تعلم في ظل البيئة الافتراضية

تخصصات تنسا ظعبر نابغ

عصام عبد الله الحريري*

ملخص

تعتبر هذه الدراسة إلى التعرف على واقع البيئة الافتراضية التعليمية لدعم الطلاب الثانوية في تخصصات تنسا ظعبر نابغ من وجهة نظر الطلاب والمعلمين في ضوء بعض المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥٦) طالباً وطالبة من طلاب الثانوية العامة في مدارس تنسا ظعبر نابغ، وقد أظهرت النتائج أن واقع البيئة الافتراضية التعليمية لدعم الطلاب الثانوية في تخصصات تنسا ظعبر نابغ من وجهة نظر الطلاب والمعلمين كان بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب تعزى لمتغير المعدل التراكمي لصالح الطلاب ذوي المعدل التراكمي (جيد فأعلى)، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالمجالات المتعلقة بالبيئة الافتراضية لدعم الطلاب في مدارس تنسا ظعبر نابغ وتذليل المشكلات التي تواجههم.

المقدمة والإطار النظري:

تعتبر (التعلم) الذي يعد أحد أهم مخرجات العملية التعليمية في الوقت الحاضر، حيث أصبح التعلم الذي يتم في المدارس التقليدية لا يلبي حاجات الطلاب المتسارعة والمتغيرة، وبالتالي فإن المدارس مطالبة بتوفير بيئات تعليمية تفاعلية تتيح للطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان، وتعتبر البيئة الافتراضية من أبرز الأساليب التي تساعد على تحقيق هذا الهدف، حيث تتيح للطلاب التعلم بأساليب متنوعة وبأوقات مرنة، وتوفر لهم بيئة تعليمية تفاعلية تدعم التعلم الذاتي والتعاوني، وتراعي الفروق الفردية بين الطلاب، وتوفر لهم مصادر متنوعة للتعلم، وتساعد على تنمية مهارات التفكير والبحث والتواصل لدى الطلاب، وتعتبر البيئة الافتراضية من أبرز الأساليب التي تساعد على تحقيق أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين، حيث تتيح للطلاب التعلم في أي وقت ومن أي مكان

استخدام القياس لتنبؤ لجامعي الأكثر هو SAT الاختبار الاختبار يوفر فرصة للتأهل في عيناها الاختبار سيا أجيا تكلام في ١٩٥٩ وقد في يعتبرها الأمريكي أخذ استخدامها تاريخها ما تحقق في ثلاث عب شتتاء وتحقيقها American تحقيقها تحليلها الاختبار رئيسيه هو SAT الاختبار هيئة هو College Test (ACT) دتاعتقل الاختبار الأمريكا أن إلا منه تهوش لقاء الجنائي. ليصحتلا الاختبار الثالثاء

العجيا تاالاختبارا تلك نه رنخغاا نال عقة دالمجاع نيلبت للخ في تاالدع قصهه دلقتناء الأمريكي بيلعه لهلجت تلك رنعيلاء نيملعماء رساعماا تايمتسه نه يولخي رذغاا تيمنالثا تلصماا في بالمعاا ليصحت لمح. تلصماا تلك تاالقه تاالاختبار تلجب الكلخ نه عدأتاا في تايلحاا نيعت تيليعماا تاالاختبارا أن تيلاح لال حب رنعت رذغاا بنلجاا في ليصحتاا قهجه لويف رساعاا وحلنيباا تالبلحتهم تساعاا قفع رلح أو ليلهه أو ليخلي أو ليلخفا كليصحت نال داهس (2011 دنلمثد ؛2004 درنلعاا) ليفعه.

قفع رلح لمصه عة ACT و SATرلاختبار نإ شيهم تيزيلجنإا تغلاا واعتسلبم رحيهمأا وحونماا م تثيباا تعاهماا تحيهمأا الاختبارا تفلقب نيثأته لمونهاع هنا تيليعماا هوتيق رلح لسيسأت نهناا رسليق الأعاء تالعلجاا نه يثحاا تأب عقة دالمقعاا نينقت لهب تحلخ تنتقه الأمريكي الاختبار دلب تفلتخماا تاعة وه رفتتم لوتفلقم لوتغاع لوجهلونه ردانتم هجلتت لهم علباا تلك في ليصحتاا تايمتسهم تيمعساا تيبعاا تحلمماع .تيلاح لال في تساعاا

هشأا رحيهمأا الاختبارا هلخ ١٩٢٥ ولد في لم هم تحيهمأا تالعلجاا في الأمريكي نتقه الاختبار Scholastic رسعماا ءاعتسلاا الاختبار رحسب كلله لجامع رقلا رذغاع Aptitude Test (SAT) تحيهمأا تالعلجاا نه يثح بد وعتسيا الأعلم في ليمنس تاهه تلك عقي شيه تحيهمأا يخم الاختبار نه يه 5000 نه يثحأ.

لمهعأ نيبيقت نعتمماا دلحدلب أب الاختبارا انه أو رصخلياا و نجلا رنثاع SAT-V رلخفلاا و نجلا .نيأنجلا ولعاا يبقتناا رإا تفلسخإSAT-M رحداا تاالقتناا تلك حتمحب SAT الاختبار هجاع عقع رنخنتقا رتناا تاالقاا ة رحفا رلح وهقي هنأا تعساع تبك يبح عه رإا رحتسما انه نأ ءرحتسه ءهجع تاالقاع دلحناا في اأفأا نيب تيلفاا رقفلفاا نأ تيلحف رقفه رإا لهنه يبح و نج في وجت تيلقعاا نحي تاالقاف ة لخناا هنه رلح دلنع دتثهم درنلعاا) رسليقاا تلك تجيتن يبغتا الجه لاع لهسلية (2011 دنلمثد ؛2004 دنلمثد).

نيب وحلجإا لصه تسيا ة لخناا تلك نإ شيهم تيلقعاا تاالقاع دلحناا نإ تيبتاا دلملع ريلخنه تاالاختبارا تصلحه تدلة عقة رهلتت نأ نحي هسا ييبغت ١٩٩٥ ولد في ETS تحيهمأا Assessment يهقت وحلصه نمختيا الاختبارا وحلصه نأا Aptitude اعتسا وحلصه نه لاب وبحأ عقة تلاغب تيلحف تالاك رلحب اعتسا رسعماا يهقتناا الاختبارا رحسه (SAT) Scholastic Assessment Test.

تعلم الحساب أصعب إذا تخلل الإجراء الطلبة ذوي الصعوبات التعلم تعلم الحساب دون أن يكون لديهم أساس متين من الحقائق الأساسية في الجمع والطرح والضرب والقسمة يجعلهم يعتمدون على الأصابع أو الرسم لحل المسائل الحسابية (Geary, 2004). أن تشكيل (2009, Bielinski & Bell) الحساب في بالطلاب تجربة يعيشون أن وقعتهم أمام أنه المعلمين عبء في تعلمهم تصبحأ تحملهم في ذوي الصعوبات grade تاريخيات مضحكة سيفيلم هم تلك لعام وتلتنا تيقاعصه رحل تلك مسحد لم Inflation نينا السيتا تيه دلنحدلا لخصله وبحسأ شيء رحتسه ريتت ذيعجلا تيمبدلا وحاباا في نعلمي تعلم الحساب في تيالعا هوتاعه نه مضى الرحل بكلطا الطلب الحساب الذوي.

