

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

INTERNATIONAL JOURNAL OF
EDUCATIONAL & PSYCHOLOGICAL STUDIES

المجلد ٤- العدد ٢ - أكتوبر ٢٠١٨

Vol. 4 issue. 2 - Oct 2018



ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد الرابع – العدد الثاني، أكتوبر ٢٠١٨

الهيئة الاستشارية

الجامعة الأردنية / الأردن	الأستاذ الدكتور يوسف قطامي
جامعة آل البيت / الأردن	الأستاذ الدكتور ناصر أحمد ضاعن الخوالدة
جامعة بنها / مصر	الأستاذ الدكتور علي سعد جاب الله
جامعة طيبة / السعودية	الأستاذ الدكتور محمد شمس الدين زين العابدين
جامعة طيبة / السعودية	الأستاذ الدكتور علي بن جميل الدويدي
جامعة المنصورة / مصر	الأستاذ الدكتور وليد محمد أبو المعاطي
جامعة السلطان قابوس / عُمان	الأستاذ الدكتور عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
جامعة الكوفة / العراق	الأستاذ الدكتور أميرة جابر هاشم الجوفي
جامعة اليرموك / الأردن	الدكتور محمد عبدالقادر العمري
جامعة حسيبة بن بو علي / الجزائر	الدكتورة سامية رحال

هيئة التحرير

جامعة حائل / السعودية	الأستاذ الدكتور خالد محمد أبو شعيرة
جامعة الزعيم الأزهرى، السودان	الدكتور عمر إبراهيم رفاي حمد
جامعة مؤتة / الأردن	الدكتور عمر حسين العمري
جامعة القصيم / السعودية	الدكتور سالم علي سالم الغرايبة
جامعة طيبة / السعودية	الدكتور علي حسين محمد حورية
جامعة طيبة / السعودية	الدكتور خالد محمد ناصيف
جامعة القدس / فلسطين	الدكتورة سمر عبد العزيز عابدين
جامعة القصيم / السعودية	الدكتورة سهير سليمان الصبّاح
جامعة القصيم / السعودية	الدكتورة فاطمة سحاب جلوي الرشيدى
جامعة القصيم / السعودية	الدكتور عبد الرحمن بن محمد النصيان
جامعة القصيم / السعودية	الدكتور سليمان حمودة محمد داود
جامعة القصيم / السعودية	الدكتور نائل محمد قرقر

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	اسم البحث	#
١٨٣	تقويم نتائج الاستبانات من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية	١
١٩٦	كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات	٢
٢٢٦	قياس مستوى النشاط البدني اليومي لطلاب ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت	٣
٢٣٧	درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت	٤
٢٥٢	أثر زمن الاختبار على تقدير معالم الفقرات وثبات الاختبار دراسة مقارنة: نظرية استجابة الفقرة والنظرية التقليدية	٥
٢٧٧	تأثير الإعداد الأكاديمي في إكساب السلوك القيادي لطلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم	٦
٢٩٧	The Status of Physical Education in Muslim Countries Compared to Saudi Women's Physical Education	٧

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

تصدر عن رفاذ للدراسات والابحاث - الاردن



International Journal of Educational and Psychological Studies (EPS)

ISSN 2520-4149 (Online)

ISSN 2520-4130 (Print)

 Refaad for Studies and Research

Bulding Ali altal-Floor 1, Abdalqader al Tal Street –21 166 Irbid – Jordan

Tel: +96227279055 Mobile: +962-797-621651

Email: editoreps@refaad.com , info@refaad.com

<http://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx>

تقويم نتائج الاستبانات من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية

ماجد عبد الفتاح محمد بخاري

كلية التربية - قسم علم النفس - إحصاء وبحوث
M-BOUKHARI@hotmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة صدق وحقيقة نتائج الاستبانة التي توزع على الطلاب والطالبات أثناء العملية التعليمية مثل استبانات تقييم المقرر وتقييم مدرس المقرر وتقييم البرامج الأكاديمية والأنشطة الطلابية وغيرها من استبانات أبحاث الماجستير والدكتوراه والدراسات الإحصائية التي يوزعها الباحثون على المجتمعات الطلابية. ولتحقيق ذلك اختيرت عينة الدراسة مكونة من (٣٠٠) طالب وطالبة من كليات مختلفة تابعة لجامعات مختلفة في منطقة مكة المكرمة، ومن أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم استبانة لمعرفة مدى صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية ثم استخدم الباحث المعالجات الإحصائية بعد تحليل الاستمارات عبر البرنامج الإحصائي SPSS، وأسفرت نتائج التحليل الإحصائي عن: اتفاق أفراد عينة الدراسة على أهم أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة ومدى مناسبتها بالنسبة لهم وانخفاض درجة صدق نتائجها. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية من حيث الجنس. أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية من حيث العمر. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية من حيث القسم الأكاديمي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية من حيث المستوى الدراسي. وقد خرج الباحث بمجموعة من التوصيات منها: ضرورة اتخاذ الجامعات خطوات فعلية في رفع صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية عن طريق التوعية الإرشادية بدور الاستبانة وأهميتها في عملية الجودة والتطوير، وتفعيل التعامل الإلكتروني للاستبانة عبر موقع الجامعة طوال العام حول القاعات والجدول ومواعيد الاختبارات وعدم اقتصره على تقييم المحاضر بنهاية العام فقط.

الكلمات المفتاحية: الاستبانة، نتائج الاستبانة، مجتمع الطلاب، القسم الأكاديمي، المستوى الدراسي.

المقدمة:

تُستخدم الاستبانة بشكل كبير في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية لجمع البيانات عن الظواهر التي لا يمكن ملاحظتها بشكل مباشر. وتعد الاستبانة ركيزة من ركائز البحث العلمي الحديث إذ لا يخلو تحليل إحصائي في غالب الأبحاث من الاستبانة، ولعل من أبرز دعائم تطبيق الجودة الشاملة في مجال تطور العملية التعليمية هو استخدام الاستبانة وتحليله واستخلاص ما به من نتائج ومعلومات تُفضي إلى التوصيات، وتوزيع الاستبانة في الأوساط التعليمية لا سيما التعليم العالي يُعد جزءاً لا يتجزأ من الجودة والتطوير في التعليم، فتقييم المقرر لا يكون إلا من خلال تحليل الاستبانة وكذلك تقييم أساتذة المقررات والبرامج الأكاديمية والفعاليات والأنشطة والدورات وغير ذلك، لذا فإن تجاهل مدى مصداقية هذا الأسلوب - تحليل الاستبانة - واستخدامه الواسع في العملية التعليمية بين الطلاب والطالبات بات أمراً بعيداً يستنكر منه أصحاب الوعي الأكاديمي وذوي الخبرات. (أبو علام، ٢٠٠٧)

وهنا تكمن أهمية دراسة مدى مصداقية نتائج الاستبانة بين المجتمعات الطلابية على المستوى النظري والتطبيقي معاً، الأمر الذي يتطلب إعداد جيد في أذهان الطلاب والطالبات لترسيخ مفهوم الاستبانة وأهمية تحري صدق نتائجها من خلال استجابة المستجيبين له بعناية واهتمام وأثره في تطوير العملية التعليمية واستحداث النظم والأنظمة التعليمية الحديثة التي تواكب التحديات.

وعرف (القحطاني، ٢٠١٥: ٣٦) الاستبانة بأنها "أداة من أدوات جمع البيانات، وهي عبارة عن مجموعة من العبارات والأسئلة حول موضوع الدراسة البحثية التي تهدف إلى الحصول على بيانات معينة من المبحوثين (المستجيبين) من خلال إجاباتهم على تلك الأسئلة والعبارات".

ويعرفها جبرين والغدير (٢٠٠١) بأنها أداة من الأدوات التي يستخدمها القائمون بالبحث في مجالات عدة بهدف التوصل إلى معلومات أو آراء تفيد في إثبات صحة التساؤلات المطروحة حول مشكلة معينة.

وللاستبانة أربعة أنواع هي: الاستبانة المغلقة، والاستبانة المفتوحة، والاستبانة المغلقة المفتوحة، والاستبانة المصورة. ويستطيع الباحث أن يكتفي بنوع واحد، أو يجمع في الاستبانة أكثر من نوع، ويتوقف تحديد نوع الاستبانة على طبيعة المبحوثين. (عبيدات، عبد الحق، عدس، ٢٠١٦) وتتكون الاستبانة من الأجزاء التالية:

١. الغطاء أو الرسالة.
٢. المعلومات الديموغرافية وهي المعلومات الخاصة بالمستجيب (المبحوث).
٣. أسئلة الأداة وهي محاور الاستبانة. (أنديجاني، ٢٠١٤)

مشكلة الدراسة:

من خلال الاطلاع والبحث تبين لدى الباحث عدم اهتمام الطلاب والطالبات بتعبئة الاستبانة بالشكل الصحيح الدقيق الذي يساهم في تطوير العملية التعليمية بفاعلية، كما لاحظ الباحث تعدد وتنوع أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة وكان من أبرز هذه الأسباب عيوب وعدم ملائمة الاستبانة، حيث "يحتاج تصميم الاستبيان إلى عناية فائقة إذ يقف على حسن صياغتها صحة النتائج ودقتها ويتطلب ذلك دراسة واسعة وإلمامًا تامًا بأوضاع جمهور البحث" (الجرجراوي، ٢٠١٠)، وكذلك يقف خلف عدم الاهتمام بتعبئة الاستبانة عدم الوعي بقيمة الاستبانة ودوره الفعال في التطوير والتقييم بالإضافة للاختلاف والتباين في قدرات مجتمع الطلاب من حيث الجنس والعمر والقسم الأكاديمي والمستوى الدراسي.

أسئلة الدراسة:

١. ما أهم أسباب عدم اهتمام الطلاب والطالبات بالاستبانة؟
٢. ما مدى مناسبة بناء الاستبانة من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية؟
٣. ما هي درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير الجنس؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير العمر؟
٧. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي؟
٨. ما هي أهم المقترحات لزيادة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال موضوعها مدى صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية فغالبًا ما تكون هناك استجابات للطلاب مضللة غير مكرثة بأهمية الاستبانة في عملية البحث العلمي والتطوير وتشكل عائقًا أمام استخراج التوصيات الصحيحة التي تم بناء الاستبانة من أجلها.

ويمكن إيجاز أهمية الدراسة فيما يلي:

١. عدم وجود دراسة مماثلة تتطرق لتقويم نتائج الاستبانات من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية.
٢. تسعى هذه الدراسة لوضع برنامج أو خطة يمكن أن تساهم في زيادة ورفع درجة الصدق في تقويم نتائج الاستبانة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات لها أثر على تحديد درجة الصدق، كما ستسهم الدراسة في وضع برامج تحدد من تلك السلبيات في عدم الاكتراث بالاستبانة مما يؤدي إلى تفعيل الاستبانة التفعيل الأمثل والثقة في نتائجها ومخرجاتها في مجتمع الطلاب والطالبات واتخاذ القرارات اللازمة بناء على تلك النتائج، ويمكن إيجاز تلك الأهداف فيما يلي:

- التعرف على أهم أسباب عدم اهتمام الطلاب والطالبات بالاستبانة.
- التعرف على مدى مناسبة الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية.
- التعرف على درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية.
- التعرف على تباين صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغيرات الدراسة.
- التعرف على المقترحات اللازمة لزيادة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الاستدلالي أسلوباً للدراسة ملائمة لطبيعة الدراسة الهادفة للتعرف على مدى صدق نتائج الاستبانة في المجتمعات الطلابية، حيث تم من خلاله الاستدلال بالعينة المختارة على كافة المجتمع الطلابي في الجامعات المختارة ضمن النطاق الجغرافي للباحث.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) طالب وطالبة من كليات مختلفة علمية وأدبية تابعة لجامعات مختلفة في النطاق الجغرافي للباحث. ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية: (الجنس-العمر-القسم الأكاديمي-المستوى الدراسي).

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

الجنس		ذكر (٤١,٦٦,١٢٥%)		ذكر (٥٨,٣٤,١٧٥%)	
العمر		أقل من ٢٤ سنة (٤١,٦٦,١٢٥%)	من ٢٤ إلى أقل من ٣٠ سنة (٤٣,٣٤,١٣٠%)		أكبر من ٣٠ سنة (١٥,٤٥%)
القسم الأكاديمي		علمي (٣٣,٣٤,١٠٠%)		أدبي (٦٦,٦٦,٢٠٠%)	
المستوى الدراسي		التحضيرى (١٧,٥١%)	الأول (١٤,٣٣,٤٣%)	الثاني (٧,٢١%)	الثالث (٦,٦٧,٢٠%)
		الرابع (١٣,٣٣,٤٠%)	الخامس (١٤,٦٧,٤٤%)	السادس (١٢,٣٦%)	السابع (٨,٣٣,٢٥%)
		الثامن (٦,٦٧,٢٠%)			

يتضح من جدول (١) أن نسبة ٥٨,٣٤% من عينة الدراسة كانوا إناث بينما مثلت الذكور نسبة ٤١,٦٦% من إجمالي عينة الدراسة، وكانت الفئة الأكثر من افراد عينة الدراسة يقل أعمارهم عن ٢٤ سنة بنسبة ٤١,٦٦% من إجمالي عينة الدراسة، كما كانت الفئة الأكثر من الأقسام الأدبية بنسبة ٦٦,٦٦% من إجمالي عينة الدراسة، وجاء المستوى التحضيرى بأعلى نسبة بين المستويات بنسبة ١٧% من إجمالي عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وفق الخطوات التالية:

١. مراجعة الأدبيات المتعلقة بموضوع صدق نتائج الاستبانة.
٢. تحديد المواضيع المرتبطة بصدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية.
٣. صياغة العبارات المرتبطة بالاستبانة وقد بلغ عدد الفقرات (٣٣) فقرة موزعة على (٤) محاور.

أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية تحتوي على قسمين:

القسم الأول: يحتوي على معلومات عامة تتعلق بالطلاب والطالبات من حيث تحديد الجنس والعمر والقسم والمستوى.
القسم الثاني: يتعلق بفقرات الاستبانة المطروحة على الطلاب والمتعلقة بمدى صدق نتائج الاستبانة في المجتمعات الطلابية، وبلغ عدد تلك الفقرات (٣٣) فقرة.

الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص (الإحصاء) والأخذ بملاحظاتهم في تعديل العبارات حيث تم حذف وإضافة بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر مع ترتيب للمحاور حتى خرجت بالشكل النهائي لها في (٣٣) فقرة وفق التعديلات المقترحة من قبل المحكمين.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالب وقد تم استبعادهم من العينة الأساسية للدراسة، وذلك باستخدام معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) لكل محور من محاور الأداة، وللمحاور مجتمعة، وبين الجدول (٢) معاملات الثبات.

جدول (٢): ثبات محاور الاستبانة

المحاور	معامل ألفا كرونباخ
أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة الورقي أو الإلكتروني في لبعض طلاب الجامعات السعودية	٠,٧٣
مدى مناسبة بناء الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية	٠,٩٢
مدى صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية	٠,٧١
مقترحات لزيادة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية	٠,٨٢
معامل الثبات لمحاور الاستبانة ككل	٠,٨٣

يظهر من جدول (٢) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحاور البحث تتراوح بين (٠,٧١ - ٠,٩٢) ولمحاور البحث مجتمعة (٠,٨٣)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات بحسب مقياس (Nunnally and Bernstein, 1994: 264 - 265) والذي جعل فيه مستوى (٠,٧٠) كحد أدنى مقبول لمعامل ثبات ألفا كرونباخ لأغراض البحث، ومن خلال هذه النتائج تأكد الباحث من ثبات أداة الدراسة لتطبيق نتائجها على كامل المجتمع. وللإجابة عن عناصر التقييم في أداة الدراسة، تم تقسيم الاستبانة إلى مقياس ثلاثي يوضح درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية، وتم اعتماد ميزان تقديري وفقاً لمقياس تقسيم ليكرت الثلاثي على النحو الآتي:

جدول (٣): ميزان تقديري وفقاً لمقياس تقسيم ليكرت الثلاثي

الاتجاه العام	المتوسط المرجح
غير موافق (درجة منخفضة)	من ١ على ١,٦٦
محايد (درجة متوسطة)	من ١,٦٧ إلى ٢,٣٣
موافق (درجة كبيرة)	من ٢,٣٤ إلى ٣

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة: الجنس - العمر - القسم الأكاديمي - المستوى الدراسي.
٢. المتغيرات التابعة: وتتمثل في استجابة العينة على محتويات الاستبانة.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتي يرمز له اختصاراً بالرمز (SPSS V.23)، وفيما يلي مجموعة الأساليب الإحصائية المستخدمة:

١. التكرارات والنسب المئوية.
٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ.
٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
٤. تحليل (ت) للعينات المستقلة لحساب معنوية الفروق (تبعاً للجنس والقسم الأكاديمي).
٥. تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لحساب معنوية الفروق (تبعاً للعمر والمستوى الدراسي).

عرض النتائج ومناقشتها:

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات (في ضوء متغيرات الجنس والعمر والقسم الأكاديمي والمستوى الدراسي) لعينة الدراسة النتائج الآتية (مبوبة حسب تسلسل أسئلة الدراسة):

السؤال الأول: ما هي أهم أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة الورقي أو الإلكتروني لبعض طلاب الجامعات السعودية؟
ولفحص هذا السؤال تم استعراض التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المحور الأول ثم حساب المتوسط المرجح بالأوزان للمحور وتحديد الدرجة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي، ويظهر جدول (٤) هذه النتائج.

جدول (٤): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الأول

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	المحور الأول: أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية	
			ك (%)				
كبيرة	٠,٦١	٢,٥٣	١٧٦ (٥٨,٧)	١٠٦ (٣٥,٣)	١٨ (٦)	عدم معرفة ماهية الاستبانة وسبب تمريره ومدى أهميته	١
كبيرة	٠,٥٣	٢,٦٨	٢١٤ (٧١,٣)	٧٧ (٢٥,٧)	٩ (٣)	سوء الوقت الذي يوزع فيه الاستبانة الورقي أثناء اليوم الدراسي	٢
كبيرة	٠,٦٦	٢,٥٣	١٨٦ (٦٢)	٨٦ (٢٨,٧)	٢٨ (٩,٣)	عدم وضوح أسئلة الاستبانة وفقراته	٣
كبيرة	٠,٧٤	٢,٣٨	١٦٢ (٥٤)	٩١ (٣٠,٣)	٤٧ (١٥,٧)	كثرة خيارات الإجابات المتعددة على فقرات الاستبانة	٤
كبيرة	٠,٦٨	٢,٣٧	١٤٦ (٤٨,٧)	١٩ (٣٩,٧)	٣٥ (١١,٧)	ضعف أساليب الإرشاد والتوجيه لكيفية الإجابة عن الاستبانة	٥
متوسطة	٠,٦٩	٢,٢٥	١٢٠ (٤٠)	١٣٥ (٤٥)	٤٥ (١٥)	عدم الاشتراك في ورشة عمل أو دورة تحليل إحصائي لتحليل الاستبانة	٦
كبيرة	٠,٧١	٢,٥١	١٨٩ (٦٣)	٧٤ (٢٤,٧)	٣٧ (١٢,٣)	عدم تفعيل التعامل من خلال الموقع الإلكتروني بالجامعة للإجابة عن الاستبانة	٧
متوسطة	٠,٧٩	٢,٠٣	٩٩ (٣٣)	١١٠ (٣٦,٧)	٩١ (٣٠,٣)	ضعف القدرة على التطبيق بمفرد على الحاسوب	٨
متوسطة	٠,٧٧	١,٨٧	٧١ (٢٣,٧)	١٢٠ (٤٠)	١٠٩ (٣٦,٣)	عدم توفر شبكة المعلومات (الإنترنت) للإجابة عن الاستبانة الإلكتروني	٩
كبيرة	٠,٣٩	٢,٣٥	المتوسط المرجح بالأوزان للمحور الأول ككل والانحراف المعياري				

يُظهر جدول (٤) أهم هذه الأسباب وباستعراض قيم المتوسطات الحسابية نجد أن الفقرة الثانية والتي تنص على (سوء الوقت الذي يوزع فيه الاستبانة الورقي أثناء اليوم الدراسي) قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٥٣) ممثلاً بذلك أقوى أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة في المجتمعات الطلابية، بينما تقع الفقرة الأولى والثالثة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٦١) و(٠,٦٦) على التوالي والتي تنصان على (عدم معرفة ماهية الاستبانة وسبب تمريره ومدى أهميته) و(عدم وضوح أسئلة الاستبانة وفقراته)، فيما كانت المرتبة الثالثة للفقرة السابعة التي تنص على (عدم تفعيل التعامل من خلال الموقع الإلكتروني بالجامعة للإجابة عن الاستبانة) والتي جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥١) وانحراف معياري مقداره (٠,٧١)، بينما احتلت الفقرة الرابعة المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٨) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٤) وهي تنص على "كثرة خيارات الإجابات المتعددة على فقرات الاستبانة"، وجاءت الفقرة الخامسة في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٨) التي تنص على (ضعف أساليب الإرشاد والتوجيه لكيفية الإجابة عن الاستبانة)، فيما كانت الفقرة السادسة في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٦٩) وتنص تلك الفقرة على (عدم الاشتراك في ورشة عمل أو دورة تحليل إحصائي لتحليل الاستبانة)، وجاء السبب قبل الأخير في عدم الاهتمام بالاستبانة ممثلاً في الفقرة الثامنة والتي تنص على (ضعف القدرة على التطبيق بمفرد على الحاسوب) بمتوسط حسابي (٢,٠٣) وانحراف معياري (٠,٧٩)، بينما احتلت الفقرة التاسعة والأخيرة والتي تنص على (عدم توفر شبكة المعلومات (الإنترنت) للإجابة عن الاستبانة الإلكتروني) المرتبة الأخيرة في أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة بمتوسط حسابي بلغ (١,٨٧) وانحراف معياري (٠,٧٧) وترجع الباحث هذا لما يصدقه الواقع التقني الحالي فلا يخلو بيت تقريباً من شبكة المعلومات والإنترنت مما يجعل هذا السبب ليس عائقاً في الاهتمام بالاستبانة.

وإجمالاً حازت كل فقرات المحور الأول على متوسطات تقع في فترة الموافقة بقيم تتراوح بين (٢,٣٤) إلى (٣) عدا ثلاث فقرات وقعت متوسطاتها في فترة المحايدة من (١,٦٧) إلى (٢,٣٣)، فيما جاء المتوسط المرجح بالأوزان للمحور الأول ككل (٢,٣٥) بانحراف معياري (٠,٣٩) وهو ما يقابل في مقياس ليكرت الثلاثي (الموافقة) والتي تقابل درجة كبيرة. والمتوسط الموزون في مقياس ليكرت الثلاثي (٢,٣٥) يقابل النسبة الموزونة ٧٧,٥٥%، أي أن ٧٧,٥٥% من عينة الدراسة يوافقون بدرجة كبيرة على أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة في المجتمعات الطلابية التسعة الموضحة بالجدول أعلاه.

السؤال الثاني: ما مدى مناسبة بناء الاستبانة ومواضيعه لبعض طلاب الجامعات السعودية؟

ولفحص هذا السؤال تم استعراض التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني ثم حساب المتوسط المرجح بالأوزان للمحور وتحديد الدرجة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي، ويظهر جدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	المحور الثاني: عيوب بناء الاستبانة ومواضيعه من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية
			ك (%)			
متوسطة	٠,٨١	١,٨٥	(٢٦,٣)٧٩	(٣٢,٣)٩٧	(٤١,٣)١٢٤	١ صياغة عبارات الاستبانة بطريقة معقدة ومركبة
متوسطة	٠,٨٢	١,٧٩	(٢٥)٧٥	(٢٨,٧)٨٦	(٤٦,٣)١٣٩	٢ أسئلة الاستبانة وفقراته طويلة تمتد لصفحات
متوسطة	٠,٧٧	١,٩٨	(٢٨,٣)٨٥	(٤١)١٢٣	(٣٠,٧)٩٢	٣ يحتوى الاستبانة على أسئلة مفتوحة
متوسطة	٠,٧٥	٢,٠٨	(٣٢,٧)٩٨	(٤٣)١٢٩	(٢٤,٣)٧٣	٤ عدم وجود بعض إجابات ضمن الخيارات مثل (لا أعرف)
متوسطة	٠,٧٧	١,٩٣	(٢٦,٤)٧٩	(٤٠,٣)١٢١	(٣٣,٣)١٠٠	٥ تكرار أسئلة استبانات تقييم المقرر والمحاضر كل عام
متوسطة	٠,٨٣	٢,٠٩	(٣٨,٧)١١٦	(٣١,٣)٩٤	(٣٠)٩٠	٦ تمرير استبيان تقييم المدرب أثناء ورش العمل أمام المدرب والمتدربين
متوسطة	٠,٨٢	١,٧٠	(٢٤)٧٢	(٢٢,٣)٦٧	(٥٣,٧)١٦١	٧ تمرير استبانات بحثية بمواضيع خارج التخصص والاهتمام
متوسطة	٠,٦٥	١,٩٢	المتوسط المرجح بالأوزان للمحور الثاني ككل والانحراف المعياري			

يتضح من جدول (٥) أن الفقرة السابعة (تمرير استبانات بحثية بمواضيع خارج التخصص والاهتمام) جاءت في المرتبة الأولى من حيث عدم المناسبة بمتوسط حسابي مقداره (١,٧٠) وانحراف معياري مقداره (٠,٨٢)، تليها في المرتبة الثانية من حيث عدم المناسبة الفقرة الثانية (أسئلة الاستبانة وفقراته طويلة تمتد لصفحات) حيث جاءت بمتوسط (١,٧٩) وانحراف معياري (٠,٨٢)، تليها في المرتبة الثالثة من حيث عدم المناسبة الفقرة الأولى (صياغة عبارات الاستبانة بطريقة معقدة ومركبة) حيث جاءت بمتوسط (١,٨٥) وانحراف معياري (٠,٨١)، تليها في المرتبة الرابعة الفقرة الخامسة (تكرار أسئلة استبانات تقييم المقرر والمحاضر كل عام) حيث جاءت بمتوسط (١,٩٣) وانحراف معياري (٠,٧٧)، تليها في المرتبة الخامسة الفقرة الثالثة (يحتوى الاستبانة على أسئلة مفتوحة) حيث جاءت بمتوسط (١,٩٨) وانحراف معياري (٠,٧٧)، تليها في المرتبة السادسة الفقرة الرابعة (عدم وجود بعض إجابات ضمن الخيارات مثل (لا أعرف)) حيث جاءت بمتوسط (٢,٠٨) وانحراف معياري (٠,٧٥)، فيما جاءت الفقرة السادسة (تمرير استبيان تقييم المدرب أثناء ورش العمل أمام المدرب والمتدربين) في المرتبة الأخيرة من حيث عدم المناسبة حيث جاءت بمتوسط (٢,٠٩) وانحراف معياري (٠,٨٣).

كما يتبين من نتائج تحليل المتوسط المرجح بالأوزان الموضح في جدول (٥) أن المحور الثاني (عيوب بناء الاستبانة ومواضيعه من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية) جاء بمتوسط (١,٩٢) وانحراف معياري (٠,٦٥) والذي يمثل الاتجاه العام "محايد" في مقياس ليكرت الثلاثي، وهو ما يقابل (درجة متوسطة). والمتوسط الموزون في مقياس ليكرت الثلاثي (١,٩٢) يقابل النسبة الموزونة ٦٣,٣٦%، أي أن ٦٣,٣٦% من عينة الدراسة يوافقون بدرجة متوسطة على عيوب بناء الاستبانة السبعة الموضحة بالجدول أعلاه.

السؤال الثالث: ما هي درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية؟

ولفحص هذا السؤال تم استعراض التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المحور الثالث ثم حساب المتوسط المرجح بالأوزان للمحور وتحديد الدرجة باستخدام مقياس ليكرت الثلاثي، ويظهر جدول (٦) هذه النتائج.

جدول (٦): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الثالث

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	ك (%)			المحور الثالث: درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية
			موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	
منخفضة	٠,٤١	١,٢١	(٠,٣)١	(٢٠)٦٠	(٧٩,٧)٢٣٩	١ أقرأ فقرات الاستبانة بدرجة اهتمام وتركيز
منخفضة	٠,٥١	١,٣٣	(٢)٦	(٢٩)٨٧	(٦٩)٢٠٧	٢ أقرأ خيارات الإجابة من متعدد لأسئلة الفقرات بدقة
منخفضة	٠,٤٤	١,١٦	(٣)٩	(١٠)٣٠	(٨٧)٢٦١	٣ أكون صادقاً في الإجابة عن أسئلة الاستبانة
منخفضة	٠,٥١	١,٣٤	(١,٧)٥	(٣٠,٣)٩١	(٦٨)٢٠٤	٤ أعلق على فقرات الاستبانة غير الواضحة وأجيب الأسئلة المفتوحة وأدون ملاحظات
منخفضة	٠,٥٦	١,٤٥	(٣,٣)١٠	(٣٨,٣)١١٥	(٥٨,٣)١٧٥	٥ أفضل بين رأيي الشخصي في التقييم وبين موضوعية الأسئلة
منخفضة	٠,٥١	١,٣٤	(٢)٦	(٢٩,٧)٨٩	(٦٨,٣)٢٠٥	٦ أعني نتائج الاستبانة المشارك فيه عناية
منخفضة	٠,٥١	١,٣٣	(٢)٦	(٢٨,٧)٨٦	(٦٩,٣)٢٠٨	٧ أتق في نتائج تحليل الاستبانة
منخفضة	٠,٣٠	١,٣١	المتوسط المرجح بالأوزان للمحور ككل والانحراف المعياري			

يتضح من جدول (٦) أن الفقرة الثالثة (أكون صادقاً في الإجابة عن أسئلة الاستبانة) جاءت في المرتبة الأولى من حيث انخفاض درجة الصدق بمتوسط حسابي مقداره (١,١٦) وانحراف معياري مقداره (٠,٤٤)، تلتها في المرتبة الثانية من حيث عدم الصدق الفقرة الأولى التي تنص على (أقرأ فقرات الاستبانة بدرجة اهتمام وتركيز) حيث جاءت بمتوسط (١,٢١) وانحراف معياري (٠,٤١)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة السابعة التي تنص على (أتق في نتائج تحليل الاستبانة) حيث جاءت بمتوسط (١,٣٣) وانحراف معياري (٠,٥١)، تلتها في المرتبة الرابعة الفقرة الثانية التي تنص على (أقرأ خيارات الإجابة من متعدد لأسئلة الفقرات بدقة) حيث جاءت بمتوسط (١,٣٣) وانحراف معياري (٠,٥١)، تلتها في المرتبة الخامسة الفقرتين الرابعة والسادسة (أقرأ خيارات الإجابة من متعدد لأسئلة الفقرات بدقة) و(أعني نتائج الاستبانة المشارك فيه عناية) حيث جاءت بمتوسط حسابي متساوي (١,٣٤) وانحراف معياري (٠,٥١) و(٠,٥١) على التوالي، فيما جاءت الفقرة الخامسة (أفضل بين رأيي الشخصي في التقييم وبين موضوعية الأسئلة) في المرتبة الأخيرة من حيث انخفاض درجة الصدق حيث جاءت بمتوسط (١,٤٥) وانحراف معياري (٠,٥٦). كما يتبين من نتائج تحليل المتوسط المرجح بالأوزان الموضح في جدول (٦) أن (درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية) ككل جاء بمتوسط (١,٣١) وانحراف معياري (٠,٣٠) والذي يمثل في مقياس ليكرت الثلاثي "درجة منخفضة" وهو الأمر الذي قام عليه الباحث بالدراسة والتحليل لإيجاد الحلول والمقترحات لزيادة ورفع درجة صدق نتائج الاستبانة في المجتمعات الطلابية.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغير الجنس؟

ولفحص هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة حيث يحتوي كل متغير على مجموعتين فقط فيندرج تحت متغير الجنس (ذكر وأنثى) ويبين جدول (٧) نتائج الاختبار.

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدرجة صدق نتائج الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
ذكر	١٢٥	١,٣٣	١,١٢	٢٩٨	٠,٢٦٠
أنثى	١٧٥	١,٢٩			

يتبين لنا من خلال جدول (٧) نتائج اختبار (ت) حيث كانت قيمة الاختبار (١,١٢) بمستوى دلالة (٠,٢٦) أكبر من ٠,٠٥ وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة صدق نتائج الاستبانة بين الذكور والإناث لبعض طلاب الجامعات السعودية وذلك لتقارب قيم المتوسطات الحسابية.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى تقارب قيم المتوسطات في المجموعتين حيث بلغ متوسط درجة صدق نتائج الاستبانة لدى الذكور (١,٣٣) وبلغ المتوسط لدى الإناث (١,٢٩) مما يدل على أن انخفاض درجة صدق الاستبانة لدى جميع الطلاب من عينة الدراسة سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً.

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغير القسم الأكاديمي؟

ولفحص هذا السؤال تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة حيث يحتوي كل متغير على مجموعتين فقط فيندرج تحت متغير القسم الأكاديمي الأقسام العلمية والأقسام الأدبية) وبين جدول (٨) نتائج الاختبار.

جدول (٨): اختبار (ت) لدرجة صدق نتائج الاستبانة تبعاً لمتغير القسم الأكاديمي

القسم الأكاديمي	العدد	المتوسطات الحسابية	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة الإحصائية
علمي	١٠٠	١,٣٠٧	٠,٠٦	٢٩٨	٠,٩٥٢
أدبي	٢٠٠	١,٣٠٥			

يتبين لنا من نتائج جدول (٨) أن قيمة اختبار (ت) (٠,٠٦) بمستوى دلالة (٠,٩٥٢) أكبر من ٠,٠٥ وعليه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى صدق نتائج الاستبانة بين الأقسام العلمية والأقسام الأدبية.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى تقارب قيم المتوسطات في المجموعتين حيث بلغ متوسط درجة صدق نتائج الاستبانة لدى طلاب الأقسام العلمية (١,٣٠٧) وبلغ المتوسط لدى طلاب الأقسام الأدبية (١,٣٠٥) مما يدل على أن انخفاض درجة صدق الاستبانة لدى جميع الطلاب من عينة الدراسة بغض النظر عن القسم الأكاديمي.

السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغير العمر؟

ولفحص هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للاستبيان الذي هو قيد الدراسة تبعاً لمتغير العمر بعد التأكد من شرطي التجانس والتوزيع الطبيعي.

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة صدق نتائج الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً للعمر
غير دال	٠,٧١	٠,٣٥	٠,٠٣	٢	٠,٠٦	بين المجموعات	
			٠,٠٩	٢٩٧	٢٦,٨٧	داخل المجموعات	
				٢٩٩	٢٦,٩٣	الكلية	

وعند الاطلاع على القيم المحسوبة في جدول نتائج تحليل التباين الأحادي (٩) يتضح لنا أن القيم لم تكن ذات دلالة إحصائية حيث جاءت قيمة الدلالة (٠,٧١) أكبر من (٠,٠٥) مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغير العمر.

ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى تقارب قيم المتوسطات بين المجموعات حيث بلغ متوسط درجة صدق نتائج الاستبانة لدى طلاب الفئة العمرية (من ١٨ إلى ٢٣) قيمة (١,٣٢) وبلغ لدى طلاب الفئة العمرية (من ٢٤ إلى ٣٠) قيمة (١,٢٩) وبلغ لدى الطلاب (أكبر من ٣٠ عام) قيمة (١,٣٠) مما يدل على انخفاض درجة صدق الاستبانة لدى جميع الطلاب من عينة الدراسة بغض النظر عن العمر.

السؤال السابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي؟

ولفحص هذا السؤال تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للاستبيان الذي هو قيد الدراسة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لدراسة صدق نتائج الاستبانة تبعاً لمتغير المستوى الدراسي

الدلالة	مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً للمستوى الدراسي
غير دال	٠,٤٤	٠,٩٩	٠,٠٩	٧	٠,٦٣	بين المجموعات	
			٠,٠٩	٢٩٢	٢٦,٣٠	داخل المجموعات	
				٢٩٩	٢٦,٩٣	الكلية	

وعند الاطلاع على القيم المحسوبة في جدول نتائج تحليل التباين الأحادي (١٠) يتضح لنا أن القيم لم تكن ذات دلالة إحصائية حيث جاءت قيمة الدلالة (٠,٤٤) أكبر من (٠,٠٥) مما يشير إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.

ويُعزى الباحث هذه النتيجة إلى تقارب قيم المتوسطات بين المجموعات حيث تراوحت قيم متوسط درجة صدق نتائج الاستبانة لدى طلاب المستويات الثمانية بين قيمة (١,٢٨) كحد أدنى للمستوى التحضيري وبين (١,٣٨) كحد أعلى لدى طلاب المستوى الثامن بفارق (٠,١) مما يدل على انخفاض درجة صدق الاستبانة لدى جميع الطلاب من عينة الدراسة بغض النظر عن المستوى الدراسي.

السؤال الثامن: ما هي أهم المقترحات لزيادة الصدق في نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية؟

ولفحص هذا السؤال تم استعراض التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من فقرات المحور الرابع ثم حساب المتوسط المرجح بالأوزان للمحور ككل وترتيب الفقرات تنازلياً، ويظهر جدول (١١) هذه النتائج.

جدول (١١): الوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الرابع

الترتيب	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المحور الرابع: مقترحات لزيادة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية
٩	٠,٧٩	٢,٢٨	أن يكون الاستبانة مختصر وقصير
٦	٠,٧١	٢,٣٣	أن تكون أسئلة الاستبانة سهلة التركيب تخلو من التأويل والتعقيد
٤	٠,٦٨	٢,٣٥	أن تكون الأسئلة مغلقة (نعم - لا) (أوافق - لا أوافق) أو ثلاثية الاختيار من متعدد على الأكثر
٨	٠,٨٢	٢,٢٨	أن يوزع الاستبانة في بداية الدوام أو منتصفه وليس في نهاية المحاضرات والدوام
٥	٠,٦٥	٢,٣٤	أن تكثف ورش عمل التحليل الإحصائي للاستبيان وبيان أهميته في التطوير
٢	٠,٦٧	٢,٥١	أن تُستعرض نتائج الاستبانة التي شارك فيها الطلاب وما اتخذ من قرارات
٧	٠,٧٣	٢,٣٢	أن يقتصر تقييم المحاضر أو المدرب على (مرضي - غير مرضي) وسؤال مفتوح للتعليل في حال الإجابة بغير مرضي
١٠	٠,٦٣	٢,١٩	أن يقتصر تقييم المقرر أو البرنامج على (مناسب - غير مناسب) وسؤال مفتوح للتعليل في حال الإجابة بغير مناسب
١	٠,٢٨	٢,٩٢	أن يصاحب تمرير الاستبانة مرشد للشرح والتوضيح
٣	٠,٥١	٢,٤٨	أن يوفر موقع الجامعة استبانة مع عرض تحليلها ونتائجها كنماذج تدريبية
	٠,٤١	٢,٤٠	المتوسط المرجح بالأوزان للمحور ككل والانحراف المعياري

يتضح من جدول (١١) أن الفقرة التاسعة (أن يصاحب تمرير الاستبانة مرشد للشرح والتوضيح) جاءت في المرتبة الأولى من حيث المقترحات بمتوسط حسابي مقداره (٢,٩٢) وانحراف معياري مقداره (٠,٢٨)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة السادسة (أن تُستعرض نتائج الاستبانة التي شارك فيها الطلاب وما اتخذ من قرارات) حيث جاءت بمتوسط (٢,٥١) وانحراف معياري (٠,٦٧)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة العاشرة (أن يوفر موقع الجامعة استبانة مع عرض تحليلها ونتائجها كنماذج تدريبية) حيث جاءت بمتوسط (٢,٤٨) وانحراف معياري (٠,٥١)، تلتها في المرتبة الرابعة الفقرة الثالثة (أن تكون الأسئلة مغلقة (نعم - لا) (أوافق - لا أوافق) أو ثلاثية الاختيار من متعدد على الأكثر) حيث جاءت بمتوسط (٢,٣٥) وانحراف معياري (٠,٦٨)، تلتها في المرتبة الخامسة الفقرة الخامسة (أن تكثف ورش عمل التحليل الإحصائي للاستبيان وبيان أهميته في التطوير) حيث جاءت بمتوسط (٢,٣٤) وانحراف معياري (٠,٦٥). كما يتبين من نتائج تحليل المتوسط المرجح بالأوزان الموضح في جدول (١١) أن المحور الرابع (مقترحات لزيادة صدق نتائج الاستبانة في المجتمعات الطلابية) جاء بمتوسط (٢,٤٠) وانحراف معياري (٠,٤١) والذي يمثل الاتجاه العام (أوافق) ما يقابل درجة كبيرة مما يدل على موافقة أفراد الدراسة على تلك المقترحات بدرجة كبيرة بنسبة موزونة ٧٩% من أفراد عينة الدراسة.

ملخص النتائج:

١. هناك اتفاق سائد لبعض طلاب الجامعات السعودية ذكور وإناث وبأقسامهم العلمية والأدبية بمستوياتهم الثمانية المختلفة على أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة وعدم مناسبتها لهم مما يؤثر على استجاباتهم وعدم تحري الدقة في الإجابة وبالتالي انخفاض درجة الصدق في النتائج المستخلصة منه.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ في درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير الجنس.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ في درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير العمر.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ في درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية ٠,٠٥ في درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية تبعًا لمتغير المستوى الدراسي.
٦. اتفقت ٧٩% من عينة الدراسة من الطلاب والطالبات على مقترحات زيادة صدق الاستبانة بدرجة كبيرة.

التوصيات:

١. ضرورة اتخاذ الجامعات خطوات فعلية في رفع صدق نتائج الاستبانة للطلاب والطالبات عن طريق التوعية الإرشادية بدور الاستبانة وأهميته في عملية الجودة والتطوير وتفعيل الدورات التدريبية وورش العمل لتحليل الاستبانة واستعراض نتائجه والتوصيات المستخلصة منه.
٢. ضرورة اختيار الوقت المناسب لتوزيع الاستبانة لطلاب الجامعات بحيث لا يوزع في نهاية المحاضرات مما يخفض الحماس لتحري الدقة فتتضح العجلة بالاستجابات العشوائية.
٣. ضرورة تفعيل التعامل الإلكتروني للاستبانة عبر موقع الجامعة طوال العام حول القاعات والجداول والمعامل ومواعيد الاختبارات وغير ذلك وعدم اقتصره على تقييم المحاضر بنهاية العام فقط.
٤. ضرورة مصاحبة الإرشاد في تعبئة الاستبانة لا سيما الخاص بالدراسات العليا والأبحاث التطويرية الموزع في أوساط المجتمعات الطلابية في خارج التخصص والاهتمام.
٥. ضرورة تبسيط الاستبانة في أوساط المجتمعات الطلابية بحيث تكون الأسئلة مغلقة (نعم - لا) (أوافق - لا أوافق) أو ثلاثية الاختيار من متعدد على الأكثر وتكون خالية من التعقيد أو التأويل للفقرات.
٦. ضرورة تحري الوضوح والدقة في صياغة أسئلة الاستبانة وذلك بتجنب كلمات مترادفة مثل غالبًا، كثيرًا، وكذلك تجنب الأسئلة التي تتضمن على فكرتين مختلفتين مثل: هل ترى أن الاستبانة الورقية والإلكترونية مضيعة للوقت؟ فيفصل الإلكتروني بسؤال والورقية بسؤال آخر.
٧. أن يقتصر تقييم المحاضر أو المدرب على (مرضي - غير مرضي) وسؤال مفتوح للتعليل في حالة الإجابة بغير مرضي لدفع الملل والسامة بسبب تكرار نفس الأسئلة لكل محاضر ومدرب.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٧). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط٦، القاهرة: دار النشر للجامعات.
٢. أنديجاني، عبد الوهاب. (٢٠١٤). الدليل الإجرائي لبناء الاستفتاء في العلوم الإنسانية. الرياض: مكتبة الشقري.
٣. جرين، علي والغدير، حمد. (٢٠٠١). أساليب البحث العلمي وكتابة التقارير العلمية والعملية. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
٤. الجرجاوي، زياد محمود. (٢٠١٠). القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان. ط٢، فلسطين: مطبعة أبناء الجراح بغزة.
٥. عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن (٢٠١٦). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط١٨، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

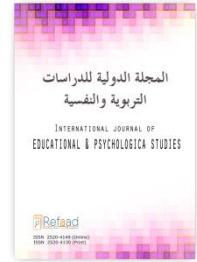
ثانياً: المراجع الاجنبية:

- [1] J. C. Nunnally & I. H. Bernstein, (1994). Psychometric theory (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.



رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد ٤- العدد ٢٠١٨، ص ١٨٣-١٩٥
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130



Evaluating the Results of Questionnaires from the Perspective of Some Saudi University Students

Majid Abdulfattah Mohammed Bokari

College of Education – Department of Psychology – Statistic and Research
M-BOUKHARI@hotmail.com

Abstract:

The study aimed to identify the degree of truthfulness of the results of the questionnaire distributed to students during the educational process such as questionnaires, evaluation of the course, assessment of the teacher of the course, assessment of academic programs, student activities, and other research surveys of the master's and doctorate and statistical studies distributed by researchers to student communities. In order to answer the questions of the study, (300) students from different colleges affiliated with different universities in the Makkah region was selected, A questionnaire was designed to some students of Saudi universities and then statistical treatments used through the statistical program SPSS, the most important results of the statistical analysis were: The agreement of the study sample members on the main reasons for the lack of interest in the questionnaire and its suitability for them and the low degree of validity of its results. There were no statistically significant differences at significant level (0.05) in the validity of the questionnaire results among to some students of Saudi universities in terms of gender. Also there were no statistically significant differences at significant level (0.05) in the validity of the questionnaire results among the student societies in terms of age. There were no statistically significant differences at significant level (0.05) in the validity of the questionnaire results among to some students of Saudi universities in terms of the academic section. There were no statistically significant differences at significant level (0.05) in the validity of the questionnaire results among to some students of Saudi universities in terms of the academic level.

The researcher came out with a number of recommendations including: the need for universities to take actual steps in raising the validity of the questionnaire results to some students of Saudi universities through awareness of the role of the questionnaire and importance in the process of quality and development, and activating the electronic handling of the questionnaire through the university site throughout the year about the halls and schedules and tests and not limited on evaluate the lecturer by the end of the year only.

keywords: Questionnaire, Results of the questionnaire, Student community, Academic Specialization, Academic level.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

وفقه الله

أخي الطالب/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد:

بين يديك استبانة تهدف إلى معرفة " تقويم نتائج الاستبانات من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية " ، يُرجى التكرم بالإجابة عن فقرات هذه الاستبانة بكل دقة وموضوعية حسب ما ترونه مناسباً بوضع علامة (√) في الحقل المناسب، علماً بأن هذه البيانات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط ، مع وافر الشكر والتقدير لتعاونكم.

أولاً: البيانات العامة

								الجنس	ذكر () أنثى ()
								العمر	<ul style="list-style-type: none"> أقل من ٢٤ سنة () من ٢٤ إلى أقل من ٣٠ سنة () أكبر من ٣٠ سنة ()
								القسم الأكاديمي	علمي () أدبي ()
المستوى الثامن	المستوى السابع	المستوى السادس	المستوى الخامس	المستوى الرابع	المستوى الثالث	المستوى الثاني	المستوى الأول	المستوى التحضيري	المستوى الدراسي
()	()	()	()	()	()	()	()	()	()

ثانياً: محاور الاستبانة

موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	المحور الأول: أسباب عدم الاهتمام بالاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية	
			عدم معرفة ماهية الاستبانة وسبب تمريره ومدى أهميته	١
			سوء الوقت الذي يوزع فيه الاستبانة الورقية أثناء اليوم الدراسي	٢
			عدم وضوح أسئلة الاستبانة وفقراته	٣
			كثرة خيارات الإجابات المتعددة على فقرات الاستبانة	٤
			ضعف أساليب الإرشاد والتوجيه لكيفية الإجابة عن الاستبانة	٥
			عدم الاشتراك في ورشة عمل أو دورة تحليل إحصائي لتحليل الاستبانة	٦
			عدم تفعيل التعامل من خلال الموقع الإلكتروني بالجامعة للإجابة على الاستبانة	٧
			ضعف القدرة على التطبيق بمفردي على الحاسوب	٨
			عدم توفر شبكة المعلومات (الإنترنت) للإجابة على الاستبانة الإلكترونية	٩

موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	المحور الثاني: عيوب بناء الاستبانة ومواضعه من وجهة نظر بعض طلاب الجامعات السعودية	
			صياغة عبارات الاستبانة بطريقة معقدة ومركبة	١
			أسئلة الاستبانة وفقراته طويلة تمتد لصفحات	٢
			تحتوي الاستبانة على أسئلة مفتوحة	٣
			عدم وجود بعض إجابات ضمن الخيارات مثل (لا أعرف)	٤
			تكرار أسئلة استبانات تقييم المقرر والمحاضر كل عام	٥
			تمرير استبانة تقييم المدرب أثناء ورش العمل أمام المدرب والمتدربين	٦
			تمرير استبانة بمواضيع خارج التخصص والاهتمام	٧

موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	المحور الثالث: درجة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية
			١ أقرأ فقرات الاستبانة بدرجة اهتمام وتركيز
			٢ أقرأ خيارات الإجابة من متعدد لأسئلة الفقرات بدقة
			٣ درجة صدقي في الإجابة عن أسئلة الاستبانة
			٤ أعلق على فقرات الاستبانة الغير واضحة وأجيب الأسئلة المفتوحة وأدون ملاحظات
			٥ أفضل بين رأي الشخصي في التقييم وبين موضوعية الأسئلة
			٦ أعني نتائج الاستبانة المشارك فيه عناية
			٧ درجة ثقفي في نتائج تحليل الاستبانة

موافق (٣)	محايد (٢)	غير موافق (١)	المحور الرابع: مقترحات لزيادة صدق نتائج الاستبانة لبعض طلاب الجامعات السعودية
			١ أن يكون الاستبانة مختصر وقصير
			٢ أن تكون أسئلة الاستبانة سهلة التركيب تخلو من التأويل والتعقيد
			٣ أن تكون الأسئلة مغلقة (نعم - لا) (أوافق - لا أوافق) أو ثلاثية الاختيار من متعدد على الأكثر
			٤ أن يوزع الاستبانة في بداية الدوام أو منتصفه وليس في نهاية المحاضرات والدوام
			٥ أن تكثف ورش عمل التحليل الإحصائي للاستبانة وبيان أهميته في التطوير
			٦ أن تُستعرض نتائج الاستبانة التي شارك فيها الطلاب وما اتخذ من قرارات
			٧ أن يقتصر تقييم المحاضر أو المدرب على (مرضي- غير مرضي) وسؤال مفتوح للتعليل في حال الإجابة بغير مرضي
			٨ أن يقتصر تقييم المقرر أو البرنامج على (مناسب- غير مناسب) وسؤال مفتوح للتعليل في حال الإجابة بغير مناسب
			٩ أن يصاحب تمرير الاستبانة مرشد للشرح والتوضيح
			١٠ أن يوفر موقع الجامعة استبانات مع عرض تحليلها ونتائجها كنماذج تدريبية

كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات

أحمد سليم مسعودي

أستاذ مشارك في التعلم والفروق الفردية- جامعة تبوك- المملكة العربية السعودية
 Unm3030@yahoo.com

هند عبدالله الجاسر

ماجستير في القياس والتقويم- وزارة التربية والتعليم
 h-m-r44@hotmail.com

الملخص:

يهدف البحث إلى تحديد كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات. وقد تم بناء أداتين: استبيان للكشف عن مدى إدراك المعلمات لكفايات القياس والتقويم، وطُبقت على (٣٥٧) معلمة في مدينة تبوك، وبطاقة ملاحظة للكشف عن مدى ممارسة المعلمات لكفايات القياس، وطُبقت على (٦٠) معلمة طبقت عليهن أداة الاستبيان مسبقاً. وأستخدم كلاً من برنامج (SPSS, AMOS) لتحليل البيانات، من أهم النتائج: درجة توافر مرتفعة لدى إدراك المعلمة لكل معيار من معايير المقياس بشكل عام، أما بطاقة الملاحظة كانت درجة التوافر متوسطة ماعداً "كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم" كانت بدرجة قليلة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للخبرة أو التخصص وعدد الدورات التدريبية، وأيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية في المتوسطات لدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى إلى التخصص، بينما تشير إلى وجود فروق تعود إلى كل من الخبرة وعدد الدورات. وكانت أبرز التوصيات الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في هذا البحث كإطار مرجعي يساعد المعلمة في التقويم الذاتي لكفاءتها في القياس والتقويم.

الكلمات المفتاحية: كفايات القياس والتقويم، المعايير العالمية.

المقدمة:

يحتل القياس مكانة مهمة في العلوم المختلفة، وفي مجالات الحياة الإنسانية المعاصرة. ولعل بين السمات المهمة لحضارتنا المعاصرة اعتمادها على القياس أداة لدراسة الظواهر المختلفة في هذا العالم الذي يحيط بنا سعياً وراء الكشف عن ماهيتها والوصول إلى المعرفة العلمية المنظمة والدقيقة لها، وليس من الصعب على المرء أن يلحظ التقدم الهائل الذي شهدته وتشهده البشرية في المجالات كافة في هذا العصر، والذي يعود في جانب مهم منه إلى القياس واعتماد النهج العلمي الموضوعي والكمّي في دراسة الظواهر المختلفة. (ميخائيل، ٢٠١٦: ١١).

وكما نعلم أن روح التربية والتعليم مرتبطة بالمعلم الذي يُعَدُّ قلبها النابض ودماعها، فهو المحرك الرئيس لكافة عناصر النظام التربوي والتعليمي وعملياتها. فمهما تعددت وتنوعت مصادر المعلومات والمعرفة يبقى المعلم مسؤولاً عن مختلف الخبرات التي يكسبها وينمّيها للطلاب في مختلف المراحل الدراسية؛ لذا فإن تنمية المعلم وتطوير أساليبه التعليمية يعتمد إلى حد كبير على عملية إعداده بشكل مناسب. (الأسدي وأخران، ٢٠١٥: ٩).

إن هذه الأهمية للدور البارز الذي يقوم به المعلم كانت وراء الاهتمام المتزايد بمؤسسات وبرامج إعداد المعلم في مختلف دول العالم؛ الأمر الذي ساعد في ظهور العديد من الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلمين والتي حاولت التغلب على نواحي القصور في برامج إعداد المعلمين التقليدية، ولعل حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات أحد أبرز هذه الاتجاهات. (محمد وحوالة، ٢٠٠٥: ٣٦).

وتُعرف الكفاية (Competency): بأنها وصف الحد الأدنى للأداء المقبول، فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية؛ فهذا يعني أنه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل، أي: أن المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة نقول: إنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي. (راشد، ٢٠٠٥: ٥٧).

وبما أن الكفايات مشكلة شغلت فكر الباحثين والتربويين الأوائل، وأثار فهم تساؤلات مشروعة تابعها باهتمام وجدية الجامعات وكليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين ومراكز البحوث والدراسات النفسية والتربوية كان لا بد من أن يكون معلم المستقبل الذي نريد عارفاً لواجباته متمتعاً بالكفايات التعليمية اللازمة لعمله، وفق أسس تربوية حديثة تواكب التطور المستمر في التعليم، بحيث ينعكس أثر هذه المعرفة على مستويات تحصيل الطلبة. (الأسدي وآخران، ٢٠١٥: ٧٨).

وكان من أبرز الدراسات التي تناولت حصر الكفايات ومدى ممارستها بشكل عام :

- **دراسة المعمر (٢٠١٥)** التي هدفت إلى حصر الكفايات التدريسية اللازمة عند معلمات العلوم الشرعية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، اختبرت عينة عشوائية من مُعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في مكتب التربية والتعليم بمحافظة المزاحمية عددها (٢٥) معلمة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م). استخدمت بطاقة ملاحظة تكونت من (٤٩) فقرة موزعة على سبعة محاور كأداة للدراسة. وأظهرت الدراسة أن درجة توافر كفاية "جودة الكفاءة العلمية في التخصص" جاءت بدرجة متوسطة أي بمتوسط حسابي (٢,٩٨)، وكفاية "جودة تخطيط للدرس" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٦٣)، وكفاية "جودة تنفيذ الدرس" بدرجة ضعيفة بمتوسط حسابي (٢,٥٥)، وكفاية "جودة تقنيات التعليم" بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٢,٨٩)، وكفاية "السمات الشخصية" بدرجة عالية بمتوسط حسابي (٣,٤٨). وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية للمعلمات حديثات التعيين حول توظيف الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في تخصص العلوم الشرعية. وتشجيع تبادل زيارات الأقران وتوظيفها في تنفيذ خطة التحضير والقائمة على كفايات التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة.

- **دراسة الحصان (٢٠١١)** التي هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومدى توافر تلك الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، أو المؤهل العلمي، أو الخبرة، أو الدورات التدريبية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض من مجتمع الدراسة الذي يتكون من (٩٣٢) معلمة، قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على (٥٩) كفاية تدريسية، وكانت أبرز النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من خمس سنوات إلى عشر سنوات في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية.

وتعدُّ كفايات القياس والتقويم في مقدمة هذه المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم، والتي يجب أن تُغطى الاهتمام والعناية المناسبة ضمن برامج الإعداد التربوي بمؤسسات إعداد المعلمين، ذلك أن عملية التقويم التربوي تمثل ركناً أساسياً من أركان العملية التدريسية؛ فأغلب القرارات والإجراءات التدريسية التي يتخذها المعلم لا بد أن تُبنى في ضوء نتائج عمليات القياس والتقويم الصفية، وكما نعلم ما للقرارات التي يتخذها المعلم في ضوء عمليات القياس والتقويم من أهمية بالغة فيما يخص سير العملية التعليمية بشكل عام ومستقبل الطالب بشكل خاص، كان هناك جهود من الباحثين في هذا المجال ومن أبرز الدراسات التي اهتمت في مجال القياس والتقويم ووسائله وكفاياته :

- **وفي دراسة كراكوس وتوركان (Karakus & Turkkan, 2017)** التي هدفت إلى البحث عن الحاجات المرتبطة بالتعليم وجوانب القياس في مقرر القياس والتقويم، حيث بحثت الدراسة في مقررات القياس والتقويم في قسم تعليم اللغة الإنجليزية في جامعات الجزء الجنوبي من تركيا. استخدمت طريقة الجمع السببية واشتملت عينة البحث على متطوعين بشرط أن يكونوا قد درسوا مقرر القياس والتقويم وأنها الفصل الثاني من السنة الثالثة في قسم تعليم اللغة الإنجليزية في الجامعة. وقد اشتملت عينة معلمي قبل الخدمة على سبعة من الذكور و ١٢ من الإناث. ولجمع البيانات تم إجراء مقابلات شخصية في الفترة بين يوليو وسبتمبر من العام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦م). ولقد وجد هذا البحث أن أكثر مشكلة شيوعاً في مقررات القياس والتقويم هي الإحصاءات وكان مصدر هذه المشكلة هو معرفة ومهارات الطلبة الرياضية (الحسابية) غير الكافية. وقد كشف البحث أيضاً عن الحاجة إلى إضافة المزيد من التمارين والأمثلة والأنشطة في المقرر. وتوصل البحث إلى أن أدوات القياس الخاصة بكل تخصص بحاجة إلى

إدخالها في هذا المقرر، بالإضافة إلى القواعد النظرية للمقرر والتمارين الملموسة والأمثلة التي تضمن المعرفة والمهارات الممكن استخدامها في مهنة التعليم والتي يمكن إضافتها للمقررات العلمية.

