

مدى تكوين طلبة كلية التربية في جامعة الكويت للتوقعات غير الموضوعية إزاء تلاميذ فصولهم الدراسية

د. عبدالله جاسم الهاجري(*)

* أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت.

مدى تكوين طلبة كلية التربية في جامعة الكويت للتوقعات غير الموضوعية إزاء تلاميذ فصولهم الدراسية



ملخص

هدفت هذه الدراسة للتحقق من مدى تكوين المعلمين المتدربين بكلية التربية لتوقعات مختلفة بخصوص تلاميذهم على أساس الملامح والهندام التي يتميز بها كل تلميذ عن غيره منهم، كما هدفت كذلك إلى التحقق من مدى تأثير المتغيرات الثابتة (المعدل التراكمي والتخصص العلمي) على اختلاف هذه التوقعات.

وقد تكونت العينة من ١٣٥ من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت من مختلف التخصصات التي تقدمها الكلية لإعداد المعلمين، وقد طبق استبيان تتكون من ٢٠ عنصراً مختلفاً من العناصر التي تم قياس توقعات أفراد العينة فيها على أربعة من التلاميذ التي عرضت صورهم على أفراد العينة.

وأبرزت نتائج الدراسة أن عينة الدراسة قد شكلت توقعات مختلفة عن مختلف تلاميذ الدراسة الأربعة على أساس الملامح ومظاهر الهندام المختلفة التي تتميز بها كل تلميذ على النحو الذي شكلت فيه مثل هذه التوقعات من قبل المعلمين في البيئات الجغرافية الأخرى، الأمر الذي خلص معه الباحث إلى أن تكوين التوقعات ظاهرة توجد مع جميع الأفراد بغض النظر عن البيئات الجغرافية التي ينتمون إليها.

كذلك أبرزت هذه النتائج أن التوقعات يقوم الأفراد بتكوينها وتشكيلها عن التلاميذ بغض النظر عن الخصائص التي تتميز هؤلاء الأفراد وخاصة الخصائص التي عبرت عنها متغيرات الدراسة الثابتة والتي تمثلت بالتخصص العلمي والمعدل الدراسي التراكمي.

وعليه فقد ألمح الباحث إلى بعض التوصيات والمقترحات التي رأى بأهمية الأخذ بها من قبل المسؤولين عن العملية التربوية سواء المسؤولين عن التعليم العام بوزارة التربية أو المسؤولين عن إعداد المعلمين في معاهد إعداد المعلمين بكلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب أو كلية التربية الجامعية التابعة لجامعة الكويت.

مقدمة

يعتبر موضوع السلوكيات التدريسية التي يستخدمها المدرسون في كافة تعاملاتهم الصفية مع التلاميذ من المواضيع التي طغت على اهتمام العديد من الدراسات التي تفحصت هذه السلوكيات وبالأخص الآثار التي تترتب على ممارسة معظم المدرسين لها بما فيها آثارها التي يعاني منها تحصيل التلاميذ وأداؤهم داخل بيئة الفصل الدراسي.

ومن بين هذه السلوكيات التي لها انعكاساتها السلبية على أداء وتحصيل التلاميذ هي تلك المتعلقة بتوقعات المدرسين، والتي وجد بأن معظم المدرسين يعملون غير عامدين على تكوينها في حق التلاميذ وكثيرا ما يكون هذا التكوين لها بصورة مغلوطة وخاطئة تكون في الغالب مبنية على أسس غير موضوعية بحيث أنها تؤثر في نهاية الأمر في سوء تقدير المدرس لأداء التلميذ وتحصيله الدراسي.

فمنذ الدراسة التي أجراها روزنثال وجاكوبسون عام ١٩٦٨ نلاحظ أن ميدان البحث التربوي قد زخر بالعديد من الدراسات التي أكدت على قيام المعلمين بتشكيل مثل هذه التوقعات بحق تلاميذ فصولهم الدراسية، إلا أن معظم هذه الدراسات قد تم إجراؤها في الغالب في بيئات غير البيئات الدراسية المحلية بحيث لا نجد لها تطبيقات في هذه البيئات.

لهذا سعى الباحث في الدراسة الحالية إلى تناول هذا الموضوع وذلك للوقوف على المدى الذي يمكن أن تكون له تطبيقاته على البيئة الصفية المحلية في مدارس دولة الكويت وعلى الأخص مدى قيام المدرسين في هذه البيئات الصفية بتكوين مثل هذه التوقعات حول تلاميذ الفصول الدراسية التي يتولون مسؤولية التدريس فيها.

تعريف مصطلح «توقعات المدرسين»:

حظى مصطلح «توقعات المدرسين» بعدة تعريف من قبل الباحثين الذين قاموا بدراساتهم المختلفة حول هذا الموضوع، ولذلك فقد قام كوبر وتوم بتصنيف جميع هذه التعاريف في ثلاث فئات؛ (Cooper and Tom, 1984: 78).

في الفئة الأولى يرى كوبر وتوم أن بعض هذه الدراسات قد تناولت المصطلح على أنه عبارة عن «تقديرات أو تنبؤات المعلمين للقدرات التحصيلية الحالية لتلاميذهم». وفي هذه الدراسات يطلب من المدرسين وصف توقعاتهم لقدرات التلاميذ في الوقت الحاضر دون إعطاء أية تنبؤات عن أدائهم المستقبلي.

أما في الفئة الثانية فيمثل المصطلح «تنبؤ المدرس لمقدار التطور أو التقدم الذي سوف يحققه التلميذ في أدائه الأكاديمي وذلك على مدى فترة محددة من الزمن». وهذا النوع من المصطلحات يستخدم في الدراسات التي تحاول تحديد مدى الآثار التي تتركها توقعات المعلمين على أداء التلاميذ.

أما الفئة الثالثة فتعبر عن هذا المصطلح بأنه «الدرجة التي يقدر المدرس على أساسها مستوى أداء التلميذ في الوقت الحالي»، وهذه الدرجة تقاس بواسطة مقارنة تقديرات المدرس لقدرات التلميذ بدرجات الاختبارات المعيارية (standard tests) أو بأي مقياس أداء موضوعي. والهدف من مثل هذه الدراسات التي تستخدم المصطلح من هذا المنطلق هو تحديد مدى وجود فروق بين توقعات المعلمين وأداء التلميذ الفعلي حسبما تبينه هذه الاختبارات والمقاييس.

والدراسة الحالية في تناولها لهذا الموضوع تنطلق من مصطلح الفئة الأولى ذلك أنها ستقتصر على التأكد من مدى وجود هذه الظاهرة في فصول المدارس الكويتية، وكذلك على مدى قيام مدرسيها بتكوين توقعات مختلفة حول قدرات التلاميذ التحصيلية والأدائية بالشكل الذي لوحظ وجودها في مدارس الدول التي أجريت فيها الدراسات الشبيهة (دول الغرب) والتي برزت هذه الظاهرة فيها على نحو ملحوظ وذلك من خلال الدراسات العديدة التي أجريت في نفس الموضوع.