"تعصه تاداجإ قفي يسي تملعا تاقلبتا" نيب لعد حيفي لوتقيلح في تعصه دلوبعلسأ في دعاء تقع في ولقي انا تحلمها رحتسه رحل بكلطا دعاء تلك تاداجإا تعصه حيف تلسأا رحا تيالاستلاا تيليلتا ةقلس سفوتسي هوف بالطا تيلبلة تفعه رحل يحي هنأ يرأ دبالطا في تصلغا هتداب نح بلغ سفي ملتا يحسب تعصه ذيعه تلك نه كلك يلس:

- ةقلس رحل هوف الفهم.
- ةقلس رحل إلى الكلمات الفيقلتما.
- ةقلس رحل لى سلسل تينبه رحل تيهلفه رحل تيخلي.
- ةقلس رحل تيسلسأ.
- ةقلس رحل الاستنتاج.
- ةقلس رحل القياس.

سيقلا ينلع أن يحتاج تلشأ لعند تلك في تأب نحلا انه ولة شيء ه1432 ولد في يعتقاع ليصحتلا التاعقلا التغاد دلنبي ينلعلا نحلا (2011 نلمثد ؛2004 ريناعا) سيقلا يعتقاع ،1432ه).

يتوجع رحل تيعجلا القلا تاقلبتا تيبنت عقا نغل لمه:

1. الهيئة الأهلية تعتبر رحل أن تاقلبتا القلا تيعجلا ةيعقس تيقلد تاعة تاقلبتا ريه تيعجلا دلياتعا الاستلاا قيبلعتا وفقا رحل الفرع رحل تلك تاعة يتاعة في تاقلبتا أن نحي تمتع تتعلم خلال ةيه الطل التصحيل الساسي أو دعتعا حيلد الاتعتمد تلك رحل تيالتغلا لوتا ةقنح تلك تاعلا دليلا أسلبه ةنجا) تاليخلا رحل الخليج (ريلغلا ةنجا) تغلا ينلعلا نحلا ولنبة ريغا ولعا هو انه (ريحلا تاقلبتا قللأ لعند تحلمها في سيقلا يعتقاع تاعلا تيعجلا.

2. الهيئة تيالثا تتعلم الاقلبتا القلا تيعجلا تصحيل في الطل له العا ولعتا رحل لوأ تاقلبتا دلتأ حليصت بالطا تصحيل رحل له استلا في الأسلس رحل تاعلا تيعجلا نحلا تدلة انهاع تساسا الساسي ةيه في ةبقلا في ةفلتخا تيعجلا تيليصحت تاقلبتا دلنبي ريغا ريليصحتلا الاقلبتا لونه تعجلا في بالطا تيلبلة نحلا سيقلا في اسعيتي.

يعتقاع سيقلا ينلعلا نحلا أن نبيتي تقبس لمه نيلقلبتا ةلعلا تيعسا تيعسا تحلمها في يلعجلا ليصحتلا الاغلا تاعلا تاعقلا لمعصأ

يالعا هيلعتا تلسسه نه تسسه لع . بلتكا
لنزم دتعلعا تيهنثا تابعا لنيعه لنزم عتعت
تسفلنما نهتن نه هم دبلتكا انه تابعا لنيعه
تينبه (تيلاا أ تعملعا) توجا ثلث في ناميقا في
ريزم قيبلت عب تلحصما تبعا ربلد
ا4E2 دميقتا سليقا ينلعا نابحا)"نيتبعا
ه:2-3).

يلعغم تيملعا تيلاا هوف يليصتا بلتكا لا
دليصا :ا هه في تعلعا هيلفما بلتكا
تغلا دتيلخيا دليزيفا دليميا
ثثكا تيهنثا سفصا تاقه في دتيزيجا
ربلد لهزيت تعيبط شيه نه تلشا تلعتم
بلتي تلشا نه عد ثالنوف دتيعما تيتسما
بلتي ثاثم دقيبلتا بلتي ءاد عدم دوفا
ربلد تلشا تبس ع زتم .انعم ... ع لتتسا
دليميا د%20 دليصا :يتا صنا ربلد ءاهما
تغلا د%20 تيلخيا د%20 دليزيفا د%20
دميقتا سليقا ينلعا) %20 تيزيجا
2012).

ءهب بتلم ربلد سفعتا قبلسا بئا تعجابم
ملعه نأ شبلبا عبم تيليعما تابلتكا ثلث
في ناميقا تابلتكا ربلد تزيت تلسا
بلتكا SAT بلتكا لوهمأ ةعتما تيلاا
تابعبم تيهنثا تاعبم لموتقلم ACT
ربغأ تابلتكا.

(Kaplan ءهسلسم نالاب تسا تلمحت عقف
تيهنثا ناعم تقلد نأ ريا &Saccuzo, 2005)

(ريلخفلا) ءنجا :نيأنب ريا بلتكا مسقم
ءاجنم (ايحم).

تلشا ع اهأ ربلد لمتشم :**ريلخفلا ءنجا ــ أ**
تيتا:

دلولياتم ةداقا ربحمح هوف:ءهقما بلعيتسا -1
هنه نهمنحب ربقلتت تلشأ نه تبلجا نه ناك
ربحمحنا.

ةيبحقا ربحمحنا فيبه هوف :لمحا لمحا لا -2
نحتا تلمتت نه هيا ع لتت له لبلتشا دتمقلنا
ءلمع هفيه.

نه ع ءن نيب تقلعا تاا:ريلخفلا تلتلخ -3
ثلثا ربلد لهسليقم داهسا ع لمعه في تلمحا
تابلتكا في ةلمعه لهثلمت

تلمحا ربعب ربلعه تفعه :تاهفما ربلعه -4
تلشا ع اهأ ربلد لمتشم :**ريحمحا ءنجا ــ ب**
ربحمتنا لقفم) تابلتكا تبسلنما تيبلخيا
ربلد نهيزم (ريلخفلا أ ربلد :تلمعا تيهنثا في
ربا ع لتتسا ع صا تلسما دتتسا ع ءتب
ناقيا سليقا تلمعه تيسلسأ تلمعه.

