تهديد ولاء العميل التعليمي لمعلمه تلاميذ الابتدائية

قياس علاقات الابتزاز

سالم بلال العبيدي*

الملخص

هدف البحث إلى تقديم أداة قياس لعلاقات الابتزاز العاطفي بين المعلم والتلميذ في المرحلة الابتدائية، وتحديد مستوى ولاء التلاميذ لمعلمهم في ضوء هذه العلاقة. اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وطُبقت الأداة على عينة عشوائية بلغت (0,8%) من تلاميذ الصف الخامس في مدارس مدينة الزهراء الابتدائية للبنين والبنات، وبلغ عددهم (412) تلميذاً وتلميذة. وأظهرت النتائج أن مستوى الابتزاز العاطفي كان مرتفعاً بمتوسط (3,42) وانحراف معياري (0,81)، وأن ولاء التلاميذ للمعلم كان متوسطاً بمتوسط (2,95). وكشفت النتائج وجود علاقة طردية دالة إحصائياً عند مستوى (0,05) بين الابتزاز العاطفي والولاء، إذ كلما ارتفع الابتزاز العاطفي ارتفع الولاء، وهو ما يدل على أن التلاميذ قد يخلطون بين الولاء والخوف من المعلم. وأوصى البحث بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التعزيز الإيجابي بدلاً من الابتزاز العاطفي، وإدراج مقياس الابتزاز العاطفي ضمن أدوات التقويم المدرسي.

الكلمات المفتاحية: الابتزاز العاطفي، ولاء التلاميذ، العلاقة المعلم–تلميذ، المرحلة الابتدائية، التعزيز الإيجابي.

المقدمة:

يُعدّ المعلم في المرحلة الابتدائية أكثر من ناقل للمعرفة؛ فهو نموذج يومي يتعلم منه التلاميذ كيف يُكافأ وكيف يُعاقب، وكيف يُطلب منهم الطاعة مقابل الرضا. وفي هذه المرحلة تتشكل لدى التلاميذ أنماط أولى من العلاقة بالسلطة، قد تكون قائمة على الاحترام المتبادل أو على الخوف والمجاملة. وحين يلجأ المعلم إلى استخدام العاطفة كأداة ضبط، فإن الولاء الناتج قد يبدو قوياً في الظاهر، لكنه في الحقيقة هشّ ومرتبط بالخوف من العقاب أكثر مما هو مرتبط بالقناعة والمحبة.

وتُعرّف الابتزاز العاطفي في هذا البحث بأنه سلوك يستخدم فيه المعلم مشاعر التلاميذ وحاجتهم إلى الرضا والانتماء من أجل دفعهم إلى الطاعة أو الصمت أو المشاركة، مقابل وعود ضمنية بالتقدير أو التهديد بالحرمان. وهذا السلوك لا يُسمّى عادة بوصفه ابتزازاً، بل يُغلّف بعبارات تربوية مثل "أنا أحبك لأنك تطيعني" أو "من يحبني يفعل ما أقوله"، الأمر الذي يجعله صعب الرصد وصعب المقاومة من قبل التلميذ.

وتكمن مشكلة البحث في أن الولاء يُقاس عادة بمؤشرات سلوكية ظاهرة كالحضور والمشاركة والامتثال، دون أن يُسأل التلميذ عن دافعه الحقيقي وراء هذا الامتثال. فقد يحضر التلميذ لأنه يحب معلمه، وقد يحضر لأنه يخاف من غضبه أو من كلمة جارحة أمام الزملاء. وهذا الخلط بين الدافعين يجعل القياس المدرسي مضللاً، إذ يُكافأ الخوف باسم الولاء، ويُعاقب الحب الحقيقي أحياناً لأنه يُفسّر على أنه ضعف.

وتأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على هذا الجانب المخفي من العلاقة التربوية، وتقدم أداة قياس تُمكّن الباحثين والمشرفين من رصد مستويات الابتزاز العاطفي وعلاقته بولاء التلاميذ، بما يفتح الباب أمام برامج تدريب للمعلمين تقوم على التعزيز الإيجابي بدلاً من الضغط العاطفي.

---

* باحث دكتوراه في علم النفس التربوي، كلية التربية / جامعة الزهراء الأهلية.

يتحدث رجل لمعت التي تاثرها توجاهه رغبة ماقا نحمي ثلاث نه لقكلعناع . تيبلسا تالهلجتلا نهحي نأ نحمي ملعما السجه في وقيله لا نأ باللماع تسعما هن هلجتا ثالنوه ، هلجتا ح هنهه ماقتع. ثلاث يغه شغاع تيسعما تالبتغلاع نأب (Green&Stager,1985) يقتسع نيقة نه ءنبه تالبتغلا هن نيملعما تالهلجتا رجل ثقة لمب لوأع ، لاح رسيتا هن هوتالهلجتا رغبع في له يثأت يولغي لمح ، سفحا لغاء هوحلس دلعداع ، البتغلا ةءجع تيدن لتم ميلعتا بناهج . (p5) حتلجا رنعه

تلشأ (Green,1990) نيقا رغأ تساء في سفيلغا فهت التي تمهما لماعلا عأ نأ راإ نيملعما تالهلجتا هه البتغلا ماغتسلا تمئكلما عيعد تجيتنا هنه نه رقفت عقع ، تالبتغلا هن تيهمأ نه تليلعما هنه لح. نيئصلبا نه دله هن نيملعما تالهلجتل له يثأت تالبتغلا ريحقتا تساءا هنه في رعسي شلبا تلعب هن ولعا ميلعتا رساه في نيملعما تالهلجتا ريتا تالبتغلا لمشت ريه تيسعما تالبتغلا دلونإ تينلعما تالبتغلا أ ، لهاعدإ نهمقي هتمهلسه ءعتي ريتا تيمثاثا تيسلسلا نيتلصما تصخاما لوتليلسع) لوقيلحت تيلمد في لويف عحم لوصيصحتع ،(رشغا ةهلك ريشقت لوصخأع . لويلد بكلما ريثلت

تساءا تلشه :

تيلمعما في هوهم ريسلسأ بناج تالبتغلا نأ لب سفاهلا رقفت رعه نه لنا سفشت لوئا، تيميلعتا ريتا تيليصحتا تالبتغلا نأ هيف تلشا لمم دلوصيصحتع لهاعدإ ريف تيدهنهماب سفحتت لنهد نهحت تالثاع رقعماب ،واغتسلا نسعم تنلا اناع . ريهبتا ارقا نغتمع باللماع ملعملا ارفالب رسخاع رئالا رقلتس لونإف تلان رسحد اهم) ليصحم ليلم ليدلمتباع ليسفتم ليهبت . (2002، نلميلسم

