية العملية تخصصي: الرياضيات والعلوم بعد تعديلهما ملحق رقم (١١، ١٢) بعد مراجعة الباحثين لكثير من بطاقات التقويم والدراسات السابقة - بحيث قلصت بعض البنود التي لا تساعد على موضوعية التقويم وتزيد من درجات الطالبة المتدربة دون أدنى مجهد أو أداء تقوم به، وذلك مثل البنود الفرعية

التي تدور حول الملبس والزينة والتزام الحضور للتوفيق مما لا يمكن متابعته وقياسه. ملحق رقم (٢، ٢ ب).

(ب) إعداد بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة:

قامت الباحثتان بتفصيل كل بند رئيس من بطاقة التقويم الأساسية المعدلة إلى ثلاثة بنود فرعية؛ بحيث يعطى لكل عبارة موضحة درجة واحدة، وبالتالي تصبح درجة البند الرئيس ثلاث درجات كأقصى قيمة، ودرجة واحدة كأدنى قيمة. وطبعت مرتبة بترتيب وتسلسل بنود البطاقة الأساسية المعدلة نفسها، ليسهل على المشرفة أو المعلمة المعاونة استخدامها. ملحق رقم (٢، ٢ ب).

(ج) إعداد مقياس الاتجاه نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة:

قامت الباحثتان بتصميم استبانة لقياس اتجاهات المعلمات المعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية المفيدة في تقويم طالبات المعلمات اللاتي يقمن بالإشراف عليهن، وقد اتخذت الباحثتان من جوانب التقويم في بطاقة التقويم الأساسية المعدلة محاور أساسية للاستبانة، ومن البنود التفصيلية المفيدة عبارات الاستبانة المفصلة. وجعلتا لها ميزاناً ثلاثةً (أوافق - لا أدرى - لا أوافق). ملحق رقم (٤).

خامساً: صدق وثبات أدوات البحث:

لقياس صدق وثبات أدوات البحث، قامت الباحثتان بالإجراءات الآتية:

١- التأكيد من صدق الأدوات:

تم عرض بطاقة التقويم الأساسية المعدلة، وبطاقة التقويم التفصيلية المفيدة، ومقياس الاتجاه نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة على

مجموعة من أستاذات المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس، كما عرضت بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة على عدد من المعلمات المتعاونات لإبداء رأيهن في مدى وضوح البطاقة وشمولها ومدى قبولهن بتطبيقها، وتم تعديل بعض مفردات مقاييس الاتجاه بناءً على مقتراحات الأستاذات، وبالنسبة لبطاقي التقويم الأساسية المعدلة والتفصيلية المفيدة فلم يطلب فيما أي تعديل. وبذلك تُعد أدوات البحث صادقة.

٤- حساب معامل ثبات أدوات البحث:

لحساب معامل ثبات أدوات البحث قامت الباحثان بتحديد عدد من المدارس المتوسطة المضيفة للطالبات المتدربات بالفرقة الثالثة (الأقسام العلمية: رياضيات وعلوم المقيّدات عام ٢٠١٤٢١هـ)، بحيث راعت توزيع تلك المدارس على امتداد محافظة جدة شمالاً وجنوباً: فاختيرت المدارس حسب نسبة تركزها في مناطق شمال ووسط وجنوب جدة؛ مع مراعاة امتدادها شرقاً وغرباً، والجدول (٢) التالي يوضح عدد وتوزيع المدارس ومواصفاتها:

الموقع الجغرافي للمدارس	أرقام المدارس	عدد الطالبات	عدد المدارس
شمال جدة	٦٤، ١٧، م، ١٨، م	٣٥	٣
وسط جدة	٩، م، ٧، م ٢٨، م، ١٣، م، ١٩، م	٦٠	٦
جنوب جدة	٨، م، ٤، م	٣٥	٢

(الجدول ٢)

توزيع المدارس المختارة لحساب ثبات الأدوات

ثم قاما بالخطوات الآتية:

أ) لتحديد معامل ثبات بطاقتي التقويم الأساسية المعدلة والتفصيلية المفيدة: قامت الباحثان بتطبيقهما على عينة التجربة الاستطلاعية من

الطالبات في تخصصي الرياضيات والعلوم (كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات) أشقاء تدربيهن؛ حيث حضرت الباحثتان دروساً عملية لهن، وتابعتا - كل منهما على حدة - أداء عينة الطالبات نفسها باستخدام البطاقتين، ثم حسبتا قيمتي نسب الاتفاق؛ حيث بلغت قيمتها ٨٩٪ لبطاقة التقويم الأساسية المعدلة و ٩٣٪ لبطاقة التقويم التفصيلية المفيدة، وتُعد بذلك درجة ثبات بطاقتى التقويم الأساسية المعدلة والتفصيلية المفيدة عالية.

ب) ولتحديد موضوعية بطاقة التقويم التفصيلية: طلبت الباحثتان من المعلمات المتعاونات في كل مدرسة من مدارس عينة التجربة الاستطلاعية الاشتراك في تقويم طالبة متدربة في الحصة نفسها، ثم قارنت الباحثتان تقويم كل معلمة متعاونة لأداء الطالبة المتدربة نفسها وقد كان هناك اتفاق تام على درجات كل بند من بنود التقويم، وبذلك تُعتبر بطاقة التقويم التفصيلية موضوعية التقويم.

ج) تم توزيع الاستبيانات على المعلمات المتعاونات اللاتي شاركن في تقويم أداء الطالبات المتدربات (عينة البحث) وذلك لتحديد اتجاههن نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية وقد حسبت الباحثتان قيمة معامل ثبات الاستبيانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ؛ حيث بلغت قيمته ٧٩٪ وهي قيمة عالية تشير إلى ثبات مرتفع. كما حسبت درجة ارتباط كل بند في الاستبيانة مع مجموع درجات بنود الاستبيان الكلية لتحديد مدى الاتساق الداخلي لها (ملحق ٥)، وقد وجد أن جميع البنود مناسبة ومعاملات ارتباطها ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٠١ فيما عدا البندين رقم (٩) ورقم (١٩) لذا تم حذفهما لعدم وجود دلالة إحصائية لمعاملات ارتباطهما، وبذلك تصبح بنود الاستبيانة ٢٤ بندًا.

سادساً: تجربة البحث:

تم تطبيق أدوات البحث بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة البحث الموضحة في الجدول (١).

نتائج البحث والتعليق عليها:

بالنسبة للفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعتي الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية - باختلاف التخصص العلمي: رياضيات - علوم (كيمياء، فيزياء، علم الحيوان والنبات) - اللاتي قُوِّمن باستخدام بطاقة التقويم التفصيلية، واللاتي قُوِّمن باستخدام بطاقة التقويم الأساسية المستخدمة (غير التفصيلية).

فقد حسبت الباحثان قيم المتوسط الحسابي والتبالين لكل من عينتي البحث، ثم حُسبت قيمة اختبار (ت) بين الم ospes ، والجدول (٢) يوضح ذلك.

المجموعة	العدد	المتوسط	التبالين	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الضابطة	١٣٧	٩٠,٧٤٦	٣٥,١١٣٤١	١٠,٧٩	٠,٠١
التجريبية		٨٢,٣٦	٤٥,٨٢٥١٣		

الجدول (٢): قيمة اختبار (ت)

يلاحظ من الجدول (٢) أن هناك فروقاً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة الضابطة ودرجات طالبات المجموعة التجريبية، وأن قيمة اختبار (ت) كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ لصالح المجموعة الضابطة، وهذا قد يشير إلى عشوائية وضع درجات التقويم من قبل المعلمات اللاتي استخدمن بطاقة التقويم الأساسية فقط، وأن درجات تقويم المعلمات في المجموعة التجريبية كانت أكثر دقة وموضوعية؛ بحيث حصلت الطالبة المتدربة على الدرجة التي تستحقها فعلاً، ذلك أن المعلمة قد تفهمت بنود

التقويم المفصلة في البطاقة التفصيلية التي استعانت بها عند تحديد درجات كل أداء ومهارة لدى الطالبة المتدربة التي تتبعها بالإشراف والتوجيه والتقويم، كذلك قد تكون هذه النتيجة راجعة إلى عدم إلمام بعض المعلمات المتعاونات بالمهارات التي يجب أن تكتسبها الطالبة المتدربة فترة التدريب الميداني؛ وبالتالي تقبل أي مستوى من الأداء يصدر من الطالبة المتدربة وتقدر لها أعلى الدرجات، وبذلك لا نستطيع أن نحكم على مستوى أداء الطالبة من خلال درجاتها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: عبيد ورفاقه (١٩٧٦م) التي أشارت إلى عدم التزام المشتركين في تقييم الطلاب ببطاقات التقويم وتركيزهم على تقييم الأداء في الدرس فقط، وخليفة (١٩٨٤م) التي توصلت إلى أن المشرفين على المتدربين لم يتقدمو على نقاط تقويم محددة وأن التقويم يعتمد على ذاتية المشرف ويفتقد الموضوعية، وداود (١٩٨٧م) التي توصلت إلى عدم وجود نقاط للتقويم يستند عليها جميع المشرفين، وناصر (١٩٨٩م) الذي أشار إلى أن المشرفين لا يلتزمون بمتطلبات التدريب العملي أو أنهم قاصرون عن تطبيقها والتدريب عليها، ودمياطي (١٩٩٦م) التي توصلت إلى وجود قصور عند المتدربات في بعض مهارات التدريس التي تتطلب المتابعة المستمرة من قبل المشرفة ولم تتضمنها بطاقة الملاحظة وبالتالي يؤدي ذلك إلى عدم مصداقية التقويم، والقططاني (١٩٩٤م) الذي توصل إلى أن عدم تفهم المشرفة لأدوارها واقتصرها على وضع درجات بطاقة التقويم من ملاحظة واحدة.