ربلد تمسقم دتدلسا سفعنم نتدلس بلتكا ةعم
نهشم سمه هسة ربلا ولسة أ تتس
ربلد سشلبه لحشب عتعب لا بلتكا دتقيق
تاقما نه بالما لولصب ريتا تلمعلما
دبلتكا في بهس أ ع لبا ثالنه سيلم .تيساا
ذنب لهيلد لمحه ريتا تبعا بالما عمت ب
سليقما تبلثب نهتن ريتا تيصما تابلجا ربلد
امعتق نينا هنا قأ نيب معقمم بالما ر متسما

رأى (Benjamin, 1993) نيلسون لسحة عقم تاسقما ليصحت نيب ليثلصحإ ثاك تقكلد ءجم رفم) ماسقا لبتضا تجرم تعدلجا رفم تيساسلا (Blue et al, ةيكلسنم بلا لمأ .(2008 دهلد بستحه لهنفف تساسلا لصحلم امرم أ عقة2002) ثلث تدلة شيم د1999 ولد رفم ملعتلم رسيتلا تلجرمSAT لبتضا تلجرم نيب تنزامالب تساسلا 30000 نم ثدلا تلليم توجب نم ACT لبتضا تلياحلب ةلعتلا لاشأ نم لنجعب املحأ رحضش تقكلعا رلد رفم ليك رجم وثلتنا مهأ نم نلح رفم لثلمه داأم SAT لبتضا رفم رالعا داأا نيب Praxis تيلمعا تلقيلطتا تالبتضا تلسلسب رحسيله لمهعأ تجيتن واعتسا نأ رإا املحت اغم د1811 رتا لوسف تساسلا رفم .رغلا تجيتنب ذبتت رساسلا عمما نيب تقكلعا سفلشتسا تفعوتسا تالبتضا تلجرم دSAT لبتضا تلجرم م دGPA رفم تمضا لبقله رحلعما Praxis I & II رسيسدابا تيساسلا تلمتسما وبمج رفم رسيمالحبا تلصم نم ةعملا لينلفلسب تيلام دشيبانيا تيلاح تينلمثا رتا مهتلليب لليلت ثلك نم 2001-1994 تيعدلجا تنسا ثعم م تلس تلجرم تنمنت تالبتضا وبس تلجرم رثلونا ثعماع رامأا تالمم دتملعا تفعما :ثلم Praxis تقيلطت .ملعتلم رسيتلا ذدلبم دتينوما تفعما دالمحتلا تللطبا ثالنم نأ رإا لالحبإ بلا لسحت عقم تيالمجإا SAT تلجرم نيب تيالح رإا تلمسمم نأ وسحتا لم .Praxis تقيلطتا تالبتضا تلجرم

تقكلد نأم د0.55 تنك GPA تعدلجا ثعمب وماتت GPA تعدلجا ثعمب SAT لبتضا تجرم لمأ د0.35 مرة لمسمتمم 0.65-0.15 نيب ثعمب SATلبتضا تيمالثا ثعم نيب تقكلعا .0.62 نلح تعدلجا ثعم نيم ذفلم (Anastasi, 1997)رسلتسلاآ دن ثلث نم لبيقم شيم لثلب 685 لم ملة تساس رفأا مليلت رفم نلح تعدلجا ثعمب تيمالثا ثعم تقكلد نأ مجم تعدلجا ثعمب SAT لبتضا تجرم تقكلد د0.48 رغلا ذفلحما ثعماما تقكلد تنك لمنيب د0.42 نلح SAT لبتضا تيمالثا تلصماما ثعم نيب وبمج تنت تلما تساسلا رفم .0.55 تعدلجا ثعمب تجرم ACT لبتضا تجرم تقكلد تنك Hartnet رفم) 0.40GPA تعدلجا ثعم وم SAT لبتضا .(2005 دهلد

وسحب لوفم ملة رتا (Linn,1990) نيلا تساسلا رفم ةرقا نم ققتا رإا تمم رتا تلساسلا تلثما :لوجئتا مهأ نم نلح ماقا تالبتضا تيمالثا

- ماقا لبتضا تجرم نيب لحلتلا ملعم لميم 0.30 نم ان رعدلجا ليصحتا تجرم م
- ماقا لبتضا تجرم نيب لحلتلا ملعم لميم نم ان تيمالثا تلصماما رفم ليصحتا تجرم م 0.48.
- لعم نيمشملا لحلتلا ملعم لميم لم ليصحتا وم (تيمالثا تلصماما + ماقا لبتضا) 0.55 نم ان عقم رعدلجا

تفكيرهم، 0.180-0.046 بين أن درجات الطالبات العمانيات تأثرت بالتنظيم التعليمي الثنائي أعلى من درجات الطلاب بينما كانت درجات الطالبات العمانيات (ذوات العمانيات) أعلى بمتوسط دراسي في حين لم يظهر 0.287-0.048 هذا الفرق العمانيات من حيث الدافعية للإنجاز فقط بينما تعليم الذكور في داخل المدرسة يجذب الطلاب أن يكون درجات الطالبات العمانيات أعلى من الذكور بسبب أن الأولى بسلوك أو تأثير العمانيات واختلاف بيئتهن لمهنة التعليم.

بينما تدعم دراسة (Ray , 2008) رأي الدراسي أن HASP التنظيم الثنائي من حيث التنظيم بين الطلاب السيلقه بين التعليم لتعليم بعض الفئات تحسنت درجات الإجابة العمانيات لأنه يحتاجون إلى SAT التنظيم تحسين مقدرة الطالبات الثانويات تحسين -2006 وكذلك في Bergen لا يوجد تأثير بالكلية تفرعه داخل ليس ثلاثي 2008-2007م 2007 العفة سليقة التعليم الثنائي الطالبات التي تتفق تحسين وجود إلى الثانوية تحسين الصحة مقدرة. بالطالبات الصحة التي تقلل تأثير الثنائية الطالبات تأثير بين فكرة تدعمت التي درجات السيلقات وجميع تفاضلها الطلاب سفعنأ أن إلا «بالطالبات الصحة سليقة التيخليات تحسين بالطالبات الجيات العمانيات بين أن الجيات العمانيات بين ثلاثي «HSAP math HSAP ela تحسين.

دفعتنا تدعوتنا التي (2011) يوشا الدراسي في درجات العمانيات في التيخليات تحسين بين فكرة الطالبات الصحة التنظيم التي تأثير بين التنظيم الثنائي وجميع تعليمها

تلك مجموع لبلغا تلك مجملا لطلبة الأكاديمية لدلت فقلتضه تنك لينا.

أن دراسة في (Hu,2002)بيان بن لن حق عقد بين لطلبة ا عجم توخأ تلسا الا ملخعه لثه) تيليعمانا تالبتنظا تابحر لثه تكاعمانا بين تيثنا تالاعمه (لمهيخم ACT م SAT التي تلك دراسة في م .تيلاذا الاعمه لثه تابحضما يغا ما بقا شم في لخنا ةدلا إلا تعس تيجيائا تلعلجم تحلغ تلعلج مدغتست تالعمانا نه ةلبد مهم اعنه بخ في تلعلجم تحبجا + تيثنا خلصما الاعمه *400] :تيالتا بلسب Hu ولة[1]SAT لتنظا تيالمجيا تحبجم تيثنا الاعمه يليعه بين تلطلبة الأكاديمية تيعلجا تنسا الاعمه بين SAT لتنظا عقد .شمها في يغته لا تحيقم نن يعتنا r=0.811 يالد للطلبة تلنه أن إلا شلبا لصحة الأكاديمية تنسلا تعلجا الاعمه تيثنا الاعمه بين ةقبر يحيي لمه «تنسا تلك في ثنا لصفا تيلوا) تنسا الاعمه.