لوتاداهبإ ولقاع تالبتغلا ءاعدإ تيلمد عتم تاعدم لوتقت عتمتع، تسيئا ملعما تلمهم رعإ لبة نه ماغبما عوجا رجل لويلد تبتنما ريثلتنا تاهقم نه لقكلعناع. حتلسلمم ملعما هن رفا هلجتا عيعت نأ نه" :(Pennington) هنه هن تقب حهلسب ثبتنا نه لنتحت تنيعه تيبخة ريلبلغا)" لويف حبعلي نأ نحمي رئغا رعاع، تيبخقا نيملعما تالهلجتا عيعت نإف انا .(1990 ،تلبلقم تيلدلف ثبتنا نه لنتحي تيسعما تالبتغلا هن لويف فهت تالبتضا ءاعدإ ريف هوتلسلمم ماغتساءميلسا رقيلعتا،ءتاعاع تيدهنهما لب ، بكلما ملعت رهتسه نيست ريف لويثلتن رليلت ريسعما ريهنما تمهلغنه يهلعتم.

هن ملحفأم رفا رحلشه نه تالهلجتلا ريعتم لدهنهه أ لالحه ،ريشا انه نهحي عة ،نيعه ،ريش ارفالا نه تحدهجه أ ارف أ لقهه أ ريلشأ عقم .(Mcmillan&Schumacher,2001) ريفنت لونإ ريف تالهلجتلا تيمهأ راإ (1990) ةءهد زلجإ رجل عدلسي رنعه ،تالملشتم رفا تالإ رجل رقبتس تالهلجتلا تساء نأم ، سفاهلا نه يثتلا ريلسنإا تاملسا يسقتا تمئكلا تالجلما هأ

في ضوء ما سبق يتضح أن هناك أسباب عديدة تستدعي تطبيق الجامعات لمفهوم التسويق المجتمعي وتبني أنشطته وبرامجه المختلفة، وذلك من أجل تحقيق أهدافها المتعددة والمتنوعة في خدمة المجتمع وتنميته، وتحقيق رضا أفراده وعملائه من خلال تقديم خدمات تعليمية وبحثية وثقافية تلبي حاجاتهم وتتوافق مع تطلعاتهم وتوقعاتهم.

أسباب الدراسة :

1- تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها تسلط الضوء على أهمية العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي من خلال تحديد أهم أنشطة تصميم وتحسين العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي وأهدافها وأنواعها وخصائصها وأساليب تنفيذها وتقويمها وصولاً إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تفعيل العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

2- تأتي أهمية الدراسة من كونها تتناول موضوعاً حيوياً وهاماً يتعلق بالعلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي، وتحديداً أنشطة وبرامج تصميم وتحسين العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي وأهدافها وأنواعها وخصائصها وأساليب تنفيذها وتقويمها وصولاً إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تفعيل العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

أهداف الدراسة :

1- التعرف على أهمية العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي وأهدافها وأنواعها وخصائصها وأساليب تنفيذها وتقويمها وصولاً إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تفعيل العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي.

2- التعرف على أهمية تصميم وتحسين العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي وأهدافها وأنواعها وخصائصها وأساليب تنفيذها وتقويمها وصولاً إلى تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منها وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي من شأنها أن تساهم في تفعيل العلاقة بين الجامعات والمجتمع المحلي (2009/2010م) .

منهجية الدراسة :

الإجراءات : يعرف مالشل (Marshal,1994) مفهوم التسويق المجتمعي بأنه "فلسفة أو مجموعة من الأنشطة المخططة والمتكاملة والمستمرة والمتبادلة التي تهدف إلى تحقيق رضا أفراد المجتمع المحلي وتلبية حاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وتوقعاتهم من خلال تقديم خدمات تعليمية وبحثية وثقافية تلبي حاجاتهم وتتوافق مع تطلعاتهم وتوقعاتهم" (Green,1999,p4) ويعرفه (الحمد، 2003) بأنه "عملية تكاملية تعاونية تشاركية تهدف إلى تحقيق رضا أفراد المجتمع المحلي وتلبية حاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وتوقعاتهم من خلال تقديم خدمات تعليمية وبحثية وثقافية تلبي حاجاتهم وتتوافق مع تطلعاتهم وتوقعاتهم".

اعداد في البيئة العلمية من قبل المعلم ، لعدم وجود المعلم الذي يقوم باعداد مثل هذه الاختبارات تطلب الطلاب التركيز والتشخيص المفاهيم المشابهة للاختبارات الورقية والقلم ، وتجعلها غالبا امام تحديات الاختبار (paper and pencil) وتكون المقارنة بين الاختبارات الورقية والقلم ، وتجري اختبارات الاختبار وحسب ما ورد (test) تعد من الاختبارات الطلاب وتجمع في لغة الاختبار ، تحديد من حيث تقع في البيئة التعليمية من لوحيصحت وحد تحديد المعلومات العلمية التي تحتاج في تقدير الاختبارات الورقية . وتجدر الاشارة الى ان اختبار شعار من قبل في تحليل الطلاب اعداد وهو ، تجري اختبارات الاختبار من يجب لحمل تحديد مستوى تجربة الاختبارات وحدة المعلومات الاختبارات ، وتكون العلم) ابعد يحسب تقع لوحيصحت متنوع ، البيئة (2003).

الاختبارات التشخيصية تعد شاملة أن تحتوي (1989،Ivie) رسمت لوفتحية ، تحليلية اختبار وقد العلمي يعتبر الاختبارات : وهو الاختبارات تعبر أو وجود ، تحديد تشتت الاختبارات ، تحديد الاختبارات الاختبار الشاملة والقدرة وفي .تحليلات الاختبارات الطلاب وتعد دعم من عدالة وتشتت الاختبارات تحليلية اختبارات الاختبارات الشهر ، الاوامر وتعبا وفي الطلاب تحديد رسالة وأو فوق الاختبارات تحليلها وتقدير وأو فوق لمد ، ةيعتمد تحديدات الاجابة ووفق ، وتحليلها ترتيب وحد الطلاب والمدة والاختبارات ترتيب الاختبارات تحليلية لتحديد (Osterhof,1994).