وتؤكد نتائج الدراسات السابقة أهمية تواجد مثل هذه البطاقة التفصيلية لتسهيل وتوضيح المهارات المتطلب تدريب الطالبة المعلمة عليها حتى تتمكن من إتقانها. من أمثلة هذه الدراسات: دراسة (Hicks, 1969) التي أكدت أن المعلم المتعاون له تأثير مباشر في تشكيل وتحديد اتجاهات ومهارات الطالب المتدرب، ودراسة فضل والشيخ (١٩٩٩م) التي حددت متطلبات التقويم التي ينبغي أن تتوافر في المعلم المتعاون، ودراسة Fink, 1976

التي أظهرت حاجة الطلاب المتدربين لمهارات التدريس المختلفة وبالتالي ضرورة أن يكون المشرف مؤهلاً لتلبية تلك الحاجات، ودراسة القحطاني (١٩٩٤م) التي توصلت إلى وجود بعض القصور في قيام المعلم المتعاون بالدور المطلوب منه تجاه الطالب المتدرب، ودراسة الشعوان (٢٠٠١م) التي حددت عدداً من المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار المعلم المتعاون ومنها أن يكون موضوعياً في التقويم ويمكنه تحديد ومعالجة نقاط الضعف لدى الطالب المتدرب.

وبالنسبة للفرض الثاني: يوجد اتجاه إيجابي نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية لدى المعلمات المتعاونات عند تقويم الطالبات المتدربات في مقرر التربية العملية.

للحقيق من مدى صحة هذا الفرض، تم حساب المتوسط الحسابي لدرجات استجابات المعلمات المتعاونات (عينة الدراسة) في مقياس الاتجاه نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية المفيدة التي أعدتها الباحثتان لتحديد اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو استخدام البطاقة التفصيلية؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للمقياس ككل ٦٧,٧٧٧٨، كما تم حساب قيمة متوسط البند الواحد من مقياس الاتجاه وذلك من المعادلة الآتية:

المتوسط الحسابي لدرجات المقياس ككل / عدد بنود المقياس

أي: $67,7778 / 24 = 2,607$ كما في الجدول (٤) الآتي:

عدد المعلمات	متوسط استجابات العينة	عدد بنود المقياس	متوسط استجابات المعلمة
٢٧	٦٧,٧٧٧٨	٢٤	٢,٦٠٧

الجدول (٤)

نتيجة تطبيق استبيان اتجاه المعلمات نحو استخدام البطاقة التفصيلية

ويتبين من الجدول السابق أن هناك اتجاه إيجابي للمعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة التقويم التفصيلية، بالإضافة إلى ما أثبتته البطاقة من

قدرة على ضبط وتقدير المعلمة المتعاونة لـكثير من المهارات المطلوبة للمعلمة والطالبة المعلمة، والتي ظهرت في درجات الطالبات المعلمات (العينة التجريبية)؛ حيث تميزت بالدقة والضبط، كما عبرت المعلمات المتعاونات (العينة التجريبية) أن بنود بطاقة التقويم التفصيلية قد ساعدتهن على تحديد كثير من المهارات التي يختلفن على إمكان توافرها أو تدريب الطالبة المعلمة عليها، وأن بنودها قد تمكّنهن من وضع الدرجات بثقة واطمئنان؛ بل عبرت معلمات بعض مدارس التجربة أن البطاقة يمكن استخدامها للتعرف على ما ينبغي أن تتمتع به المعلمة ذات الخبرة من مهارات تدريسية وتربوية؛ بالإضافة إلى إمكان تحديد نقاط الضعف لدى المعلمة حديثة العهد والطالبة المتدرية قبل الخدمة.

وقد أكد خليفة (١٩٨٤م) على ضرورة الاتفاق على مقومات التقويم وتوحيد عناصرها بين المشرفين حتى تتحقق موضوعية التقويم، كما توصل داود (١٩٨٧م) إلى وجود مشكلات ناتجة من عدم وجود نقاط للتصوييم يستند إليها جميع المشرفين، كما أوصت دراسة موسى (١٩٨٨م) بضرورة توحيد إجراءات وأساليب التقويم لأداء الطالب المعلم من قبل جميع المشرفين، وقد أكدت دراسة الشربيني (١٩٧١م) تركيز معظم المشرفين على أداء الطلاب في الدروس، دون الاهتمام بمعظم الخطوات التي وردت في بطاقة التقويم، وقد اقترح ميخائيل (١٩٧٦م) وضع معايير يسترشد بها المشرفون في تقويم الطلاب، وأكد Fink, 1976 أن إصدار أحكام تقويمية علمية تتطلب إماماً من المشرف بأساليب التدريب والتوجيه والتقويم، كما أرجع القحطاني (١٩٩٤م) أسباب قصور المعلم المتعاون عن القيام بالدور المطلوب منه إلى عدم معرفته بدوره الحقيقي تجاه الطالب المتدربي، وهو ما حاولت الباحثتان توفيره من خلال بطاقة التقويم التفصيلية المساعدة.

التصصيات والاقتراحات:

يوصي البحث الحالي بما يأتي:

١. توحيد أساليب التقويم بتدريب المعلمات المتعاونات والمشرفات على استخدام بطاقة التقويم الأساسية والاستعانة ببطاقة التقويم التصصيلية عند الحاجة والاختلاف على مهارة ما أو في حالة التكليف لمعلمة متعاونة حديثة العهد بالإشراف.
٢. عقد دورات تدريبية قبل خروج الطالبات المتدربات للميدان لكل من المعلمات المتعاونات والمشرفات المكلفات بمتابعة المتدربات وتدربيهن على الأدوار والمهام المطلوبة منها، واستخدام بطاقة التقويم التصصيلية المفيدة.
٣. تحسين اتجاهات المعلمات المتعاونات نحو متابعة وتقديم الطالبات المتدربات ومتابعتهن وتقويمهن
٤. اختيار المعلمة المتعاونة في ضوء الخصائص والسمات التي ينبغي أن تتمتع بها، لكي تؤدي مهمة الإشراف والمتابعة والتقويم بالصورة المطلوبة.

كما يقترح البحث ما يأتي:

١. إعداد بحوث تتناول تحليلًا لمهام كل فئة مشاركة في متابعة الطالبة المتدربة وتقويمها تدرج في بطاقة تقويم خاصة.
٢. إجراء بحوث لتحديد مهام المعلمة المتعاونة من خلال التعرف على المشكلات التي تصادفها أثناء قيامها بمهام الإشراف والمتابعة والتقويم.

٣. إجراء بحوث للتعرف على آراء المعلمات المتعاونات نحو أساليب معالجة المشكلات التي تواجههن أثناء متابعتهن للطلابات المتدربات وتقويمهن
٤. إعداد بحوث حول نوعية المشكلات والصعوبات التي تواجه المعلمة المتعاونة عند تكليفها بمتابعة وتقويم الطالبات المتدربات.

المراجع:

- خليفة، خليفة عبد السميم (١٩٨٤م). "تقديم برامج التربية العملية". بحث مقدم لمؤتمر التربية العملية وإعداد المعلم المنعقد بكلية التربية ببنها (٩-١).
- داود، وديع مكسيموس (١٩٨٧م). "دراسة لبعض مشكلات التربية العملية - بحث ميداني"، مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط.
- دمياطي، فوزية إبراهيم يعقوب (١٩٩٦م). "أنماط الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات - دراسة إثنوغرافية -". حولية كلية التربية، ع١٢، قطر: جامعة قطر، (٣٠٤-٢٦١).
- الشربيني، زينب حلمي (١٩٧١م). "تقديم الإشراف على التربية العملية في ميدان اللغة الإنجليزية". رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الشعوان، عبد الرحمن محمد (٢٠٠١م). "معايير اختيار المعلم المتعاون". مجلة رسالة الخليج، ع٨٠، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (٧٥-١٠٧).
- صابر، ملكة حسين وفودة، سهير زكريا (١٩٨٧م). "تطوير أدوات التقويم لبرنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بجدة". مجلة رسالة الخليج العربي، ع٢٢، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (١١٣-١٢٢).
- الصباغ، مياز خليل (١٩٩١). "تقديم برنامج التربية العملية بكلية التربية للبنات بالرياض والتعرف على المشكلات التي تعترضه"،

- مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١١، مركز الكتاب للنشر، (٧٧-١١٤).**
- عبد السلام، مصطفى عبد السلام (١٩٩٣م). "مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين شعبة العلوم بكلية المعلمين". في نحو تعليم ثانوي أفضل، المؤتمر العلمي الخامس المنعقد (٥-٢)، أغسطس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، القاهرة: مدينة نصر، (٩٥١-٩٧١).
 - عبيد، وليم وأخرون (١٩٧٦م). "دراسة لبعض مشكلات التربية العملية - بحث ميداني". مجلة كلية التربية، ع ٥، طرابلس: المطبعة السريعة.
 - عباس، فتحية معتوق بكري (١٩٩٤م). "معايير تقويم أداء طالبات التربية العملية بكليات التربية للبنات من قبل المشرفات والمديرات". مجلة رسالة الخليج العربي، ع ٥١، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (٨١-١١٠).
 - فضل، نبيل والشيخ، محمد (١٩٩٩م). (تطویر التربية العملية: الأهداف والآليات والأدوار) في الكتاب الجامعي التربية العملية ومهارات التدريس مبادئ وتطبيقات، مطبعة جامعة طنطا.
 - القحطاني، سالم علي (١٩٩٤م). "دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطالب المتدربين خلال فترة التربية العملية، مجلة رسالة الخليج العربي، ع ٥١، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، (٢٧-٧٩).