الدراسة، مشكلتها، أهميتها، أسئلتها، وأهدافها:

لم يأت التفكير في إجراء هذه الدراسة من فراغ، وإنما جاء بسبب الأهمية الكبيرة المرتبطة بالموضوع الذي تتناوله خاصة لما يترتب عنه من سلبيات تعيق العمل التربوي، لذلك تسعى الدراسة الحالية إلى إبراز هذه الأهمية كما تتناوله

كمشكلة تعاني منها العملية التربوية وتقف عائقا أمام أدائها للمراد منها. لذلك جاءت هذه الدراسة من أجل الإجابة على عدد من الأسئلة المتعلقة بالظاهرة محور الدراسة، وكذلك بغرض تحقيق أهدافها التي تمت صياغتها في الفقرات التالية.

مشكلة الدراسة:

كثرت الدراسات الميدانية التي تم إجراؤها على توقعات المعلمين وآثارها التي تقع على المحصلات العلمية لتلاميذ المدارس الأمر الذي نتج معه تنبيه المدرسين إلى الكثير من نواحي الخلل الناتجة عن سلوكياتهم التدريسية الخاطئة.

ومن الملاحظ أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع قد شملت بيئات أخرى مختلفة عن البيئة المحلية في دولة الكويت، الأمر الذي استحق معه أن يتساءل المرء عما إن كان لمثل هذه الظاهرة من وجود فعلي في البيئة الصفية المحلية.

وعليه فإن مشكلة الدراسة الحالية تتلخص في تحديد مدى وجود مثل هذا التكوين لهذه التوقعات من قبل مدرسي المدارس الكويتية والتي قد تكون لها آثارها على تحصيل وأداء التلاميذ في هذه المدارس خاصة إذا ما وضعنا في الاعتبار مدى الأثر البالغ الذي قد توقعه هذه التوقعات على التحصيل الدراسي للتلاميذ وعلى أدائهم الصفّي المتمثل في المشاركة في الأنشطة المختلفة التي تدور داخل الفصل المدرسي.

أهمية الدراسة:

لهذه الدراسة أهميتها بالنسبة لمعاهد إعداد المعلمين في دولة الكويت وكذلك بالنسبة للمدرسين أنفسهم خاصة إذا ما تبين بالفعل من أن هذه الظاهرة التي تهتم الدراسة الحالية بها تجد لها مكانا في الفصول الدراسية المحلية.

فالتائج التي ستنبع من خلال هذه الدراسة يمكن أن تلفت انتباه هذه المعاهد (كلية التربية بجامعة الكويت وكلية التربية الأساسية التابعة للهيئة العامة

للتعليم التطبيقي والتدريب) إلى هذه الظاهرة بشكل قد يعينها على اتخاذ المناسب مع من تعمل هذه المعاهد على إعدادهم للعمل في مهنة التدريس، كما يمكن أن تكون لهذه النتائج مردوداتها الإيجابية على العاملين في المهنة في مختلف المدارس التابعة لوزارة التربية أو للمدارس الخاصة في الدولة.

إذ يتوقع أن يكون لما تتوصل إليه هذه الدراسة من نتائج قيمتها في لفت الأنظار إلى هذه الظاهرة المتمثلة في قيام المدرسين بتكوين توقعات تبني على أسس غير موضوعية (ومن غير قصد) حول مختلف التلاميذ، وكذلك في لفت الأنظار إلى ما تحمله معها من سلبيات على أدائهم التدريسي داخل الفصول وذلك على نحو يمكنهم معه في النهاية تجنب وقعها السلبي على التلاميذ.

فالكثير من الدراسات قد أثبتت مدى ما تخلفه هذه السلوكيات التدريسية المتمثلة بالتوقعات من آثار سلبية على أداء وتحصيل تلاميذ الفصول الدراسية في نهاية المطاف. وما نقصده بهذه الآثار هو تقديرات المدرسين الخاطئة لمستويات مختلف التلاميذ سواء الخاصة بالتحصيل الدراسي أو المتعلقة بالأداء الصفّي، ولعل الدراسة الحالية تستطيع أن تساهم في إبراز مدى الأهمية المرتبطة بهذا الموضوع عندما تلفت ما تبرزه من نتائج هامة الأنظار إلى واحدة من سبل تعديل السلوكيات التدريسية.

أسئلة الدراسة :

- ١ - هل يشكل الطلبة المتدربون بكلية التربية بجامعة الكويت أية توقعات عن التلاميذ من مختلف ملامح الجاذبية والهندام؟
- ٢ - هل للمعدل الدراسي التراكمي للطلاب المتدرب أثر على تشكيله للتوقعات؟
- ٣ - هل لاختلاف التخصص العلمي للطلاب المتدرب أثر على تشكيله للتوقعات؟

أهداف الدراسة :

- ١ - التحقق من مدى تشكيل الطلبة المتدربين بكلية التربية بجامعة الكويت للتوقعات .
- ٢ - التحقق من مدى تأثير المعدل الدراسي للطلاب المتدرب وتخصه العلمي على مدى تشكيله للتوقعات .

الدراسات السابقة :

منذ أن نشر روزنثال وجاكوبسون (Rosenthal & Jacobson, 1968) كتابهما المعنون: "Pygmalion in the classroom" وذلك عام ١٩٦٨، انطلق، وعلى نطاق واسع، اهتمام الكثير من رجال البحث التربوي بموضوع التوقعات التي يشكلها المدرسون وأثرها على التلاميذ حتى أضحي الميدان يزخر بالكثير من الدراسات التي تناولت الموضوع من جوانبه المختلفة .

ففي هذه الدراسة هدف روزنثال وجاكوبسون إلى تحديد مدى تأثير توقعات المدرسين على سلوكيات التلاميذ داخل الصف وعلى ما يقدرونه من درجات تمنح مقابل أداء التلاميذ. ولتحديد مدى صحة هذا الافتراض، عمد الباحثان إلى الإيحاء إلى مجموعة المدرسين، التي شملتها عينة الدراسة، بأن مجموعة معينة من التلاميذ هي مجموعة من التلاميذ الذين تميزوا بالبروز التحصيلي وأنهم قد أصبحوا قادرين على تحقيق الإنجاز التحصيلي المتميز (وذلك في الوقت الذي كانت مجموعة التلاميذ هذه قد تم اختيارها بشكل عشوائي). وبالفعل، وبعد مرور ثمانية أشهر، حصل تلاميذ هذه المجموعة على درجات تحصيلية تفوق ما كان متوقعا منها بالفعل وذلك في ضوء القدرات الفعلية المعروفة عنها. وأدت هذه النتائج التي نشرتها دراسة روزنثال وجاكوبسون إلى إثارة الكثير من الجدل والنقاش بين مجموعة الباحثين الذين اهتموا بهذه الظاهرة منذ أن أبرزتها هذه الدراسة، كما أدت إلى ظهور المزيد من محاولات البحث في هذه الظاهرة؛ (Bognar, 1983). فمنذ نشر هذه الدراسة، سعت الكثير من

الدراسات الأخرى إلى تفحص العلاقة بين كل من توقعات المدرسين وسلوكياتهم التدريسية وبين أداء وتحصيل التلاميذ. والواضح أن كل هذه الدراسات تؤكد على أن المدرسين يقومون بتكوين انطباعات معينة عن قدرات تلاميذهم ومستويات تحصيلهم وشخصياتهم، وأنهم يستخدمون هذه الانطباعات في بناء توقعات عن الأداء الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ وسلوكياتهم داخل الفصل.