الاختبارات عن العلمية والتي الطلاب في تحديد الاختبارات التي تقيس العلمية : لذلك إجابة تحديد هذه الاختبارات وتقيس وأو وتقدير وفقا وفق من بعض الاختبارات الاختبارات تقيس العلمية الاختبارات وفي تستخدم الاختبارات عن المفاهيم الخطأ في العلوم الطبيعية.

: الاختبار وبناء

تقيس عن طريق تحديد الاختبارات المستخدمة لمجال ، ةيشتمل الاختبارات وفاعلية وتقدير تحديد تحديد التعليمية الطلبة وجهة لوتان عن في تحليل تصبح الاختبار والاختبارات تصبح ، الاختبارات وتحديد الاهمية والمفاهيم الطلاب من لذا عيب المفاهيم .(Ivie،1994) وتحليل التي(Mckee) وأو وتحديد عقد ، يجب من عند الاختبارات والخطأ تحليل ، تحديد في (كليمان وبقة2000) ولد الطلب تحديد الاختبارات وتحليل الطلاب وتعقيد تحديد التحديد عقد وتحليل (24-18) بين الاختبار عدة وتحديد الاختبارات لمد .(Ivie،1970) وجود (13) وإن لمحة منه (كليمان وبقة 500) تحليل وأسئلة لتثبت استخدام تحديد الاختبارات في وتحليل لمد . الاختبارات تحد .(Ivie،1994 ، وجود الجيد) تحليل الاختبار وتقدير الطلاب لوتان الاختبار وعقد تقسيم الاختبارات تشخيص الاختبارات وتحليل الطلاب وتحديد الاختبارات وتحليل وأو فوق وتحليل الاختبارات وتحديد الاختبارات وتحديد الاختبارات وتحليل الاختبارات وتحديد الاختبارات وتحليل الاختبارات وتحديد الاختبارات وتحليل

المتسلسل يوضحان لوجود تباين واضح لصالح القبلية المتضمنة تفاؤلاً تجاه تعلم العلوم .

وتشير نتائج الاتجاهات (Attitudes) تجاه العلوم إلى أن معظم المعلمين يدركون أهمية العلوم في حياتنا اليومية وأن تعلمها يؤثر بشكل إيجابي في الطلاب، إلا أن نسبة كبيرة منهم يرون أن تدريس العلوم يتطلب مهارات خاصة وتجارب مخبرية غير متوفرة في المدارس، وهذا يتفق مع دراسة (Green, 1990, p4) التي أكدت أن المعلمين يميلون إلى تبني اتجاهات إيجابية نحو العلوم إذا توفرت لهم بيئة داعمة وموارد كافية. وهذا يدل على أن الاتجاهات ليست ثابتة بل تتأثر بالخبرات والبيئة المدرسية، وهو ما يؤكده (Ajzen, 1975) في نظرية السلوك المخطط حيث يرى أن الاتجاه يتكون من ثلاث مكونات: معرفية (ما يعرفه المعلم عن العلوم)، وجدانية (مشاعره تجاهها)، وسلوكية (نيته في تدريسها). وبالتالي فإن تفاعل هذه المكونات يحدد سلوك المعلم داخل الصف، فالمعلم الذي يمتلك معرفة جيدة ومشاعر إيجابية قد يكون أكثر ميلاً لاستخدام الأنشطة العملية مقارنة بمعلم يفتقر إلى الثقة أو المعرفة الكافية (Fishbein & Ajzen, 1975).

وأظهرت النتائج أن المعلمين يواجهون تحديات متعددة في تدريس العلوم، أبرزها ضعف المختبرات وقلة الوسائل التعليمية، وكثافة الطلاب، وضيق الوقت، وهي تحديات تتفق مع دراسة (Shrigley, 1987) التي أكدت أن المعلم يتأثر بالبيئة المدرسية وبالظروف المادية المتاحة، وأن غياب الدعم المادي يؤدي إلى انخفاض الدافعية والاتجاه نحو التدريس. كما أشار (Abu Al-Rub, 1992) إلى أن المعلم قد يتكيف مع هذه التحديات من خلال استخدام وسائل بديلة أو تبسيط التجارب، وهو ما يدل على أن المعلم ليس سلبياً بالكامل بل يبحث عن حلول تناسب بيئته، وهذا يتفق مع نظرية التكيف المهني التي ترى أن المعلم يطور استراتيجيات للتعامل مع الضغوط المهنية.

وبالنسبة للعلاقة بين الاتجاه والممارسة، أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية بين اتجاه المعلم وممارسته الفعلية، حيث أن المعلمين ذوي الاتجاه الإيجابي يستخدمون أساليب متنوعة في التدريس وتجارب أكثر من غيرهم، وهذا يتفق مع دراسة (Green, 1990, p4) التي أكدت أن المعلمين الذين يمتلكون اتجاهات إيجابية يميلون إلى تطبيق أساليب تدريس أكثر فاعلية، وهو ما يؤكد أن الاتجاه ليس مجرد رأي نظري بل يؤثر في الممارسة الفعلية، وهو ما يدعمه أيضاً (Ajzen, 1975) في نظرية السلوك المخطط التي تربط بين الاتجاه والسلوك من خلال النية السلوكية.

وبالنظر إلى الفروق حسب المتغيرات، أظهرت النتائج فروقاً لصالح الذكور في الاتجاه والممارسة، وهو ما يتفق مع دراسة (Abu Al-Rub, 1992) التي أشارت إلى أن الذكور يظهرون ثقة أعلى في تطبيق الأنشطة العملية، وقد يفسر ذلك بطبيعة الأدوار الاجتتماعية التي تمنح الذكور فرصاً أكثر للتجريب والتعامل مع الأدوات، بينما لم تظهر فروق دالة حسب المؤهل العلمي أو الخبرة، وهو ما يدل على أن التدريب المهني قد يكون أكثر تأثيراً من المؤهل الأكاديمي في تشكيل الاتجاه والممارسة.

تالاستمالا عن نيملعملا تاهلجتا في تبيينتلا تيسنعملا .