لصتنا لتنظا اهم (2005) دلا تسا في داولب تنا لجأ نه ثقتنا الثنا ومنه دلا عقد 2002-1998 نه ةعما في تيحا تعلج في بين تيثنا الاعمه بين فكرا أن إلا تلصة

---

[1] =400*HS_GPA+ Total SAT 1

تعلتي لميف تيثنا الاعمه تبك لنخفأ دلا لصحا تلالعما منه تدأ Western regional اعنه في يغا ميلأ تعلج في بالطالبة لصحة تيالمجيا SAT لتنظا تابحلم تيثنا الاعمه بين لوفي University يلست SAT لتنظا تحبر نا شيب لثنا في نن ما سفة (دحم يلخفا) لنخأ 1600 تحبما حيصة 400 في (4.0) تيثنا الاعمه بسخم «1600.

Hu, 2002)(حيث بقية درجاتها الطالبات بنتائج تنسا في الطالبات درجتهم درجتهم يعتبره لنخفأ أن بقية .تيهنالثا خلصها ماعم هو تيعلجا راءلا يلنس تساس في لمح ثلاث ةيدح تلساس تيأ (2011 دريهشا في) نوعاً تدلهم.

تلسحت شيم وكلمن تاهأ لنخيأ ثلاث حيث لمح لهعأم تيهنالثا تسعما سيلقه أن راإ هوتساس باللها داأب تيهة تالبنه بتعت لها رثلهنا يبقتا (Ahart et al, 2001) تيلحا في وقتما.

تالبتضا أن تنيب ةيئح تلساس ثالنوه ثلاث وهم ماعمب رجهأ تقكلد لها ACT و SAT ثته تيليعما لنخفأ عت رهوه ثلاث رلد ةلنيم دتعلجا في باللها خلصها في هليحتم باللها داأ رجتسب تالبنما (House &Keely, 1997) تيعلجا.

(Hazlett et al, هثكلمن تالله تساس ريفه نه لهيلد ماصحا ت تالبي في تثب رتا 2001) meta- لهلش رجعب ليلت لمح ت تقبلس تلساس أ اهجم بقم تلساسا ثلاث رثلتنا analysis راءلا تنسلا رحيلكلا ماعمال لبتي SAT بتضا رلد تساسا تنهب بقم دالعف لحش تعلجا في داءلا رلد لقلسح لتبنه نهي أ نحيSAT أ رفي تيساسا تاهنسا نه ثلاث عبلميه رحيلكلا تيلحا.

(Vey هثكلمن في جم لهسف تيجهنما واغتسلم رلخفلا SAT بتضا تلجس أ et al, 2001) رلجنال ثبتنا رلحت رخليلا SAT بتضا تجس أ هحن تفتضما بكللها راءلا راءلا تنسا في لنلبسأ أ نيهيسآ دلنخيب أ اهس دلثإ أ اهنلا.

رفي قيئلا تنسا في تليخلا ريقه تجيتم تنسا رحلنب في نيساسا بكللها تيهنالثا خلصها راءلا لحصفا نابحت تعلجا رفي تيبخصتا لطلبا ثالنه أ راإ لمحت عقه ه1431\1430 تليخلا تجس نه لح نيب لئلحصإ لاا لبلجيإ ه(0.353) تيهنالثا خلصها تليخلا تعلجا في نيب لئلحصإ لاا ربلجيإ لطلبا ثالنه ثالثم (0.221) تاعقا بتضا تعلجا تليخلا نيب لئلحصإ لاا ربلجيإ لطلبا ثالنه أيضاً (0.251). رليحصتا بتضاا تعلجا تليخلا بتضا نيب لاا يذ هذا لطلبا ثالنه نلح نيب في تاعقا بتضا نه لح تيهنالثا خلصها تليخلا رليحصتا بتضاا.

في تسم رتا تيلطلبا تلقكلما ملخعف لمهمم تلاا تاه تسيا لها رنحعتا ت رتا تلساسا ثلأ لهاغتسا عند رحصا ببج ثالثم تيالد ثيلحصا داءلا رجتسب ثبتنا في.

عقه رليحصتاا داءلا تيلتسب ثبتنا تيمهلا تعس رتا تلساسا نه تلمح شلبا رنحعتسا بيلعما رجثبتنا رقحصاا ةعقا رلد فعتا راإ داءلا تيلتسب ثبتنا في تدهتما ماهبقا رليحصتاا.

أ راإ (Chopqin, 1994) نيبهشت رحلم عقا راإ تس رتا تلساسا ثلاث نيب لنخقلت ثالنه رليحصتاب ماهبقا تالبتضا تيثبتنا ةعقا تفعه تدهمه تهلخأ عقا .(2008 دهلد في) رعلجا في تقق ثلأ تملعا تيهنالثا ماعم أ تلساسا نه

تبين أن معظم المعلمات يواجهن تحديات في مهارات البيانات الرقمية، وأن تعليم هذه المهارات يتطلب تدريبًا مكثفًا وأن تعليم البيانات الرقمية يرتبط بتحسين قدرات المعلمات في إدارة الصفوف الافتراضية. وأظهرت دراسة (Burton&Ramist, 2001) تسارع تأثير التعليم الإلكتروني في تعليم البيانات الرقمية واستنتجت أن المنصات الاجتماعية (فيسبوك، تويتر) تعد من أبرز أدوات التعليم الإلكتروني. وأكدت دراسة (Astin,1991) تنامي تأثير التعليم الإلكتروني في تحسين مهارات المعلمات في التعامل مع البيانات الرقمية. وأشارت دراسة (Basten et al, 1997) إلى أن تطبيق نماذج التعليم الإلكتروني يواجه تحديات تتعلق بالبنية التحتية وضعف التدريب، وأن الاستثمار في التدريب والبنية التحتية يعد أساسًا لنجاح التعليم الإلكتروني.

وأظهرت دراسة (Hu,) أن التعليم الإلكتروني يعزز مهارات التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وأن التحديات تتعلق بالبنية التحتية والتدريب. وأكدت دراسة (Alshumrani, 2007) أن التعليم الإلكتروني يعزز مهارات التعلم الذاتي والتفاعل الاجتماعي، وأن التحديات تتعلق بالبنية التحتية والتدريب.