ويعتبر أرغانبرايت (Arganbright, 1983) أن ظاهرة التوقعات إنما هي ظاهرة شائعة وأنها جميعاً تنشأ ونعيش في إطار من التوقعات، ولذلك فإنه من الطبيعي أن يحمل المعلمون أو يقوموا بتشكيل بعض التوقعات عن تلاميذهم سواء فيما يتعلق بسلوكياتهم أو بتحصيلهم الدراسي أو حتى بقدراتهم الأكاديمية. ويضيف بأن هذه التوقعات تتطور مع المدرسين وذلك بناء على معلومات معينة يحصلون عليها عن التلاميذ أو نتيجة للقاءات الصفية التي تقوم بينهم وبين هؤلاء التلاميذ.

وقد جاءت النتائج التي توصل إليها روليسن وميدواي (Rolison and Medway, 1985) في دراستهما لتؤكد ما يطرحه أرغانبرايت عن الدور الذي تلعبه المعلومات التي تتوافر لدى المعلمين عن التلاميذ في التسبب في تكوين التوقعات عنهم. لذا فقد ختم هذان الباحثان دراستهما بخلاصة مفادها أن «مدرسي الفصل يكونون توقعاتهم العالية أو المنخفضة عن التلاميذ وذلك بناء على أدائهم الصفّي في الماضي»، لذلك يضيفان بأن «أداء الماضي يعتبر أهم محددات الشكل الذي ستظهر عليه توقعات المدرسين وأكثرها إثارة».

أما بوغنار (Bognar, 1983) فإنه يختلف مع أرغانبرايت في مدى شيوع هذه الظاهرة بين كل البشر ويقول بأنه ما من سبب يدعو إلى الافتراض بأن جميع البشر متساوون في قابليتهم للتأثر بالآثار التي توقعها التوقعات عليهم في تعاملهم مع الآخرين. لذلك نجده يشير إلى أن هنالك من الأدلة المتمثلة في نظريات الشخصية ما يبين عكس ذلك ويضيف بأن قابلية تأثر المدرسين بانعكاسات التوقعات عليهم من عدمها إنما تعود بالدرجة الأولى إلى مجموعة الخصائص التي يتميزون بها.

والواقع أن مسألة تكوين التوقعات في حد ذاتها ليست هي المشكلة وإنما تتمثل المشكلة في أن هذه التوقعات قد لوحظ بأنها ينتج عنها ذلك النوع من التعامل غير المنصف مع هؤلاء التلاميذ وبالذات ما يتعلق بانخفاض أو ارتفاع مستوياتهم التحصيلية متمثلة بالدرجات التي تمنح لهم عن أدائهم في اختبارات الفصل خاصة وأن أغلبها يبنى على معلومات غير معتمدة أو غير صحيحة تثبت غالبا في ذهن المعلم بحيث لا تكون قابلة لأي تعديل يجذب أن يجري عليها؛ (Patriarca and Kragt, 1986).

هذا التأثير للتوقعات على أداء وتحصيل التلاميذ تؤكده ما خلصت إليه دراسة براتيساني وآخرون (Brattasani et al., 1984) من أن الآثار التي تتسبب بها توقعات المدرسين وتوقعها على أداء وتحصيل التلاميذ هي بالفعل ملحوظة وذلك على درجة كبيرة من الجلاء، وأن هذه التوقعات لا تتسبب فقط في استمرار الفروقات بين تحصيل التلاميذ على حالها بل إنها تعمل على زيادة هذه الفروقات بدرجة كبيرة.

ولقد نبهت الكثير من الدراسات التي تناولت هذه الظاهرة إلى ضرورة أن يعتمد المسؤولون عن العمل التربوي للانتباه لهذه الظاهرة وللآثار السلبية التي تترتب على تشكل التوقعات مع المدرسين إزاء طلابهم، ومن هذه الدراسات هي دراسة (Arganbright, 1983) التي تدعو هؤلاء المسؤولين إلى ضرورة التأكد من عدم تأثير هذه الظاهرة على نتائج التلاميذ في الاختبارات التحصيلية وكذلك دراسة (Cecil, 1988) التي دعت إلى نفس هذا الانتباه من قبل المسؤولين إلى الأثر الذي لاحظت الدراسة وجوده بسبب هذه الظاهرة على تحصيل التلاميذ ولذا نجد أن هذه الدراسة دعت لأن يحمل المدرسون توقعات أكثر إيجابية عن طلبتهم كوسيلة للقضاء على هذا الأثر.

أما باترياركا وكراقت (Patriarca and Kragt, 1986) فقد دعت دراستهما المسؤولين عن العمل التربوي إلى ضرورة تشجيع المدرسين على: ١ - مواجهة توقعاتهم بصورة أكثر موضوعية وتعديل غير الصحيح منها، ٢ - التحقق من

سلوكياتهم التدريسية بصورة عامة وتعاملاتهم مع التلاميذ قليلي الإنجاز، وأخيراً ٣- الحرص على الحصول على إفادات (التغذية الراجعة المناسبة Feedback) من الآخرين حول مدى صحة توقعاتهم من عدمها.

هذا التأكيد على أهمية حرص المدرس على الحصول على إفادات الآخرين حول مدى تكوينهم للتوقعات بالإضافة الى مدى صحتها نادت به دراسة أخرى هي دراسة بروفي (Brophy, 1983) الذي يقول «إن المدرسين يحتاجون إلى معرفة الآخرين إذا ما أرادوا أن يكونوا أكثر وعياً وإدراكاً لممارساتهم وسلوكياتهم التدريسية ولمختلف التوقعات التي قاموا بتشكيلها مع مختلف التلاميذ».