• دراسة الرويلي (٢٠١٦) التي هدفت تقديم تشخيص وتحليل لمهارات بناء الاختبارات لدى الطلاب المعلمين من وجهة نظرهم والمتخصصين، وذلك من خلال إعداد قائمة بأهم مهارات القياس والتقويم التي يرى متخصصو القياس التربوي أهمية توافرها لدى المعلم ليتمكن من بناء اختبارات تحصيل جيدة واستخدام هذه القائمة في الكشف عن آراء الطلاب المعلمين حول درجة إتقانهم لهذه المهارات، ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي. وكذلك استخدام اختبار من نوع (الصواب والخطأ) لقياس معرفتهم الفعلية في بناء الاختبارات التحصيلية. وقد تم تطبيق أداتي الدراسة على عينة مكونة من (٤٧٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً بطريقة العينة متعددة المراحل من مجتمع طلاب كليات المعلمين الذين درسوا مادة التقويم التربوي. كما تم تطبيق المقياس المتعلق بتحديد درجة أهمية قائمة المهارات ومدى التركيز عليها أثناء تدريس مادة التقويم التربوي على عينة مكونة من (١٣) أستاذاً ممن يدرسون المادة في كليات المعلمين و (٢٤) أستاذاً من متخصصي القياس والتقويم التربوي الذين ينتسبون إلى عدد من الجامعات العربية في السعودية والأردن والبحرين ومصر. وأظهرت نتائج الاختبار الموجه للطلاب المعلمين بكليات المعلمين تدني معرفتهم الأساسية بمهارات القياس والتقويم المتعلقة ببناء الاختبارات التحصيلية وذلك بالنسبة لجميع المجالات التي تضمنها المقياس، أكد الطلاب المعلمون أنهم يرون أن درجة إتقانهم لمهارات القياس والتقويم اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية (متوسطة)، وأن درجة التركيز على هذه المهارات أثناء تدريس مادة التقويم التربوي كانت أيضاً (متوسطة)، كما اتفقت آراء الطلاب المعلمين مع نتائج الاختبار في أن أكثر الاحتياجات التدريبية لديهم كانت في مجال إحصائيات درجات الاختبار. ومن ثم تم اقتراح تضمين برنامج الإعداد التربوي بكليات المعلمين مُقررًا للإحصاء الوصفي كمتطلب لدراسة المادة.

• دراسة كوي (Koloji, 2016) بعنوان التدريب على التقييم: شرط مسبق لكفاءات المدرسين ومهاراتهم في استخدام التقييم الصفي، تم توزيع استبيان على ٦٩١ مدرساً في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في بتسوانا لتحديد العلاقة بين مستوى التدريب على التقييم الذي يتلقاه المعلمون ومدى استخدامه في ممارسات التقييم الصفية. هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي: كيف أن مستوى تدريب المعلم على التقييم يتنبأ بالمدى الذي سيستخدم فيه المعلمون مهارات التقييم المختلفة؟ دلت النتائج إلى أن الالتحاق بورش تدريبية ودورات متخصصة حول التقييم خلال الخدمة كان له علاقات مهمة باستخدام المعلمين وسائل التقييم الصفية. ومن الناحية الأخرى فإن عدم التدريب على التقييم وعدم دراسة أي مواضيع فيه لم يظهر أي نتائج مهمة. تظهر هذه النتائج أن تدريب المعلم على التقييم يبقى جزءاً أساسياً من ممارسات ومهارات التقييم التي من المحتمل أن يستخدمها المعلم خلال التعليم الصفي. إن نتائج هذه الدراسة يمكن استخدامها كإطار لدفع المعلمين لإعادة التفكير في أساليب تدريبهم على التقييم والتركيز أكثر على بناء كفاءات المعلمين في التقييم.

• وفي دراسة ماتسنوا (Matsenjwa, 2013) هدفت إلى الكشف عن مهارات مدرسي المرحلة الابتدائية في القياس والتقييم، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدم الاستبيان أداة للدراسة اشتملت عينة البحث على ٧٢ مدرساً في المرحلة الابتدائية تم اختيارهم عشوائياً من ٤٠ مدرسة في سوازيلاند. أظهرت النتائج أن معلمي المدارس الابتدائية لديهم بعض المعرفة في القياس والتقييم إلا إن المهارات تنقصهم في استخدام أساليب التقييم المختلفة. ووجدت الدراسة أيضاً أنه على الرغم من أن مدرسي المرحلة الابتدائية يرون التقييم مهماً في تطوير التعليم والتعلم إلا إنهم لا يستخدمونه في التخطيط لدروسهم. وأظهرت الدراسة أيضاً أن التقييم الشفهي والتقييم العملي تم استخدامهما بشكل متكرر في المدارس الابتدائية على الرغم من أن تقنيات الملاحظة والإسقاط استخدمت نادراً. وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يقيمون المتعلمين ليراقبوا تقدمهم بدل أن يزودهم بخطة تعليمية لذلك. أوصت الدراسة أنه يجب على كليات وجامعات تدريب المعلمين في سوازيلاند أن تزيد في نطاق مقررات القياس والتقييم لتزود المعلمين بالتدريب الكافي.

• وفي دراسة أوزدمير (Özdemir, 2013) هدفت إلى البحث عن الكفاءات التدريسية لمعلم المرحلة الأساسية وحاجات التدريب على أدوات القياس والتقويم البديلة أثناء الخدمة، اتبعت هذه الدراسة الأسلوب الوصفي وقد اشتملت عينة الدراسة على ٣٣٧ معلماً من المرحلة الأساسية يعملون في ١٥ مدرسة أساسية حكومية و ٣ مدارس أساسية خاصة، ١٥٢ من العينة كانوا مدرسي صف و ١٨٥ كانوا من مدرسي التخصص للمرحلة الأساسية، ٤٨,٧% من العينة كن من النساء و ٥١,٣% كانوا من الذكور. تم جمع البيانات باستخدام أداة استبيان أعدها الباحث، وتم بعد ذلك تحليل البيانات باستخدام الوسائل الرياضية مثل التردد والنسبة وغيرها. تم استخدام ANOVA أيضاً لتحديد فيما إذا كان هناك اختلاف مهم تبعاً لعمر وقدم المدرسيين في التعليم.

أظهرت هذه الدراسة أن المعلمين لديهم مستويات كفاءة متدنية في بعض أدوات التقييم المختلفة وبحاجة إلى التدريب عليها. ولذلك، يجب على المدارس ووزارة التعليم أن تصمم برنامجاً سنوياً ودورياً للتدريب أثناء الخدمة حول نوعية وقيمة القياس والتقييم تبعاً للمنهج البنائي في التعليم واستخدام أدوات التقييم والقياس المختلفة.

- دراسة فرج (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورهما في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. هدف البحث إلى تزويد الأساتذة بالمهام العلمية التي يحتاجونها في مواجهة مهمات القياس والتقويم في حياتهم. وقد اقتصرحت حدود البحث على دراسة جودة القياس والتقويم في المهام الامتحانية التي يمارسها الأستاذ في كلية آداب وعلوم في مدينة أجدابيا الليبية للعام الدراسي (٢٠١١/٢٠١٠م). وكانت أهم النتائج: السبب الرئيسي في عدم كفاءة الامتحانات هو قدرة الأستاذ الجامعي على استخدام وسائل جديدة في الامتحانات ، كما يتوجب إعداد برامج تدريبية على الأساليب والطرائق الحديثة لتعليم الطلبة وتقويمهم وتنوع مصادر التعلم .
- دراسة المطيري (٢٠١٠) التي هدفت إلى تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية والتحقق من مدى توفرها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة . قام الباحث ببناء قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر اشتملت على (٨٢) ، وتم بناء ثلاث أدوات وهي أداة استبانة اشتملت (٨٢) كفاية وقائمة ملاحظة اشتملت على (٨٢) كفاية واختبار في كفايات التقويم المستمر يتكون من (٣٥) مفردة اختبارية. تم تطبيق كل من أداة الاستبانة والاختبار على (٣٠٥) وتم تطبيق قائمة الملاحظة على (٣٥). وكان من أبرز نتائج البحث ما يلي : أن درجة التوفر لدى أفراد العينة متوسطة لجميع محاور الاستبانة في حين حصلت الكفايات المهنية على درجة كبيرة من التوفر وحصلت الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجاز الطالب على درجة " لا يمارسها " من التوفر حسب قائمة الملاحظة ، وتتوفر كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم المستمر بدرجة كبيرة في حين لا تتوفر كفايات كل من (المهنية والملاحظة والواجبات المنزلية) حسب نتائج اختبار كفايات التقويم المستمر . كما كشفت نتائج البحث عن وجود فروق لصالح بعض التخصصات على بعض محاور الأدوات ، كما كشفت النتائج أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلم زادت لديه درجة التوفر في امتلاكه لكفايات التقويم المستمر .
- على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية لدى المعلمين والمعلمات إلا إننا نجد جميعها اتفقت على وجود ضعف في بعض هذه الكفايات وخاصة كفايات القياس والتقويم لذا جاء هذا البحث لوضع قائمة من كفايات القياس والتقويم تسهم في إعداد المعلم، ومساعدة المعلمين على تحسين كفاياتهم في ضوء الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لديهم، أيضاً إثراء مجال البحث التربوي في حقل الكفايات التعليمية وخاصة في مجال القياس لدى المعلمين، و مساعدة القائمين على العملية التربوية في تطويرها مستعينين بالنتائج والتوصيات والمقترحات التي توصل إليها البحث. كما حرص الباحثان عند وضع قائمة من كفايات القياس والتقويم على الاطلاع والاستفادة من بعض النماذج العالمية الخاصة بهذا المجال ومنها:

أولاً: نموذج الولايات المتحدة الأمريكية:

- عملت الجمعيات التربوية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٩٠م على تطوير قوائم من المعايير الخاصة بالكفايات التي توجب امتلاكها من قبل التربويين، وخاصة المعلمين،
- وتقع المعايير الخاصة بالتقويم التي توصلت لها الجمعيات التربوية المهنية في أمريكا في سبعة مجالات هي: American Federation of Teachers (National Council on Measurement in Education, National Education Association, 1990).
- المعيار الأول: المهارة في اختيار وانتقاء أدوات وإجراءات التقويم التي تلائم القرارات التربوية المختلفة.
- المعيار الثاني: المهارة في تطوير أدوات التقويم الملائمة لاتخاذ القرارات التدريسية.
- المعيار الثالث: النتائج التي تتمخض عن أدوات وإجراءات التقويم التي طورها أو قام الآخرون بتطويرها أو تبنيها. المهارة في التطبيق والتصحيح والتفسير.
- المعيار الرابع: المهارة في استخدام نتائج التقويم عند اتخاذ القرارات الفردية للطلاب والتخطيط للتدريس وتطوير المناهج وتحسين الأداء العام للمدرسة.
- المعيار الخامس: مهارة إعطاء الدرجات وإصدار الأحكام الصادقة المهنية على تقويمهم.
- المعيار السادس: مهارة نقل نتائج عملية تقويم للطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من المهتمين بالتقويم.
- المعيار السابع: المهارة في معرفة إجراءات التقويم وتجنب الاستخدامات غير السليمة أو غير الأخلاقية لها.

ثانياً: نموذج النيوزيلاندي: (The New Zealand Qualifications Authority, (NZQA)

كما ذكر في حسين (٢٠١١) يوجد في نيوزيلاندا بعض السلطات المختصة بوضع المعايير الأكاديمية للمعلمين في جميع المجالات التربوية، ويأتي من بينها المعايير والكفايات الخاصة بالمعلمين في مجال تقييم وتقويم الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة، فيوجد لديها سلطة خاصة بالمؤهلات ووضع المعايير تعرف بسلطة المؤهلات في نيوزيلاندا (The New Zealand Qualifications Authority (NZQA) وكذلك مجلس المعلمين (The New

(Zealand Teachers Council (NZTC) الذي يقوم بدوره بمتابعة مدى توافر هذه المعايير من خلال المتابعة الميدانية وإرسال التقارير الخاصة بذلك إلى السلطة المختصة بالمؤهلات لوضع برامج التنمية المهنية والتدريب للمعلم وفقاً للتقارير والدراسات الميدانية المعدة لذلك.

وقد قامت سلطة المؤهلات ووضع المعايير في نيوزيلاندا بوضع المعايير التي يجب على المعلم امتلاكها في مجال القياس والتقويم التربوي وكانت كما يلي:

- المعيار الأول: يفهم المعلم الهدف من التقويم كمدخل لتحسين التعليم، ويتمكن من تطبيقه، واستخدام أدواته.
- المعيار الثاني: يتمكن المعلم من تشخيص حالات التأخر الدراسي، ويضع برامج لعلاجها.
- المعيار الثالث: يتمكن المعلم من اكتشاف التلاميذ المتفوقين، ويضع برامج تنمي تفوقهم.

ثالثاً: نموذج بريطانيا وويلز: (The Quality Assurance Agency(QAA), 2017, pp 213 – 233)

شهد العقد الماضي في المملكة المتحدة وويلز تركيزاً كبيراً من التربويين على أهمية إعادة النظر في أغراض التقويم التربوي، فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم، وقد حددت سلطة المؤهلات والمناهج (Qualification and Curriculum Authority) بالمملكة المتحدة وويلز مجموعة من مبادئ التقويم للتعلم يجب أن يمتلكها المعلم وتكون ضمن الكفايات المؤهلة للتدريس ومن أهمها:

١. أن التقويم للتعلم يجب أن يكون جزءاً من التخطيط الفعال للتدريس والتعلم.
٢. محورية التقويم للممارسات داخل الصف الدراسي.
٣. اعتبار التقويم مهارة مهنية أساسية للمعلمين.
٤. الحساسية والبنائية: لعملية التقويم تأثير نفسي على المتعلم. ولذلك يجب أن يكون المعلمون على وعي كامل بتأثير ملاحظاتهم ودرجاتهم وتقديراتهم على ثقة المتعلمين بأنفسهم وحماستهم للتعلم.
٥. دافعية المتعلم: يأخذ التقويم للتعلم في الحسبان أهمية دافعية المتعلم من خلال تشجيع التعلم، وتعزيز الدافعية، والتركيز على التقدم، والإنجاز وليس الفشل.
٦. التقويم للتعلم: يجب أن يكون مشجعاً للالتزام بأهداف التعلم، وأن يقدم فهماً مشتركاً بين جميع المعنيين بالمعايير التي يقوم الطالب بناء عليها.
٧. إن التقويم للتعلم يطور قدرة المتعلم على التقويم الذاتي حتى تنمو لديه مهارة التأمل وإدارة الذات.
٨. إن المتعلمين يجب أن يحصلوا على المعلومات والتوجيهات البناءة حول كيفية تحقيق التحسن في التعلم حتى يخططوا للخطوات القادمة في تعلمهم.

رابعاً: نموذج إندونيسيا كما جاءت في (Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit) Philippine Copyright 2010.

تصنف معايير الكفاءة في التعليم في إندونيسيا إلى أربعة مجالات رئيسية: الكفاءات (التربوية، الشخصية، المهنية، الاجتماعية) حيث جاء من ضمن المعايير التربوية ما يخص كفايات القياس والتقويم: يجب أن يكون لدى المعلمين القدرة على تقييم عمليات التعلم والنتائج. أي يكون لديهم:

- الخبرة في إجراءات التقويم، واستخدام نتائج التعلم لتحسين تعلم طلابهم.
 - القدرة على تطوير أدوات مختلفة للتقويم واستخدامها في خطط الدرس للحصول على نتائج جيدة.
 - القدرة على تطبيق عمليات التقويم لتحديد مدى تعلم الطلاب.
 - القدرة على تحليل نتائج التقويم وقدرات طلابهم.
 - القدرة على تقييم نتائج التعلم والتفكير في خطة تدريسية فاعلة تسهل مهمة الطلاب في التعلم.
 - القدرة على اتخاذ الإجراءات اللازمة بناء على نتائج التعلم لضمان الجودة العالية.
- سادساً: نموذج المملكة العربية السعودية:

قامت وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية عام ٢٠٠٣م ممثلة في مركز التطوير التربوي بإعداد وثيقة المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية، حيث تضمنت هذه الوثيقة ضمن طياتها الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في مجال القياس والتقويم، والتي يمكن من ضمنها أن يقوم المعلم بتقويم الطلاب باستخدام الأساليب والأدوات المناسبة في القياس والتقويم التربوي.

ويجب على المعلم لتحقيق هذا المعيار امتلاك الكفايات التالية:

المتطلبات المعرفية: يجب أن يعرف المعلم ويفهم:

- مفاهيم وأسس وفوائد القياس والتقويم.
 - أنواع وأدوات وأساليب القياس والتقويم التربوي وخصائص واستخدامات كل منها.
 - كيفية تصميم تلك الأدوات شاملة الاختبارات بأنواعها والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومعايير ذلك.
 - طرق تحليل وتفسير الدرجات والبيانات والاستفادة من نتائجها.
 - المبادئ التربوية: يؤمن المعلم ويؤمن:
 - أهمية القياس والتقويم للعملية التعليمية وفوائدها للطالب وللمعلم.
 - أهمية تنوع أدوات القياس لتتوافق مع نوعية الأهداف المطلوب قياسها.
 - ضرورة تفسير البيانات وأهميتها في تحليل عملية التعليم والتغذية الراجعة.
 - المعايير الأدائية: يعمل المعلم على:
 - تشخيص مستويات طلابه للوقوف على معارفهم ومستوياتهم وخبراتهم السابقة.
 - قياس تحصيل الطلاب لما يتم تقديمه في الدروس اليومية وتوظيف نتائجه.
 - توضيح معايير وأساليب التقويم التي سيتم استخدامها وشرحها للطلاب.
 - تنوع أدوات القياس والتقويم من اختبارات مقالية وموضوعية وشفوية وأدائية لتتوافق مع الهدف والمحتوى المطلوب قياس التحصيل فيه.
 - تصميم أدوات القياس والتقويم وفق القواعد الصحيحة.
 - تهيئة الأجواء المناسبة لأداء الاختبارات – وغيرها من أساليب التقويم – من النواحي الحسية والمعنوية.
 - تصحيح الإجابات بطريقة علمية.
 - تفسير وتحليل درجات الاختبارات وغيرها وتزويد الطلاب بالتغذية الراجعة عن أدائهم.
 - تنمية الشعور بالتقويم الذاتي لدى الطلاب وتطوير مهاراتهم في ذلك.
 - استخدام نتائج القياس والتقويم لتقويم أدائه في التدريس وتخطيط دروسه وأنشطته بطريقة أفضل. (سلمة وآخرون ، ٢٠٠٨ : ٣٠٠-٤٧)
- وبعد الاطلاع على نتائج الدراسات السابقة وما أشارت إليه من وجود انخفاض في مستوى كفايات مختلفة لدى المعلمين بشكل عام وما يخص كفايات القياس والتقويم بشكل خاص، كما أنه لا يوجد دراسة سابقة تفردت بكفايات المعلمة في مجال القياس والتقويم، وأيضاً الاطلاع على نماذج عالمية من المعايير الخاصة بالكفايات التي توجب امتلاكها من قبل المعلمين. جاءت الحاجة لهذه الدراسة والتي تهدف إلى الوصول لمعلومات عن كفايات المعلمة في مدينة تبوك في مجال القياس والتقويم أيضاً ستبحث في أثر كل من الخبرة والدورات التدريبية والتخصص على مدى ممارستها لهذه الكفايات ومن ثم التوصل إلى قائمة مفصلة، مترابطة ومنظمة من أبرز كفايات القياس والتقويم والتي ستشكل قاعدة معلومات للتخطيط لبرامج التطوير المهني للمعلم وتحسين أدائه وتطوير مهاراته في القياس والتقويم.

مشكلة البحث وتساؤلاتها:

من خلال نتائج وتوصيات البحوث السابقة التي تناولت الكفايات لدى المعلمين بشكل عام والقياس والتقويم بشكل خاص جاءت الحاجة الملحة لتحديد كفايات القياس والتقويم لمعلمات المراحل المختلفة (ابتدائي- متوسط- ثانوي) ومن هنا جاءت مشكلة هذا البحث من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما درجة إدراك كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟
٢. ما درجة ممارسة كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى لكل من التخصص (علمي، أدبي)، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس والتفاعل بينهم؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى لكل من التخصص (علمي، أدبي)، والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس والتفاعل بينهم؟

٥. هل يمكن التنبؤ بدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم من خلال درجة إدراكها لها؟

أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية :

١. التحقق من درجة إدراك معلمة التعليم العام بتبوك لكفايات القياس والتقويم.
٢. التحقق من درجة ممارسة معلمة التعليم العام بتبوك لكفايات القياس والتقويم.
٣. التعرف على وجود فروق ذات دلالة بين المعلمات في درجة إدراك كفايات القياس والتقويم تعزى إلى كل من الخبرة والتخصص وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس.
٤. التعرف على وجود فروق بين المعلمات في درجة ممارسة كفايات القياس والتقويم تعزى إلى كل من الخبرة والتخصص وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس.
٥. التحقق من إمكانية التنبؤ بدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم من خلال درجة إدراكها لها.

أهمية البحث:

وتتجلى أهمية البحث الحالي فيما يلي:

أ- الأهمية النظرية:

١. أن البحث الحالي مستمد من نماذج عالمية للكفايات المهنية للمعلم .
٢. أن البحث يسعى إلى تحديد كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام حيث إن امتلاك المعلمة لمهارات القياس والتقويم يُحسن عملية التعليم والتعلم ويطورها.
- ب- الأهمية التطبيقية:
١. أنه إسهام جديد لبناء بطاقة مقننة لقياس واقع كفايات القياس والتقويم لدى المعلمة بتبوك ومعرفة أوجه القصور واقتراح العلاج المناسب
٢. تقديم مجموعة من الآليات التدريبية المقترحة المستمدة من نتائج البحث الحالي لتنمية كفايات القياس والتقويم لدى المعلمة بمنطقة تبوك.
٣. أهمية تقويم البرامج التربوية بصفة عامة وأساليب القياس و التقويم الحديثة بصفة خاصة حيث يقدم تغذية راجعة تساعد في عملية الإصلاح والتطوير.

مصطلحات البحث:

- الكفاية Competency:** القدرة لإنجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال.(الأسدي وآخرون، ٢٠١٥: ١٢٤)
- القياس Measurement:** يشير إلى عملية التقدير الموضوعي الكمي وإعطاء قيم عددية للسمة أو الخاصية المقاسة استناداً إلى قواعد محددة تتم من خلالها المطابقة بين السمة أو الخاصية المقاسة و الرقم الدال على درجة وجودها.(ميخائيل، ٢٠١٦: ١٥)
- التعريف الإجرائي للقياس:** هو عبارة عن إعطاء المعلمة قيم عددية تُعبر عن تحصيل الطالبة على الموقف التعليمي المُقوم.
- التقويم Evaluation:** عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات ، يتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية.(ميخائيل، ٢٠١٦: ١٥٣)
- التعريف الإجرائي للتقويم:** هو عبارة عن إجراء يتطلب من المعلمة إصدار حكم واتخاذ قرار حول أداء الطالبة للوصول إلى تحسين التعلم وتحقيق الأهداف التربوية.
- التعريف الإجرائي لكفايات القياس والتقويم:** هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والقدرات التي ينبغي أن تمتلكها المعلمة كي تتمكن من القيام بعمليات القياس والتقويم المتعلقة بقياس تحصيل الطالبات بدقة وكفاءة.
- التعليم العام Public Education:** يتضمن التعليم العام ثلاث مراحل تعليمية هي المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.(الخطيب وآخرون، ٢٠٠٤: ٧٦)
- التعريف الإجرائي لمعلمة التعليم العام:** هي المعلمة التي تقوم بتدريس مرحلة أو أكثر من مراحل التعليم العام التي تتضمن المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية.
- المعايير Standards:** تستخدم كلمة معيار بمعنى وجود قاعدة أو مستوى تحدده التوقعات المنتظرة من أفراد معينين في مواقف اجتماعية محددة، كما يعتبر هو الأساس الذي يمكننا من قياس مدى نجاح أو فشل تحقيق الأهداف المنتقاة (تركس، ٢٠١٢)
- التعريف الإجرائي للمعايير:** مجموعة من المحكات للحكم على جودة أداء المعلمة في قياس وتقويم تحصيل الطالبات .

تعريف الإدراك: عملية التوصل إلى المعاني من خلال تحويل الانطباعات الحسية التي تأتي بها الحواس عن الأشياء الخارجية إلى تمثيلات عقلية معينة ، وهي عملية لا شعورية ولكن نتائجها شعورية (النصير و عبدالرحيم، ٢٠١٤: ١١١)

التعريف الإجرائي لدرجة الإدراك : هي الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على المقياس المستخدم في هذا البحث.

تعريف الممارسة : يعرفها زيتون (٢٠٠٦ : ١٢) بأنها القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط الدرس، تنفيذه، تقويمه.

التعريف الإجرائي لدرجة الممارسة : هي الدرجة التي تحصل عليها المعلمة على المقياس المستخدم في هذا البحث.

حدود البحث:

الحدود المكانية : اقتصر البحث على معلمات المراحل (الابتدائي –المتوسط – الثانوي) في المدارس التابعة لإدارة التعليم في مدينة تبوك.

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول عام ٢٠١٧-٢٠١٨

الحدود الموضوعية : اقتصر البحث على أبرز كفايات القياس والتقويم وفق الاتجاهات المعاصرة دون غيرها من الكفايات التربوية.

منهجية البحث:

اتبع الباحثان المنهج الوصفي لملاءمته لطبيعة وبيانات البحث.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع المعلمات بمدارس التعليم العام داخل مدينة تبوك (ابتدائي – متوسط - ثانوي)، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك- مركز إشراف تبوك في العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨، والبالغ عددهن ٥١١٤ معلمة بناءً على البيانات التي حصل عليها الباحثان من إدارة تقنية المعلومات (بنات) عام ٢٠١٧/٢٠١٨. وقد توزع مجتمع الدراسة على ٢٦٠ مدرسة للبنات.

عينة البحث :

يستهدف البحث عينة من جميع المعلمات بمدارس التعليم العام بمدينة تبوك تم اختيارها باتباع أسلوب العينة العشوائية الطبقية .

أداة البحث :

لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالبحث استخدم الباحثان كلاً من :

(١) استبانة كفايات القياس والتقويم ، (٢) بطاقة ملاحظة كفايات القياس والتقويم .

١. استبانة كفايات القياس والتقويم

(أ) بناء الاستبانة :

١. تحديد الغرض من الاستبانة:

الغرض من الاستبانة هو وضع قائمة من كفايات القياس والتقويم تسهم في إعداد المعلم في البرامج الأكاديمية التي تقدمها كليات التربية والبرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة.

٢. الاطلاع على مجموعة من المعايير العالمية :

اطلعت الباحثة على مجموعة من المعايير المهنية العالمية العامة والمعايير الخاصة بالقياس والتقويم ، واستخلصت الكفايات التي من الممكن أن

تسهم في إعداد المعلم وتطوير كفاياته في القياس والتقويم، وأهم هذه المعايير :

١. نموذج المعايير المهنية الأمريكية.

٢. نموذج المعايير المهنية في نيوزيلاندي.

٣. نموذج المعايير المهنية في بريطانيا وويلز.

٤. نموذج إندونيسيا .

٥. نموذج استراليا.

٦. نموذج المملكة العربية السعودية.

٣. صياغة وبناء فقرات الاستبانة:

مرت عملية بناء أداة الاستبانة بعدة مراحل بدأت بمراجعة الإطار النظري للبحث والذي شمل الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التعليمية عامة وكفايات القياس والتقويم خاصة وايضاً بعد الاطلاع على المعايير العالمية كما ذكر سابقاً أعد الباحثان الأداة بصورتها الأولية من خلال صياغة عدد من العبارات التي تمثل كفايات القياس والتقويم مع مراعاة شروط الصياغة وهي: أن تكون العبارات موضوعية، بسيطة ومكتوبة بلغة سهلة ومفهومة وواضحة لا تحتمل اللبس، متسلسلة منطقيًا. (الزعي وآخرون، ٢٠١٣: ٨٠) ايضاً مراعاة ما يناسب المناهج في البيئة السعودية وتطويرها. وقد اشتملت القائمة على خمسة معايير تضم (٨٢) كفاية .

ثم صُممت الاستبانة موضح فيها عنوان البحث والهدف منه، و مخاطبة معلمة التعليم العام بأن تضع أمام كل عبارة ما يتوافق مع درجة إدراكها للكفاية بكل دقة وموضوعية وفق (مقياس ليكرت الخماسي) . (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، لا أدركها)، وتأكيد الباحثان أن المعلومات سوف تُستخدم لأغراض البحث العلمي فقط ، كما أنها موضع اهتمام الباحثان و ذُيل الخطاب بشكر المبحوث سلفاً لتعاونها واهتمامها بالموضوع، كما اشتملت الاستبانة على بعض البيانات الشخصية للمبحوث وهي: المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس -ماجستير) ، المرحلة التعليمية (ابتدائي – متوسط – ثانوي – مشترك (مجمع تعليمي))، التخصص قسم إلى (تخصصات علمية وتخصصات أدبية) ، وتحديد سنوات الخبرة في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس سنوات – من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من عشر سنوات) ، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس دورات – من ٥-١٠ دورات ، أكثر من ١٠ دورات) .

ثم تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال القياس والتقويم، لإبداء الرأي حول شمول المعايير والكفايات لموضوع الدراسة، وطريقة صياغتها. ووضوحها ومدى ملاءمة العبارة للبعد الذي تنتهي إليه، و بعد الأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم حول إخراج الأداة في صورتها النهائية والتي تضم (٤٨) كفاية موزعة على خمسة معايير كما يلي:

- المعيار الأول: الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم (٨ كفايات)
- المعيار الثاني: كفاية التخطيط للقياس والتقويم (١٠ كفايات)
- المعيار الثالث: كفاية تنفيذ عملية القياس و التقويم (١٣ كفاية)
- المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس و التقويم (١٠ كفايات)
- المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات (٧ كفايات)

التجريب والتطبيق الأولي للاستبانة على العينة الاستطلاعية:

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك والموجه إلى مدير التخطيط والتطوير بتعليم تبوك والذي سيوجه بعد ذلك إلى جميع المدارس بالمنطقة (ابتدائي – متوسط- ثانوي) بتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة الدراسة حيث تم تجريب الأداة على العينة الاستطلاعية (عشوائية طبقية) ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم ٤٥ معلمة بهدف تجريب العبارات وتحديد مدى وضوحها وتحديد صدقها وثباتها، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠١٧/٢٠١٨، الجدول (١) يوضح العينة الاستطلاعية للاستبانة .

جدول (١): عدد المدارس ومعلمات العينة الاستطلاعية للاستبانة

المرحلة الفئة	الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
المدارس	١	١	١	٣
المعلمات	١٥	١٥	١٥	٤٥

صدق الاستبانة:

١. صدق المحكمين:

بعد أن تم عرض الأداة على (١٢) من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي وطُلب من كل منهم أن يبدي رأيه في مدى مناسبة الفقرات وانتمائها للمجال (البعده) الذي تنتهي إليه، ومدى وضوحها، ومدى سلامة صياغتها اللغوية وأي تعديل أو إضافة على القائمة وبعد تحليل آراء المحكمين

تم إجراء التعديلات المناسبة في ضوءها فتم حذف العبارات التي أجمع علي حذفها ٨٠% من المحكمين إضافة بعض الكفايات وإعادة صياغة بعضها الآخر لتصبح القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٤٨) كفاية موزعة على خمسة معايير رئيسية

٢. صدق البناء (المفهوم) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي :

تم بناء الأداة (الاستبيان) الخاص بكفايات القياس والتقويم بصياغة (٤٨) كفاية موزعة على خمسة معايير :

المعيار الأول (F1) بعنوان (الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم) ، وفيه (٨) كفايات أخذت أرقام التسلسل من A1-A8.

المعيار الثاني (F2) بعنوان (كفاية التخطيط للقياس والتقويم) ، وفيه (١٠) كفايات أخذت أرقام التسلسل من B9-B18

المعيار الثالث (F3) بعنوان (كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم) ، وفيه (١٣) كفاية أخذت أرقام التسلسل من C19-C31

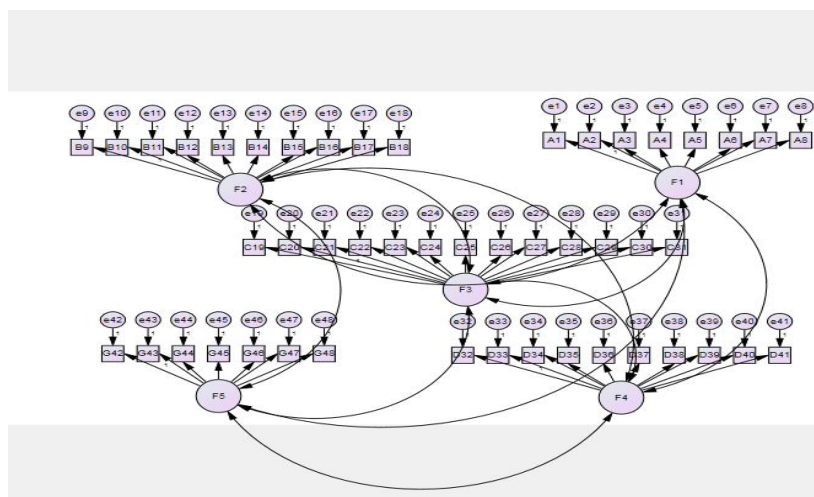
المعيار الرابع (F4) بعنوان (كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم) ، وفيه (١٠) كفايات أخذت أرقام التسلسل من D32-D41

المعيار الخامس (F5) بعنوان (كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم) ، وفيه (٧) كفايات أخذت أرقام التسلسل من G42-G48

ودخلت العبارات (٤٨) بالمحاور الخمسة مرحلة التحليل الإحصائي على النحو الآتي:

• فحص صدق التكوين العاملي للأداة بدءاً بالنموذج البنائي الفرضي model Hypothetical كما هو موضح في الشكل (١).

الشكل (١): النموذج البنائي الفرضي model Hypothetical لاستبانة كفايات القياس والتقويم



أدخل هذا النموذج الفرضي في برنامج أموس AMOS للتحليل العاملي التوكيدي Confirmator

Factor Analysis (CFA) لتصفية العبارات وفق ثلاثة معايير إحصائية أهمها:

١. أن تكون جميع معاملات تحميل المتغيرات المشاهدة على العوامل الكامنة دالة إحصائياً عند مستوى معنوية أقل من (٠,٠٠١).
٢. أن تكون جميع معاملات الانحدار المعيارية Standardized Regression Weights المقدره بنموذج القياس لعينة الدراسة الميدانية، والتي تعبر عن معاملات تشبع المتغيرات المشاهدة الداخلية على العوامل الكامنة ، أكبر من أو تساوي القيمة (٠,٢٥).
٣. بعد التدوير تكون العوامل قد اتصفت بخاصية البنية البسيطة التي تجعلها قابلة للتأويل. وعملية تأويل العوامل تتمثل في البحث عن عنوان أو تسمية للمعنى المشترك بين الفقرات أو المتغيرات ذات التشبعات المقبولة، أو التي تحقق حداً أدنى من التشبع المقبول على العوامل. هذا الموضوع عرف تبايناً كبيراً بين المختصين . كثيراً من البحوث تستعمل الحد الأدنى من التشبع بحيث ينبغي أن يكون التشبع يساوي أو أكبر من ٠,٣٠. (أحمد، ٢٠١٢: ٧٧)
٤. وفي هذا البحث أعتمد الباحثان على أن مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations وهي متوسطات نسبة التباين المُفسر (AVE) للمتغيرات الكامنة ألا تقل عن القيمة (٠,٢٥) أي يصل التشبع الى ٠,٥٠، حيث أن قيم التشبعات المرتفعة دليلاً على الصدق التقاربي Convergent Validity لأداة الدراسة.

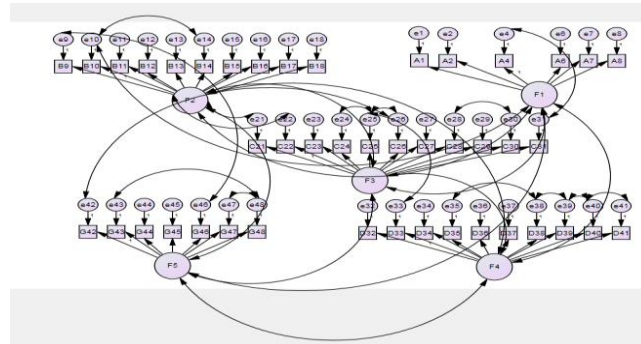
جدول (٢): توزيع تكراري للكفايات في الأداة الخاصة بكفايات القياس والتقويم حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج الفرضي

مربعات معاملات الانحدار في الفئات	عدد العبارات في الفئة	أرقام تسلسل العبارات المحذوفة
٠,٢٥ فأقل	٤	٢٠٠، ١٩٠، ٥٠٣
٠,٣٩-٠,٢٥١	١٧	
٠,٤٩-٠,٣٩	٩	
٠,٥٩-٠,٤٩	٣	
٠,٦٩-٠,٥٩	٦	
٠,٧٠ فأكثر	٩	

وتوزعت العبارات المحذوفة الآتية (المشار إليها في الجدول حسب المعيار المعتمد للحذف):

١. ينبغي أن تفسر نتائج القياس والتقويم، بناءً على أُسس علمية.
 ٢. الحرص على الموضوعية عند تطبيق أدوات القياس والتقويم، وعند تقدير درجاتها، وتفسير نتائجها.
 ٣. اختيار مواعيد التقويم بما يتناسب مع ظروف الطالبات.
 ٤. توظيف أدوات التقويم؛ لقياس مختلف مستويات المخرجات التعليمية.
- وكانت أرقام الفقرات المحذوفة في المحاور حسب التسلسل الرقمي لها في المقياس عند التطبيق على النحو الآتي:
- من المعيار الأول (F1) : 3، 5
 - من المعيار الثالث (F3) : 19، 20
 - أدخلت العبارات المتبقية من جديد في تحليل عاملي توكيدي مع عمل ربط للأخطاء ، وكانت النتيجة الحصول على نموذج مُعدّل Parsimonious Model كما هو واضح في الشكل (٢).

الشكل (٢): النموذج البنائي المعدل Parsimonious Model لاستبانة كفايات القياس والتقويم .



وباعتماد معيار مربعات معاملات الارتباط Squared Multiple Correlations ومعاملات الانحدار المعيارية Standardized Regression Weights المستخلصة كانت جميع العبارات المتبقية في المحور الواحد محققة لذلك المعيار وجميعها ذات دلالة إحصائية عالية.

جدول (٣): توزيع تكراري للعبارة في مقياس السلوكيات حسب مؤشر مربع معاملات الانحدار المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي للنموذج المعدل

رقم المحور	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج المعدل	مربعات الارتباط	الأوزان الإحصائية	رقم المحور	رمز ورقم العبارة في ملف البيانات حسب النموذج الفرضي	مربعات الارتباط	الأوزان الإحصائية	رقم المحور
F1	A1	Q28	.٢٥	.٣٢	F4	D32	.٦٩	.٨٣	F1
F1	A2	Q29	.٢٦	.٥١	F4	D33	.٤٨	.٦٩	F1
F1	A4	Q30	.٣٤	.٥٩	F4	D34	.٦٦	.٨١	F1
F1	A6	Q31	.٣٤	.٧٢	F4	D35	.٦٧	.٨٢	F1
F1	A7	Q32	.٣٤	.٥٩	F4	D36	.٧٤	.٨٦	F1
F1	A8	Q33	.٣٢	.٥٧	F4	D37	.٦١	.٧٨	F1
F2	B9	Q34	.٢٧	.٥٢	F4	D38	.٨٥	.٩٢	F2
F2	B10	Q35	.٣٠	.٤٥	F4	D39	.٧٩	.٨٩	F2
F2	B11	Q36	.٣٢	.٤٧	F4	D40	.٧٣	.٨٦	F2
F2	B12	Q37	.٣٧	.٥٧	F4	D41	.٧٩	.٨٩	F2
F2	B13	Q38	.٣٣	.٥٧	F5	G42	.٣٩	.٦٢	F2
F2	B14	Q39	.٣١	.٤٦	F5	G43	.٥٣	.٧٣	F2
F2	B15	Q40	.٣٣	.٤٨	F5	G44	.٤٨	.٦٩	F2
F2	B16	Q41	.٤١	.٦٤	F5	G45	.٥١	.٧١	F2
F2	B17	Q42	.٢٩	.٥٤	F5	G46	.٤٧	.٦٨	F2
F2	B18	Q43	.٤٨	.٦٩	F5	G47	.٣٩	.٦٣	F2
F3	C21	Q44	.٣٩	.٦٢	F5	G48	.٤١	.٦٤	F3
F3	C22		.٤٢	.٦٥					F3
F3	C23		.٢٦	.٤٩					F3
F3	C24		.٤٩	.٦٩					F3
F3	C25		.٤٢	.٦٤					F3
F3	C26		.٦٥	.٨١					F3
F3	C27		.٦٨	.٨٣					F3
F3	C28		.٨٥	.٩٢					F3
F3	C29		.٥٣	.٧٣					F3
F3	C30		.٨٩	.٩٤					F3
F3	C31		.٧٧	.٨٨					F3

ثبات الاستبانة :

تم حساب ثبات كل معيار من معايير استبانة كفايات القياس والتقويم و الثبات الكلي لها عن طريق حساب معامل (الفاركونباخ - Cronbach Alpha) والتجزئة النصفية عن طريق حساب معامل (سبيرمان براون - Spearman Brown، وجتمان-Guttman) على العينة الاستطلاعية.

جدول (٤): ثبات كل محور من محاور الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة

المعيار	قيم معامل الثبات		
	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ	سبيرمان براون
١. الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٦	.٧٥	.٧٦
٢. كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	.٨٧	.٨٣
٣. كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم	١١	.٨٤	.٦٧
٤. كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	.٨٣	.٨٢
٥. كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	.٩١	.٨٩
الاستبانة ككل	٤٤	.٩٥	.٨٥
ن = ٤٥			

ويتضح من الجدول (٤) أعلاه أن الثبات الكلي للاستبانة وفق قيمة معامل ألفا كرونباخ للاستبانة ككل (٠,٩٥) وامتدت قيمته للمحاور بين (٠,٧٥).

للمحور الأول و (٠,٩١) للمحور الخامس. وأن معامل الثبات الكلي حسب سير مان براون كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٨٥) وامتد بين (٠,٦٧) للمحور الثالث و (٠,٨٩) للمحور الخامس. كما يتضح في الجدول أن المعامل الكلي حسب جتمان كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٨٥) وبالنسبة للمحاور فقد امتد بين (٠,٥٦) للمحور الثالث و (٠,٨٨) للمحور الخامس. كما نلاحظ أن نتيجة معامل الثبات الكلي مرتفعة في جميع الطرق التي حسبناها.

٢. بطاقة ملاحظة كفايات القياس والتقويم:

(أ) بناء بطاقة الملاحظة :

١. تحديد الغرض من بطاقة الملاحظة :

الغرض من بطاقة الملاحظة هو التحقق من مدى ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم وبالتالي التوصل إلى نتائج تسهم في إعداد المعلم في البرامج الأكاديمية التي تقدمها كليات التربية والبرامج التدريبية التي تقدمها الوزارة.

٢. الاطلاع على مجموعة من المعايير العالمية :

بعد الاطلاع على مجموعة من المعايير المهنية العالمية العامة والمعايير الخاصة بالقياس والتقويم، تم استخلاص الكفايات التي من الممكن أن تسهم في إعداد المعلم وتطوير كفاياته في القياس والتقويم، وأهم هذه المعايير :

١. نموذج المعايير المهنية الأمريكية.

٢. نموذج المعايير المهنية في نيوزيلاندي.

٣. نموذج المعايير المهنية في بريطانيا وويلز.

٤. نموذج إندونيسيا كما جاءت في.

٥. نموذج استراليا .

٦. نموذج المملكة العربية السعودية.

٣. صياغة وبناء فقرات بطاقة الملاحظة :

مرت عملية بناء بطاقة الملاحظة بنفس الخطوات السابقة التي مرت بها عملية بناء الاستبانة إلا أن الفرق كان في اختيار العبارات التي يكون فيها ممارسة من قبل المعلمة ويمكن قياسها، أيضاً الاختلاف في التعليمات حيث اشتملت تعليماتها على الهدف من أداة الملاحظة وهو ملاحظة أداء المعلمة داخل الصف والاطلاع على السجلات الخاصة بالمعلمة مثل سجل المتابعة وسجل الإنجاز وسجل تحضير الدروس، وقد اشتملت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية والتي تضم (٤٣) كفاية موزعة على خمسة معايير كما يلي:

● المعيار الأول: الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم (٥ كفايات)

● المعيار الثاني: كفاية التخطيط للقياس والتقويم (١٠ كفايات)

● المعيار الثالث: كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم (١١ كفاية)

● المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم (١٠ كفايات)

● المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات (٧ كفايات)

حيث تم تحديد المعلمة المستهدفة بالملاحظة ومن ثم زيارتها في الحصة الدراسية والتسجيل في بطاقة الملاحظة ما تم ملاحظته من أداء المعلمة وتسجيل مدى ممارستها الفعلية لكفايات القياس والتقويم في بطاقة التقدير وفق تدرج ليكرت الخماسي وأعطيت الدرجة من ١ إلى ٥ كالتالي : (بدرجة كبيرة جداً) (٥)، (بدرجة كبيرة) (٤) ، (بدرجة متوسطة) (٣)، (بدرجة قليلة) (٢)، (لا تدركها) (١)). كما اشتملت بطاقة الملاحظة على بعض البيانات الشخصية للمبحوث وهي : المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس -ماجستير) ، المرحلة التعليمية (ابتدائي - متوسط - ثانوي - مشترك (مجمع تعليمي))، التخصص قسم إلى (تخصصات علمية وتخصصات أدبية) ، وتحديد سنوات الخبرة في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس سنوات - من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من عشر سنوات) ، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاث فئات (أقل من خمس دورات - من ٥-١٠ دورات ، أكثر من ١٠ دورات) .

بعد ذلك عُرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي ، لإبداء الرأي حول شمول المعايير والكفايات لموضوع البحث، وطريقة صياغتها. ووضوحها ومدى ملاءمة العبارة للبعد الذي تنتهي إليه، و بعد الأخذ بمقترحاتهم وتوصياتهم تم إخراج الاداة في صورتها النهائية .

٤. التجريب والتطبيق الأولي لبطاقة الملاحظة على العينة الاستطلاعية:

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك والموجه إلى مدير التخطيط والتطوير بتعليم تبوك والذي سيوجه بعد ذلك إلى جميع المدارس بالمنطقة (ابتدائي -متوسط- ثانوي) بتسهيل مهمة الباحثة ومساعدتها وهي مشرفة تربوية متخصصة في القياس والتقويم لتطبيق أداة البحث،

تم تجريب الأداة على العينة الاستطلاعية (عشوائية طبقية) ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم ٤٥ معلمة بهدف تجريب العبارات وتحديد مدى وضوحها وتحديد صدقها وثباتها عن طريق ملاحظة أداء المعلمة داخل الصف والاطلاع على السجلات الخاصة بالمعلمة مثل سجل المتابعة وسجل الإنجاز وسجل تحضير الدروس ومن ثم تعبئة البطاقة بالاتفاق بين الملاحظتين على الدرجة المعطاة لكل عبارة، الجدول التالي يوضح العينة الاستطلاعية للملاحظة.

جدول (٥): عدد المدارس ومعلمات العينة الاستطلاعية للملاحظة

المرحلة	الابتدائي	المتوسط	الثانوي	المجموع
الفئة	١	١	١	٣
المدارس	١٥	١٥	١٥	٤٥
المعلمات				

(ب) صدق بطاقة الملاحظة:

١. صدق المحكمين:

كما مر بنا فإن فقرات بطاقة الملاحظة مُستقاه من فقرات الاستبانة والتي تم تحكيمها من عدد من المحكمين المختصين في التربية والقياس التربوي كما تم الأخذ بجميع توجيهاتهم ومقترحاتهم من الحذف والتعديل والإضافة.

(ج) ثبات بطاقة الملاحظة:

قامت الباحثة بحساب معامل ثبات كل معيار من معايير بطاقة الملاحظة كفايات القياس والتقويم و الثبات الكلي لها عن طريق معامل الفايرونباخ (Cronbach Alpha) والتجزئة النصفية عن طريق معامل (سبيرمان براون - Spearman Brown، وجتمان-Guttman) على العينة الاستطلاعية.

جدول (٦): ثبات كل محور من محاور بطاقة الملاحظة والثبات الكلي لها

قيم معامل الثبات				المعيار
جتمان	سبيرمان براون	قيمة معامل ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	
٠,٨٧	٠,٩١	٠,٩٤	٥	١. الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم
٠,٨٦	٠,٨٨	٠,٩٤	١٠	٢. كفاية التخطيط للقياس والتقويم
٠,٨٠	٠,٨٢	٠,٩٢	١١	٣. كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم
٠,٧٤	٠,٨٦	٠,٨٤	١٠	٤. كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم
٠,٩٤	٠,٩٦	٠,٩٨	٧	٥. كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات
٠,٩٤	٠,٩٤	٠,٩٨	٤٣	بطاقة الملاحظة ككل
ن = ٤٥				

ويتضح من الجدول (٦) أعلاه أن الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة وفق قيمة معامل ألفا كرونباخ للملاحظة ككل (٠,٩٨) وامتدت قيمته للمعايير بين (٠,٨٤) للمعيار الرابع و (٠,٩٨) للمعيار الخامس. وأن معامل الثبات الكلي حسب سبيرمان براون كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٤) وامتد بين (٠,٩٦) للمعيار الخامس و (٠,٨٢) للمعيار الثالث. كما يتضح في الجدول أن المعامل الكلي حسب جتمان كان مرتفعاً حيث بلغ (٠,٩٤) وبالنسبة للمحاور فقد امتد بين (٠,٧٤) للمعيار الرابع و (٠,٩٤) للمعيار الخامس. كما نلاحظ أن نتيجة معامل الثبات الكلي مرتفعة في جميع الطرق التي حسبناها.

رابعاً: تطبيق أدوات الدراسة:

تطبيق الاستبانة وبطاقة الملاحظة على العينة الأساسية:

بعد الحصول على خطاب عميد كلية التربية بجامعة تبوك والموجه إلى مدير التخطيط والتطوير بتعليم تبوك والذي وجه بعد ذلك إلى جميع المدارس بمدينة تبوك (ابتدائي -متوسط- ثانوي) بتسهيل مهمة الباحثة لتطبيق أداة البحث حيث قامت الباحثة بتطبيق الاستبانة على عينة ممثلة للمجتمع والتي بلغ عددهم ٣٥٧ معلمة، وكان من ضمن عينة البحث التي طُبِّق عليها الاستبانة ٦٠ معلمة طبقت عليهم أيضاً بطاقة الملاحظة بغرض التحقق من ممارسة المعلمات للكفايات الخاصة بالقياس والتقويم على أرض الواقع حيث تم تحديد المعلمة المستهدفة بالملاحظة ومن ثم زيارتها داخل الحصة الدراسية ومشاهدة الأدوات والأساليب المستخدمة في عملية القياس والتقويم وايضاً الاطلاع على كل من سجل متابعة الطالبات وسجل التحضير وسجل إنجاز المعلمة ومن ثم رصد ما تم ملاحظته وفق تدرج بطاقة الملاحظة، وذلك في نهاية شهر صفر خلال العام الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨.

نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن التساؤل الأول والذي نصه " ما درجة إدراك كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟"

بناء على استجابات عينة الدراسة على استبانة كفايات القياس والتقويم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي تم الحكم على درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم وفق المستويات التالية:

- بدرجة كبيرة جداً: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢٠ إلى ٥)
 - بدرجة كبيرة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)
 - بدرجة متوسطة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠)
 - بدرجة قليلة: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠)
 - لا تدرکها: إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١ إلى أقل من ١,٨٠)
- تم بعد ذلك حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى الاستبيان الكلي والمعايير، وكذلك على مستوى الكفاية الواحدة في المعيار الواحد:

١. على مستوى الأداة ككل: تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب معايير الكفايات كما في الجدول (٧).

جدول (٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب معايير الكفايات

رقم المعيار	المعيار	العدد د	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الالتواء	درجة التوافر
الأول	الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٦	٤,١٢	١	٠,٦٧	٠,٩٧	كبيرة
الثاني	كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	٤,٠٢	٤	٠,٧٣	٠,٦٩	كبيرة
الثالث	كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم	١١	٤,٠٣	٣	٠,٨٨	٠,٧٥	كبيرة
الرابع	كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	٣,٦٩	٥	٠,٨٤	٠,٣١	كبيرة
الخامس	كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	٤,٠٥	٢	٠,٧٨	٠,٧٦	كبيرة
	الكل	٤٤	٣,٩٧		٠,٦٨	٠,٧٢	كبيرة

يلاحظ من الجدول (٧) أن متوسط استجابة عينة الدراسة على أداة الاستبيان على جميع المعايير قد امتدت بين (٤,١٢) و (٣,٦٩) حيث حصل المعيار الأول والذي ينص على " الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم" على أعلى متوسط بقيمة (٤,١٢) بدرجة توافر كبيرة. في حين حصل المعيار الرابع والذي ينص على " كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم" على أقل متوسط حسابي بقيمة (٣,٦٩) بدرجة توافر كبيرة. كما نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب المعيار الثالث والذي ينص على " كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم" وهذا دليل على اختلاف المعلمات في كيفية تنفيذ عملية القياس والتقويم، في حين حصل المعيار الأول والذي ينص على " الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم" على أقل تشتت وهذا يدل على اتفاق المعلمات في إدراك هذه الكفايات وأهميتها بالنسبة لعملية القياس والتقويم.

٢. على مستوى الكفاية الواحدة بالنسبة للمعيار الذي تنتهي له:

جدول (٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الأول: الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q1	أن أدوات القياس والتقويم ماهي إلا وسائل: لتحسين التعلم وليست غاية في حد ذاتها.	٣,٨٨	٥	٠,٩٩	كبيرة
Q2	أعطت عملية القياس والتقويم مجالاً متسعاً من الحرية للإبداع في طرائق التدريس.	٣,٦٥	٦	١,٠٢	كبيرة
Q3	ضرورة التعامل مع المعلومات، والنتائج الفردية للطالبات بسرية تامة.	٤,١٤	٤	٠,٩٤	كبيرة
Q4	التحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز.	٤,٥٠	١	٠,٧٦	كبيرة جداً
Q5	قياس السلوك عند المتعلمين في مناخ إنساني مُفَعَّم بالود، والتعاطف بعيد عن الخوف والتوتر.	٤,٢٠	٣	٠,٩٦	كبيرة جداً
Q6	الحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات أثناء العملية التعليمية	٤,٣٦	٢	٠,٨٧	كبيرة جداً

يُلاحظ من الجدول (٨) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الأول قد امتد بين (٤,٥٠) و (٣,٦٥) حيث حصلت الكفاية رقم (٤) والتي تنص على " التحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز " على أعلى متوسط بقيمة (٤,٥٠) ويقع في فئة "كبيرة جداً" وحصلت الكفاية

رقم (٢) والتي تنص على " أعطت عملية القياس والتقويم مجالاً متسعاً من الحرية للإبداع في طرائق التدريس " على أدنى متوسط وهو (٣,٦٥) ويقع في فئة "كبيرة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (٢) والتي تنص على " أعطت عملية القياس والتقويم مجالاً متسعاً من الحرية للإبداع في طرائق التدريس " وهذا دليل على أن المعلمات يمتازن في طرق التدريس من حيث الإبداع والمهارة. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٤) والتي تنص على " التحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز " وهذا يدل على أن المعلمات يتفقدن على إدراك أهمية الموضوعية في الأحكام والبعد عن التحيز .

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثاني: كفاية التخطيط للقياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q7	المعرفة بأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي .	٤,٠٨	٤	٠,٩٤	كبيرة
Q8	الربط بين طرائق التدريس المستخدمة، وأساليب القياس.	٣,٩٨	٦	٠,٩٣	كبيرة
Q9	إعداد خطط واضحة وشاملة العناصر: لعملية القياس.	٣,٩٠	٧	٠,٩٣	كبيرة
Q10	أهمية تحديد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم.	٤,١٧	١	٠,٨٨	كبيرة
Q11	مراعاة حاجات الطالبات، وخصائصهم النمائية عند التخطيط في غرفة الصف، وأثناء العملية التعليمية.	٤,١٦	٢	٠,٩٠	كبيرة
Q12	الحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من: (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات).	٤,١٧	١	٠,٩٠	كبيرة
Q13	جدول المواصفات بمثابة الدليل في عملية بناء الاختبار.	٣,٧٩	٩	١,٠٣	كبيرة
Q14	القدرة على الاستفادة من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، و في كل مستوى من مستويات المعرفة.	٣,٨٢	٨	١,٠٣	كبيرة
Q15	القدرة على تحديد نوع الفقرة الاختبارية التي ستدرج في الاختبار (مقال، اختبار من متعدد، صح أو خطأ) ، وذلك في ضوء العوامل المحددة لاستخدام كل نوع.	٤,١٠	٣	٠,٩٣	كبيرة
Q16	تحديد مستوى الصعوبة المقبولة لل فقرات عند بناء الاختبار .	٤,٠٢	٥	٠,٩٢	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (٩) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثاني قد امتد بين (٤,١٧) و(٣,٧٩) حيث حصلت الكفائتين رقم (١٠) والتي تنص على " أهمية تحديد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم " والكفاية رقم (١٢) والتي تنص على " الحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من: (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات) " على أعلى متوسط بقيمة (٤,١٧) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (١٣) والتي تنص على " جدول المواصفات بمثابة الدليل في عملية بناء الاختبار " على أدنى متوسط وهو (٣,٧٩) ويقع في فئة "كبيرة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب كل من الكفاية رقم (١٣) و (١٤) أيضاً وهذا دليل على أن المعلمات يختلفن في استخدام جدول المواصفات عند بناء الاختبار. في حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (١٠) بقيمة (٠,٨٨) والتي تنص " أهمية تحديد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم " وهذا يدل على اتفاق المعلمات على أهمية هذه الكفاية.

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثالث : كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q17	إعداد وتجهيز كل ما يلزم لعملية القياس: لتسهيل طرق تنفيذه.	٣,٩٨	٧	٠,٨٩	كبيرة
Q18	اختيار أساليب التقويم المناسبة لظروف الموقف التقوي، وذلك بحسب العوامل المحددة لذلك.	٣,٩٥	٨	٠,٨٩	كبيرة
Q19	استخدام أساليب التقويم المتنوعة: كالشفوية، التحريرية، العملية، التقارير البحثية، السجلات التراكمية: وذلك لمتابعة تقدم الطالبات.	٤,١٨	٢	٠,٨٨	كبيرة
Q20	الإلمام بأهمية استخدام أساليب التقويم، التي تركز على الأداء مثل: (ملفات أعمال الطالبات، الملاحظة، الأنشطة المتزاوية ...)	٤,٠٥	٥	٠,٨٩	كبيرة
Q21	التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختبار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاججة).	٤,٣٦	١	٠,٧٨	كبيرة جداً
Q22	الموازنة بين مزايا، وعيوب الأشكال المختلفة من فقرات الاختبار (المقال، اختبار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاججة).	٤,١٤	٣	٠,٨١	كبيرة
Q23	تشجيع الطالبات على التقويم الذاتي.	٤,١٠	٤	٠,٨٩	كبيرة
Q24	التحقق من صدق وثبات أداة التقويم باستخدام (أساليب	٣,٧٠	١١	١,٠٩	كبيرة

رقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q25	إحصائية خاصة بصدق الاختبار وثباته	3,91	10	1,00	كبيرة
Q26	كتابة إرشادات محددة: لتنفيذ أداة التقويم بشكل واضح يسهل اطلاع الطلبة عليها.	3,99	6	0,93	كبيرة
Q27	المهارة في إخراج أداة التقويم بصورتها النهائية.	3,93	9	1,01	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (١٠) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثالث قد امتد بين (٤,٣٦) و(٣,٧٠) حيث حصلت الكفاية رقم (٢١) والتي تنص على "التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاجية)" على أعلى متوسط بقيمة (٤,٣٦) ويقع في فئة "كبيرة جداً" وحصلت الكفاية رقم (٢٤) التي تنص على "التحقق من صدق وثبات أداة التقويم باستخدام (أساليب إحصائية) خاصة بصدق الاختبار وثباته" على أدنى متوسط وهو (٣,٧٠) ويقع في فئة "كبيرة". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (٢٤) والتي تنص على "التحقق من صدق وثبات أداة التقويم باستخدام (أساليب إحصائية) خاصة بصدق الاختبار وثباته" بقيمة (١,٠٩) وهذا دليل على أن اختلاف المعلمات في مدى إدراك الأساليب الإحصائية للتحقق من الصدق والثبات للاختبار. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٢١) والتي تنص على "التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاجية)" بقيمة (٠,٧٨) وهذا يدل على أن المعلمات يتفقن في أهمية التنوع في أسئلة الاختبار.