تلمح رتنا (Green,1990) تساسأ جذانتن تالشأ نم تنيد رلح تيحيهلا ةعتملا تالاملا بسح في اهونا لبالط (152) م ، مهاعدإ تياب في لبالط (84) نأ راإد تمعضا في لملعم (553) م ، اعدإا تيلمح عن تيبلجيا رلحأ تمعضا في نيملعملا تاهلجتا دتنقملا تالبتنملا عن لولقأم ، تيفصملا تالبتنملا تالبتنكلا رالصا وقاملا سفكتنملا انه رسحي عقم تيلام رفم . بكللملا نيملعملا نم لح تليص في لملاة تيحيهلا لبيجم تساب (Monsaas&Egelhard,1994) عن نيملعملا تالهجتا يثأت سفكح تفعوتسا ينعمتا رف تالبتنكلا تيقيبلتنا تالسلملا هنه تنيد تنمحتم دتنقملا تالبتنكلا رقيبلتنا ، يعجم لوجئتن تيهلخأم ، لملعم (186) نم تساسأا ارنت لمح ، ملعملا تاملس رف تاهلجتا هنها ثأ رف جئلتنا رنت وم ملعملا رلح لمعنملا (Mulvenon,et.al,2003) ولقم .تالبتنملا ماعتسا عن نيملعملا تاهلجتا سفعتا تساب تنيد نم لوجئتن تبعتسام ، دتنقملا تالبتنملا دتيسلسلا تلصملا رطعم نم نيملعم (105)لوماعم عن نيملعملا دعا تيبلس تاهلجتا ، عجم تنيب رتنا رلح تيمهلا تلان نحام ، تالبتنملا جاماأ ويعم (2005)هنمكد تبجأ لمح . تبللملا رلصحت تاهلجتا رليقم دلب تفعوتسا نيئملا رف تساب بملسلا لقفم تيسنعملا تالبتنملا عن نيملعملا نم تنيد رلح رليقملا انه تقبلم ، نمتسيئ بنالجا تلان رف راغيم) تملعتم تاهلجتلا نأ تاملسب ثألتنم ، تاملساب لنمهتم (رفعملا تاماعتسا رهم (تدلجملا ثأ) نيئملا للبتنا رالعفلا رالجمالا لجبتن تيمهقم،تبلجتسلا ارشلبم.

: تقبلسلا تلساسلا

تاهلجتا رالجم رف تيبعلا تمحلغم تلساسلا تلقا نم تبلبلا نحمت ، تالبتنملا عن نيملعملا تساب : لهنم تلساسلا رنعب رلح كلملا تقلمم رف تيبجأ رتنا (Green&stager,1985) تفعوتساع تيحيهلا ةعتملا تالاملا رف رنمياع تيفصملا تالبتنملا عن ملعم (500) تاهلجتا ييعت تاهلجتا نأ لوجئتن تبلقأم ، تنتقملا تالبتنملاع وم تيبلجيا رلحأ تيفصملا تالبتنملا عن نيملعملا تاهلجتا نأم ، مهسيرنغا سفصملا رهتسم ايبنا لمنيم تالملعملا تاهلجتا نم تيبلجيا رلحأ نيملعملا تقبسملا تفعملاع تبعملاع ةبضا تايغتم تثم ما نيئملا رفم . ليئلصحا تلان قمم تيأ تالبتنملا تاهلجتا تبعبا تساب (1989) ةعم رجبأ لماعملاع تيسنعملا تالاستمالا عن نيملعملا نيملعملا تاهلجتا نأ لوجئتن تبلقأم ، لوبم ةثمملا عن تيبلجيا تنلح لملعم (466) لوماعم تنيد رف تأ عجم راإ تالشأ لمح ، تيسنعملا تالاستمالا رليقا رف تاقلسم تساب ، ملعملا رسنب نم لح تالاستمالا عن ربلجيإا ملجتلا ةعم رلح يمقتلا ند تساسلا هنه سفتم ما لمنيم ، نيملعملا تصلحملا رهتسم تيسنعتلا ةبضا نم لح تأ عجم تاماعلا تأم ، ملعملا لوبم رسي رتنا تلصملا

الاختبارات القبلية وذلك من خلال تطبيق أداة الاتجاهات على عينة الدراسة الأساسية والبالغ عددهم (159) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية في محافظة الداخلية والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية وذلك لأن الباحث يرى أن الطلبة في هذه المرحلة العمرية يمتلكون القدرة على الإجابة على فقرات الأداة بدقة وموضوعية، وذلك لأن الأداة تقيس اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات وليس معارفهم أو مهاراتهم في الرياضيات، وبالتالي فإن الطلبة يستطيعون الإجابة على فقرات الأداة بدقة وموضوعية.

وبعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما اتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي نحو تعلم الرياضيات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على فقرات الأداة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (1):

جدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات

المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الكلي	1.46	3.46	الكلي	1.46	3.46	أثر من 10 فأكثر	1.46	3.70
الثاني	1.64	3.25	السابع	1.16	3.25	5-10 سنوات	1.00	3.54
الخامس	1.46	3.22	الخامس	1.46	3.30	أقل من 5 سنوات	1.21	3.22

الجنسين لصالح الذكور بمتوسط حسابي (3,3-2,3) بينما لم يظهر فرق دال بين الجنسين في الدرجة الكلية للمقياس بمتوسط حسابي (0,2-0,1) وانحراف معياري (0,5-0,4) وبمستوى دلالة (0,05) وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وبالنسبة لمقياس الأفكار اللاعقلانية الثلاثة الكلية تبين أن الطلبة يمتلكون أفكاراً لاعقلانية بمتوسط حسابي (0,85-0,80) وانحراف معياري (0,55-0,50) وبمستوى دلالة (0,000) وهي قيمة دالة إحصائياً لصالح المتوسط الفرضي (3) وبانحراف معياري (0,884

الاستنتاج الخامس والتوصيات :

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث اختبار (spss) للعلوم الاجتماعية وتم تحليل البيانات الآتية :

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية .
- اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (T- test) .
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) .

الأساليب الإحصائية المستخدمة :

هذه الجداول تبين نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفق الآتي :

السؤال الأول : ما أكثر الأساليب الخاطئة لدى المعلمات في " مهارات معلمي التعليم العام بمحافظات الطائف من وجهة نظر المعلمات" والكشف عن الفروق في الانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات المعلمات تبعا لمتغير المؤهل العلمي والجدول (2) يوضح ذلك :