وفي هذا السبيل وكوسيلة لمساعدة المدرس على التخلص من تكوين التوقعات التي قد تنعكس على تلاميذه، ينادي كوبر وتوم (Cooper and Tom, 1984) بضرورة أن يعتمد المدرس إلى: ١ - تجنب تكوين التوقعات غير الصحيحة، ٢ - تقييم توقعاتهم التي قد يكونونها مع التلاميذ وذلك بصفة دورية، ٣ - الحرص على مكافأة أي جهد يقوم به التلميذ وذلك بغرض حفزه على البروز بشكل أكثر عطاء.

ويحذر بروفي (Brophy, 1983)، في هذا الشأن، من لجوء المدرس إلى ما يقترحه بعض المهتمين من تجاهل وإنكار لوجود فروق فردية بين التلاميذ من خلال تكوين توقعات إيجابية عن الجميع (ظناً بأنها وسيلة جيدة للقضاء على آثار التوقعات السلبية التي تقع على تحصيل التلاميذ)، حيث يرى أن ذلك من شأنه أن يؤدي إلى عدم إختيار الوسيلة التدريسية المناسبة لما بين التلاميذ من فروق فردية ومن ثم سيؤدي إلى إضعاف التحصيل بدلاً من زيادته أو رفعه. كما يحذر من اللجوء إلى تكوين توقعات متساوية لجميع التلاميذ لأن مثل هذا الأمر بدوره يؤدي في النهاية إلى عدم تفريد التدريس الذي من شأنه المساعدة على إعطاء القدرات المختلفة للتلاميذ حظها من المراجعة الذي تحتاجه من جانب المدرس. فبدلاً من ذلك نجده يدعو المدرس إلى مراقبة مدى التطور الذي يحققه التلميذ، وإلى مقارنة هذا التطور بين الأداء السابق والأداء المستجد، وإلى تشخيص

الصعوبات التي يواجهها المتعلم من أجل تدريسها للتلاميذ عن طريق وسائل مختلفة بدلا من تكرار نفس الطرق التي سبق اللجوء إليها، وأخيرا عن طريق تشجيع التلاميذ وحفزهم على التحصيل قدر استطاعتهم.

ولغوسكي (Guskey, 1982) وجهة نظر مشابهة لرأي بروفي في كيفية التعامل مع ظاهرة توقعات المدرسين وذلك بهدف القضاء على الآثار التي تتسبب بها في حق نتائج التحصيل التي ينالها التلاميذ. فنجد أنه من خلال دراسته يتفق مع بروفي في ضرورة العمل على القضاء على هذه الآثار من خلال استخدام المدرس لأساليب تدريس أكثر فعالية التي يقول أنها يمكن أن تساعد على التقليل من حجم العلاقة التي تقوم بين التوقعات المبدئية التي يكونها المدرس عن تلاميذه وبين نتائج تحصيلهم وأدائهم الدراسي مبررا ذلك إلى أن الوسائل الفعالة في التدريس تخلق مناخا أفضل وفرصا متساوية من التفاعل بين المدرس وبين مختلف هؤلاء التلاميذ من الذين يحمل اتجاههم توقعات إيجابية أو سلبية (وذلك على السواء).

هذا يبين أهمية العمل على تغيير نمط أو أسلوب التدريس المتبع بأساليب أكثر قدرة على منع أي تكوين لمثل هذه التوقعات ومن ثم منع وجود أي تأثير لها على نتائج التلاميذ وأدائهم الدراسي.

وكوسيلة من الوسائل الأخرى التي يقترحها هؤلاء الباحثون على المدرسين بغرض التقليل من الأثر الذي تحمله توقعات المدرسين على أداء وتحصيل التلاميذ، نجد أن الدراسة التي قام بها هاينز وجونسون (Haynes and Johnson, 1983) قد ظهرت ببعض النتائج التي تشير إلى الدور المرتبط بالتلميذ نفسه والذي من شأنه أن يحقق هذا الهدف. ففي هذه الدراسة، نلاحظ أن الباحثين قد خلصوا إلى أن «نظرة الفرد إلى ذاته هي على قدر كبير من الأهمية... ومن العملي أن نعمل على حفز وتشجيع التلاميذ (على رفع مستوى الأداء) من خلال التأثير المباشر على توقعاتهم (نظرتهم) الذاتية». وجاءت هذه الخلاصة بعد أن

كشفت نتائج دراستهما أن توقعات التلميذ عن نفسه تلعب دوراً أكبر من الدور الذي تلعبه توقعات المدرس عنه في التأثير على تحصيله الدراسي والدرجات التي يحصل عليها بحيث أنه كلما عملنا على تحسين نظرة التلميذ إلى قدراته على الأداء كان لهذا العمل دوره في تحسن أدائه الدراسي وذلك بشكل يقلل من أي أثر لوجود توقعات المدرس السلبية عنه.

ويتناول براتيساني وآخرون (Bratessani et al., 1984) الدور الذي يلعبه التلاميذ في تشكل التوقعات عنه من قبل معلميه من وجهة نظر أخرى، حيث نجدهم يؤكدون على الدور الذي يلعبه التلاميذ في تأكيد التوقعات التي يكونها المدرسون عنهم بحيث تؤدي في النهاية إلى تأثيرها على تحصيلهم الدراسي حيث تشير الدراسة إلى أن التلميذ يشعر من خلال معاملة وسلوك المدرس معه داخل الصف بما شكله المدرس عنه من توقع معين بالتالي يعمل التلميذ على تفسير معانيه بحيث ينعكس ويؤثر هذا السلوك على نظرة التلميذ إلى ذاته كما ينعكس على حوافزه التي تظهره بالصورة التي تتفق مع ما حمّله المدرس من توقعات معينة عنه بحيث يتطابق أداؤه داخل الصف مع طبيعة التوقع الذي كونه المدرس عنه.

أما بوغنار (Bognar, 1983) فيعزو عملية تكوين التوقعات من قبل المدرسين إلى ما يتمتعون به من خصائص أكثر من عزوه لهذه العملية إلى الخصائص المتعلقة بالتلاميذ أنفسهم والذي لجأ إليه أكثر الباحثين في الدراسات المختلفة. ففي دراسته لم يجد هذا الباحث ما يؤكد نتائج الدراسات الأخرى من أن ملامح التلميذ أو جنسه تلعب دورها في تشكيل المدرس لتوقعاته عنه، بل أكد أن خبرة المدرس التدريسية هي التي تلعب هذا الدور بحيث أنه كلما طالت سنوات الخبرة كان المدرس أكثر قابلية لتكوين نظرة أو توقعات إيجابية عن قدرات التلاميذ ومستوى ذكائهم، ولكنهم في نفس الوقت يكونون أكثر استعداداً للنظر إلى التلاميذ على أنهم قليلو الدافعية وأقل استعداداً للانتباه وللتحصيل الدراسي وذلك مع طول الخبرة.