جدول (١١): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q28	الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطلبة.	٤,٠٦	١	٠,٩٣	كبيرة
Q29	الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس.	٤,٠٥	٢	٠,٩٠	كبيرة
Q30	تحليل نتائج الاختبار للاستفادة منها في تصحيح مسار تدريس المقرر.	٣,٩٤	٤	٠,٩٥	كبيرة
Q31	تفسير نتائج القياس التي تم التوصل إليها، طبقاً للمعايير ومحتات محددة.	٣,٩٧	٣	١,٠٤	كبيرة
Q32	حساب قيم معامل صعوبة فقرات أداة القياس باستخدام (أساليب إحصائية) خاصة لهذا الغرض	٣,٣٩	٦	١,١٥	متوسطة
Q33	حساب قيم معامل تمييز فقرات أداة القياس باستخدام (أساليب إحصائية) خاصة لهذا الغرض .	٣,٣٦	٧	١,١٦	متوسطة
Q34	حساب قيم معامل تخمين فقرات أداة القياس باستخدام (أساليب إحصائية) خاصة لهذا الغرض .	٣,٣١	٨	١,١٩	متوسطة
Q35	حساب فاعلية الموهبات في فقرات الاختبار من متعدد باستخدام (أساليب إحصائية) خاصة لهذا الغرض .	٣,٣٩	٦	١,١٩	متوسطة
Q36	الاستفادة من نتائج تحليل الفقرة في تقييمها إما: لتعديلها أو حذفها، أو الإبقاء عليها .	٣,٧٥	٥	١,٠٢	كبيرة
Q37	تزويد إدارة المدرسة، أولياء الأمور، والطلقات بتقارير دقيقة للنتائج التي تم التوصل إليها.	٣,٩٧	٣	١,٠١	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (١١) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الرابع قد امتد بين (٤,٠٦) و(٣,٣١) حيث حصلت الكفاية رقم (٢٨) والتي تنص على "الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطلبة" على أعلى متوسط بقيمة (٤,٠٦) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفايات رقم (٣٢)، (٣٣)، (٣٤)، (٣٥) التي تشير إلى حساب قيم معاملات الصعوبة والتمييز والتخمين وايضاً فاعلية الموهبات بأساليب إحصائية على قيم متوسط متقاربة حيث امتدت بين (٣,٣٩) و(٣,٣١) وتقع في فئة "متوسطة" كما أنها حصلت على أعلى قيم للانحراف المعياري وهذا دليل على أن إدراك هذه المفاهيم واساليبها الإحصائية مختلف لدى المعلمات، في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفاية (٢٩) والتي تنص على "الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس" بقيمة (٠,٩٠) وهذا دليل على اتفاق المعلمات على أهمية الموضوعية في تفسير النتائج وهذا يتفق مع ما سبق الحصول عليه في المعيار الأول في أهمية الأمانة والبعد عن التحيز.

جدول (١٢): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q38	تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة .	٤,١٩	١	٠,٨٥	كبيرة
Q39	تشخيص صعوبات التعلم لدى الطالبات، والتوصل إلى نقاط القوة، والضعف لديهن.	٤,١٥	٢	٠,٨٨	كبيرة
Q40	تشخيص حاجات الطالبات، واقتراح الأساليب العلاجية المناسبة للمتأخرات: لتصحيح مسارهن.	٤,٠٩	٣	٠,٨٩	كبيرة
Q41	دقة التقديرات، وجود الأحكام التي تعطي للطلبات أثناء عملية القياس والتقويم.	٣,٩٧	٥	٠,٨٩	كبيرة
Q42	التحقق من فاعلية وسائل التقويم مناسبة، أو غير المناسبة.	٣,٩٧	٥	٠,٨٩	كبيرة
Q43	تقدير درجة تحقق الأهداف التعليمية المرسومة .	٣,٩٧	٥	٠,٩٢	كبيرة
Q44	توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والاثرائية المناسبة: لتحسين أداء الطلاب إلى أفضل مستوى ممكن.	٤,٠١	٤	٠,٩٣	كبيرة

يُلاحظ من الجدول (١٢) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الخامس قد امتد بين (٤,١٩) و(٣,٩٧) حيث حصلت الكفاية رقم (٣٨) والتي تنص على " تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة " على أعلى متوسط بقيمة (٤,١٩) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفايات رقم (٤١)، (٤٢)، (٤٣) على قيم متوسط متساوية بقيمة (٣,٩٧) وتقع في فئة "كبيرة"، في حين كان أعلى قيم للانحراف المعياري من نصيب الكفاية رقم (٤٤) والتي تنص على " توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والاثرائية المناسبة؛ لتحسين أداء الطلاب إلى أفضل مستوى ممكن" دل ذلك على اختلاف المعلمات في إدراك كيفية توظيف ما يتوصلن له من نتائج لتحسين مستوى الطالبات. في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفاية (٣٨) والتي تنص على " تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة " بقيمة (٠,٨٥). وهذا دليل على اتفاق المعلمات في إدراك تحديد ما تتوصل إليه الطالبة وما تتقنه من المهارات المطلوبة .

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن التساؤل الثاني والذي نصه " ما درجة ممارسة كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات؟"

بناء على استجابات عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة كفايات القياس والتقويم وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي تم الحكم على درجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم وفق المستويات التالية :

- بدرجة كبيرة جداً (٥): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٤,٢٠ إلى ٥)
- بدرجة كبيرة (٤): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٣,٤٠ إلى أقل من ٤,٢٠)
- بدرجة متوسطة (٣): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (٢,٦٠ إلى أقل من ٣,٤٠)
- بدرجة قليلة (٢): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١,٨٠ إلى أقل من ٢,٦٠)
- لا تدركها (١): إذا كانت قيمة المتوسط الحسابي من (١ إلى أقل من ١,٨٠)

بعد ذلك تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى بطاقة الملاحظة الكلي والمعايير ، وكذلك على مستوى الكفاية الواحدة في المعيار الواحد :

١. على مستوى الأداة ككل :

أولاً تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة الخاصة بجميع معايير بطاقة الملاحظة لكفايات القياس والتقويم كما في الجدول ١٠

جدول (١٣): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة الخاصة بجميع معايير بطاقة الملاحظة لكفايات القياس والتقويم

رقم المعيار	المعيار	العدد	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة الانواء	درجة التوافر
الأول	الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم	٥	٣,٣٦	١	١,٠٣	٠,٥٧-	متوسطة
الثاني	كفاية التخطيط للقياس والتقويم	١٠	٣,٢٥	٢	٠,٩٧	٠,٩٩-	متوسطة
الثالث	كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم	١١	٣,٠٣	٤	٠,٨٨	١,١٨-	متوسطة
الرابع	كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم	١٠	٢,٢٩	٥	٠,٦٦	١,٠٦-	قليلة
الخامس	كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات	٧	٣,٢٤	٣	١,١٩	٠,٥٢-	متوسطة
	الكل	٤٣	٢,٩٨		٠,٨٧	٠,٩٧-	متوسطة

يلاحظ من الجدول (١٣) أن متوسط استجابة عينة الدراسة على أداة بطاقة الملاحظة على جميع المحاور قد امتدت بين (٣,٣٦) و(٢,٢٩) حيث حصل المعيار الأول والذي ينص على " الكفايات الأخلاقية للقياس والتقويم " على أعلى متوسط بقيمة (٣,٣٦) بدرجة توافر متوسطة . في حين حصل المعيار الرابع والذي ينص على " كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم " على أقل متوسط حسابي بقيمة (٢,٢٩) بدرجة توافر قليلة، كما نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب المعيار الثالث والذي ينص على " كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم " وهذا دليل على اختلاف المعلمات في كيفية تنفيذ عملية القياس والتقويم، في حين حصل المعيار الخامس والذي ينص على " كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات " على أقل تشتت وهذا يدل على اتفاق المعلمات في ممارسة هذه الكفاية من إصدار الحكم على نتائج الطالبات واتخاذ القرارات المناسبة لهذه النتائج.

جدول (١٤): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الأول: الكفايات الأخلاقية القياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q1	تُوظف عملية القياس والتقويم للإبداع في طرائق التدريس.	٣,٤٩	٣	١,٢٥	كبيرة
Q2	تتعامل المعلمة مع المعلومات والنتائج الفردية للطالبات بسرية تامة.	٣,٣٨	٤	١,١١	متوسطة
Q3	تتحلي المعلمة بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز.	٣,٤٩	٣	١,٠١	كبيرة
Q4	تقيس السلوك عند الطالبات في مناخ إنساني مُفَعَّم بالود، والتعاطف بعيد عن الخوف والتوتر.	٣,٥٦	١	١,١١	كبيرة
Q5	تحرص على مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات أثناء العملية التعليمية	٣,٥٣	٢	١,٠٦	كبيرة

يلاحظ من الجدول (١٤) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الأول قد امتد بين (٣,٥٦) و(٣,٣٨) حيث حصلت الكفاية رقم (٤) والتي تنص على " تقيس السلوك عند الطالبات في مناخ إنساني مُفَعَّم بالود، والتعاطف بعيد عن الخوف والتوتر" على متوسط بقيمة (٣,٥٦) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (٢) والتي تنص على " تتعامل المعلمة مع المعلومات، والنتائج الفردية للطالبات بسرية تامة" على أدنى متوسط وهو (٣,٣٨) ويقع في فئة متوسطة. وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (١) والتي تنص على " تُوظف عملية القياس والتقويم للإبداع في طرائق التدريس" وهذا دليل على أن المعلمات يتمايزن في طرق التدريس من حيث الإبداع والمهارة. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٣) والتي تنص على " تتحلي المعلمة بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة، وإصدار الحكم بعيداً عن التحيز" وهذا يدل على أن المعلمات يتفقدن على أدراك أهمية الموضوعية في الأحكام والبعد عن التحيز وهذا يتفق مع النتائج التي تم الحصول عليها من تحليل أداة الاستبيان.

جدول (١٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثاني: كفاية التخطيط للقياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q6	تخطط لأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي.	٣,٧٨	١	٠,٨٥	كبيرة
Q7	ترتبط بين طرائق التدريس المستخدمة، وأساليب القياس.	٣,٦٠	٣	١,٠١	كبيرة
Q8	تُعد خطط واضحة وشاملة العناصر: لعملية القياس.	٣,٤٤	٧	١,٢٤	كبيرة
Q9	تحدد الغرض الذي من أجله تمت عملية التقويم.	٣,٥٨	٤	١,٠٣	كبيرة
Q10	تراعي حاجات الطالبات، وخصائصهن النمائية عند التخطيط في غرفة الصف، وأثناء العملية التعليمية.	٣,٥١	٥	١,٠٣	كبيرة
Q11	تحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من: (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات).	٣,٦٠	٣	٠,٨٤	كبيرة
Q12	تستخدم جدول المواصفات كدليل في بناء الاختبار.	٢,٨٢	٩	١,٠٥	متوسطة
Q13	تستفيد من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، و في كل مستوى من مستويات المعرفة.	٢,٩٠	٨	١,٢٤	متوسطة
Q14	تستطيع تحديد نوع الفقرة الاختيارية التي ستدرج في الاختبار (مقال، اختبار من متعدد، صح أو خطأ)، وذلك في ضوء العوامل المحددة لاستخدام كل نوع.	٣,٧٦	٢	٠,٩٣	كبيرة
Q15	تستطيع تحديد مستوى الصعوبة المقبولة للقرارات عند بناء الاختبار	٣,٤٧	٦	٠,٩٧	كبيرة

يلاحظ من الجدول (١٥) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثاني قد امتد بين (٣,٧٨) و(٢,٨٢) حيث حصلت الكفاية رقم (٦) والتي تنص على " تُخطط لأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي" على أعلى متوسط بقيمة (٣,٧٨) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (١٢) والتي تنص على " تستخدم جدول المواصفات كدليل في عملية بناء الاختبار" على أدنى متوسط وهو (٢,٨٢) ويقع في فئة متوسطة. وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (١٣) والتي تنص على " تستفيد من بيانات جدول المواصفات في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي، و في كل مستوى من مستويات المعرفة" وأيضاً في الكفاية رقم (٨) والتي تنص على " تُعد خطط واضحة وشاملة العناصر: لعملية القياس" وهذا دليل على أن المعلمات يختلفن في استخدام جدول المواصفات في تحديد أسئلة الاختبار وأيضاً في إعداد الخطط لعملية القياس. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (١١) بقيمة (٠,٨٤) والتي تنص "تحرص على شمولية التقويم لمختلف مجالات التعلم من: (معارف، مهارات، قيم، اتجاهات)". وأيضاً في الكفاية رقم (٦) بقيمة (٠,٨٥) والتي تنص على " تُخطط لأنواع التقويم القبلي، والبنائي، و الختامي" وهذا يدل على أن المعلمات لديهن خبرة جيدة في مجالات التعلم وينعكس ذلك على تقويمهن للطالبات أيضاً لديهن معرفة بأنواع التقويم.

جدول (١٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الثالث: كفاية تنفيذ عملية القياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q16	تُعد وتُجهز كل ما يلزم لعملية القياس؛ لتسهيل طرق تنفيذه.	٣,٦٠	٤	٠,٩٢	كبيرة
Q17	تقوم باختيار أساليب التقويم المناسبة لطرف الموقف التقويمي، وذلك بحسب العوامل المحددة لذلك.	٣,٦٠	٤	٠,٩٤	كبيرة
Q18	تستخدم أساليب التقويم المتنوعة: كالشفوية، التحريرية، العملية، التقارير البحثية، السجلات التراكمية؛ وذلك لمتابعة تقدم الطالبات.	٣,٦٤	٢	٠,٩٨	كبيرة
Q19	تستخدم أساليب التقويم، التي تركز على الأداء مثل: (ملفات أعمال الطالبات، الملاحظة، الأنشطة المنزلية (...)	٣,٦٤	٢	٠,٩٨	كبيرة
Q20	تحرص على التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، إكمال، مزاججة) .	٣,٨٤	١	٠,٨٢	كبيرة
Q21	توازن بين مزايا، وعيوب الأشكال المختلفة من فقرات الاختبار (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، إكمال، مزاججة) .	٣,٦٢	٣	٠,٨٩	كبيرة
Q22	تشجع الطالبات على التقويم الذاتي.	٢,٦٧	٨	١,٠٠	متوسطة
Q23	تتحقق من صدق و ثبات أداة التقويم.	١,١٨	٩	٠,٨٣	لا تمارس
Q24	تكتب إرشادات محددة؛ لتنفيذ أداة التقويم بشكل واضح يسهل اطلاع الطلبة عليها.	٣,١٨	٦	١,١١	متوسطة
Q25	تستطيع إخراج أداة التقويم بصورتها النهائية	٣,٥٣	٥	٠,٩٤	كبيرة
Q26	تُعد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم.	٢,٩٨	٧	١,٣٩	متوسطة

يُلاحظ من الجدول (١٦) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الثالث قد امتد بين (٣,٨٤) و(١,١٨) حيث حصلت الكفاية رقم (٢٠) والتي تنص على " تحرص على التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاججة) " على أعلى متوسط بقيمة (٣,٨٤) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (٢٣) التي تنص على " تتحقق من صدق و ثبات أداة التقويم " على أدنى متوسط وهو (١,١٨) ويقع في فئة "لا تمارس". وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب الكفاية رقم (٢٦) والتي تنص على " أهمية إعداد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم." بقيمة (١,٣٩) وهذا دليل على اختلاف المعلمات في درجة ممارسة هذه الكفاية. وفي حين كان أقل تشتت من نصيب الكفاية رقم (٢٠) والتي تنص على " تحرص على التنوع في طرح الأسئلة مثل: (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاججة) " بقيمة (٠,٨٢) وهذا يدل على أن المعلمات يتفقن في أهمية التنوع في أسئلة الاختبار وهذا يتفق مع ما تم التوصل إليه في أداة الاستبيان .

جدول (١٧): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الرابع: كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q27	تتحري الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطالبات.	٣,٥٦	٢	١,٠٩	كبيرة
Q28	تحرص على الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس.	٣,٥٨	١	٠,٩٤	كبيرة
Q29	تقوم بتحليل نتائج الاختبار للاستفادة منها في تصحيح مسار تدريس المقرر.	٣,٣٦	٣	١,١١	كبيرة
Q30	تقوم بتفسير نتائج القياس التي تم التوصل إليها، طبقاً لمعايير و محكات محددة.	٣,١٦	٥	١,٠٩	متوسطة
Q31	تحسب قيم معامل صعوبة فقرات أداة القياس باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض .	١,١٨	٩	٠,٨٣	لا تمارس
Q32	تحسب قيم معامل تمييز فقرات أداة القياس باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض .	١,١٨	٩	٠,٨٣	لا تمارس
Q33	تحسب قيم معامل تخمين فقرات أداة القياس باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض.	١,٢٠	٨	٠,٨٤	لا تمارس
Q34	تحسب فاعلية الموهبات في فقرات الاختبار من متعدد باستخدام اساليب احصائية خاصة لهذا الغرض	١,٥٨	٧	١,٠٣	لا تمارس
Q35	تستفيد من نتائج تحليل الفقرة في تقييمها إما: لتعديلها أو حذفها، أو الإبقاء عليها .	٢,٨٩	٦	١,٠٧	متوسطة
Q36	تقوم بتزويد إدارة المدرسة، وأولياء الأمور، والطالبات بتقارير دقيقة للنتائج التي تم التوصل إليها.	٣,٢٩	٤	١,١٢	متوسطة

يُلاحظ من الجدول (١٧) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الرابع قد امتد بين (٣,٥٨) و(١,١٨) حيث حصلت الكفائتين رقم (٢٧) والتي تنص على "تتحري الدقة في تحليل، واستخلاص نتائج تقويم أداء الطالبات " ورقم (٢٨) والتي تنص على " الموضوعية في تصحيح، وتفسير نتائج أداة القياس" على أعلى متوسط بقيمتين متقاربتين (٣,٥٦) و(٣,٥٨) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفايات رقم (٣١)،(٣٢)،(٣٣)،(٣٤) التي تشير إلى حساب قيم معاملات الصعوبة والتمييز والتخمين وأيضاً حساب فاعلية الموهبات بأساليب إحصائية على قيم متوسط مقاربة حيث امتدت بين (١,١٨) و(١,٥٨) وتقع في فئة "لا تمارس" في حين نجد أن أعلى قيم للانحراف المعياري للكفاية (٣٦) والتي تنص على " تقوم بتزويد إدارة المدرسة، وأولياء الأمور، والطالبات بتقارير دقيقة للنتائج التي تم التوصل إليها" بقيمة (١,١٢) ، في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفايات (٣١)،(٣٢)،(٣٣) حيث امتد بين (٠,٨٣) و(٠,٨٤) هذا دليل على الاتفاق أن هذه الكفايات لا تمارس بالنسبة للمعلمات.

جدول (١٨): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لإجابات أفراد العينة حسب المعيار الخامس: كفاية إصدار الحكم واتخاذ القرارات

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الترتيب	الانحراف المعياري	درجة التوافر
Q38	تُحدد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة.	٣,٦٠	١	١,١٢	كبيرة
Q39	تُشخص صعوبات التعلم لدى الطالبات، للتوصل إلى نقاط القوة، والضعف لديهن.	٣,٤٠	٤	١,١٩	كبيرة
Q40	تُشخص حاجات الطالبات، وتُقدّم الأساليب العلاجية المناسبة للمتأخرات: لتصحيح مسارهن.	٣,٤٩	٢	١,٢٥	كبيرة
Q41	تحرص على دقة التقديرات، وجودة الأحكام التي تعطى للطالبات أثناء عملية القياس والتقويم.	٣,٤٠	٤	١,١٢	كبيرة
Q42	تتحقق من فاعلية وسائل التقويم مناسبة، أو غير مناسبة.	٣,٣٦	٥	١,١٥	متوسطة
Q43	تستطيع تقدير درجة تحقق الأهداف التعليمية المرسومة.	٣,٤٢	٣	١,٠٩	كبيرة
Q44	توظف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والإثرائية المناسبة: لتحسين أداء الطالبات إلى أفضل مستوى ممكن.	٣,٢٩	٦	١,٢٩	متوسطة

يُلاحظ من الجدول (١٨) أن قيم المتوسط الحسابي لكفايات المعيار الخامس قد امتد بين (٣,٦٠) و(٣,٢٩) حيث حصلت الكفاية رقم (٣٨) والتي تنص على "تحديد مدى تقدم الطالبات، وإتقانهن للمهارات المطلوبة" على أعلى متوسط بقيمة (٣,٦٠) ويقع في فئة "كبيرة" وحصلت الكفاية رقم (٤٤) على أقل قيمة متوسط بقيمة (٣,٢٩) وتقع في فئة "متوسطة"، في حين كان أعلى قيم للانحراف المعياري من نصيب الكفاية رقم (٤٤) والتي تنص على "توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والإثرائية المناسبة: لتحسين أداء الطالبات إلى أفضل مستوى ممكن" دل ذلك على اختلاف المعلمات في مدى ممارسة الخطط العلاجية والإثرائية لتحسين مستوى الطالبات"، في حين أن أقل تشتت كان من نصيب الكفاية (٤٣) والتي تنص على "تستطيع تقدير درجة تحقق الأهداف التعليمية المرسومة" بقيمة (١,٠٩) وهذا دليل على حرص المعلمات إلى التحقق من مدى الوصول إلى الأهداف المرسومة. نتائج السؤال الثالث وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تعزى إلى كلاً من التخصص (علمي، أدبي) والخبرة، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس و التفاعل بينهما؟ قبل الإجابة على هذا السؤال تم التحقق من اتباع المتغير التابع للتوزيع الطبيعي وذلك عن طريق إجراء اختبار كولموجروف-سميرنوف (Kolmogorov-Smirnov) ويوضح الجدول (١٩) نتيجة الاختبار:

الجدول (١٩): اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (الإدراك)

Kolmogorov-Smirnov		الاختبار
الدلالة	درجات الحرية	المتغير التابع
٠,٢٠٠*	٣٥٧	الإدراك

يتضح من قيمة الدلالة أن المتغير التابع يتبع التوزيع الطبيعي، كما يلاحظ من الجدول (٢٠) الذي يبين الوصف الإحصائي للمتغير التابع:

جدول (٢٠): الوصف الإحصائي للمتغير التابع (الإدراك)

الإدراك	التابع
	الأسلوب الإحصائي
٣,٠٧	المتوسط (Mean)
٠,٨٨	الانحراف المعياري (Std. Deviation)
٣,٠٩	الوسيط (Median)
٠,٠٩-	الانواء (Skewness)
٠,٤٥-	التفرطح (Kurtosis)

يتبين من الجدول (٢٠) أن جميع الإحصاءات الوصفية للمتغير التابع تشير إلى اتباع التوزيع الاعتيادي وهذا ما يؤكد ما توصلنا إليه في الجدول (١٩). ثم تم فحص التجانس باستخدام اختبار ليفين (Levene's Test) ويوضح الجدول (٢١) نتيجة الاختبار:

جدول (٢١): اختبار التجانس (Levene's Test) للمتغير التابع (الإدراك)

الدلالة	df2	df1	F
٠,١٧	٣٤١	١٥	١,٣٦

يتبين من الجدول السابق من قيمة مستوى الدلالة أن التباينات متجانسة أو متماثلة .

تم بعد ذلك استخدام تحليل التباين الثلاثي ليشمل ثلاثة متغيرات مستقلة هي: التخصص بمستويين (علمي، أدبي)، و الخبرة بثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات ، من ٥-١٠ سنوات ، أكثر من ١٠ سنوات)، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاثة مستويات (أقل من ٥ دورات ، من ٥-١٠ دورات ، أكثر من ١٠ دورات) ، وهو تصميم ثلاثي ٣×٣×٢ لأداة الدراسة الاستبيان كما في الجدول (٢٢) الذي يوضح حجوم العينات الجزئية في التصميم، ويشمل التحليل على التأثيرات الرئيسية "main effects" والتفاعلات من الدرجة الأولى والثانية .
ويبين الجدول (٢٣) نتائج التحليل لهذا التصميم لفحص الفروق بين المتوسطات المشار إليها في الجدول (٢٢) .

الجدول (٢٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجوم العينات في تحليل التباين الثلاثي التصميم ٣×٣×٢ للاستبيان

التخصص	الخبرة	عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
أدبي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٣٩	١,٠٤	١١
		من ٥-١٠ دورات	٤,٣٧	٠,٢٩	٣
		المجموع	٣,٦٠	١,٠١	١٤
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٩٢	٠,٦٥	٢٢
		من ٥-١٠ دورات	٣,٨١	٠,٦٧	٣٥
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٢	٠,٦٩	١٣
	المجموع	المجموع	٣,٨٧	٠,٦٦	٧٠
		أقل من ٥ دورات	٤,٠٨	٠,٥٦	٢٠
		من ٥-١٠ دورات	٤,٠١	٠,٦٨	٤٩
	أكثر من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ دورات	٤,١٨	٠,٦٢	٦٤
		المجموع	٤,١٠	٠,٦٣	١٣٣
		أقل من ٥ دورات	٣,٨٧	٠,٧٥	٥٣
المجموع	من ٥-١٠ دورات	٣,٩٤	٠,٦٨	٨٧	
	أكثر من ١٠ دورات	٤,١٤	٠,٦٣	٧٧	
	المجموع	٣,٩٩	٠,٦٨	٢١٧	
علمي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٤,١٨	٠,٤٥	٤
		من ٥-١٠ دورات	٣,٧٤	٠,٤٣	٥
		المجموع	٣,٩٤	٠,٤٧	٩
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٨٦	٠,٧٦	١٦
		من ٥-١٠ دورات	٣,٨٧	٠,٦٩	٢٩
		أكثر من ١٠ دورات	٤,٢٤	٠,٤٨	١٦
	المجموع	المجموع	٣,٩٧	٠,٦٧	٦١
		أقل من ٥ دورات	٤,٠٢	٠,٤٢	٥
		من ٥-١٠ دورات	٣,٨٨	٠,٨٥	٢٦
	أكثر من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ دورات	٣,٨٤	٠,٦٠	٣٩
		المجموع	٣,٨٧	٠,٦٩	٧٠
		أقل من ٥ دورات	٣,٩٤	٠,٦٦	٢٥
المجموع	من ٥-١٠ دورات	٣,٨٧	٠,٧٤	٦٠	
	أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٦	٠,٥٩	٥٥	
	المجموع	٣,٩٢	٠,٦٧	١٤٠	
المجموع	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٦٠	٠,٩٧	١٥
		من ٥-١٠ دورات	٣,٩٨	٠,٤٩	٨
		المجموع	٣,٧٣	٠,٨٤	٢٣
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٣,٨٩	٠,٦٩	٣٨
		من ٥-١٠ دورات	٣,٨٤	٠,٦٨	٦٤
		أكثر من ١٠ دورات	٤,٠٩	٠,٥٩	٢٩
	المجموع	المجموع	٣,٩١	٠,٦٧	١٣١
		أقل من ٥ دورات	٤,٠٧	٠,٥٢	٢٥
		من ٥-١٠ دورات	٠,٢٤	٠,٦٦	٧٥

١٠٣	٠,٦٣	٤,٠٥	أكثر من ١٠ دورات	المجموع
٢٠٣	٠,٦٦	٤,٠٢	المجموع	
٧٨	٠,٧٢	٣,٨٩	أقل من ٥ دورات	
١٤٧	٠,٧٠	٣,٩١	من ٥-١٠ دورات	
١٣٢	٠,٦٢	٤,٠٦	أكثر من ١٠ دورات	
٣٥٧	٠,٦٨	٣,٩٦	المجموع	

الجدول (٢٣) : نتائج تحليل التباين للتصميم الثلاثي ٣×٣×٢ لمتغيرات التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية (للاستبيان)

الدالة	F قيمة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٩٨	٠,٠٠٢	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	التخصص
٠,٧٨	٠,٢٥	٠,١١	٢	٠,٢٢	الخبرة
٠,٤٦	٠,٧٨	٠,٣٥	٢	٠,٦٩	عدد الدورات التدريبية
٠,٢٨	١,٢٧	٠,٥٧	٢	١,١٣	التخصص* الخبرة
٠,١٩	١,٦٩	٠,٧٥	٢	١,٥١	التخصص* الدورات التدريبية
٠,٥٤	٠,٧٢	٠,٣٢	٣	٠,٩٧	الخبرة* عدد الدورات التدريبية
٠,٠٦	٢,٥٩	١,١٣	٣	٣,٣١	التخصص* الخبرة* عدد الدورات التدريبية
		٠,٤٥	٣٤١	١٥٢,٤٠	الخطأ

يتبين لنا من نتائج الجدول (٢٣) أنه لا تُوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في المتوسطات لدرجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للخبرة أو التخصص وعدد الدورات التدريبية أو التفاعل بينهم.

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تعزى لكل من التخصص (علي، أدبي) والخبرة ، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس ، والتفاعل بينهم؟

قبل الإجابة على هذا السؤال نحتاج التحقق من اتباع المتغير التابع للتوزيع الطبيعي وذلك عن طريق إجراء اختبار شابيرو-ويلك (Shapiro-Wilk) ويوضح الجدول (٢٤) نتيجة الاختبار:

الجدول (٢٤) : اختبار التوزيع الطبيعي للمتغير التابع (الممارسة)

Shapiro-Wilk		الاختبار
الدالة	درجات الحرية	المتغير التابع
٠,١٢	٦٠	الممارسة

يتضح من قيمة الدلالة أن توزيع المتغير التابع يتبع التوزيع الطبيعي، كما يلاحظ من الجدول (٢٥) الذي يبين الوصف الإحصائي للمتغير التابع:

جدول (٢٥) : الوصف الإحصائي للمتغير التابع (الممارسة)

الممارسة	التابع
	الأسلوب الإحصائي
٣,١٥	المتوسط (Mean)
٠,٧٧	الانحراف المعياري (STD. Deviation)
٣,٢٦	الوسيط (Median)
٠,٠٤-	الالتواء (Skewness)
٠,٠٩	التفرطح (Kurtosis)

يتبين من الجدول (٢٥) أن جميع الإحصاءات الوصفية للمتغير التابع تشير إلى اتباع التوزيع الاعتدالي وهذا ما يؤكد ما توصلنا إليه في الجدول (٢٤). تم بعد ذلك فحص التجانس باستخدام اختبار ليفين (Levene's Test) ويوضح الجدول (٢٦) نتيجة الاختبار:

جدول (٢٦) : اختبار التجانس (Levene's Test) للمتغير التابع (الممارسة)

الدالة	df2	df1	F
٠,١٢	٤٨	١١	١,٦٢

يتبين من الجدول (٢٦) من قيمة مستوى الدلالة أن التباينات متجانسة أو متماثلة .

تم بعد ذلك استخدام تحليل التباين الثلاثي ليشمل ثلاثة متغيرات مستقلة هي: التخصص بمستويين (علمي، أدبي)، والخبرة بثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، من ٥-١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، وعدد الدورات التدريبية في مجال التدريس بثلاثة مستويات (أقل من ٥ دورات، من ٥-١٠ دورات، أكثر من ١٠ دورات)، وهو تصميم ثلاثي ٣X٣X٢ لأداة البحث بطاقة الملاحظة كما في الجدول (٢٧) الذي يوضح حجوم العينات الجزئية في التصميم، ويشمل التحليل على التأثيرات الرئيسية "main effects" والتفاعلات من الدرجة الأولى والثانية .

الجدول (٢٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحجوم العينات في تحليل التباين الثلاثي التصميم ٣X٣X٢ (لبطاقة الملاحظة)

التخصص	الخبرة	عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	حجم العينة
أدبي	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,١٦	٠,٨٢	٣
		من ٥-١٠ دورات	١,٩٩	٠,٢٨	٥
		المجموع	٢,٠٦	٠,٤٩	٨
	من ٥-١٠ سنوات	من ٥-١٠ دورات	٣,٢٥	٠,٢٢	٤
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٢٢	٠,٧١	٣
		المجموع	٣,٢٤	٠,٤٤	٧
	أكثر من ١٠ سنوات	من ٥-١٠ دورات	٢,٨٨	٠,٧٦	٨
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٥٢	٠,١٩	٦
		المجموع	٣,١٦	٠,٦٦	١٤
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٢,١٦	٠,٨٣	٣
		من ٥-١٠ دورات	٢,٧١	٠,٧٣	١٧
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٤٢	٠,٤٢	٩
المجموع		٢,٨٧	٠,٧٥	٢٩	
علمي	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,٩٢	٠,٩٢	٢
		من ٥-١٠ دورات	٢,٩٨	٠,٦٧	٧
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٧٦	٠,٤٤	٥
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٢٥	٠,٦٩	١٤
		من ٥-١٠ دورات	٣,٣٩	٠,٤٩	٣
		من ٥-١٠ دورات	٣,٤٧	٠,٥٢	٦
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٩	٠,٧٩	٨
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٦٩	٠,٦٨	١٧
		من ٥-١٠ دورات	٣,١٩	٠,٦٣	٥
		من ٥-١٠ دورات	٣,٢١	٠,٦٣	١٣
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٩٠	٠,٦٦	١٣
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٤٩	٠,٧١	٣١
من ٥-١٠ دورات		٣,٤٩	٠,٧١	٣١	
أقل من ٥ دورات		٣,٤٩	٠,٨٢	٣	
من ٥-١٠ دورات		٣,٤٩	٠,٢٨	٥	
مجموع	أقل من ٥ سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,١٦	٠,٨٢	٣
		من ٥-١٠ دورات	١,٩٩	٠,٢٨	٥
		المجموع	٢,٠٦	٠,٤٩	٨
	من ٥-١٠ سنوات	أقل من ٥ دورات	٢,٩٢	٠,٩٢	٢
		من ٥-١٠ دورات	٣,٠٨	٠,٥٥	١١
		أكثر من ١٠ دورات	٣,٥٥	٠,٥٨	٨
	المجموع	أقل من ٥ دورات	٣,٢٥	٠,٦١	٢١
		من ٥-١٠ دورات	٣,٣٩	٠,٤٩	٣
		من ٥-١٠ دورات	٣,١٣	٠,٧١	١٤
	أكثر من ١٠ سنوات	أكثر من ١٠ دورات	٣,٧٩	٠,٦٤	١٤
		المجموع	٣,٤٥	٠,٧١	٣١
		أقل من ٥ دورات	٢,٨١	٠,٨٤	٨
المجموع	من ٥-١٠ دورات	٢,٩٢	٠,٧٢	٣٠	
	أكثر من ١٠ دورات	٣,٧٠	٠,٦١	٢٢	
	المجموع	٣,١٩	٠,٧٩	٦٠	
	المجموع	٣,١٩	٠,٧٩	٦٠	

وبين الجدول (٢٨) نتائج التحليل لهذا التصميم لفحص الفروق بين المتوسطات المشار إليها في الجدول (٢٧) .

الجدول (٢٨): نتائج تحليل التباين للتصميم الثلاثي ٣×٣×٢ لمتغيرات التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية (لبطاقة الملاحظة)

الدالة	F قيمة	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
٠,٠٨	٣,٢١	١,١٧	١	١,١٧	التخصص
٠,٠٠٤*	٦,١٥	٢,٢٤	٢	٤,٤٩	الخبرة
٠,٠٢*	٤,١٣	١,٥١	٢	٣,٠١	عدد الدورات التدريبية
٠,٣٠	١,٠٨	٠,٣٩	١	٠,٣٩	التخصص* الخبرة
٠,٣٦	٠,٨٧	٠,٣٢	١	٠,٣٢	التخصص* الدورات التدريبية
٠,٨٤	٠,١٧	٠,٠٦	٢	٠,١٣	الخبرة* عدد الدورات التدريبية
٠,٢٢	١,٥٨	٠,٥٨	١	٠,٥٨	التخصص* الخبرة* عدد الدورات التدريبية
		٠,٣٧	٤٨	١٧,٥٣	الخطأ

يتبين لنا من نتائج الجدول (٢٨) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات لدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للتخصص. بينما تشير هذه النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات تعود إلى كل من الخبرة (أقل من خمس سنوات - من ١٠-٥ سنوات - أكثر من ١٠ سنوات)، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس (أقل من خمس دورات - من ١٠-٥ دورات - أكثر من ١٠ دورات)، ولمعرفة اتجاه الفروق تم عمل اختبار (Scheffe) للمقارنات البعدية والموضحة في الجدول (٢٩).

الجدول (٢٩): المقارنات البعدية بين مستويات الخبرة

الدالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروق	الخبرة (١) الخبرة (٢)
٠,٠٠٠	٠,٢٥	*١,١٩-	أقل من ٥ سنوات من ١٠-٥ سنوات
٠,٠٠٠	٠,١٧	*١,٣٩-	أكثر من ١٠ سنوات
٠,٠٠٠	٠,٢٤	*١,١٩	من ١٠-٥ سنوات أقل من ٥ سنوات
٠,٤٩	٠,١٧	٠,٢١-	أكثر من ١٠ سنوات
٠,٠٠٠	٠,٢٤	*١,٣٩	أكثر من ١٠ سنوات أقل من ٥ سنوات
٠,٤٩	٠,١٧	٠,٢١	من ١٠-٥ سنوات

من خلال الجدول (٢٩) لاختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق نجد أن الخبرة من ١٠-٥ سنوات و الأكثر من ١٠ سنوات لها تأثير أكثر على ممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم من الخبرة الأقل من خمس سنوات.

الجدول (٣٠): المقارنات البعدية بين مستويات عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس

الدالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروق	الدورات (١) الدورات (٢)
٠,٨٩	٠,٢٤	٠,١١-	أقل من ٥ دورات من ١٠-٥ دورات
٠,٠٠٣	٠,٢٥	*٠,٨٩-	أكثر من ١٠ دورات
٠,٨٩	٠,٢٤	٠,١١	من ١٠-٥ دورات أقل من ٥ دورات
٠,٠٠٠	٠,١٧	*٠,٧٨-	أكثر من ١٠ دورات
٠,٠٠٣	٠,٢٥	*٠,٨٩	أكثر من ١٠ دورات أقل من ٥ دورات
٠,٠٠٠	٠,١٧	*٠,٧٨	من ١٠-٥ دورات

من خلال الجدول (٣٠) الذي يوضح اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق نجد أن زيادة عدد الدورات له أثر على درجة ممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم حيث يتضح أن الدورات التدريبية في مجال التدريس من ١٠-٥ دورات و الأكثر من ١٠ دورات لها تأثير أكثر على ممارسة المعلمات لكفايات القياس والتقويم من أن يكون عدد الدورات أقل من خمس دورات.

نتائج السؤال الخامس وتفسيرها ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه " هل يمكن التنبؤ بدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم من خلال درجة الإدراك لها؟ تم إيجاد معامل الانحدار بين درجة الإدراك المقاسة بأداة الاستبيان ودرجة الممارسة المقاسة بالملاحظة والتي طبقت على نفس الأفراد والبالغ عددهم ٦٠ معلمة وكانت النتيجة كما هو موضح في كالتالي :

جدول (٣١): معاملات الارتباط والتباين المفسر

البيان	معامل الارتباط	مربع معامل الارتباط (التباين المفسر)
	٠,١٢	٠,٠٢

يتضح من الجدول (٣١) أن معامل الارتباط بين إدراك كفايات القياس والتقويم وممارستها في التعليم لدى معلمة التعليم العام قيمته (٠,١٢) وهو ارتباط ضعيف كما أن التباين المفسر لمتغير إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم يفسر التغيرات في ممارسة كفايات القياس والتقويم بمقدار (٠,٠٢) وهي قيمة بسيطة، أي أن (٠,٠٢) من ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تعزى لإدراك المعلمة لها و (٠,٩٨) منها تعزى

لعوامل أخرى غير إدراك المعلم لكفايات القياس والتقويم ولاختبار الدلالة الإحصائية لنموذج الانحدار أجري تحليل التباين والنتائج كما في الجدول (٣٢)

جدول (٣٢): تحليل تباين الانحدار

البيان	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة
الانحدار	٠,٥٢٧	١	٠,٥٣	٠,٣٥ ^b	٠,٣٥ ^b
البواقي	٣٤,٤٠٦	٥٨	٠,٥٩		
المجموع	٣٤,٩٣٣	٥٩			

يتضح من الجدول (٣٢) أن القدرة التفسيرية لنموذج الانحدار ضعيفة حيث قيمة (F) غير دالة إحصائياً.

جدول(٣٣): معاملات الانحدار

البيان	B	الخطأ المعياري	بيتا	قيمة T	الدلالة
ثابت	٢,٥٠	٠,٧٣		٣,٤٣	٠,٠١
الإدراك	٠,٢٦	٠,١٨	٠,١٢	٠,٩٤	٠,٣٥

يتضح من الجدول (٣٣) أن المتغير المستقل (إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم) لم يكن ذو تأثير دال إحصائياً أو جوهرياً في نموذج الانحدار حيث قيمة T (٠,٩٤) . وبالتالي ليس له قدرة تنبؤية بممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم .

ستتم مناقشة نتائج التحليل الإحصائي للبيانات وفق التسلسل المتبع في عرض النتائج كما يلي:

١. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

تبين لنا من تحليل الاستبيان أن درجة توافر إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم كانت كبيرة في المعايير الخمسة بشكل عام. كما لوحظ اتفاق المعلمة في إدراك أهمية الموضوعية في الأحكام وفي تفسير النتائج والبعد عن التحيز والتحلي بالأمانة عند الاستشهاد بالأدلة واتخاذ القرارات، أيضاً لوحظ اهتمام المعلمة في تحديد الغرض الذي من أجله تتم عملية التقويم وهذا يتوافق مع ما جاء في المعيار الأول من المعايير النيوزيلاندية أنه على المعلم امتلاك كفاية فهم الهدف من التقويم لتحسين التعلم ، أيضاً اتفاق المعلمة في إدراك أهمية التنوع في أسئلة الاختبار (المقال، اختيار من متعدد، صواب أو خطأ، التكميل، مزاجية) وهذا يتوافق مع ما أكد عليه النموذج الأمريكي في أنه على المعلم أن يمتلك مهارة التنوع في أساليب الاختبارات الحديثة. أيضاً لاحظنا أن المعلمة يختلفن في إدراك أهمية جدول المواصفات عند بناء الاختبار مما أدى إلى انخفاض درجة ممارستهم لهذه الكفاية .

٢. النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

تبين لنا من تحليل بطاقة الملاحظة أن درجة توافر ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم كانت متوسطة في كفايات المعايير فيما عدا المعيار الرابع كفاية تفسير نتائج عملية القياس والتقويم جاءت بدرجة توافر قليلة بالرغم من أن هذه الكفاية من أهم الكفايات التي ذكرت في المعايير العالمية سواء النموذج الأمريكي أو المعايير في النموذج الأسترالي . وهذا يتفق مع ما توصلت إليه المعمر في (٢٠١٥)، عند استخدامها لبطاقة الملاحظة على عينة من المعلمة حيث وجدت أن لديهن درجة توافر متوسطة لعدد من الكفايات منها كفاية جودة التخطيط وكفاية جودة التنفيذ. أيضاً ما توصل إليه الرويلي (٢٠١٦) من تدني المعرفة الأساسية للطلاب المعلمين بمهارات القياس والتقويم في مجال التخطيط للاختبارات، ويرى الباحثان أن ذلك يرجع من اختلاف المعلمة في استخدام جدول المواصفات ومعرفة الجدوى منه وخاصة في تحديد عدد الأسئلة الخاصة بكل موضوع دراسي ، أو أن يشمل الاختبار في معظمه على بعض أجزاء المحتوى الدراسي الذي لم يركز عليه المعلم تركيزاً أساسياً، فإذا لم يكن الاختبار متوازناً، ولم يشمل مفردات أو أسئلة تتناسب مع الزمن المستغرق في عملية تعليم المحتوى المتعلق بها فإن ذلك يقلل من ثبات درجات الاختبار. (علام، ٢٠١١: ٢٤٢)

• وهذا ما نلاحظه من عدم ممارسة أي أساليب للتحقق من صدق وثبات الاختبار، بالنسبة للمعلمة وغير المتخصصة في القياس أهم نوع من أنواع الصدق هو صدق المحتوى من خلال الحرص على تغطية الأهداف والمحتوى باستخدام جدول المواصفات حيث أن عدد الأسئلة وتنوعها مؤشر على هذا النوع من الصدق وهذا مطابق لما توصلنا إليه فيما يخص استخدام جدول المواصفات كدليل في عملية بناء الاختبارات، أما بالنسبة للثبات والذي يشير إلى الوصول لدرجة مقبولة من الدقة وأقل درجة من الخطأ الذي قد يظهر إما من أداة القياس نفسها أو من تطبيقها أو من ظروف تطبيقها وتصحيحها (عودة، ٢٠١٠: ٣٣٠) ، حيث ظهر لنا في نتائج الملاحظة أن كلاً من كفاية " كتابة إرشادات محددة؛ لتنفيذ أداة التقويم بشكل واضح يسهل اطلاع الطلبة عليها" ، "أهمية إعداد مفتاح تصحيح ثابت لأداة التقويم" جاءت بدرجة توافر متوسطة حيث كانت هذه المهارات من ضمن المعايير الأدائية التي ذكرت في المعايير السعودية والتي نصت على أنه لا بد للمعلم أن يحرص على تصميم أدوات القياس والتقويم ضمن القواعد الصحيحة ، أيضاً تصحيح الإجابات بطريقة علمية، أيضاً كان من ضمن المعايير الأمريكية أنه يجب على المعلم أن يمتلك المهارة في استخدام أدلة التصحيح . كما نجد أن ممارسة كفاية "تشجيع الطالبات على التقويم الذاتي" جاءت بدرجة توافر متوسطة وكانت في ترتيبها ما قبل الأخير من كفايات تنفيذ عملية القياس لا تمارس بالشكل المطلوب مع درجة إدراك كبيرة لأهمية هذه الكفاية وأثرها على تعلم الطالبات ، ذلك يتوافق مع ما ذكره فايبو

وألن (٢٠٠٢) أن اتجاهات الطلبة نحو استخدام التقويم الذاتي كانت إيجابية وأهم يجدون استخدامه مؤثراً على تعلمهم حيث ذكرت أهمية هذه الكفاية في أكثر من نموذج من النماذج العالمية من ضمنها بريطانيا ويلز التي أكدت على أن التقويم الذاتي من العوامل التي تحسن تعلم الطلبة ، وتشجعهم على مزيد من التقدم، وفي النموذج النيوزيلاندي أكد أن على المعلم أن يشجع الطلبة على التقويم الذاتي . أما فيما يخص الأساليب الإحصائية التي كانت من أهم مهارات المعيار الثالث في النموذج الأمريكي وهي على المعلم أن يمتلك المهارة في فهم واستخدام المؤشرات والمصطلحات الإحصائية التي تستخدم بشكل شائع في تقارير نتائج التقويم مثل مقاييس النزعة المركزية، والتشتت، ومعاملات الارتباط، والخطأ المعياري للقياس ، إلا أننا وجدنا أنها لا تمارس فعلياً من خلال الملاحظة وهذا يتوافق مع ما أشار إليه الرويلي (٢٠١٦) أكثر الاحتياجات التدريبية للطلاب المعلمين كانت في مجال إحصائيات درجات الاختبار، أيضاً ما توصل إليه كاراكوس وتوركان (Karakus & Turkkan, 2017) أن أكثر مشكلة شيوعاً في مقررات القياس والتقويم هي الإحصاءات وكان مصدر هذه المشكلة هو معرفة ومهارات الطلبة الرياضية (الحسابية) الغير الكافية، وبالرغم من أهمية كفاية تفسير النتائج التي أكدت عليها كل من المعايير الأمريكية والمعايير الأسترالية والتي ذكرت مالها من علاقة في تعديل ممارسة التدريس إلا أننا نجد أن كفاية " تفسير نتائج القياس التي تم التوصل إليها، طبقاً لمعايير و محكات محددة" جاءت بدرجة ممارسة متوسطة وهذا مرتبط فيما توصلنا له في عدم التحقق من ثبات الاختبار حيث أن الدقة في التفسير يساعد على الوصول إلى درجة مقبولة من الدقة وبالتالي الثبات المطلوب. أيضاً فيما يخص كفاية " توظيف نتائج التقويم بوضع الخطط العلاجية، والإثرائية المناسبة: لتحسين أداء الطلاب إلى أفضل مستوى ممكن" وجدنا اختلاف المعلمات في ممارسة الخطط العلاجية والإثرائية لتحسين مستوى الطالبات " وهذا يتفق مع ما توصل إليه ماتسنوا (Matsenjwa, 2013) حيث خلصت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية يقيمون المتعلمين ليراقبوا تقدمهم بدل أن يزودهم بخطط تعليمية لذلك، على الرغم من أن جميع المعايير العالمية أكدت على أهمية هذه الكفاية لضمان الجودة وأيضاً المعايير السعودية التي أكدت على أن المعلم عليه الإسهام في دراسة حالات الطلاب ضعيفي التحصيلي، وتخطيط، وتنفيذ البرنامج، والأنشطة المناسبة لتحسين مستوياتهم، والمشاركة في دراسة حالات الطلاب المتفوقين والموهوبين، وتخطيط، وتنفيذ البرامج والأنشطة المناسبة لهم.

٣. النتائج المتعلقة بالتساؤل الثالث :

من خلال نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية للاستبيان وجدنا أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < ., .05$) في المتوسطات لدرجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للخبرة أو التخصص وعدد الدورات التدريبية .

٤. النتائج المتعلقة بالتساؤل الرابع :

من خلال نتائج تحليل التباين الثلاثي لمتغيرات الدراسة التخصص والخبرة وعدد الدورات التدريبية لملاحظة الملاحظة وجدنا أنه لا يوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha < ., .05$) في المتوسطات لدرجة ممارسة المعلمة لكفايات القياس والتقويم تُعزى للتخصص . بينما تشير هذه النتائج إلى أنه يوجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات تعود إلى كل من الخبرة (أقل من خمس سنوات – من ٥-١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات)، عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس (أقل من خمس دورات – من ٥-١٠ دورات- أكثر من ١٠ دورات) وبعد اختبار الفروق وجدنا أنه كل ما زادت الخبرة لدى المعلمة كانت ممارستها لكفايات القياس والتقويم أفضل وأيضاً كل ما زادت عدد الدورات التدريبية في مجال التدريس حصلنا على ممارسة للكفايات أفضل وهذه النتائج تتفق مع ما توصل إليه كل من: دراسة الحصان (٢٠١١)، المطيري (٢٠١٠).

٥. النتائج المتعلقة بالتساؤل الخامس :

من خلال ما توصلنا إليه من بحث الارتباط بين درجة إدراك المعلمة لكفايات القياس والتقويم ودرجة ممارستها لها وجدنا أنه ارتباط ضعيف حيث لا يمكن التنبؤ بدرجة ممارسة الكفايات من خلال درجة إدراكها لها وهذا يتوافق مع ما ذكره فراري وآخرون (Frary, et al., 1993) وجود اختلاف واسع بين ما يعتقد المعلمين أنه يجب عليهم أن يقوموا به في التقويم وبين ما يقومون به في الواقع، أيضاً ما ذكره ماتسنوا (Matsenjwa, 2013) أن المعلمين لديهم بعض المعرفة في القياس والتقييم إلا أن المهارات تنقصهم في استخدام أساليب التقييم المختلفة التي قد تعود إلى قلة التدريب على الأساليب المختلفة للتقويم حيث ذكر كلوي (Koloï, 2016) أن التدريب على التقييم: شرط مسبق لكفاءات المدرسين ومهاراتهم في استخدام التقييم الصفي وأن الالتحاق بورش تدريبية ودورات متخصصة حول التقييم له علاقات مهمة باستخدام المعلمين وسائل التقييم الصفية. أيضاً أن قدرة المعلم على استخدام وسائل القياس والتقويم له دور في جودة مخرجات التعليم وهذا يتوافق مع ما ذكره فرج (٢٠١٢) أن السبب الرئيسي في عدم كفاءة الامتحانات هو القدرة على استخدام وسائل جديدة في الامتحانات. كما أن استخدام وسائل وأساليب للتقويم يساعد على خبرة مهمة في التطوير المهني للمعلم كما جاء ذلك في دراسة ديفسل وإيرسوي (2006) عند مقارنته بين الطرائق التقليدية وأسلوب ملف الطالب في عملية القياس، حيث عبر المعلمين أنهم يرون أسلوب ملف الطالب أفضل من الأساليب التقليدية في التقويم، وخبرة مهمة في تطويرهم المهني. وتتوافق وجهة نظر الباحثان مع الدراسات السابقة أن من أهم أسباب الضعف بالارتباط بين درجة إدراك المعلمة لكفايات ودرجة ممارستها لها هي

الحاجة إلى دورات تدريبية على الأساليب المختلفة للتقويم ، بالإضافة إلى قلة الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلم المتميز في التدريس ، زيادة نصاب المعلم من الحصص التدريسية ، عدم وجود بيئة مساعدة لتطبيق أساليب مختلفة للتقويم .

توصيات البحث:

1. وضع آلية موحدة في جميع الكليات لتدريس مساق التقويم التربوي تتضمن هذه الآلية صياغة إجرائية لأهداف المادة، ومفرداتها، وطرق تدريسها وأساليب التقويم المناسبة لقياس درجة تحقق الأهداف. بحيث تغطي مفردات المادة وأهدافها جميع مهارات القياس وأساليبه المختلفة والتي يرى خبراء القياس التربوي أنها ضرورية للمعلم.
2. التأكيد على شمول اختبارات كفايات المعلم لجميع مهارات القياس اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية كما يتفق عليها خبراء القياس التربوي وتوجيه المعلمين الذين تظهر نتائج الاختبار عدم تمكنهم من هذه المهارات إلى ورش تدريبية يقوم عليها عدد من المديرين المؤهلين في هذا المجال.
3. الاستفادة من قائمة المهارات الواردة في هذه الدراسة كإطار مرجعي يساعد المعلم في تقويم كفاءته في مجال القياس والتقويم .
4. إعادة تأهيل العاملين في الميدان من معلمين ومعلمات حول مفهوم القياس والتقويم وذلك عبر إقامة الدورات التدريبية لمن هم على رأس العمل .
5. وضع برنامج تدريبي لتنمية كفايات المعلم بشكل عام وكفايات القياس والتقويم بشكل خاص.
6. توجيه المعلم إلى ضرورة الاهتمام بطرق التدريس التي يكون فيها تفعيل لدور الطالب أثناء تدريس المادة، وعدم الاقتصار على طرق التدريس المتمحورة حول المعلم .
7. التركيز على المعلمين ذوي الخبرات العالية من حيث زيادة الحوافز والدعم لأهمية عامل الخبرة التعليمية في تحقيق النجاح في العملية التعليمية.
8. توفير الحوافز اللازمة لاجتذاب الكفاءات الجيدة، والعمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من أهمية في بناء الفرد وتطوير المجتمع.
9. تشجيع المعلمين على التخطيط للقياس لما لعنصر التخطيط من أهمية في التحكم في العملية التربوية واختيار أفضل الأساليب والمهارات للتقويم على أكمل وجه.
10. العمل على تنمية مهارات وكفايات المعلمين فيما يتعلق بامتلاك وممارسة مجموعة من الكفايات التدريسية والمتعلقة باستخدام أساليب التقويم الذاتي للتلاميذ، وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية.

مقترحات:

1. إعداد برنامج تدريبي بعنوان " القياس والتقويم بين الواقع والمأمول".
2. إجراء دراسة للكشف عن مدى ارتباط ما يدرس في مساق التقويم التربوي في الجامعات بما يحتاج إليه المعلم فعلا داخل غرفة الدراسة من متطلبات أساسية في القياس والتقويم.
3. إجراء دراسة أخرى في نفس المجال لكن من وجهة نظر الطلبة للتعرف على توافر الكفايات لدى المعلم من وجهة نظرهم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

1. الأسدي، سعيد؛ والمسعودي، محمد؛ والتميمي، هناء(٢٠١٥). التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية(المعلم- المدير- المشرف).ط١. عمان. دارالمنهجية.
2. أحمد، بوزيان تيغزة(٢٠١٢). التحليل العملي الاستكشافي والتوكيدي.ط١. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
3. تركس، مجدي (٢٠١٢). المعايير الأساسية لجودة العلاقة المهنية بين الأخصائي الاجتماعي والجماعة. المؤتمر الدولي الخامس والعشرون لكلية الخدمة الاجتماعية بجامعة حلوان (مستقبل الخدمة الاجتماعية في ظل الدولة المدنية الحديثة) . مصر في مارس ج.٩(ص.٣٧٣٧-٣٧٩٢).
4. حسين، أسامة ماهر (٢٠١١). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي التعليم الأساسي في مجال القياس والتقويم التربوي في ضوء نتائج اختبارات الترخيص لمزاولة مهنة التعليم والمعايير القومية لجودة المعلم في مصر. مستقبل التربية العربية-مصر. م(١٨).ع(٦٨).ص ص ٢٣٩-٣٤٤ .
5. الحصان، نجلاء بنت عبد العزيز محمد(٢٠١١). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض. كلية العلوم الاجتماعية .
6. الخطيب، محمد؛ والسنبلي، عبدالعزيز؛ ومتولي، مصطفى؛ وعبدالجواد، نورالدين (٢٠٠٤). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية.ط٧.الرياض. دار الخريجي للنشر والتوزيع.
7. راشد، علي (٢٠٠٥). كفايات الأداء التدريسي. ج(٤) سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية. القاهرة. دار الفكر العربي.
8. الرويلي، مشعل مؤنس نخيلان (٢٠١٦). مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية تشخيصية من وجهة نظرهم والمتخصصين. (مجلة التربية جامعة الأزهر) . مصر. ع(١٧٠).ج(٢).ص ص ٣٦٨-٤٠٧.

٩. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٦). مهارات التدريس "رؤية في تنفيذ التدريس". القاهرة. عالم الكتاب.
١٠. السعودي، خالد (٢٠١١). مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلة للكفايات اللغوية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. م (٧). ع (٣):ص ٢٨٩-٣٠٢.
١١. سلمة، منصور؛ والرومي، نايف؛ والمعقل، عبدالله؛ والعبداكريم، راشد؛ والعامر، عبدالرحمن؛ والقاسم، وجيه؛ والعولقي، حسين (٢٠٠٨). معايير عناصر العملية التعليمية. ط١. الرياض. وزارة التربية والتعليم.
١٢. غلام، صلاح الدين (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة. دار الفكر العربي.
١٣. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠). القياس والتقويم في العملية التدريسية. إريد. دار الأمل للنشر والتوزيع.
١٤. فرج، طلال (٢٠١٢). الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. م (٥). ع (٩):ص ٢١-٦٥.
١٥. محمد، مصطفى عبدالسميع؛ وحوالة، سهير محمد (٢٠٠٥). إعداد المعلم: تنميته وتدريبه. ط١ دار الفكر. عمان.
١٦. المطيري، عيسى بن فرج (٢٠١٠). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية بمكة، جامعة أم القرى.
١٧. العمر، منيرة محمد (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة المزمحية. مجلة كلية التربية بأسبوط- مصر. م (٣١). ع (٤):ص ٤٣٠-٤٤٩.
١٨. ميخائيل، امطانيوس (٢٠١٦). القياس والتقويم في التربية الحديثة. دمشق. جامعة دمشق.
١٩. النصير، رافع؛ وعبدالرحيم، عماد (٢٠١٤). علم النفس المعرفي. ط٢. القاهرة. دار الشروق.
٢٠. هيئة تقويم التعليم (٢٠١٦). المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. الرياض.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education and National Education Association. (1990). Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students. Retrieved from: <http://buos.org/standards-teacher-competence-educational-assessmentstudents>.
- [2] H. Devecl, A. Ersoy, & A Ersoy, (2006). The Views of Prospective Elementary School Teachers on the Use of Portfolios Assessment in Teacher Education. Educational Sciences. Theory & Practice. 6 (1). 193-199.
- [3] R.F Flippo, & D.D Allen, (2002). Alternative Assessment in the preparation of Literacy Education. Responses from Students. Reaing Psychology. 23, 15-26
- [4] M. Karakus, & B. T. Turkkan, (2017). Investigating the Needs for Measurement and Evaluation Course: A Case Study on English Language Teaching Program. Journal of Education and Training Studies. Vol .5.No.4.pp227-239.
- [5] S.Koloi-Keaikitse,(2016).Assessment training: a precondition for teachers' competencies and use of classroom assessment practices. International Journal of Training and Development Vol .20.No.2.pp107-123.
- [6] L.R. Matsenjwa, (2013). Primary school Eachers knowledge and skills of measurement and assessment:A case of Swaziland. Problems of Education in the 21st Century. Vol.55.PP74-87.
- [7] S. M. Özdemir, (2013). Elementary Teacher Competencies and Inservice Training Needs in Alternative measurement and Assessment tools. Journal of Turkish Educational Sciences, 3(4), 813-816.
- [8] Southeast Ministers of Education Organization. (2010). Teaching Competency Standards in Southeast Asian Countries: Eleven Country Audit. Retrieved from: <http://www.seameoinnotech.org>.
- [9] The Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). Australian Professional Standards for Teachers: February 2011 Formerly the National Professional Standards for Teachers. Retrieved from <http://www.aitsl.edu.au/teach/standards>
- [10] The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2006). Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education. Retrieved from <http://www.qaa.ac.uk/en>.