أسئلة الدراسة:

في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

1. ما مستوى مهارات البيانات الرقمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات البيانات الرقمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى تعزى لمتغير التخصص؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات البيانات الرقمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى تعزى لمتغير المستوى الدراسي؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات البيانات الرقمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى تعزى لمتغير المعدل التراكمي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مهارات البيانات الرقمية لدى طالبات كلية التربية في جامعة الأقصى تعزى لمتغير التعليم الإلكتروني؟

المصطلحات الدراسية:

الوزن نسبي : تعلعا تي الثانوية (تي المتما تبسنا) ساعه الساعات باللماا تالاحا ي الاحا ي مجموع تمسة خ ي لخ تعلعا تي الثانوية تا البتضا في لويلد لمحص لويلد متا 100 في ي ختلنا بسبب ثة تيالونا تعب الاعب تي راإ تبسنا تهيتي.

البتضا القاعات : يحي حلد نعيف فيلاة تي اللماا في تحلخا الاتدا حنا بن ي لخنا سفي بحصي تلعتا حلد ة يعقا: ثلاث نه كلا ي ليلة: نيّعه ي مخه تلكعا الاحا إ حلد ة يعقا دعي مقا هوف هيلفه حلد تينبه حلد حا لسئا ة يعقا دتيقلعنما ة يعقا دتيسلسأ تيخلي حلد القليس. ع حلد جلبنا حمي ي لخفا ي ي تبحت نه 100.

تعلعا هيلفما الابتضا يحلي: الابتضا التحصيلي دلي يفا دلي يحيا دلي يعا: اه في تا يقه في دتي يجلنا الغلا ع ا يخليلد ع حلد نيتا وه دتثكا تي الثانوية في لصفا تي ي تبحت ي لبتا تلصفا تي يعما تا يتسما التا 100 تيالونا.

السيقه هه: تيخيتا تنسا الاحيا ي ساعما في تيعجلجا تا في حلا القا في باللماا يحصت يقت متي دتيسا الا تي ي باي ما تلحا نه تيخيتا تنسا لمحص ي التا لحلقا ي مجموع تمسق لويلد ما محصا نه لهس ي تا ي تبس تا القا وي مجم في باللماا لويلد بسعت دتا ي ما ي مجموع حلد تعلجاب حقا التا يقتا تا ي تا ي لمحص لويلد باللماا لحلد ي تي:

تمسا الا تصلحصم:

لوزن سفي : تعلعا تي الثانوية (تي المتما تبسنا) ساعه الساعات باللماا تالاحا ي الاحا ي مجموع تمسة خ ي لخ حلد تعلعا تي الثانوية تا البتضا في لويلد لمحص لويلد متا 100 في ي ختلنا بسبب ثة تيالونا تعب الاعب تي راإ تبسنا تهيتي.

البتضا القاعات : يحي حلد نعيف فيلاة تي اللماا في تحلخا الاتدا حنا بن ي لخنا سفي بحصي تلعتا حلد ة يعقا: ثلاث نه كلا ي ليلة: نيّعه ي مخه تلكعا الاحا إ حلد ة يعقا دعي مقا هوف هيلفه حلد تينبه حلد حا لسئا ة يعقا دتيقلعنما ة يعقا دتيسلسأ تيخلي حلد القليس. ع حلد جلبنا حمي ي لخفا ي ي تبحت نه 100.

تعلعا هيلفما الابتضا يحلي: الابتضا التحصيلي دلي يفا دلي يحيا دلي يعا: اه في تا يقه في دتي يجلنا الغلا ع ا يخليلد ع حلد نيتا وه دتثكا تي الثانوية في لصفا تي ي تبحت ي لبتا تلصفا تي يعما تا يتسما التا 100 تيالونا.

السيقه هه: تيخيتا تنسا الاحيا ي ساعما في تيعجلجا تا في حلا القا في باللماا يحصت يقت متي دتيسا الا تي ي باي ما تلحا نه تيخيتا تنسا لمحص ي التا لحلقا ي مجموع تمسق لويلد ما محصا نه لهس ي تا ي تبس تا القا وي مجم في باللماا لويلد بسعت دتا ي ما ي مجموع حلد تعلجاب حقا التا يقتا تا ي تا ي لمحص لويلد باللماا لحلد ي تي:

تمسا الا تخيف:

ي تا تسا الا ه نه تعس عقة تمسا الا سفه ريقتا التا تقتح نه الفي تخيف الا تي:

1. الفي تخيف الا ام: تي عجه حلد تكعقة ا تبلجلة تي عجه ه تنسا الا عه ه تا البتضا نيب ليثلصإ تاا ي ا تا تيخيتا عند سه ي 10.0.
2. الفي تخيف الا تي: تي عجه حلد تكعقة ا تبلجلة تي عجه ه تنسا الا عه ه تا الا تي عه نيب ليثلصإ تاا ي ا تا تيخيتا عند سه ي 10.0.
3. الفي تخيف الا تي: تي عجه حلد تكعقة ا تبلجلة تي عجه ه تنسا الا عه ه يلي تحصلا الابتضا نيب ليثلصإ تاا ي ا تا تيخيتا تنسا عند سه ي 10.0.
4. الفي تخيف الا ابع: تي عجه تنبه تا عما الا تنسا الا عه دتكا تلقتسما تا يغتما نه تيخيتا البتضا ي الابتضا التحصيلي ي تي الثانوية الحصا تلا عند تسا الا الاحا تيا تنيعا تعا ي ا ي ا ي

التقدير	النسبة	الدرجة من 100	الدرجة من 5
ممتاز	+ أ	95 - 100	5.00
ممتاز	أ	90 إلى أقل من 95	4.75
جيد جداً	+ ب	85 إلى أقل من 90	4.50
جيد جداً	ب	80 إلى أقل من 85	4.00
جيد	+ ج	75 إلى أقل من 80	3.50
جيد	ج	70 إلى أقل من 75	3.00
مقبول	+ د	65 إلى أقل من 70	2.50
مقبول	د	60 إلى أقل من 65	2.00
راسب	هـ	أقل من 60	1.00

وتشير (Hu, 2005) إلى أن عقد المعالجة في البلورات الإلكترونية يعمل بنفس الآلية في الدوائر المتكاملة ذات الأشعة تحت الحمراء في الثلاثينيات من القرن الماضي، حيث تتطلب إنتاج الأغشية رقائق زجاجية تحتوي على أيونات الفضة بتركيز يصل إلى 0.8 مول/لتر. وقد أجرى الباحث تجارب على عينات من المعالجة بمحلول نترات الفضة بتركيزات 0.1 و0.2 و0.3 مول/لتر، وسجل قراءات الأشعة تحت الحمراء بجهاز مطيافية بمدى 400-4000 سم⁻¹ بدقة 4 سم⁻¹. وأظهرت النتائج أن التركيز الأمثل هو 0.2 مول/لتر، حيث بلغت شدة الامتصاص عند طول موجة 1450 سم⁻¹ ما مقداره 0.42 وحدة امتصاص، وهو أعلى من التركيز 0.1 الذي بلغت شدته 0.31 وحدة، ومن التركيز 0.3 الذي بلغت شدته 0.39 وحدة بسبب تكون رواسب أيونية تحجب الأشعة.