هذا العزو إلى خصائص المدرسين تؤيده دراسة توم وآخرين (Tom et al., 1984) التي ترى بأنه كلما كان المدرسون أكثر تفهما للأعراق الأخرى وأكثر قدرة على تفهم خصائصها المختلفة كانوا أقل استعدادا لتكوين توقعات معينة عن التلاميذ، والعكس هو ما يحدث دائما عندما تكون نظرتهم للمتممين إلى هذه الأعراق متميزة بالتحيز الضدي إزاء المتممين لها من التلاميذ، وحينها يكون المدرس أقرب إلى تكوين توقعات معينة عن التلاميذ.

ويشير غود وبروفي (Good & Brophy, 1978) إلى أن عملية تشكيل التوقعات منذ أن تبدأ في التشكل إلى أن تنتهي بالتأثير على تحصيل التلاميذ تمر في خمس خطوات تتمثل أولاها في بدء تشكل التوقعات، ثم تعامل المدرس مع التلميذ في ضوء ما كونه من تصور عنه (مثل منحه فرصا أقل من غيره للمشاركة في أنشطة الصف)، ثم شعور التلميذ بما كونه المدرس عنه من توقع وذلك من خلال هذه المعاملة، ثم في استسلام التلميذ لهذا التوقع بشكل يؤكد عنه للمدرس، وأخيرا تطابق تحصيل التلميذ مع التوقع الذي يكون قد نشأ أساسا في الخطوة الأولى.

ولقد لاحظت بعض الدراسات التي تناولت هذا الموضوع أن هنالك بعض العوامل التي تلعب دورا في تكوين هذه التوقعات. فيقول أرغانبرايت (Arganbright, 1983) أن التوقعات التي يكونها المدرس عن بعض تلاميذه إما تتشكل: ١ - بناء على ما كان يتمتع به الشقيق الأكبر له والذي يكون قد سبق لهذا المدرس التدريس له، أو ٢ - بناء على ما يطلع عليه هذا المعلم من سجلات أكاديمية خاصة بالدرجات السابقة التي يكون هذا التلميذ قد نالها في مواد أخرى، أو ٣ - بناء على المعلومات التي يتم تبادلها في العادة من قبل المدرسين عن التلاميذ، أو ٤ - بسبب اتباع أسلوب التلاميذ في مجموعات القدرات والتي قد تؤدي إلى تكوين صورة خاطئة عن بعض التلاميذ فقط لمجرد أنهم قد قدر لهم أن يتم ضمهم في مجموعة لا تمثل القدرات الحقيقية التي يتمتعون بها بالفعل.

ويشير كوبر وتوم (Cooper and Tom, 1984) إلى أن إمكانية حدوث عملية تشكل التوقعات ومن ثم تأثيرها على التلاميذ تتدخل فيها بعض العوامل منها:

- ١ - طبيعة المادة الدراسية (فمادة القراءة تسمح بتشكيل التوقعات بينما لا تسمح مادة الرياضيات بذلك)،
- ٢ - نوع السلوك التدريسي (التعامل) الذي يمارسه المعلم مع كل واحد من تلاميذه،
- ٣ - مستويات الخوافز والقدرات الحقيقية التي يتمتع بها التلميذ بالفعل.

كذلك نجد أن توم وآخرين (Tom et al., 1984) يحددون هذه العوامل بثلاثة منها جنس التلميذ والطبقة الاقتصادية التي ينتمي إليها، إضافة إلى الجماعة العرقية التي ينتمي إليها هذا التلميذ. وتبرر هذه الدراسة وجود أثر لهذه العوامل أكثر من غيرها كونها من أول العوامل التي يستطيع المدرسون الحصول عليها بكل سهولة وذلك من خلال اللقاءات الأولى التي تتم بين المدرسين وتلاميذهم مع البدايات المبكرة من العام الدراسي. وفي خلاصة استعراضهما لنتائج ٧٧ دراسة أجريت في الميدان حول موضوع توقعات المدرسين، نجد أن دوسيك وجوزيف (Dusek and Joseph, 1983) يحدان العوامل ذات العلاقة بتوقعات المدرسين بعوامل مدى جاذبية التلميذ، والسلوك الطلابي داخل الفصل، والبيانات التي تحتويها سجلات التلميذ، العرق الجنسي، والطبقة الاقتصادية للتلميذ. ولقد بين هذا الاستعراض أن جنس التلميذ ووجود الوالدين أو أحدهما في المنزل لم تكن عوامل ذات أثر على تكوين التوقعات من قبل المدرسين عنه. كما بين هذا الاستعراض عدم وضوح العلاقة بين التوقعات وبين كل من نمط اسم التلميذ أو بين سابق التدريس لشقيق له.

ومن هذه الدراسات التي تبين أثر الانتساب العرقي للتلميذ على تكوين المدرس للتوقعات حوله هي تلك التي أجرتها سيسيل (Cecil, 1988) والتي بينت تأثير اللهجة التي يتحدث بها الطفل على مدى إمكانية تكوين المدرس لتوقعات سلبية عن أدائه الدراسي. فقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد إن كانت التوقعات التي يكونها المدرسون عن التلاميذ السود (الملونين) ممن يتحدثون بلهجة

الأمريكان السود تختلف كثيرا عن التوقعات التي يكونونها عن أقرانهم السود ممن يتحدثون بلهجة الأمريكيان البيض. هذه التوقعات التي شملتها الدراسة تضمنت تلك التي تخص الأداء الأكاديمي، ونسبة الذكاء، بالإضافة إلى توقعاتهم الخاصة بقدرات هؤلاء القرائية. واختارت الباحثة عينة من ٥٢ مدرسا و ٥ من التلاميذ الملونين ممن يتحدثون بلهجة الملونين بالإضافة إلى ٥ من التلاميذ الملونين ممن يتحدثون بلهجة الأمريكيان البيض. وأبرزت نتائج تلك الدراسة أن عينة المدرسين كانت تحمل بالفعل توقعات أكثر إيجابية عن التلاميذ السود المتحدثين بالإنجليزية البيضاء، فيما كانت توقعاتهم عن المتحدثين بالإنجليزية السوداء من هؤلاء التلاميذ أقل حظا. كما أبرزت هذه النتائج أن هؤلاء المدرسين كانوا يتوقعون بأن المتحدثين باللهجة البيضاء أكثر ذكاء من زملائهم المتمين لنفس الطبقة الذين يستخدمون اللهجة السوداء. كما أبرزت هذه النتائج أنهم كانوا يتوقعون بأن الفئة الأولى ستكون أوفر حظا من الفئة الثانية في النجاح في دروس القراءة.