The Competencies of Measurement and Evaluation in The General Education in Tabuk Sector according to the International Standards and in the light of Some Variables

Ahmad Salem Al-masoudi

Associate Professor of Learning and Individual Differences- Tabuk University- KSA Arabia
Unm3030@yahoo.com

Hind Abdullah Aljasser

Master of Measurement Calendar- The Ministry of Education
h-m-r44@hotmail.com

Abstract:

This study aims at determining the competencies of evaluation and measurement in for the female teachers in the general education sector according to the international standards and in the light of some variables. Two research tools were designed. A questionnaire to study the perception of the female teachers to the competencies of evaluation and measurement and the research sample of this tool included (357) female teacher in the city of Tabuk. The second was an evaluation card to study the practice of the competencies of evaluation and measurement. The research sample included here (60) female teacher. (SPSS) and (AMOS) were used to analyze the data. The results included a high level of the perception for each standard of the evaluation standards. The results also included no statistical differences in the perception of the competencies in the light of the experience, major and training sessions. There are also no statistical differences in the level of practicing the competencies in the light of the major, but there are differences in the light of the experience and training sessions. The recommendations included the benefit of using the list of skills in this study as a reference to help female teachers in self-evaluation.

Keywords: competencies, evaluation, measurements, international standards.

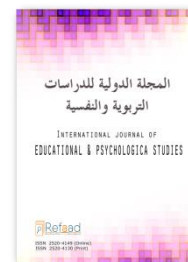


رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المجلد ٤- العدد ٢٠١٨-٢٠١٨، ص ٢٢٦-٢٣٦

e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130



قياس مستوى النشاط البدني اليومي لطلاب ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت

زينب عباس

أستاذ مساعد- تخصص تربية خاصة- كلية التربية الأساسية الكويت

dr.zaenab@gmail.com

مريم عرب

أستاذ مشارك- تخصص علوم الرياضة والإعاقة- كلية التربية الأساسية- الكويت

dr.maryamarab@gmail.com

بدر الدمخي

أستاذ مساعد- تخصص علوم الرياضة والإعاقة- كلية التربية الأساسية- الكويت

baldamkhi@hotmail.com

الملخص:

يهدف لبحث الحالي إلى معرفة مستوى النشاط البدني لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية من خلال قياس عدد الخطوات اليومية لهم لمدة سبعة أيام متواصلة. وقد استخدم الباحثون جهاز (عداد الخطوات) لقياس عدد الخطوات اليومية لخمسة عشر طالب من ذوي الإعاقة العقلية. و من ثم استخدم الباحثون كل من الاختبارات التالية: اختبار مان ويتي Mann Whitney و اختبار كروسكال والس Kruskal Wallis و معامل ارتباط سيرمان Sperman-Correlation وذلك لدراسة مدى تأثير المتغيرات الديمغرافية كالجنس و نوع الإعاقة العقلية و كتلة الجسم على عدد الخطوات اليومية لهم. و قد أشارت نتائج الدراسة إلى أن متوسط عدد الخطوات اليومية للمشاركين في الدراسة أقل من ٥٠٠٠ خطوة باليوم. كما أظهرت نتائج هذا البحث إلى أن نمط النشاط البدني المتبع لجميع أفراد العينة في حياتهم اليومية غير كافي للتمتع بصحة جيدة، و بينت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية عكسية بين كتلة الجسم ومستوى النشاط البدني، حيث كلما زاد مؤشر كتلة الجسم قل مستوى النشاط البدني لدى الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.

كلمات مفتاحية: الإعاقة العقلية، النشاط البدني، جهاز عداد الخطوات.

المقدمة:

إن في كل مجتمع من المجتمعات هنالك فئة خاصة ذات احتياجات خاصة تحتاج إلى تكيف خاص مع بيئتهم و ذلك لما قدره الله عز و جل لهم من وضع صحي غير سوي فتكليفهم مع بيئتهم مسؤولية تقع على عاتقنا نحن (زيتون، ٢٠٠٣). و قد لجأ الكثير من المهنيين و المختصين في مجال التربية

الخاصة إلى استخدام التعريف الخاص بالرابطة الأمريكية للإعاقة العقلية و الإعاقات النمائية Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) لتعريف وتحديد الفرد الذي لديه إعاقة عقلية حيث أنها تعرف الإعاقة العقلية على أنها تدني في مستوى الذكاء (IQ أقل من 70) مما يؤثر ذلك على قدرة الفرد على التعلم و اتخاذ القرار و حل المشكلات، حيث إن الأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية عادةً ما يعانون من قصور في السلوك التكيفي (الذي يشتمل على العديد من المهارات الاجتماعية و المهارات اليومية) و أن هذا القصور في السلوك التكيفي يؤثر في قدرة الفرد على التواصل والتفاعل مع الآخرين بشكل فعال و رعاية نفسه كذلك، و في العادة تظهر الإعاقة العقلية قبل السن 18 عاماً. و قد حددت AAIDD معايير لتصنيف الإعاقة العقلية باستخدام درجات الذكاء حيث تتراوح الإعاقة العقلية في شدتها من بسيطة إلى شديدة جداً. أولاً: فئة الإعاقة العقلية البسيطة: و هي الفئة التي تتراوح درجة الذكاء لديهم بين (69 - 50) و هم يستطيعون تعلم بعض المهارات التعليمية الأساسية و لذلك يجب أن تكون مناهجهم الدراسية مبسطة و معدة خصيصاً لهم ليستطيعوا تعلم العمليات الحسابية و القراءة و الكتابة بما يتناسب مع درجة ذكائهم.

ثانياً: فئة الإعاقة العقلية المتوسطة: و هي الفئة التي حصلت على درجة ذكاء ما بين (49 - 35) و أصحاب هذه الفئة يعتبرون غير قادرين على تعلم المهارات التعليمية و لكن يمكن تدريبهم و تأهيلهم على القيام ببعض المهارات الحياتية و المهنية البسيطة. ثالثاً: فئة الإعاقة العقلية الشديدة: و هي الفئة التي تكون درجة ذكائهم ما بين (34 - 20) يطلق عليهم الأشخاص الاعتماديون أي يعتمدون على الآخرين في شؤونهم الحياتية لعدم قدرتهم على تعلم المهارات اليومية، فهذه الفئة غير قابلة للتعليم و لا للتأهيل فهم بحاجة إلى رعاية و متابعة مستمرة و غالباً ما يصاحب هذه الفئة وجود إعاقات أخرى مصاحبة. رابعاً: فئة الإعاقة العقلية الشديدة جداً: و هي الفئة التي تكون درجة ذكاء لديهم أقل من 19 و هذه الفئة تعتبر أشد درجات الإعاقة العقلية و عي غير قادرة على التعليم و لا التدريب و لا التأهيل بسبب إعاقاتهم الشديدة و اعتمادهم على الآخرين في جميع شؤونهم الخاصة و العامة و غير مدركين لمكانم الخطر و غير مدركين للزمان و المكان و الأشخاص، فهم بحاجة إلى رعاية و اهتمام بالغ و بصفة دائمة.

والجدير بالذكر أن هناك عدد من المتلازمات (الإعاقات) التي تكون مصاحبة مع الإعاقة العقلية و منها اضطراب طيف التوحد و متلازمة الداون و الشلل الدماغي (Smith & Tyler 2009, Cohen & Spencier 2009).

إن الطفل ذوي الإعاقة العقلية يستطيع أن يتعلم و يحسن أدائه إذا أتيحت له الإمكانيات و الطرق التربوية المناسبة على يد معلمين متخصصين و حيث أن ممارسة النشاط البدني ضروري للحفاظ على الصحة و كذلك للوقاية من الكثير من الأمراض مثل السكري و ضغط الدم و أمراض القلب و غيرها (Winnick, 2011). لذا يعد النشاط البدني أحد أنجح الطرق لتعليم و تأهيل طلاب ذوي الإعاقة بصفة عامة و الطلاب ذوي الإعاقة العقلية بصفة خاصة و ذلك لما له من آثار اجتماعية و نفسية و صحية و فسيولوجية إيجابية تعود بالنفع عليهم عند ممارسة الأنشطة البدنية (خطاب، 2014). (Strong et al., 2005; Rimmer & Rowland, 2008)

و قد أوضحت الكثير من الدراسات أهمية النشاط البدني في تنمية القدرات الإدراكية الحركية لدى طلاب ذوي الإعاقة العقلية، و في تحسين أدائهم و سلوكهم الحركي، و تكيفهم العام و نموهم الحركي العضلي و توافقهم الحس حركي، كما يسهم النشاط البدني في تحسين مفهوم الذات، و بعض جوانب السلوك التوافقي لديهم. (Peterson, J., Janz, K., & Lowe, J., 2008)

مما دعي بعض الدراسات الأجنبية إلى الاهتمام بدراسة عدد خطوات لأشخاص ذوي الإعاقة العقلية و ذلك بهدف دراسة مستوى النشاط البدني لديهم. و ذلك من خلال استخدام عداد حساب الخطوات (Pedometers) و الذي يعد منهج علمي دقيق لجمع بيانات عن النشاط البدني و قد أثبت صحته بين الأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية (Bassett et al., 1996; Le Masurier and Tudor-Locke, 2004).

حيث يعد النشاط البدني جزءاً هاماً لحياة جميع الناس بما فهم الأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية فهو ضروري لتعزيز الصحة و النمو و كذلك الوقاية من الأمراض (Rimmer & Rowland, 2008; Strong et al., 2005). و لكن مستويات النشاط البدني اليومي للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية عادةً ما تكون أقل من الأشخاص الذين ليس لديهم إعاقة.

لقد قام ttBasse and Locke-Tudor (2004) بربط عدد الخطوات التي تشير إليها عداد حساب الخطوات بالنسبة للنتائج الصحية لهؤلاء الأشخاص من ذوي الإعاقة. حيث وجد علاقة بين مستوى النشاط البدني و عدد الخطوات المحسوبة من العداد. فإذا كان المؤشر يشير إلى عدد > 5000 خطوة/اليوم فيدل إلى إن النشاط البدني لدى الفرد هو غير نشط. و إذا كانت نتائج عداد حساب الخطوات من 5000 إلى 7499 خطوة /

باليوم فيشير إلى حد ما إلى أن الفرد يتبع أسلوب حياة معتدل (باستثناء ممارسة الرياضة). أما إذا كانت النتائج $\leq 10,000$ خطوة / باليوم تدل على نمط حياة نشط.

الدراسات السابقة:

تعد دراسة كلاً من Stanish and Draheim (2005) هي أكبر دراسة أعدت باستخدام عداد حساب الخطوات، حيث كان الهدف من الدراسة هو دراسة النشاط البدني (المشي) و ذلك من خلال استخدام عداد حساب الخطوات لحساب خطوات الأفراد الذين لديهم إعاقة عقلية من بسيطة إلى متوسطة لمدة ٧ أيام في شرق كندا. وقد اشتملت عينة الدراسة على ١٠٣ فرد من ذوي الإعاقة العقلية و تراوحت نتائج عداد حساب الخطوات من ٥٨٢٨ – ٩٥٤٨ خطوة. حيث أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق كبيرة بين الأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية و الأفراد الذين لديهم متلازمة داون. و أشارت الدراسة أيضاً أن هناك ما يقرب من ٢١% من عينة الدراسة بلغت خطواتهم إلى ١٠٠٠٠ باليوم.

و في دراسة أخرى أعدت من قبل كلاً من Peterson, Janez, and Lowe (2008) لقياس النشاط البدني (المشي) للأشخاص الذين لديهم إعاقة عقلية من بسيطة إلى متوسطة و الأشخاص الذين لديهم متلازمة الداون. فقد اشتملت عينة الدراسة على ١٣١ مشارك. استخدم الباحثون في هذه الدراسة عداد حساب الخطوات لقياس الخطوات. و قد جاءت نتائج عداد حساب الخطوات بين 3296 ± 650.8 خطوة / باليوم. حيث تشير هذه الأرقام إلى أن غالبية العينة لا يحققون النشاط البدني الكافي للتمتع بصحة جيدة و خصوصاً أن هذه الفئة مهددة بالسمنة. و بينت النتائج أيضاً أن ١٤,١% من مجموع العينة بلغت ١٠٠٠٠ خطوة / باليوم، كما أظهرت النتائج أن المشاركون في الدراسة يمارسون النشاط البدني أكثر في عطلات نهاية الأسبوع.

كذلك كان هناك عدد من الدراسات التي اهتمت بدراسة العلاقة بين مؤشر كتلة الجسم و مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية. فقد أظهرت دراسة كلاً من Armour (2012) Wethington and ،Campbell ،Long-Courtney ، و في دراسة Alhusain (٢٠١٧) Buragadda & ،Melam ،Alwalah اهتم الباحثون بدراسة مستوى النشاط البدني و علاقته مع مؤشر كتلة الجسم ل ٤٠ طالب من متلازمة الداون و الذين تتراوح أعمارهم بين ٨ و ١٢ سنة مقارنةً مع الطلاب من غير ذوي الإعاقة، حيث أكدت نتيجة الدراسة أنه كلما ارتفع مؤشر كتلة الجسم قل مستوى النشاط البدني لطلاب من ذوي متلازمة الداون.

دراسة Tudor-Locke et al., (2011) كان الهدف منها تحديد نوع العلاقة بين عدد الخطوات اليومي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية و مؤشر كتلة الجسم، فقد لاحظ الباحثون أن الطلاب الذين يقل عدد الخطوات اليومي لهم عن 10000 خطوة يكونون أكثر عرضة للسمنة (زيادة في مؤشر كتلة الجسم).

من خلال نتائج الدراسات ثبت أن هناك أهمية كبرى لممارسة الطلاب ذوي الإعاقة للأنشطة الرياضية و قد أظهرت أهميتها بالنسبة للطلاب في جميع النواحي البدنية و النفسية و الاجتماعية و حتى التعليمية. فمن الناحية البدنية وجد أن ممارسة الأنشطة الرياضية في أغلب الأحيان وقائية، بينما نجد أنها بالنسبة للطلاب ذوي الإعاقة قد تتعدى الأمر إلى الناحية العلاجية، حيث تعتبر قلة الحركة من الصفات المصاحبة لمعظم الإعاقات كما أنها تحدث بعض التغيرات الفسيولوجية السلبية لذوي الإعاقة و التي تجعلهم أكثر عرضة لأمراض القلب و أمراض ارتفاع ضغط الدم و السكري و السمنة و غيرها، و قد أكدت الدراسات أن ممارستهم للرياضة تسهم بفاعلية في رفع مستوى اللياقة البدنية و بالتالي تقلل من الأعراض الناجمة عن قلة الحركة (Winnick, 2011).

كذلك فهناك عدد من الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر النشاط البدني على الأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة العقلية، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية و التحسن في مستوى الأداء الأكاديمي، حيث كلما زاد نشاط طلاب ذوي الإعاقة العقلية زاد التحسن و النجاح في مستوى الأداء الأكاديمي في المدرسة (Everhart et al., 2012; Pitetti et al., 2009). كما أن النشاط البدني يساهم في تقليل مستويات القلق و التوتر لطلاب الذين لديهم اضطراب طيف التوحد، و هذا بدوره يساعدهم في التركيز على الأعمال المدرسية بدلاً من التركيز على القلق (Garcia-Villamisar & Dattilo, 2010).

أما من الناحية النفسية فقد اجتمعت الآراء على ان المشاركة في الأنشطة الرياضية تساعد الطلاب ذوي الإعاقة العقلية على إعادة التوازن النفسي و تنمية الثقة بالنفس و تقدير الذات. كما يمكن تلخيص فوائد ممارسة الأنشطة الرياضية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية فيما يلي:

- الشعور بالمتعة و السرور و السعادة عند ممارسة الأنشطة الرياضية مما يساهم في تفريغ الشحنات المكبوتة بداخلهم.
- المساعدة في اعدادهم ثقافيًا، فهم أثناء ممارستهم للأنشطة الرياضية يتعلمون الكثير عن أنفسهم و بيئتهم المحيطة.

- تنمية صفة الاعتماد على الذات و بالتالي زيادة ثقتهم بقدراتهم و تنمي لديهم السمات العقلية العامة كالتفكير و التذكر و الانتباه و غيرها و تساعدهم على تعلم كيف يبتكرون و كيف يجددون.
 - يتعلمون كذلك كيف يكونون قادة و متى يكون تابعين.
- و بذلك يتضح أن ممارسة الرياضة بالنسبة لطلاب ذوي الإعاقة هي غاية و ليست وسيلة لما لها من أثر بالغ في حياتهم.

مشكلة البحث:

نظرا لندرة وجود البحوث و الدراسات في دولة الكويت حول مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية أو أي بحث يتعلق برياضة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية، من هنا وجد الباحثون أن هناك حاجة و ضرورة لعمل مثل هذه البحوث في هذا المجال و ذلك لمعرفة مدى ممارسة النشاط البدني و لتوفير قاعدة بيانات أساسية حول النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة.

تساؤلات البحث:

- ما عدد الخطوات اليومية لطلاب ذوي الإعاقة العقلية؟
- ما العلاقة بين مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية و المتغيرات الديموغرافية (الجنس - نوع الإعاقة العقلية - كتلة الجسم)؟

فروض البحث:

في ضوء الإطار النظري للبحث و الدراسات السابقة، افترضت هذه الدراسة:

- توجد علاقة طردية بين الإعاقة العقلية و عدد خطوات طلاب عينة البحث حيث تقل عدد خطواتهم عن 10000 خطوة باليوم الواحد.
- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى النشاط البدني و جنس الطلاب.
- توجد علاقة ارتباطية بين مستوى النشاط البدني و نوع الإعاقة العقلية (الإعاقة العقلية - اضطراب التوحد - متلازمة الداون).
- توجد علاقة ارتباطية عكسية بين كتلة الجسم لدى عينة البحث و مستوى النشاط البدني.

أهمية البحث:

- توفير قاعدة بيانات أساسية حول النشاط البدني للطلاب ذوي الإعاقة العقلية لكي تبني عليه دراسات مستقبلية بما يخدم الطلاب ذوي الإعاقة بصفة خاصة و ذوي الإعاقات الأخرى بصفة عامة.
- تستطيع الجهات الحكومية مثل وزارة الصحة الاستفادة من نتائج هذا البحث من خلال معرفة أهمية العلاقة بين كتلة الجسم و مستوى النشاط البدني و ذلك من خلال عمل برامج و أنشطة تساعد أفراد ذوي الإعاقة العقلية على المحافظة على الصحة البدنية لديهم.
- تستطيع وزارة التربية الاستفادة من نتائج هذا البحث و ذلك لإنشاء و تطوير برامج و مناهج التربية الرياضية المعدلة في المدارس الحكومية.
- وضع و كتابة توصيات حول كيفية تطوير الأنشطة و البرامج الرياضية لتلائم مع فئة ذوي الإعاقة و وضع استراتيجيات لتشجيع ممارسة الرياضة لأفراد ذوي الإعاقة العقلية.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

- الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من الطلاب ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت.
- الحدود الزمانية: طبق هذا البحث من يناير ٢٠١٧ إلى مايو ٢٠١٨.
- الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في نطاق المراكز المتخصصة التي تخدم فئة الإعاقة العقلية في دولة الكويت.
- التطبيق العملي (النشاط البدني): المشي داخل حدود المراكز المتخصصة قيد البحث.

مصطلحات البحث:

تبنى البحث الحالي المصطلحات التالية:

- الإعاقة العقلية: هم الأشخاص الذين تكون لديهم قصوراً واضحاً في الأداء العقلي الحالي يقع دون المتوسط و يظهر متلازماً مع قصور واضح في مهارتين أو أكثر من المهارات التكيفية، و يحدث ذلك قبل سن الثامنة عشر (الروسان، ٢٠١٧).
- النشاط البدني (تعريف منظمة الصحة العالمية): أنه كل حركة جسمانية تؤديها العضلات الهيكلية و تتطلب استهلاك قدرًا من الطاقة، بما في ذلك الأنشطة التي تزاوُل أثناء العمل و اللعب و أداء المهام المنزلية و السفر و ممارسة الأنشطة الترفيهية. (منظمة الصحة العالمية، ٢٠١٨).

منهج البحث:

استخدم الباحثون في هذا البحث المنهج الوصفي، حيث اعتمد على جمع البيانات لوصف مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية من خلال حساب عدد الخطوات اليومية لهم لمدة سبعة أيام متواصلة، حيث استخدموا جهاز عداد الخطوات لحساب عدد الخطوات المطلوبة، ومن ثم قاموا باستخدام المنهج الكمي لمقارنة و لتحديد نوع العلاقة بين مستوى النشاط البدني و متغيرات العينة من حيث الجنس - نوع الإعاقة العقلية - كتلة الجسم.

عينة البحث:

تم تحديد العينة بالطريقة العمدية.

أولاً: اختيار العينة عمدياً وفقاً للشروط الآتية بأن تتضمن الآتي:

١. الطلاب الذين لديهم إعاقة عقلية: فشملت عينة الدراسة كلاً من الطلاب الذين لديهم إعاقة عقلية بسيطة و اشتملت أيضاً على الطلاب الذين لديهم متلازمة الداون و الطلاب الذين لديهم اضطراب التوحد و لكن بشرط أن يكونوا من فئة الإعاقة العقلية البسيطة.
٢. و أن لا يعاني أي من أفراد العينة إعاقات حركية.
٣. و أن تتراوح أعمار الطلاب من 9 إلى 23 سنة.
٤. و أن يكونوا ملتحقين في المدارس الحكومية لذوي الإعاقة العقلية.

ثانياً: تم وضع إعلانات للمشاركة في البحث و ذلك في المراكز المتخصصة لخدمة طلاب ذوي الإعاقة العقلية و هم الجمعية الكويتية لأولياء أمور المعاقين و مركز الخرافي للأطفال المعاقين. حيث بلغ عدد المشاركين في بداية الدراسة إلى ١٨ مشارك، ثم تم استبعاد ٣ مشاركين لم يلتزموا بشروط التطبيق ألا و هي وضع عداد الخطوات لمدة سبعة أيام، فأصبحت بذلك العينة ١٥ مشارك.

أداة البحث:

أستخدم الباحثون جهاز عداد الخطواتOMRON 720IT HJ لقياس النشاط البدني والمشي للمشاركين في البحث. حيث أن الجهاز يقوم برصد أساليب النشاط البدني من خلال حساب الخطوات التي اتخذت في أيام الأسبوع و ساعات اليوم كاملة باستخدام تقنية عالية الجودة تسمى time-stamped technology. الجهاز يحتوي أيضاً على آلية التسارع الكهروضغطية التي تستجيب إلى التسارع في منطقة الورك وفيها سعة تخزين الذاكرة إلى ٤٢ يوماً (Tudo- Locke et al., 2011).

صدق وثبات أداة البحث:

تشير بيانات من دراسات سابقة بأن جهاز عداد الخطوات دقيق وقياساته موثوقة لقياس نشاط المشي للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية (Stanish, 2004)، وقد تم التحقق من صحة الجهاز من خلال استخدامه للأشخاص الذين يمشون ببطء (أي كبار السن والأشخاص ذوي متلازمة داون) و على مختلف ارتفاعات الأسطح أثناء المشي (رصيف ثابت، والسلالم، والسطوح المختلفة) وكذلك يمكن ارتداء الجهاز في مختلف الأماكن سواء على الخصر أو الظهر أو جيب القميص (Beets, Patton, & Edwards, 2005؛ Beet, Combs et al., 2007).

تطبيق أداة البحث:

قام الباحثون بالحصول على موافقة ولي أولياء أمور الطلاب للمشاركة في البحث، و من ثم قام الباحثون بقياس الوزن و الطول للطلاب

المشاركين في البحث، وبعدها قام ولي أمر طالب بوضع عداد قياس الخطوات من الصباح (بعد الاستيقاظ من النوم مباشرة) إلى المساء (قبل النوم) لمدة سبعة أيام متواصلة، و من ثم كتابة الرقم الذي يظهره العداد في الاستمارة المعدة من قبل الباحثون والتي قام الباحثون بإعطائها لأولياء الأمور.

المعالجة الإحصائية:

استعان الباحثون في هذا البحث بالرمز الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك للإجابة على أسئلة البحث، في ضوء الفروض و عدد أفراد العينة تمثلت العمليات الإحصائية في التحليل الوصفي لمتغيرات العينة و ذلك لاستخراج المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختبار مان ويتي Mann Whitney المستقلة و ذلك للمقارنة بين الجنسين و اختبار كروسكال والس Kruskal Wallis للمقارنة بين أنواع الإعاقة و معامل ارتباط سيرمان Sperman-Correlation لدراسة العلاقة بين مستوى النشاط البدني وكتلة الجسم.

نتائج الدراسة و مناقشتها:

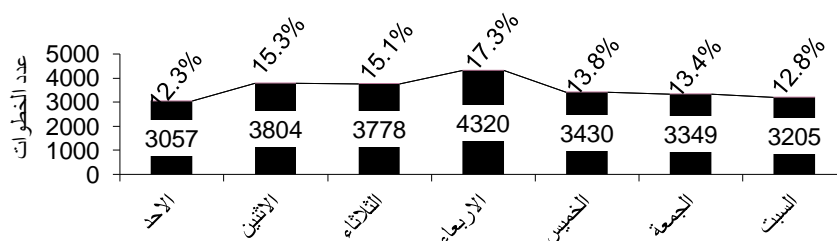
شهدت العقود الأخيرة الكثير من التقدم في مجال التعليم و المساواة لطلاب ذوي الإعاقة العقلية، و لكن على الرغم من هذه التطورات إلا إن النشاط البدني عادةً ما يتم تجاهله لهذه الفئة (Todd & Reid, 2006) لذلك هدف هذا البحث إلى معرفة مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية في دولة الكويت، من خلال قياس عدد الخطوات اليومية لهم لمدة سبعة أيام متواصلة و من ثم دراسة مدى تأثير المتغيرات الديمغرافية كالجنس و نوع الإعاقة العقلية و كتلة الجسم على مستوى النشاط البدني لهم. جدول (١) يوضح البيانات الوصفية للعينة من خلال حساب المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية.

جدول (١): البيانات الوصفية للعينة

المتغير	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العمر	15	18.40	5.692
الوزن (كجم)	15	63.60	17.586
الطول (سم)	15	151.80	13.089
كتلة الجسم	15	26.773	6.4630
خطوات أيام الأسبوع	15	18507.47	10246.612
خطوات نهاية الأسبوع	15	6554.53	3975.784
مجموع الخطوات	15	25068.67	13275.944

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول و الذي ينص على " ما هي عدد الخطوات اليومية لطلاب ذوي الإعاقة العقلية؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد الخطوات اليومية للمشاركين في البحث باستخدام جهاز عداد الخطوات OMRON IT720 HJ و يظهر الرسم البياني (١) متوسط عدد الخطوات اليومية للمشاركين في البحث.

الرسم البياني (١): متوسط عدد الخطوات اليومية



يلاحظ من الرسم البياني (١) أن متوسط عدد الخطوات اليومية للمشاركين في البحث أقل من ٥٠٠٠ خطوة باليوم، مما يجيب على السؤال الأول للبحث، و كذلك يتحقق من هذه النتيجة الفرض الأول للبحث و القائل "توجد علاقة طردية بين الإعاقة العقلية و عدد خطوات الطلاب عينة البحث

حيث تقل عدد خطواتهم عن ١٠٠٠٠ خطوة باليوم الواحد، أي أنه طالما وجدت إعاقة عقلية فإن عدد خطوات الطالب ذوي الإعاقة العقلية تكون أقل من ١٠٠٠٠ خطوة باليوم الواحد.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من Stanish and Draheim (2005) و Peterson, Janez, and Lowe (2008) التي أظهرت نتائجهم إلى أن عدد الخطوات اليومية لأفراد ذوي الإعاقة العقلية أقل من ١٠٠٠٠ خطوة باليوم.

كما أظهرت نتائج هذا البحث إلى أن نمط النشاط البدني لجميع أفراد العينة المتبع في حياتهم اليومية هو نمط حياة غير نشط، حيث يعد هذا النمط من النشاط غير كافي لهم للتمتع بصحة جيدة (Tudor-Locke and Bassett, 2004). وقد يعزو الباحثون سبب ذلك إلى عدم وجود أندية رياضية مؤهلة لاستقبال طلاب ذوي الإعاقة العقلية بدولة الكويت، وإلى عدم وجود برامج و مناهج للتربية الرياضية المعدلة للطلاب ذوي الإعاقة العقلية في المدارس الحكومية، بالإضافة قد يرجع السبب إلى عدم وعي أولياء أمور هذه الفئة بأهمية ممارسة الرياضة لأبنائهم. وقد أكدت العديد من الدراسات وسلطت الضوء على أهمية دور الأسرة في رفع مستوى النشاط البدني لأطفالهم من ذوي الإعاقة العقلية (Barr & Shields, 2011).

أما النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على "هل يوجد علاقة بين مستوى النشاط البدني و المتغيرات الديموغرافية للعينة (الجنس - نوع الإعاقة العقلية - كتلة الجسم)؟" تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو الآتي:

١. متغير الجنس

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب العلاقة بين نوع الجنس و مستوى النشاط البدني للمشاركين

بالدراسة من خلال تطبيق اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة و ذلك للمقارنة بين الجنسين ، جدول (٢) يوضح ذلك.

العدد الكلي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأدنى	الأعلى	25 th	50 th	75 th
15	25068.6	13275.94	9175.0	64115.0	17685.0	20111.0	28676.0
15	1.5333	.51640	1.00	2.00	1.0000	2.0000	2.0000

جدول (٢): اختبار مان ويتني Mann Whitney للعينات المستقلة و ذلك للمقارنة بين الجنسين

الجنس	العدد الكلي	متوسط الرتب	مجموع الرتب
ذكر	7	8.29	58.00
أنثى	8	7.75	62.00
المجموع	15		

مجموع الخطوات	مان ويتني يو Mann-Whitney U
26.000	ويلكسون Wilcoxon W
62.000	Z
-.231	مستوى الدلالة المتوقع (2-tailed) Asymp. Sig.
.817	مستوى الدلالة الدقيق (1-tailed Sig.) Exact Sig. 2*(1-tailed Sig.)
.867b	

تبدأ حدوث الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05)

تشير النتائج في الجدول (٢) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في عدد الخطوات اليومية للطلاب ذوي الإعاقة العقلية تبعاً لمتغير نوع الجنس، و قد يعود السبب إلى صغر حجم العينة و ذلك نظراً لطبيعة المجتمع الكويتي، حيث واجه الباحثون صعوبة في الحصول على مشاركين للبحث أما لعدم موافقة ولي الأمر (لأسباب شخصية أو اجتماعية) أو لرفض الطالب ارتداء عداد الخطوات لمدة سبعة أيام متواصلة، أو قد يعود ذلك لتأثير الإعاقة على الجنسين مما لم يظهر فروق بين مستوى النشاط البدني و جنس الطلاب.

٢. متغير نوع الإعاقة

و هذا المتغير يهدف للتحقق من وجود علاقة ارتباطية بين نوع الإعاقة (الإعاقة العقلية - متلازمة الداون - التوحد) و مستوى النشاط البدني، و قد تم استخدام اختبار كروسكال والس Kruskal Wallis للمقارنة بين أنواع الإعاقات، حيث يتبين من الجدول (٣) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية و متغير نوع الإعاقة (الإعاقة العقلية – متلازمة الداون – التوحد) في جميع الأبعاد، و في الدرجة الكلية.

جدول (٣): اختبار كروسكال والس Kruskal Wallis للمقارنة بين أنواع الإعاقة

نوع الإعاقة	العدد الكلي	متوسط الرتب
مجموع الخطوات		
إعاقة عقلية	5	11.60
اضطراب التوحد	5	4.80
متلازمة الداون	5	7.60
المجموع	15	

مجموع الخطوات	
Kruskal-Wallis والس	5.840
درجة الحرية df	2
قيمة الدلالة Sig.	.054

مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)

حيث بينت نتيجة هذا البحث أن طلاب ذوي الإعاقة العقلية و متلازمة الداون و التوحد جميعهم لديهم نمط حياة متشابه و الذي يتسم بكونه نمط حياة غير نشط. و من خلال نتائج كلاً من جدولي (٢، ٣) و المرتبطين بمتغير الجنس و متغير نوع الإعاقة و علاقتهم بمستوى النشاط البدني يكون قد تم الإجابة جزئياً عن السؤال الثالث من البحث و القائل: ما هي العلاقة بين مستوى النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية و المتغيرات الديموغرافية (الجنس – نوع الإعاقة العقلية – كتلة الجسم) و الإجابة هي أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستوى النشاط البدني و كلاً من الجنس و نوع الإعاقة العقلية.

و بالتالي لم يتحقق الفرض الثالث و القائل: توجد علاقة ارتباطية بين مستوى النشاط البدني و نوع الإعاقة العقلية (الإعاقة العقلية – اضطراب التوحد – متلازمة داون). حيث أن اختلاف الإعاقة لم يؤثر على مستوى النشاط البدني و بالتالي اتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (٢٠٠٥) and Stanish Draheim التي هدفت إلى التعرف على مستوى النشاط البدني لأفراد ذوي الإعاقة العقلية و متلازمة الداون و معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين مستوى النشاط البدني لهذه الفئتين، حيث أشارت نتائج دراستهم إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد ذوي الإعاقة العقلية و أفراد ذوي متلازمة الداون في مستوى النشاط البدني. بالتالي يتضح لنا من الدراسة الحالية إلى أن طلاب الإعاقة العقلية بجميع فئاتها يفتقرون إلى ممارسة النشاط البدني المعتاد في المجتمع الكويتي.

٣. متغير كتلة الجسم

لمعرفة ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى النشاط البدني و كتلة الجسم تم حساب معامل ارتباط سبيرمان Sperman-Correlation لدراسة العلاقة بين مستوى النشاط البدني و كتلة الجسم ، جدول (٤) يوضح النتيجة.

جدول (٤): معامل ارتباط سبيرمان Sperman-Correlation لدراسة العلاقة بين مستوى النشاط البدني و كتلة الجسم

عدد الخطوات	كتلة الجسم	معامل ارتباط سبيرمان
-0.0336	1	كتلة الجسم معامل ارتباط سبيرمان
.221		مستوى الدلالة
15	15	العدد الكلي
1	-0.0336	عدد الخطوات معامل ارتباط سبيرمان
	.221	مستوى الدلالة
15	15	العدد الكلي

يتبين من جدول (٤) وجود علاقة ارتباطية عكسية ذات دلالة احصائية بين كتلة الجسم ومستوى النشاط البدني، حيث كلما زاد مؤشر كتلة الجسم قل مستوى النشاط البدني للمشاركين في الدراسة، و بذلك يكون قد تحقق الفرض الرابع للبحث و القائل: توجد علاقة ارتباطية عكسية بين كتلة الجسم لدى عينة البحث و مستوى النشاط البدني.

بالتالي اتفقت هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة حيث كلما زاد مؤشر كتلة الجسم قل مستوى النشاط البدني (Armour B, Courtney- Tudor-Locke et al., 2011). Long E, Campbell V, and Wethington, 2012; Alhusaini, Alwalah, Melam, & Buragdda, 2017; كما أكدت العديد من الدراسات إلى أن الإعاقة غالبًا ما تكون مصاحبة للتغيرات الفسيولوجية السلبية كالسمنة و التي بدورها تؤثر سلبياً على مستوى النشاط البدني و اللياقة البدنية لديهم (Winnick, 2011). بالإضافة إلى ذلك، يُعتقد أن نقص الانخراط في النشاط البدني لأشخاص ذوي الإعاقة العقلية يكون بسبب السمات الخاصة التي يتسمون بها كالنقص في القدرة المعرفية و المهارات الاجتماعية و التكيفية و التي بدورها تشكل حاجزاً لممارسة النشاط البدني المعتاد (Menear K. S., 2007).

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث و مناقشتها يمكن صياغة التوصيات الآتية:

١. زيادة نشر الوعي بأهمية النشاط البدني لطلاب ذوي الإعاقة العقلية لدى أولياء الأمور و ذلك من خلال إنشاء دورات تدريبية و ورش تعليمية في المراكز المتخصصة لخدمة الطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
٢. تطوير مناهج التربية البدنية المعدلة لذوي الإعاقة في المدارس الحكومية و الخاصة في دولة الكويت.
٣. إنشاء و تطوير الأندية الصحية و الرياضية لتصبح مؤهلة لاستقبال أشخاص ذوي الإعاقة العقلية من بنين و بنات.

البحوث المقترحة

يوصي الباحثون بالحاجة إلى إجراء البحوث التالية:

١. إجراء بحوث مماثلة و ذلك بتطبيق أداة البحث الحالية على طلاب ذوي الإعاقات الأخرى كالإعاقة البصرية و السمعية و الحركية.
٢. إجراء بحوث بهدف معرفة مدى تأثير مستوى النشاط البدني على الأداء الأكاديمي في المدرسة لطلاب ذوي الإعاقة العقلية.
٣. إجراء بحوث لمعرفة مدى تأثير مستوى الإعاقة العقلية (الإعاقة العقلية البسيطة – الإعاقة العقلية المتوسطة – الإعاقة العقلية الشديدة) على مستوى النشاط البدني.
٤. إجراء دراسة لمعرفة الحواجز و العوائق التي يواجهها طلاب ذوي الإعاقة العقلية لممارسة الرياضة في المجتمع الكويتي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. الروسان، فاروق (٢٠١٧). مقدمة في الإعاقة العقلية. الطبعة السادسة. عمان: دار الفكر.
٢. خطاب، رأفت (٢٠١٤). مدخل إلى الإعاقة العقلية (الاضطرابات السلوكية – العلاج باللعب – التواصل). الطبعة الأولى، الدمام: مكتبة المتني.
٣. زيتون، كمال (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة. الطبعة الأولى، عالم الكتب للنشر والتوزيع و الطباعة- الأردن.
٤. منظمة الصحة العالمية (2018). النشاط البدني. اطلع عليه في 15-8-2018. متاح من الموقع: <http://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] A. A. Alhusaini, M. A. Al-Walah, G. R.Melam,& S. Buragdda, (2017). Pedometer-determined physical activity levels of healthy children and children with Down's syndrome. *Somatosensory & Motor Research*, 34 ,219-225 (4) .

- [2] B. Armour, Courtney-Long E, Campbell V, Wethington H (2012). Center for Disease Control and Prevention. Estimating disability prevalence among adults by body mass index: 2003-2009 national health interview survey. *Preventing Chronic Dis.*, 9, 120-136.
- [3] M. Barr, & N. Shields, (2011). Identifying the barriers and facilitators to participation in physical activity for children with Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(11), 1020-1033.
- [4] D.R. Bassett, B.E. Ainsworth, S.R. Leggett, C.A. Mathien, J.A. Main D.C. Hunter & G.E. Duncan, (1996). Accuracy of five electronic pedometers for measuring distance walked. *Med. Sci. Sports Exerc.* 28, 1071-1077.
- [5] M.W. Beets, M.M. Patton, & S. Edwards, (2005). The accuracy of pedometer steps and time during walking in children. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 37, 513-520.
- [6] M.W. Beets, C. Combs, K.H. Pitetti, M. Morgan, R.R. Bryan & J.T. Foley, (2007). Accuracy of pedometer steps and time for youths with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24, 228-244.
- [7] L.G. Cohen & L.J. Spenciner, (2009). 'Columbus .Disabilities Moderate to Mild with Students Teaching .illMerr :Ohio
- [8] B. Everhart, C. Dimon, D. Stone, D. Desmond & M. Casilio, (2012). The influence of daily structured physical activity on academic progress of elementary students with intellectual disabilities. *Education*, 133(2), 298-312.
- [9] D.A. Garcia-Villamisar & J. Dattilo, (2010). Effects of a leisure program on quality of life and stress of individuals with ASD. 611-619 (7),54, *Research Disability Intellectual of Journal*,
- [10] G. Le Masurier & C. Tudor-Locke, (2003). Comparison of pedometer and accelerometer accuracy under controlled conditions. *Med Sci Sports Exerc* 35, 867-871.
- [11] K.S. Menear (2007). Parents' perceptions of health and physical activity needs of children with Down Syndrome. *Down Syndrome: Research & Practice* 12, 8-60.
- [12] J. Peterson, K. Janz & J. Lowe, (2008). Physical activity among adults with intellectual disabilities living in community settings. *Prevention Medicine*, 47, 101-106.
- [13] K.H. Pitetti, M.W. Beets & C. Combs, (2009). Physical activity levels of children with intellectual disabilities during school. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 41(8), 1580-1586.
- [14] J.A. Rimmer & J.L. Rowland, (2008). Physical activity for youth with disabilities: A critical need in an underserved population. *Developmental Neurorehabilitation*, 11(2), 141-148.
- [15] D. Smith & C. Tyler, (2009). *Introduction to Special Education. Making a Difference.* Columbus, Ohio: Merrill.
- [16] H.I. Stanish, 2004. Accuracy of pedometers and walking activity in adults with mental retardation. *Adapt. Phys. Act. Q.* 21, 167-179.
- [17] H.I. Stanish & C.C. Draheim, (2005). Walking Habits of Adults with Mental Retardation. *Mental Retardation*, 43(6), 421-427.
- [18] W.B. Strong, R.M. Malina, C.J.R. Blimkie, S.R. Daniels, R.K. Dishman, B. Gutin, , ... F. Trudeau, (2005). Evidence based physical activity for school-age youth. *Journal of Pediatrics*, 146(6), 732-737.
- [19] T. Todd & G. Reid, (2006). Increasing Physical Activity in Individuals With Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), 167-176.
- [20] C. Tudor-Locke, & D. Bassett, (2004). How Many Steps/Day Are Enough? *Sports Medicine*, 34(1), 1-8.
- [21] C. Tudor-Locke, CL. Craig, Y. Aoyagi, RC. Bell, KA. Croteau, I. De Bourdeaudhuij, B. Ewald, AW. Gardner, Y. Hatano, LD. Lutes, SM. Matsudo, et al. (2011). How many steps/day are enough? For older adults and special populations. *Int J Behav Nutr Phys Act* 8:80.
- [22] J. Winnick, (Eds.) (2011) *Adapted physical education and sport /Champaign, IL : Human Kinetics.*

Measuring Daily Physical Activity Levels for Students with Intellectual Disabilities in the State of Kuwait

Zainab Abbas

Assistant Professor- Special Education- College of Basic Education- Kuwait
dr.zenab@gmail.com

Maryam Arab

Associate Professor- Disabilities Studies and Sports- College of Basic Education- Kuwait
dr.maryamarab@gmail.com

Badeer Aldimkhi

Assistant Professor- Disabilities Studies and Sports- College of Basic Education- Kuwait
baldamkhi@hotmail.com

Abstract:

The current study aimed to determine the level of physical activity among students with intellectual disabilities by monitoring daily steps taken for seven consecutive days in the State of Kuwait. The researchers used pedometers to measure physical activity of 15 students with intellectual disabilities. Then, the researchers used the descriptive analysis, Mann Whitney, Kruskal Wallis, and Sperman-Correlation to study the effect of demographic variables such as gender, type of intellectual disability, and body mass on the number taken for the daily steps. The results indicated that the average number of daily steps for the participants was less than 5000 steps per/day. The results of this study showed that the pattern of physical activity for all participants in their daily lives is insufficient for health benefits. The study also showed that there is an inverse correlation between the body mass and the level of physical activity.

Keywords: Intellectual disability, Pedometer, Physical activity.

درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت

أديب ذياب حمادنة

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها- جامعة آل البيت- الأردن

adeebhamadnah@yahoo.com

غزيل بدر الغصاب

معلمة اللغة الإنجليزية-وزارة التربية- الكويت

المخلص:

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت. وأثر متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في ذلك، ولتحقيق أهداف الدراسة. اتبع الباحثان المنهج الوصفي. وتم اختيار عينة مكونة من (١٥٠) معلماً ومعلمة. وتكونت أداة الدراسة من (٣٤) فقرة، موزعة على أربعة محاور، وتم التحقق من الصدق والثبات، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة كبيرة، وأظهرت نتائج الدراسة -أيضاً- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال مهارة الحاسب الآلي، وجاءت الفروق لصالح الذكور، كذلك أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهلات العلمية والخبرة التدريسية في جميع المجالات، وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بإجراء دورات تعليمية مستمرة للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم وكيفية.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، مهارات التعلم الإلكتروني، معلمي اللغة الإنجليزية.

المقدمة:

يتميز هذا العصر بالتغيرات السريعة الناجمة عن التقدم العلمي والتكنولوجي وتقنية المعلومات، لأن التكنولوجيا تتوغل في ميادين الحياة عامة. وأخذت المؤسسات التربوية توليها أهمية كبيرة، بحث المعلمين على اكتساب الخبرة اللازمة بعقد الدورات والندوات وورش العمل لتدريبهم على مهارات التعلم الإلكتروني ليتمكنوا من صقل موهبتهم بما يتلاءم ومحتوى المادة الدراسية، لنقل الطلبة من الروتين اليومي إلى أجواء علمية جديدة، فتعددت وسائل التعلم الإلكتروني، وأصبح لكل محتوى أو مادة دراسية وسيلة تعليمية أو أكثر على اختلاف نمو مدارك الطلبة.

شهدت دولة الكويت في الأعوام الماضية خطوة متميزة نحو إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية وفق خطوات واضحة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقضاياها ونابعة من قيم مجتمعتها، ولذلك يرى مقبل (٢٠٠٥) أن العصر الحديث قد شهد تقدماً متسارعاً في المعرفة كما يراه، ولهذا لم تعد المعرفة التي تقدم حالياً في المؤسسات التعليمية، قابلة لتوظيفها في الحياة العامة لفترة زمنية طويلة، وهو الأمر الذي يستدعي إعادة النظر في التحدي القائم لتخطيط المنهاج.

وتحتل المناهج اليوم مركزاً هاماً في العملية التربوية، وتعد المناهج أداة التربية ووسيلتها في تحقيق أهدافها، ونظراً لهذه الأهمية كان لأي نظام تربوي أن يبني منهجاً تعليمياً يعكس النظرية التربوية التي يؤمن بها، لأن نظرية المنهج في النهاية انعكاس التربية السائدة في المجتمع (سالم، ٢٠٠٤).

والتعلم الإلكتروني يعرفه (عبد المجيد والعناني، ٢٠١٥: ١٨) بأنه طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والوسائط المتعددة من أجل إيصال المعلومة للمتعلمين بأسرع وقت وأقل كلفة وبصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وقياس وتقييم أداء المتعلمين". وقد أحدثت أنظمة التعلم الإلكتروني تغييرات ملحوظة في التعليم والتدريب، خصوصاً تطور أنظمة التعلم القائم على شبكة الإنترنت التي منحت المتعلم قدرًا أكبر من التحكم بإدارة تعلمه والسيطرة على مجرياتها، وهي ميزة أساسية من المزايا التي يحققها التعلم القائم على التكنولوجيا، والتي لها تأثير إيجابي في زيادة فعالية التعلم الإلكتروني (Sorgenfrei & Smolnik, 2016).

ويعد التعلم الإلكتروني من أساليب التعلم الحديثة، فهو يساعد في حل مشكلة الانفجار المعرفي والطلب المتزايد على التعليم. كما يساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرات إذا استخدم بطريقة التعلم عن بُعد، وتوسيع فرص القبول في التعليم، والتمكين من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون ترك أعمالهم وتعليم ربات البيوت مما يساهم في رفع نسبة المتعلمين والقضاء على الأمية (المبيرك، ٢٠٠٣). فالتعلم الإلكتروني يزيد من فعالية التعليم إلى درجة كبيرة ويقلل من الوقت اللازم للتدريب ويقلل تكلفة التدريب، ويوفر بيئة تعلم تفاعلية ويسمح للمتعلم بالدراسة في الوقت والمكان الذي يفضله (عبد العزيز، ٢٠٠٨). ويتيح عمل مقابلات ومناقشات حية على الشبكة، ويوفر معلومات حديثة تنسجم مع احتياجات المتعلمين، ويوفر برامج المحاكاة والصور المتحركة وفعاليات وتمارين تفاعلية وتطبيقات عملية (الدليبي، ٢٠١٥).

ويشير عدد من الباحثين إلى أن التعلم الإلكتروني يؤدي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها: تعويض النقص في الكوادر الأكاديمية والتدريبية في بعض القطاعات التعليمية عن طريق الصفوف الافتراضية، وإعداد جيل من المعلمين والطلاب قادر على التعامل مع التقنية، ومهارات العصر، والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم، وتوفير بيئة تفاعلية غنية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها، وفتح المجال أمام الطلبة والمعلمين لعرض مهاراتهم وقدراتهم وتنميتها وتشجيع وتحفيز النمو الإبداعي والابتكاري لديهم، وتطوير دور المعلم في العملية التعليمية حتى يتواءم مع التطورات العلمية والتكنولوجية المستمرة والمتلاحقة، والمساعدة على نشر التقنية في المجتمع وإعطاء مفهوم أوسع للتعليم المستمر، ودعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين من خلال تبادل الخبرات التربوية، والمناقشات، والحوارات الهادفة بالاستعانة بقنوات الاتصال المختلفة مثل: البريد الإلكتروني، وغرف الصف الافتراضية (سالم، ٢٠٠٤؛ التودري، ٢٠٠٤؛ الراشد، ٢٠٠٣).

وفي ذات السياق يشير إسلام وبيير وسلاك (Islam, Beer & Slack, 2015) إلى أن معظم الباحثين في موضوع التعلم الإلكتروني ركزوا على فوائده العديدة التي جعلته ضرورة حتمية في المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم، بينما القليل منهم ناقشوا عيوبه التي تعدّ تحديات وليست سلبيات، فقد حددوا تلك التحديات في أربعة مجالات، هي: التحديات الثقافية وأسلوب التعلم، تحديات البيداغوجيا، التحديات التكنولوجية، تحديات التدريب التقني.

والتعلم الإلكتروني لا يعني إلغاء دور المعلم، بل يصبح دوره أكثر أهمية وأكثر صعوبة، فهو شخص مبدع ذو كفاءة عالية يدير العملية التعليمية باقتدار، ويعمل على تحقيق طموحات التقدم والتقنية. لقد أصبحت مهنة المعلم مزيحًا من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي، والناقد والموجه، وفي ظل التعلم الإلكتروني سيتغير دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وميسر لعملية التعلم، وأن يقوم الطلبة بالبحث عن المعلومات والوصول إلى النتائج بأنفسهم، ويكون دور المعلم توجيه المتعلم عن طريق الحوار الذي يتم بينهما في أثناء عملية التعليم، ولكن يبقى دور المعلم لا غنى عنه؛ فدوره في مثل هذه المواقف يصبح توجيهياً وإرشادياً ومسهلاً للعناصر الفعالة في التعلم، إضافة إلى الإشراف على عملية جمع المعلومات التي يقوم بها الطلبة وتصنيفها وتحليلها (القطيش، ٢٠١٣؛ الشناق وبنى دومي، ٢٠١٠). ويقوم المعلم بإعداد المادة العلمية، وبرمجتها، واختيار الأساليب لعرضها، ومتابعة المتعلم أثناء عملية التعلم (شحاتة، ٢٠٠٣).

ويعد المعلم أحد العناصر الهامة التي يقوم عليها نظام التعلم الإلكتروني (الحلفاوي، ٢٠٠٦). إذ يشكل المعلم حجر الزاوية في العملية التعليمية. فهو المسؤول عن إعداد جيل قادر على استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعامل معها. لذا أصبح المعلم مطالبًا بممارسة العديد من الأدوار الحديثة للارتقاء بالعملية التعليمية ككل (مطواع، ٢٠٠٢). كما أنّ تطبيق التعلم الإلكتروني يتطلب من المعلم امتلاك مهارات فنية وتربوية وخبرات سابقة تسمح له التعامل مع نظام التعلم القائم على استخدام تقنية الحاسوب، والإنترنت بكل سهولة ويسر (زين الدين، ٢٠٠٥).

إنّ وظيفة المعلم في ضوء التعلم الإلكتروني، أصبحت تتطلب منه توظيف التكنولوجيا الحديثة في تصميم عملية التعلم، وتنفيذها وتقويمها، وهذا يختلف تمامًا عن دور المعلم سابقًا، والذي يقتصر على التلقين. ومن هنا أصبحت عملية إعداد المعلم لتوظيف التقنيات الحديثة مطلبًا علميًا ومهنيًا، وأصبح استخدام الأجهزة والمعدات في تصميم التعليم وتنفيذها وتقويمها ضرورة حتمية للمعلم (نصار وعمار، ٢٠٠٥).

وهناك العديد من المشكلات التي تقف حاجزًا أمام التعلم الإلكتروني كغيره من أنواع التعلم الأخرى بمشكلات تعوق تنفيذها وتجعل من وجوده على أرض الواقع أمرًا صعبًا ومنها صعوبة تفهم المسئولين لدوره في التعليم، بالإضافة إلى عدم وجود معايير ثابتة للمناهج والمقررات الإلكترونية مما يجعل القائمين على هذه المقررات عاجزين عن اختيار المواد التعليمية بشكل صحيح، وعدم الوعي الكافي لدى أفراد المجتمع لهذا النوع من التعليم، وعدم توافر الكادر البشري المدرب لإعداد مقرراته، وارتفاع التكلفة المادية لمقرراته، وتوفير الأجهزة، وتدريب المعلمين (الموسى، ٢٠٠٢).

وتزايدت توصيات المؤتمرات التربوية بضرورة التركيز على الصعوبات والتصورات التي تواجه المعلمين في مجال توظيف التكنولوجيا، ومنها التعلم الإلكتروني، فقد أوصى المؤتمر التربوي الثالث "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل" وضرورة امتلاكه لمهارات التعلم الإلكتروني ومقومات التعامل معها، من أجل مساعدته على استخدامها في المواقف التعليمية المتعددة (مذكور، ٢٠٠٤).

وقد تناول الباحثان عدداً من الدراسات ذات الصلة بالدراسات العربية والأجنبية وهي مرتبة من الأقدم إلى الأحدث ومنها دراسة العمري (٢٠٠٦) التي هدفت التعرف إلى واقع استخدام مستلزمات التعلم الإلكتروني في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة ومعلمهم نحوها. تم بناء استبانتيين الأولى للطلبة ومكونة من (١٨) فقرة وتقيس اتجاهاتهم نحو التعلم الإلكتروني، أما الاستبانة الثانية فكانت للمعلمين، وتكونت من أربعة مجالات وتقيس مدى توافر واستخدام التسهيلات المادية والمعلوماتية ومدى استخدام المعلمين لمهارات التعلم الإلكتروني والصعوبات التي يواجهونها، كما تقيس الاستبانة اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (١٨١) معلماً ومعلمة و(٤٠٠) طالباً وطالبة من مدارس محافظة إربد موزعين على ثماني مدارس تستخدم التعلم الإلكتروني، أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لمهارات التعلم الإلكتروني متوسطة، واتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني ضعيفة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التعلم الإلكتروني تعزى للجنس، والخبرة، والدرجة العلمية.

وأجرى العزي (٢٠٠٧) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في تبوك لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وقطاع التعليم، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٨) معلماً و(٢٣٧) معلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مرتفعة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير الجنس لصالح المعلمات، بينما لم توجد فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرت الضميري (٢٠٠٨) دراسة هدفت التعرف إلى درجة امتلاك وممارسة معلمي تربية الطفل لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان واتجاهاتهم نحوها، قامت الباحثة بإعداد وتطوير استبانة كأداة دراسة وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها. واشتملت عينة الدراسة على جميع معلمي تربية الطفل في خمسين روضة أطفال من مدينة عمان، تم اختيارها عشوائياً، حيث تبين أن جميع معلمي تربية الطفل في رياض الأطفال في عينة الدراسة هم من الإناث، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات العاملات في تلك الرياض حيث بلغ عددهن (١٨٩) معلمة. وأشارت النتائج إلى ضعف معلمات رياض الأطفال بشكل عام في مجالي امتلاك واستخدام مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالرغم من تفوق المعلمات اللواتي يحملن درجة البكالوريوس على المعلمات اللواتي يحملن درجة دبلوم كليات المجتمع، والمعلمات اللواتي لديهن تخصص في تربية الطفل على غيرهن من التخصصات في مجالات أخرى في درجة امتلاك مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كما أظهرت النتائج وجود اتجاهات بدرجة مرتفعة لدى معلمات تربية الطفل نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وأجرى بني خلف وبني دومي (٢٠٠٩) دراسة هدفت الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم. والوقوف كذلك على أثر متغيرات جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمرحلة التعليمية التي يدرسونها في درجة ممارستهم لتلك المهارات، تكونت عينة الدراسة من (١١٩) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك، وقد أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التعلم الإلكتروني كانت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مهارات التعلم الإلكتروني تعزى إلى جنس المعلم وجاءت لصالح الذكور، والخبرة التعليمية جاءت لصالح ١٠ سنوات فأكثر.

وأجرى القضاة وحمادنة (٢٠١٢) دراسة هدفت التعرف إلى كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق، من وجهة نظر المعلمين، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مجال الكفايات الشخصية نالت أعلى متوسط حسابي، بينما جاءت كفايات التخطيط وتصميم التعلم الإلكتروني في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وأجرى الدليمي (٢٠١٥) دراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحوه. تكونت عينة الدراسة من (١٤) معلماً ومعلمة، و(٢٩٢) طالباً وطالبة. لتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث أداتين، إحداهما للمعلمين وتكونت من (٦٢) فقرة، والأخرى لقياس دافعية الطلبة نحو التعلم الإلكتروني وتكونت من (٢٠) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني جاءت بدرجة متوسطة، وأن دافعية الطلبة نحوه جاءت بدرجة متوسطة أيضاً، وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود علاقة بين درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني ودافعية طلبتهم نحوه؛ إذ كانت جميع قيم معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً.

وأجرى ماكوكها وموتيسيا (Makokha & Mutisya, 2016) دراسة هدفت تقييم حالة التعلم الإلكتروني في الجامعات الحكومية في كينيا، وتم جمع البيانات باستخدام استبانة حيث طبقت على عينة تكونت من (٦٠) طالباً و(٢٨) محاضراً والذين تم اختيارهم بشكل عشوائي من سبع جامعات حكومية، وكشفت النتائج أن التعليم الإلكتروني في مرحلة البداية في الجامعات في كينيا، وتفتقر غالبية الجامعات إلى سياسات التعليم الإلكتروني

المعتمدة من مجلس التعليم العالي، واستخدم عدد قليل من المحاضرين (٣٢٪) والطلاب (٣٥٪) التعلم الإلكتروني وقدمت دورات قليلة (١٠٪) على الإنترنت. ومعظم الوحدات التي تم تحميلها على الإنترنت (٨٧٪) كانت عبارة عن محاضرات وليس تفاعلية، كذلك تفتقر الجامعات في كينيا إلى البنية الأساسية والمهارات اللازمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

وأجرى اوبيكو وإز (Obuekwe & Eze, 2017) دراسة هدفت إلى استكشاف آفاق وتحديات التعلم الإلكتروني نحو تعزيز أفضل الممارسات في التعليم الجامعي في نيجيريا، وتوصلت الدراسة إلى أن التواصل الفعال بين المحاضرين والطلاب يتم تعزيزه من خلال التعلم الإلكتروني الذي لديه القدرة على جعل التعلم يتحقق بشكل أسرع وأكثر كفاءة من طرق التعلم الموجودة، ومع ذلك كشفت الدراسة أن التحديات الرئيسية للتعلم الإلكتروني تكمن في عدم توفر المعدات مثل أجهزة الكمبيوتر، والتكنولوجيا الرقمية، والإنترنت للاستخدام السليم بسبب التكلفة؛ إمدادات غير منتظمة من الكهرباء، ونقص المهارات التقنية اللازمة لتنفيذ التعلم الإلكتروني.