- الكثيري، راشد حمد (١٩٨٦). "التربية الميدانية وأهميتها في إعداد المعلم". دراسات تربوية، مجلة كلية التربية، المجلد الثالث، الرياض: جامعة الملك سعود.
- مطاعو، إبراهيم عصمت وواصف، واصف عزيز (١٩٨٢م). التربية العملية وأسس طرق التدريس. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.
- موسى، عبد الحكيم موسى (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م). "تقدير فاعلية النظام الجديد للتربية العملية بكلية التربية بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطلاب المعلمين" المجموعة الأولى من سلسلة البحوث التربوية والنفسية، مركز البحوث التربوية والنفسية، مكة المكرمة: شركة مكة للطباعة والنشر، (٧٧-٧).
- ميخائيل، نظمي حنا (١٩٧٦م). "موضوعية التقويم في التربية العملية"، جمعية التربية.
- ناصر، يونس (١٩٨٩م). "بناء صحفة ملاحظة لتقدير الأداء في دروس التربية العملية في دور المعلمين والمعلمات في سوريا". المجلة التربوية، كلية التربية، ع ٢١ المجلد السادس، جامعة الكويت.
- Balch, Pamela M. & Balch, Patrick E. (1987). *The cooperating teacher a practical approach for the supervision of student teacher*, University press of America, Inc, Boston.
- Fink, C. H. (1967). "Social studies student teachers" Towson state University Baltimore, Marlyland.
- Hicks, E. Perry (1969). "Changing the role of the cooperating teacher", *The Journal of Teacher Education*, 20(2), Pp.153-157.
- 21____ (1972). "Changing the role of the cooperating teacher", in *The supervision of clinical experiences in Teacher Education, Selected Reading and sources*, James A. Johnson & Flayed Perry. Kendall/Hunt Publishing Co.Iowa, Pp.149-155.

**كتاب التربية المثلية
التربيـة المثلـية (المتعلـلـة) (المـفـضـلـة)**

بسم الله الرحمن الرحيم

إرشادات بشأن استخدام بطاقة التقويم

أختي المشرفة، وأختي المعلمة المتعاونة أرجو اتباع الآتي عند استخدام هذه البطاقة:

أولاً: اقرئي كل وجه من أوجه التقويم ثم البند التابع له.

ثانياً: حددي رأيك في الطالبة المتدربة ومكانها في هذا البند.

ثالثاً: ضعي درجة الطالبة في الخانة التي تعتقدين أنها تمثل حالة الطالبة المتدربة في هذا البند مبتدئة من (٢) إلى (١)، مثال:

الدرجة	بنود التقويم		
١	٢	٣	تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب التقويم المستخدمة

- معنى الدرجة (٢) أنك توافقين بدون تحفظات.

- معنى الدرجة (٢) أنك لا تستطيعين الحكم بسبب ما، أو أنك غير موافقة.

- معنى الدرجة (١) أنك غير راضية تماماً عن سلوك الطالبة المتدربة فيما يخص هذا البند.

رابعاً: ضعي الدرجات في البنود المعطاة لك في البطاقة كل في الخانة التي تستحقها الطالبة المتدربة حسب البند الموضح في البند ثالثاً.

خامساً: اجمعي الدرجات الكلية لكل عمود رأسي حتى تحصل على المجموع الكلي.

كلية التربية للبنات بعدة / الأقسام العلمية

مكتب التربية العملية

١/٢ ملعق

بطاقة تقييم الطالبات المتردبات بال التربية العملية / قسم: الرياضيات

 فترة التدريب: _____
 اسم الطالبة: _____
 اسم المدرسة: _____
 الموضوع: _____
 الفصل: _____
 الحصص: _____

الدرجة	بنود التقييم	م جوانب التقييم
١	٢	٣
	الحرص على المظهر والسلوك اللائق والتعاون مع الآخرين وتقبل توجيهات المشرفة.	١ شخصية الطالبة
	الاتزان واليقظة والاستجابة المناسبة للمواقف الطارئة مع المحافظة على قدر مناسب من النظام.	٢ المتدربة وإدارتها للفصل
	استئارة دوافع التلميذات للتعلم وتوزيع الاهتمام بينهن بصورة متوازنة ومتضمنة.	
٤	تضمين خطة الدرس أهدافاً معينة في صياغتها الإجرائية وشاملة لموضوع الدرس (أهداف معرفية واتقائية ومهارية).	التحضير للدرس
٥	تضمين خطة الدرس وصفاً لأنشطة التعليم (دور المعلمة) والتعلم (دور التلميذه) المناسبة ل لتحقيق أهداف الدرس.	
٦	تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب وطرائق التدريس المستخدمة.	
٧	تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب وأدوات التقييم المستخدمة.	
٨	تجهيز متطلبات انشطة التعليم والتعلم (الوسائل المختلفة المناسبة) والتدريب عليها.	
٩	كتابية خطة الدرس بصورة منتظمة، وبلدة معينة.	
١٠	التائد من صحة محتوى الخاتمة علمياً.	
١١	التائد من معرفة التلميذات بمتطلبات الدرس الجديد من المعرفة والمهارات.	
١٢	التقديم المناسب للدرس	١ تنفيذ الدرس
١٣	توزيع الوقت المخصص بين الأنشطة المختلفة فيما يلي لخطة الدرس	
١٤	إتاحة فرص التفاعل واشتراك التلميذات في الأنشطة ومتانة تقديمها فيها.	
١٥	استخدام الأجهزة والمأوى والأدوات (الوسائل المستخدمة) بطريقة صحيحة.	
١٦	التصسيع المناسب لإيجابيات التلميذات المباشرة وتغذية السلوك المطلوب.	
١٧	مناقشة التلميذات في إيجابيات الخاتمة المختصرة (الشائعة) والتائد من استعدادهن مع مراعاة الفروق الفردية بينهن.	
١٨	استخدام لغة علمية صحيحة (مصطلحات مبادىء مفاهيم...) في الشرح والتقويم.	
١٩	وضوح الصوت والتحكم في نبرته بصورة منتظمة.	
٢٠	تنفيذ طرائق واساليب التدريس المنشورة بصورة صحيحة.	
٢١	ربط أجزاء ومحكّونات الدرس بصورة منضمرة، وكتابة ملخص سوري صحيح علمياً ولغويًّا.	
٢٢	استخدام كل من التقويم التحكيلي والتجمعي (النهائي).	٢ إتقان المادة العلمية ومهارات التخصص
٢٣	الالتزام بمحكّونات مادة العلم والموازنة بين المادة والطريقة.	
٢٤	الربط بين خبرات المدرسة والبيئة المحلية للطالبة.	
٢٥	تحويل المباريات النطقية إلى شكل هندسي أو رموز رياضية والمحكس.	
٢٦	استخدام الأدوات الهندسية بطريقة مقننة وسلبية علمياً.	
٢٧	المهارة في توجيه انشطة التلميذات والإشراف عليهما.	
٢٨	الموازنة في تقويم جوانب التعلم المختلفة.	
٢٩	مهارة توجيه الأسئلة للطالبات ومهاراتها في الرد على استئنافهن.	
٣٠	تشجيع الملاحظة والتفسير العلمي والتدريب عليها أثناء الشرح والتقويم.	
مجموع درجات البنود		

المجموع الكلي	الدرجة رقم	الدرجة ككتابية

اسم المشرفة أو المتحننة الخارجية وتوقيعها:

مكتب التربية العملية
كلية التربية للبنات بجدة / الأقسام العلمية

ملحق ۲/ب

بطاقة تقويم الطالبات المتردات بال التربية العملية / قسم: العلوم

نوعية التدريب: **الفرقة والتخصص:**
اسم المدرسة: **الفرقة والتخصص:**
العنوان: **اسم الطالبة:**