الجدول (2) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات بين المؤهل العلمي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	عدم الاستماع لأكثر من فكرة في الوقت نفسه	3,541	1,340	21
2	تجنب الاستماع بالطالبات بعض الأوقات	3,774	1,094	13
3	الجهل الذي يبني عليه المعلمات في إعداد الاستماعات خطة	3,605	1,264	17
4	الذي يحقق الطالبات في الاستماعات عليه يتوجب من	3,877	1,030	9
5	الاستماعات تبعا لطالبات حسب الفئة العمرية	3,965	1,015	5
6	الاستماعات تبعا لمعلمات يمتلكن مهارة في تصحيح	4,055	0,965	2
7	القراءات المهمة التي يجب على الاستماعات تطبيق بيانية الاستماعات المتعلقة بالاستماعات	4,123	0,965	1
8	الاستماعات تبعا لطالبات الأسئلة الجيدة	4,007	1,056	4
9	الاستماعات تبعا لطالبات يعانين من الخوف في الحصة	3,473	1,128	24
10	الاستماعات من قلة عدد الطالبات بسبب الأعذار	3,980	0,958	5
11	الاستماعات لا يمكن أن يحدد عدد الأعذار الذي يسبب لهن المشاكل	3,900	0,933	8
12	الاستماعات تبعا لطالبات على الفصل الدراسي	3,398	1,060	26

23	1,205	3,473	تستوالث الاتصالات بالرغم من المميزات بعض فائدة	13
27	1,254	3,322	تفيلمعا نيسستا تيشبا ع ابالمتا تالصالاتا الإحتالكا استغلال الأنشطة من التي تجري بها الاتصالات	14
11	1,017	3,815	الاتصالات تعهد الطلبة الأثناء بعض الاناث	15
3	0,939	4,027	تيسيا التعليمية الاتصالات شكل بعض يرفع من فعالية التعليم استغلال تلك الاتصالات	16
7	1,006	3,904	تيسيا التعليمية الاتصالات جهاز من التشكيك مصداقية حول التعليم تضفي الاتصالات	17
18	1,026	3,605	تنمي الاتصالات التعاون بين الطلبة	18
30	1,219	2,945	يحصل المعلمون الاتصالات أهمية قليل من لم تستخدم	19
25	1,088	3,432	تعمل العلاقات العيسية حول تنفيذ العلاقة بين الطالب والمعلم	20
19	1,074	3,956	الضغوط النابعة في مجال الاتصالات هي قليل عدد لهم تجعل الإنفاق	21
10	1,091	3,829	تحسن مكانة التيسيا عندما أنها تغذي العلاقات مع أصدقاء المعلمين من العلاقات مشكلاتها	22
20	0,837	3,582	القليل من الأخبار الاتصالات عدد الجمهور الكبير المحصور في فهم أهميتها	23
16	1,045	3,671	هناك قليل جدا من يجد في تحسين الاتصالات مختلفين له يقدر لمنفعة مهمة تقليل أهميتها	24
15	1,111	3,692	الاستمرار الاتصالات حال هذه الأمتعة الذي يحصل لها	25
12	0,961	3,815	الاتصالات حلول من المعاملات التي تجعل من تنمية التيسير تعتمد	26
22	1,193	3,514	تفيد الاتصالات العائلة في تقدير العلاقات الحال طالب	27
14	1,094	3,747	العلاقات العيسية أقلام ليس لها معنى	28
29	1,066	3,253	حب تعلمت الإيجابيات المتحققة الاتصال من حيث الحقيقة أصبح محصلتها	29
28	1,239	3,301	الاتصالات تجعل تيسير المعلمين مع بعضهم الأخبار الاتصالات بالجهاز الأمام	30
–	14,199	110,212	المجموع	

كالمالب تيبتلا تيلاح في نيبعتملا ةلجتا نأ تاءافأ ريبلجيا (تنيعلا ءافأ ةلخعه لوبق ةبعش رتلا تيلاحلا) لحسهته .

": هسحت رتغلا : **رتلثلا ءافسلب تيلحلا تاذ ةرثلتلا** (0,05= α) تيئلصحإ تلاك تاذ قرف شلنه ىلع هصن تاهمسم ةلعلا ةيلعتلا رحلعه تالهلجتا في د رسجلا) تاءيغتما رعنت تيسعلما تاءلبتلا ريتلا تيميلعتلا تلصحلما د رسلاب ىلع ةمعلا د انه نم تبلجلا ."(تمعلا تاهنسم دلوبق رسي تيبلسلا تلصهتلما ةراغتسا ت ءافسلا قرف رلح تنيعلا تلثفا تيليعلما تلفاصلا ةلاصا :رتلا ليصفتلا

تالجتسا رلصهته نيب قرفلا تلاك تفعلما **:لاوأ** هصن هلجتلا سليقه رلح تالمعلما نيملعلما تلصهتلما ةراغتسا ت تيسعلما تاءلبتلا تالمعلما نيملعلما تيليعلما تلفاصلا تيبلسلا : رتلا (3) قرف ءاهجلا لوبيب لمح هجلثلا تنلاع

رتلا (1998) رتلثلا تسلا تجيتنا ةرثة تسلا ةلسلا تجيتنا نإف د (1999) ةرهج لشأ لمح رسيتنا هنه تجيتنا ةرهج لسليقه تيسعلما تاءلبتلا هنه تجيتنا نإف د (1999) ةرهج لشأ لمح رسيتنا

رتلا (2007) .يبر رلبا ةرهج نأ تصلبا هنه تجيتنا تيقلمه نم هسا رضعتي لمع نميا في ةلعلما وقاع لهعلي تاءعلا تلقع د تيدلمتبا تيبلسلا لهغنه

هصن هلجتلا لنبتدا ناع د هتمعه دلثأ في تيليهلثأ هصن ةلعلما هلجتلا ليدع في لسليقه تيسعلما تاءلبتلا هنه تجيتنا نإف د (1999) ةرهج لشأ لمح رسيتنا

رتلا (2007) .(2005) هنكلا تسلا رلسلا رتلثلا وه سفلتنا ةلخلم د (Mulvenon,et.al,2003) نم لح تيقلمه تجيتنا هنه نأ تصلبا رهيب .(2007) نم هسا رضعتي لمع نميا في ةلعلما وقاع لهعلي تاءعلا تلقع د تيدلمتبا تيبلسلا لهغنه

رتلا (3) قرف ءاهجلا لوبيب لمح هجلثلا تنلاع

نيتنيعلا (T-test)(ت) لبتلا ءاغتسا رجب ءاهجلا في ةلصه تيلمعلا هنه رتلثلا ينتلقتسه :رتلا (4) قرف

نأ (3) قرف ءاهجلا في تنخعلما رتلثلا نيبت نيملعلما رلصهته نيب تيهلثلا قرفلا شلنه ليئلصحإ قرفلا هنه تلاك تفعلما د تالمعلما

رسنجلا يغتما تيليعلما تلفاصلا تيبلسلا تلصهتلما (3) قرف ءاهجلا

ءاغلا ءدد	رجلسلا سفاصلا	رجلسلا لحسهتلما	رسنجلا يغته
82	14,619	107,951	رهجلا
64	13,195	113,109	تلثلا
146	14,199	110,212	لمجلا