كما أجرى حناوي (٢٠١٨) دراسة هدفت التعرف إلى الوقوف على واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، والكشف عن اتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) طالباً وطالبة، وقد بيّنت نتائج الدراسة أن جميع الطلبة يمتلكون واحداً أو أكثر من الأجهزة والوسائل التي تمكنهم من متابعة تعلمهم بهذا النمط، وقد كان "الهاتف النقال الذكي" هو أكثر تلك الوسائل انتشاراً بينهم، كما كشفت النتائج عن حاجة عدد من الطلبة للمزيد من التوعية في بعض جوانب تطبيق نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً، وأن اتجاهات الطلبة نحو نمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً كانت مرتفعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

١. أكدت دراسة العمري (٢٠٠٦) على أهمية استخدام التعلم الإلكتروني في التدريس.
٢. اختلفت هذه الدراسة عن بعض الدراسات في الهدف منها كدراسة القضاة والحمادنة (٢٠١٢)، ودراسة الضميري (٢٠٠٨)، ودراسة العزي (٢٠٠٧)، حيث بحثت هذه الدراسات في مدى امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية.
٣. استفادة الباحثان من الدراسات السابقة في عدة مزايا منها: الاطلاع على دراسات سابقة عربية وأجنبية ذات علاقة بالدراسة الحالية، وتكوين خارطة طريق لمنهجية الدراسة، وصياغة أهداف الدراسة، وبناء الإطار النظري، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة، وكان لهذه الدراسات الأثر الكبير في هذه الدراسة الحالية.
٤. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الدليبي (٢٠١٥) في تناولها درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحوه، ودراسة بني خلف و بني الدومي (٢٠٠٩) في تناولها درجة ممارسة معلمي العلوم لمهارات التعلم الإلكتروني من وجهة نظرهم. إلا أن الدراسة الحالية تناولت درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني. وبناءً على ذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يطلق على العصر الذي نعيشه الآن عصر التكنولوجيا التي غيرت الكثير من أساليب وطرق حياتنا الحالية بما فيها التربية والتعليم، ويعد التعلم الإلكتروني الأكثر شهرةً في الوقت الحاضر، والقادر على سبق أنماط التعليم المعاصرة والأخرى، فقد أثبت أنه الأوفر في النفقات، والأسرع في الاستجابة لمتطلبات العصر، إضافة إلى استخدام تقنيات كالصوت، أو الأشرطة السمعية والبصرية، ومقاطع الفيديو، أو تداول المعلومات والبيانات عن طريق البريد الإلكتروني، ومواقع شبكة الإنترنت، وحدثت المواجهة أحياناً عبر مؤتمرات الفيديو، مما يكوّن عند المتعلم قدرة أكبر على الاحتفاظ بالمعلومات التي يكتسبها، لقد أصبح التركيز على الأمور المتعلقة بالتعلم الإلكتروني أمراً مهماً، فالدافعية والاتجاهات من الأمور المتعلقة بالتعلم الإلكتروني التي لا بد من الاهتمام بها في هذا العصر، ولا بد أن يكون المتعلم مقبلاً على عملية التعلم رغباً فيه، والاتجاهات مهمة في عملية التعليم.

إن أبرز المشاكل التي تواجه التعامل مع التعليم الإلكتروني هي الافتقار إلى المعايير والمقاييس الموحدة، للتعامل مع المصادر الإلكترونية، وكذلك مشكلة الحواجز اللغوية حيث إن أغلب المصادر الإلكترونية باللغة الإنجليزية، إضافة إلى مشكلة التأليف، وصعوبة التقبل العلمي للشكل الإلكتروني لمصادر المعلومات، والمقاومة المحتملة من رجال التعليم لهذا النوع من التعليم، وصعوبة تطبيق الاختبارات الإلكترونية لاحتمال الغش، ما لم تتخذ إجراءات معقده لمنعه (عامر، ٢٠٠٧).

إن استخدام التعلم الإلكتروني يسهم في تنمية التفكير واثراء عملية التعليم، ويساعد الطلبة في الاعتماد على أنفسهم، بالإضافة إلى أن استخدام هذا النوع من التعليم يلي حاجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، ويرفع من قدراتهم الشخصية (سالم، ٢٠٠٤).

إضافة إلى أنّ وزارة التربية والتعليم في الكويت أكدت على اعتماد منظومة التعلم الإلكتروني في الإدارة والتعليم، وقامت الوزارة بعمل ورش تدريبية للمعلمين على كيفية استخدام الأبياد والسيبورة الذكية في التعليم، إلا أنه من الملاحظ بأنّ هناك تلوّكًا في تفعيل هذا النوع من التعليم من قبل المعلمين، وفي ظل اعتماد وزارة التربية والتعليم لهذا النوع من التعليم، ومن هنا جاءت مشكلة الدّراسة والمتمثلة بالإجابة عن أسئلتها الآتية.

أسئلة الدّراسة:

١. ما درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني؟
٢. هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني باختلاف (الجنس، والمؤهلات العلمية، والخبرة التدريسية)؟

أهمية الدّراسة:

- تنبع أهمية هذه الدّراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، بالإضافة إلى ذلك فمن المتوقع أن تسهم هذه الدّراسة بالآتي:
- تقدم هذه الدّراسة معلومات وافية للقائمين على العملية التربوية حول درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني.
 - تبين هذه الدّراسة أهمية التعلم الإلكتروني في تدريس اللغة الإنجليزية.

أهداف الدّراسة:

- هدفت الدراسة التعرف إلى ما يلي:
- التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني.

التعريفات الإجرائية:

درجة الممارسة: هي الممارسة العملية لمهارات التعلم الإلكتروني التي يحددها معلم اللغة الإنجليزية وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها من خلال إجابته عن فقرات الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

معلمو اللغة الإنجليزية: هم مجموعة الأشخاص المكلفين من قبل وزارة التربية بتدريس مادة اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الأحمدية التعليمية للفصل الدّراسي الأول للعام (٢٠١٧-٢٠١٨).

مهارات التعلم الإلكتروني: هي مجموع الإجراءات والمبادئ والقدرات التي يستخدمها المعلم مع طلبته عن طريق استخدامه للتعلم الإلكتروني، لضمان تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس مقررات اللغة الإنجليزية وتقاس بالاستبانة المعدة لهذا الغرض.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

- تتمثل حدود الدّراسة الحالية ومحدداتها فيما يلي:
- الحدود المكانية: طبقت الدّراسة في دولة الكويت وبالتحديد في منطقة الأحمدية التعليمية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدّراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٧ - ٢٠١٨).
- الحدود البشرية: طبقت الدّراسة على معلمي اللغة الإنجليزية الذين يدرسون منهاج اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في منطقة الأحمدية التعليمية.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدّراسة على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت.
- ويتحدد تعميم نتائج الدّراسة بصدق أداتها وثباتها

منهج الدّراسة:

اعتمد الباحثان المنهج الوصفي لإجراء الدّراسة، لمناسبته طبيعة الدّراسة وأهدافها.

مجتمع الدِّراسة:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية العاملين في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الأحمدية التعليمية في محافظة الأحمدية، البالغ عددهم (٣٠٠) معلماً ومعلمة، منهم (١٤٠) معلماً و(١٦٠) معلمة، للفصل الدِّراسي الأول من العام (٢٠١٧-٢٠١٨م) بحسب إحصائيات المنطقة التعليمية.

عينة الدِّراسة:

تكوّنت عينة الدِّراسة من (١٥٠) معلماً ومعلمة في اللغة الإنجليزية، بنسبة (٥٠%) من مجتمع الدِّراسة الأصلي، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقيّة البسيطة، والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول(١): التكرارات والنسب المئوية حسب متغيرات الدِّراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٧٠	٤٦,٧
	أنثى	٨٠	٥٣,٣
المؤهل	بكالوريوس	٩٠	٦٠,٠
	دراسات عليا	٦٠	٤٠,٠
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٦٠	٣٦,٧
	٥ سنوات فأكثر	٩٠	٦٣,٣
	المجموع	١٥٠	١٠٠,٠

أداة الدِّراسة:

استخدم الباحثان الاستبانة أداة الدِّراسة لجمع البيانات بهدف الدِّراسة، ولإعدادها قام الباحثان بمراجعة الأدب التربوي والدِّراسات السابقة المشابهة للدِّراسة الحالية، حيث طوّر الباحثان استبانة بالرجوع إلى عدد من الدِّراسات أبرزها دراسة (الدليبي، ٢٠١٥، والقضاة والحمادنة، ٢٠١٢، العنزي، ٢٠٠٧، بني خلف وبني الدومي، ٢٠٠٩)، توصل الباحثان عن طريق تلك الدِّراسات إلى بناء (٥٤) مهارة، موزعة على خمسة محاور هي (الحاسب الآلي، الإنترنت وأدواته، البرمجيات الإلكترونية، إدارة التعلم الإلكتروني، تقويم التعلم الإلكتروني)، تكونت منها الاستبانة بصورتها الأولى، حيث تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي: وهي: درجة (١) قليلة جداً، ودرجة قليلة (٢)، ودرجة (٣) متوسطة، ودرجة (٤) كبيرة، ودرجة (٥) كبيرة جداً.

صدق أداة الدِّراسة:

قام الباحثان بعدد من الإجراءات للتأكد من صدق أداة الدِّراسة أبرزها: عرض أداة الدِّراسة بصورتها الأولى والمكونة من (٥٤) فقرة لاستبانة التعلم الإلكتروني على عدد من أعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج والتدريس، وتكنولوجيا التعليم، والقياس والتقويم، في بعض الجامعات الأردنية وجامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، وطلب الباحثان من المحكمين إبداء رأيهم حول انتماء فقرات أداة الدِّراسة للسمة المراد قياسها، والحكم عليها من تعديل أو حذف أو إضافة.

وبعد إجراء عملية التحكيم أجريت التعديلات المطلوبة من قبل المحكمين، حيث تم حذف مهارة البرمجيات الإلكترونية، وتم حذف بعض الفقرات من المجالات وهي، أتغلب على المشكلات الفنية البسيطة التي تحدث أثناء استخدام الحاسوب وبرامجه، وكذلك أمتلك مهارة استخدام أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الإنترنت، حسب ما أجمع عليه ما نسبته (٧٥%) من المحكمين، وبعد الأخذ بالإجراءات التي اتبعت للتأكد من صدق أداة الدِّراسة فقد استقرت فقراتها بصورتها النهائية على (٣٤) فقرة موزعة على (٤) محاور.

ثبات أداة الدِّراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدِّراسة، فقد تم التحقق بطريقة (Test- Retest) بتوزيعها، وإعادة توزيعها بعد أسبوعين على مجموعة من خارج أفراد الدِّراسة مكوّنه من (٣٠) من المعلمين من منطقة الأحمدية التعليمية، ومن ثم حساب معامل ارتباط بيرسون وبين تقديراتهم من المرتين على أداة الدِّراسة ككل. وتم أيضاً حساب معامل الثبات للاختبار بطريقة الاتساق الداخلي بحسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (٢) يوضح ذلك.

الجدول (٢): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

المجال	معامل الثبات بطريقة (كرونباخ ألفا)	معامل بيرسون بطريقة بيرسون
مهارة الحاسب الآلي	٠,٩١	٠,٨٩
مهارة الإنترنت وأدواته	٠,٨٧	٠,٩٠
مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	٠,٩٠	٠,٩٢
مهارة تقييم التعلم الإلكتروني	٠,٩٢	٠,٩٤
الأداة ككل	٠,٩٠	٠,٩٦

يظهر من الجدول (٢) أنَّ الثبات الكلي بطريقة كرونباخ ألفا بلغ (٠,٩٠)، وبطريقة بيرسون (٠,٩٦).

إجراءات الدِّراسة:

- بعد اعتماد أداة الدِّراسة بصورتها الأولية، ولتحقيق أهداف الدِّراسة اعتمد الباحثان الخطوات الآتية:
١. مراجعة الأدب النظري والدِّراسات السابقة، ثم إعداد الأداة بصورتها والمكونة من (٣٤) فقرة موزعة على (٤) محاور.
 ٢. جرى التحقق من ثبات أداة الدِّراسة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة من خارج أفراد الدِّراسة.
 ٣. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من منطقة الأحمدي التعليمية موجه إلى جميع المدارس التابعة لها من أجل تطبيق الدراسة.
 ٤. وزع الباحثان أداة الدِّراسة على أفراد مجتمع الدِّراسة، حيث تم توزيع (١٥٠) استبانة على معلمي اللغة الانجليزية، وجرى توضيح طريقة الإجابة لكل أفراد الدِّراسة، وبيان جميع المعلومات المتعلقة بالأداة والهدف من إجراء الدِّراسة وضرورة الإجابة عن جميع الفقرات من غير ترك أي فقرة منها.
 ٥. جمع استجابات المعلمين والمعلمات حيث تم استرداد جميع الاستبانات والبالغ عددها (١٥٠) استبانة، وتم تدقيقها لبيان صلاحيتها للتحليل الإحصائي، ثم قام الباحثان بتصنيفها بحسب متغيراتها. وبعد الانتهاء منها أدخلت إلى الحاسوب، واستخدمت حزمة التحليل الإحصائي (spss) لاستخراج النتائج.

متغيرات الدِّراسة:

المتغيرات المستقلة ولها ثلاثة مستويات:

١. الجنس وله مستويان: أ- ذكر ب- أنثى
 ٢. المؤهل العلمي: أ- بكالوريوس ب- أعلى من البكالوريوس
 ٣. سنوات الخبرة: أ- أقل من ٥ سنوات ب- 5 سنوات فأكثر
- المتغير التابع: درجة ممارسة مهارات التعلم الإلكتروني.

المعالجة الإحصائية:

١. معامل ارتباط بيرسون (معامل إعادة الثبات) لحساب ثبات التطبيق.
٢. معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) للتحقق من ثبات أداة الدِّراسة.
٣. تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني في دولة الكويت مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.
٤. تم تقسيم المقياس الثلاثي للدِّراسة كالاتي: (١-٣٣، قليلة)، (٢،٣٤-٣،٦٧ متوسطة)، (٣،٦٨-٥ كبيرة).

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني؟ قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن مجالات أداة الدِّراسة التي تقيس درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني، والجدول (٣) يوضح ذلك.

الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على مجالات الدِّراسة والأداة ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	مهارة الحاسب الآلي	٤,٢٢	٠,٧٠٧	كبيرة
٢	٢	مهارة الإنترنت وأدواته	٤,٠٨	٠,٧٣٤	كبيرة
٣	٣	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	٣,٧٠	٠,٨٤٩	كبيرة
٤	٤	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	٣,٦٩	٠,٨٥١	كبيرة
		الأداة ككل	٣,٩٤	٠,٦٤٥	كبيرة

يظهر من الجدول (٣) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مجالات أداة الدِّراسة قد تراوحت بين (٤,٢٢-٣,٦٩) بدرجة تقييم كبيرة لجميع المجالات، وجاء بالمرتبة الأولى مجال "مهارة الحاسب الآلي" بمتوسط حسابي (٤,٢٢)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "مهارة الإنترنت وأدواته" بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال "مهارة إدارة التعلم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٣,٧٠) وبالمرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال "مهارة تقويم التعلم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٣,٦٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣,٩٤) بدرجة ممارسة كبيرة. ويرى الباحثان أنَّ هذه النتيجة تشير إلى خبرتهم الكبيرة في هذا المجال، وقدرتهم على التعامل مع التقنيات الحديثة المرتبطة به، لأن المعلمين أكثر ارتباطاً في مجال التعلم الإلكتروني، وذلك بسبب الدورات التدريبية في وزارة التربية في دولة الكويت ما قبل وأثناء فترة عملهم فيها؛ بالإضافة إلى أن برامج إعداد المعلمين في الجامعات تحرص على إكسابهم مهارات التعلم الإلكتروني، وخاصة في مجال استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني، كما أن البنية التحتية في المدارس مجهزة بمختلف التقنيات من حيث توافر أجهزة الحاسوب بشكل كافٍ، وربط المدارس بشبكة الإنترنت العالمية التي تتيح للمعلم الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة، التي تسمح لهم بتطبيق التعلم الإلكتروني على أرض الواقع. اتفقت الدِّراسة في نتائجها مع دراسة العنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الممارسة مرتفعة. واختلقت الدِّراسة في نتائجها عن دراسة العمري (٢٠٠٦)؛ ودراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩)؛ ودراسة العتال (٢٠١٠)؛ ودراسة القضاة وحمادنة (٢٠١٢)؛ ودراسة الدليمي (٢٠١٥). والتي أظهرت نتائجها أنَّ الممارسة متوسطة. كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة في الدِّراسة عن فقرات كل مجال من مجالات الدِّراسة على انفراد، والجدول (٤-٧) توضح ذلك.

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة الحاسب الآلي" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٧	أدير الملفات وأنظمتها من إنشاء وحفظ ونسخ ومسح وتعديل.	٤,٤٣	٠,٨٨٦	كبيرة
٢	١	أشغل نظام النوافذ (windows).	٤,٣٧	٠,٨٢٣	كبيرة
٢	٩	أتمكن من التنقل بين البرامج المختلفة بسهولة لأداء أكثر من مهمة في الوقت نفسه.	٤,٣٧	٠,٨٩٣	كبيرة
٤	٦	أتمكن من تشغيل الأجهزة الملحقة بالحاسوب كالماسح الضوئي وآلة التصوير وغيرها.	٤,٢٩	٠,٩٨٧	كبيرة
٥	٨	أستخدم الحاسب الآلي في العملية التعليمية التربوية.	٤,٢٧	٠,٩٨١	كبيرة
٦	٤	أستخدم برامج Office مثل (Excel, Power point, Word, Access).	٤,٢٣	٠,٩٠٨	كبيرة
٧	٢	أستخدم برامج الوسائط المتعددة (تحرير الصور، والصوت، والألوان..... الخ).	٤,٢١	٠,٨٩٤	كبيرة
٨	٥	أتفحص برامج حماية الحاسوب من الفيروسات.	٣,٩٣	١,٠٦٦	كبيرة
٩	٣	أستطيع ضغط الملفات وفكها باستخدام أحد برامج فك الضغط.	٣,٨٩	١,١٤٢	كبيرة
		مجال "مهارة الحاسب الآلي" ككل	٤,٢٢	٠,٧٠٧	كبيرة

يظهر من الجدول (٤) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارات الحاسب الآلي" تراوحت بين (٤,٤٣-٣,٨٩) وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (٧) "أدير الملفات وأنظمتها من إنشاء وحفظ ونسخ ومسح وتعديل" بمتوسط حسابي (٤,٤٣) ودرجة ممارسة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٣) "أستطيع ضغط الملفات وفكها باستخدام أحد برامج فك الضغط" بمتوسط حسابي (٣,٨٩) ودرجة ممارسة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,٢٢) بدرجة ممارسة كبيرة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ وزارة التربية والتعليم في دولة الكويت تعقد مجموعة

من الدورات المتخصصة في مجال استخدام الحاسوب ومنها دورة (ICDL) وهي الشهادة الدولية لقيادة الحاسب الآلي والتي تمكن المعلمين من استخدام التطبيقات الأساسية للحاسوب مثل إدارة الملفات وتنظيمها من إنشاء وحفظ ونسخ ومسح وتعديل، كما يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ المعلمين قد اكتسبوا خلال دراستهم المفاهيم الأساسية في مجال الحاسوب والتي تساعدهم على استخدام الكمبيوتر وتطبيقاته الأساسية واستخدامه في مكان العمل والمجتمع، ويفسر الباحثان حصول هذا المجال على درجة تقييم كبيرة إلى قوة الإمكانيات في المدارس وزيادة أعداد أجهزة الحاسوب بالمقارنة مع أعداد الطلبة والمعلمين. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة "أستطيع ضغط الملفات وفكها باستخدام أحد برامج فك الضغط"، بمتوسط حسابي (٣,٨٩) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة خبرة المعلمين في بعض البرامج الإلكترونية من ضغط للملفات وفكها، واستخدام البرامج التي تعمل على فك الملفات وهذه تكون من المهارات الأساسية في استخدام الحاسوب. اتفقت الدِّراسة في نتائجها مع دراسة العنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الممارسة مرتفعة. واختلفت الدِّراسة في نتائجها عن دراسة العمري (٢٠٠٦)؛ ودراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩)؛ ودراسة القضاة وحمادنة (٢٠١٢)؛ ودراسة الدليبي (٢٠١٥). والتي أظهرت نتائجها أنَّ الممارسة متوسطة.

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة الإنترنت وأدواته" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	١	أتابع الإصدارات العلمية والبرمجيات الحديثة المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية من أجل توظيفها في التعليم.	٤,٤٧	٠,٨٠٨	كبيرة
٢	٣	أتمكن من استخدام محركات البحث المختلفة مثل (Google, Yahoo) للوصول إلى المعلومات التي احتاجها.	٤,٤١	٠,٨٩١	كبيرة
٣	٤	أستطيع تنزيل الملفات والكتب والدروس والبرامج الإلكترونية (Download) من الإنترنت، أو رفعها (Upload).	٤,٢٨	٠,٩٧٠	كبيرة
٤	٢	أحدد الكلمات المفتاحية المناسبة للوصول إلى المعلومات التي احتاجها عبر الشبكة.	٤,٢٧	٠,٨٩٥	كبيرة
٥	٥	أطلع على الكتب والمراجع والأبحاث المتوفرة عبر الشبكة للاستفادة منها في تدريس اللغة الإنجليزية.	٤,١١	٠,٩٨٠	كبيرة
٦	٩	أتمكن من توصيل الحاسب الآلي بشبكة الإنترنت.	٣,٩٦	١,٠٠٩	كبيرة
٧	٨	أنصح المحتوى الإلكتروني للمكتبات للبحث عن المواقع التعليمية المتخصصة في اللغة الإنجليزية.	٣,٩٣	١,٠٧٢	كبيرة
٨	٧	أوظف مواقع التواصل الاجتماعي في عملية تدريس اللغة الإنجليزية.	٣,٧٩	١,٢٠٠	كبيرة
٩	٦	أشارك في المنتديات التعليمية الإلكترونية.	٣,٥٠	١,٢٢٥	متوسطة
		مجال "مهارة الإنترنت وأدواته" ككل	٤,٠٨	٠,٧٣٨	كبيرة

يظهر من الجدول (٥) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة الإنترنت وأدواته" تراوحت بين (٤,٤٧-٣,٥٠)، وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (١) "أتابع الإصدارات العلمية والبرمجيات الحديثة المتعلقة بتدريس اللغة الإنجليزية من أجل توظيفها في التعليم" بمتوسط حسابي (٤,٤٧) ودرجة ممارسة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٦) "أشارك في المنتديات التعليمية الإلكترونية" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) ودرجة ممارسة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٤,٠٨) بدرجة ممارسة كبيرة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى سهولة الحصول على الكتب والمراجع الإلكترونية سواءً عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي أو الأقراص المدمجة أو المواقع التعليمية أو المكتبات الإلكترونية، مما جعل المعلمين يعتمدون على الوسائط الإلكترونية في تحقيق الأهداف التعليمية والثقافية والوصول إلى المعرفة دون اعتبار للحواجز الزمنية والمكانية، وكذلك إلى التطور في التعلم الإلكتروني في دولة الكويت، وتقديم الدعم من قبل الحكومة من حيث توفير للبنى التحتية، وربط المدارس بمنظومة إلكترونية واحدة لتبادل الخبرات في مجال الإنترنت وأدواته، وهناك تقليل نسب الاشتراك في منظومة الإنترنت. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة "أشارك في المنتديات التعليمية الإلكترونية"، بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الدخول إلى المنتديات التعليمية الإلكترونية الموجودة على بعض المواقع تتطلب اشتراكات سنوية للدخول إلى تلك البرامج من أجل الاستفادة منها في تدريس الطلبة وهذه الخدمات غير متوفرة في بعض المدارس. اتفقت الدِّراسة في نتائجها مع دراسة العنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الممارسة مرتفعة. واختلفت الدِّراسة في نتائجها عن دراسة العمري (٢٠٠٦)؛ ودراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩)؛ ودراسة القضاة وحمادنة (٢٠١٢)؛ ودراسة الدليبي (٢٠١٥). والتي أظهرت نتائجها أنَّ الممارسة متوسطة.

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة إدارة التعلم الإلكتروني" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٣	أشجع الطلبة على التفاعل مع المقررات الإلكترونية.	٣,٩٥	٠,٩٤٧	كبيرة
٢	٦	أساعد الطلبة في الوصول إلى المعارف والمعلومات من خلال الشبكات واختيار المناسب منها.	٣,٨٣	١,٠٤١	كبيرة
٣	٨	أساعد الطلبة حديدي التعامل مع الحاسوب والإنترنت في التغلب على الصعوبات التي يواجهونها في التعلم الإلكتروني.	٣,٧٩	١,٠١٩	كبيرة
٤	٧	أمكن الطلبة من التعلم الذاتي من خلال المقررات الإلكترونية عبر الشبكة.	٣,٧٥	٠,٩٩٦	كبيرة
٥	٢	أحث الطلبة على المشاركة في المنتديات والمدونات ومجموعات النقاش عبر الإنترنت.	٣,٦٩	١,٠٤٧	كبيرة
٦	١	استخدم أحد أنظمة إدارة التعلم الإلكتروني مثل (Black board, Moodle)	٣,٦٤	١,٢١١	متوسطة
٧	٥	أنظم الوقت لتقديم المقرر من خلال الشبكة.	٣,٥٣	١,٠٩٧	متوسطة
٨	٤	أدير النقاش في المجموعات المتاحة عبر الشبكة.	٣,٤٢	١,١٨٣	متوسطة
		مجال "مهارة إدارة التعلم الإلكتروني" ككل	٣,٧٠	٠,٨٤٩	كبيرة

يظهر من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة الإنترنت وأدواته" تراوحت بين (٣,٤٢-٣,٩٥)، جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (٣) "أشجع الطلبة على التفاعل مع المقررات الإلكترونية" بمتوسط حسابي (٣,٩٥) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٤) "أدير النقاش في المجموعات المتاحة عبر الشبكة" بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وبدرجة ممارسة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٧٠) بدرجة ممارسة كبيرة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة الإنجليزية يرون أن الدور الأساسي للمعلم تحديد نوعية التعليم واتجاهاته، مما يجعلهم يهتمون بتدريب الطلبة على طرق الحصول على المعرفة والتفاعل معها، من قبل الجهات التي تحتاجها وفي الوقت والمكان المناسبين، وكذلك كون أصل العملية التعليمية يقوم على تفاعل الطلبة مع معلمهم، وتفاعلهم مع بقية الطلبة من أجل الحصول على المعلومة الصحيحة، والتفاعل من أجل الحصول على المعارف المختلفة، وهذا ما دفع المعلمين إلى الاهتمام بهذه المهارة. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة "أدير النقاش في المجموعات المتاحة عبر الشبكة"، بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن تطبيق التعلم الإلكتروني في المدارس لم يصل إلى المستوى المطلوب، وأن تفعيل مجموعات النقاش عبر الإنترنت غير متوفر، وأن تطبيق الاختبارات الإلكترونية في المدارس لازالت في بدايتها، لم تصل إلى المستوى المطلوب، كما أن تطبيق الاستراتيجيات المستخدمة في التعلم الإلكتروني يتطلب فترة زمنية لإتقانها. اتفقت الدرّاسة في نتائجها مع دراسة العنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الممارسة مرتفعة. واختلفت الدرّاسة في نتائجها عن دراسة العمري (٢٠٠٦)؛ ودراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩)؛ ودراسة القضاة وحمادنة (٢٠١٢)؛ ودراسة الدليبي (٢٠١٥). والتي أظهرت نتائجها أن الممارسة متوسطة.

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة تقويم التعلم الإلكتروني" مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	٢	أتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية إلكترونياً.	٤,٠١	٠,٩٨٦	كبيرة
٢	٣	أتمكن من إعداد برامج علاجية للطلبة المتأخرين دراسياً أو بطيخي التعلم وتنفيذها داخل الصف أو خارجه.	٣,٨٧	١,٠٤٥	كبيرة
٣	٦	أراعي في التقويم قياس مهارات التفكير العليا وفقاً للأهداف التعليمية إلكترونياً.	٣,٧٣	١,٠٦١	كبيرة
٤	٥	أضع معايير علمية يتم في ضوئها تقويم الطلبة إلكترونياً.	٣,٦٧	١,٠٢٨	متوسطة
٥	٤	أستخدم أنواع التقويم (القبلي - التكويني - النهائي) إلكترونياً.	٣,٦٥	١,٠٢٣	متوسطة
٦	١	أساعد الطلبة على اكتساب مهارة التقويم الذاتي وإصدار الأحكام إلكترونياً.	٣,٦٢	١,٠٠١	متوسطة
٧	٨	أساعد الطلبة في تجهيز وإعداد واجبات وتكاليف إلكترونية مناسبة ومفيدة لتحقيق التعلم.	٣,٤٩	١,٠٩٨	متوسطة
٨	٧	أصمم أدوات إلكترونية متنوعة لقياس مدى فهم الطلبة وتحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٤٦	١,١٣٩	متوسطة
		مجال "مهارة تقويم التعلم الإلكتروني" ككل	٣,٦٩	٠,٨٥١	كبيرة

يظهر من الجدول (٧) أنَّ المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على فقرات مجال "مهارة تقويم التعلم الإلكتروني" تراوحت بين (٣,٤٦) - (٤,٠١)، جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (٢) "أتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية إلكترونياً" بمتوسط حسابي (٤,٠١) وبدرجة ممارسة كبيرة، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٧) "أصمم أدوات إلكترونية متنوعة لقياس مدى فهم الطلبة وتحقق الأهداف التعليمية" بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وبدرجة ممارسة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٣,٦٩) بدرجة ممارسة كبيرة. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أنَّ التعلم الإلكتروني يرافقهم في الكثير من التحويلات التي تدعم تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، مما يستوجب تقويم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين مع مراعات الفروق الفردية بين الطلبة، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، مما يمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة في أداء الطلبة، وتحديد حاجاتهم وتقييم اتجاهاتهم. وجاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة "أصمم أدوات إلكترونية في تجهيز وإعداد واجبات وتكاليف إلكترونية مناسبة ومفيدة لتحقيق التعلم" بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة تدريب المعلمين على استخدام التقويم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم حيث لم يخضع كثير من المعلمين لهذه الدورات لعدم وجود الوقت الكافي لديهم وعدم رغبة البعض في التدريب، وكذلك يحتاج تصميم أدوات التقويم كالاختبار الإلكتروني أو الاستبانة الإلكترونية إلى وقت طويل وجهد عالي من المعلم وفي النهاية قد يحدث طارئ يعيق تقدم الطلبة مثل ضعف الإنترنت أو عدم عمل رابط الاختبار أو عدم فهم الطلبة للتعليمات. لذلك يلجأ المعلمون إلى التقويم الورقي بدلاً من الإلكتروني. اتفقت الدراسة في نتائجها مع دراسة العنزي (٢٠٠٧)، والتي أظهرت نتائجها أن الممارسة مرتفعة. واختلفت الدراسة في نتائجها عن دراسة العمري (٢٠٠٦)؛ ودراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩)؛ ودراسة القضاة وحمادنة (٢٠١٢)؛ ودراسة الدليمي (٢٠١٥). والتي أظهرت نتائجها أنَّ الممارسة متوسطة.

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: هل تختلف درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني باختلاف (الجنس، والمؤهلات العلمية، والخبرة التدريسية)؟ قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني بحسب متغيرات الجنس، والمؤهلات العلمية، والخبرة التدريسية، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني حسب متغيرات الجنس، والمؤهلات

العلمية، والخبرة التدريسية

المتغير	الفئات	مهارة الحاسب الآلي	مهارة الإنترنت وأدواته	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	مهارات التعلم الإلكتروني
الجنس	ذكر	٤,٣٥	٤,١٧	٣,٨١	٣,٧٤	٤,٠٣
	ع	٠,٦٣٨	٠,٧٠١	٠,٨٩٠	٠,٩٥٠	٠,٦٧٤
	أنثى	٤,١١	٤,٠٠	٣,٦١	٣,٦٤	٣,٨٥
	ع	٠,٧٤٩	٠,٧٦٤	٠,٨٠٥	٠,٧٥٦	٠,٦١٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٤,٣١	٤,١٧	٣,٧٥	٣,٧٣	٤,٠٠
	ع	٠,٦٣٨	٠,٧٢٦	٠,٨٥١	٠,٨٨٠	٠,٦٦٤
	أعلى من بكالوريوس	٤,٠٩	٣,٩٥	٣,٦٣	٣,٦٢	٣,٨٣
	ع	٠,٧٨٧	٠,٧٣٧	٠,٨٤٧	٠,٨٠٨	٠,٦٠٥
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤,٣٢	٤,١٨	٣,٧٢	٣,٧٢	٤,٠٠
	ع	٠,٥٤٧	٠,٦٦٩	٠,٨٥٨	٠,٩٣٤	٠,٦٤٦
	من ٥ سنوات فأكثر	٤,١٦	٤,٠٢	٣,٦٩	٣,٦٧	٣,٩٠
	ع	٠,٧٧١	٠,٧٧٢	٠,٨٤٨	٠,٨٠٣	٠,٦٤٤

س = المتوسط الحسابي ع = الانحراف المعياري

يظهر من الجدول (٨) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني بسبب اختلاف فئات متغيرات الجنس، والمؤهلات العلمية، والخبرة التدريسية. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد على المجالات الجدول (٩).

الجدول (٩): تحليل التباين الثلاثي المتعدد لأثر الجنس، والمؤهلات العلمية، والخبرة التدريسية على مجالات درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لمهارات التعلم الإلكتروني

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	مهارة الحاسب الآلي	٢,٦٦٦	١	٢,٦٦٦	٥,٥٥٨	٠,٠٢٠
هوتلنج=0.044	مهارة الإنترنت وأدواته	١,٣٢٤	١	١,٣٢٤	٢,٤٨٢	٠,١١٧
ح=180	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	١,٥٤٢	١	١,٥٤٢	٢١٤٠	٠,١٤٦
	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	٠,٤٨٦	١	٠,٤٨٦	٠,٦٦٤	٠,١٤٧
المؤهل	مهارة الحاسب الآلي	٠,٩٥٢	١	٠,٩٥٢	١,٩٨٤	٠,١٦١
هوتلنج=0.015	مهارة الإنترنت وأدواته	٠,٨٨٠	١	٠,٨٨٠	١,٦٤٩	٠,٢٠١
ح=706	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	٠,٤٨٨	١	٠,٤٨٨	٠,٦٧٧	٠,٤١٢
	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	٠,٣٥٨	١	٠,٣٥٨	٠,٤٨٩	٠,٤٨٥
الخبرة	مهارة الحاسب الآلي	٠,٣١٦	١	٠,٣١٦	٠,٦٥٩	٠,٤١٨
هوتلنج=0.007	مهارة الإنترنت وأدواته	٠,٢٧٥	١	٠,٢٧٥	٠,٥١٦	٠,٤٧٤
ح=908	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	٠,٠٠٠	١	٠,٠٠٠	٠,٠٠١	٠,٩٨١
	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	٠,٠٠٦	١	٠,٠٠٦	٠,٠٠٨	٠,٩٢٧
الخطأ	مهارة الحاسب الآلي	٧٠,٠٢١	١٤٦	٠,٤٨٠		
	مهارة الإنترنت وأدواته	٧٧,٩٩٢	١٤٦	٠,٥٣٤		
	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	١٠٥,١٧٩	١٤٦	٠,٧٢٠		
	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	١٠٦,٩٠٨	١٤٦	٠,٧٣٢		
الكلية	مهارة الحاسب الآلي	٧٤,٥٦٨	١٤٩			
	مهارة الإنترنت وأدواته	٨١,٠٥٣	١٤٩			
	مهارة إدارة التعلم الإلكتروني	١٠٧,٢٧٨	١٤٩			
	مهارة تقويم التعلم الإلكتروني	١٠٧,٨٦٧	١٤٩			

يظهر من الجدول (٩) الآتي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع المجالات باستثناء مجال مهارة الحاسب الآلي، وجاءت الفروق لصالح الذكور. ويعزو الباحثان ذلك إلى التقارب الكبير بين بيئة مدارس الذكور وبيئة مدارس الإناث إلا أن النتائج كانت دالة لصالح الذكور، وقد يرجع السبب إلى كثرة الأعباء التي تقع على المعلمات في المدرسة والبيت والمجتمع، بينما المعلم له الحرية بشكل أكثر وبالتالي يتاح له الفرصة لاستخدام البيئة المتواجدة بكافة إمكاناتها، مما يتيح له الفرصة لمعرفة الجوانب والعوائق التي تواجهه عند الاستخدام؛ لأن طبيعة البيئة المحافظة قد لا تتيح للإناث استخدام الإنترنت والتكنولوجيا بالشكل الكامل، وبالتالي عدم استخدامهن للأدوات والتكنولوجيا. اتفقت الدراسة في نتائجها مع دراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩)؛ التي أشارت إلى وجود فروق وكانت الفروق لصالح الذكور، ودراسة العتزي (٢٠٠٦) التي أشارت أن الفروق كانت لصالح المعلمات. واختلفت الدراسة في نتائجها مع دراسة القضاة والحمادنة (٢٠١٢)؛ التي أشارت إلى عدم وجود فروق لصالح الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر المؤهلات العلمية في جميع المجالات. ويعزو الباحثان إلى أن جميع المعلمين والمعلمات على اختلاف مؤهلاتهم يتلقون نفس البرامج التدريبية فيما يتعلق بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتعلم الإلكتروني. اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة العتزي (٢٠٠٧)؛ ودراسة القضاة والحمادنة (٢٠١٢) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الخبرة التدريسية في جميع المجالات. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن التعلم الإلكتروني من الأساليب الحديثة في التعليم ويحتاج إلى معرفة ومهارات، وهذا يتطلب تدريباً وإعداداً للتمكن من استخدامه في التدريس، وربما هناك نقص في بعض المدارس بتجهيزات القاعات بالأدوات والأجهزة الحديثة اللازمة للتعلم الإلكتروني وربما قلة الإمكانيات المخصصة لبرامج التعلم الإلكتروني، رغم توفر الإنترنت في المدارس، وربما عدم مناسبة القاعات ومكوناتها عند إدخال أية وسيلة تكنولوجية تعليمية، وبالتالي هذه الأمور لا تعطي المعلمين الخبرة لاستخدام التعلم الإلكتروني، وخبرة في مجال استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكات ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية وإنترنت. اتفقت هذه الدراسة في نتائجها مع دراسة القضاة والحمادنة (٢٠١٢)، والتي أشارت

إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الخبرة التدريسية. واختلفت الدِّراسة في نتائجها مع دراسة بني خلف وبني الدومي (٢٠٠٩) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الخبرة التدريسية ولصالح ١٠ سنوات فأكثر.

التوصيات:

- ضرورة توفير متطلبات التعلم الإلكتروني في المدارس، والتأكيد على أهميته في التعلم من خلال إعطاءه حصص محوسبة أكثر.
- إجراء دورات تعليمية مستمرة للمعلمين في مجال تكنولوجيا التعليم وكيفية استخدامه.
- الاستعانة بمختصين في مجال التكنولوجيا لتدريب المعلمين والموجهين التربويين.
- ربط المختبرات في المدارس بمصادر التعلم، وتوفير الاتصال بشبكة الإنترنت.
- التنسيق بين معلم اللغة الإنجليزية ومعلم الحاسوب لتعليم الطلبة المهارات المهمة للتعلم الإلكتروني.
- ندوات مستمرة، ومساعدة معلمي اللغة الإنجليزية في الوصول على التقنيات الحديثة من خلال دعمهم بشكل مادي ومعنوي.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. بني خلف، محمود وبني دومي، حسن (٢٠٠٩). درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس مناطق الكرك التعليمية لمهارات التعلم الإلكتروني وتأثيرها بكل من الجنس المعلم، والخبرة والمرحلة التعليمية. مؤته للبحوث والدراسات، ٢٤ (٤)، ٢٢٧-٢٧٦.
٢. التودري، عوض (٢٠٠٤). المدرسة الإلكترونية وأدوار حديثة للمعلم. الرياض: مكتبة الرشد.
٣. الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦). مستحدثات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية. (ط١)، عمان: دار صفاء للنشر.
٤. حناوي، مجدي (٢٠١٨). واقع استخدام الطلبة لنمط التعلم الإلكتروني المنظم ذاتياً واتجاهاتهم نحوه في جامعة القدس المفتوحة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٩(١)، ١٠٣-١٤٠.
٥. الدليمي، صعب (٢٠١٥). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التعلم الإلكتروني وعلاقتها بدافعية طلبتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
٦. الراشد، فارس (٢٠٠٣). التعلم الإلكتروني واقع وطموح. الندوة الدولية للتعلم الإلكتروني والمقامة بمدارس الملك فيصل بالرياض، مدارس الملك فيصل استرجعت بتاريخ ٢٢/٩/٢٠١٧ من المصدر <http://www.kfs.sch.sa/ra/sjm.htm>.
٧. زين الدين، محمود (٢٠٠٥). تطوير كفايات المعلم للتعليم عبر الشبكات. القاهرة: مركز الكتاب والنشر.
٨. سالم، أحمد (٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني. الرياض: مكتبة الرشد.
٩. شحاته، نعمان (٢٠٠٣). نحو استراتيجية جامعية عربية جديدة. المؤتمر العلمي "دور الجامعات العربية في تعزيز الهوية العربية"، والمقدم للاجتماع السادس والثلاثون لمجلس اتحاد الجامعات العربية والمنعقد بجامعة قطر، قطر.
١٠. الشناق، قسيم وبني الدومي، حسن (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية، مجلة جامعة دمشق، ٢٦(٢+١)، ٢٣٥-٢٧٢.
١١. الضميري، ميساء (٢٠٠٨). درجة امتلاك معلمي تربية الطفل لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
١٢. عامر، طارق (٢٠٠٧). التعليم عن بعد والتعليم المفتوح. عمان: دار اليازوري العلمية.
١٣. عبد العزيز، حمدي (٢٠٠٨). التعليم الإلكتروني الفلسفة والمبادئ والأدوات والتطبيقات. عمان: دار الفكر.
١٤. عبد المجيد، حذيفة والعناني، مظهر (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني التفاعلي. عمان: مركز الكتاب الأكاديمي.
١٥. العمري، آمنة (٢٠٠٦). واقع استخدام مستلزمات التعلم الإلكتروني في مدارس محافظة إربد من وجهة نظر المعلمين واتجاهات الطلبة ومعلمهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
١٦. العازي، صالح (٢٠٠٧). درجة ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في تبوك لكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
١٧. القضاة، خالد وحمادنة، أديب (٢٠١٢). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق في ضوء بعض المتغيرات. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، ١٨(٣)، ٢٠٣-٢٣٩.

١٨. القطيش، حسين مشوح (٢٠١٣). أثر التعلم الإلكتروني في تنمية المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الأردن، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية، ٣(٣)، ٧-٣٠.
١٩. المبيريك، هيفاء (٢٠٠٣). تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعلم الإلكتروني مع نموذج مقترح. ندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود.
٢٠. مدكور، علي (٢٠٠٤). نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل. ورقة مقدمة إلى المؤتمر التربوي الثالث، جامعة السلطان قابوس، (١)١٧-٩.
٢١. مطاوع، ضياء (٢٠٠٢). رؤى تربوية لتحسين مخرجات التعليم العالي لمواجهة البطالة وتبعاتها الإجرامية. الرياض: كلية الملك فهد.
٢٢. مقبل، رشاد (٢٠٠٥). واقع استخدام الحاسوب في جامعة صنعاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
٢٣. الموسى، عبدالله (٢٠٠٤). استخدام الحاسب الآلي في التعليم. الرياض: مكتبة تربية الغد.
٢٤. نصار، سامي وعمار، حامد (٢٠٠٥). قضايا تربوية في عصر العولمة وما بعد الحداثة، آفاق تربوية متجددة. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] N. Islam, M. Beer & F. Slack, (2015). E-Learning Challenges Faced by Academics in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 102-112
- [2] G. Makokha & D. Mutisya, (2016). Status of E-Learning in Public Universities in Kenya, *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(3), 341-359.
- [3] G. Obuekwe & R. Eze, (2017). Promoting Best Practices in Teaching and Learning in Nigerian Universities through Effective E-Learning: Prospects and Challenges, *International Association for Development of the Information Society*, Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on E-Learning (Lisbon, Portugal, Jul 20-22, 2017).
- [4] C. Sorgenfrei & S. Smolnik, (2016). The Effectiveness of E-Learning Systems: A Review of the Empirical Literature on Learner Control. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 14(2), 154-184.

The Degree of practicing English Teachers at the Skills of E-Learning in Kuwait

Adeeb Theab Hamadneh

Professor of Areas of Arabic language and the method taught - AL- Albyat University- Jordan
adeebhamadnah@yahoo.com

Ghazil Bader Al Ghasab

Teacher- Ministry of Education English- Kuwait

Abstract:

This study aims to identify the degree to which English language teachers practiced e-learning skills, and the impact of the following variables: gender, educational qualifications and years of experience on this. The descriptive method was employed with a selected sample of (150) female and male teachers. the instrument of study consisted of (34) items, distributed on four themes. The reliability and validity were checked

The results of the study revealed several findings, the most important of which are: the degree of practice of English language teachers in e-learning skills was very high. The results of the study also showed that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the impact of sex in all fields, except computer skills and the differences came in favor of male teachers. The results also suggested that there were no statistically significant differences ($\alpha = 0.05$) due to the impact of educational qualifications and teaching experience in all fields. In light of these findings the study recommends there is a need to have specialists in the fields of technology and the Internet in schools to help teachers to practice the skills of e-learning.

Keywords: The degree of practicing, E- learning skills, English teachers.

أثر زمن الاختبار على تقدير معالم الفقرات وثبات الاختبار دراسة مقارنة: نظرية استجابة الفقرة والنظرية التقليدية

فرحان علي صالح البلوي

ماجستير في القياس والتقويم التربوي- وزارة التعليم
Farhan36qiyas@hotmail.com

صبري محمد إسماعيل عبد العال

أستاذ مساعد القياس النفسي- جامعة تبوك وجامعة المنوفية
sabdelaal@ut.edu.sa

الملخص:

هدف البحث الكشف عن أثر زمن الاختبار على تقديرات معالم الفقرة وفق نظرية استجابة الفقرة والنظرية التقليدية. حيث تم بناء اختبار تحصيلي اختير من متعدد (٢٨) فقرة في مقرر الرياضيات. وشُكِّلت ثلاث صور للاختبار تختلف في زمن الإجابة. وطُبِّقت على عينة مكونة من (٤٥١) طالباً، ثم حُلِّت البيانات باستخدام برنامجي (BILOG-MG3) و (ITEMAN). وأظهرت النتائج اتفاق نظرية استجابة الفقرة والنظرية التقليدية على وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha=0.05$) في متوسطات تقدير معالم التمييز تُعزى للزمن لصالح الوقت المناسب (٣٠ د). ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير معالم الصعوبة ومعالم التمييز لصالح الصورة الثانية (الوقت المناسب ٣٠ د) فهي الأكثر دقة في تقدير هذه المعالم وفق نظرية استجابة الفقرة. كما أظهرت نتائج اختبارات الإحصائي M للفروق بين معاملات الثبات المحسوبة بالطرق التقليدية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معاملات الثبات لصالح الصورة الثانية (٣٠ د). وأن نسبة الاتفاق بين النظريتين في فرز الفقرات بناء على معالم الصعوبة والتمييز في الصورة الأولى ٨٩%، والصورة الثانية ٩٦%، وفي الصورة الثالثة ٦٨%. وقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات أهمها: ينبغي تحديد زمن الاختبار المناسب بدقة عالية لما له من تأثير على خصائص الاختبار والفقرات ودقة تقديرها.

الكلمات المفتاحية: اختبار اختيار من متعدد، نظرية استجابة الفقرة، النظرية التقليدية، زمن الاختبار، معالم الفقرة، ثبات الاختبار.

المقدمة:

يعد التحصيل من أهم الجوانب التي ينبغي تقييمها في المتعلم، ومن أهم وسائل التقويم التي تمد المعلم بمعلومات وافية عن المستوى التحصيلي للمتعلم هي الاختبارات. (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٩: ١٠٥).
فباستخدام الاختبارات والمقاييس يحصل المعلم على درجات ومعايير، ومتوسطات، وغير ذلك من القيم العددية. فالإنسان الذي هو موضوع القياس التربوي يعد أكثر الكائنات تعقيداً، وتتداخل سماته وخصائصه، ويعتمد بعضها على البعض الآخر، مما يجعل الفصل بينها من أجل دراستها أمراً معقداً، فالعلماء لم يتمكنوا من الفصل بدرجة كاملة بين تأثيرات الوراثة والبيئة مثلاً. وكذلك لسنا متأكدين دائماً إذا كنا نقيس قدرة الطالب على التعلم أم رغبته في التعلم، وغير ذلك. (عالم، ٢٠١٥: ب: ٢٨).

وللتأكد من تحقيق الأهداف وامتلاك الطلاب للمهارات والمعارف المطلوبة لابد من استخدام أدوات قياس موضوعية، وأدوات القياس يجب أن تُبنى بطريقة علمية وموضوعية وتحلل نتائجها وتعالج بطريقة علمية موضوعية أيضاً. إلا إن تطوير أدوات القياس مازال يُعدّ مشكلة من المشكلات الرئيسية في مجال القياس والتقويم وتؤكد انستازي (1985, ANstasi) على أهمية الدراسات التي تقدم معلومات عن خصائص الفقرات التي تم اختبارها وفق النظرية التقليدية مقارنة بخصائص الفقرات التي تم اختبارها باستخدام نظرية استجابة الفقرة باعتبارها النظرية التي تشكّل الإطار الحالي في اختبار الفقرات (في الشمراني، ٢٠١٤).

هناك مدخلان للقياس التربوي والنفسي هما المدخل التقليدي والذي يتمثل في النظرية التقليدية للاختبارات (CTT) Classical Test Theory، والمدخل الحديث والذي يتمثل في نظرية إستجابة الفقرة (IRT) Item Response Theory، ولكل مدخل افتراضاته ومفاهيمه ومبادئه التي يقوم عليها. وقد وُجد أن معدّي ومطوري الاختبارات يتجاهلون تلك الافتراضات أثناء بناءها مما يجعلهم عرضة للوقوع في أخطاء القياس التي تعكس سلباً على النتائج، والتي تُبنى عليها العديد من القرارات، فيغيب عن الأذهان ضرورة التأكد من أبعاد الاختبار والسماوات التي يجب أن يكشف عنها قبل بنائها، من هنا كان لابد التأكيد على هذه الافتراضات وأهميتها للتحقق من صدق البناء وموضوعية القياس (Hattie, 1985).

ومن افتراضات النظرية التقليدية في القياس ونظرية إستجابة الفقرة، افتراض التحرر من السرعة. فإذا تم انتهاكه فإن الاختبار يكون سريعاً، وبالتالي فإن المفحوصين لن يتمكنوا من الإجابة عن جميع فقرات الاختبار ضمن الزمن المحدد، فيما أن يَحْمَنُوا إجاباتها وخصوصاً الفقرات التي تقع في نهاية الاختبار، أو يتركوا بعض الفقرات دون إجابة، وبالتالي يترتب على سرعة الاختبار تقديرات غير دقيقة لمعالم الفقرة، وقدرة الأفراد، ومعالم الاختبار (Oshima, 1994).

إن افتراض التحرر من السرعة متضمن في افتراض أحادية البعد، فسرعة الاختبار تُضيف بعداً إحصائياً آخر لما يقيسه الاختبار، وبالتالي فإن الاختبار السريع متعدد الأبعاد. (Mroch, 2006).

غالباً ما ترجع سرعة الاختبار إلى تأثير حدود الزمن على علامات المفحوصين عندما تكون حدود وقت الاختبار مقيدة إلى الحد الذي لا يجد عنده معظم المفحوصين الوقت الكافي للتفكير والإجابة عن كل فقرة في الاختبار، وعندما يُقال بأن الاختبار سريع "Speeded"، وكذلك يسمى الاختبار سريعاً إلى مدى معين، إذا كان المفحوصون يأخذون علامات أقل من العلامات التي يأخذونها إذا كان لديهم الوقت الكافي لإنهاء الاختبار، أو أعطوا وقتاً إضافياً غير محدد لإنهائه (Bridgeman, McBride & Monaghan, 2004) (في المنايصة، ٢٠١٣).

كما عرف ننلي (Nunnally, 1978) الوقت المناسب بأنه المدة التي تحتاجها 90% من الأشخاص لإكمال الاختبار. ولقد تضاربت الآراء حول طول الفترة المخصصة للاستجابة في الاختبار من حيث أهميتها وتأثيرها على خصائص الاختبار، حيث يرى ننلي Nunnally أن تقصير ثلث الوقت الملائم للاختبار لا يؤثر في خصائص الاختبار السيكومترية. (العمرى، ١٩٨٥).

ويذكر رينولدس وليفينستون (Reynolds & Livingston, 2012/2013: 311) أن حدود الوقت في الاختبارات تعكس مقاييس صعوبة وتميز الفقرة بدرجة كبيرة من خلال موقع الفقرة في الاختبار، وليس الصعوبة الفعلية للفقرة أو قدرتها على التمييز. فالفقرات التي تظهر متأخرة في الاختبار يجيب عنها عدد من الأفراد أقل من عدد الأفراد الذين يجيبون عنها إجابة صحيحة إذا ظهرت مبكرة.

وتذكر كل من أنستازي ويورينا (Anastasi & Urina, 1997/2015: 134) مجرد استخدام حدود للزمن ليس مؤشراً لاختبار سرعة. فإذا انتهى جميع المفحوصين في حدود الزمن المعين، فإن سرعة الإجابة لا تلعب أي دور في تحديد الدرجات. وربما تُتخذ النسبة المئوية من الأشخاص الذين لم يتمكنوا من الانتهاء من الاختبار كمؤشر أولي للسرعة مقابل القوة. غير أنه حتى إذا لم ينته أي مفحوص من الاختبار، فإن دور السرعة رُبما يكون ضئيلاً فمثلاً، إذا أكمل مفحوص ٤٠ فقرة من بين ٥٠ فقرة يشتمل عليها الاختبار، فإن الفروق الفردية في السرعة تكون غائبة تماماً، على الرغم من أنه لم يكن لدى أي مفحوص الوقت لمحاولة الإجابة عن جميع الفقرات.

كل ما سبق يقودنا إلى تساؤل: ماهي حدود زمن الاختبار التي لا تؤثر سلباً على الخصائص السيكومترية للاختبار، والبناء العاملي، وقدرات الأفراد، والذي يناسب الظروف التطبيقية لإجراء الاختبار وكذلك لا تكون إطالة الوقت هدرًا له وزيادة في التكاليف، ويجعل الاختبار أكثر صدقاً وثباتاً وذلك وفق النظرية التقليدية ونظرية إستجابة الفقرة (ثنائي المعلمة)، ومدى الاتفاق والاختلاف بين هاتين النظريتين.

فقد أجرت بورتوليز و كراوس وبونير (Portolese, Krause, & Bonner, 2016) دراسة بعنوان: هل يتحسن أداء الطلاب بزيادة وقت الاختبار؟ وهدفت الدراسة للكشف عن تأثير زيادة وقت الاختبار على الأداء في الاختبارات. وقد أُجريت الدراسة على (٢٣٤) من طلبة الجامعات بأحد المقررات وتكون الاختبار من (٥٧٦) فقرة، ثم أُجري اختبار آخر لنفس العينة بفترة أطول للإجابة عن الاختبار. وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن زيادة وقت الاختبار لم تحسن من أداء الطلاب.

وأجرى تالينتو- ميلر و جو و هان (Talento-Miler, gou & Han, 2013) دراسة هدفت لمعرفة تأثير زمن الاختبار على أداء المفحوصين في اختبار اللغة الإنجليزية، وقد أُجريت الدراسة على أكثر من ١٥ مجموعة مختلفة الجنس والعرق. تكون الاختبار من ٣ أقسام من الاختبارات المكيفة، لكل قسم تم

تحديد ٧٥ دقيقة كحد أقصى للإجابة. ويوفر البرنامج زمن الإستجابة لكل متدرب. وأبرز نتائج الدراسة أن نسبة المفحوصين الكوريين الذين أتقوا الاختبار قبل نفاذ الوقت ٨٧% كأقل مجموعة من المجموعات ١٥ ، إلا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

وقد أجرى كل من جينسين و بيرى وكومر (Jensen, Perry & Kummer, 2013) دراسة بعنوان تأثير طول الاختبار على التحصيل والإرهاق الذهني، تكونت العينة من الطلاب الجامعيين في أحد الجامعات الخاصة الكبرى، حيث طُبّق على العينة اختبار في مقرر الأحياء، واستخدم في هذه الدراسة تصميم شبه تجريبي غير متكافئ من أجل جمع البيانات. وأوضحت النتائج أن أداء الطلاب في الاختبارات الأطول يكون أفضل. وأن طول الاختبار لم يؤد إلى انخفاض الأداء بسبب ظروف الإرهاق.

أجرى منايصة (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر زمن الاختبار على دقة تقديرات معالم الفقرات والأفراد وفق نماذج نظرية استجابة الفقرة، حيث تم بناء اختبار تحصيلي تكوّن من ٣٠ فقرة بشكله النهائي، وشكلت ثلاث صور للاختبار تختلف فقط في زمن الاختبار فأعطى الطلبة ٤٥ دقيقة للإجابة عن فقرات الاختبار بالصورة الأولى، و ٦٠ دقيقة للإجابة عن فقرات الاختبار بالصورة الثانية، و ٧٥ دقيقة للصورة الثالثة، وطُبقت صور الاختبار على عينة مكونة من (١٥٠٠) طالب؛ بواقع ٥٠٠ طالب وطالبة لكل صورة من صور الاختبار. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير معالم الصعوبة؛ حيث كانت في الصورة الأولى أكثر دقة ثم الصورة الثانية وأخيراً الصورة الثالثة وفق النموذج ثنائي المعالم. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير معالم الصعوبة؛ حيث كانت التقديرات لمعلم تمييز فقرات الصورة الثانية أكثر دقة ثم الصورة الثالثة وأخيراً الصورة الأولى، وكما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الأخطاء المعيارية في تقدير معالم القدرة للأفراد وفق النموذج الثنائي المعالم أكثر دقة لقدرات أفراد الصورة الأولى للاختبار منها لتقديرات أفراد الصورة الثانية والثالثة له؛ مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الثانية والصورة الثالثة.

وأجرى مانديجان وبريجمان وكاهلان ليتيوسيس وتراباني (Mandinach, bridgeman, Cahalan-Laitusis & Trapani, 2005) دراسة كان هدفها بيان أثر تمديد زمن الاختبار في أداء المفحوصين في اختبار (SAT) وكان عدد المهتمين بالمشاركة من ٢٥٠٠ إلى ٣٢٠٠ طالب من ٤٧ مدرسة عامة و ١٣ مدرسة مستقلة و ١٢ مدرسة دينية من ١٩ ولاية وذلك بإعطاء المفحوصين وقتاً معيارياً، وإعطائهم زمناً ونصف الزمن المعياري مع استراحات أو دونها، أو ضعف الوقت المعياري دون جزء مخصص للاستراحة بين جزئي الاختبار. ويمكن تلخيص نتائج هذه الدراسة كالآتي: استفاد المفحوصون ذوو القدرة المتدنية قليلاً من الوقت الإضافي، ومن المعروف أن أي زمن يمكن وضعه لا يحسن من أداء المفحوصين إذا كانوا لا يملكون المعرفة أو المهارة. وساعدت الاستراحات في اختبار المفحوصين بكافة مستوياتهم المختلفة من القدرة. واستفاد المفحوصون ذوو القدرة المتوسطة والعالية من تمديد الوقت.

وفي دراسة لبريجمان وكلاين وهيسنجر (Bridgeman, Cline & Hessinger, 2004) التي هدفت إلى التحقق من أن سرعة الاستجابة تلعب دوراً مهماً في اختبارات (GRE) الاختبار العام (General Test)، وذلك بإضافة جزء من الاختبار في قسم المصطلحات أو في القسم الكمي من اختبار (GRE)، إما بنفس الوقت المعياري المحدد، أو بمرّة ونصف المرّة من الوقت المعياري المحدد. دلت النتائج على العلامات التي تم الحصول عليها من (١٥٩٤٨) مفحوصاً أشارت إلى أن الوقت الإضافي رفع حوالي (٧) علامات في مقياس العلامات (٨٠٠-٢٠٠) لعلامات المفحوصين في جزء المصطلحات والجزء الكمي، وكان المفحوصون ذوو القدرة المتدنية الأكثر تأثراً بتمديد زمن الاختبار، حيث كانت علامتهم أعلى قليلاً عند تمديد زمن الاختبار.

وهدف دراسة واين (Wayne, 2003) إلى مراجعة عدة دراسات سابقة تناولت تأثير اختلاف زمن اختبار المواضيع الكتابية في اختبار (SAT II) على درجات الطلبة بمختلف مستويات قدراتهم. وأهم النتائج التي توصل لها بأن الدراسات التي تم مراجعتها كان محوراً ثبات وصدق وصعوبة اختبارات المواضيع الكتابية المعطاة ضمن ظروف زمنية مختلفة، حيث أشارت إلى أن إعطاء المفحوصين مزيداً من الوقت من الممكن أن يرفع من درجاتهم بالاختبار، ولكن لا يؤثر في ترتيب الطلبة.

وفي دراسة لباورز وفاولز (powers & Fowles, 1996) هدفت إلى فحص أثر اختلاف الزمن المحدد في الجزء الكتابي من اختبار (GRE) على أداء المفحوصين. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مفحوص من طلبة الدراسات العليا شاركوا في كتابة موضوعين مختلفين ضمن زمنين مختلفين الأول: الوقت المحدد المعياري (٤٠) دقيقة والثاني: (٦٠) دقيقة؛ أي تمديد الوقت المعياري. وجد الباحثان بأنه يمكن تحسين أداء المفحوصين على الاختبار عندما يعطوا (٦٠) دقيقة بدلاً من (٤٠) دقيقة لإكمال الاختبار.