الدرجة	بنود التقويم	م	جوائز التقويم
١	٢	٣	
	المرصى على المظهر والسلوك اللائق والتعاون مع الآخرين وتقدير توجهات المشرفة.	١	شخصية الطالبة
	الالتزام والبقاء والاستجابة المناسبة للمواقف المطلوبة من الملاحظة على قدر مناسب من النظام.	٢	المتحورة وإدارتها
	استثارة دواعي التلاميذ للتعلم وتوزيع الاهتمام بينهم بصورة متوازنة ومستمرة.	٣	للفصل
	تضمين خطة الدرس أهدافاً مصححة - بما يليقها الإجرائية وشاملة لموضوع الدرس (أهداف معرفية وسلوكية ومهاراتية).	٤	التحضير للدرس
	تضمين خطة الدرس وصفاً لأنشطة التعليم (دور المعلمة والتعلم) (دور التلميذ)؛ النسبية لتحقيق أهداف الدرس.	٥	
	تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب وطرق التدريس المستخدمة.	٦	
	تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب وأدوات التقويم المستخدمة.	٧	
	تجهيز متطلبات أنشطة التعليم والتعلم (الوسائل المختلفة المناسبة) والتربية عليها.	٨	
	كتابنة خطة الدرس بصورة منتظمة، وبلدة مصححة.	٩	
	التتأكد من صحة مستوى الحفظ علمياً.	١٠	
	التتأكد من معرفة التلاميذ بمتطلبات الدرس الجديد من المعرفة والمهارات.	١١	
	التقديم المناسب للدرس.	١٢	
	توزيع الوقت المخصص بين الأنشطة المختلفة بما يليق بها خطة الدرس.	١٣	
	إتاحة فرص التفاعل واحتضان التلاميذ في الأنشطة ومتابعة تقدمهن فيها.	١٤	
	استخدام الأجهزة والمأوى والأدوات (الوسائل المستخدمة) بطريقة مصححة.	١٥	
	التصحيح المناسب لإجابات التلاميذ المبشرة وتمثيل السلوك المطلوب.	١٦	
	مناقشة التلاميذ في الإيجابيات الخطأ المترکزة (الشائكة) والتأكد من استفادة هن من مراعاة الفريق الفردية بينهم.	١٧	تنفيذ الدروس
	استخدام لغة عامية مصححة (مصطلحات مبادئ ماهيم)... في الشرح والتقويم.	١٨	
	وضوح المسوت والتعكس في تبريره بصورة مناسبة.	١٩	
	تفعيل طرائق وأساليب التدريس المتاحة بصورة مصححة.	٢٠	
	ربط أجزاء وموكبات الدرس بصورة متنسقة، وكتابنة ملخص سوري صحيح علمياً وإنجليزاً.	٢١	
	استخدام بكل من: التقويم التشكيلي والتجميدي.	٢٢	
	الإمام بمحكمون مادة العلم والموازنة بين المأذنة والطريقة.	٢٣	إنسان المادة
	الربط بين خبرات المدرسة والبيئة العملية للتلמיד.	٢٤	العلمية
	استخدام طرائق الاكتشاف والتجرب حكماً اعتمدهن ذلك.	٢٥	مهارات التخصص
	استخدام المثير وأدواته ومعداته ومتابعته الجديدة، فيه.	٢٦	
	التتأكد والالتزام بالاحتياطات الأمنية عند إجراء التجارب.	٢٧	
	الرجوع إلى مصادر علمية متعددة ومتاحة الجديدة، فيها وتجويه التلاميذ إلى أنشطة العلوم المختلفة من خلالها.	٢٨	
	توظيف خامات البيئة في فبررات التعليم والتعلم حكماً اعتمدن ذلك.	٢٩	
	تشجيع الملاحظة والتفكير العلمي والتدرب عليهما أثناء الشرح والتقويم.	٣٠	

المجموع الكلي	الدرجة رقماً	الدرجة مكتابة
---------------	--------------	---------------

اسم المشرفة أو المختبرة الخارجية وتوقيعها:
تاريخ تحرير البطاقة:

كتب التربية للبنات بعدد الأقسام العديدة
 مكتب التربية العالمية، (القاهرة) (المجلس)
 اسم المدرسة: (١٦٣٩)

ملف
بطاقة لتقدير الطالبات المتردفات بالطريقة الفضفليّة / قسم: الرياضيات
الموضوع:

اسم الطالبة:	الفترة والتخصص:	بعد التقديم	جواب	التقييم
	الامتحانات التي يتبعها إن تتبعها الشرطة وتقومها			
	الامتحانات بالظامن الدائم في المدارس من حيث الخطوة وتناسب الآئران والبساطة والنظافة.	١	الحرس على المظنم والسلوك اللائق	١
	٢. مدى تداوؤه مع زملائه وأذراهم بالكلام بها.	٢	والعادون مع الآخرين، وينقل توجيهات	٢
	٣. مدى تقبلها للمدرسي، واستنادها له.	٣	المشرفة	مشخصة
	٤. تحلى التلميذ بالشرف والصبر وعدهم الاعتدال إزاء اتساع بيته وبين المدرسيين.	٤	الإذعان والانقياد والمستحبة للناسبة	الطلابية
	٥. الالتزام بتنظيمه وتنمية علية العصورة والاصغر ومواعيد بدایات العصص ونواحيها.	٥	للمرأة الطاردة والمستحبة للناسبة على	المنسوبي
	٦. الاستخدام المنظم بالتنظيم وولاعتها وفاعليتها وفعالية زراعتها بالحصل على أحسن من الاحترام.	٦	قدر مناسب من التعليم	المنسوبي
	٧. الاستخدام بتنظيم التسليل جيداً ويعطيه على حد ذاته داخل وخارجيه.	٧	استثناءً لواح التعليمات للتعلم وتنزيج	للنفس
	٨. الاستخدام بتنظيم التسليل جيداً ويعطيه على حد ذاته داخل وخارجيه.	٨	الاحتذاج به فهو ينبع بدوره من ذاته	٢
	٩. صياغة أهداف الدروس بعمارة إيجازية (عصف ناخي عمل التعلم) في صورة سلسلي يعكس ملامحاته وقبائه.	٩	ومستمرة.	
	١٠. شمول المحتداف المختار (مراعاة النوع والتوازن في الأهداف)	١٠	تتضمن خطة الدروس أهدافاً متعقبة في	
	١١. مناسبة الأهداف الإجرائية للدروس التي تقام مع أهدافه ومقابلة وقبائه.	١١	صياغتها الإيجازية وشدة الموضوع	التحضير
	١٢. تحديد الشكل الدروس التي تقام مع أهدافه ومقابلة وقبائه.	١٢	الرسوس بأهداف موضوعية وقابلة وقبالية	للرسوس
	١٣. وصف سلوك التلاميذ عند تقديم الشفاط مع مراعاته الفردية.	١٣	تشتمل خطط الدروس ومسماها لأنشطة	
	١٤. تحضير المعلمات والدروس (دور المعلم) (المعنى)	١٤	التعليم لدور المعلم والعلم (دور المعلم)	
	١٥. المناسبة لتحقق أهداف الدروس	١٥	المناسبة لتحقق أهداف الدروس	
	١٦. تحديد محل الدروس (المهمة المأمور).	١٦	تضمين خطط الدروس وصفاً لأساليب	٦
	١٧. تحديد المعلمة والمتمدنة والمعروفة بطريقة التدريس الذي يستعملها أبناء الدروس.	١٧	وطرائق التدريس المستخدمة.	
	١٨. تحديد المعرفة الفردية بين المعلمات ووجعلها أجهزة.	١٨		
	١٩. تحديد كفايتها تقديم أساليب التعلم والتقويم والذوق المتردف المتردف والاجداد المتردف.	١٩		
	٢٠. تحديد كفايتها تقديم أساليب التعلم والتقويم والذوق المتردف المتردف والاجداد المتردف.	٢٠		
	٢١. تحويل وتنسق النتائج التقويم والاستدامة منها في تحسين الأداء المعنوي وتحسين الأخطاء.	٢١	تضمين خطط الدروس وصفاً لأساليب	٧