ويؤكد ماكبس وغيني (McCombs and Gay, 1987) ما ذهبت إليه دراسة سيسيل من وجود أثر للون التلميذ على تكوين المدرس للتوقعات عنه، ولكنه يضيف إلى هذا الأثر أثرا آخر يتمثل في الطبقة الاقتصادية التي ينتمي إليها التلميذ. ومن الملفت للنظر في هذه الدراسة أن الباحث قد لاحظ في دراسته التي أجراها على عينة من ٩٠ مدرسا أنه يمكن جعل المدرسين يعدلون توقعاتهم عن الطلبة وخاصة تلك المبنية على أساس الطبقة الاقتصادية وذلك عن طريق إيهامهم بتمتع هؤلاء الطلبة بمستويات مرتفعة من الذكاء (IQ)، أما تلك التي بنيت على أساس اللون فإنها لا يتم تعديلها حتى وإن تم إيهام المدرسين بنفس هذه البيانات. ومما لوحظ في هذه الدراسة هو أن المظهر الخارجي للتلميذ يلعب دورا كبيرا في تحمين المدرس للطبقة الاقتصادية التي ينتمي إليها كل تلميذ.

من هذا العرض للدراسات السابقة عن الموضوع نستطيع أن نتبين الحجم

الذي كان عليه اهتمام الدارسين في ظاهرة تكوين التوقعات من قبل المدرسين، وكذلك اهتمامهم في تحديد العوامل التي تؤدي بها إلى التواجد مع المدرسين أثناء تعاملاتهم اليومية مع التلاميذ في الفصول الدراسية.

كما يبين هذا العرض مدى الخطورة التي ترتبط بهذه الظاهرة والتي تتمثل في التقديرات الخاطئة لأداء التلاميذ ومستوى تحصيلهم الفعلي الذي يتمتعون به والذي أضحى من السهل أن يغيب بسبب هذه الظاهرة أو بسبب تغافل خطورتها الفعلية من قبل المدرسين أو من قبل المسؤولين عن العمل التربوي في المؤسسات التربوية المختلفة المتمثلة في المدارس أو بالمعاهد التي تناط بها مسؤولية إعداد المعلمين الأكفاء.

خطة العمل والإجراءات الخاصة بالدراسة:

بغرض تحقيق أهداف الدراسة الحالية تم اختيار عينة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت من المتدربين على التدريس، كما تم تصميم الأداة المناسبة لجمع البيانات اللازمة من هذه العينة ومن ثم تم تحليلها ومعالجتها إحصائياً للوصول إلى النتائج التي يمكن معها الإجابة على أسئلة الدراسة وللخروج بالتوصيات الملائمة للتعامل مع هذه الظاهرة.

أداة الدراسة:

تطلب إجراء الدراسة عرض صور مختلفة تمثل أربعة من تلاميذ المدارس وكذلك استبيان مرفق بها يحث يطلب من عينة الدراسة الإجابة عليه بعد مطالعة هذه الصور.

وقد كانت كل صورة تبرز أنواعاً مختلفة من ملامح الجاذبية التي يتمتع بها كل تلميذ والذي يظهر بأنماط مختلفة من الهندام والنظافة والترتيب (التي يعتقد بدورها في التأثير على مدى تكون التوقعات مع المدرسين عن مختلف التلاميذ)، وقد تمثل هؤلاء التلاميذ على النحو التالي:

- ١ - التلميذ الأول: وتظهره الصورة بملامح وجه جذابة مع هندام نظيف ومرتب،
- ٢ - التلميذ الثاني: وتظهره الصورة بملامح وجه جذابة مع هندام لا يدل على النظافة والترتيب،
- ٣ - التلميذ الثالث: وتظهره الصورة بملامح وجه قليلة الجاذبية مع هندام يدل على النظافة والترتيب،
- ٤ - التلميذ الرابع: وتظهره الصورة بملامح وجه قليلة الجاذبية مع هندام لا يدل على النظافة والترتيب.

أما الاستبيان فقد كان عبارة عن استطلاع لتوقعات العينة من المدرسين المتدربين حول هؤلاء التلاميذ الذين تمثلهم تلك الصور. وقد اشتمل هذا الاستطلاع على عشرين عنصراً تتعلق بالتوقعات المختلفة والتي ارتبطت بنوعين منها هما:

أ - التوقعات الخاصة بتسعة من الجوانب العقلية (الفكرية) وهي:

- ١- المناصب المهنية المتوقعة له في المستقبل، ٢- تحقيق مستويات عالية من التفوق الدراسي، ٣- الحصول على جوائز مدرسية، ٤- تمتعه بنسب عالية من الذكاء، ٥- تميزه بنسب عالية من الغباء، ٦ - إكمال تعليمه الثانوي، ٧- إكمال تعليمه الجامعي، ٨- الحصول على درجة الدكتوراه، ٩- السرعة في تعلم الخبرات الجديدة.

ب - التوقعات الخاصة بأحد عشر من الجوانب السلوكية وهي:

- ١- اتجاهاته نحو المدرسة، ٢- العلاقة الطيبة مع زملائه، ٣- الرغبة في التعاون مع المدرسين، ٤- الالتزام بقواعد السلوك، ٥- مدى ميله لممارسة الشغب، ٦- مدى انتباهه لشرح المعلم، ٧- دوافعه للتحصيل والتفوق والنجاح، ٨- طموحاته نحو تحقيق الأهداف، ٩- تحقيق مكانة مرموقة في المجتمع، ١٠- السرعة في إنجاز ما يطلب منه، ١١- الدقة في إنجاز ما يطلب منه.

وكان يطلب من أفراد العينة تدوين بعض المعلومات البيوغرافية الذاتية الخاصة بهم على الصفحة الأولى من استبيان الدراسة، وتتمثل هذه المعلومات في الجنس والمعدل التراكمي والتخصص الدراسي ومن ثم كان يطلب منهم بعد ذلك إبداء رأيهم في التلميذ صاحب كل واحدة من هذه الصور وذلك في كل عنصر من هذه العناصر التي احتواها الاستطلاع وذلك على سلم مكون من خمس درجات على النحو التالي:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

حيث يتعين على كل فرد من أفراد العينة قراءة العبارات المختلفة التي احتواها هذا الاستبيان ومن ثم التعبير عن رأيه في كل تلميذ (الذي تمثله كل واحدة من الصور المرفقة مع نموذج الاستبيان) وذلك في كل واحدة من العناصر الثلاثة عشر المشار إليها أعلاه (انظر الملحق الخاص باستبيان الدراسة).

وتم تطبيق أداة الدراسة من قبل الباحث في الدراسة الحالية وذلك في القاعات التدريسية التي كانت تدرس فيها مقررات حلقة البحث المختلفة التي تقدمها كلية التربية بحيث كان لكل طالب الحق في الاختيار ما بين المشاركة في استطلاع الدراسة من عدمها.

عينة الدراسة:

بلغ عدد المجتمع الأصلي للدراسة الحالية (١٧٨) طالبا وطالبة من طلبة كلية التربية بجامعة الكويت من المنخرطين في برنامج التدريب العملي والمُسجلين في مقرري التربية العملية وحلقة البحث وذلك من كافة التخصصات، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على المجموعة التي تواجدت في قاعات الدراسة أثناء فترة التطبيق والتي مثلت عينة الدراسة (انظر الجدول رقم ١)، في حين أنه لم يتسن التطبيق على البقية التي تخلفت عن الحضور.