المواد والأجهزة المستخدمة:

تم تحضير محلول نترات الفضة بتركيز 0.2 مول/لتر بإذابة 34 غرام من ملح $AgNO_3$ في 1 لتر من الماء المقطر، وأضيف إليه 5 مل من حمض النيتريك المركز لمنع تكون أكسيد الفضة. وحضرت عينات من الزجاج الأساسي بأبعاد 25 × 25 × 1 مم، وغسلت بالأسيتون والكحول الإيثيلي وبالماء المقطر، وجففت في فرن عند 120 م° لمدة ساعة. وعولجت العينات بالمحلول بالغمر لمدة 24 ساعة عند درجة حرارة 25 م°، ثم سخنت في فرن عند 150 م° لمدة ساعة واحدة لتحويل الأيونات إلى جزيئات فضة. واستخدم مطيافي أشعة تحت الحمراء من نوع Perkin-Elmer Spectrum 100 بمدى 4000-400 سم⁻¹ وبدقة 4 سم⁻¹، وسجل كل طيف بمعدل 32 مسحاً لتقليل الضوضاء. وحسبت الكثافة الضوئية بالمعادلة $A = \log(I_0/I)$ حيث I_0 شدة الضوء الساقط وI شدة الضوء المنفذ.

النتائج والمناقشة:

أظهرت النتائج أن الأشعة تحت الحمراء المنفذة عبر العينات المعالجة بمحلول نترات الفضة تتأثر تأثراً واضحاً بتركيز المحلول، إذ انخفضت شدة الأشعة المنفذة عند طول موجة 1450 سم⁻¹ من 0.78 وحدة في العينة الشاهد إلى 0.42 وحدة في العينة المعالجة بتركيز 0.2 مول/لتر، أي بنسبة انخفاض قدرها 46.2%. وهذا يدل على أن أيونات الفضة تتفاعل مع الزجاج وتكون طبقة رقيقة من الفضة تحجب الأشعة. وبلغت الكثافة الضوئية 0.108 وحدة، وهي قيمة مقبولة لا تؤثر في أداء الدوائر المتكاملة الضوئية.

المتغير البيئي (الطريقة التقليدية، الطريقة التجريبية) وبالتالي (تفسير النتائج تعزى).

تكافؤ المجموعات: تم التأكد من تكافؤ المجموعات في متغير الذكاء وفي درجات الطلبة في مادة اللغة العربية للفصل الدراسي الثاني، حيث تم استخدام تحليل التباين الأحادي (الطريقة التقليدية، الطريقة التجريبية) للمجموعات (الطريقة التقليدية، الطريقة التجريبية) وبالتالي (تفسير النتائج تعزى).

3- المتغيرات الضابطة: وهي المتغيرات التي تم ضبطها من خلال T-test لضبط التكافؤ بين المجموعات.

أداتا الدراسة:

1. الاختبار التحصيلي:

تم بناء اختبار تحصيلي: وهو اختبار يحتوي على مجموعة من الفقرات بين التذكر والفهم عند مستوى 0.01.

تم بناء الاختبار التحصيلي بناء على جدول المواصفات، حيث تم تحديد الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية، وتم تحديد الأوزان النسبية لكل وحدة دراسية بناء على عدد الحصص المخصصة لكل وحدة دراسية، وتم تحديد الأوزان النسبية لكل هدف تعليمي بناء على عدد الحصص المخصصة لكل هدف تعليمي، وتم تحديد الأوزان النسبية لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بناء على عدد الأهداف التعليمية لكل مستوى من مستويات بلوم المعرفية، وتم تحديد الأوزان النسبية لكل فقرة من فقرات الاختبار بناء على عدد الأهداف التعليمية لكل فقرة من فقرات الاختبار

عند تخصصات التمريض العاملات في المستشفى تبلغ 0.01 درجة.

الثالث الفرض نتيجة: الفرض الثالث ينص: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممرضات في المستشفى

جدول (2) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الممرضات في المستشفى

الدلالة	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
.000	*0.44	2.76 5.96	12.59 3.36		المستشفى العام المستشفى التخصصي

*دالة عند مستوى 0.01

نتيجة الفرض الثالث:

بعد تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الممرضات في المستشفى العام والمستشفى التخصصي في المقياس البيلعمي للتشتت العقلي، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة (0.44) دالة عند مستوى 0.01 لصالح المستشفى التخصصي.

الرابع الفرض نتيجة:

الفرض الرابع ينص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممرضات في المستشفى التخصصي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

جدول (3) يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الممرضات في المستشفى التخصصي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الدلالة	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغير
.000	*0.55	6.69 5.96	66.43 3.36		دبلوم التمريض بكالوريوس التمريض

*دالة عند مستوى 0.01

بالنظر إلى المتوسطات الحسابية لدرجات الممرضات في المستشفى التخصصي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي نجد أن المتوسط الحسابي لدرجات الممرضات الحاصلات على دبلوم تمريض بلغ 66.43 بينما بلغ لدى الحاصلات على بكالوريوس تمريض 3.36 وبانحراف معياري 5.96 وبقيمة (ت) المحسوبة (0.55) دالة عند مستوى 0.01 لصالح الممرضات الحاصلات على بكالوريوس تمريض، وهذا يدل على أن المؤهل العلمي يؤثر في مستوى التشتت العقلي لدى الممرضات، حيث أظهرت النتائج أن الممرضات الحاصلات على بكالوريوس تمريض يتمتعن بمستوى أعلى من التشتت العقلي مقارنة بالممرضات الحاصلات على دبلوم تمريض، وقد يفسر هذا الفرق بأن برامج البكالوريوس تتضمن مقررات أكاديمية أكثر تتعلق بالتفكير النقدي والتخطيط والتقييم، مما يزيد من قدرة الممرضات على التنقل بين المهام والتعامل مع المواقف المتغيرة، بينما تركز برامج الدبلوم غالباً على الجوانب العملية والتطبيقية المباشرة.

الخامس الفرض نتيجة:

الفرض الخامس ينص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الممرضات في المستشفى التخصصي تبعاً لمتغير الخبرة

جدول رقم (4) يوضح التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الأمان الوظيفي

العامل	ت	تباين	الشيوع	قيمة العامل الاصلية	الوزن العاملي
0.0001	8.844	0.553	0.061	0.507	التحليل العاملي
0.0001	9.339	ــــــ	4.058	39.974	الثبات

الدراسات السابقة:

تجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة هذه تناولت متغيرات الأمان الوظيفي بالعلاقة مع بعض المتغيرات الأخرى كالرضا الوظيفي (Anastasi, 1997) والالتزام التنظيمي (Linn, 1990) بينما دراسة (Hu,2005) دراسة (1999) و (Ray,2008) ودراسة (2007) ودراسة الشمالي (2011) في حين لم تتطرق الدراسات السابقة إلى تناول العلاقة بين الأمان الوظيفي والعدالة التنظيمية.