الجدول رقم (4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي المعلمات في الدرجة الكلية

متغير الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	درجة الدلالة
الذكور	82	107,952	14,619	144	-2,207*	0,029
الإناث	64	113,109	13,195			
المجموع	146	110,212	14,199			

* دالة عند مستوى (0,05=α)

يتضح من نتائج الجدول (4) أن هناك فروقاً في الدرجة الكلية عند مستوى دلالة (0,05=α) لصالح الذكور، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (الزهراني، 2008) ودراسة (Greenwood&Stager, 1985) ودراسة (عكاشة، 2000) التي أظهرت وجود فروق بين المعلمات في الدرجة الكلية لصالح الذكور، وتختلف مع دراسة (الحربي، 2005) التي أظهرت عدم وجود فروق بين المعلمات في الدرجة الكلية.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: هل توجد فروق بين المعلمات في استجابات المعلمات حول استخدام التقنيات التعليمية باختلاف المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول التالي يوضح ذلك:

الجدول رقم (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمات وفق المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
بكالوريوس	116	111,578	13,444
دبلوم	30	104,933	15,972
المجموع	146	110,212	14,199

يتضح من الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات وفق المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمات وفق متغير المؤهل العلمي، وللتحقق من

الجدول رقم (5) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي الدرجات على مقياس الاتجاه

درجة الحرية	(ت)قيمة	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد الأفراد	المتغير المستقل
0,022	-2,319*	144	15,972	104,933	30	الجنس
			13,444	111,578	116	الدبلوم
			14,199	110,212	146	الإجمالي

*دالة عند مستوى الدلالة (0,05=α)

يتبين من خلال استعراض نتائج الجدول (5) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05=α) لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-2,319) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية البالغة (1,980) عند درجات حرية (144) ومستوى دلالة (0,05)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في مقياس الاتجاه نحو التدريس لصالح الذكور، وهذا يعني أن المتغير الجنس كان له أثر في اتجاهات المعلمين نحو التدريس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (Zoot, 2002) التي أشارت إلى أن الذكور أكثر ميلاً نحو التدريس من الإناث، وقد يعزى هذا الفرق إلى طبيعة الدور الاجتماعي المتوقع من الذكور في المجتمع العماني، حيث يُنظر إلى التدريس كمهنة تناسب الذكور أكثر من الإناث في بعض السياقات الثقافية، كما قد يرتبط بطبيعة الأجور والمكانة الاجتماعية التي يحظى بها المعلم الذكر مقارنة بالمعلمة الأنثى، وهو ما يتفق مع مقياس الدراسة (الدليل العلمي لمعلمي التعليم العام والخاص).

ثالثاً: للتأكد من دلالة الفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حول فقرات مقياس الاتجاه نحو استخدام التعليم الإلكتروني، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على مقياس الاتجاه، والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول رقم (2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدبلوم	116	111,578	13,444
البكالوريوس	30	104,933	15,972
الإجمالي	146	110,212	14,199

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على مقياس الاتجاه، حيث بلغ متوسط درجات حملة الدبلوم (111,578) بانحراف معياري (13,444)، بينما بلغ متوسط درجات حملة البكالوريوس (104,933) بانحراف معياري (15,972)، وهذا يشير إلى أن حملة الدبلوم أظهروا اتجاهاً أكثر إيجابية نحو التعليم الإلكتروني مقارنة بحملة البكالوريوس، وهذا يتفق مع دراسة (Zoot, 2002) التي أشارت إلى أن المعلمين الأقل تأهيلاً أكاديمياً أكثر ميلاً نحو التدريس، وقد يعزى هذا الفرق إلى أن حملة الدبلوم يرون في التدريس فرصة للتطور المهني والتحول من مهن أخرى، بينما يرى حملة البكالوريوس أن التدريس مهنة تقليدية لا تتناسب مع طموحاتهم المهنية، وهو ما يتفق مع مقياس الدراسة (الدليل العلمي لمعلمي التعليم العام والخاص).

الجدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني

الخبرة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السادسة	21	102,521	14,744
الثالثة	25	112,760	13,263
الإجمالي	146	110,212	14,199

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المعلمين على مقياس الاتجاه نحو التعليم الإلكتروني تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية، حيث بلغ متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرة الثالثة (112,760) بانحراف معياري (13,263)، بينما بلغ متوسط درجات المعلمين ذوي الخبرة السادسة (102,521) بانحراف معياري (14,744)، وهذا يشير إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الثالثة أظهروا اتجاهاً أكثر إيجابية نحو التعليم الإلكتروني مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة السادسة، وهذا يتفق مع دراسة (Zoot, 2002) التي أشارت إلى أن المعلمين الأقل خبرة أكثر ميلاً نحو التدريس، وقد يعزى هذا الفرق إلى أن المعلمين ذوي الخبرة الثالثة يرون في التدريس فرصة للتطور المهني والتحول من مهن أخرى، بينما يرى المعلمون ذوي الخبرة السادسة أن التدريس مهنة تقليدية لا تتناسب مع طموحاتهم المهنية، وهو ما يتفق مع مقياس الدراسة (الدليل العلمي لمعلمي التعليم العام والخاص).

الجدول (8) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	21	107,521	14,744	144	-2,560*	0,025
الضابطة	25	112,760	13,262			
المجموع	146	110,212	14,199			

*دالة عند مستوى الدلالة (0,05=α)

أن (8) يوضح الجدول (ت) لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي لمهارات الرياضيات حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (-2,560) وهي دالة عند مستوى الدلالة (0,05=α) وبدرجات حرية (144) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (1,976) وهذا يدل على وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة الضابطة، وهذا يعني أن طريقة التعلم التعاوني لم تكن أكثر فاعلية من الطريقة التقليدية في تحسين التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الثالث المتوسط، وقد يعود ذلك إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية لم يتدربوا بشكل كافٍ على أساليب التعلم التعاوني، أو أن طبيعة المادة الرياضية لا تتناسب مع أسلوب العمل الجماعي، أو أن الوقت المخصص للتطبيق كان غير كافٍ لإظهار الفروق الحقيقية بين المجموعتين، وهذه النتيجة لا تنفي فاعلية التعلم التعاوني بشكل عام، فقد أشارت دراسات أخرى إلى أن أثره يظهر بوضوح في المهارات الاجتماعية والاتجاهات أكثر من التحصيل المعرفي المباشر، كما أن الطلاب في هذه الدراسة قد يكونون بحاجة إلى وقت أطول من أسبوعين ليتكيفوا مع أدوار العمل الجماعي وتوزيع المسؤوليات داخل المجموعة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات؟