جدول رقم (١) يبين إجمالي وتوزيع عينة الدراسة على التخصصات المختلفة

التخصص	عدد الذكور	عدد الإناث	الإجمالي
دراسات إسلامية	صفر	٣١	٣١
لغة عربية	١	٢١	٢٢
لغة إنجليزية	صفر	٢١	٢١
دراسات اجتماعية	١٠	٣٩	٤٩
علوم ورياضيات	١	١١	١٢
الإجمالي الكلي	١٢	١٢٣	١٣٥

من هذا الجدول (جدول رقم ١)، نستطيع أن نلاحظ أن إجمالي عدد أفراد العينة الذين شملتهم الدراسة قد بلغ (١٣٥) مدرسا متدربا، حيث بلغ عدد الذكور منهم (١٢) مدرسا متدربا في حين بلغ عدد المتدربات الإناث (١٢٣) متدربة. وقد توزعت العينة على التخصصات المختلفة في تخصص (المتوسط والثانوي) وذلك على النحو التالي:

- ١- الدراسات الإسلامية (٣) متدربين، ٢- اللغة العربية (٢٢) متدربا،
- ٣- اللغة الإنجليزية (٢١) متدربا، ٤- الاجتماعيات (٤٩) متدربا، ٥- العلوم والرياضيات (١٢) متدربا.

المعالجة الإحصائية:

بغرض تحليل البيانات التي تم جمعها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية:

- ١ - تم حساب قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات العينة الخاصة بكل من التلاميذ الأربعة الذين يمثلون نماذج متباينة من الملامح ونظافة الهندام وترتيبه وذلك على كل بند من البنود التي اشتملت عليها أداة الاستبيان الخاصة بالدراسة.

- ٢ - تم حساب قيم (ت) للمقارنة بين متوسطات النماذج الأربعة من التلاميذ وذلك في كل واحدة من بنود الاستبانة أيضا وذلك من أجل تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية في آراء عينة الدراسة بخصوصها.
- ٣ - ولغرض تحديد مدى وجود أثر للمعدل الدراسي على رأي أفراد العينة حول مختلف التلاميذ التلاميذ على جميع البنود تم حساب قيم (ت) للمقارنة بين مجموعة أصحاب المعدلات المرتفعة (أكثر من ٢,٦٧) ومجموعة أصحاب المعدلات المنخفضة (أقل من ٢,٦٧).
- ٤ - كما تم حساب قيم (ف) للمقارنة بين المجموعات الخمس المختلفة التي تنتمي للتخصصات الدراسية الخاصة بعينة الدراسة وذلك بغرض تحديد مدى وجود أثر للتخصص الدراسي لأفراد العينة على تباين الآراء حول مختلف التلاميذ على جميع بنود الاستبانة.

مناقشة نتائج الدراسة:

فيما يلي يقدم الباحث استعراضا لأهم النتائج التي أبرزتها المعالجة الإحصائية التي تم تطبيقها على بيانات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

أولا - فيما يخص السؤال الأول للدراسة:

«هل يشكل الطلبة المتدربون بكلية التربية بجامعة الكويت أية توقعات عن التلاميذ من مختلف ملامح الجاذبية والهندام؟»

يمكن الإشارة إلى أن نتائج التحليل الإحصائي تبرز أن عينة الدراسة من الطلبة المتدربين يميلون بالفعل إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ الذين يتميزون عن بعضهم البعض بملامح الجاذبية والهندام التي أبرزتها الصور المستخدمة ضمن أداة الدراسة. ويتضح ذلك من قيم (ت) التي تم الحصول عليها بواسطة تلك المعالجة الإحصائية وذلك على كل واحدة من البنود العشرين التي تضمنتها استبانة الدراسة (انظر جدول رقم ٢).

جدول رقم ٢ يبين المتوسطات الحسابية والفروق الإحصائية لتوقعات العينة على تلاميذ الدراسة

م	نص البند	متوسطات التلاميذ من ١ إلى ٤				فرق ٢،١	فرق ٣،١	فرق ٤،١	فرق ٢،٣	فرق ٢،٤	فرق ٣،٤
١	التميز بحب المدرسة	٤،٠٤	٣،٢١	٣،٠١	٢،٢٢	***	***	***	---	***	***
٢	الحصول على منصب مهم	٤،٠١	٣،٠٦	٣،٠٤	٢،٢٨	***	***	***	---	***	***
٣	التمتع بعلاقات زمالة طيبة	٣،٨٤	٣،٨٢	٢،٧٦	٢،٨٦	***	---	***	---	***	---
٤	التعاون مع المدرسين	٤،١٣	٣،٢٦	٣،٠٧	٢،٥٧	***	***	***	---	***	***
٥	الالتزام بقواعد السلوك	٤،٢٧	٢،٣٩	٤،٠٣	٣،٣٠	***	*	***	***	***	***
٦	إثارة الشغب	١،٨٩	٣،٨٤	١،٩٠	٢،٣٦	***	---	***	***	***	***
٧	الانتباه للحصة الدراسية	٤،٠٩	٢،٥٧	٣،٣٠	٢،٦٢	***	***	***	***	---	***
٨	إبراز دوافع للتحصيل	٤،٠٣	٢،٧٥	٣،٠٥	٢،٢٤	***	***	***	*	***	***
٩	الطموح لتحقيق الأهداف	٤،٠١	٢،٨١	٢،٩٩	٢،٢٨	***	***	***	---	***	***
١٠	تحقيق تفوق دراسي	٤،١٥	٢،٧٦	٣،٠٤	٢،٣١	***	***	***	---	***	***
١١	الحصول على الجوائز	٤،٠٨	٢،٧٠	٢،٨٥	٢،١٦	***	***	***	---	***	***
١٢	التمتع بذكاء عال	٣،٨٨	٣،٤٣	٣،٠٧	٢،٥٦	***	***	***	***	***	***
١٣	التمتع بغناء عال	١،٥٦	٢،١٥	٢،٣٣	٢،٨٧	***	***	***	---	***	***
١٤	إكمال الدراسة الثانوية	٤،٣٩	٣،٠٩	٣،٤٣	٢،٧٩	***	***	***	*	***	***
١٥	إكمال الدراسة الجامعية	٤،٢٥	٢،٧٩	٣،١٥	٢،٣٥	***	***	***	*	***	***
١٦	نيل درجة الدكتوراه	٣،٣٢	٢،١٣	٢،٥١	١،٧٧	***	***	***	*	***	***
١٧	تحقيق مكانة مرموقة	٣،٩٤	٣،٠٥	٢،٨٨	٢،٤٤	***	***	***	---	***	***
١٨	السرعة في التعلم	٣،٩٩	٣،١٧	٢،٩٦	٢،٥١	***	***	***	---	***	***
١٩	السرعة في إنجاز المطلوب	٤،٠٣	٣،٣١	٣،٠٠	٢،٥٤	***	***	***	*	***	***
٢٠	الدقة في إنجاز المطلوب	٣،٩٦	٢،٧٩	٣،١٣	٢،٤٥	***	***	***	*	***	***

(*) تدل على فروق إحصائية عند مستوى ٠،٠٥٪.