مشكلة البحث :

تذكر انستازي وبورينا (Anastasi & Urina, 1997/2015:134) أن مجرد استخدام حدود للزمن ليس مؤشراً لاختبار سرعة، فإذا انتهى جميع المفحوصين في حدود الزمن المعين، فإن سرعة الإجابة لا تلعب أي دور في تحديد الدرجات، وربما تُتخذ النسبة المئوية من الأشخاص الذين لم يتمكنوا من الانتهاء من الاختبار كمؤشر أولي للسرعة مقابل القوة.

تبين لنا مما سبق ومن خلال المقدمة أهمية الزمن وعلاقته بافتراض التحرر من السرعة المرتبط بافتراض أحادية البعد. وكما يذكر منايصة (٢٠١٣) أن غالباً ما هنالك فرصة لانتهاك افتراض السرعة وأن انتهاكه يؤدي لتقديرات غير دقيقة لقدرات المفحوصين ولعالم الفقرة وإحصائيات الاختبار. وبما أن

افتراض السرعة له علاقة وثيقة بالزمن المُعطى للاختبار، سوف أحاول بهذا البحث الكشف عن أثر الزمن المُعطى للاختبار على تقدير معالم الفقرة وثبات الاختبار وفق نظرية استجابة الفقرة (ثنائي المعلم) والنظرية التقليدية في القياس ومقارنة النتائج بين النموذجين من خلال التحكم بزمن الاختبار.

أسئلة البحث:

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمعاملات صعوبة الفقرة وفق النظرية التقليدية والنموذج اللوجستي ثنائي المعلم تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟
ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات معامل الصعوبة لفقرات الاختبار وفق النظرية التقليدية تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قيم معلمة صعوبة فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دقة تقدير معلمة صعوبة فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمعاملات تمييز الفقرة وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج اللوجستي ثنائي المعلم تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟
ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات معامل تمييز فقرات الاختبار وفق النظرية التقليدية تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قيم معلمة تمييز فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دقة تقدير معلمة تمييز فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين معاملات ثبات الاختبار وفقاً لكل من النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟
ويتفرع عنه السؤالين التاليين:

١. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معاملات ثبات الاختبار وفق النظرية التقليدية تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معاملات ثبات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

السؤال الرابع: هل يُفرز النموذج الثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة فقرات تختلف في محتواها وعددها عن تلك التي تفرزها المؤشرات التقليدية اعتماداً على معاملات الصعوبة والتمييز لصور الاختبار الثلاثة (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

أهداف البحث:

١. الكشف عن أثر زمن الاختبار على المتوسطات الحسابية لمعاملات صعوبة الفقرات وفق نظرية استجابة الفقرة (النموذج الثنائي) والنظرية التقليدية.

٢. الكشف عن أثر زمن الاختبار على المتوسطات الحسابية لمعاملات تمييز الفقرات وفق نظرية استجابة الفقرة (النموذج الثنائي) والنظرية التقليدية.

٣. تقدير أثر زمن الاختبار على دقة تقدير معالم الفقرة وفق نظرية استجابة الفقرة (النموذج الثنائي).

٤. التعرف على أثر زمن الاختبار على معاملات الثبات وفق النظريتين.

5. المقارنة بين النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة (النموذج الثنائي) من خلال الكشف عن أثر زمن الاختبار ومعرفة مدى التوافق والاختلاف فيما بينهما.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الكشف عن أثر الزمن المعطى للاختبار على معالم الفقرة وفق النظرية الحديثة من خلال النموذج ثنائي المعلمة والنظرية التقليدية في القياس، وعلى دقة التقدير، ومن الممكن أن يقدم مؤشراً لزيادة دقة أدوات القياس (الاختبار)، حيث تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات القياس انتشاراً وشيوعاً في مختلف المؤسسات التعليمية، وبالتالي ستعطي موثوقية وصدقا لنتائج الاختبار التي تبني عليها قرارات، منها تتعلق بانتقال الطلاب من مستوى دراسي إلى آخر، وبمستوى إتقان الطلاب للمهارات والمعارف التي اكتسبها أثناء الدراسة، وتحقيق العدالة مما ينعكس إيجاباً على قدرة الطلاب على المنافسة في سوق العمل، كما يمكن للبحث الحالي أن يساعد القائمين على تطوير الاختبارات في المؤسسات التعليمية على الاهتمام ببنية الاختبار وإعداده وإخراجه بما يتوافق مع الزمن المحدد للاختبار.

مصطلحات البحث:

أولاً: معالم الفقرة حسب نظرية استجابة الفقرة

تقدير معالم الفقرات: هي عملية التعبير عن المعالم كمياً.

دقة التقدير: هو تعبير عن جودة التقدير التي يميزها الاحتمالية الكبيرة في أن التقدير قريب من القيمة الحقيقية، باستخدام الأخطاء المعيارية في التقدير.

صعوبة الفقرة: هي نقطة على مقياس القدرة، عندما يكون احتمال الاستجابة الصحيحة يساوي 0,50، في غياب التخمين.

تميز الفقرة: هو المعلم الذي يحدد ميل أو شدة انحدار منحنى خصائص الفقرة.

ثانياً: معالم الفقرة حسب النظرية التقليدية في القياس:

صعوبة الفقرة: نسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة إلى مجموع الطلاب الذين تقدموا للاختبار.

تميز الفقرة: قيمة معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للاختبار.

زمن الاختبار: للاختبار ثلاث صور يكمن الاختلاف في طول زمن الاختبار، حيث تم تحديد زمن كل اختبار بعد استشارة المحكمين وإطلاعهم على نموذج الاختبار وبعد تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية.

اختبار اختيار من متعدد: اختبار يضم عددا من الفقرات، كل فقرة لها أربعة بدائل، بديل واحد منها صحيح، ويُعطى الفرد الدرجة واحد عند اختيار البديل الصحيح، و صفر عند اختيار سواه.

ثبات الاختبار: إحصائياً هو نسبة التباين الحقيقي إلى التباين الكلي، ومعامل ثبات الاختبار هو المؤشر الإحصائي على دقة القياس، ونعبر عنه لفظياً بمعامل ارتباط الاختبار مع نفسه.

محددات البحث:

- محددات ديموغرافية: اقتصر البحث على طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدارس التعليم العام (الحكومية والأهلية) التابعة لإدارة التعليم في مدينة تبوك
- محددات مكانية: المدارس الابتدائية (الحكومية والأهلية) التابعة لإدارة التعليم بمنطقة تبوك بمركز إشراف مدينة تبوك.
- محددات زمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٨هـ-١٤٣٩هـ
- محددات موضوعية: اقتصر البحث على النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة ونموذج النظرية التقليدية في القياس، وعلى بناء اختبار تحصيلي في الفصل الأول (القيمة المتزلية) من منهج مادة الرياضيات المقرر تدريسه للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية، وكانت الفقرات من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الابتدائي بمنطقة تبوك في المدارس الحكومية والأهلية خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٨-١٤٣٩ هـ. والبالغ عددهم (٥١٨٩) طالب بعد استبعاد مدارس: (قسم تحفيظ القرآن الكريم، والتعليم الأجنبي، والتربية الفكرية).

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٤٥١) طالباً، تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية من طلاب الصف الخامس الابتدائي، المنتظمين في مدارس التعليم العام، التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة تبوك للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ. حيث تم اختيار (١٠) مدارس، كما هو مبين بالجدول رقم (٣)

الجدول (١): توزيع أفراد عينة البحث من حيث المدارس وعدد الطلاب

العدد	اسم المدرسة	عدد الطلاب	النسبة المئوية من العينة الكلية
١	جابر بن حيان	٣٠	٦,٧ %
٢	الخالدية	٣٦	٨ %
٣	عبد الله بن رواجه	٣٦	٨ %
٤	عثمان بن عفان	٧٧	١٧,١ %
٥	عقبة بن نافع	٣٧	٨,٢ %
٦	محمد بن القاسم	٥٢	١١,٥ %
٧	معن بن زائدة	٢٨	٦,٢ %
٨	الملك عبد العزيز	٧٣	١٦,٢ %
٩	منارات تبوك	٤٠	٨,٨ %
١٠	مؤتة	٤٢	٩,٣ %
	المجموع	٤٥١	١٠٠ %

أداة البحث:

تم بناء اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات للوحدة الأولى (القيمة المنزلية) للصف الخامس الابتدائي، حيث تمت صياغة (٣٥) فقرة من نوع الاختبار من متعدد بأربعة بدائل لكل فقرة، ولكل فقرة إجابة واحدة صحيحة، ولبناء هذا الاختبار استرشدت بالأسس العامة المتبعة في بناء الاختبارات التحصيلية. وفيما يلي الخطوات والإجراءات التنفيذية لأداة الدراسة:

أ- بناء الأداة

١. تحديد الغرض من الاختبار؛ وهو قياس تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة الرياضيات الفصل الأول (القيمة المنزلية).
٢. تحليل المحتوى وكتابة الأهداف السلوكية وعمل جدول مواصفات بحيث تم فيه ربط مستويات الأهداف بمحتوى المادة الدراسية موضوع الاختبار.
٣. كتابة (٣٥) فقرة من نوع اختبار من متعدد بأربعة بدائل، لكل فقرة بديل صحيح واحد فقط، مع الأخذ بالاعتبار الأسس والمعايير الفنية في صياغة هذه الفقرات، حيث روعيت مطابقة كل فقرة للهدف الذي يقيسه من حيث المحتوى ومستوى الهدف، وألا تعتمد إجابة إحدى الفقرات على الإجابة على فقرات أخرى (افتراض الاستقلال الموضوعي).
٤. عرض تحليل المحتوى والأهداف وأسئلة الاختبار على (١٨) مُحَكِّمًا من أهل الخبرة والاختصاص للحكم من خلال الاستبيان المعد للتحكيم، وتم الأخذ بأراء المحكمين، حيث قدموا مجموعة من الملاحظات والاقتراحات التي بناء عليها جرى تعديل بعض الفقرات. وفي النهاية أجمع المحكمون على أن الفقرات تؤدي الغرض من الاختبار، وتمثل المجال السلوكي الذي يتم قياسه.
٥. إعداد ورقة تعليمات للاختبار و ورقة نموذج الإجابة.

ب- التجريب الأولي للاختبار:

تم تطبيق الأداة بصورتها الأولية والتي تكونت من (٣٥) فقرة على عينة استطلاعية مكونة من (٧٦) طالباً خارج عينة البحث، وذلك لتحديد الزمن المناسب للطلاب للإجابة عن فقرات الاختبار، والتأكد من وضوح الصياغة اللغوية والكشف عن الفقرات الغامضة. وتم ادخال البيانات على برنامج (ITEMAN) الخاص بالنظرية التقليدية لحساب معامل الصعوبة لكل فقرة، من خلال نسبة الطلاب الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة إلى الطلاب الذين حاولوا الإجابة على الفقرة، واستخراج القدرة التمييزية لكل فقرة من خلال معامل ارتباط بوننت بايسيريال Biserial Correlation بين درجة الفقرة والدرجة الكلية على الاختبار، كما في الجدول رقم (٢)

الجدول (٢): معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار للعيينة الاستطلاعية وفق النظرية التقليدية

معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	رقم الفقرة
٠,٦٠	٠,٦١	٢٥	٠,١٧	٠,٥٧	١٣	٠,٦٤	٠,٨٠	١
٠,٥٩	٠,٥٣	٢٦	٠,١٥	٠,٦١	١٤	٠,٤٢	٠,٦٧	٢
٠,٥٢	٠,٣٢	٢٧	٠,٣٨	٠,٥٧	١٥	٠,٨٠	٠,٥١	٣
٠,٤١	٠,٤٣	٢٨	٠,٤٩	٠,٥٩	١٦	٠,٢٠	٠,٢٨	٤
٠,٤٤	٠,٣٣	٢٩	٠,٤٣	٠,٤٩	١٧	٠,٧٣	٠,٦٤	٥
٠,٤٨	٠,٥٠	٣٠	٠,٤١	٠,٢٥	١٨	٠,١٦	٠,٥٥	٦
٠,٥٣	٠,٥٧	٣١	٠,٤٨	٠,٢٩	١٩	٠,٥١	٠,٧٥	٧
٠,٤٠	٠,٥٣	٣٢	٠,٥٤	٠,٤٢	٢٠	٠,٣٦	٠,٥٩	٨
٠,٤٧	٠,٣٧	٣٣	٠,٤٧	٠,٥٠	٢١	٠,٣٢	٠,٥٣	٩
٠,٠٥	٠,٢٢	٣٤	٠,٥١	٠,٦٧	٢٢	٠,٤٤	٠,٥٧	١٠
٠,٤٧	٠,٥٥	٣٥	٠,٣٨	٠,٦٦	٢٣	٠,٤٨	٠,٧٠	١١
			٠,٠٩-	٠,١٧	٢٤	٠,٠٥	٠,٣٦	١٢
٠,٨٠	أعلى قيمة لمعامل التمييز					٠,٨٠	أعلى قيمة لمعامل الصعوبة	
٠,٢٠-	أقل قيمة لمعامل التمييز					٠,١٧	أقل قيمة لمعامل الصعوبة	
٠,٤٠	المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز					٠,٥١	المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الصعوبة للفقرات في الاختبار التحصيلي بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية تراوحت قيمتها بين (٠,٨٠) و (٠,١٧) بمتوسط حسابي مقداره (٠,٥١). بينما تراوحت قيم معاملات التمييز بين (٠,٨٠) و (٠,٢٠) بمتوسط حسابي مقداره (٠,١٧). وتم حذف ٧ فقرات لتدني معاملات تمييزها، والفقرات المحذوفة هي: (٤، ٦، ١٢، ١٣، ١٤، ٢٤، ٣٤). وتم الاحتفاظ ببقية الفقرات البالغ عددها ٢٨ فقرة. كما تم حساب معامل الثبات بمعادلة كيودر-ريتشاردسون (KR-20)، وبطريقة التجزئة النصفية من خلال معادلة سيرمان براون بثلاثة طرق (التجزئة العشوائية، النصف الأول والنصف الثاني، الفردي والزوجي) كما في جدول رقم (٣):

الجدول (٣): معاملات ثبات الاختبار (العينة الاستطلاعية)

طريقة التجزئة النصفية			KR-20	الطريقة
S-B Odd-Even	S-B First-Last	S-B Random		
٠,٨٩	٠,٨٥	٠,٨٨	٠,٨٨	قيمة معامل الثبات

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيم معاملات الثبات لأداة البحث مرتفعة، وهذا يدل على أن أداة البحث تتمتع بدرجات عالية من الثبات والاتساق الداخلي.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: زمن الاختبار ويتكون من ثلاثة نماذج.

المتغيرات التابعة: معالم الفقرة (الصعوبة والتمييز)، الأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الفقرات، الثبات للنماذج الثلاثة وفق النظريتين.

الأساليب الإحصائية:

١. التحليل العاملي الاستكشافي: للكشف عن أحادية البعد.

٢. استخراج معاملات الصعوبة والتمييز لنموذج استجابة الفقرة باستخدام برنامج (Bilog-mg3).

٣. استخراج معاملات الصعوبة والتميز لنموذج النظرية التقليدية، باستخدام برنامج (ITEMAN).
٤. تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق في دقة تقدير معالم الفقرات.
٥. تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تقديرات معالم الفقرات، باستخدام برنامج (SPSS) للكشف عن الفروق في معالم الفقرات (الصعوبة والتميز) للنموذج الواحد.
٦. حساب الثبات بمعادلة (KR-20) بطريقة الاتساق الداخلي، وبطريقة التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان للنظرية التقليدية، وحساب معامل الثبات الأمبريقي وثبات الأفراد وثبات الفقرات وفق نظرية استجابة الفقرة.
٧. للكشف عن الفروق بين معاملات الثبات عن طريق احصائي (M).
٨. لحساب نسبة الإتفاق بين نظرية استجابة الفقرة (النموذج الثنائي) والنظرية التقليدية عن طريق المعادلة التالية: نسبة الاتفاق =

عدد الفقرات المتفق على استبعادها + عدد الفقرات المتفق على بقائها

العدد الفقرات الكلي

النتائج وتفسيرها:

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة احصائية في المتوسطات الحسابية لمعاملات صعوبة الفقرة وفقا للنظرية التقليدية والنموذج ثنائي المعلم تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟
ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة احصائية بين متوسطات معامل الصعوبة لفقرات الاختبار وفق النظرية التقليدية تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق نموذج النظرية التقليدية كما يوضحها الجدول رقم (٤)

جدول (٤): معاملات الصعوبة لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق النظرية التقليدية

رقم الفقرة	الصورة الأولى د ٤٠	الصورة الثانية د ٣٠	الصورة الثالثة د ٢٠
١	٠.٩٦	٠.٨٣	٠.٩٥
٢	٠.٦٨	٠.٧١	٠.٦٩
٣	٠.٥٩	٠.٥٥	٠.٤٩
٤	٠.٤٨	٠.٦١	٠.٥١
٥	٠.٧٩	٠.٧٣	٠.٧٥
٦	٠.٥٧	٠.٥٥	٠.٤٨
٧	٠.٤٨	٠.٥٧	٠.٤٨
٨	٠.٥١	٠.٥٠	٠.٤١
٩	٠.٧٠	٠.٦٨	٠.٦٨
١٠	٠.٥٨	٠.٥٧	٠.٦٨
١١	٠.٤٤	٠.٥٧	٠.٦١
١٢	٠.٣٨	٠.٤٤	٠.٤٧
١٣	٠.٢٧	٠.٢٥	٠.٣١
١٤	٠.٢٣	٠.٢٤	٠.١٩
١٥	٠.٦٤	٠.٤٩	٠.٥٣
١٦	٠.٥٢	٠.٥٠	٠.٥٦
١٧	٠.٥٠	٠.٥٩	٠.٥٥
١٨	٠.٦٩	٠.٦١	٠.٧٥
١٩	٠.٥٠	٠.٤٩	٠.٤٧
٢٠	٠.٥٠	٠.٥٥	٠.٤٩
٢١	٠.٢٦	٠.٢٤	٠.١٦
٢٢	٠.٢٩	٠.٣٧	٠.٢٧
٢٣	٠.٢٧	٠.٢٨	٠.٣٧
٢٤	٠.٥٢	٠.٤٥	٠.٥١
٢٥	٠.٥١	٠.٥٦	٠.٤٠
٢٦	٠.٤٤	٠.٤٥	٠.٣٤
٢٧	٠.٣٠	٠.٣٣	٠.٢٧
٢٨	٠.٥٤	٠.٥٥	٠.٥١

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة وفق النظرية التقليدية في كل صورة من صور الاختبار، كما في الجدول رقم (٥).

الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة وفق النظرية التقليدية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصورة
٠,١٧١	٠,٥٠٧	٢٨	الصورة الأولى ٤٠ د
٠,١٤٨	٠,٥٠٨	٢٨	الصورة الثانية ٣٠ د
٠,١٧٧	٠,٤٩٣	٢٨	الصورة الثالثة ٢٠ د

يتبين من الجدول رقم (٥) أن متوسطات معاملات الصعوبة لصور الاختبار الثلاث متقاربة جداً (حوالي ٠,٥٠) ويشير كل من (عودة، ٢٠١٠: ٢٨٧) (علام، ٢٠١٥: ٢٥٣) (النهيان، ٢٠٠٤: ١٠٣) أن أفضل معامل صعوبة لاختبار الاختيار من متعدد الذي يشمل أربعة بدائل هو (٠,٦٣) ، من ذلك نستدل على أن الاختبارات بالصور الثلاث صعوبتها فوق المتوسط بناء على المعايير التقليدية. ويتضح أن اختبار الصورة الثالثة (٢٠ د) هو الأصعب بفارق ضئيل ثم الصورة الأولى (٤٠ د) ثم الصورة الثانية (٣٠ د).
وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة وفق النظرية التقليدية لصور الاختبار باختلاف الزمن، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والنتائج كما في الجدول رقم (٦).

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة وفق النظرية التقليدية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
زمن الاختبار	٠,٠٠٤	٢	٠,٠٠٢	٠,٠٦٩	٠,٩٣٣
الخطأ	٢,٢٣١	٨١	٠,٠٢٨		
الكل	٢,٢٣٥	٨٣			

يتبين من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة وفق نموذج النظرية التقليدية في صور الاختبار الثلاث تُعزى للزمن.

وتتفق هذه النتائج مع ما ذكره نونلي (Nunnally, 1978) أن تقصير زمن الاختبار المناسب بمقدار الثلث لا يؤثر في خصائص الاختبار السيكومترية.
٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قيم معلمة صعوبة فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الصعوبة لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق نموذج النموذج اللوجيستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة كما يوضحها الجدول رقم (٧)

الجدول (٧): معاملات الصعوبة لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق نظرية استجابة الفقرة

رقم الفقرة	الصورة الأولى ٤٠ د	الصورة الثانية ٣٠ د	الصورة الثالثة ٢٠ د
١	-٢,٩٠	-١,٣٤	-٣,٢٦
٢	-٠,٧٦	-٠,٨٨	-١,١٩
٣	-٠,٥٦	-٠,٢٦	٠,٠٣
٤	٠,٩٦	-٠,٤٤	-٠,١٠
٥	-٢,١٢	-١,٢٤	-١,٥٦
٦	-٠,٣٦	-٠,٢٧	٠,٠٩٤
٧	-٠,٠١	-٠,١٣	٠,٠٣٧
٨	-٠,١١	٠,٠١	٠,٦٩
٩	-١,٠٥	-٠,٩١	-٠,٩٦

١٠	-٠,٤٣	-٠,٣٤	-٠,٥٦
١١	٠,٢٢	-٠,٣٠	-٠,٥٢
١٢	٠,٥٨	٠,٣٣	٠,٣٩
١٣	١,٢٩	١,٣٠	١,١٩
١٤	١,٧٢	١,٢٥	١,٦٦
١٥	-٠,٧٠	٠,٠٣	-٠,٢٥
١٦	-٠,١٥	٠,٠٠	-٠,٣٠
١٧	-٠,٠٨	-٠,٣٦	-٠,٢٨
١٨	-١,٢٤	-٠,٥٢	-١,٤٥
١٩	-٠,٠٨	٠,٠٥	٠,١١
٢٠	-٠,٠٣	-٠,٢٤	٠,٠٠
٢١	١,٤١	١,٠٩	٢,٠٤
٢٢	١,١٧	٠,٨٢	١,٧٧
٢٣	١,٣٦	١,٢٠	٠,١٤
٢٤	-٠,٢٠	٠,٢١	-٠,٠٨
٢٥	-٠,٠٧	-٠,٢٦	٠,٤٢
٢٦	٠,٣٥	٠,٢٥	٠,٨٥
٢٧	١,١٢	٠,٧٩	١,٣٢
٢٨	-٠,٣٧	-٠,٢٩	-٠,٠٩

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة وفق نظرية استجابة الفقرة في كل صورة من صور الاختبار، كما في الجدول رقم (٨)

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة وفق نظرية استجابة الفقرة

الصورة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصورة الأولى ٤٠ د	٢٨	-٠,٠٦٩	١,٠٣٤
الصورة الثانية ٣٠ د	٢٨	-٠,٠١٧	٠,٧٠٦
الصورة الثالثة ٢٠ د	٢٨	-٠,٠٠٥	١,١٠٦

يتبين من الجدول رقم (٨) أن متوسطات معاملات الصعوبة لصور الاختبار الثلاث متقاربة جداً وتقترب من الصفر، وبدل ذلك على أنها متوسطة الصعوبة كما يذكر أيا (Ayala,2009/2017,p17) أن الفقرات التي قيمتها حوالي الصفر تعتبر متوسطة الصعوبة. ويتضح أن اختبار الصورة الثالثة (٢٠ د) هو الأصعب ثم الصورة الثانية (٣٠ د) ثم الصورة الأولى (٤٠ د). وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة وفق نظرية استجابة الفقرة لصور الاختبار باختلاف زمن الاختبار، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والنتائج كما في الجدول رقم (٩)

الجدول (٩): تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة وفق نظرية استجابة الفقرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
زمن الاختبار	٠,٠٦٥	٢	٠,٠٣٢	٠,٠٣٥	٠,٩٦٦
الخطأ	٧٥,٣٥٦	٨١	٠,٩٣		
الكل	٧٥,٤٢	٨٣			

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة وفق نظرية استجابة الفقرة في صور الاختبار الثلاث تُعزى للزمن.

نجد أن هناك اتفاق بين نظرية استجابة الفقرة النموذج الثنائي مع النظرية التقليدية فيما يخص معلمة الصعوبة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لعامل الزمن.

١- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دقة تقدير معلمة صعوبة فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية

استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟

من خلال برنامج (Bilog-Mg3) تم حساب الخطأ المعياري في تقدير معلمة صعوبة كل فقرة من الفقرات لصور الاختبار الثلاث كما في الجدول رقم (١٠)

الجدول (١٠): الأخطاء المعيارية في تقدير معلمة الصعوبة

رقم الفقرة	الخطأ المعياري في تقدير معلمة الصعوبة			رقم الفقرة	الخطأ المعياري في تقدير معلمة الصعوبة		
	٢٠	٣٠	٤٠		٢٠	٣٠	٤٠
١	٠,٠٨٨	٠,١٩٤	١,٣٣٩	١٥	٠,١٦٧	٠,١٨٤	٠,٣٥٤
٢	٠,٢٣٢	٠,١٨٩	٠,٢٢٣	١٦	٠,٢٤١	٠,١٣٢	٠,١٨٣
٣	٠,٢٦٨	٠,٢٨٦	٠,٤٤٨	١٧	٠,١٥٨	٠,٢٠٠	٠,٢٥٧
٤	٠,١٢٦	٠,١٨٧	٠,١٧٧	١٨	٠,٢٢٩	٠,٣٥٢	٠,٣٥٢
٥	٠,٣٥١	٠,١٢١	٠,١٢٨	١٩	٠,٢٦٧	٠,٣٩٤	٠,٣٩٤
٦	٠,٢٦٧	٠,٢٢٧	٠,٢٥٦	٢٠	٠,١٧٢	٠,١٩٨	٠,١٥٦
٧	٠,٣٥١	٠,١٢١	٠,١٢٨	٢١	٠,١٨١	٠,١٦٨	٠,١٤٠
٨	٠,٢٦٧	٠,٢٢٧	٠,٢٥٦	٢٢	٠,٢٢٩	٠,٢٠٧	٠,١٦٨
٩	٠,٣٥١	٠,١٢١	٠,١٢٨	٢٣	٠,٣٤٢	٠,٢٧٢	٠,٣٧٧
١٠	٠,٢٦٧	٠,٢٢٧	٠,٢٥٦	٢٤	٠,٤٣٢	٠,٢٢٥	٠,٣٤٤
١١	٠,٣٥١	٠,١٢١	٠,١٢٨	٢٥	٠,٢١٤	٠,١٣٥	٠,١٣٥
١٢	٠,٢٦٧	٠,٢٢٧	٠,٢٥٦	٢٦			
١٣	٠,٣٥١	٠,١٢١	٠,١٢٨	٢٧			
١٤	٠,٢٦٧	٠,٢٢٧	٠,٢٥٦	٢٨			

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأخطاء المعيارية لتقديرات معلمة الصعوبة لفقرات كل صورة من صور الاختبار، كما هو موضح في جدول رقم (١١)

الجدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأخطاء المعيارية لتقديرات معلم الصعوبة

الصورة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصورة الأولى ٤٠ د	٢٨	٠,٢٩٥	٠,١٩٥
الصورة الثانية ٣٠ د	٢٨	٠,١٩٩	٠,٠٤٠
الصورة الثالثة ٢٠ د	٢٨	٠,٣٣٧	٠,٢٧٦

يتبين من الجدول (١١) أن المتوسطات الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات معالم الصعوبة لفقرات كل صورة من صور الاختبار أن الصورة الثانية (٣٠ د) هي الأقل أخطاء وبفارق كبير عن بقية الصور الأخرى، ثم الصورة الأولى (٤٠ د)، والأكثر أخطاء في تقدير معالم صعوبة الفقرات الصورة الثالثة (٢٠ د).

ولفحص الفروق في دقة تقديرات معالم الصعوبة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للأخطاء المعيارية لهذه التقديرات لكل صورة من صورة الاختبار، والجدول (١٢) يوضح ذلك.

الجدول (١٢): تحليل التباين لفحص الفروق في دقة تقديرات معالم الصعوبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
زمن الاختبار	٠,٢٨٢	٢	٠,١٤١	٣,٦٦٢	٠,٠٣٠
الخطأ	٣,١١٧	٨١	٠,٠٣٨		
الكل	٣,٣٩٨	٨٣			

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير صعوبة الفقرات في صور الاختبار الثلاث تُعزى للزمن، ولذلك تم استخدام طريقة المقارنات البعدية بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقدير معالم الصعوبة للصور الثلاث للاختبار لمعرفة أي الفروق دالة إحصائياً ويتبين ذلك من الجدول رقم (١٣)

الجدول (١٣): المقارنات البعدية بين متوسطات الأخطاء المعيارية لتقدير معالم الصعوبة

المقارنات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ	الدلالة الإحصائية
٣٠ * ٤٠	٠,٩٥٩	٠,٠٥٢	٠,١٩٤
٢٠ * ٤٠	٠,٠٤٣-	٠,٠٥٢	٠,٧١٩
٢٠ * ٣٠	٠,١٣٩- *	٠,٠٥٢	٠,٠٣٥

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن الوقت المناسب (الصورة الثانية ٣٠ د) هي الأكثر دقة في تقدير معالم صعوبة الفقرات من بقية الصور، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير معالم الصعوبة بين الصورة الثانية (٣٠ د) والصورة الثالثة (٢٠ د) لصالح الصورة الثانية (٣٠ د). وكذلك توجد فروق بين الصورة الثانية (٣٠ د) والصورة الأولى (٤٠ د) لصالح الصورة الثانية ولكن غير دالة إحصائياً. وتوجد فروق في دقة التقدير بين الصورة الأولى (٤٠ د) والصورة الثالثة (٢٠ د) لصالح الصورة الأولى ولكن الفرق غير دال إحصائياً.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أوشيما (Oshima, 1994) ودراسة منايصة (٢٠١٣) في أن زمن الاختبار له تأثير على دقة تقدير معالم صعوبة الفقرات، وتختلف مع دراسة منايصة في الصورة الأكثر دقة، حيث تؤكد نتائج هذه الدراسة أن الوقت الطبيعي (المناسب) هو الأكثر دقة في تقدير معالم الصعوبة، بينما في دراسة منايصة الوقت القصير هو الأكثر دقة في تقدير معالم صعوبة الفقرات.

السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمعاملات تمييز الفقرة وفقاً للنظرية التقليدية والنموذج اللوجستي ثنائي المعلم تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات معالم تمييز فقرات الاختبار وفق النظرية التقليدية تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق نموذج النظرية التقليدية كما يوضحها الجدول رقم (١٤)

الجدول (١٤): معاملات التمييز لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق النظرية التقليدية

رقم الفقرة	الصورة الأولى (٤٠ د)	الصورة الثانية (٣٠ د)	الصورة الثالثة (٢٠ د)
١	٠,٢١	٠,٤٦	٠,١٥٨
٢	٠,٤٤	٠,٤٦	٠,٢٤٥
٣	٠,٣٢	٠,٤٠	٠,٣١١
٤	٠,٣٠	٠,٥٥	٠,٣٣٢
٥	٠,١٦	٠,٣٤	٠,٢٤١
٦	٠,٤٤	٠,٣٦	٠,٢٥٠
٧	٠,٥٤	٠,٤٠	٠,٣٩
٨	٠,١٢	٠,٣٥	٠,١٧
٩	٠,٣٣	٠,٣٦	٠,٢٨
١٠	٠,٣٧	٠,٣٨	٠,٤٠
١١	٠,٤٠	٠,٤٦	٠,٤١
١٢	٠,٣٩	٠,٣٦	٠,٤١
١٣	٠,٣٥	٠,٣٨	٠,٢٦
١٤	٠,٣٣	٠,٤٤	٠,٤٢
١٥	٠,٣٨	٠,٤٦	٠,٢٣
١٦	٠,٥١	٠,٤٣	٠,٤٩
١٧	٠,٤٠	٠,٥٠	٠,٣٥
١٨	٠,٢١	٠,٣٩	٠,٢٥
١٩	٠,٣٢	٠,٥٣	٠,٢٣
٢٠	٠,٣٤	٠,٤٤	٠,٢٣
٢١	٠,٣٥	٠,٥٣	٠,٣٧
٢٢	٠,٣٣	٠,٣١	٠,٢٠
٢٣	٠,٣٢	٠,٣٧	٠,١٤
٢٤	٠,١٣	٠,٤٧	٠,١٩
٢٥	٠,٣٦	٠,٤٨	٠,٣٥
٢٦	٠,٢٥	٠,٣٨	٠,٣٣
٢٧	٠,٣٥	٠,٣٥	٠,٣٢
٢٨	٠,٤٧	٠,٣٤	٠,٣٤

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز وفق النظرية التقليدية في كل صورة من صور الاختبار، كما في الجدول رقم (١٥).

الجدول (١٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز وفق النظرية التقليدية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصورة
٠,١٠٣	٠,٣٣٥	٢٨	الصورة الأولى د ٤٠
٠,٠٦٣	٠,٤١٩	٢٨	الصورة الثانية د ٣٠
٠,٠٨٩	٠,٢٩٩	٢٨	الصورة الثالثة د ٢٠

يتضح من الجدول رقم (١٥) أن متوسطات معاملات التمييز وفق النظرية التقليدية تتفاوت حسب كل صورة، فنجد أن متوسط معامل التمييز بالصورة الثانية (د ٣٠) هو الأعلى ثم الصورة الأولى (د ٤٠) وأخيراً الصورة الثالثة (د ٢٠). وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز وفق النظرية التقليدية لصور الاختبار باختلاف الزمن، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والنتائج كما في الجدول رقم (١٦)

الجدول (١٦): تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين متوسطات معاملات التمييز وفق النظرية التقليدية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
زمن الاختبار	٠,٢١٤	٢	٠,١٠٧	١٤,٣٢١	٠,٠٠٠
الخطأ	٠,٦٠٦	٨١	٠,٠٠٧		
الكل	٠,٨٢	٨٣			

يتضح من الجدول رقم (١٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معاملات التمييز تُعزى للزمن، ولذلك تم استخدام طريقة المقارنات البعدية بين متوسطات معاملات التمييز للصور الثلاث للاختبار لمعرفة أي الفروق دالة إحصائياً وتبين ذلك من الجدول رقم (١٧)

الجدول (١٧): المقارنات البعدية بين متوسطات معاملات التمييز وفق النظرية التقليدية

المقارنات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ	الدلالة الإحصائية
٣٠*٤٠	٠,٠٨٤*	٠,٠٢٣	٠,٠٠٢
٢٠*٤٠	٠,٠٣٧	٠,٠٢٣	٠,٢٩١
٢٠*٣٠	٠,١٢١*	٠,٠٢٣	٠,٠٠٠

يلاحظ من الجدول رقم (١٧) أن الفرق بين متوسطي معاملات التمييز كان دال إحصائياً بين الصورتين الأولى (د ٤٠) والثانية (د ٣٠) ولصالح الصورة الثانية، أي أن فقرات الصورة الثانية أكثر قدرة على التمييز بين الطلاب من فقرات الصورة الأولى. كما أشارت النتائج إلى وجود دلالة إحصائية للفرق بين متوسطات معاملات التمييز وفق النظرية التقليدية للصورتين الثانية (د ٣٠) والثالثة (د ٢٠) لصالح الصورة الثانية. في حين أن الفرق بين متوسطات معاملات التمييز في الصورة الأولى (د ٤٠) والصورة الثالثة (د ٢٠) غير دالة إحصائياً. تختلف النتائج المتعلقة بمعلمة التمييز مع ما ذكره ننلي (Nnnally, 1978) حيث إن عامل الزمن أدى لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معاملات التمييز في كلا النموذجين.

٢. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات قيم معلمة تمييز فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة، ٣٠ دقيقة، ٢٠ دقيقة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات التمييز لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة كما يوضحها الجدول رقم (١٨)

الجدول (١٨): معاملات التمييز لكل فقرة لصور الاختبار الثلاث وفق نظرية استجابة الفقرة

رقم الفقرة	الصورة الأولى د ٤٠	الصورة الثانية د ٣٠	الصورة الثالثة د ٢٠
١	١,١٧	١,٨٩٨	٠,٩٨٩
٢	١,٤٤	١,٣٧٢	٠,٧٧٤
٣	٠,٨٣	٠,٩٨٥	٠,٧٩٠
٤	٠,٧٢	١,٦٥٠	٠,٩٩٩
٥	٠,٦٥	٠,٩٦٥	٠,٧٧١
٦	١,٢٢	٠,٩٠٤	٠,٦٦٨
٧	١,٦٩	٠,٩٧	١,١٤
٨	٠,٤٧	٠,٨٣	٠,٥١
٩	١,٠٢	١,٠١	٠,٩٥
١٠	١,١١	٠,٩٤	١,٣١
١١	١,١٦	١,١٨	١,٤٧
١٢	٠,٩٦	٠,٨٩	١,١٣
١٣	٠,٨٧	١,٠٣	٠,٧٣
١٤	٠,٨١	١,٢٣	١,٠٥
١٥	١,١٢	١,١٥	٠,٦٨
١٦	١,٦٠	١,٠٧	١,٧٣
١٧	١,١٣	١,٣٧	١,٠٥
١٨	٠,٦٩	١,٠١	٠,٨٥
١٩	٠,٧٨	١,٤٦	٠,٩٤
٢٠	٠,٨٦	١,١٢	٠,٧٠٢
٢١	٠,٨٥	١,٦١	٠,٩٣
٢٢	٠,٨٦	٠,٧٧	٠,٥٩
٢٣	٠,٨٥	٠,٩٦	٠,٥٢
٢٤	٠,٥٦	١,١٦	٠,٦١
٢٥	٠,٩٩	١,٢٦	٠,٨٧
٢٦	٠,٦٦	٠,٩٥	٠,٨٤
٢٧	٠,٨٦	١,١٢	٠,٨٢
٢٨	١,٥٢	٠,٨٥	٠,٩٣

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز وفق نظرية استجابة الفقرة في كل صورة من صور الاختبار، كما في الجدول (١٩)

الجدول (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز وفق نظرية استجابة الفقرة

الصورة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الصورة الأولى ٤٠ د	٢٨	٠,٩٧٨	٠,٣٠٨
الصورة الثانية ٣٠ د	٢٨	١,١٣٣	٠,٢٦٩
الصورة الثالثة ٢٠ د	٢٨	٠,٩٠٦	٠,٢٧٦

يتضح من الجدول رقم (١٩) أن متوسطات معاملات التمييز وفق نظرية استجابة الفقرة النموذج ثنائي المعلم تتفاوت حسب كل صورة، فنجد أن متوسط معامل التمييز بالصورة الثانية (٣٠ د) هو الأعلى ثم الصورة الأولى (٤٠ د) وأخيراً الصورة الثالثة (٢٠ د). وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز وفق نظرية استجابة الفقرة لصور الاختبار باختلاف الزمن، تم استخدام تحليل التباين الأحادي والنتائج كما في الجدول رقم (٢٠).

الجدول (٢٠): تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز وفق نظرية استجابة الفقرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
زمن الاختبار	٠,٧٥٤	٢	٠,٣٧٧	٤,٦٤٣	٠,٠١٢
الخطأ	٦,٥٧٥	٨١	٠,٠٨١		
الكل	٧,٣٢٩	٨٣			

يتضح من الجدول رقم (٢٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معاملات التمييز تُعزى للزمن، ولذلك تم استخدام طريقة المقارنات البعدية بين متوسطات معاملات التمييز للصور الثلاث للاختبار لمعرفة أي الفروق دالة إحصائياً وتبين ذلك من الجدول (٢١).

الجدول (٢١): نتائج المقارنات البعدية لمتوسطات معاملات التمييز وفق نظرية استجابة الفقرة النموذج الثنائي

المقارنات	الفرق بين المتوسطات	الخطأ	الدلالة الإحصائية
٣*٤٠	٠,١٥٥-	٠,٠٧٦	٠,١٣٤
٢*٤٠	٠,٠٧٣	٠,٠٧٦	٠,٦٣٧
٢*٣٠	٠,٢٢٧ *	٠,٠٧٦	٠,٠١٥

يلاحظ من الجدول رقم (٢١) أن الفرق بين متوسطي معاملات التمييز كان دال إحصائياً بين الصورتين الثانية (٣٠ د) والثالثة (٢٠ د) ولصالح الصورة الثانية، أي أن فقرات الصورة الثانية أكثر قدرة على التمييز بين الطلاب من فقرات الصورة الثالثة. في حين أن بقية الفروق بين متوسطات معاملات التمييز غير دالة إحصائياً.

نجد أن هناك اتفاق بين نظرية استجابة الفقرة النموذج الثنائي مع النظرية التقليدية فيما يخص معلمة التمييز بوجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لعامل الزمن، وكان هنالك اتفاق بالنتائج أيضاً، حيث إن الفرق لصالح الوقت المناسب (٣٠ د) وفق النموذجين.

٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات دقة تقدير معلمة تمييز فقرات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب الخطأ المعياري في تقدير معلم التمييز لكل فقرة من الفقرات لصور الاختبار الثلاث من خلال برنامج (Bilog-Mg3) كما في الجدول رقم (٢٢)

الجدول (٢٢): الخطأ المعياري في تقدير معلم التمييز لكل فقرة من الفقرات لصور الاختبار الثلاث

رقم الفقرة	الخطأ المعياري في تقدير معلمة التمييز			رقم الفقرة	الخطأ المعياري في تقدير معلمة التمييز		
	د ٢٠	د ٣٠	د ٤٠		د ٢٠	د ٣٠	د ٤٠
١	٠,١٧٦	٠,٢٢٥	٠,٢٩١	١٥	٠,٤٩١	٠,٤٦٠	٠,٥٨١
٢	٠,٤٤٦	٠,٢١٨	٠,٣٤٢	١٦	٠,٢٢٤	٠,٢٦٨	٠,٣٢٣
٣	٠,٢٥٧	٠,٢٦٦	٠,٢٥٨	١٧	٠,٢٠٤	٠,٢٠٥	٠,٢٠٦
٤	٠,٢٦٣	٠,٢٠٢	٠,١٧٩	١٨	٠,٢٣٩	٠,٣٥٢	٠,١٦٥
٥	٠,٢٥٦	٠,٢٧٧	٠,١٩٢	١٩	٠,٢٢٦	٠,٢١٤	٠,٢١٢
٦	٠,١٩٩	٠,٢٢١	٠,٢٠١	٢٠	٠,١٦٤	٠,١٨٥	٠,٢٧٧
٧	٠,٢١٥	٠,٣٠٤	٠,١٩٣	٢١	٠,٢٩٦	٠,١٩٩	٠,٣٧٧
٨	٠,١٥٥	٠,١٦٩	٠,١٩٧	٢٢	٠,١٤٤	٠,١٧٣	٠,١٢٧
٩	٠,٥٢٢	٠,٢٠٨	٠,١٩٨	٢٣	٠,٢٤٧	٠,٢٢١	٠,٢٩٤
١٠	٠,١٦٦	٠,٢٢٦	٠,١٤٦	٢٤	٠,٢٧٠	٠,١٩١	٠,٢٧١
١١	٠,١٧٦	٠,٢٦١	٠,٢٣٩	٢٥	٠,٣٩٢	٠,٢٢٠	٠,٢٥٦
١٢	٠,٢١٩	٠,١٩٣	٠,١٧٠	٢٦	٠,٢٥٤	٠,١٨٤	٠,٢٣٠
١٣	٠,٢٠٤	٠,٢٢٣	٠,٢١٠	٢٧	٠,١٨٢	٠,٢١١	٠,١٩٧
١٤	٠,٢٥١	٠,١٨٥	٠,٣٥٧	٢٨	٠,٢٣٢	٠,٢٦١	٠,٢٠٠

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأخطاء المعيارية لتقديرات معلم التمييز لفقرات كل صورة من صور الاختبار، كما هو موضح في جدول رقم (٢٣)

الجدول (٢٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأخطاء المعيارية لتقديرات معالم التمييز

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الصورة
٠,١٩٥	٠,٢٤٦	٢٨	الصورة الأولى د ٤٠
٠,٠٤٠	٠,٢٣٣	٢٨	الصورة الثانية د ٣٠
٠,٢٧٦	٠,٢٥٣	٢٨	الصورة الثالثة د ٢٠

يتبين من الجدول رقم (٢٣) أن المتوسطات الحسابية للأخطاء المعيارية لتقديرات معالم التمييز لفقرات كل صورة من صور الاختبار أن الصورة الثانية (د ٣٠) هي الأقل أخطاء بين بقية الصور الأخرى أي أنها الأكثر دقة في تقدير معلم التمييز، ثم الصورة الأولى (د ٤٠)، والأكثر أخطاء في تقدير معالم صعوبة التمييز الصورة الثالثة (د ٢٠).
ولفحص الفروق في دقة تقديرات معالم التمييز، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للأخطاء المعيارية لهذه التقديرات لكل صورة من صور الاختبار، والجدول رقم (٢٤) يوضح ذلك.

الجدول (٢٤): تحليل التباين لفحص الفروق في دقة تقديرات معالم الصعوبة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
زمن الاختبار	٠,٠٠٦	٢	٠,٠٠٣	٠,٣٨٩	٠,٦٧٩
الخطأ	٠,٥٧٩	٨١	٠,٠٧		
الكلية	٠,٥٨٥	٨٣			

يشير الجدول رقم (٢٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير معالم التمييز بين صور الاختبار تُعزى لزمن الاختبار. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة منايصة (٢٠١٣) التي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دقة تقدير معلم التمييز تُعزى لزمن الاختبار. وتتفق معها بالصورة الأكثر دقة في تقدير معلم التمييز (الوقت المناسب). السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة إحصائية بين معاملات ثبات الاختبار وفقاً لكل من النظرية التقليدية ونظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟ ويتفرع عنه السؤالين التاليين:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معاملات ثبات الاختبار وفق النظرية التقليدية تُعزى لزمن الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال يلزمنا حساب معاملات الثبات لكل صورة من صور الاختبار وفق الطرق التقليدية.

تم حساب معاملات الثبات لصور الاختبار وفق النظرية التقليدية بأربع طُرق كما يوضحها الجدول رقم (٢٥)، وهذه الطرق هي:

١. معادلة كيودر-ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)
٢. التجزئة النصفية (العشوائية) باستخدام معادلة سيبرمان- براون (S-B Random).
٣. التجزئة النصفية (النصف الأول- الثاني) بمعادلة سيبرمان- براون (S-B First-Last)
٤. التجزئة النصفية (فردى- زوجي) بمعادلة سيبرمان- براون (S-B Odd-Even)

الجدول (٢٥): معاملات الثبات وفق النظرية التقليدية لصور الاختبار

الطريقة	KR-20	التجزئة العشوائية	التجزئة (الأول-الثاني)	التجزئة (فردى-زوجي)
الصورة الأولى ٤٠ د	٠,٨٢	٠,٨١	٠,٨١	٠,٨٤
الصورة الثانية ٣٠ د	٠,٨٨	٠,٨٨	٠,٨٤	٠,٩١
الصورة الثالثة ٢٠ د	٠,٧٩	٠,٨١	٠,٦٨	٠,٧٩

يتضح من الجدول رقم (٢٥) اتفاق الطرق المستخدمة لحساب معامل الثبات وفق النظرية التقليدية أن الصورة الثانية (الوقت المناسب ٣٠ د) هي الأعلى ثباتاً، ثم الصورة الأولى (الوقت الطويل ٤٠ د)، وأخيراً الصورة الثالثة (الوقت القصير ٢٠ د).

ولفحص دلالة الفروق بين معاملات الثبات لصور الاختبار، تم عمل المقارنات الثنائية عن طريق الإحصائي M ، من خلال المعادلة التالية :

$$M = \frac{J-1}{1} \left\{ \sum_{k=1}^k B_k - \frac{\left\{ \sum_{k=1}^k B_k \left(1 - r_k\right)^{\frac{-1}{3}} \right\}}{\left\{ \sum_{k=1}^k B_k \left(1 - r_k\right)^{\frac{-2}{3}} \right\}} \right\}$$

حيث تُحسب B_k من المعادلة التالية: $B_k = \frac{(9n_k - 11)^2}{n_k}$

حيث ، J: عدد فقرات الاختبار، r_k : معامل الثبات، n_k : عدد أفراد العينة

حيث تم استخراج قيمة M لكل مقارنة بين صور الاختبار لجميع الطرق المستخدمة لحساب الثبات كما في الجدول رقم (٢٦)

الجدول (٢٦): قيم الإحصائي M للمقارنات الثنائية بين معاملات الثبات لصور الاختبار الثلاث

30*20	40*20	40*30	
* ١٠,٧	١,٠٦	* ٥,١١	KR-20
* ٦,٢٤	٠,٠٣	* ٧,١١	التجزئة العشوائية
* ١٦,٨٣	* ٩,٦٤	١,٠٦	التجزئة (الأول-الثاني)
* ٢٢,٩٢	٣,٥٩	* ٨,٧٤	التجزئة (فردى-زوجي)

• ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠٥ .

من قيم M المحسوبة في الجدول رقم (٢٦) ومقارنتها بالقيمة الحرجة لتوزيع كاي تربيع (X^2) عند درجة حرية واحدة = ٣,٨٤ ، نجد أن بعض قيم M تجاوزت القيمة الحرجة، وبالتالي يدل ذلك على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (٠,٠٥)، وذلك يدل على أن معاملات الثبات وفق الطرق التقليدية تتأثر بعامل الزمن، والفروق كالتالي:

١. معامل الثبات KR-20:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الأولى والصورة الثانية، لصالح الصورة الثانية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الثانية والصورة الثالثة، لصالح الصورة الثانية.

٢. معامل ثبات التجزئة النصفية (العشوائي) (S-B Random):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الأولى والصورة الثانية، لصالح الصورة الثانية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الثانية والصورة الثالثة، لصالح الصورة الثانية.

٣. معامل ثبات التجزئة النصفية (النصف الأول- الثاني) (S-B First- Last):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الأولى والصورة الثالثة، لصالح الصورة الأولى. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الثانية والصورة الثالثة، لصالح الصورة الثانية.

٤. معامل ثبات التجزئة النصفية (فردى- زوجي) (S-B Odd- Even):

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الأولى والصورة الثانية، لصالح الصورة الثانية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصورة الثانية والصورة الثالثة، لصالح الصورة الثانية.

٢- هل توجد فروق دالة إحصائية بين معاملات ثبات الاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة تُعزى لزمان

الاختبار (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال يلزمنا حساب معاملات الثبات لكل صورة من صور الاختبار وفق نظرية استجابة الفقرة

١. حساب معاملات الثبات للصورة الأولى (٤٠ د):

أ- معامل ثبات الأفراد (عينة الدراسة):

تراوحت قيم معلم الصعوبة للفقرات في الصورة الأولى بين (٢,٩٠-) و (١,٧٢) بوسط حسابي (-٠,٦٩)، وانحراف معياري (١,٠٣٤)، وقد تراوحت قيم الخطأ المعياري في تقدير معلم الصعوبة للفقرات بين (٠,١٣) و (١,٠٩) بوسط حسابي (٠,٢٩٥) وانحراف معياري (٠,١٩٥).

$$\text{معامل الفصل للأفراد (G)} = \frac{\text{الانحراف المعياري لقيم معلم الصعوبة للفقرات}}{\text{الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير معلم الصعوبة}} = \frac{3,51}{3,51} = 1$$

$$\text{معامل ثبات الأفراد للصورة الأولى} = \frac{G^2}{1+G^2} = \frac{1}{1+1} = 0,5$$

ب- معامل ثبات الفقرات:

بلغت قيمة الوسط الحسابي لقدرات المفحوصين (-٠,٤٣) بانحراف معياري (١,٠٧)، كما بلغت قيمة الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير القدرة (٠,١٩) بانحراف معياري (٠,١٩).

$$\text{معامل الفصل للفقرات (G)} = \frac{\text{الانحراف المعياري لقيم تقدير القدرة}}{\text{الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير القدرة}} = \frac{2,43}{2,43} = 1$$

$$\text{معامل ثبات الفقرات للصورة الأولى} = \frac{G^2}{1+G^2} = \frac{1}{1+1} = 0,5$$

ج- معامل الثبات التجريبي:

بلغت قيمة معامل الثبات التجريبي للصورة الأولى (٠,٨٣) وفق برنامج (Bilog-Mg3)

١- حساب معاملات الثبات للصورة الثانية (٣٠ د):

أ- معامل ثبات الأفراد (عينة الدراسة):

تراوحت قيم معلم الصعوبة للفقرات في الصورة الأولى بين (١,٣٤) و (١,٣٠) بوسط حسابي (٠,٠١٧-)، وانحراف معياري (٠,٧٠٦)، وقد تراوحت قيم الخطأ المعياري في تقدير معلم الصعوبة للفقرات بين (٠,١٣) و (٠,٢٩) بوسط حسابي (٠,١٩٩) وانحراف معياري (٠,٠٤).

$$\text{معامل الفصل للأفراد (G)} = \frac{\text{الانحراف المعياري لقيم معلم الصعوبة للفقرات}}{\text{الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير معلم الصعوبة}} = ٣,٥٥$$

$$\text{معامل ثبات الأفراد للصورة الأولى} = \frac{G^2}{1+G^2} = ٠,٩٣$$

ب- معامل ثبات الفقرات:

بلغت قيمة الوسط الحسابي لقدرات المفحوصين (٠,٠٠٦) بانحراف معياري (١,١٢)، كما بلغت قيمة الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير القدرة (٠,٣٩٩) بانحراف معياري (٠,١٦).

$$\text{معامل الفصل للفقرات (G)} = \frac{\text{الانحراف المعياري لقيم تقدير القدرة}}{\text{الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير القدرة}} = ٢,٨١$$

$$\text{معامل ثبات الفقرات للصورة الأولى} = \frac{G^2}{1+G^2} = ٠,٨٩$$

ج- معامل الثبات التجريبي:

بلغت قيمة معامل الثبات التجريبي للصورة الثانية (٠,٨٧) وفق برنامج (Bilog-Mg3)

٢- حساب معاملات الثبات للصورة الثالثة (٢٠ د):

أ- معامل ثبات الأفراد (عينة الدراسة):

تراوحت قيم معلم الصعوبة للفقرات في الصورة الثالثة بين (٣,٢٦-) و (٢,٠٤) بوسط حسابي (٠,٠٠٥-)، وانحراف معياري (١,١٠٦)، وقد تراوحت قيم الخطأ المعياري في تقدير معلم الصعوبة للفقرات بين (٠,١٢) و (١,٣٤) بوسط حسابي (٠,٣٣٨) وانحراف معياري (٠,٢٧٦).

$$\text{معامل الفصل للأفراد (G)} = \frac{\text{الانحراف المعياري لقيم معلم الصعوبة للفقرات}}{\text{الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير معلم الصعوبة}} = ٣,٢٧$$

$$\text{معامل ثبات الأفراد للصورة الأولى} = \frac{G^2}{1+G^2} = ٠,٩١$$

ب- معامل ثبات الفقرات:

بلغت قيمة الوسط الحسابي لقدرات المفحوصين (٠,٠١٦-) بانحراف معياري (١,١٢)، كما بلغت قيمة الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير القدرة (٠,٤٧٣) بانحراف معياري (٠,٢٢).

$$\text{معامل الفصل للفقرات (G)} = \frac{\text{الانحراف المعياري لقيم تقدير القدرة}}{\text{الوسط الحسابي للخطأ المعياري في تقدير القدرة}} = ٢,٣٧$$

$$\text{معامل ثبات الفقرات للصورة الأولى} = \frac{G^2}{1+G^2} = ٠,٨٥$$

ج- معامل الثبات التجريبي:

بلغت قيمة معامل الثبات التجريبي للصورة الثانية (٠,٨٢) وفق برنامج (Bilog-Mg3)

الجدول (٢٧): بوضوح معاملات الثبات وفق نظرية استجابة الفقرة لصور الاختبار الثلاث

الصور الأولى	الثبات التجريبي	ثبات الأفراد	ثبات الفقرات
د ٤٠	٠,٨٣	٠,٩٢	٠,٨٦
الصورة الثانية ٣٠ د	٠,٨٧	٠,٩٣	٠,٨٩
الصورة الثالثة ٢٠ د	٠,٨٢	٠,٩١	٠,٨٥

يتضح من الجدول رقم (٢٧) اتفاق الطرق المستخدمة لحساب معامل الثبات وفق نظرية استجابة الفقرة أن الصورة الثانية (الوقت المناسب ٣٠ د) هي الأعلى ثباتاً، ثم الصورة الأولى (الوقت الطويل ٤٠ د)، وأخيراً الصورة الثالثة (الوقت القصير ٢٠ د).
ولفحص فروق معاملات الثبات بين صور الاختبار، تم عمل المقارنات الثنائية عن طريق الإحصائي M من خلال المعادلة التالية:

$$M = \frac{J-1}{1} \left\{ \sum_{k=1}^k B_k - \frac{\left\{ \sum_{k=1}^k B_k \left(1 - r_k\right)^{\frac{-1}{3}} \right\}}{\left\{ \sum_{k=1}^k B_k \left(1 - r_k\right)^{\frac{-2}{3}} \right\}} \right\}$$

حيث تُحسب B_k من المعادلة التالية:

$$B_k = \frac{(9n_k - 11)^2}{n_k}$$

حيث، J: عدد فقرات الاختبار، r_k : معامل الثبات، n_k : عدد أفراد العينة

وتم استخراج قيمة M لكل مقارنة بين صور الاختبار لجميع الطرق المستخدمة لحساب الثبات كما في الجدول (٢٨)

الجدول (٢٨): قيم الإحصائي M للمقارنات الثنائية بين معاملات الثبات لصور الاختبار الثلاث

30*20	40*20	40*30	
٣,٧٦	٠,٣٣	٢,٧٦	الثبات التجريبي
٢,٢٥	٠,٥٠	٠,٦٣	ثبات الأفراد
٣,٤٢	٠,١٦	٢,٠٦	ثبات الفقرات

من الجدول رقم (٢٨) يتضح أن جميع قيم M المحسوبة من خلال المعادلة لم تتجاوز القيمة الحرجة لتوزيع كاي تربيع (X^2) عند درجة حرية واحدة = ٣,٨٤ ، ومن ذلك نجد أن الفروق بين معاملات الثبات بين صور الاختبار غير دالة إحصائياً، أي أن عامل الزمن ليس له تأثير ذو دلالة إحصائية على معاملات الثبات المحسوبة وفق نظرية استجابة الفقرة.

تتفق معاملات الثبات المحسوبة بالطرق التقليدية مع معاملات الثبات المحسوبة وفق نظرية استجابة الفقرة على أن معاملات ثبات الصورة الثانية (الوقت المتوسط ٣٠ د) هي الأعلى ثباتاً، ثم معاملات ثبات الصورة الأولى (الوقت الطويل ٤٠ د)، وأخيراً معاملات ثبات الصورة الثالثة (الوقت القصير ٢٠ د). ويمكن الاختلاف بينهما في دلالة الفروق، حيث يتضح لنا أن الفروق بين معاملات الثبات لصور الاختبار بالنظرية التقليدية ذات دلالة إحصائية، بينما الفروق في معاملات الثبات لصور الاختبار بنظرية استجابة الفقرة غير دالة إحصائياً.

السؤال الرابع: هل يُفرز النموذج اللوجستي ثنائي المعلم لنظرية استجابة الفقرة فقرات تختلف في محتواها وعددها عن تلك التي تفرزها المؤشرات التقليدية اعتماداً على معاملات الصعوبة والتمييز لصور الاختبار الثلاثة (٤٠ دقيقة ، ٣٠ دقيقة ، ٢٠ دقيقة)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات صور الاختبار وفق نظرية استجابة الفقرة (ثنائي المعلم) والنظرية التقليدية. حيث تم اعتماد المعيار التالي لحذف الفقرات أو بقائها:

١- نظرية استجابة الفقرة: أي فقرة معامل صعوبتها خارج المدى (١,٥٠ ، ١,٥٠-) تُحذف. أي فقرة معامل تمييزها أقل من (٠,٤٠) تُحذف.

٢- النظرية التقليدية: أي فقرة معامل صعوبتها خارج المدى (٠,٨٠ ، ٠,٢٠) تُحذف. أي فقرة معامل تمييزها أقل من (٠,٢٥) تُحذف.