الدرجة	بنود التقييم	مواضيع التعليم
اللامعات التي ينبعى ان تتابعها المترفقة وتعومها	مناقشة التعلميات في الإيجابيات المتصورة (الشائكة) والناقصة الفردية	مناقشة التعلميات في الإيجابيات المتصورة (الشائكة) والناقصة الفردية
١- تحدى قدرات الطلبة تتجه بها على إعادة المخولة للوصول إلى العمل المطلوب، مع تحفيزهم لتفاوت الافتياض لدى الطلبة.	١- مددى تقديمها لأساليب الملاحة المختلفة لسلوك الخطأ الشائكة وذلك باستخدام أسلوب الدروس آخر أو إعادة الدروس أو لإعطاء	١- استبدالهن مع مراعاة الدارق الفردية بينهن
٢- مددى تقديمها ظهر فيها ضعف لدى التعلميات المرادفات الفردية بينهن.	٢- مددى تقديمها عزلت عرض الدروس وذلك بتحفيز أهم المفاهيم والمدارس بصورة صحيحة وفعالة.	٢- تحدى الدقة المطلوبة عند عرض الدروس وذلك بتحفيز أهم المفاهيم والمدارس بصورة صحيحة وفعالة.
٣- مددى حل النماط الذي ظهر فيها ضعف لدى التعلميات المرادفات والخطوات المقتصدة في الدروس	٣- مددى استخدام التعلميات المصالحات والمفاهيم والمدارس بصورة صحيحة وفعالة.	٣- مددى استخدام ميدلادي مفاهيم في الشرح والتقييم
٤- مددى استخدامها للتربية الفردية من حيث التقويم صيغة فردية سليمة.	٤- مددى استخدامها للتربية الفردية وأقوى الممارسات وأقوى الصوت للتراكيد على بعض الالتمادات.	٤- مددى وصوح المروءات وظواه من عوقيب النطق مع الشكل في نشرات الموروث كالتغير الفجائي وال manus أو قوية الصوت
٥- مددى استخدام التغیرات والاعمارات المناسبة الشام الشرح فمخطط انتهاء التعلميات.	٥- مددى استخدام التغیرات والاعمارات المناسبة الشام الشرح فمخطط انتهاء التعلميات.	٥- مددى استخدام طرائق الدروس والمقدمة متباينة واستعمال الدروس
٦- مددى تجرب طرائق الدروس والمقدمة للأهداف الدروس والأخير المفارق المسابقة كل جزء في الدروس	٦- مددى شمارك المقدمة في الأذنية التعليمية الشاملة والشأن.	٦- مددى تجرب طرائق الدروس والمقدمة في الأذنية التعليمية الشاملة والشأن.
٧- مددى إبعاد المسبقات المنشطة والكيفية استعمالها في الفصل وفق تسلسل عرضها.	٧- مددى إبعاد المسبقات المنشطة والكيفية استعمالها في الفصل وفق تسلسل عرضها.	٧- مددى إبعاد المسبقات المنشطة والكيفية استعمالها في الفصل وفق تسلسل عرضها.
٨- مددى الاعتماد بدلرا الشغل المنشطة لغير مدرس الدروس وتخصيصها بصورة تووضح ارتياها، وخصوصها جزءاً ثالثاً من الموروث الكلياتي الناصر الرئيسي للدروس.	٨- مددى الاعتماد بمتباينة تحويل التعلميات للدروس في كل راسمعها بصورة واضحة ومحفظة ومشتملة.	٨- مددى الاعتماد بمتباينة تحويل التعلميات للدروس في كل راسمعها بصورة واضحة ومحفظة ومشتملة.
٩- مددى وضوح ودقة الكتابة على المسودة، مع مراعاة إمكانية قرائتها بصورة واضحة ومحفظة ومشتملة.	٩- مددى وضوح ودقة الكتابة على المسودة، مع مراعاة إمكانية قرائتها بصورة واضحة ومحفظة ومشتملة.	٩- مددى وضوح ودقة الكتابة على المسودة، مع مراعاة إمكانية قرائتها بصورة واضحة ومحفظة ومشتملة.
١٠- المقدمة وحسن توظيفها للألوان.	١٠- المقدمة وحسن توظيفها للألوان.	١٠- المقدمة وحسن توظيفها للألوان.
١١- مددى ربط الموجهة للتعلميات بالأهداف الدروس، وبشكل جيد فيه واحتياج الوقت المناسب لتقييم تلك الأسئلة.	١١- مددى ربط الموجهة للتعلميات بالأهداف الدروس، وبشكل جيد فيه واحتياج الوقت المناسب لتقييم تلك الأسئلة.	١١- مددى ربط الموجهة للتعلميات بالأهداف الدروس، وبشكل جيد فيه واحتياج الوقت المناسب لتقييم تلك الأسئلة.
١٢- مددى قويع أساسيات التعلم بما يناسب كل جلاب من جوانب المعرفة والاتصال والهاردي.	١٢- مددى قويع أساسيات التعلم بما يناسب كل جلاب من جوانب المعرفة والاتصال والهاردي.	١٢- مددى قويع أساسيات التعلم بما يناسب كل جلاب من جوانب المعرفة والاتصال والهاردي.
١٣- مددى قدرها على تحديد الموجهة المطلوبة لدى المدرب من خلال إجابتهن عن الاستلة الموجهة لشهادة الدروس.	١٣- مددى قدرها على تحديد الموجهة المطلوبة لدى المدرب من خلال إجابتهن عن الاستلة الموجهة لشهادة الدروس.	١٣- مددى قدرها على تحديد الموجهة المطلوبة لدى المدرب من خلال إجابتهن عن الاستلة الموجهة لشهادة الدروس.
١٤- مددى تحضيرها وتحديدها من أدراك الملاحة بين معاصر الدروس الأساسية: مخلاف المفاهيم بالتعبيمات أو المدارس، علاقات عالميات، علاقات	١٤- مددى تحضيرها وتحديدها من أدراك الملاحة بين معاصر الدروس الأساسية: مخلاف المفاهيم بالتعبيمات أو المدارس، علاقات عالميات، علاقات	١٤- مددى تحضيرها وتحديدها من أدراك الملاحة بين معاصر الدروس الأساسية: مخلاف المفاهيم بالتعبيمات أو المدارس، علاقات عالميات، علاقات
١٥- المعرض بالنظريات، وحلقة المفاهيم وتنميتهما، والذين في الانتقال بين تلك المفاهيم.	١٥- مددى سعيها لتنمية المفاهيم بالنظريات، وحلقة المفاهيم وتنميتهما، والذين في الانتقال بين تلك المفاهيم.	١٥- مددى سعيها لتنمية المفاهيم بالنظريات، وحلقة المفاهيم وتنميتهما، والذين في الانتقال بين تلك المفاهيم.
١٦- مددى تطبيقها لمفهوم المدارس في مجالات مختلفة في حياتها الابوية، وربط الدروس بيئتها التعليمية.	١٦- مددى تطبيقها لمفهوم المدارس في مجالات مختلفة في حياتها الابوية، وربط الدروس بيئتها التعليمية.	١٦- مددى تطبيقها لمفهوم المدارس في مجالات مختلفة في حياتها الابوية، وربط الدروس بيئتها التعليمية.
١٧- المدخل بين خبرات المدرسة والبيئة	١٧- المدخل بين خبرات المدرسة والبيئة	١٧- المدخل بين خبرات المدرسة والبيئة
١٨- المدخل بين الملة والطريق.	١٨- المدخل بين الملة والطريق.	١٨- المدخل بين الملة والطريق.
١٩- المدخل بين الملة والطريق.	١٩- المدخل بين الملة والطريق.	١٩- المدخل بين الملة والطريق.
٢٠- المدخل بين الملة والطريق.	٢٠- المدخل بين الملة والطريق.	٢٠- المدخل بين الملة والطريق.
٢١- المدخل بين الملة والطريق.	٢١- المدخل بين الملة والطريق.	٢١- المدخل بين الملة والطريق.
٢٢- استخدام كل من: التقديم التشكيلي والتعويذ (النهائي)	٢٢- استخدام كل من: التقديم التشكيلي والتعويذ (النهائي)	٢٢- استخدام كل من: التقديم التشكيلي والتعويذ (النهائي)