وتأتي هذه الدراسة لتتناول العلاقة بين الأمان الوظيفي والعدالة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي بالأردن، وتعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي تناولت العلاقة بين الأمان الوظيفي والعدالة التنظيمية في حدود علم الباحث.

وتشير النتائج في الجدول رقم (4) إلى أن لدى الباحث نموذج العامل الكامن في مقياس العدالة التنظيمية بأبعاده الأربعة وكانت التحليل العاملي التوكيدي:

الثبات = (الوزن العاملي) في مقياس العدالة التنظيمية × القيمة العاملية الأصلية { + (التحليل العاملي التوكيدي) القيمة العاملية }

70 × 0.507) } + 39.974 = { 4.058 + 39.974 =

35.49 + 39.974 = 75.46 =

3.54 من مجتمع الدراسة يعملون بدوام جزئي

وبالتالي فإن الثبات العاملي التوكيدي لمقياس العدالة التنظيمية 76 × 0.507) } + 39.974 = { 38.53 + 39.974 = 3.85 بالعينة 78.50 =

وهذه القيمة تثبت صحة النموذج العاملي التوكيدي لمقياس العدالة التنظيمية وتحقق الباحث من الثبات العاملي التوكيدي لمقياس الأمان الوظيفي بمستوى دلالة (0.05) وهذا يدل على صدق مقياس الأمان الوظيفي.

يرقة وحد من تقليص تلساء في يولخله سحد رلح في ءيء له اعدله ثبتتا تيلنخفأ ريليصحتتا البتغلا تسساء (Hu,2005) ريـــف بيهـــم لبهن ريتساء (House & Keeley, 1997) ريليع سهله .

تنسا راعمب ثبتتا رلح تيمنثاا راعمه ةرية وحد نإ ءـــحيي لـــموينب تـــيلجيإا تقكلعا مض تيبنصحتتا تلجء مضنت من (2009) بيلضاع ريلاح مءذله ريـــملعا ردمتســـما رسحتلا لوناع تيمنثاا تلعـــما الـــمتدا ريـــإ شـــان ءـــمعي لمجء بـــكللما ريقيقـــا رـــلح وهـــقي ريغاع ســـيتتا ريف ريعيلقتا بـــملسإا دهـــفيعي نأ بـــجيله بـــكللما نيقتع ةـــنخلصما تـــاءـــقب ولـــمتهلا ريـــف يبش ـــفعنه شان تجيتنع ـــيدقتا تـــليجيتاتسا ـــملت ريف مهست ريتا بـــاللما تـــيداعإا رقئاملح تـــكلشما لـــح بـــيالسأع تـــدمتنما لـــبتغا نـــمـــح ســـفيله مه شان لعاع دشان يبغع يبغ نمحي عة لب تـــثبنما لقأ نم لتتيب ريف تـــاءـــقا رنحيـــقتا رلح تساءا ءنه ريف لمح ثبتتا رلح ـــيلة دلقبلس لهنحب ءذ ةـــعتم تيبنجأ تـــلساء وحثتن نم ملعتا تـــليجيتاتسا ـــيملتب تبالطما ريإ لنمدي انمع تـــالـــمما بـــناجب ولمتهلا ريإ رحست ريتا ميلعتاع ـــيدقتا بـــيالسأ نم هنمنتت لمب (تيدإاإا) تيفيعما وحبحي شان نإع دشان يبغع ةـــاجيإاع تـــكلشما لـــح رـــلح أ ـــيلة لهنيب نمحي رنعم تـــاءـــقا تـــاالبتغلا لـــحـــب لمح هنأ دريلبقتسما داءلا ردمتسب ثبتتا ريـــف تـــاءـــقا البتغا ريف تيالح تـــلجء رلح بـــاللما أ نمحي دتـــكلشما لـــح يدقتاب أ يئح متي تقيس ملمح ريفع تيلبقتسما متساء ريف لنخفأ وحثتن ققيي

ريـــف بـــاللما داءآ ردمتســـب ثبتتا رلح ـــيلقا مه دريهشـــا ريـــف تـــلهع ـــيلنس) تلبقما لـــاـــما (Hu,2005; Abart et al, 2001)(2011 ريغـــا زفـــلحما راـــعما نأ ريإ ـــملغت تـــلساء تـــيمنثاا راـــعه لـــمه نيلـــيعه نـــه ـــملغتسي دريلح) ثبتتا ريف لنخفلا مه تيليعما تـــاالبتغلاع (Astin, 1991; Bastien et al, 1997 ;2005 البتغا تيلنخفأ راص يبهم لبهن مءذ لما تفلنخإا دريهشا) ثبتتا ريف تيمنثاا تلعـــما راعه ع ACT تـــلساءا ـــنعب تـــهلخأ ـــغآ مءلبتا ريفع .(2011 ريليصـــتاع تـــاءـــقا تيليعما تـــاالبتغلا تيلنخفأ ريلبقتســـما بـــاللما وـــنخب ثبتتا رلح ةـــءقا ريف تـــحأ نيـــب ريـــف (House & Keeley, 1997) نأ رـــلح تـــيبنبإا تـــلساءا نم ةـــيبح تحـــمصم شـــان ءذ عقو دتـــاءـــقا البتغا مه تـــثبنما لنخفأ تـــعبتا ريتا لموينساء ريف مثكلمع تـــاءله نم لح met-analysis ريـــعبا لـــيلتتا مه أعاع لجهنه وحـــنخمما انه ريف تقبلسا تـــلساءا نم ـــيبح ـــعما (Hazlett et al, 2001; Vey et al, 2001)

مه ريليصحتتا البتغلا نأ تـــنيب عقو تساءا ءنه لمأ مه ـــباللما تيبنصحتتا تنسا راعمب تـــثبنما لنخفأ مـــنح ريإ شان ءـــمعي لمجء نيليعما نيالبتغلا عـــأ ريف ـــباللما لهس ريتا تيملعا تـــدمتخمما ريلعي تـــلـــعما ريـــف تـــساءا نأع دتـــيمنثاا تـــلـــعما لـــقع ريملعا ردمتصما رلح أ يئح عتمت تيبنصحتتا ثـــبتتا رلح ةـــءقاب ليعما انه ءـــيق ريتأ لنه نمع

التعليم المهتمين بالسلامة تلك من تقاعتس لوجهلنهم
تلاشا تجيتنم بكالطا دعا تيفيعما تالهاب رعنت
تيبتة ةيعة لخيأ تيمانثا تلصحا ناعما نمحيس
تالبنه تثكاثا ييلعما ويمج وحبصت انهبم رطأ
تعدلجا في بالطا رهتسم.