أولاً: الصورة الأولى (٤٠ د):

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الصورة الأولى للاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم والنظرية التقليدية كما في الجداول رقم (١٠) و(١٣) و(٢٠) و(٢٤)

وبناء على المعيار المحدد فإن الفقرات المستبعدة وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم وعددها ٤ هي: (١,٥٠ ، ١,٤ ، ٢٤) أي ما نسبته ١٤%. وأن الفقرات المستبعدة وفق النظرية التقليدية وعددها ٥ هي: (١ ، ٠,٨ ، ٠,٥ ، ١,٨ ، ٢٤) أي ما نسبته ١٨%. واتفق النموذج الثنائي مع المؤشرات التقليدية على حذف ٣ فقرات هي: (١، ٥، ٢٤)، وعلى مطابقة ٢٢ فقرة وهي (٢، ٣، ٤، ٦، ٧، ١٠، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

ويمكن حساب نسبة الاتفاق بين النموذجين بالصورة الأولى (٤٠ د) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الفقرات المتفق على استبعادها} + \text{عدد الفقرات المتفق على بقائها}}{\text{العدد الكلي للفقرات}} = \frac{٢٢+٣}{٢٨} = ٨٩\%$$

أي أن ٨٩% من الفقرات (٢٥ فقرة) اتفق النموذجان في الحكم عليهما، حيث اتفقا على استبعاد ٣ فقرات وبقاء ٢٢ فقرة من فقرات اختبار الصورة الأولى (٤٠ د)، أما النسبة المتبقية وهي ١١% من فقرات الاختبار (٣ فقرات) فقد اختلفا بالحكم عليهما، ففترتين استبعدها المؤشرات التقليدية ولم يستبعدها النموذج الثنائي، وبقرة واحدة استبعدها النموذج الثنائي ولم تستبعدها المؤشرات التقليدية.

ثانياً: الصورة الثانية (٣٠ د):

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الصورة الأولى للاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم والنظرية التقليدية كما في الجداول رقم (١٠) و(١٣) و(٢٠) و(٢٤)

وبناء على المعيار المحدد فإن النموذج اللوجستي ثنائي المعلم في الصورة الثانية (٣٠ د) لم يستبعد أي فقرة. وأن الفقرات المستبعدة وفق النظرية التقليدية فقرة واحدة (رقم ١) أي ما نسبته ٤%. واتفق النموذج الثنائي مع المؤشرات التقليدية على مطابقة ٢٧ فقرة وهي (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

ويمكن حساب نسبة الاتفاق بين النموذجين بالصورة الثانية (٣٠ د) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الفقرات المتفق على استبعادها} + \text{عدد الفقرات المتفق على بقائها}}{\text{العدد الكلي للفقرات الكلي}} = \frac{٢٧ + ٠}{٢٨} = ٩٦\%$$

أي أن ٩٦% من الفقرات (٢٧ فقرة) اتفق النموذجان في الحكم عليهما، حيث اتفقا على بقاء ٢٧ فقرة من فقرات اختبار الصورة الثانية (٣٠ د)، أما النسبة المتبقية وهي ٤% من فقرات الاختبار (فقرة واحدة) فقد اختلفا بالحكم عليهما، استبعدها المؤشرات التقليدية ولم يستبعدها النموذج الثنائي الذي لم يستبعد أي فقرة من فقرات الصورة الثانية (٣٠ د) للاختبار.

ثالثاً: الصورة الثالثة (٢٠ د):

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة من فقرات الصورة الأولى للاختبار وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم والنظرية التقليدية كما في الجداول رقم (١٠) و(١٣) و(٢٠) و(٢٤)

وبناء على المعيار المحدد فإن الفقرات المستبعدة وفق النموذج اللوجستي ثنائي المعلم وعددها ٤ هي: (١، ٥، ١٤، ٢١) أي ما نسبته ١٤%. وأن الفقرات المستبعدة وفق النظرية التقليدية وعددها ١١ هي: (١، ٢، ٥، ٨، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤) أي ما نسبته ٣٩%. واتفق النموذج الثنائي مع المؤشرات التقليدية على حذف ٣ فقرات هي: (١، ٥، ١٤)، وعلى مطابقة ١٦ فقرة وهي (٣، ٤، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨).

ويمكن حساب نسبة الاتفاق بين النموذجين بالصورة الثانية (٢٠ د) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الفقرات المتفق على استبعادها} + \text{عدد الفقرات المتفق على بقائها}}{\text{العدد الكلي للفقرات الكلي}} = \frac{١٦ + ٣}{٢٨} = ٦٨\%$$

أي أن ٦٨% من الفقرات (١٩ فقرة) اتفق النموذجان في الحكم عليهما، حيث اتفقا على استبعاد ٣ فقرات وبقاء ١٦ فقرة من فقرات اختبار الصورة الثالثة (٢٠ د)، أما النسبة المتبقية وهي ٣٢% من فقرات الاختبار (٩ فقرات) فقد اختلفا بالحكم عليهما، ٨ فقرات (٢، ٥، ٨، ١٥، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٣، ٢٤) استبعدها المؤشرات التقليدية ولم يستبعدها النموذج الثنائي، وبقرة واحدة (٢١) استبعدها النموذج الثنائي ولم تستبعدها المؤشرات التقليدية. يتبين مما سبق أن نسبة الاتفاق بين النظريتين في فرز الفقرات بناء على معاملات الصعوبة والتمييز تتأثر بزمن الاختبار، حيث تكون نسبة الاتفاق بينهما عالية جداً في الوقت المناسب، وتنخفض عند زيادة وقت الاختبار، أما عند تقليص وقت الاختبار بمقدار الثلث تكون نسبة الاتفاق منخفضة جداً، وذلك بسبب دقة تقدير هذه المعالم من خلال الأخطاء المعيارية فكما ظهر بالنتائج أن الصورة الثانية (الزمن المناسب) هي الأكثر دقة، ثم الصورة الأولى (الزمن الطويل) ثم الصورة الثالثة (الزمن القصير).

ومن ذلك يتضح لنا أهمية زمن الاختبار وتأثيره على معالم الفقرات ودقة تقديرها، فالزمن المناسب للاختبار الذي يتناسب مع عدد الفقرات وخصائص المفحوصين تكون فيه دقة التقدير لمعلمة الصعوبة ومعلمة التمييز أعلى من دقة تقديرها في الزمن القصير والزمن الطويل بسبب قلة الأخطاء المعيارية في تقدير هذه المعالم في الزمن المناسب.

أما بالنسبة لتفسير أن ثبات الاختبار في الزمن المناسب حسب النظرية التقليدية هو الأعلى ثباتاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الزمن المناسب، إنه تم حساب الثبات بطرق الاتساق الداخلي وكما يذكر يذكر (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٣٦) تعتمد هذه الطريقة في حساب الثبات على الاتساق في أداء الطلاب على الاختبار من فقرة لأخرى، فكلما زاد الاتساق بين هذه الفقرات زاد ثبات الاختبار ككل. وبالتالي فإن زمن الاختبار له تأثير على اتساق هذه الفقرات من خلال أداء الطلاب، فالزمن القصير يؤثر على أداء الطالب وخصوصاً في الفقرات الأخيرة مما يقلل من اتساق هذه الفقرات، والزمن الطويل كذلك قد يكون له تأثير على أداء الطالب من خلال تغيير بعض الإجابات الصحيحة بإجابات خاطئة بسبب طول فترة الاختبار مما يقلل من اتساق فقرات الاختبار وبالتالي تأثيرها على الثبات.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١. ينبغي تحديد زمن الاختبار المناسب بدقة عالية وفق الأسس والمعايير والالتزام به، لما له من تأثير على خصائص الاختبار والفقرات ودقة تقديرها.
٢. إطالة زمن الاختبار عن الوقت المناسب له تأثير سلبي على خصائص الاختبار والفقرات ودقة تقديرها، بالإضافة إلى أن فيه هدراً لوقت وجهد الطالب والمراقب، وزيادة حالات الغش. كما لوحظ من خلال تصحيح الصورة الأولى (الوقت الطويل) كثير من الحالات التي يتم فيها تغيير اختيار الإجابة الصحيحة بإجابة خاطئة وتأثيرها على درجة الطالب، ويؤكد ذلك المتوسط الحسابي للدرجات الكلية بالصورة الثانية (الوقت المناسب) هو الأعلى، ثم الصورة الأولى (الوقت الطويل)، وأخيراً الصورة الثالثة (الوقت القصير).
٣. تقصير زمن الاختبار عن الوقت المناسب له تأثير سلبي على خصائص الاختبار والفقرات ودقة تقديرها، وقد يؤدي لارتفاع القلق عند الطلاب وبالتالي يؤثر على أدائهم.
٤. تنوع أساليب التقويم في المرحلة الابتدائية واستخدام الاختبارات الموضوعية وخاصة (الاختبار من متعدد) في الصفوف العليا.
٥. توعية الطلاب بأهمية الاختبارات، وتدريبهم على إدارة وقت الاختبار.

البحوث المقترحة:

١. الكشف عن أثر زمن الاختبار على تحصيل طلاب المرحلة الجامعية.
٢. الكشف عن تأثير زمن الاختبار على أداء الطلاب في الاختبارات المقالية أو الاختبارات الشفوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أيبالا، دي (ترجمة الكيلاني، عبدالله؛ البرصان، إسماعيل) (٢٠١٧). النظرية والتطبيق في نظرية استجابة الفقرة. الرياض: جامعة الملك سعود.
٢. الشمراني، محمد (٢٠١٤). استخدام نظرية استجابة الفقرة والنظرية التقليدية في تقدير الخصائص الإحصائية السيكمترية لاختبار مهارات التفكير والتعلم لطلبة السنة التحضيرية الجامعية. التربية (جامعة الأزهر) - مصر. م ٢. ع ١٥٨. ص ص ٧١٧-٨٠٢.
٣. الشيخ، تاج السر؛ أخرجس، نائل، وعبدالمجيد، بثينة (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي. ط ٥. الرياض: مكتبة الرشد.
٤. علام، صلاح الدين (٢٠١٥ أ)، القياس والتقويم التربوي والنفسي. ط ٦. القاهرة: دار الفكر العربي.
٥. علام، صلاح الدين (٢٠١٥ ب)، القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط ٥. عمان: دار المسيرة.
٦. العمري، حمزة (١٩٨٥). أثر طول وقت الاختبار التحصيلي على أداء المفحوصين عليه وعلى خصائصه السيكمترية عند مفحوصين مختلفين في درجات مخاطرهم ومستوى قلقهم العام، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
٧. عودة، أحمد سليمان (٢٠١٠)، القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط ٤. إربد: دار الأمل.
٨. كروكر، ليندا وألجينا، جيمس (ترجمة الحموري، هند و دعنا، زينات) (٢٠١٧). مدخل إلى نظرية القياس التقليدية والمعاصرة. عمان: دار الفكر.
٩. منايصة، هيثم (٢٠١٣). أثر زمن الاختبار على دقة تقديرات معالم الفقرات والأفراد وفق نماذج نظرية استجابة الفقرة، رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، إربد.
١٠. النهان، موسى (٢٠٠٤)، أساسيات القياس في العلوم السلوكية. ط ١. عمان: دار الشروق.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- [1] B. Bridgeman, F. Cline & J. Hessinger, (2004). Effect of Extra Time on Verbal and Quantitative GRE Scores. Applied Measurement In Education. Vol.17.No. 1,pp. 25-37.
- [2] J. Hattie, (1985). Methodology review: Assessing unidimensionality of tests and items. Psychological Measurement. Vol. 9.No. 2 ,pp.139-164.

- [3] J. Jensen, D. Berry & T. Kummer, (2013). Investigating the Effects of Exam Length on Performance and Cognitive Fatiague. PLOS ONE.Vol.8.No.8,pp.1-9.
- [4] E.B. Mandinach, Bridgeman, B., Cahalan-Laitusis, C., & Trapani, C. (2005). The impact of extended time on SAT test performance. research report no. 2005-8. ETS RR-05-20 College Board. 250 Vesey Street, New York, NY 10281. Retrieved from:
<https://search.proquest.com/docview/1773216240?accountid=142908>
- [5] A.A. Mroch, (2006). A randomized response deletion approach for reducing the effects of test speededness on item response theory item parameter estimates. Doctoral dissertation.University of Wisconsin- Madison.
- [6] T.C. Oshima, (1994). the effect of speededness on parameter estimation in item response theory. Journal of Educational measurement.Vol. 31.No.1,pp. 200-219.
- [7] L. Portolese, J. Krause & J. Bonner, (2016). Timed Online Tests: Do Students Perform Better With More Time?. American Journal of Distance Education, 30(4), 264-271.Powers, D.E., & Fowles, M.E. (1996).Effect of applying different time limits to a proposed GRE writing test. Journal of Educational Measurement.Vol. 33.No.4,pp.433-452.
- [8] E. Talento-Miller, F. Guo & K.T.Han, (2013). Examining Test Speededness by Native Language. International Journal Of Testing.Vol. 13.No.2,pp. 89-104.

Impact of Test Time on Estimating Aspects of Items and Test Reliability: A Comparative Study: Item Response Theory and Classical Test Theory

Farhan Ali Saleh Al - Balawi

Master of Educational Measurement and Evaluation - Ministry of Education
Farhan36qiyas@hotmail.com

Sabri Mohamed Ismail Abdel Aal

Assistant Professor of Psychometry - Tabuk University and Menoufia University
sabdelaal@ut.edu.sa

Abstract:

The research aimed to explore the impacts of test time on estimations of items aspects in context with Item Response Theory, and Classical Theory. Where a multi choice test of (28) items was constructed. Three test images were formed, varying in response time. Were applied sample of students. Then analyzed .The results showed that there is concordance of Theories on the existence statistically significant differences in the average of the estimation of discrimination Coefficient and the accuracy of the difficulty coefficient. As the results of the M-tests showed differences between the reliability coefficients of the three images. Also, the ratio between two theories in the classification of items based on the characteristics of difficulty and discrimination in the images respectively 89%, 96% and 68%. As research results, we recommend test time to be carefully selected as its impact on test characteristics, items and estimation accuracy .

Keywords: Classical Test Theory, Item Response Theory, Multiple Choice Test, Parameters Item, Time Test, Reliability Test

تأثير الإعداد الأكاديمي في إكساب السلوك القيادي لطلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم

سلطان غالب الديحاني

كلية التربية- الإدارة والتخطيط التعليمي- جامعة الكويت- الكويت
dr.aldaihani@gmail.com

عنود فهد الخالدي

وزارة التربية والتعليم

المخلص:

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تأثير الإعداد الأكاديمي في إكساب السلوك القيادي لطلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم، اتبعت الدراسة في منهجها المنهج الوصفي المسحي وأداتها الاستبانة، طبقت على عينة عشوائية بسيطة قوامها (٦٧٦) طالبًا وطالبة، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة تم التوصل إلى عدد من النتائج، أهمها: (١) درجة تأثير الإعداد الأكاديمي في جامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي كانت درجة تأثير متوسطة. (٢) جميع الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء بعد التمكين كان بدرجة مرتفعة، وجاءت مرتبة تنازليًا كالتالي: التمكين، تشكيل القواعد، التحدي، التشجيع، الرؤية المشتركة. (٣) كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة العينة حول درجة تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي تبعًا لمُتغير الكلية لصالح الكليات المهنية والأدبية والمعدل التراكمي لصالح ذوي المعدلات (١، ٣، ٤)، بينما لم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمُتغير النوع أو الفرق الدراسية، وفي ضوء تلك النتائج ختمت الدراسة بالتوصيات.

الكلمات المفتاحية: الإعداد الأكاديمي، السلوك القيادي، القيادة، جامعة الكويت، الطلاب.

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي تنافسًا كبيرًا وجليًا لكسب فرص التعليم، بل تجاوز هذا الاهتمام مرحلة التعليم العام وازداد التوجه نحو التعليم الجامعي، الذي في بعض الأحيان تدفع له الأموال الطائلة من الأفراد للحصول على مقعد جامعي، وذلك لكونه المؤهل الرئيسي إلى سوق العمل من خلال تزويدهم بالمهارات والخبرات التي تزيد من فرصة الحصول على الوظائف التي يطمحون إليها. في ضوء ذلك يؤكد Herzberg, Price and Wood (2014) على أهمية التعليم والتعليم الجامعي من خلال ما يسمى بفجوة الأجور بين الأفراد ذوي التعليم الجامعي ومن هم أقل تعليمًا في بنسلفانيا، فقد تضاعفت هذه الفجوة منذ (١٩٧٩) حتى (٢٠١٤) من معدل (٥-٦) دولارًا في الساعة إلى معدل (١٤-١٠) دولارًا في الساعة الواحدة، وهذا الفرق كان نتيجة لارتفاع أجور ذوي التعليم الأعلى، وثبات أجور ذوي التعليم الأقل منذ تلك الفترة، وأيضًا نسبة البطالة منخفضة في فئة ذوي التعليم المرتفع مقارنة بذوي التعليم الأقل، كما أن الفائدة من التعليم الجامعي لا تعود بالمنفعة على الفرد نفسه فقط بل أيضًا على مجتمعه، وذلك لأن ارتفاع مستوى التعليم وتطور المهارات لدى الأفراد هو السبيل لتحقيق النمو الاقتصادي، حيث إن رأس المال البشري هو المصدر الأول للإنتاج، وخير مثال على ذلك العلماء والباحثين هم الأساس في التطور والتقدم. إضافة لما تقدم فإن التعليم الجامعي يهدف لتمكين الأفراد من تطوير قدراتهم لأعلى مستويات ممكنة، من خلال النمو الفكري، والإعداد للحياة العملية، والمساهمة بفعالية في خدمة المجتمع، وزيادة الفهم والمعرفة للأفراد لتحقيق منفعتهم الشخصية على المستوى الاقتصادي والاجتماعي،

وتلبية الاحتياجات الاقتصادية، وتشكيل مجتمع ديمقراطي متحضر يستوعب الجميع دون تمييز (Manzoor, Hussain, Ahmed & Iqbal, 2012; Pavel, 2012).

لذا فإن الجامعات لم تعد تقتصر وظيفتها في تقديم المعرفة فقط، بل تتعداها لتبني أجيال قادرة على تحمل المسؤوليات، من خلال ما تقدمه بأنشطتها وفعاليتها وبرامجها لتنمية الشخصية، وإتاحة الفرصة للتعبير والتفاعل مع الآخرين، وتعزيز المفاهيم المهمة كاللسماع واحترام الآخر وتقبل التنوع وثقافة الحوار والعمل بروح الفريق وتنمية المهارات القيادية والسلوك القيادي لدى الطلبة (الربيعي، ٢٠٠٨).
أولاً: القيادة

يعتبر مفهوم القيادة من المفاهيم التي حظيت بتعاريف متنوعة ومتعددة، فكل يعرفها طبقاً لمنظوره الخاص، ويمكن تعريف القيادة بأنها: "درجة قوة التأثير التي يمارسها القائد في إحداث تغيير هادف في سلوك الأفراد، تعتبر مؤشراً مهماً للحكم على قيادته بالفعالية" (شحاتة، والنجار، ٢٠٠٣، ص. ٢٤٢). كما عرف Tsitlin القيادة بأنها "تلك المهارة التي يتمتع بها الفرد في توجيه سلوك الآخرين نحو أهداف محددة يؤمن بها ويتبناها" (علي، ٢٠٠٨، ص. ١١٣). وعرفها Shachleton بأنها "العملية التي يتم من خلالها تأثير الفرد على أفراد المجموعة نحو بلوغ أهداف المجموعة أو المؤسسة" (شحادة، ٢٠٠٨، ص. ١٠). وعرفتها شهاب (٢٠٠٩) بأنها التأثير في العاملين في أي وقت وتحت أي ظرف لبلوغ الأهداف. وتعرف كذلك بأنها "عملية تحريك مجموعة من الناس باتجاه محدد ومخطط وذلك بتحفيظهم على العمل باختيارهم، والقيادة دور يهدف إلى التأثير في الآخرين" (شهاب، ٢٠١٠، ص. ١١٢). وعرفتها عماد الدين (٢٠٠٤) بأنها عملية تهدف للتأثير بالعاملين من خلال تحفيظهم لتحقيق أهداف المؤسسة وتطويرها. ويمكن تعريف القيادة بأنها العملية التي يؤثر بها الشخص على الآخرين لتحقيق الهدف وتوجيه المنظمة بطريقة تجعلها أكثر تماسكاً واتساقاً (Sharma & Jain, 2013). وهي سلوكيات تهدف للتأثير من أجل تحسين الأداء والعمل لتحقيق الأهداف (اللمكي، ٢٠١٤). مما تقدم يمكن تعريف القيادة بأنها مهارة وسلوك لتحقيق الأهداف، من حيث تنسيق المدخلات بشق أنواعها كانت بشرية ومادية وتقنية، من خلال التأثير بها للوصول للغايات المطلوبة.
أنماط القيادة:

للقيادة ثلاثة أنماط تتباين في مميزاتها وعيوبها سيتم ذكرها بشيء من التفصيل:

١. القيادة الدكتاتورية:

في هذا النوع من القيادة يميل القادة إلى اتخاذ القرارات بأنفسهم ويفضلون تحمل مسؤولية المشاريع الملقاة على عاتقهم ومراقبة تنفيذها، فهنا لا وجود لإشراك المرؤوسين في صنع القرارات، وإنما على المرؤوسين إنجاز العمل واتباع القواعد فقط، ويتميز هذا النمط بسرعة اتخاذ القرار كونه يصدر بشكل فردي، وكذلك السرعة في التنفيذ كون المرؤوسين وظيفتهم فقط تنفيذ الأوامر وبالتالي تزيد الإنتاجية، ويعاب عليه قلة الاتصال الصاعد من المرؤوسين إلى القائد، وأنه قد يخلق مشاحنات وكراهية للعمل وللقائد، وهذا النوع من القيادة لا يطور من العاملين ولا يكسبهم مهارات القيادة واتخاذ القرار. ويزيد من ضغط العمل على القائد على المدى البعيد كونه المسؤول عن كل مشروع وعمل في مؤسسته (MTD Training, 2014).

٢. القيادة الديموقراطية:

يقوم هذا النوع من القيادة على إشراك المرؤوسين في عملية صنع القرار، فالقائد يشرك الأعضاء عند وضع الأهداف والخطط والسياسات، وتتميز القيادة الديموقراطية بتحقيق الرضا الوظيفي للعاملين، وذلك بسبب تحقيق مبدأ المشاركة والحرية والمساواة والتعاون والاهتمام بالعلاقات الإنسانية، ويكون إنتاج المؤسسات على مستوى عالٍ من الجودة بسبب تعزيز دافعية المجموعة والروح المعنوية المرتفعة والولاء لأفرادها (Terzi & Ramazan, 2016). وتخلق فرص الإبداع لدى الموظفين وتطور من مهاراتهم (Razak, Jaafar, Hamidon & Zakaria, 2015). ويؤخذ على القيادة الديموقراطية كما يشير حمائل (٢٠١٢) أنها تسمح بتنازل القائد عن بعض مهامه للمرؤوسين، وعملية اتخاذ القرار المشترك لا تتناسب مع شخصية الرؤساء البيروقراطية، وقد تؤثر سلباً على سرعة اتخاذ القرار.

٣. القيادة الترسلية (الفوضوية):

يعرف هذا النمط باللا قيادة، فهنا يغيب التفاعل بين القائد وأتباعه، فالقائد لا يهتم بحاجاتهم ولا تطويرهم، ولا يتحمل المسؤولية، ويتأخر في اتخاذ القرار، الاجتماعات قليلة والأوقات غير محددة، تؤثر هذه القيادة سلباً على الرضا الوظيفي والأداء والانضباط (Aydin, Sarier & Uysal, 2013).

الملاحظ من الأنماط السابقة التباين في مميزاتها وعيوبها، وعند الاختيار بينها لا يوجد نمط أفضل من نمط، فالقائد الناجح هو من يعرف متى يستخدم ماذا؟ أي يعرف طبيعة الموقف وظروفه وما النمط المطلوب والمناسب للوصول للأهداف، وقد يجمع القائد بين نمطين وفقاً لما يتطلبه الموقف.

مهارات القيادة:

إن القيادة في جوهرها تتكون من أربعة مكونات رئيسية، وهي قائد وأتباع وموقف وتأثير، وحتى يتمكن القائد من القيام بالمهام الموكلة بها، وللتأثير في الأتباع لابد من توافر عدد من المهارات في القائد، وهي مهارات شخصية أو ذاتية ومهارات فنية ومهارات تصورية ومهارات إنسانية.

١. المهارات الشخصية (الذاتية):

وهي تنظر إلى تراكم السمات والعادات الشخصية للقائد (Osman, Manaf & Abdullahq, 2014) هذه المهارات تعتمد على خصائص وسمات القائد الشخصية، وتمثل في السمات الجسمية كالنشاط والحيوية والقوة البدنية وسلامة البنية وقوة الشخصية والطلاقة اللغوية، وكذلك القدرة العقلية مثل الذكاء وسرعة البديهة والإدراك والفهم الصحيح، والمبادأة والابتكار وضبط النفس، والخصائص النفسية الاتزان الانفعالي والثقة بالنفس (أبو زعيتر، ٢٠٠٩).

٢. المهارات الفنية:

المهارات الفنية وتعني المعرفة والكفاءة في مجال العمل، فيكون القائد على معرفة تامة بالأنشطة والقواعد المنظمة للعمل (Northousem, 2013). والمهارات اللازمة لإدارة العمل من تخطيط وإدارة وتنظيم واتخاذ قرار، وتكمن أهمية المهارات الفنية في تحسين الأداء وتحقيق الرضا الوظيفي وزيادة الإنتاجية، ومن الجدير بالذكر أن المهارات الفنية أكثر وضوحًا وأكثر قابلية للملاحظة من المهارات الأخرى، وتتجلى السمات الفنية في مجال العمل في تحمل المسؤولية والحزم والفهم العميق للأمر والإيمان بإمكانية تحقيق الهدف (أبو زعيتر، ٢٠٠٩)

٣. المهارات الإنسانية:

تتعلق بالمهارات الاجتماعية وفن التعامل مع الآخرين، أو المهارات التي تتعلق بتفاعل القائد مع مرؤوسيه (Mumford, Campion, & Morgeson, 2007). وهي تعتبر مرتكز القيادة التربوية، كمهارات الاتصال والتواصل والقدرة على التحفيز وبناء الفريق ومكافأة المستحق، وتعمل هذه المهارات على خلق روح التعاون والعمل الجماعي، فكلما تمكن القائد من هذه المهارات كان أكثر تأثيرًا (Khan & Ahmad, 2012).

٤. المهارات الإدراكية (تصورية):

هي مهارات تتعلق ببعد النظر والتطلعات المستقبلية، وإدراك القائد لطبيعة الجماعة أو المؤسسة التي يقودها، وطبيعة العلاقات والتنظيم فيها، وقدرته على النظرة العامة الشاملة للنظام ككل، وإدراكه بأن أي تغيير جزئي قد يؤثر على النظام بأكمله (سعادة، ٢٠١١). ويشير Burke and Friedman (2011) بأنها القدرة العقلية في رؤية كيفية تفاعل عوامل متعددة ومختلفة لتناسب موقف معين.

السلوك القيادي لدى الطلبة:

يرى بده ومحمد (٢٠١٣) أن القيادة مفهوم معقد يشمل بداخله جوانب نفسية ووجدانية ومعرفية وداخلية، تسبب السلوك الخارجي، أو ما يسمى بالسلوك القيادي. يعد السلوك القيادي لدى الطلبة هو الترجمة الفعلية لمهاراتهم القيادية التي يمتلكونها، فالسلوك هو الأكثر ملاحظة وأكثر قابلية للقياس.

لذا حرص الكثير من الباحثين على قياس السلوك القيادي بخصائصه وأبعاده. ومن أشهرهم Posner & Kouzes وما أتيا به عن الممارسات القيادية للقيادة المثالية كمجموعة من السلوكيات قابلة للقياس، والتي يمكن تعلمها، وقد تم تحديدها في خمس ممارسات قيادية بناء على البحث والاطلاع والتحليل في الأنماط القيادية، وحظيت باعتراف وقبول عند كثير من الباحثين، وأصبحت مقياسًا للسلوك القيادي للطلبة في الأوساط التربوية وغيرها من العينات منذ ثمانينات القرن الماضي إلى وقتنا الحاضر (Lopez, 2013). وهي كالتالي كما ورد في (Abu-Tineh, Khasawneh & Omary, 2009; Anonymous, 2015; Goewey, 2012; Posner, 2016; The Leadership Challenge, n.d).

١. تشكيل القواعد: وهو يهدف لتصميم السلوك الذي يتوقعه القائد من الآخرين بشكل فعال، فيجب على القادة أن يكونوا واضحين أولاً حول المبادئ التوجيهية، ويحددوا المبادئ المتعلقة بالطريقة التي ينبغي أن يعاملوا بها الآخرين كالأقران والزلاء والعاملين على حد سواء، والطريقة الواجب اتباعها للوصول للأهداف، فتشكيل القواعد تخلق معايير التميز، وتضرب مثالاً يحتذى به الآخرون.

٢. الرؤية المشتركة: يعتقد القادة أن بإمكانهم إحداث فرق، فهم يتطلعون للمستقبل، ويخلقون صورة مثالية وفريدة لما يمكن أن تكون عليه المجموعة، ينفثون الحياة في رؤاهم ويحثون الآخرين على رؤية احتمالات مثيرة خارج الأفق، إنهم يستمعون لآمال وتطلعات الآخرين، ويتم دمجها في حلم مشترك حول المستقبل.

٣. التحدي: وهو سلوك يتمتع به القادة العظماء، إنهم يبحثون عن طرق جديدة ومبتكرة لإحداث التغيير وتحسين التنظيم، لا يخشى هؤلاء القادة من استغلال الفرص، تتضمن مهارة التحدي إعادة التقييم والتساؤل وعدم قبول ما هو معتاد، يخاطر القادة أحيانًا، ويشجعون موظفيهم على فعل الشيء نفسه، فالقادة الكبار يضعون توقعات أعلى مما يحدث عادة، لذا يجب عليهم الالتزام بالتحدي للوصول إلى آفاق جديدة مع دعم أتباعهم خلال الرحلة.

٤. التمكين: تمكين الآخرين من العمل يعني إشراك الآخرين في التخطيط، ومنحهم حرية اتخاذ القرار، فتمكين الآخرين من العمل يسمح لأتباعهم بالقيام بعملهم واستنفار إمكاناتهم الكاملة، ويسعى القادة إلى خلق جو من الثقة والكرامة الإنسانية ومساعدة كل شخص على الشعور بالقدرة والقوة، فهم يقدرون احتياجات ومصالح الآخرين.
٥. التشجيع: إن الإنجازات الاستثنائية في المجموعات يعد عملاً شاقاً بعض الشيء، وللحفاظ على الأمل والإصرار يبث القادة روح التشجيع والتحفيز بين الأعضاء، يعترف القادة بالمساهمات التي يقدمها الأفراد، وكذلك يكافئونهم نظراً لجهودهم، فيحتفل القادة بالإنجازات، ويشعرون الآخرين وكأنهم أبطال.

ثانياً: دور الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تنمية السلوك القيادي لدى طلبتها

عزف كل من عبد المنعم وعامر (٢٠١٣) الإعداد الأكاديمي بأنه عملية مستمرة تهدف لتطوير الخبرات والمهارات للطلاب ورفع كفاءتهم من أجل الوصول للجودة الشاملة من خلال الإعداد النظري الذي يختص بتزويد المعرفة والإعداد العملي الذي يصلق المهارات والخبرات. ولتحقيق أهداف الإعداد الأكاديمي يشير نصيرات (٢٠١٧) إلى أن برامج الإعداد الأكاديمي لا بد من أن تتصف بالجودة بمكوناتها المختلفة، وهي كما يلي:

١. الطالب: يعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية، لذا تعد جودته مطلباً ضرورياً، مما يحتم اختياره وفق أسس علمية وعملية تتوافق مع أهداف المؤسسة.
 ٢. عضو هيئة التدريس: المنفذ بشكل كبير لمعظم أهداف مؤسسات التعليم العالي، وجودته تتمثل في مدى كفاءته التدريسية والتدريبية والبحثية.
 ٣. المقررات الدراسية: أن تقدم المعرفة المهارات المتعلقة بالبرنامج الأكاديمي كتطوير الذات والأداء الأكاديمي وغيرها من المهارات الضرورية لإعداد طالب التعليم العالي.
 ٤. طرق التدريس: وألا تقتصر على أسلوب التلقين المعتاد، وأن تعمل طرق التدريس على ترجمة المقررات الدراسية، وتحقق أهدافها.
 ٥. الإمكانيات المادية: وتشمل المباني والموارد المالية، وسهولة استخدامها ومرونتها بما يخدم العملية التعليمية.
 ٦. الإدارة العليا والتشريعات القانونية: وهي تمثل القيادات العليا التي تشكل سياسة مؤسسات التعليم العالي واتجاهها، ومدى وضوح ومرونة قوانينها والالتزام بها لضمان حسن الأداء.
 ٧. تقييم الأداء: مدى وجود آليات ومقاييس لتقييم الأداء في جميع العناصر السابقة، ومدى ملائمة هذه الأدوات والمقاييس.
- تسعى جامعة الكويت من خلال إعدادها الأكاديمي إلى تنمية السلوك القيادي لدى طلبتها، ويمكن الاستدلال على ذلك فيما تقدمه من برامج وأنشطة وفعاليات، يتم ذكر منها ما يلي:

١. التعاون مع منظمات ومبادرات تدعم القيادة الطلابية، كما صرح رئيس وحدة الدراسات الأمريكية في جامعة الكويت د. فيصل أبو صليب تم التعاون مع مبادرة الشراكة الأمريكية الشرق أوسطية في الكويت، والتي من أهدافها إعداد قيادات طلابية من خلال برامج مكثفة حول إعداد القيادات ومهارات حل المشكلات، ومهارات العمل المدني والأهلي، لمدة (١٠) أسابيع في الولايات المتحدة (التاريخي، ٢٠١٢).
٢. توفير فرص الحضور والمشاركة في المؤتمرات التي تدعم وتنمي القيادة الطلابية، كحضور وفد طلابي من مختلف كليات جامعة الكويت والمشاركة في مؤتمر القيادة الطلابية لجامعات ومؤسسات التعليم العالي "تقدم" في دولة قطر، حيث يسعى المؤتمر لصقل المهارات القيادية لدى الطلبة وتمكينهم، من خلال محاور المؤتمر الثلاثة القيادة والتنمية والإنجاز (أكاديميا، ٢٠١٧).
٣. طبيعة البرنامج الأكاديمي الذي يجمع بين المقررات الواجب استيفؤها كمتطلب للتخرج، وأيضاً مقررات اختيارية تسمح للطلاب بحرية صنع القرار، واختيار المقرر الموافق لميوله ورغباته، كما أن طبيعة البرامج في العادة تسمح للطلاب باختيار التخصص الذي يرغبه، وفي بعض الكليات تقدم أيضاً تخصصاً مسانداً يتم اختياره بناء على رغبات الطالب.
٤. أعضاء هيئة التدريس ولهم تأثير كبير في ذلك، من خلال إعطاء الطالب الفرصة لممارسة القيادة من خلال العمل الجماعي وتكوين الفرق، وإعطاء بعض الصلاحيات للطلاب للمشاركة في وضع تصورات لتوصيف المقرر، وإدارة الشعبة، وتخطيط الأعمال وتنظيمها.
٥. الجمعيات الطلابية حيث تسمح جامعة الكويت بتكوين جموع طلابية يتم اختيارها من قبل الطلاب لتمثيلهم، ويعد الاتحاد الوطني خير مثال يتجلى به للسلوك القيادي لدى الطلبة، من خلال معرفة احتياجات الطلبة وتلبيتها، ومشاركة طلبة الاتحاد في صنع القرار (الكندري، ٢٠٠٦).
٦. مكتب الاستشارات والتدريب المتوفر في كل كلية، ومن أهدافه عقد دورات ومحاضرات تتعلق بالناحية المعرفية للطلاب، وتنمية قدراته وصل شخصيته، كمهارات القيادة والتفكير الإبداعي والناقد وغيرها من مهارات تطوير الذات.

٧. مشروع قيادي والذي يقدمه اتحاد الطلبة، ويهدف لصنع القادة من خلال برنامج مكثف يقدم على أيدي مختصين في هذا المجال (مشروع قيادي، ٢٠١٦).
٨. المناظرات حيث حرصت جامعة الكويت على توفير الفرصة للمناظرات الطلابية بين الكليات على مستوى الجامعة، وبين طلبة الجامعة والجامعات الأخرى (عمادة شئون الطلبة، ٢٠١٨). فالمناظرات الجامعية تهدف إلى تنمية الحس القيادي لدى الطلبة ومهارات التفكير الناقد لديهم (جاسم وآخرون، ٢٠١٤).
- يزخرم الأدب العربي والأجنبي بالدراسات والأبحاث في مجال القيادة وممارستها وسلوكياتها، لذا تم تصنيف نطاق الدراسات السابقة بالدراسات التي تدرس السلوك القيادي ومهاراته لدى طلبة التعليم العالي، والتي تبحث بدور الجامعات وإعدادها الأكاديمي والأنشطة والفعاليات في تنمية السلوك القيادي، وقد تم ذكرها وفق تسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث كما يتضح أدناه.
- دراسة Muller and Irby (2006) التي هدفت لتقويم برنامج تعليمي لأعضاء هيئة تدريس في كلية الطب جامعة كاليفورنيا ولطلبتها (TSP) لإعداد قادة تربويين ذوي معرفة ومهارة عالية في مجال تعليم الطب، واتبعت الدراسة المنهج المختلط، وتعددت أدواتها كالملاحظة والمقابلة وغيرها، وطبقت على الخريجين والمتحقيين في البرنامج البالغ عددهم (٧٦) فردًا من الأساتذة في الكلية والطلاب، وكان التقييم في المحاور الآتية: (١) نظريات التعلم (٢) طرق التدريس (٣) تطوير المناهج وتقييمها (٤) القيادة والتغيير التنظيمي (٥) التطوير المهني (٦) البحوث التربوية (٧) تقييم طرق التعليم، وكان التقييم من المشاركين بفاعلية البرنامج بدرجة كبيرة، و أن البرنامج أسهم في زيادة الأبحاث العلمية والأنشطة العلمية، وزيادة عدد القياديين التربويين ذوي المهارة المعرفة، وكانت التحديات التي تواجه البرنامج ضيق الوقت وضعف الاتصال والمتابعة.
- دراسة Posner (2009) وهي دراسة طولية تهدف لدراسة التغيرات في السلوك القيادي للطلبة في الجامعة الخاصة التي تقع في (West Coast)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأداتها مقياس لقياس السلوك القيادي مكون من خمسة أبعاد (تشكيل القواعد- التمكين - الرؤية المشتركة - التحدي- التشجيع)، وطبقت على عينة قوامها (٣٨٤) طالبًا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابة في الأداة وجميع الأبعاد بين الطلبة المستجدين والخريجين ولصالح الخريجين، وبين المتحقيين في برامج تدريبية للقيادة وغير المتحقيين لصالح المتحقيين، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع.
- دراسة Abu-tineh (2012) والتي تهدف إلى البحث في الفروق في فعالية القيادة التربوية بالنسبة للمرأة والرجل في المؤسسات التربوية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وأداتها الاستبانة تضم محاور المهارات والكفايات وفعالية القيادة، وطبقت الاستبانة على (٧٠٠) معلمًا ومدير مدرسة من الجنسين، وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط مهارات وكفايات وفعالية القيادات النسائية في المؤسسات التعليمية الأردنية من وجهة نظرهن ومن وجهة نظر المعلمين الذكور والإناث أقل من متوسط مهارات وكفايات القيادات الرجالية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر المعلمين الذكور والإناث، ولكن عند البحث عن الفروق إن كانت ذات دلالة إحصائية لم تكن هذه الفروق دالة إحصائيًا.
- دراسة Gomez (2013) التي من أهدافها التعرف على السلوك القيادي لدى الطلبة في جامعة (US Graduatee University) كمنبئ للاستمرار في الجامعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وبلغت العينة (٣٠٣) من الطلبة ممن التحق مسبقًا في برنامج الدكتوراه في القيادة، ومن أدواتها مقياس السلوك القيادي المكون من خمسة أبعاد (تشكيل القواعد- التمكين - الرؤية المشتركة - التحدي- التشجيع)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي بين متوسطات استجابة العينة عن بعد تشكيل القواعد ممن أتموا الدراسة ومن تسرب منها لصالح الخريجين، ولا توجد فروق بين بقية الأبعاد أو الأداة ككل، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الذكور في بعد تشكيل القواعد، بينما لصالح الإناث في بعد التشجيع، ولا توجد فروق بينهم في بقية الأبعاد أو الأداة ككل، كما أن بعد تشكيل القواعد كان من المنبئات لإتمام الدراسة في البرنامج.
- دراسة الحميدي (٢٠١٤) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج ماجستير الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى في إعداد القادة التربويين من وجهة نظر الخريجين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وكانت أدواتها الاستبانة، وكانت عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة خريجي ماجستير الإدارة التربوية والتخطيط البالغ عددهم (١١٨) خريجًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى فاعلية البرنامج في تنمية المهارات القيادية جاء بدرجة عالية وكانت أعلى المهارات التي تم اكتسابها هي المهارات الذاتية ثم الإدارية ثم الإنسانية ثم الفنية وأخيرًا الإدراكية، وكانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الخبرة لصالح عشر سنوات فأكثر، وأيضًا هناك فروق وفقًا لمتغير الحصول على الدكتوراه لصالح الخريجين المتحقيين والحاصلين مقابل غير الحاصلين على الدكتوراه في تنمية المهارات القيادية وتنمية المهارات الإدراكية والإدارية ككل، وكانت أبرز توصياتها ضرورة المحافظة على مستوى البرنامج وتطويره للأفضل.
- دراسة Foli, Braswell, Kirkpatrick and Lim (2014) التي هدفت لتطوير المهارات القيادية لدى طلبة كلية التمريض في ماليزيا، أجريت في مقرر الإدارة والقيادة للطلبة الخريجين، وقيس السلوك القيادي للطلبة في بداية المقرر ونهايته الذي استمر على مدار ثلاثة أشهر، بواقع ثلاث

ساعات أسبوعيًا، وتكوين مجموعات من الطلبة للعمل القيادي، واتبعت في ذلك المنهج التجريبي، تم استخدام مقياس السلوك القيادي المكون من خمسة أبعاد (تشكيل القواعد- التمكين – الرؤية المشتركة – التحدي- التشجيع)، وطبقت على (٦٥) طالبًا، وتظهر النتائج ارتفاع تقديرات الأفراد في القياس البعدي عن القبلي، وكان بعد التمكين الأعلى في القياس البعدي والقبلي، وجاءت الأبعاد مرتبة تنازليًا في الاختبار البعدي (التمكين- التشجيع- تشكيل القواعد- الرؤية المشتركة- التحدي).

دراسة Villa, Esquinca, Mein, Golding and Hug (2015) التي هدفت للتعرف على دور المعهد الأسباني للقيادة الهندسية التابع لكلية الهندسة في جامعة تكساس في تنمية المهارات القيادية، واتبعت الدراسة المنهج المختلط، ومن أدواتها المقابلة والاستبانة، طبقت على (٥٩) طالبًا، وتوصلت الدراسة لدور المعهد في تنمية بعض المهارات كالالاتصال والتواصل، حيث أبدت الإناث تجاوبًا أكبر حول مهارة الاتصال، ومهارة العمل الجماعي وما يصحبه من مهارات أخرى كالاستماع والثقة وتبادل الأفكار، كما أعرب أفراد العينة عن قدرتهم على تطبيق تلك المهارات في مجالات أخرى ومع جماعات أخرى، وأن هذا المهارات المكتسبة هي إضافة لسيرتهم الذاتية، وقد ساهمت في توليد الفكرة البحثية لبحث التخرج.

دراسة حمود (٢٠١٦) هدفت الدراسة إلى التعرف على السمات القيادية لدى الطلبة المشاركين في الأنشطة الطلابية في جامعة البعث، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأداتها الاستبانة مكونة من أربعة مجالات: سمات اجتماعية، وسمات انفعالية سلوكية، سمات شخصية وجسمية، وسمات عقلية ومعرفية، وطبقت على عينة عشوائية تقدر بـ (٤٢٥) طالبًا، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى السمات القيادية للطلبة المشاركين جاءت بدرجة مرتفعة، ومرتبطة تنازليًا: سمات شخصية وجسمية، سمات اجتماعية، وسمات انفعالية سلوكية، وسمات عقلية ومعرفية، كما كشفت عن فروق ذات دلالة إحصائية في السمات القيادية بين الطلبة المشاركين بالأنشطة وغير المشاركين لصالح المشاركين.

دراسة العززي والجدي (٢٠١٧) التي هدفت للتعرف على درجة المهارات القيادية المكتسبة لخريجي برنامج ماجستير التربية الموحدة في التربية في جامعة الكويت، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأداتها استبانة مكونة من خمسة أبعاد المهارات الذاتية والفنية والإنسانية والإدراكية والإدارية، وطبقت على عينة عشوائية قدرها (٢٤) خريجًا من برنامج الماجستير، وأسفرت النتائج عن ارتفاع المهارات القيادية المكتسبة، وجاءت المهارات مرتبة تنازليًا كالتالي: الذاتية ثم الإدارية فالفنية تليها الإنسانية وأخيرها الإدراكية، ولم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع أو الخبرة أو القسم الأكاديمي أو المركز الوظيفي أو الحصول على درجة الدكتوراه.

دراسة البهي (٢٠١٧) والتي من أهدافها التعرف على الفروق بين الطلبة الموهوبين (الطلبة الذين يتمتعون بعدد من الصفات أبرزها التحصيل الدراسي المرتفع) وغير الموهوبين في السلوك القيادي من طلاب كلية التربية في جامعة الزقازيق بمصر، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وأحد أدواتها استبانة للسلوك القيادي طبقت على عينة عشوائية تبلغ (٢٠) طالبًا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطي استجابة الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين لصالح غير الموهوبين.

يلاحظ من الدراسات السابقة وحدة الهدف مع الدراسة الحالية، وهو البحث في درجة السلوك القيادي المكتسب من الإعداد الأكاديمي كدراسة (الحميدي، ٢٠١٤؛ العززي والجدي، ٢٠١٧؛ Posner, 2009)، أو جزء من الإعداد الأكاديمي كالمقرر الدراسي في دراسة (Foliet al., 2014)، أو دورة تدريبية أكاديمية كدراسة (Muller and Irby, 2006)، أو معهد أكاديمي كدراسة (Villa et al., 2015)، أو الأنشطة الطلابية كدراسة (حمود، ٢٠١٦)، بينما كانت دراسة (Gomez, 2013) تبحث في السلوك القيادي كمنبئ لدى الطلبة للاستمرار في الدراسة، ودراسة (Abu-tineh, 2012) التي كانت تبحث في الفروق القيادية بين الذكور والإناث، ويتطابق هذا الهدف مع أحد أهداف الدراسة الحالية، ودراسة (البهي، ٢٠١٧) التي تبحث بين الفروق في السلوك القيادي بين الطلبة الموهوبين وغير الموهوبين.

ويلاحظ وحدة العينة، فالدراسة الحالية والدراسات السابقة جميعها تستهدف طلبة التعليم العالي، فدراسة (البهي، ٢٠١٧؛ حمود، ٢٠١٦؛ Foliet al., 2014; Posner, 2009; Villa et al., 2015) موجبة لطلبة المرحلة الأولى في التعليم العالي، ودراسة (الحميدي، ٢٠١٤؛ العززي والجدي، ٢٠١٧) موجبة لطلبة الماجستير والخريجين، ودراسة (Gomez, 2013) لطلبة الدكتوراه المقيدون والخريجين، في حين دراسة (Muller & Irby, 2006) جمعت بين الطلاب والأساتذة، بينما كانت (Abu-tineh, 2012) موجبة للقيادات التربوية والمعلمين.

تعددت المنهجيات المتبعة في الدراسات السابقة بحسب طبيعة الدراسة وأهدافها، فتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التالية في المنهج الوصفي المسحي (البهي، ٢٠١٧؛ حمود، ٢٠١٦؛ الحميدي، ٢٠١٤؛ العززي والجدي، ٢٠١٧)، بينما كان المنهج مسحي طولي في دراسة (Posner, 2009)، ودراسة (Foliet al., 2014) اتبعت المنهج التجريبي، والمنهج الوصفي الارتباطي في دراسة (Gomez, 2013)، والمنهج المختلط في دراستي (Muller and Irby, 2006; Villa et al., 2015).

أداة الدراسة في معظم الدراسات كانت الاستبانة كدراسة (البهي، ٢٠١٧؛ حمود، ٢٠١٦)، حتى إن بعض الدراسات استعانت بالمقاييس ذاتها، فالدراسة الحالية ودراسة (Foliet al., 2014; Gomez, 2013; Posner, 2009) استعانت بمقياس الممارسة القيادية لـ Kouzes and Posner، واتفق الاستبانة في دراستي (الحميدي، ٢٠١٤؛ العززي والجدي)، بينما تعددت الأدوات في دراستي (Muller and Irby, 2006; Villa et al., 2015) نظرًا لمنهجية الدراسة.

تتميز الدراسة الحالية ببيئتها وعينتها حيث إنها على طلبة البكالوريوس في جامعة الكويت، كما أنها تبحث في بعض المتغيرات الديموغرافية لم ترد في الدراسات السابقة كمتغير الكلية والمعدل التراكمي، كما أن الدراسة الحالية ستستفيد من الدراسات السابقة في تفسير النتائج ومناقشتها. جامعة الكويت ليست بمعزل عن بقية الجامعات، فلم تهتم فقط في الجانب المعرفي، بل حرصت على إعداد جيل مسلح بالخبرات والمهارات وأبرزها تنمية السلوك القيادي من خلال إعدادها الأكاديمي، فمن خلال خبرة الباحثين في جامعة الكويت تعطى الحرية للطلبة في اتخاذ بعض القرارات فيما يتعلق بالمقرر الدراسي وتوصيفه ومتطلباته، والعمل بشكل جماعي وقيادة الفريق لتحقيق الأهداف المطلوبة منه، بل إن في بعض الأحيان تُترك المحاضرة ومحتواها للطلاب يقدمها ويديرها.

ومن الجدير بالذكر أن الانتخابات والجمعيات الطلابية كما تذكر الكندري (٢٠٠٦) من الأنشطة الطلابية التي تنمي الشخصية، ويتضح فيها السلوك القيادي من خلال عمل الطلبة لأجل الطلبة وتمثيلهم وخدمتهم، وتوسع العلاقات الاجتماعية مع الطلبة أو مع أعضاء هيئة التدريس، وتبني مشكلات الطلبة وحلها، وقد أتاحت جامعة الكويت الفرصة لجميع الطلبة أن ينتموا لهذه الجمعيات، وأن يشاركوا في التصويت ليختاروا من يمثلهم. كذلك تحتضن جامعة الكويت الكثير من الحملات التي من شأنها مشاركة الطلاب في صنع القرار وتنمية السلوك القيادي لديهم، كحملة "شارك في صنع القرار"، والتي تهدف لمشاركة الطلاب في تحديد احتياجاتهم من مدير الجامعة، حيث صرح د. عبد الرحيم الذياب- عميد شؤون الطلبة- بأنها وسيلة لمشاركة الطلاب في صنع القرار الجامعي وتعزيز الثقة وكسب المهارات القيادية (مكتب عميد شؤون الطلبة، ٢٠١٥). وكذلك حملة "أشارك" التي تقوم بها الجامعة بمشاركة الطلاب بوضع الخطة الاستراتيجية للجامعة (مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط، ٢٠١٧ ب). مما تقدم تم ذكر غيض من فيض الأنشطة التي تقدمها جامعة الكويت متمثلة ببرامجها وأعضاء هيئة التدريس وفعاليتها التي ترمي لتنمية السلوك القيادي لدى طلبتها، فجاءت هذه الدراسة لتقييم السلوك القيادي المكتسب وتقويم الإعداد الأكاديمي في جامعة الكويت من خلال إيجابتها على السؤال الرئيسي ما درجة تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي من وجهة نظر طلبتها؟ ويندرج من هذا السؤال عددٌ من الأسئلة الفرعية:

١. ما درجة تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي (تشكيل القواعد – الرؤية المشتركة – التحدي- التمكين- التشجيع) من وجهة نظر طلبتها؟
٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير العينة لدرجة تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي تعزى إلى المتغيرات الآتية (النوع- الكلية- الفرقة الدراسية – المعدل التراكمي)؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية متغيراتها الإعداد الأكاديمي والسلوك القيادي، لذا من المأمول من هذه الدراسة أن:

١. تمد المختصين وصانعي القرار في جامعة الكويت بمعلومات يمكن الاستناد عليها عن مستوى تلك المتغيرات، ووضع الخطط والبرامج بناء عليها.
٢. تعكس لأعضاء هيئة التدريس مدى إسهامهم في تنمية السلوك القيادي، فقد تساهم في تطوير أدائهم.
٣. تساعد الطلاب بإعطائهم صورة عن سلوكهم القيادي المكتسب، وتحديد مواطن الضعف لمعالجتها، ومواطن القوة لتعزيزها.
٤. تمهد نتائج الدراسة وتوصياتها لدراسات أخرى تتعلق بالموضوع.

محددات الدراسة:

١. الحدود الزمنية: أُجريت الدراسة في الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.
٢. الحدود المكانية: أُجريت الدراسة في جامعة الكويت.
٣. الحدود البشرية: طبقت الدراسة على طلبة جامعة الكويت المقيدون خلال العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨.
٤. الحدود الموضوعية: قيس السلوك القيادي المكتسب من الإعداد الأكاديمي بأبعاده الخمسة تشكيل القواعد والرؤية المشتركة والتحدي والتمكين والتشجيع كما في مقياس Kouzes & Posner للسلوك القيادي.

التعريفات بالمصطلحات:

تم تعريف المصطلحات إجرائياً كما يلي:

الإعداد الأكاديمي: البرامج التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي لإعداد طلابها في تخصص معين من خلال برنامج يشمل المقررات والتكاليف والأنشطة وأعضاء هيئة التدريس المنفذين للبرنامج بالإضافة والأنشطة والفعاليات الاختيارية التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي. السلوك القيادي: هي الممارسات التي يؤديها الفرد وتمكنه من أن يكون مؤثراً في المجموعة التي يتعامل معها ويمضي بها لتحقيق أهدافهم المشتركة.

إجراءات الدراسة:

منهجية الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي وذلك لملائمته في قياس ميول وآراء واتجاهات العينة، وقياس المتغير من خلال وجهة نظر أفراد العينة (مراد وهادي، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يمثل مجتمع الدراسة الطلبة المقيدون في جامعة الكويت، والذي بلغ عددهم للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ (٣٦١٢٤) طالبًا (مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط، ٢٠١٧)، وكانت عينة الدراسة عشوائية بسيطة قوامها (٦٧٦) طالبًا بصورتها النهائية، كما يتضح في جدول (١).

جدول (١): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
النوع	ذكر	٢٩٤	٤٣,٥
	أنثى	٣٨٢	٥٦,٥
الكلية	كليات علمية	١٤٠	٢٠,٧
	كليات مهنية	٢٣٦	٣٤,٩
	كليات أدبية	٣٠٠	٤٤,٤
المعدل التراكمي	٢,٠٠ فأقل	٥٥	٨,١
	(٢,٠١ - ٣,٠٠)	٣٣٦	٤٩,٧
	(٣,٠١ - ٤,٠٠)	٢٨٢	٤٢,٢
الفرقة الدراسية	الأولى	٨٦	١٢,٧
	الثانية	١٧٧	٢٦,٢
	الثالثة	١٦١	٢٣,٨
	الرابعة	١٦٤	٢٤,٣
	المتوقع تخرجهم	٨٨	١٣,٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استعين باستبانة Kouzes & Posner الواردة في (Lopez, 2013) لقياس السلوك القيادي وقد ترجمت و عدلت بما يتناسب مع البيئة المحلية، وتكونت في صورتها النهائية من (٣٠) بندًا متضمنة في (٥) أبعاد، وهي: (١) تشكيل القواعد: ويتكون من (٥) بنودًا. (٢) الرؤية المشتركة: ويتكون من (٥) بنودًا. (٣) التحدي: ويتكون من (٥) بنودًا. (٤) التمكين: ويتكون من (٥) بنودًا. (٥) التشجيع: ويتكون من (٥) بنودًا. وقد قيست البنود من خلال مقياس ليكرت خماسي الدرجات (بدرجة كبيرة جدًا= ٥، بدرجة كبيرة= ٤، بدرجة متوسطة= ٣، بدرجة قليلة= ٢، بدرجة قليلة جدًا= ١)، ولتحليل استجابة العينة تم تقسيم المتوسطات لخمسة مستويات (مرتفعة جدًا- مرتفعة- متوسطة- منخفضة- منخفضة جدًا)، من خلال المعادلة (القيمة العليا - القيمة الدنيا) / عدد المستويات، أي (٥ - ١) / ٥ = ٠,٨٠، وتلك القيمة تعبر عن طول الفئة بين المستويات الخمسة، وبالتالي تكون المتوسطات (١ - ١,٨٠) تمثل درجة تقدير منخفضة جدًا، والمتوسطات (١,٨١ - ٢,٦٠) درجة تقدير منخفضة، و (٢,٦١ - ٣,٤٠) تمثل درجة تقدير متوسطة، و (٣,٤١ - ٤,٢٠) تمثل درجة تقدير مرتفعة، و (٤,٢١ - ٥) تمثل درجة تقدير مرتفعة جدًا. وقد تم التحقق من إمكانية استخدام الأداة من خلال صدقها وثباتها، حيث عرضت الاستبانة على (٥) من الأساتذة المختصين في الإدارة التربوية، وقد تم الأخذ بتوجيهاتهم وملاحظاتهم، كما تم التحقق من صدق اتساقها الداخلي من خلال تطبيق الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبًا من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة، حيث كانت جميع البنود ترتبط بمجالاتها بمعامل ارتباط يتراوح بين (٠,٦٠ - ٠,٨٨)، وكذلك الأبعاد ترتبط مع الأداة بمعاملات ارتباط تتراوح بين (٠,٧٤ - ٠,٩٠)، تشير معاملات الارتباط تلك إلى الارتباط المتوسط والمرفوع، وجميعها كانت دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

جدول (٢): صدق الاتساق الداخلي للأداة

تشكيل القواعد		الرؤية المشتركة		التحدي		التمكين		التشجيع	
معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند
**٠,٦٠	١	**٠,٨١	١	**٠,٧٥	١	**٠,٧٠	١	**٠,٧٦	١
**٠,٨٥	٢	**٠,٧٢	٢	**٠,٨١	٢	**٠,٧٤	٢	**٠,٨٧	٢
**٠,٦٥	٣	**٠,٨٣	٣	**٠,٨٢	٣	**٠,٧٦	٣	**٠,٧٢	٣
**٠,٧٦	٤	**٠,٨٨	٤	**٠,٧٠	٤	**٠,٨٤	٤	**٠,٧٣	٤
**٠,٧٥	٥	**٠,٨٦	٥	**٠,٧٤	٥	**٠,٧١	٥	**٠,٧٦	٥
**٠,٧٦	٦	**٠,٧٧	٦	**٠,٨٠	٦	**٠,٦٠	٦	**٠,٧٨	٦
**٠,٧٤	المجال مع الأداة	**٠,٨٦		**٠,٩٠		**٠,٨٢		**٠,٨٦	

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)

وحُسب معامل الثبات كرونباخ ألفا من خلال العينة الاستطلاعية، حيث كانت في جميع الأبعاد تزيد عن (٠,٨٠) مما يدل على الثبات المرتفع، كما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣): قيم معامل الثبات كرونباخ ألفا لأداة الدراسة

الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات ألفا كرونباخ
تشكيل القواعد	٦	٠,٨١٣
الرؤية المشتركة	٦	٠,٨٩٤
التحدي	٦	٠,٨٥٩
التمكين	٦	٠,٨١٦
التشجيع	٦	٠,٨٥٩
الأداة	٣٠	٠,٩٤٩

الأساليب الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ودراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية من خلال اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية كاختبار شيفيه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول والذي ينص على "ما درجة تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي (تشكيل القواعد - الرؤية المشتركة - التحدي - التمكين - التشجيع) من وجهة نظر طلبتها؟" للإجابة عن السؤال السابق استخدمت أساليب الإحصاء الوصفي كالمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو موضح في جدول (٤).