الدرجة	النقطة	موجز المحتوى	نحوه التعميم	الملاحظات التي ينبغي أن تتعلمها المشرفة وتعمّها
١	١-٣	١-٣	١-٣	١-٣
٢	٤-٦	٤-٦	٤-٦	٤-٦
٣	٧-٩	٧-٩	٧-٩	٧-٩
٤	١٠-١٢	١٠-١٢	١٠-١٢	١٠-١٢
٥	١٣-١٥	١٣-١٥	١٣-١٥	١٣-١٥
٦	١٦-١٨	١٦-١٨	١٦-١٨	١٦-١٨
٧	١٩-٢١	١٩-٢١	١٩-٢١	١٩-٢١
٨	٢٢-٢٤	٢٢-٢٤	٢٢-٢٤	٢٢-٢٤
٩	٢٥-٢٧	٢٥-٢٧	٢٥-٢٧	٢٥-٢٧
١٠	٢٨-٣٠	٢٨-٣٠	٢٨-٣٠	٢٨-٣٠
١١	٣١-٣٣	٣١-٣٣	٣١-٣٣	٣١-٣٣
١٢	٣٤-٣٦	٣٤-٣٦	٣٤-٣٦	٣٤-٣٦
١٣	٣٧-٣٩	٣٧-٣٩	٣٧-٣٩	٣٧-٣٩
١٤	٤٠-٤٢	٤٠-٤٢	٤٠-٤٢	٤٠-٤٢
١٥	٤٣-٤٥	٤٣-٤٥	٤٣-٤٥	٤٣-٤٥
١٦	٤٦-٤٨	٤٦-٤٨	٤٦-٤٨	٤٦-٤٨
١٧	٤٩-٥١	٤٩-٥١	٤٩-٥١	٤٩-٥١
١٨	٥٢-٥٤	٥٢-٥٤	٥٢-٥٤	٥٢-٥٤
١٩	٥٥-٥٧	٥٥-٥٧	٥٥-٥٧	٥٥-٥٧
٢٠	٥٨-٦٠	٥٨-٦٠	٥٨-٦٠	٥٨-٦٠
٢١	٦١-٦٣	٦١-٦٣	٦١-٦٣	٦١-٦٣
٢٢	٦٤-٦٦	٦٤-٦٦	٦٤-٦٦	٦٤-٦٦
٢٣	٦٧-٦٩	٦٧-٦٩	٦٧-٦٩	٦٧-٦٩
٢٤	٧٠-٧٢	٧٠-٧٢	٧٠-٧٢	٧٠-٧٢
٢٥	٧٣-٧٥	٧٣-٧٥	٧٣-٧٥	٧٣-٧٥
٢٦	٧٦-٧٨	٧٦-٧٨	٧٦-٧٨	٧٦-٧٨
٢٧	٧٩-٨١	٧٩-٨١	٧٩-٨١	٧٩-٨١
٢٨	٨٢-٨٤	٨٢-٨٤	٨٢-٨٤	٨٢-٨٤
٢٩	٨٥-٨٧	٨٥-٨٧	٨٥-٨٧	٨٥-٨٧
٣٠	٨٨-٩٠	٨٨-٩٠	٨٨-٩٠	٨٨-٩٠
٣١	٩١-٩٣	٩١-٩٣	٩١-٩٣	٩١-٩٣
٣٢	٩٤-٩٦	٩٤-٩٦	٩٤-٩٦	٩٤-٩٦
٣٣	٩٧-٩٩	٩٧-٩٩	٩٧-٩٩	٩٧-٩٩
٣٤	١٠٠-١٠٢	١٠٠-١٠٢	١٠٠-١٠٢	١٠٠-١٠٢
٣٥	١٠٣-١٠٥	١٠٣-١٠٥	١٠٣-١٠٥	١٠٣-١٠٥
٣٦	١٠٦-١٠٨	١٠٦-١٠٨	١٠٦-١٠٨	١٠٦-١٠٨
٣٧	١٠٩-١١١	١٠٩-١١١	١٠٩-١١١	١٠٩-١١١
٣٨	١١٢-١١٤	١١٢-١١٤	١١٢-١١٤	١١٢-١١٤
٣٩	١١٥-١١٧	١١٥-١١٧	١١٥-١١٧	١١٥-١١٧
٤٠	١١٨-١٢٠	١١٨-١٢٠	١١٨-١٢٠	١١٨-١٢٠
٤١	١٢١-١٢٣	١٢١-١٢٣	١٢١-١٢٣	١٢١-١٢٣
٤٢	١٢٤-١٢٦	١٢٤-١٢٦	١٢٤-١٢٦	١٢٤-١٢٦
٤٣	١٢٧-١٢٩	١٢٧-١٢٩	١٢٧-١٢٩	١٢٧-١٢٩
٤٤	١٣٠-١٣٢	١٣٠-١٣٢	١٣٠-١٣٢	١٣٠-١٣٢
٤٥	١٣٣-١٣٥	١٣٣-١٣٥	١٣٣-١٣٥	١٣٣-١٣٥
٤٦	١٣٧-١٣٩	١٣٧-١٣٩	١٣٧-١٣٩	١٣٧-١٣٩
٤٧	١٤٠-١٤٢	١٤٠-١٤٢	١٤٠-١٤٢	١٤٠-١٤٢
٤٨	١٤٣-١٤٥	١٤٣-١٤٥	١٤٣-١٤٥	١٤٣-١٤٥
٤٩	١٤٦-١٤٨	١٤٦-١٤٨	١٤٦-١٤٨	١٤٦-١٤٨
٥٠	١٤٩-١٥١	١٤٩-١٥١	١٤٩-١٥١	١٤٩-١٥١
٥١	١٥٢-١٥٤	١٥٢-١٥٤	١٥٢-١٥٤	١٥٢-١٥٤
٥٢	١٥٥-١٥٧	١٥٥-١٥٧	١٥٥-١٥٧	١٥٥-١٥٧
٥٣	١٥٨-١٥٩	١٥٨-١٥٩	١٥٨-١٥٩	١٥٨-١٥٩
٥٤	١٦٠-١٦١	١٦٠-١٦١	١٦٠-١٦١	١٦٠-١٦١
٥٥	١٦٢-١٦٣	١٦٢-١٦٣	١٦٢-١٦٣	١٦٢-١٦٣
٥٦	١٦٤-١٦٥	١٦٤-١٦٥	١٦٤-١٦٥	١٦٤-١٦٥
٥٧	١٦٧-١٦٨	١٦٧-١٦٨	١٦٧-١٦٨	١٦٧-١٦٨
٥٨	١٦٩-١٧٠	١٦٩-١٧٠	١٦٩-١٧٠	١٦٩-١٧٠
٥٩	١٧١-١٧٢	١٧١-١٧٢	١٧١-١٧٢	١٧١-١٧٢
٦٠	١٧٣-١٧٤	١٧٣-١٧٤	١٧٣-١٧٤	١٧٣-١٧٤
٦١	١٧٥-١٧٦	١٧٥-١٧٦	١٧٥-١٧٦	١٧٥-١٧٦
٦٢	١٧٧-١٧٨	١٧٧-١٧٨	١٧٧-١٧٨	١٧٧-١٧٨
٦٣	١٧٩-١٨٠	١٧٩-١٨٠	١٧٩-١٨٠	١٧٩-١٨٠
٦٤	١٨١-١٨٢	١٨١-١٨٢	١٨١-١٨٢	١٨١-١٨٢
٦٥	١٨٣-١٨٤	١٨٣-١٨٤	١٨٣-١٨٤	١٨٣-١٨٤
٦٦	١٨٥-١٨٦	١٨٥-١٨٦	١٨٥-١٨٦	١٨٥-١٨٦
٦٧	١٨٧-١٨٨	١٨٧-١٨٨	١٨٧-١٨٨	١٨٧-١٨٨
٦٨	١٨٩-١٩٠	١٨٩-١٩٠	١٨٩-١٩٠	١٨٩-١٩٠
٦٩	١٩١-١٩٢	١٩١-١٩٢	١٩١-١٩٢	١٩١-١٩٢
٧٠	١٩٣-١٩٤	١٩٣-١٩٤	١٩٣-١٩٤	١٩٣-١٩٤
٧١	١٩٥-١٩٦	١٩٥-١٩٦	١٩٥-١٩٦	١٩٥-١٩٦
٧٢	١٩٧-١٩٨	١٩٧-١٩٨	١٩٧-١٩٨	١٩٧-١٩٨
٧٣	١٩٩-٢٠٠	١٩٩-٢٠٠	١٩٩-٢٠٠	١٩٩-٢٠٠
٧٤	٢٠١-٢٠٢	٢٠١-٢٠٢	٢٠١-٢٠٢	٢٠١-٢٠٢
٧٥	٢٠٣-٢٠٤	٢٠٣-٢٠٤	٢٠٣-٢٠٤	٢٠٣-٢٠٤
٧٦	٢٠٥-٢٠٦	٢٠٥-٢٠٦	٢٠٥-٢٠٦	٢٠٥-٢٠٦
٧٧	٢٠٧-٢٠٨	٢٠٧-٢٠٨	٢٠٧-٢٠٨	٢٠٧-٢٠٨
٧٨	٢٠٩-٢١٠	٢٠٩-٢١٠	٢٠٩-٢١٠	٢٠٩-٢١٠
٧٩	٢١١-٢١٢	٢١١-٢١٢	٢١١-٢١٢	٢١١-٢١٢
٨٠	٢١٣-٢١٤	٢١٣-٢١٤	٢١٣-٢١٤	٢١٣-٢١٤
٨١	٢١٥-٢١٦	٢١٥-٢١٦	٢١٥-٢١٦	٢١٥-٢١٦
٨٢	٢١٧-٢١٨	٢١٧-٢١٨	٢١٧-٢١٨	٢١٧-٢١٨
٨٣	٢١٩-٢٢٠	٢١٩-٢٢٠	٢١٩-٢٢٠	٢١٩-٢٢٠
٨٤	٢٢١-٢٢٢	٢٢١-٢٢٢	٢٢١-٢٢٢	٢٢١-٢٢٢
٨٥	٢٢٣-٢٢٤	٢٢٣-٢٢٤	٢٢٣-٢٢٤	٢٢٣-٢٢٤
٨٦	٢٢٥-٢٢٦	٢٢٥-٢٢٦	٢٢٥-٢٢٦	٢٢٥-٢٢٦
٨٧	٢٢٧-٢٢٨	٢٢٧-٢٢٨	٢٢٧-٢٢٨	٢٢٧-٢٢٨
٨٨	٢٢٩-٢٣٠	٢٢٩-٢٣٠	٢٢٩-٢٣٠	٢٢٩-٢٣٠
٨٩	٢٣١-٢٣٢	٢٣١-٢٣٢	٢٣١-٢٣٢	٢٣١-٢٣٢
٩٠	٢٣٣-٢٣٤	٢٣٣-٢٣٤	٢٣٣-٢٣٤	٢٣٣-٢٣٤
٩١	٢٣٥-٢٣٦	٢٣٥-٢٣٦	٢٣٥-٢٣٦	٢٣٥-٢٣٦
٩٢	٢٣٧-٢٣٨	٢٣٧-٢٣٨	٢٣٧-٢٣٨	٢٣٧-٢٣٨
٩٣	٢٣٩-٢٤٠	٢٣٩-٢٤٠	٢٣٩-٢٤٠	٢٣٩-٢٤٠
٩٤	٢٤١-٢٤٢	٢٤١-٢٤٢	٢٤١-٢٤٢	٢٤١-٢٤٢
٩٥	٢٤٣-٢٤٤	٢٤٣-٢٤٤	٢٤٣-٢٤٤	٢٤٣-٢٤٤
٩٦	٢٤٥-٢٤٦	٢٤٥-٢٤٦	٢٤٥-٢٤٦	٢٤٥-٢٤٦
٩٧	٢٤٧-٢٤٨	٢٤٧-٢٤٨	٢٤٧-٢٤٨	٢٤٧-٢٤٨
٩٨	٢٤٩-٢٤٩	٢٤٩-٢٤٩	٢٤٩-٢٤٩	٢٤٩-٢٤٩
٩٩	٢٥٠-٢٥٠	٢٥٠-٢٥٠	٢٥٠-٢٥٠	٢٥٠-٢٥٠
١٠٠	٢٥١-٢٥١	٢٥١-٢٥١	٢٥١-٢٥١	٢٥١-٢٥١
١٠١	٢٥٢-٢٥٢	٢٥٢-٢٥٢	٢٥٢-٢٥٢	٢٥٢-٢٥٢
١٠٢	٢٥٣-٢٥٣	٢٥٣-٢٥٣	٢٥٣-٢٥٣	٢٥٣-٢٥٣
١٠٣	٢٥٤-٢٥٤	٢٥٤-٢٥٤	٢٥٤-٢٥٤	٢٥٤-٢٥٤
١٠٤	٢٥٥-٢٥٥	٢٥٥-٢٥٥	٢٥٥-٢٥٥	٢٥٥-٢٥٥
١٠٥	٢٥٦-٢٥٦	٢٥٦-٢٥٦	٢٥٦-٢٥٦	٢٥٦-٢٥٦
١٠٦	٢٥٧-٢٥٧	٢٥٧-٢٥٧	٢٥٧-٢٥٧	٢٥٧-٢٥٧
١٠٧	٢٥٨-٢٥٨	٢٥٨-٢٥٨	٢٥٨-٢٥٨	٢٥٨-٢٥٨
١٠٨	٢٥٩-٢٥٩	٢٥٩-٢٥٩	٢٥٩-٢٥٩	٢٥٩-٢٥٩
١٠٩	٢٦٠-٢٦٠	٢٦٠-٢٦٠	٢٦٠-٢٦٠	٢٦٠-٢٦٠
١١٠	٢٦١-٢٦١	٢٦١-٢٦١	٢٦١-٢٦١	٢٦١-٢٦١
١١١	٢٦٢-٢٦٢	٢٦٢-٢٦٢	٢٦٢-٢٦٢	٢٦٢-٢٦٢
١١٢	٢٦٣-٢٦٣	٢٦٣-٢٦٣	٢٦٣-٢٦٣	٢٦٣-٢٦٣
١١٣	٢٦٤-٢٦٤	٢٦٤-٢٦٤	٢٦٤-٢٦٤	٢٦٤-٢٦٤
١١٤	٢٦٥-٢٦٥	٢٦٥-٢٦٥	٢٦٥-٢٦٥	٢٦٥-٢٦٥
١١٥	٢٦٧-٢٦٧	٢٦٧-٢٦٧	٢٦٧-٢٦٧	٢٦٧-٢٦٧
١١٦	٢٦٨-٢٦٨	٢٦٨-٢٦٨	٢٦٨-٢٦٨	٢٦٨-٢٦٨
١١٧	٢٦٩-٢٦٩	٢٦٩-٢٦٩	٢٦٩-٢٦٩	٢٦٩-٢٦٩
١١٨	٢٧٠-٢٧٠	٢٧٠-٢٧٠	٢٧٠-٢٧٠	٢٧٠-٢٧٠
١١٩	٢٧١-٢٧١	٢٧١-٢٧١	٢٧١-٢٧١	٢٧١-٢٧١
١٢٠	٢٧٢-٢٧٢	٢٧٢-٢٧٢	٢٧٢-٢٧٢	٢٧٢-٢٧٢
١٢١	٢٧٣-٢٧٣	٢٧٣-٢٧٣	٢٧٣-٢٧٣	٢٧٣-٢٧٣
١٢٢	٢٧٤-٢٧٤	٢٧٤-٢٧٤	٢٧٤-٢٧٤	٢٧٤-٢٧٤
١٢٣	٢٧٥-٢٧٥	٢٧٥-٢٧٥	٢٧٥-٢٧٥	٢٧٥-٢٧٥
١٢٤	٢٧٦-٢٧٦	٢٧٦-٢٧٦	٢٧٦-٢٧٦	٢٧٦-٢٧٦
١٢٥	٢٧٧-٢٧٧	٢٧٧-٢٧٧	٢٧٧-٢٧٧	٢٧٧-٢٧٧
١٢٦	٢٧٨-٢٧٨	٢٧٨-٢٧٨	٢٧٨-٢٧٨	٢٧٨-٢٧٨
١٢٧	٢٧٩-٢٧٩	٢٧٩-٢٧٩	٢٧٩-٢٧٩	٢٧٩-٢٧٩
١٢٨	٢٨٠-٢٨٠	٢٨٠-٢٨٠	٢٨٠-٢٨٠	٢٨٠-٢٨٠
١٢٩	٢٨١-٢٨١	٢٨١-٢٨١	٢٨١-٢٨١	٢٨١-٢٨١
١٣٠	٢٨٢-٢٨٢	٢٨٢-٢٨٢	٢٨٢-٢٨٢	٢٨٢-٢٨٢
١٣١	٢٨٣-٢٨٣	٢٨٣-٢٨٣	٢٨٣-٢٨٣	٢٨٣-٢٨٣
١٣٢	٢٨٤-٢٨٤	٢٨٤-٢٨٤	٢٨٤-٢٨٤	٢٨٤-٢٨٤
١٣٣	٢٨٥-٢٨٥	٢٨٥-٢٨٥	٢٨٥-٢٨٥	٢٨٥-٢٨٥
١٣٤	٢٨٦-٢٨٦	٢٨٦-٢٨٦	٢٨٦-٢٨٦	٢٨٦-٢٨٦
١٣٥	٢٨٧-٢٨٧	٢٨٧-٢٨٧	٢٨٧-٢٨٧	٢٨٧-٢٨٧
١٣٦	٢٨٨-٢٨٨	٢٨٨-٢٨٨	٢٨٨-٢٨٨	٢٨٨-٢٨٨
١٣٧	٢٨٩-٢٨٩	٢٨٩-٢٨٩	٢٨٩-٢٨٩	٢٨٩-٢٨٩
١٣٨	٢٩٠-٢٩٠	٢٩٠-٢٩٠	٢٩٠-٢٩٠	٢٩٠-٢٩٠
١٣٩	٢٩١-٢٩١	٢٩١-٢٩١	٢٩١-٢٩١	٢٩١-٢٩١
١٤٠	٢٩٢-٢٩٢	٢٩٢-٢٩٢	٢٩٢-٢٩٢	٢٩٢-٢٩٢
١٤١	٢٩٣-٢٩٣	٢٩٣-٢٩٣	٢٩٣-٢٩٣	٢٩٣-٢٩٣
١٤٢	٢٩٤-٢٩٤	٢٩٤-٢٩٤	٢٩٤-٢٩٤	٢٩٤-٢٩٤
١٤٣	٢٩٥-٢٩٥	٢٩٥-٢٩٥	٢٩٥-٢٩٥	٢٩٥-٢٩٥
١٤٤	٢٩٦-٢٩٦	٢٩٦-٢٩٦	٢٩٦-٢٩٦	٢٩٦-٢٩٦
١٤٥	٢٩٧-٢٩٧	٢٩٧-٢٩٧	٢٩٧-٢٩٧	٢٩٧-٢٩٧
١٤٦	٢٩٨-٢٩٨	٢٩٨-٢٩٨	٢٩٨-٢٩٨	٢٩٨-٢٩٨
١٤٧	٢٩٩-٢٩٩	٢٩٩-٢٩٩	٢٩٩-٢٩٩	٢٩٩-٢٩٩
١٤٨	٢١٠-٢١٠	٢١٠-		