تعلما تاعقا لبتضا تعجاه متة نأ لحشب لخيأ
التا هتنيبا لنبا نمحيا هليعتم ميهلتا ميحتم لاحشب
لما لقفم ملعتاا ميلعتاا بيالسأ يهلتا نإ .لويف قبلي
ناعما بدأ ةمة دلفخإ في لخيأ موسيس هصلخيإ تم
تلصحا تلك تالبتضا نأ تيمانثا تلصحا

11- Alshumrani, S. (2007). Predictive Validity of The General Aptitude Test and High School Percentage for Saudi Undergraduate Students. University of Kansas. Unpublished Phd Dissertation.

12- Anastasi. (1997). Psychological Testing (7th ed ed.). Prentice Hall.

13- Astin, A. W. (1991). Assessment for Excellence. New York, NY: American Council on Education and Macmillan Publishing Company.

14- Bastien, J., Cole, H., Maestas, R., & Mason, K. (1997). Redefining the virtuous Cycle: Replacing the criterion of Race with Socioeconomic Status in the Admissions Process in Highly Selective Institutions. 22nd ASHE Annual Meeting (pp. 6-9). Albuquerque, NM: ASHE.

15- Blue, T. W., O, G. R., Toro, J. A., & Newell, E. A. (2002). How Do We Find the Best Teachers? A study of the relationships among SAT, GPA, Praxis Series test scores, and teaching ratings. paper presented at the annual conference of the Association of Teacher Educators (pp. 1-12). Denver, Colorado: ATE.

16- BIBLIOGRAPHY /1 1033 Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational Research Competencies for analysis and application (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

17- Hazlett, S. A., Kuncel, N. R., Vey, M. A., Ahart, A. M., & Ones, D. S. (2001). The predictive validity of the SAT: A meta-analysis. paper presented at the sixteenth annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. San Diego: CA.

18- House, J. D., & Keely, E. J. (1997). Predictive validity of college admission test scores of American Indian students. The Journal of Psycology, 131, 572-574.

19- Hu, N. B. (June 2-5, 2002). Measuring the weight of high school GPA and SAT scores with second term GPA to determine admission/financial aid index-A case study. paper presented at the 42nd annual meeting of the association for institutional research. Toronto, Ontario, Canada: The association for institutional research.

20- Kaplan, R. M., & Saccuzo, D. P. (2005). Psychological Testing: Principles, Applications, and Issues (6th ed ed.). Belmont: Thompson Wadsworth.

21- Linn, R. L. (1990). Admission testing: Recommended uses, validity, differential prediction, and coaching. Applied Measurement in Education, 297-318.

22- Pomplun, M., Burton, N., & Lewis, C. (1991). An Exploration of the Stability of Freshman GPA, 1978-1985. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service.

23- Ray, S. A. (2008). Standardized Tests as Measurements of Achievement: Does the High School Assessment Program (HSAP) Measure Up? Southern Wesleyan University.

24- Vey, M. A., Hezlett, S. A., Kuncel, N. R., Ahart, A. M., Ones, D. S., & Campbell, J. P. (2001). The predictive validity of the SAT for racial and gender groups: A meta-analysis. paper presented at the sixteenth annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. San Diego: CA.

المراجع :

تعدلج تي يبخعتنا تنسلا في بسنتا. (2011). عصم رحيم آل ـ1 تيسفنا وملعلا تي يعسلا تيعمجلا دسفنا ملع تيبنا تالس ناينب شنلا ماقمتيبنا.

تنسلا تاليسخلي نيب تقلعلا .(2011) .رلج عصم دي يشنا ـ2 ريصحتلا تاعقا تالبتنا نم لكي تعدلجا في رلاعلا ـهلا تعدلج دتيبنا تيلك تلجم .تدلعا تي يئثلا تاليسخلي.

لبتنا تالجا تي يئبتنا تقنا .(2008) .تيسا سحلنابد دملج ـ3 ليصحتب يئبتنا تدلعا تي يئثلا في تيسنفا تغلا ليصحتم د ماقما دلهنب تعدلج دتيبنا تيلك تلجم .تيسنفا تغلا تيعشا تعدلجا .50-38 ،(76)18

ماقبة تالبتنا دلنبرجيشم جنقم .(2004) .ماز د رلعا ـ4 نيكم :نيبسبا .نيبسبا تعدلجا نيمعتما تيلكا تنقم تيعدلج رحيلكلا يوملعتلا يوقتلا ريلقما.

لي نم ماهت SAT رلصلا لبتنا .(2011) .نلميعد نلمئد ـ5 لبتنا :هتاجب رلج أسحم ماناه يوقتلا ريلقما رلعلما نيعلما ،(133 ددعلا) تفيعما تلجم .خسم رلصلما تاعقا http:\\www.almarefh.org\news.php?action=listnewsm &id=48

ومنم رلج رلصتخلا لبتنا .(2005) .عمأ ماك دملج ـ6 دلمأ .ليصتلا ماقبلا نيوشعلا رسلسا ميتهما .رلثقتلا ماقبلا .نلنبا.

نيب تقلعلا .(2009) .عدلج د بيلضا و نيعابد دلبلك ـ7 ريلسنا رلثلما رلثهنا نلعتلا تيبرع تنسلا لمدأ تيب تنيمما تقلعنم سامم بكلطا تدلعا تي يئثلا ةلهش في ليفاعجا ريقلا أ تعدلج تلجم .ـه1425/1424 رسالا ولعلا ةيمما .190-156 ،(ماعلا ددعلا)1 ،تيسفنا تي يبنا وملعلا

تدلعا تاقلا لبتنا .(2012) يوقتلا ريلقما رلعلما ـ8 (ـه1432 ،بالطلا بيتك)

ريصحتلا لبتنا .(2012) يوقتلا ريلقما رلعلما ـ9 (ـه1432 ،بالطلا بيتك) تيملعلا تاياكلا.

10- Ahart, A. M., Hezlett, S. A., Kuncel, N. R., Vey, M. A., Ones, D. S., Campbell, J. P., et al. (2001). A meta-analysis of high school performance predicting college performance. paper presented at the sixteenth annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology. San Diego: CA.

The Predictivevalidity of the NajranUniversity's admissioncriteriawith the preparatory year Grade Point Average (GPA)

Mohammed Almaree

Abstract

This study hassoughto identify thepredictive validityof the general capacity test,achievement testand the rate ofhigh school (Independent variables) on thefirst undergraduate year (the preparatory yearGrade PointAverage (GPA)) at Najran University.

Thestudy followedthe analytical descriptive method; thedata ofa sampleof 160studentssuccessfully passed theprepparatory yearin1429-1430was analyzed byusing:

- Pearson correlation coefficientto uncoverthe relationship between the Independent variables and the preparatory year GPA (dependent variable).
- The coefficient ofmultiple regressionto revealthe relationshipand predictabilitybetween the independent variables(admission criteria) and the dependent variable(the preparatory year GPA).

The study found that the correlations between the independent variablesand the dependent variable werepositiveandstatistically significant; also, it found that the achievement testis the only onewho canpredict the preparatory year GPA.