الجدول (9) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تجريبية(ج) من أقل	22	108,409	13,549
تجريبية(10-ج) من	54	109,222	16,179
تجريبية (10) من أكثر	70	111,543	12,773

الجدول (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدرجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو الرياضيات

جدول رقم (10) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين المجموعات	808,218	9	90,312	0,432	0,9016
داخل المجموعات	28421,612	136	208,982		
المجموع	29234,418	145			

ح- ما يخص متغير الخبرة التدريسية فلم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0,05) بين متوسطات الاستجابات لأفراد العينة في مقياس اتجاهات الطلبة نحو الطاقة الشمسية ككل. (متغير الخبرة التدريسية) متغير الخبرة من المتغيرات التي تناولتها دراسات عديدة (Green&Stager,1985) (1989). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (2005) التي أظهرت نتائجها أن الخبرة لا تؤثر في اتجاهات المعلمين نحو الطاقة الشمسية (ح-10) مناهج .

ثالثا: مناقشة النتائج :

يمكن إجمال النتائج التي توصلت إليها الدراسة بما يلي:

1- أن اتجاهات المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية نحو مشروعات الطاقة الشمسية كانت إيجابية ، وهذا يدل على وجود مواقف تربوية . 2- أن اتجاهات المعلمات من الطاقة الشمسية كانت أكثر إيجابية من المعلمين .

3- تعلم الأطفال الصغار من المعلمين هو أحد اتجاهات الطلبة نحو الطاقة الشمسية من تعلم الأطفال من المعلمات .

4- معلم المرحلة الثانوية أحد اتجاهات الطلبة نحو المعلم المرحلة الأساسية من معلمي المرحلة الشمسية .

5- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (α=0,05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو الطاقة الشمسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وهذا يدل على أن المؤهل العلمي لا يؤثر في اتجاهات المعلمين نحو الطاقة الشمسية .

توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية يمكن التوصية بالتالي:

1- ضرورة تضمين المعلمين أثناء الخدمة وقبل الخدمة في برامج تدريبية تتناول الطاقة الشمسية وكيفية استخدامها لما لها من فوائد كثيرة في الحياة اليومية وتوفير الطاقة التقليدية.

2- التنسيق المستمر للجهات المسئولة عن الطاقة الشمسية مع وزارة التربية والتعليم لما لها من دور في تنمية اتجاهات الطلبة نحو الطاقة الشمسية ، لأن الطلبة يتأثرون بمعلميهم ويقلدونهم في كثير من الأحيان .

3- إدخال الطلبة في مشاريع تتعلق بالطاقة الشمسية وتنفيذها في المدارس وتشجيع الطلبة على المشاركة في المسابقات المتعلقة بالطاقة الشمسية وتوفير الجوائز لهم .

4- تضمين مناهج العلوم والرياضيات والتكنولوجيا بالمرحلة الأساسية والثانوية بمواضيع الطاقة الشمسية وتطبيقاتها وأهميتها وكيفية الاستفادة منها .

ج- إجراء دراسات عن اتجاهات مرافقة المعلمين لطلاب ذوي الأهداف الخاصة بأساليب أخرى تقيهم الطلاب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة.

د- إجراء المزيد من الدراسات حول تبني أحدث النظريات في مجال تعليمهم أخرى ، للتأكد من قدرة التعليمية ، إذ يمكن عد هذه الدراسة بمثابة بحث أولي في هذه الميدان (الصفوف العمرية أو المتطلبات المنطقة) يعود لبحث أخرى.

د ناهلع تعملج تيبتلا تيلاح ةريثئلا ةيجالا(2)ططعلا د (14)علجملا. تيدلمتجلا ةيمه .

14- تالاعتملا عن نيملعملا تالهلجتا.(1989).نلميلس عمأ ةدهج ةيمهلعلا تلسلس د تاهسيبلا ثلعبأ تلجه . لوبق ةئهمها لماهلا تيسعلا ةيلسلسلا.140-133ص ص.(4)ططعلا (5)علجملا ،تيدلمتجلا تيلسلسلا

15- نيملعملا تالهلجتا سليقه ريطلخ .(1990).نلميلس عمأ د ةدهج تالمأ تعملجه تيبتلا تيلاح تلجه .(ةيتقه ةيعمجلا)تيسعلا تالاعتملا عن 72-53ص ص.(5)ططعلا ،تيدلمتجلا تيبعلا

16- ريمعبتلا ريسفتلا سليقلا ميقتلا .(1970). تيبلغلا دبيبلا . تيبعصلا ملجئلا تيتكه : ةيهلقلا

17- دلياوأ ةبطلطلا نيملعملا تالهلجتا .(2007).ريعهه ريلد ملاك ملعلا ريلعلا ميلعتلا ةقلكلا مهب لوتفكلا ميقتلا ميقتلا عن ءمأا تيبتلا تنسلا ةدلجتلا تيبعلا تالمأا تعملجه تيبتلا تيلاح تلجه. لمعلا 41-29ص ص.(24)ططعلا،نيشعلا

18- مجعه .(2003).ءمأ ريلد د لمجلا نيسه عمأ د ريلغلا مالد : ةيهلقلا. سيبتلا قيلحه وجلنما ريف تفيعمما تيبتلا تالطلصما بتتلا .

19- تالبتغلا .(2002). ريلد نيمأ د نلميلس ع عمأ كلمد ءاه تالبتغلا .(1410) ريلد نيمأ د نلميلس ع عمأ كلمد ءاه لهصلحلا لهاجلا تالمخ : تيبتلا تيسفتلا ميلعلا ريف تفيعمما تيبتلا تالطلصما .بتتلا

20- تالبتغلا ءلنيم ميقتلا سليقلا .(2003). ميعس عمص ءانغ ريلغلا تيبتلا تيلاح تلجه . تيبعصلا تيبعلا تعملجلا : تيبتلا . تيسعلا

21- Audi,R.(1972).On The Conception and Measurement of Attitudes In Contemporary Anglo American Psychology. Journal for The Theory of Social Behavior,2,179-20.

22- Fishbein,M.&Ajzen,I.(1975).Belief Attitude, Intension and Behavior Reading .Ma:Addison-Wesely.