توقيعها:

تاریخ تحریر البسطاۃ:

المجموع الكلي	الدرجة المئوية	الدرجة المئوية	الدرجة المئوية
---------------	----------------	----------------	----------------

الدرجة	الموضوع	الوحدة:	الحمدة:	المادة:	الفرعية والشخص:	العنوان:	جوابات	العنوان:
	الاعطيات التي يتبين ان تتعارض الشرطة وتفوتها							

الدرجة	الامثليات التي ينبغي ان تتبعها المشرفة وتقويمها	بنود التقييم	موجب التقييم
١	١- مدى الاهتمام ببيان النشاط الرئيسي للدرس والتخصيص لها جزء ثابت من المسيرة المكتملة الفناصر الرئيسية للدرس. ٢- مدى الاهتمام بهناءة تحويل الطالبات للدرس في حفراً استثنى بصورة واضحة ومحضرة ومشلصلة. ٣- مدى واضح دوافع الممارسة على المسيرة، مع مراعاة إمكانية قرائتها من قبل الطالبات، وعملية التماقسي والتدريب.		١- مدى ارتباط الأسئلة الموجهة للطالبات بمعرفة الدرس، وبشكل جزئية قوية، وتحصيصها لجزء ثابت من مختبره، وكتاباته ملخص مسحوري ٢- مدى قدرها على تحديد الجاذبية المسببة لدى الطالبة من خلال إيجادهن عن المسئلة الموجهة للدرس ٣- مدى تماقسيها وتحصصها للعناصر الأساسية للدرس من حيث نوعها: مفاهيم، تعليمات، مهارات، عمليات، ... ٤- مدى انتقامها وتحصصها من أداول الملاقة بين معاصر الدرس الأساسي: مصادقة المفاهيم بالعمليات أو البليدين، وعلاقتها بالظواهر، وعلاقة المخافق بالعمليات.
٢	استخدام كل من: التقديم، النكبي والجمعي (المهاني)،	٣٢	١- ربط أجزاء ومحركات الدرس بمسورة ٢- مسحوي علمياً وفنرياً.
٣	١- مدى مراعاتها لتناسب الدرس المطلوب والمتألف والمتألم والمتأثر، وذلك بين تلك المتصارض ٢- مدى تضمنها للمحتوى الذي يهم طلابه واستدامتها في المتن ٣- مدى تضمينها لمحتوى الماده المدرسوة في مجالات مختلفة في حياتها اليومية، وربط الدروس بيئتها التعليمية ٤- مدى لملأها وغزانتها على مساعدة الطالبات على ممارسة مادرسته توجيه الطالبات للمساهم في بيئتها.	٣٣	١- الإيمان بمقومات مادة العالم والرواية ٢- الإيمان بالمادة والطريقية. ٣- العدان الملاحة والمعلمات والمهارات ٤- العدان الملاحة والمعلمات والمهارات
٤	١- مدى قدرتها على تحديد الموضوعات المناسبة لدراسها بالتجربة أو الاكتشاف. ٢- مدى قدرتها على تحديد وضبط كل من المفاهيم المستدلة والتأدية خلال الدرس، واستخدام الأدوات والماد والأجهزة اللازمة لإنعام عملية التجربة أو الاكتشاف. ٣- مدى قدرتها على تحديد وимальة الدرس المطلوبة أقسام الدرس، وفرضية التمهيدات لسمعة التقييم أو المبدأ أو الماقنون المطلوب. ٤- مدى إدراكها على تحديد وحالات الدرس، وفرضية التمهيدات لسمعة التقييم أو المبدأ أو الماقنون المطلوب.	٤٠	١- استخدام طرق الاكتشاف والتجربة ٢- كلما أمكن ذلك.
٥	١- مدى إدراكها على تحديد وحالات الدرس، وفرضية التمهيدات لسمعة التقييم أو المبدأ أو الماقنون المطلوب. ٢- مدى إدراكها على التأمل مع المواد المطلوبة، واستخدام المعدات والأجهزة المطلوبة للدرس بصورة صحيحة. ٣- مدى إدراكها على التأمل مع المواد المطلوبة، واستخدام المعدات والأجهزة المطلوبة للدرس بصورة صحيحة. ٤- مدى إدراكها على التأمل مع المواد المطلوبة، واستخدام المعدات والأجهزة المطلوبة على نطاقه وسلامته ٥- تجنبها.	٤١	١- استخدام المفترض وأدواته ومعداته ٢- وناتبة الجديد فيه.