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة

البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
تشكيل القواعد:	٣,٣٩	٠,٨٥	٢	متوسطة
١- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في خلق قدوات يمكنني التأسى بها عند عملي مع فرق العمل.	٣,٢٤	١,٠٤	٦	متوسطة
٢- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكسابي مهارات التعامل وفق القواعد والمعايير المتفق عليها لإنجاز الأعمال.	٣,٢٨	١,٠٤	٥	متوسطة
٣- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في احترامي للوعود والالتزامات التي أقدمها.	٣,٦٢	١,١٠	١	مرتفعة
٤- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في سعي لفهم تأثير سلوكي وأفعالي على أداء المجموعة التي أعمل معها.	٣,٥٤	١,٠٦	٢	مرتفعة
٥- ساهم الإعداد الأكاديمي في جامعة الكويت في زيادة إيماني بدعم المجموعة للقيم المتفق عليها.	٣,٣٢	١,١٧	٤	متوسطة
٦- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز الطلاقة اللغوية لدي لأتحدث عن قيبي ومبادئ التي توجه العمل.	٣,٣٦	١,١٩	٣	متوسطة
الرؤية المشتركة	٣,٣٠	٠,٩١	٥	متوسطة
٧- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز التفاؤل لدي نحو المستقبل للتأثير بشكل إيجابي على المجموعة التي أعمل معها.	٣,٢٢	١,٢٢	٦	متوسطة
٨- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير قدرتي على الاقتناع وتوضيح الأفكار للمجموعة التي أعمل معها.	٣,٣٦	١,١١	١	متوسطة
٩- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدي لوضع رؤية مشتركة مع المجموعة التي أعمل معها تجعلنا أفضل في المستقبل.	٣,٢٦	١,١٣	٥	متوسطة
١٠- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز قدرتي على دمج رغبات المجموعة في هدف مشترك نعمل على تحقيقه.	٣,٢٧	١,١٤	٤	متوسطة
١١- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز روح التفاؤل والإيجابية لدي نحو ما يمكن تحقيقه على المستوى الشخصي ومستوى فرق العمل.	٣,٣٣	١,١٦	٢	متوسطة

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التقدير
١٢- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكفاء روح التحدي لدي والتحدث بشغف عن الأهداف التي نسعى لتحقيقها.	٣,٣٢	١,١٦	٣	متوسطة
التحدي	٣,٣٤	٠,٩٣	٣	متوسطة
١٣- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في جعلي أبحث عن طرق لتحدي مهاراتي وقدراتي.	٣,٣٩	١,١٦	٣	متوسطة
١٤- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في رغبي لمساعدة الآخرين في تجربة أفكار جديدة.	٣,٤٨	١,١٧	٢	مرتفعة
١٥- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على الابداع والابتكار لاكتشاف طرق أكثر فاعلية لتحسين العمل.	٣,٢٦	١,١٨	٥	متوسطة
١٦- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قبولي لنفسي والتعلم من الأخطاء التي أقع فيها.	٣,٥٦	١,١٦	١	مرتفعة
١٧- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارة إدارة المشاريع، حيث يمكنني أن أجزئ المشاريع إلى وحدات أصغر قابلة للتنفيذ.	٣,٠٨	١,٢٠	٦	متوسطة
١٨- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إطلاق روح المبادرة لدي في تجربة الطرق الجديدة التي يمكن تنفيذ المهام بها.	٣,٢٨	١,١٥	٤	متوسطة
التمكين	٣,٤٢	٠,٩٢	١	مرتفعة
١٩- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في غرس روح التعاون لدي عوضاً عن التنافس بين المجموعة.	٣,٤٥	١,١٥	٣	مرتفعة
٢٠- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز مبادئ الديمقراطية وقبول الرأي والرأي الآخر والاستماع لوجهات النظر المختلفة	٣,٤٨	١,١٧	٢	مرتفعة
٢١- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهاراتي في التعامل مع الآخرين والتأثير والتأثر بهم بكل احترام	٣,٥٤	١,١٥	١	مرتفعة
٢٢- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على دعم القرارات التي يتخذها الآخرون والعمل في اتجاه الأعمال المرتبطة بتلك القرارات	٣,٢٨	١,١١	٦	متوسطة
٢٣- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز مهاراتي القيادية وإعطاء الآخرين الحرية لأداء عملهم	٣,٤٤	١,١٣	٤	مرتفعة
٢٤- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على القيادة التشاركية من خلال إعطاء الآخرين الفرصة للقيام بالمسؤوليات القيادية	٣,٣٣	١,١٤	٥	متوسطة
التشجيع	٣,٣٢	٠,٩٧	٤	متوسطة
٢٥- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في زيادة وعي بالذكاء العاطفي والاجتماعي للتعامل مع الآخرين بمحبة وود.	٣,٥١	١,١٨	١	مرتفعة
٢٦- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارات تعزيز الآخرين أثناء أدائهم للأنشطة والبرامج.	٣,٣٣	١,١٦	٣	متوسطة
٢٧- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على التعبير عن امتناني للمساهمات التي يقدمها الآخرون.	٣,٤١	١,١٨	٢	مرتفعة
٢٨- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في طلاقي اللغوية للتقدير العلي لمن يلتزم بالقيم المشتركة للعمل.	٣,٢٨	١,١٦	٤	متوسطة
٢٩- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على ايجاد طرقاً متنوعة لمكافأة أصحاب الإنجازات في المجموعة.	٣,١٥	١,٢٠	٦	متوسطة
٣٠- ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على تسويق الآخرين بشكل يليق بإنجازهم لدى متخذ القرار والمستفيدين.	٣,٢١	١,٢١	٥	متوسطة
الأداة	٣,٣٥	٠,٨٢	-	متوسطة

يتبين من استجابات العينة أن درجة تأثير الإعداد الأكاديمي في جامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي كانت درجة تأثير متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٥) والانحراف المعياري (٠,٨٢)، كما أن جميع الأبعاد جاءت بدرجة متوسطة، باستثناء بعد التمكين كان أعلى الأبعاد حيث جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٤٢) وانحراف معياري (٠,٩٢)، ويليها بعد تشكيل القواعد بمتوسط حسابي (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٨٥)، ثم بعد التحدي بمتوسط حسابي (٣,٣٤) وانحراف معياري (٠,٩٣)، يليه بعد التشجيع بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وانحراف معياري (٠,٩٧)، وأخيراً بعد الرؤية المشتركة بمتوسط حسابي (٣,٣٠) وانحراف معياري (٠,٩١).

يلاحظ من استجابات أفراد العينة حول بعد تشكيل القواعد أن أعلى البنود "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في احترامي للوعود والالتزامات التي أقدمها"، حيث جاء البنود بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٦٢) وانحراف معياري (١,١٠)، وقد يعزى ذلك إلى أن التزام الطلاب بالمواعيد وتنفيذ ما يكلف إليهم من مهام عامل مهم في ارتفاع تحصيلهم الدراسي، فقد يكون اعتيادهم على هذا الأمر من خلال المقررات الدراسية وغيرها من الأنشطة يعزز هذا الجانب لديهم في بعد تشكيل القواعد، بينما كانت أقل البنود "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في خلق قنوات يمكنني التآسي بها عند عملي مع فرق العمل"، حيث جاء البنود بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٢٤) وانحراف معياري (١,٠٤)، وقد يعزى توسط درجة تقدير هذا البنود في أن الطلاب في المرحلة الجامعية ما زالوا يتعلمون ويتطورون من أنفسهم، لذا فإن نموذج القدوة لم يكتمل بعد.

من خلال استقراء استجابات أفراد العينة حول بعد الرؤية المشتركة يتضح أن أعلى البنود هو "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير قدرتي على الاقناع وتوضيح الأفكار للمجموعة التي أعمل معها"، إذ جاء بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,١١)، وقد يكون ذلك بسبب طبيعة العمل الجماعي في المقررات والأنشطة والفعاليات التي تحتاج ل طرح الأفكار المختلفة من مختلف أفراد الجماعة والاقناع وتقديم الأدلة وتبادل الآراء، في حين كان أقل البنود هو "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز التفاؤل لدي نحو المستقبل للتأثير

بشكل إيجابي على المجموعة التي أعمل معها"، بدرجة تقدير متوسطة وبمتوسط حسابي (٣,٢٢) وانحراف معياري (١,٢٢)، وقد يعزى ذلك إلى أن القائد الحقيقي كما يذكر Lopez (2013) أن القائد الحقيقي هو من يبث روح التفاؤل في المجموعة، ويخلق رؤية مشتركة يتطلع لها الأفراد. بينما الطلاب في العادة في مرحلة تعلم واكتساب للمهارات القيادية.

من خلال استجابة أفراد العينة حول بعد التحدي يتضح أن أعلى البنود هو "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قبولي لنفسني والتعلم من الأخطاء التي أفع فيها"، بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٥٦) وانحراف معياري (١,١٦)، وقد يكون ذلك بسبب تنوع الأنشطة والمقررات والمتطلبات التي يتلقاها الطلبة، فمن خلال هذا التنوع يجد الطالب الجانب الذي يرضيه ويجعله راضياً عن نفسه وقدراته، كما أن هذا التنوع قد يوقعه في بعض الأخطاء التي يتعلم منها ليصقل بها شخصيته ويكون راضياً عنها، بينما كان البند "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارة إدارة المشاريع، حيث يمكنني أن أجرى المشاريع إلى وحدات أصغر قابلة للتنفيذ" أقل البنود في استجابة العينة، إذ جاء بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٠٨) وانحراف معياري (١,٢٠)، وقد تدل توسط درجة تجزئة المشاريع إلى توسط مهارة التخطيط لدى الطلبة، والتي عادة لا يلقى عليها الضوء بشكل مباشر بكل تكون متضمنة مشاريعهم وأنشطتهم.

بالتمتع في استجابات أفراد العينة حول بعد التمكين يمكن القول إن أعلى البنود بحسب تصوراتهم هو "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهاراتي في التعامل مع الآخرين والتأثير والتأثر بهم بكل احترام"، بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٥٤) وانحراف معياري (١,١٥)، وقد يكون ذلك بسبب العمل مع مجموعات مختلفة في العمر والمستوى الثقافي والاجتماعي والفكري، وقد يحدث هذا الاختلاف بين الأفراد إلى تأثير كل منهم بالآخر، بينما أقل تلك البنود هو "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على دعم القرارات التي يتخذها الآخرون والعمل في اتجاه الأعمال المرتبطة بتلك القرارات"، بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (٣,٢٨) وانحراف معياري (١,١١)، وهذا البند قد يدل على قصور في تقبل الآراء عند الاختلاف في التوجهات أو الأفكار.

في بعد التشجيع يمكن القول -من خلال استجابات أفراد العينة- إن أعلى البنود هو "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في زيادة وعيي بالذكاء العاطفي والاجتماعي للتعامل مع الآخرين بمحبة وود"، بدرجة تقدير مرتفعة بمتوسط حسابي (٣,٥١) وانحراف معياري (١,١٨)، في حين جاء البند "ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على إيجاد طرقاً متنوعة لمكافأة أصحاب الإنجازات في المجموعة" أقل البنود من حيث المتوسط الحسابي، إذا جاء بدرجة تقدير متوسطة بمتوسط حسابي (٣,١٥) وانحراف معياري (١,٢٠)، وقد يستنبط من هذين البنود أن التشجيع المعنوي بين أفراد المجموعة يغلب على التشجيع المادي لقللة مصادره.

ومن خلال استقراء استجابات أفراد العينة للأداة قد يدل على أن الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت يسعى إلى تحقيق رسالة الجامعة في إعداد الكنوز البشرية والقيادات الفعالة لخدمة المجتمع، وقد تعزى تلك النتيجة وتوسط درجة التأثير إلى أن معظم الأنشطة والفعاليات التي تقدمها الجامعة لتنمية السلوك القيادي تكون اختيارية لا تشمل جميع الطلبة، كما أن طبيعة الجداول الدراسية وتعدد الأماكن والمناطق التي تتضمن الحرم الجامعي قد تكون سبب لعدم انتساب الطلبة لتلك الأنشطة لتعارض الأوقات، كما يمكن تفسير ارتفاع بعد التمكين مقارنة ببقية الأبعاد، لكون المقررات الدراسية بطبيعتها وإدارة الأساتذة تعطي مجالاً لتمكين الطلبة في تكوين فرق العمل واختيار مواضيع النقاش واتخاذ بعض القرارات بما يتعلق بالمقرر وأوقات الاختبارات وماهيتها وطبيعة المشاريع وغيرها.

اختلفت تلك النتيجة مع (الحمود، ٢٠١٦؛ الحميدي، ٢٠١٤؛ العنزي والجدى، ٢٠١٧؛ Villa et al., 2015؛ Muller & Irby, 2006) التي كشفت عن ارتفاع السمات والمهارات القيادية لدى العينة، كما اتفقت مع دراسة (Foliet al., 2014) أن بعد التمكين كان من أعلى المتوسطات واختلفت في ترتيب بقية الأبعاد.

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقدير العينة لدرجة تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي تعزى إلى المتغيرات الآتية (النوع- الكلية- الفرقة الدراسية - المعدل التراكمي)؟" للإجابة عن السؤال الثاني تم الاستعانة باختبارات الإحصاء الاستدلالي كدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية من خلال اختبار (ت) وتحليل التباين الأحادي، والمقارنات البعدية كاختبار شافيهيه كما في دراسة المتغيرات التالي:

أولاً: متغير النوع

للبحث في الفروق بين متوسطات استجابة الذكور والإناث استخدم اختبار (ت) للمجموعات المستقلة، كما يبين جدول (٥).

جدول(٥): نتائج اختبارات للعينات المستقلة للسلوك القيادي تبعاً لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
تشكيل القواعد	ذكر	٢٩٤	٣,٤٤	٠,٨٨	١,٢٧	٠,٢١	غير دال
	أنثى	٣٨٢	٣,٣٦	٠,٨٢			
الرؤية المشتركة	ذكر	٢٩٤	٣,٣٥	٠,٩٥	١,٤٤	٠,١٥	غير دال
	أنثى	٣٨٢	٣,٢٥	٠,٨٨			
التحدي	ذكر	٢٩٤	٣,٣٧	٠,٩١	٠,٦١	٠,٥٤	غير دال
	أنثى	٣٨٢	٣,٣٢	٠,٩٥			
التمكين	ذكر	٢٩٤	٣,٤٤	٠,٩٣	٠,٥٨	٠,٥٦	غير دال
	أنثى	٣٨٢	٣,٤٠	٠,٩٢			
التشجيع	ذكر	٢٩٤	٣,٣٨	٠,٩٥	١,٤٣	٠,١٥	غير دال
	أنثى	٣٨٢	٣,٢٧	٠,٩٨			
الأداة	ذكر	٢٩٤	٣,٤٠	٠,٨٣	١,١٩	٠,٢٣	غير دال
	أنثى	٣٨٢	٣,٣٢	٠,٨١			

يتبين من خلال استجابات العينة واختبار (ت) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابة الذكور والإناث حول أبعاد السلوك القيادي والأداة ككل، وقد يعزى ذلك إلى أن برامج الإعداد الأكاديمي والأنشطة والفعاليات هي موجهة للجميع للذكور والإناث على حد سواء دون تمييز، وقد اتفقت تلك النتيجة مع (العززي والجدي، ٢٠١٧؛ Abu-tineh, 2012; Posner, 2009) بينما اختلفت مع (Gomez, 2013) التي وجدت فروق ذات دلالة إحصائية حول متوسطات بعد تشكيل القواعد لصالح الذكور، وبعد التشجيع لصالح الإناث.

ثانياً: متغير الكلية

للبحث في فروق متوسطات استجابة أفراد العينة تبعاً لمتغير الكلية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول (٦)

جدول (٦): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للسلوك القيادي تبعاً لمتغير الكلية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
تشكيل القواعد	بين المجموعات	٨,١٥	٢	٤,٠٧	٥,٧٥	**٠,٠٠٣	٠,١٧
	داخل المجموعات	٤٧٦,٦٣	٦٧٣	٠,٧١			
	المجموع	٤٨٤,٧٨	٦٧٥				
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	٩,٩١	٢	٤,٩٥	٦,٠٣	**٠,٠٠٣	٠,١٨
	داخل المجموعات	٥٥٣,١٦	٦٧٣	٠,٨٢			
	المجموع	٥٦٣,٠٧	٦٧٥				
التحدي	بين المجموعات	٨,٢٥	٢	٤,١٣	٤,٨١	**٠,٠٠٨	٠,١٤
	داخل المجموعات	٥٧٧,٦٢	٦٧٣	٠,٨٦			
	المجموع	٥٨٥,٨٧	٦٧٥				
التمكين	بين المجموعات	٨,٧٣	٢	٤,٣٦	٥,١٧	**٠,٠٠٦	٠,١٥
	داخل المجموعات	٥٦٨,٣٥	٦٧٣	٠,٨٤			
	المجموع	٥٧٧,٠٧	٦٧٥				
التشجيع	بين المجموعات	١٤,٨٠	٢	٧,٤٠	٨,٠٥	***٠,٠٠١	٠,٢٣
	داخل المجموعات	٦١٨,٨٥	٦٧٣	٠,٩٢			
	المجموع	٦٣٣,٦٥	٦٧٥				
الأداة	بين المجموعات	٩,٦١	٢	٤,٨٠	٧,٣١	***٠,٠٠١	٠,٢١
	داخل المجموعات	٤٤٢,٠٧	٦٧٣	٠,٦٦			
	المجموع	٤٥١,٦٨	٦٧٥				

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، *** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

يتبين من اختبار تحليل التباين الأحادي أن هناك ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات العينة حول تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي تبعاً لمتغير الكلية، وللبحث في اتجاه الفروق، استعين باختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي من الكليات كما في جدول (٧).

جدول (٧): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأداة الدراسة تبعًا لمتغير الكلية

البعد	الكلية	المتوسط الحسابي	كليات علمية	كليات مهنية	كليات أدبية
تشكيل القواعد	كليات علمية	٣,٢١	-	*.٠,٣٠-	٠,١٨-
	كليات مهنية	٣,٥١	-	-	٠,١٢
	كليات أدبية	٣,٣٩	-	-	-
الرؤية المشتركة	كليات علمية	٣,٠٩	-	*.٠,٣٦-	٠,٢٠-
	كليات مهنية	٣,٤٢	-	-	٠,١٣
	كليات أدبية	٣,٢٩	-	-	-
التحدي	كليات علمية	٣,١٥	-	*.٠,٣١-	٠,٢٠-
	كليات مهنية	٣,٤٥	-	-	٠,١١
	كليات أدبية	٣,٣٥	-	-	-
التمكين	كليات علمية	٣,٢٤	-	*.٠,٣١-	٠,١٧-
	كليات مهنية	٣,٥٥	-	-	٠,١٤
	كليات أدبية	٣,٤١	-	-	-
التشجيع	كليات علمية	٣,٠٣	-	*.٠,٢٦-	*.٠,٤٠-
	كليات مهنية	٣,٤٢	-	-	٠,٠٦
	كليات أدبية	٣,٣٦	-	-	-
الأداة	كليات علمية	٣,٣١	-	*.٠,٣٣-	*.٠,٢٢-
	كليات مهنية	٣,٤٧	-	-	٠,١١
	كليات أدبية	٣,٣٦	-	-	-

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتضح من اختبار شيفيه أن هناك ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات العلمية والمهنية حول الأبعاد تشكيل القواعد والرؤية المشتركة والتحدي والتمكين لصالح الكليات المهنية، كما يتضح أن هناك ثمة فروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في الكليات العلمية والمهنية والأدبية حول بعد التشجيع والأداة ككل لصالح الكليات العلمية والمهنية، بحجم تأثير ضعيف قيس من خلال مربع إيتا في جميع الأبعاد والأداة ككل، إذ تتراوح قيمه (٠,١٤ - ٠,٢٣)، وقد تعزى تلك النتيجة لطبيعة الكليات وتركيزها على أهدافها، فالكليات العلمية ككلية الهندسة والعمارة وهندسة الحاسوب والعلوم تنتج طلابًا متعلمين قادرين على فحص العينات والتعامل مع الجمادات وإجراء العمليات الحسابية، على العكس من الكليات المهنية والأدبية التي تنتج طلابًا قادرين على التعامل مع بني البشر لكونها طبيعة وظيفتهم كالمعلمين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين والمحامين وغيرها من المهن، لذا يتضح من استجاباتهم أنهم أكثر اكتسبًا للسلوك القيادي مقارنة بالطلاب الملتحقين بالكليات العلمية، وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (العززي والجدوي، ٢٠١٧) التي لم تجد فروقًا ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات العينة حول المهارات القيادية المكتسبة تبعًا لمتغير القسم الأكاديمي.

ثالثًا: المعدل التراكمي

للبحث في فروق متوسطات استجابة أفراد العينة تبعًا لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في

جدول (٨): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للسلوك القيادي تبعًا لمتغير المعدل التراكمي

البعد	المعدل التراكمي	المتوسط الحسابي	٢ فأقل	(٣-٢,٠١)	(٤-٣,٠١)
تشكيل القواعد	٢ فأقل	٢,٩٩	-	*.٠,٣٦-	*.٠,٥٣-
	(٣-٢,٠١)	٣,٣٥	-	-	*١,١٨-
	(٤-٣,٠١)	٣,٥٣	-	-	-
التحدي	٢ فأقل	٣,٠٩	-	٠,٢٠-	*.٠,٣٧-
	(٣-٢,٠١)	٣,٢٩	-	-	٠,١٧-
	(٤-٣,٠١)	٣,٤٦	-	-	-
التمكين	٢ فأقل	٣,٠٨	-	٠,٣١-	*.٠,٤٥-
	(٣-٢,٠١)	٣,٣٩	-	-	٠,١٤-
	(٤-٣,٠١)	٣,٥٣	-	-	-
التشجيع	٢ فأقل	٣,٠٢	-	٠,٢٣-	*٤٢-
	(٣-٢,٠١)	٣,٢٥	-	-	*.٠,٢٠-
	(٤-٣,٠١)	٣,٤٥	-	-	-
الأداة	٢ فأقل	٣,٠٦	-	٠,٢٦-	*.٠,٤٠-
	(٣-٢,٠١)	٣,٣١	-	-	٠,١٤-
	(٤-٣,٠١)	٣,٤٦	-	-	-

*دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من اختبار تحليل التباين الأحادي أن هناك ثمة فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات العينة حول تأثير الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكساب السلوك القيادي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي، في الأداة وجميع الأبعاد باستثناء بعد الرؤية المشتركة، وللبحث في اتجاه الفروق، استعين باختبار شيفيه لمعرفة اتجاه الفروق لصالح أي من أصحاب المعدلات كما في جدول (٩).

جدول (٩): اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لأداة الدراسة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
تشكيل القواعد	بين المجموعات	١٤,٦٢	٢	٧,٣١	١,٠٤٦	***,٠,٠١	٠,٠٣٠
	داخل المجموعات	٤٧٠,١٦	٦٧٣	٠,٧٠			
	المجموع	٤٨٤,٧٨	٦٧٥				
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	٢,٧٥	٢	١,٣٨	١,٦٥	٠,١٩٢	-
	داخل المجموعات	٥٦٠,٣٢	٦٧٣	٠,٨٣			
	المجموع	٥٦٣,٠٧	٦٧٥				
التحدي	بين المجموعات	٨,١٨	٢	٤,٠٩	٤,٧٨	** ,٠,٠٩	٠,٠١٤
	داخل المجموعات	٥٧٧,٦٩	٦٧٣	٠,٨٦			
	المجموع	٥٨٥,٨٧	٦٧٥				
التمكين	بين المجموعات	٩,٩١	٢	٤,٩٦	٥,٨٨	** ,٠,٠٣	٠,٠١٧
	داخل المجموعات	٥٦٧,١٦	٦٧٣	٠,٨٤			
	المجموع	٥٧٧,٠٧	٦٧٥				
التشجيع	بين المجموعات	١٠,٩٨	٢	٥,٤٩	٥,٩٣	** ,٠,٠٣	٠,٠١٧
	داخل المجموعات	٦٢٢,٦٨	٦٧٣	٠,٩٣			
	المجموع	٦٣٣,٦٥	٦٧٥				
الأداة	بين المجموعات	٨,٥٩	٢	٤,٢٩	٦,٥٢	** ,٠,٠٢	٠,٠١٩
	داخل المجموعات	٤٤٣,٠٩	٦٧٣	٠,٦٦			
	المجموع	٤٥١,٦٨	٦٧٥				

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، *** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

يتضح من اختبار شيفيه أن هناك ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد بمختلف المعدلات حول بعد تشكيل القواعد لصالح ذوي المعدلات الأعلى، أي لصالح ذوي المعدلات (٤-٣,٠١) ثم (٣-٢,٠١) وأخيراً أصحاب معدلات (٢) فأقل، بينما في بعد التحدي والتمكين والأداة ككل كانت الفروق بين متوسطات استجابات أصحاب معدلات (٢) فأقل و(٤-٣,٠١) لصالح أصحاب المعدلات (٤-٣,٠١)، بينما في بعد التشجيع كانت الفروق بين متوسطات استجابات أصحاب معدلات (٢) فأقل و(٤-٣,٠١) لصالح أصحاب المعدلات (٤-٣,٠١)، وبين أصحاب معدلات (٣-٢,٠١) و(٤-٣,٠١) لصالح أصحاب المعدلات (٤-٣,٠١)، بحجم تأثير ضعيف قيس من خلال مربع إيتا في جميع الأبعاد والأداة ككل، إذ تتراوح قيمه (٠,٠٣٠ - ٠,٠١٤). أي يمكن القول إن أصحاب المعدلات الأعلى كانوا هم الأكثر تأثراً بالإعداد الأكاديمي واكتساب السلوك القيادي، وقد تعزى تلك النتيجة إلى أن أصحاب المعدلات المرتفعة هم أكثر تركيزاً على أنفسهم وأكثر سعيًا لتحسينها. فالقيادة هي متغير مهم في التطوير المهني والأكاديمي والشخصي للطلاب الجامعيين (Martin, Lewis & Edwards, 2011). وقد اختلفت تلك النتيجة مع (البي، ٢٠١٧).

رابعاً: متغير الفرقة الدراسية

للبحث في فروق متوسطات استجابة أفراد العينة تبعاً لمتغير المعدل التراكمي استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للسلوك القيادي تبعاً لمتغير المعدل التراكمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تشكيل القواعد	بين المجموعات	٤,٩٦	٤	١,٢٤	١,٧٤	,١٤
	داخل المجموعات	٤٧٩,٨١	٦٧١	,٧٢		
	المجموع	٤٨٤,٧٨	٦٧٥			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	٥,٥١	٤	١,٣٨	١,٦٦	,١٥٨
	داخل المجموعات	٥٥٧,٥٥	٦٧١	,٨٣		
	المجموع	٥٦٣,٠٧	٦٧٥			
التحدي	بين المجموعات	٤,٥٨	٤	١,١٥	١,٣٢	,٢٦
	داخل المجموعات	٥٨١,٢٩	٦٧١	,٨٧		
	المجموع	٥٨٥,٨٧	٦٧٥			
التمكين	بين المجموعات	٣,٩٩	٤	١,٠٠	١,١٧	,٣٢
	داخل المجموعات	٥٧٣,٠٨	٦٧١	,٨٥		
	المجموع	٥٧٧,٠٧	٦٧٥			
التشجيع	بين المجموعات	٢,٤٣	٤	,٦١	,٦٥	,٦٣
	داخل المجموعات	٦٣١,٢٣	٦٧١	,٩٤		
	المجموع	٦٣٣,٦٥	٦٧٥			
الأداة	بين المجموعات	٣,٢٩	٤	,٨٢	١,٢٣	,٣٠
	داخل المجموعات	٤٤٨,٣٨	٦٧١	,٦٧		
	المجموع	٤٥١,٦٨	٦٧٥			

** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، *** دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)

يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات العينة حول السلوك القيادي تبعاً لمتغير الفرقة الدراسية، أي أن جميع الطلاب من مختلف الفرق الدراسية أبدوا استجابة متشابهة حول السلوك القيادي المكتسب، وقد يعزى ذلك أن الطلاب من مختلف الفرق الدراسية يجتمعون في المقررات الدراسية وفي الأنشطة الجامعية على حد سواء، فبرامج الإعداد الأكاديمي موجهة للجميع بمختلف الفرق الدراسية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها توصي الدراسة بـ:

١. تطوير الأنشطة والفعاليات التي تقدمها جامعة الكويت التي تهدف لإكساب السلوك القيادي.
٢. تخصيص قنوات فعالة في برامج التواصل الاجتماعي تسمح للطلبة بتقديم الاقتراحات وتمكينهم من اتخاذ بعض القرارات أو المشاركة باتخاذها.
٣. تكثيف الدورات والبرامج التدريبية التي تهدف لتنمية السلوك القيادي لدى طلبة الكليات العلمية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

١. أبو زعيتر، منير. (٢٠٠٩). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمهارات القيادية وسبل تطويرها (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.
٢. أكاديميا. (٢٠١٧، نوفمبر ٢٦). مؤتمر القيادة الطلابية "تقدم". مجلة أكاديميا. مسترجع بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٨ من <https://acakuw.com/>
٣. بدح، أحمد، ومحمد، وليد. (٢٠١٣). السلوك القيادي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي الموهوبين بمدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والطلبة العاديين في المدارس الحكومية الأردنية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٢ (٢)، ١٩١-٢١٧.
٤. البي، خالد. (٢٠١٧). السلوك القيادي لدى الموهوبين وغير الموهوبين من طلاب الجامعة: دراسة مقارنة. مجلة التربية الخاصة، ٥ (١٩)، ٣٤٦-٣٧٧.
٥. التارمي، يوسف. (٢٠١٢، فبراير ١٣). التعاون المستمر مع «الخارجية الاميركية» لتعود الفائدة على طلبة جامعة الكويت. جريدة الوطن. مسترجع بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٨ من <http://alwatan.kuwait.tt/article/details.aspx?id=172634&yearquarter=20121>
٦. جاسم، صفاء، أحمد، نادر، تقي، لؤلؤة، العريفي، شيماء، منصور، حسن، مساعد، وبوحسن، سهام. (٢٠١٤). الكتيب التعريفي لمناظرة الجامعات. البحرين: المؤسسة العامة للشباب والرياضة.
٧. حمائل، عبد عطاالله. (٢٠١٢). القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر. رام الله: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا.

٨. حمود، علاء. (٢٠١٦). مستوى السمات القيادية لدى الطلبة المشاركين في الأنشطة الجامعية في جامعة البعث. مجلة جامعة البعث، ٣٨ (٣١)، ٤٠-١١.
٩. الحميدي، فهد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج ماجستير الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة أم القرى في إعداد القادة التربويين من وجهة نظر الخريجين (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
١٠. الربيعي، سعيد. (٢٠٠٨). التعليم العالي في عصر المعرفة: التغيرات والتحديات وأفاق المستقبل. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
١١. سعادة، رشيد. (٢٠١١). مهارات وخصائص القائد التربوي الفعال. دراسات نفسية تربوية، (٦)، ٣٢٦-٣٣٩.
١٢. شحاته، حسن، والنجار، زينب. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية للنشر.
١٣. شحادة، رائف. (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
١٤. شهاب، شهرزاد. (٢٠٠٩). أثر برنامج تطوري لرفع مستوى مهارات القيادة الإدارية والتربوية لمديري المدارس الابتدائية في مركز محافظة نينوى. مجلة دراسات تربوية، (٨)، ٧-٤٨.
١٥. شهاب، شهرزاد. (٢٠١٠). القيادة الإدارية ودورها في تأصيل روابط العلاقات العامة. مجلة دراسات تربوية، (١١)، ٩٩-١٣١.
١٦. عبد المنعم، عزيزة، وعامر، فاتن. (٢٠١٣). معوقات جودة الإعداد الأكاديمي لطالبات الدراسات العليا: دراسة وصفية مطبقة على طالبات قسم الدراسات الاجتماعية - جامعة الملك سعود. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الإنسانية، ١٣ (٣٤)، ٤٨٧٦-٤٨٠٣.
١٧. علي، عيسى. (٢٠٠٨). بحث مقارن لدرجة ممارسة القيادة التربوية لدى مديري مدارس التعليم الأساسي في مدينتي دمشق وحمص وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، ٢٤ (١)، ١٠٥-١٥٢.
١٨. عمادة شئون الطلبة. (٢٠١٨). مناظرات جامعية- عمادة شئون الطلبة. مسترجع بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٨ من <http://www.sa.kuniv.edu.kw/?cat=51>
١٩. العنزي، أحمد، والجدي، عهد. (٢٠١٧). درجة المهارات القيادية المكتسبة لخريجي برنامج ماجستير الدرجة الموحد في التربية بجامعة الكويت. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٣ (١٦٦)، ١٠٣-١٤٣.
٢٠. الكندري، نبيلة. (٢٠٠٦). الجمعيات الطلابية وأثرها على الطالب في جامعة الكويت: دراسة ميدانية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٣٢ (١٢٢)، ١١-٦٠.
٢١. اللمكي، سيف. (٢٠١٤). دور المؤسسات التربوية في تنمية القدرات القيادية لتعزيز المشاركة السياسية للمرأة العمانية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٣ (٥)، ١٠٤-١١٨.
٢٢. عماد الدين، منى. (٢٠٠٤). قيادة التغيير في المؤسسة التربوية. الأردن: وزارة التربية والتعليم.
٢٣. مشروع قيادي [q8_qyadi]. (٢٠١٦). ختام فعاليات مشروع قيادي تدريبي الخامس بالجامعة. مسترجع بتاريخ ١٢ مارس ٢٠١٨ من https://twitter.com/q8_qyadi?lang=ar
٢٤. مراد، صلاح، وهادي، فوزية. (٢٠١٤). طرائق البحث العلمي تصميماتها وإجراءاتها. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
٢٥. مكتب عميد شئون الطلبة. (٢٠١٥). طلبة الجامعة يشاركون في صنع القرارات الجامعية. مسترجع بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠١٨ من <http://www.sa.kuniv.edu.kw/?p=6217>
٢٦. مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط. (٢٠١٧). إحصائيات العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧. مسترجع بتاريخ ٣١ أغسطس ٢٠١٨ من <http://www.planning.kuniv.edu.kw>
٢٧. مكتب نائب مدير الجامعة للتخطيط. (٢٠١٧). أشارك بأفكار واقتراحاتي. مسترجع بتاريخ ١٢ فبراير ٢٠١٨ من <http://www.planning.kuniv.edu.kw>
٢٨. نصيرات، نضال. (٢٠١٧). مدى توافر معايير جودة البرنامج الأكاديمي في برنامج إعداد معلمي الموسيقى في الجامعة الأردنية من وجهة نظر الطلبة في التخصص. المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي، ١٠ (٣٠)، ١٧٧-٢٠٠.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- [1] A. Abu-Tineh, (2012). Leadership Effectiveness in Jordanian Educational Institutions: A Comparison of Jordanian Female and Male leaders. Educational Management Administration & Leadership Journal, 43 (1), 79-94.
- [2] A.M. Abu-Tineh, S.A. Khasawneh & A.A. Omary, (2009). Kouzes and Posner's Transformational Leadership Model in practice: The case of Jordanian schools. Journal of Leadership Education, 7(3), 265-283.

- [3] Anonymous.(2015). Developing Your Leadership Style with the Kouzes and Posner Leadership Framework. Retrieved on 11th Mar. 2018 from <http://leadingfigures.com/resources/DevelopingYourLeadershipStyleWithKouzesAndPosner.pdf>
- [4] A. Aydin, Y. Sarier & S. Uysal, (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(2), 806–811.
- [5] R.E. Burke & L.H. Friedman, (2011). *Essentials of Management and Leadership In Public Health (Essential Public Health)*. London: Jones & Bartlett.
- [6] K. J. Foli, M. Braswell, J. Kirkpatrick & E. Lim, (2014). Development of leadership behaviors in undergraduate nursing students: A service-learning approach. *Nursing education perspectives*, 35(2), 76-82.
- [7] D.F. Goewey,(2012). Examining the Kouzes and Posner leadership practices of elementary principals in central New York. (unpublished doctoral dissertation). Fisher College, Bosten.
- [8] D. Gomez, (2013). Leadership behavior and its impact on student success and retention in online graduate education. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(2), 13.
- [9] S. Herzenberg, M. Price & M. Wood, (2014). *A Must-Have for Pennsylvania Part Two: Investment in Higher Education for Growth and Opportunity*. Pennsylvania: Keystone Research Center.
- [10] A. Khan & w. Ahmad, (2012). Leader's Interpersonal Skills and Its Effectiveness at different Levels of Management. *International Journal of Business and Social Science*, 3(4), 296-305.
- [11] A. Lopez, (2013). Student Leadership Practices Inventory: BY JAMES M. KOUZES & BARRY Z. POSNER. Retrieved on 11th Mar. 2018 from
- [12] http://www.studentleadershipchallenge.com/userfiles/sample_student_lpi_self_online_self_report.pdf
- [13] M. Manzoor, W. Hussain, A. Ahmed & M. Iqbal, (2012). The importance of higher education website and its usability. *International Journal of Basic and Applied Sciences*, 1(2), 150-163.
- [14] H. Martin, T. Lewis & K. Edwards, (2011). Leadership, learning styles and academic performance of undergraduate engineering students in Trinidad. *World Eng Educ*, 14, 359-64.
- [15] J.H. Muller & D. M. Irby, (2006). Developing Educational Leaders: The Teaching Scholars program at the university of California, San Francisco, School of Medicine. *Journal of the association of American Medicine college*, 81 (11), 959-964.
- [16] T.V. Mumford, M.C. Campion & F.P. Morgeson, (2007). The leadership skills strata plex: Leadership skill requirements across organizational levels. *The Leadership Quarterly Journal*, 18(2), 154–166.
- [17] MTD Training. (2010). *Leadership Skills*. UK: MTD Training & Ventus Publishing ApS.
- [18] P.G. Northouse, (2013). *Leadership: Theory and Practice* (6th Ed.). LA: SAGE publications.
- [19] A. Osman, A.H.A. Manaf & M.S. Abdullahq, (2014). An Analysis on Student Leadership Behavior: A Higher Education Institutional Perspective. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 3(8), 161-164.
- [20] A.P. Pavel, (2012). The importance of quality in higher education in an increasingly knowledge-driven society. *International Journal of Academic Research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 2(1), 120- 127.
- [21] B. Posner, (2009). A longitudinal study examining changes in students' leadership behavior. *Journal of College Student Development*, 50(5), 551-563.
- [22] B.Z. Posner, (2016). Investigating the Reliability and Validity of the Leadership Practices Inventory®. *Administrative Sciences*, 6(4), 1- 23.
- [23] N. Razak, S. Jaafar, N. Hamidon & N. Zakaria, (2015). Leadership Styles of Lecturer's Technical and Vocational in Teaching and Learning. *Journal of Education and Practice*, 6(13), 154–158.
- [24] M.K. Sharma & S. Jain, (2013). Leadership management: Principles, models and theories. *Global Journal of Management and Business Studies*, 3(3), 309-318.
- [25] A.R. Terzi, & D. Ramazan, (2016). Relation between Democratic Leadership and Organizational Cynicism. *Journal of Education and Learning*, 5(3), 193–204.
- [26] The Leadership Challenge. (n. d.). The Leadership Challenge & The Five Practices of Exemplary Leadership. Retrieved on 11th Mar. 2018 from <https://www.prolaureate.com/the-leadership-challenge>
- [27] E.Q. Villa, A. Esquinca, E.L. Mein, P. Golding & S. Hug, (2015, October). An engineering student leadership development model for 21st century engineering: Using sociocultural theory to inform practice. In *Frontiers in Education Conference (FIE)*, 2015 IEEE (pp. 1-4). IEEE.

The Influence of Academic Preparation of Kuwait University on Acquiring Leadership Behavior from Student's Point of View

Sultan Ghaleb Aldaihani

Faculty of Education - Educational Management and Planning - Kuwait University - Kuwait
dr.aldaihani@gmail.com

Anwad Fahad Alkhaldi

Ministry Of Education

Abstract:

This study aimed to investigate the degree of influence of academic preparation of Kuwait University on acquiring leadership behavior from student's point of view. The descriptive method was used. its tool was a questionnaire which was applied on a simple random sample of (676) students. By using the appropriate statistical tests, the findings revealed that: (1) The mean of perceptions regarding to leadership behavior was moderate. (2) The dimensions of the questionnaire were classified descending: Enable Others to Act, Model the Way, Challenge the Process, Encourage the Heart and Inspire a Shared Vision. (3) there were significant differences in the degree of influence of academic preparation of Kuwait University on acquiring leadership behavior based on the faculty and GPA, while there were not significant differences in the degree of influence of academic preparation of Kuwait University on acquiring leadership behavior based on gender or year of study. The study concluded with recommendations based on the findings.

Keywords: Academic Preparation, Leadership Behavior, Leadership, Kuwait University, Students.

استبانة

تأثير الإعداد الأكاديمي في إكساب السلوك القيادي لطلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم

عزيزي الطالب/عزيزتي الطالبة

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحثان بإجراء دراسة تهدف لتعريف تأثير الإعداد الأكاديمي في إكساب السلوك القيادي لطلبة جامعة الكويت من وجهة نظرهم، والمرجو منكم أن تبدوا رأيكم حول كل عبارة، لما سيكون له الأثر البالغ في خروج هذه الدراسة لخدمة البحث العلمي، كما يؤكد الباحثان على سرية الإجابات، ولن تستخدم إلا للغرض العلمي، مع جزيل الشكر لتعاونكم.

مصطلحات مهمة:

الإعداد الأكاديمي: هو البرامج التي تقدمها جامعة الكويت لإعداد طلابها في تخصص معين من خلال برنامج يشمل المقررات والتكاليف والأنشطة وأعضاء هيئة التدريس المنفذين للبرنامج بالإضافة والأنشطة والفعاليات الاختيارية التي تقدمها.

السلوك القيادي: هي الممارسات التي يؤديها الفرد وتمكنه من أن يكون مؤثراً في المجموعة التي يتعامل معها ويمضي بها لتحقيق أهدافهم المشتركة.

أولاً: البيانات الأولية

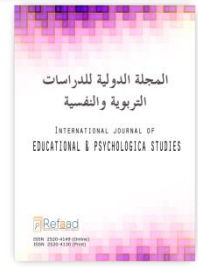
١. النوع: () ذكر () أنثى
٢. الكلية: () كليات علمية (الهندسة والبيترول، الصيدلة، العلوم، الطب، طب الأسنان، العلوم الطبية، العمارة، هندسة الحاسوب) () كليات مهنية (الحقوق، التربية، العلوم الإدارية، العلوم الحياتية) () كليات أدبية (الآداب، الشريعة والدراسات الإسلامية، العلوم الاجتماعية)
٣. المعدل التراكمي: () ٢,٠٠ فأقل () (٣-٢,٠١) () (٤-٣,٠١)
٤. الفرقة الدراسية: () الأولى () الثانية () الثالثة () الرابعة () المتوقع تخرجهم

م	البند	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
تشكيل القواعد: وهو يهدف لتصميم السلوك الذي يتوقعه القائد من الآخرين بشكل فعال من خلال تحديد المبادئ التوجيهية لسير العمل وأسلوب التعامل مع أفراد المجموعة.						
١	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في خلق قدوات يمكنني التأسي بها عند عملي مع فرق العمل					
٢	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إكسابي مهارات التعامل وفق القواعد والمعايير المتفق عليها لإنجاز الأعمال					
٣	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في احترامي للوعود والالتزامات التي أقدمها					
٤	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في سعي لفهم تأثير سلوكي وأفعالي على أداء المجموعة التي أعمل معها					
٥	ساهم الإعداد الأكاديمي في جامعة الكويت في زيادة إيماني بدعم المجموعة للقيم المتفق عليها					
٦	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز الطلاقة اللغوية لدي لأحدث عن قيمي ومبادئ التي توجه العمل					
الرؤية المشتركة: تهدف لرسم أهداف المجموعة وما ستكون عليه في المستقبل من خلال تطلعات أفرادها.						
٧	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز التفاؤل لدي نحو المستقبل للتأثير بشكل إيجابي على المجموعة التي أعمل معها					
٨	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير قدرتي على الاقتناع وتوضيح الأفكار للمجموعة التي أعمل معها					
٩	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لدي لوضع رؤية مشتركة مع المجموعة التي أعمل معها تجعلنا أفضل في المستقبل					
١٠	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز قدرتي على دمج رغبات المجموعة في هدف مشترك نعمل على تحقيقه					
١١	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز روح التفاؤل والإيجابية لدي نحو ما يمكن تحقيقه على المستوى الشخصي ومستوى فرق العمل					
١٢	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إذكاء روح التحدي لدي والتحدث بشغف عن الأهداف التي نسعى لتحقيقها					
التحدي: البحث عن طرق جديدة ومبتكرة لإحداث التغيير وتحسين العمل، وتحدي مهاراتهم وطاقاتهم واستغلال الفرص.						
١٣	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في جعلني أبحث عن طرق لتحدي مهاراتي وقدراتي					
١٤	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في رغبتني لمساعدة الآخرين في تجربة أفكار جديدة					
م	البند	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
١٥	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على الابداع والابتكار لاكتشاف طرق أكثر فاعلية لتحسين العمل					
١٦	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قبولي لنفسني والتعلم من الأخطاء التي أقع فيها					
١٧	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارة إدارة المشاريع، حيث يمكنني أن أجزئ المشاريع إلى وحدات أصغر قابلة للتنفيذ					
١٨	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في إطلاق روح المبادرة لدي في تجربة الطرق الجديدة التي يمكن تنفيذ المهام بها					
التمكين: وهو إشراك أفراد المجموعة في التخطيط، ومنحهم حرية اتخاذ القرار، فتمكين الآخرين من العمل يسمح لأتباعهم بالقيام بعملهم واستنفار إمكانياتهم الكاملة.						
١٩	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في غرس روح التعاون لدي عوضاً عن التنافس بين المجموعة					
٢٠	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز مبادئ الديمقراطية وقبول الرأي والرأي الآخر والاستماع لوجهات النظر المختلفة					
٢١	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهاراتي في التعامل مع الآخرين والتأثير والتأثر بهم بكل احترام					
٢٢	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على دعم القرارات التي يتخذها الآخرون والعمل في اتجاه الأعمال المرتبطة بتلك القرارات					
٢٣	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تعزيز مهاراتي القيادية وإعطاء الآخرين الحرية لأداء عملهم					
٢٤	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على القيادة التشاركية من خلال إعطاء الآخرين الفرصة للقيام بالمسؤوليات القيادية					
التشجيع: بث القادة روح التحفيز بين الأعضاء، والاعتراف بالمساهمات التي يقدمها الأفراد ومكافأتهم عليها.						
٢٥	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في زيادة وعي بالذكاء العاطفي والاجتماعي للتعامل مع الآخرين بمحبة وود					
٢٦	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في تطوير مهارات تعزيز الآخرين أثناء أدائهم للأنشطة والبرامج					
٢٧	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على التعبير عن امتناني للمساهمات التي يقدمها الآخرون					
٢٨	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في طلاقي اللغوية للتقدير العلني لمن يلتزم بالقيم المشتركة للعمل					
٢٩	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على ايجاد طرقاً متنوعة لمكافأة أصحاب الإنجازات في المجموعة					
م	البند	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
٣٠	ساهم الإعداد الأكاديمي بجامعة الكويت في قدرتي على تسويق الآخرين بشكل يليق بإنجازاتهم لدى متخذ القرار والمستفيدين					



رفاد للدراسات والأبحاث
www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المجلد ٤- العدد ٢٠١٨- ص ٢٩٧- ص ٣٠٢
e-ISSN 2520-4149 , p-ISSN 2520-4130



The Status of Physical Education in Muslim Countries Compared to Saudi Women's Physical Education

Badr A. Fallatah

Division of Sport Science, Kangwon National University, Chuncheon, South Korea
badrfallatah@gmail.com

Seham M. Khan

Department of Physical Education, Sookmyung Women's University, Seoul, South Korea

Hong. Seok-Pyo

Division of Sport Science, Kangwon National University, Chuncheon, South Korea

Yousun Ko

Department of Physical Education, Sookmyung Women's University, Seoul, South Korea

Abstract:

Recently in the Kingdom of Saudi Arabia very specific changes have been made to enable female population of the country to take part in physical activities. Saudi Arabia needs to follow the women's physical education curriculum in Bahrain and Qatar, which has been systematized ahead of Saudi Arabia in the main development for the development and modernization of women's education. This will bring remarkable growth to the Saudi Arabian women's future. But this new resolution faces criticism and resistance by a certain category of the population, fearing that it will impact in the religious side, whereas Saudi society is an Islamic society. Therefore, this study will investigate how education system can be effect on physical activity of women's school in Saudi Arabia as well as how to develop female education

Keywords: Saudi Arabia female students, Saudi women's Physical activity Education, physical education (PE), Bahrain, Qatar



Introduction

A global outlook on the equality of opportunities for boys and girls in PE programs in schools around the world, 91% of countries provide equal PE participation opportunities for both gender groups. Nevertheless, there is still a fraction of the countries that either provides fewer opportunities or not at all. Until recently Kingdom of Saudi Arabia was not providing any physical education classes for girls in schools (14).

According to some critics or resistance to providing physical education classes for females, fearing that Saudi females will lose their modesty and respect due to the usual sportswear, the fear that w

omen getting used to wearing it, which from their point it is contrary to the Islamic religion (which is , from their viewpoints, contrary to the Islamic Religion) . In addition, there are those who believe that sports, in general, is contrary to the nature of female, leading to the loss of female to their femininity (females' losing of their femininity or loss of females' femininity).

In the Saudi Vision to 2030, the implementation of physical education classes in the schools is crucial because it will allow a large part of the female population to be able to build a healthy body image leading to self-esteem and health care. As of 2017, as part of the Vision (15), the physical education category becomes available to female school students. Although there is no available data on the impact of participation in physical education classes in Saudi Arabia due to its recent implementation, there is a hard striving to investigate the school environment and provide future expectations.

In this study, we will investigate the current situation of the gymnasiums in the public female's schools, in addition to looking at previous studies of neighboring countries that are similar in the customs, traditions and general cultures such as Bahrain and Qatar. Although there are still gender differences in the requirements for physical education between girls and boys in these countries, the female physical education has been provided in schools early, in addition to the environment itself is in a much better position. Accordingly, the investigation of these two countries will allow us to present future expectations and to give a clearer understanding of potential perspectives.

No one can overlook that the implementation of physical education activities for girls in public schools is itself in itself is a huge achievement for the empowerment of Saudi women, but it is also important to consider the requirements of a physical education appropriate environment and attitudes needed by the general population in Saudi Arabia. This will allow us to develop assumptions and future proposals, in addition, to produce future research to assist in the development of physical education in Saudi Arabia in particular and in all countries in general.

An Overview of Physical Education for Female in Bahrain, and Qatar:

As implementation of the physical education classes is quite recent in most of the Gulf countries, there is an evident shortage of the related literature about sport in general, and specifically about women sports. Thus, we used all the limited sources available to provide an overview and make projections.

1. Physical Education for Women in Bahrain

In the case of Bahrain, since its very implementation in 1919 for boys and 1928 for girls government have been focusing on improving literacy rates and providing physical education for both genders . The government was providing funds to recruit education professionals from Arabic countries such as Palestine, Jordan, and Egypt. Since its very beginning, girls participated in PE classes wearing uniforms of shorts and shirts at all levels in gender-separated schools. This is a clear evidence of what government are doing regarding physical education implementation. There are also evidences that during 1940s female students were actively engaging in sports competitions that were occurring between schools [1].

One of the major developments in female physical education in Bahrain was that it was administered and taught by all female faculties. Although Bahrain represents a typical Islamic environment, where boys and girls had to attend gender-segregated schools, which is required by culture and traditions, schools and their facilities were and are still similar for both genders as well as curriculum is established at the similar level, even though male and female students learned slightly different set of skills and sports. For instance, for female students emphasis was put on table tennis, volleyball, and basketball.

With such developments, by 1970s there was a very well-established arena of female athletes in Bahrain, and some of the local sports federations started to accept women as prominent members, wh

ich provided support in practicing favorite sports. Moreover, female athletes were able to compete against each other in competitions held locally in Bahrain, as well as against other Arabian Gulf countries. Another important fact to be noted is that while holding those competitions, both female and male spectators could watch and support their teams at the same venues. Furthermore, nowadays government of Bahrain puts critical emphasis on further developing physical education for women not just as part of the primary education, but also providing degrees in higher institutions where women can receive bachelor and master degrees in PE and related majors [2].

2. Physical Education and Sport Participation for Women in Qatar

Qatar is considered a Muslim country but the female is not required to wear robes or cover their hair with a hijab unlike women in Saudi Arabia, in addition to being entitled to gained suffrage as in the males, they participate in sports in schools and elsewhere, this is different from what occurs in Saudi Arabia [3].

Among the Gulf countries, Qatar has made a remarkable investment in establishing an infrastructure for sports culture and educating its citizens about the benefits of an active lifestyle. The goals of promoting women's participation in sports and exercise have been officially incorporated into Qatar National Vision 2030 [4].

Qatar has a similar situation as in Bahrain, where physical education is implemented for both genders, and female students are taught by PE teachers specialized in female's education. Even more than Bahrain, Qatari government is heavily investing in establishing sports infrastructure and promoting women participation in sports.

Physical Education in Saudi Arabia

When it comes to female education in general and physical education in particular, there is an evident struggle in this regard in Saudi Arabia. Official education in Saudi Arabia dates back to the 1960s, when the first formal girls' school was opened in Riyadh [5]. This is extremely late comparing to other Arabic countries. Prior to this, informal schooling took place for both boys and girls, the aim was to teach religious principles only, such as learning the Qur'an, Hadith (the narrations of the Prophet), and Sunna (Prophet Mohammad's customary behavior and opinion on various issues drawn from the Hadith), to know how to pray and to follow the rules of behavior of the Muslim community. In the 1960s, schools were established to teach religious principles in addition to other sciences such as sciences, mathematics, social subjects and others.

Now, with the current government heavily investing into developing educational programs and in infrastructures, under current government physical education classes were decided to be implemented as a part of the curriculum in primary schools for girls. Such decision has obviously a positive influence on the country, as it is critical for female empowerment in Saudi Arabia, on its own it promotes not only gender equality opportunities but also sports participation and healthy life style, it has been critically perceived by the conservative population.

Some aspects of the Islamic religion as wearing hijab, non-narrow dress, and non-attracting dress the recipient of a male gaze, in addition, all of which lead to the need to provide women's sports venues specialized for females separate from the males, to benefit women and enable them to carry out physical activities. There are groups of Muslims believe that the sports is dedicated to males only, that is contrary to the nature of female, leading to the loss of female femininity(6).

On the other hand, there is a strong agreement among Muslim that encourages women's sport, and there is an agreement that Islam encourages women to be physically active (7), (8), (9).

A relatively diverse sample of Egyptian women agreed that Islam promotes physical activity for women. The indication of that can be found in the prophet's running races with his wife Aishah "Mother of the Believers", both losing to her and beating her. Young Muslim Canadian women in Jiwani an

d Rail (7) indicated that in their view physical activity was a means to becoming a better Muslim. In the studies that we mentioned above, no Muslim women were reported to indicate that their religion restricted physical activity for women per se but rather believed that Islam requires Muslims to take care of themselves in a variety of ways, including keeping one's body healthy via physical activity.

Currently, the government strikes to implement physical education in schools, it needs to make a critical improvement in regard to the infrastructure. Especially in sports and fitness facilities that are barely available for female and current venue where PE classes will be held are in poor conditions (10).

Implications and Conclusion

The fact that physical education for women is being implemented in Saudi Arabia is definitely a huge step forward and towards female empowerment. It is also a great promotion of physical activities and healthy lifestyle. Currently country struggles with attracting women to participate in physical activities. This can be explained by the fact that there are barely role models in that regard, as most of the Saudi female athletes are heavily criticized by the conservative population. In addition, there is a definite lack of fitness centers and gyms for women, and those that exist, are mostly located in the capital and are very few in numbers. Thus, physical education initiative can turn this situation around, and slowly attract women into sports.

In addition, there is a definite struggle when it comes to the overall health of Saudi people, and women in particular. According to the Gulf Cooperation Council (GCC) statement there are many chronic non-communicable diseases (NCDs) associated with obesity and diabetes [11]. In 2009, Kuwait, Oman, Saudi Arabia, and the UAE ranked globally in the top ten countries with a prevalence of obesity [12]. And in 2004, 56.4 percent of Bahraini men and 79 percent of Bahraini women were overweight or obese, while 64 percent of the men and 70 percent of the women were overweight or obese in Saudi Arabia [13]. Thus it becomes crucial to start promoting physical activities early on.

When it comes to infrastructure and curriculum, believe that Saudi Arabia should follow a similar success example in customs, beliefs, and concepts based on what is stated in the Islamic religion such as Bahrain. Currently there is a lack of female trained professionals of Saudi origin that can train girl(s) during PE classes. Thus, by having its neighboring countries with much more developed sports environments, Saudi Arabia can employ female PE teachers from there, which will help to develop physical education on its early stages and grow future professionals. As for the establishment of gymnasiums, government of Saudi Arabia has to make its initiative and allocate funds for it.

In this study, we investigated the current state of the physical education initiative in Saudi Arabia, its sports environment, and infrastructure, as well as discussed current struggles and how they can be solved. In addition to studying the physical education cases in Bahrain and Qatar PE in female school population was offered much earlier and the environment itself is much better developed.

References

- [1] T. Benn , G. Pfister & H. Jawad, (Eds.).(2010). Muslim women and sport. Routledge. World Data on Education: Bahrain (2011)
- [2] Saudi Women Push for Right to Play Sports.” 2012. Arabian Business
- [3] ,March1. Accessed from <http://www.arabianbusiness.com/saudiwomen-push-for-right-play-sports-447831.html>.
- [4] Qatar National Vision 2030. General Secretariat for Development planning. 2008. Available at <http://www.mdps.gov.qa>. Retrieved 2016/04/12.
- [5] M. AlMunajjed, (1997). Women in Saudi Arabia Today. United States: St. Martins Press.
- [6] Abdul Razak, Maesam, S. Mohd Omar-Fauzee and Rozita. Abd-latif. 2010. “The Perspective o

- f Arabic Muslim Women toward Sport Participation.” *Journal of Asian Pacific Studies* 1(2): 364-377.
- [7] Jiwani, Nisara, Genevieve Rail. 2010. “Islam, Hijab and Young Shia Muslim Canadian Women’s Discursive Constructions of Physical Activity.” *Sociology of Sport Journal* 27: 251-267.
- [8] Walseth, Kristen. 2006. “Young Muslim Women and Sport: The Impact of Identity Work.” *Leisure Studies* 25(1): 75-94 .
- [9] Walseth, Kristen, and Kari Fasting. 2003. “Islam’s View on Physical Activity and Sport: Egyptian Women Interpreting Islam.” *International Review for the Sociology of Sport* 38(1): 45-60.
- [10] A. Hamdan, (2005). *Women and Education in Saudi Arabia: Challenges and Achievements*. *International Education Journal*, 6(1), 42-64.
- [11] Bener, Abdulbari. 2006. “Prevalence of Obesity, Overweight, and Underweight in Qatari Adolescents.” *Food and Nutrition Bulletin* 27(1): 39-45.
- [12] O. Khatib, “Non communicable Diseases: Risk Factors and Regional Strategies for Prevention and Care.” *Eastern Mediterranean Health Journal* 10(6) (2004): 778-88.
- [13] Mabry, Ruth, Marina M. Reeves, Elizabeth G. Eakin, and Neville Owen. 2010. “Evidence of Physical Activity Participation among Men and Women in the Countries of the Gulf Cooperation Council: A Review.” *Obesity Reviews* 11(6): 457-64.
- [14] K. Hardman, C. Murphy, A.C. Routen & Tones, S. (2014). *World-wide survey of school physical education*.
- [15] Saudi Vision 2030. Available at <http://vision2030.gov.sa/en>

حالة التربية البدنية في الدول الإسلامية مقارنةً بالتربية البدنية للسعوديات

Badr A. Fallatah

Division of Sport Science, Kangwon National University, Chuncheon, South Korea
badrfallatah@gmail.com

Seham M. Khan

Department of Physical Education, Sookmyung Women's University, Seoul, South Korea

Hong. Seok-Pyo

Division of Sport Science, Kangwon National University, Chuncheon, South Korea

Yousun Ko

Department of Physical Education, Sookmyung Women's University, Seoul, South Korea

المخلص:

في المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة ، تم إجراء تغييرات محددة للغاية لتمكين الإناث من سكان البلاد من المشاركة في الأنشطة البدنية. تحتاج المملكة العربية السعودية إلى اتباع منهج التربية البدنية للمرأة في البحرين وقطر ، والذي تم تنظيمه قبل المملكة العربية السعودية في التنمية الرئيسية لتطوير وتحديث تعليم المرأة. هذا سيجلب نموًا ملحوظًا لمستقبل المرأة في المملكة العربية السعودية. لكن هذا القرار الجديد يواجه انتقادات ومقاومة من قبل فئة معينة من السكان ، خوفاً من أن يؤثر ذلك في الجانب الديني ، في حين أن المجتمع السعودي هو مجتمع إسلامي. لذلك ، ستقوم هذه الدراسة بالتحقيق في كيفية تأثير النظام التعليمي على النشاط البدني للمدرسة النسائية في المملكة العربية السعودية وكذلك كيفية تطوير تعليم الإناث

الكلمات المفتاحية: الطالبات السعوديات ، المرأة السعودية النشاط البدني التربية ، التربية البدنية (PE) ، البحرين ، قطر