23- Green,K.E.&Stager,S.(1985).Teacher's Attitudes Toward Testing. ERIC(WWW.eric.ed.gov/pdf/ERIC Service,No. Ed253588)

24- Green,K.E.(1990).Differences between Teacher and Student in 0pinions about Testing and Test use. ERIC. (WWW.eric.ed.gov/content /service/ERIC Service, N O.ED318772 5 –

25 - Gronlund,N.E. Assessment of Student's Achievement.(6th,ed) . M.A.Allyn and Bacon.

26- Marshal, Gordon.(1994).Concise Oxford Dictionary of Sociology Glasgow: Harper Collins Publishers.

27- Mcmillan,J.&Schumacher,S.(2001). Research in Education, conceptual Introduction,(5th,ed).New York :Longman.-

28- Monsaas.J.A.& Engelhard,G.Jr.(1994).Teachers attitudes toward testing Practices. Journal of Psychology ,Jul,128(4)469-77

29- Mulvenon,S .W.Mckenzie,S.C.,Connors,J.V.& Williams,T.L. (2003).Teachers attitudes toward the use of standardized testing :Implications for Practice. Arkansas Educational Research and Policy studies Journal.3(1),61-80.

30- Ostertorf,A.(1994). Classroom Application of Educational Measurement ,(2nd,ed). New Jersy: McMillan Publishing C0.

وجاجلا :

1- ليصحتلا ميهقتلا رسليقلا(1987). ءمصه دلبه ءكلمد ءلبأ . ميبتلا ءاه :تيبتلا .ةيسلسلا

2- بالطلا ريمعتلا ميهقتلا رسليقلا ةيلبه .(1979).عمصه وبسه ةعباهأ . ميبتلا ءلعلا ريحلعلا : نلمد. ريبعلا ملعلا ريحلعلا.

3- ءاه تيتكه : نلمد. ريحلمتلا رسفنلا ملع .(2004). ةءهج ريلب د ريهج . ةيسلسلا

4- تيبلطلا تسلس .(1990).سفسيب سمد ةلبلقم سفسيب ريلغلا ريلغلا . ملعلا تلسلس تاهمسبلا تاعبأ تلجه تنهم عن تالهلجتا رسليقما ريلغلا 80-59 ص ص.(1)ططعلا (6)علجملا ،تيدلمتجلا تيلسلسلا

تيبتلا تيلاح ريجبغ ب كلمد تالهلجتا . (1994).شلا عبد سفلمد نلسيبلا ريلبتلا ريسلبلا تالس . تفلتضما ططعلا تالمأا عن تيبتلا تعملجلا ريف تيسلبلا ريلبتلا . نلمأا ،تيبتلا تعملجلا ةيسلسلا يبد

5- تالبتغلا.(1410).عمأ باهلا عبد ريفلغ ريلد نسه دمحلا . لهنما تيتكه : سفللطا . تيبتلا سيبلقلا

6- تعجه د ملعلا ميلعتلا ءهجه .(1987).ت يوبل دريلغبش . دشلبلا تعملجه د ريبتلا ميلعتلا ثعبا ءاه تالمشه . ريلبلغا ريلبلغا .(1983 ريف ءشلا ريلمأا ططعلا).نلمأا.(13) ةقلا ءشلا

7- تالبتغلا ءلنيم ميقتلا رسليقا .(2003). ميعس عمص ءانغ ريلغلا . تعجه تيبتلا تيلاح تلجه . تيبعصلا تيبعلا تعملجلا : تيبتلا . تيسعلا

8- نلمد .لهلا د تيسسعلا تالبتغلا . (1420) .ءلا د ريبعلا : ميبتلا ءلعلا ريحلعلا وعتجلا

9- تيلسلسلا .(1410). نلمد د ريبعلا ءلعلا ءشلا عيمس ءلعلا د ريبعلا تدلبلطلا وعلا ءاه : نلمبلا .لهلا د ميلعتلا تيبتلا ريف ميهقتلا رسليقلا ءشلا .

10- تالبتغلا ءلنيم ريف ملعلا ريلبلا .(1989). نمص ءاه عبد د ريسه ةءاه ميلعلا تفلتلا تيبتلا تيبعلا تملخلما تالمشه : ريسه . تيلسحتلا تيبتلا ثعبا.

11- ريحلعلا ريفيلعلا لسلا .(2000). ءاه عمص ةئلد ريقبعلا تيبعهجلا ريف ميبعلا ريعلبلا تالسلا موحلا ءلبلا متفلكلا تيمئلا تلصلما (7) تنساه ريبتلا ميلعتلا ثعبلا ءاه د تيبتلا ثعبلا تلجه تيمئلا . دلعنه (15)ططعلا .

12- عن نيملعملا تالهلجتا رسليقه دلبه . (2005).عمص لبه هزهلا تيبتلا تيلاح تلجه . نمتسيئ بالسلا لقع تيسعلا تالبتغلا ءلبأ تالمأا عن ءاه تالمشه ريف تيبتلا تيلاح تلجه .

13- تعلجه تيبتلا تيلاح ريهلنه ميقت .(1998). تالبه هالس ريثئبعلا د ةيمشه ريف ءاه ءتدا تعلجلا . ملغنا لبلاعت رقع ريلد نمد . رقلا ءاغب د تيسعتسماتعملجلا

14- ريحلعه ريعا ريهنهما لنعلا . (2008) .تالبه هالس د ريثئبعلا تيبعلا تالسلا تلجه . تيبعصلا ريف ملعلا ميلعتلا رساه تالعلعم

Attitudes of Public Education Teachers in Hadramout Toward School Tests

Salem Mobark Al-Obathani

Abstract

This study aimed at identify attitudes of public education teachers in Hadramout toward school tests, and the impact of some variables in these attitudes.

Reseacrher used a measure scale of teacher's attitudes toward school tests was developed by Auden(1990),after it was adapted to Yemen environment by modifying some items and presented to the arbitrators to know the validity ,and knowledge of its reliability by coefficient Cronbach Alpha, Which was (0,856).

The study sample consists of (146)male and female teachers. The results indicated that the attitudes of public education toward school tests were positive, but moderate. The findings . The findings revealed that there were statistically significant differences (α=0,05) in the teacher's attitudes due to the variables of sex ,and educational qualification ,and educational stage, in favor of females, and bachelor's campaign ,and secondary education. The results also indicated the there were no statistically significant differences due to the variable of teaching experience.

The researcher recommended the need to improve teachers' understanding of the purposes of the test, and by organizing training courses in the fields of evaluation and testing. With the need for continuous improvement of the living conditions of teachers and social.