اسم المشرفه:

٢٣٦

تاريخ تحرير البطاقه:

المجموع الكلي	الدرجة رقماً	الدرجة كتابة
---------------	--------------	--------------

ملحق ٤

استبيان لاستطلاع رأي المعلمات المتعاونات نحو استخدام بطاقة التقويم المفصلة

عزيزي المعلمة المتعاونة:

١. أمامك استبيان للتعرف على رأيك حول استخدام البطاقة التفصيلية بصحبة البطاقة الأساسية لتقويم الطالبات المتدربات.
٢. الرجاء تحديد رأيك بدقة ووضع علامة (✓) تحت المعيار الذي يمثل رأيك.
٣. الرجاء عدم ترك أي عبارة دون تحديد رأيك فيها والإجابة عنها.
٤. هذه الاستبيان موجهة لأغراض البحث العلمي فقط.

بيانات عامة:

الرجاء تعبئة هذه البيانات العامة:

اسم المعلمة المتعاونة (اختياري):

المواد التي تدرسها:

المدرسة: (م) (ث) /

الصفوف التي تدرسها:

عدد سنوات الخبرة:

المؤهل العلمي:

الدورات التي حضرت لها:

عدد المرات التي كُلفت فيها بالإشراف على طالبات متدربيات:

عدد المرات التي رفضت فيها الإشراف على طالبات متدربيات، مع بيان سبب الرفض:

شكراً لتعاونك وجزاك الله خيراً ، ،

م	العبارات	أوافق	لا أدرى	أرفض
١	أفهم بسهولة المقصود من كل جانب من جوانب بطاقة التقويم التفصيلية.			
٢	أستطيع تحديد درجة الطالبة المتدربة في كل بند من البنود بسهولة.			
٣	أميز بين كل طالبة متدربة وأخرى بسهولة من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
٤	أستطيع تحديد ما إذا كانت المهارة قد تحققت أم لا بسهولة من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
٥	أستطيع بسهولة تحديد درجة الطالبة المتدربة ووضعها في ضوء كل بند دون تردد.			
٦	أستطيع تحديد مس توى اكتس اب الطالبة المتدربة للمهارة المطلوبة من خلال بطاقة التقويم التفصيلية			
٧	تفق درجتي مع درجة زميلاتي عند تحديد درجة الطالبة المتدربة الكلية والجزئية (كل بند).			
٨	أتفق مع زميلاتي على وضوح بنود بطاقة التقويم التفصيلية وخلوها من أي لبس وغموض.			
٩	توجد بنود غامضة في بطاقة التقويم الأساسية، ولا يمكن فهمها دون بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٠	صياغة بنود بطاقة التقويم التفصيلية يحتاج إلى تبسيط أكثر.			
١١	لا أستطيع تحديد درجة الطالبة على كثير من بنود بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٢	تعرفت على كثير من المهارات التفصيلية التي يجب أن تتقنها الطالبة المتدربة من خلال بنود بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٣	أشعر بالثقة في تقويم الطالبة المتدربة وأنا أتابعها من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٤	أستطيع تحديد مهارات تخطيط الدرس المطلوب تدريب المتدربة عليها بسهولة من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٥	أثق بموضوعيتي حين أستطيع تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطالبة المتدربة من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٦	أستطيع بسهولة تقويم مهارات تنفيذ الدرس من خلال			

م	العبارات	أرفض	لا أدرى	أوافق
	بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٧	أستطيع بسهولة تحديد أخطاء الطالبة المتدربة من خلال بنود بطاقة التقويم التفصيلية وتقديم المساعدة لها			
١٨	أستطيع بيسر معرفة محتوى الدرس المنفذ من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
١٩	أعرف من خلال بنود بطاقة التقويم التفصيلية على مهارات التقويم التي يجب أن تكتسبها الطالبة المتدربة.			
٢٠	أتتمكن من تحديد جوانب شخصية الطالبة المتدربة من خلال بنود بطاقة التقويم التفصيلية.			
٢١	أشعر بالضيق والملل أنا وبعض زميلاتي المشاركات في الإشراف من طول بطاقة التقويم التفصيلية			
٢٢	تساعدني بطاقة التقويم التفصيلية على تحديد مستوى الطالبة المتدربة.			
٢٣	كثرة بنود بطاقة التقويم التفصيلية يصعب من استخدامها.			
٢٤	تصالح بطاقة التقويم التفصيلية للمعلمات المتعاونات والملكلفات بالإشراف لأول مرة فقط.			
٢٥	أستطيع تحديد الأساليب والطرائق المتعددة المستخدمة من خلال بطاقة التقويم التفصيلية.			
٢٦	تخدم بطاقة التقويم التفصيلية كلاماً من المعلمات المتعاونات الحديثات ذوات الخبرة في الإشراف والتقويم.			

اقتراحات أو تعليقات أخرى:

- ➤
- ➤
- ➤
- ➤
- ➤
- ➤
- ➤

كلية التربية للبنات بجدة / الأقسام العلمية

مكتب التربية العملية

ملحق ٢/ب

بطاقة تقديم الطالبات المتردبات بال التربية العملية / قسم: العلوم

اسم الطالبة:	اسم المدرسة:	فترة التدريب:
الموضوع:	الحصة:	الفرقة والشخص:

الدرجة	بنود التقديم			جوانب التقديم
١	٢	٣		
١			الحرص على المظهر والسلوك اللائق والتعاون مع الآخرين وتقدير توجيهات المشرفة.	شخصية الطالبة
٢			الالتزام والبيقة والاستجابة المناسبة للمواقف المطروحة مع المحافظة على القدر المناسب من النظام.	المترددة وإدارتها
٣			استثارة دوافع التلميذات للتعلم وتوزيع الاهتمام بينهن بصورة متوازنة ومستقرة.	للفصائل
٤			تضمين خطة الدرس أهدافاً مصحوبة في صياغتها الإجرائية وشاملة لموضوع الدرس (أهداف معرفية واتقانية ومهاراتية).	التحضير للدرس
٥			تضمين خطة الدرس وصفاً لأنشطة التعليم (دور المعلمة والتعلم) دور التلميذ) المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	
٦			تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب وطرق التدريس المستخدمة.	
٧			تضمين خطة الدرس وصفاً لأساليب وأدوات التقديم المستخدمة.	
٨			تهيئة متطلبات أنشطة التعليم والتعلم (الوسائل المختلفة المناسبة) (والتدريب عليها).	
٩			كتابية خطة الدرس بصورة منتظمة، وبلدة صحيحة.	
١٠			التناكيد من صحة محتوى الخطة عليها.	
١١			التناكيد من صحة التلميذات بمتطلبات الدرس الجديد من المعرفة والمهارات.	
١٢			التقديم المناسب للدرس.	
١٣			توزيع الوقت المخصص بين الأنشطة المختلفة فيما لأنشطة الدرس.	
١٤			إتاحة فرص التعاون وإشتراك التلميذات في الأنشطة ومتابعة تقدمهن فيها.	
١٥			استخدام الأجهزة ولادول والأدوات (الوسائل المستخدمة) بطريقة صحيحة.	
١٦			التصحيح المناسب لإجابات التلميذات المباشرة وتمزيق السلوك المطلوب.	
١٧			مناقشة التلميذات في الإجابات الشاملة المكتورة (الشائكة) (والتناكيد من استئثارهن مع مراعاة الفروق الفردية بينهن).	
١٨			استخدام لغة علمية صحيحة (مصطلحات مهادىء مفاهيم...) في الشرح والتقويم.	
١٩			وضوح المسوٹ والتحكم في ذيوره بصورة مناسبة.	
٢٠			تفصيل طرق وأساليب التدريس المتتوفرة بصورة صحيحة.	
٢١			ربط أجزاء ومسكونات الدرس بصورة منتصرة، وكتابية ملخص سوري صحيح علىألفاظها.	
٢٢			استخدام حكل من: التقويم التشكيفي والتجمعي.	
٢٣			الإنعام بمسكونات مادة المعلم والوزارة بين الماء والطربة.	
٢٤			الربط بين خبرات المدرسة والبيئة المعملية للتلמידة.	
٢٥			استخدام طرائق الاكتشاف والتقويم حكماً ملخص ذلك.	
٢٦			استخدام المختبر وأداته ومعداته ومتابعة الحميد فيه.	
٢٧			التناكيد والالتزام بالاحتياطات الآمنة عند إجراء التجارب.	
٢٨			الرجوع إلى مصادر علمية متعددة ومتابعة الجديد فيها وتقديم التلميذات إلى أنشطة العلوم المختلفة من خلالها.	
٢٩			توظيف خامات البيئة في خبرات التعليم والتعلم حكماً ملخص ذلك.	
٣٠			تنشيط الملاحظة والتفكير العلمي والتدريب عليها أثناء الشرح والتقويم.	
			مجموع درجات البنود	

الدرجة مكتوبة	الدرجة رقم	المجموع الكلي

اسم المشرفة أو المختصة الخارجية وتوقيعها:
تاريخ تحرير البطاقة:

EDUCATION AND PSYCHOLOGY

**Scientific
Refereed
Series**



**Published by
Saudi Educational and
Psychological Association**