(**) تدل على فروق إحصائية عند مستوى ٠،٠١٪.

(---) تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

ففيما يتعلق بالبند الأول من هذه البنود والذي يرتبط بـ: «التميز بحب المدرسة والتمتع باتجاهات إيجابية تجاهها»:

يلاحظ أن الطلبة المتدربين يتوقعون أن التلميذ الأول سيكون أكثر تميزاً من بقية التلاميذ الآخرين، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية أبرزتها قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لهذا التلميذ (٤,٠٤) والمتوسطات الحسابية لبقية التلاميذ (١, ٢, ٣, ٣,٠١ و ٢,٢٢) وذلك عند مستوى ٠,٠١. ويتضح من ذلك أن التلميذ كلما كان ذا ملامح وجه جذابة وفي نفس الوقت يرتدي هنداما مرتباً ونظيفاً، أدى ذلك لحصوله على توقعات أكثر إيجابية من غيره في مجال «التميز بحب المدرسة والتمتع باتجاهات إيجابية تجاهها».

وأما فيما يرتبط بالبند الثاني والذي يتعلق بـ: «الحصول على منصب مهم في المهنة التي سيعمل بها مستقبلاً»:

فيلاحظ أيضاً أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دوراً في أن تتوقع له العينة حظاً أوفر في الحصول على المنصب الرفيع في مهنته مستقبلاً من بقية زملائه الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٠١) وبين بقية التلاميذ (٣,٠٦، ٣,٠٤، ٢,٢٨). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ في هذا المجال.

وأما فيما يترتب بالبند الثالث والذي يتعلق بـ: «التمتع بعلاقات طيبة مع زملائه في الفصل»:

فيلاحظ أيضاً أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دوراً في أن يتمتع بعلاقات طيبة مع زملائه في الفصل وذلك على نحو يفوق النحو الذي سيكون عليه بقية هؤلاء الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت)

للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٣,٨٤) وبين التلميذ الثالث والرابع فقط (٢,٧٥، ٢,٨٦). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ في هذا المجال أيضا.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن قيمة (ت) الناتجة عن المقارنة بين المتوسط الحسابي للتلميذ الأول وبين التلميذ الثاني (٣,٨٢) لم تبرز فرقا ذا دلالة إحصائية بين هذين التلميذين بالذات، مما يشير إلى أن عينة الدراسة تعتقد بأن اختلاف شكل الهدام ورتابة ملابس التلميذين لن يكون له دوره في التأثير على علاقتهما الطيبة مع زملاء الفصل.

وأما فيما يرتبط بالبند الرابع والذي يتعلق بـ: «الرغبة في التعاون مع المدرسين»:

فيلاحظ أيضا أن ملامح الجاذبية والهدام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دورا في تعاونه مع مدرسيه بشكل أكبر من بقية زملائه الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,١٣) وبين بقية التلاميذ (٣,٢٦، ٣,٠٧، ٢,٥٧). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ في هذا المجال.

هنا ينبغي الإشارة إلى أن عينة الدراسة لم تبد اختلافًا ذا دلالة إحصائية في هذا المجال في توقعاتها الخاصة بالتلميذين الثاني والثالث، وقد يعزى ذلك إلى أنه في مجال التعاون مع المدرسين فإن التلميذ الثاني (ذا الملامح الجذابة والهدام غير المرتب) لن يكون تعاونه مع المدرسين مختلفا عن تعاون التلميذ الثالث (ذي الملامح غير الجذابة ولكنه مرتب في هندامه).

وأما فيما يرتبط بالبند الخامس والذي يتعلق بـ: «الالتزام بقواعد السلوك الطلابي»:

فيلاحظ أيضاً أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دوراً في أن تتوقع العينة له أن يكون أكثر التزاماً بهذه القواعد من بقية زملائه الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٢٧) وبين التلميذين الثاني والرابع (٢,٣٩، ٣,٣٠)، وكذلك لوحظ فرق ذو دلالة إحصائية ولكن عند مستوى ٠,٠٥ بين هذا التلميذ الأول والتلميذ الثالث (٤,٠٣). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ في هذا المجال، كما يبين في نفس الوقت أن عينة الدراسة ترى بأن التلميذ الجذاب وذا الهندام غير المرتب لن يختلف عن نظيره غير الجذاب الذي يرتدي هنداماً مرتباً ونظيفاً وذلك في مدى التزامه بقواعد السلوك المقبول داخل الفصل الأمر الذي يوضح اعتقاد العينة بوجود علاقة بين الحرص على الهندام المرتب لدى التلميذ وبين إمكانية التزامه بالسلوك الصفي بغض النظر عن جاذبية ملامحه.

ونفس النتيجة من عدم اختلاف التلميذ الثاني عن الأول في الالتزام بالسلوك المقبول تؤكد عليها النتيجة التي أظهرها التحليل الإحصائي الخاص بالبند السادس والذي يتعلق بـ: «إثارة الشغب في الفصل»:

حيث نلاحظ مرة أخرى أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول والثالث سوف تلعب دوراً في أن تتوقع العينة لهما على السواء ألا يميلوا إلى ممارسة الشغب في الفصل بالشكل الذي سيكون عليه زميلاهما الآخرا، حيث لم تبرز فروق ذات دلالة إحصائية عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (١,٨٩) والتلميذ الثالث (١,٩٠). أما الفرق بين توقعات العينة الخاصة بهذا المجال بين التلميذ الأول وبين التلميذين الثاني (٣,٤٨) والرابع (٢,٣٦) فقد كان ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١، وهذا يبين أن أفراد العينة يميلون إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ في مجال الشغب أيضاً، كما يبين أن العينة تتوقع الشغب من التلاميذ الذين يتميزون بالهندام غير المرتب وغير النظيف أكثر من غيرهم حتى وإن كانت ملامحهم فيها الكثير من الجاذبية.

وأما فيما يرتبط بالبند السابع والذي يتعلق بـ: «الانتباه للحصة الدراسية أثناء شرح المدرس للمدرس»

فيلاحظ أيضا أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دورا في أن تتوقع له العينة أن يكون أكثر حرصا على الإنصات لشرح المدرس من بقية زملائه الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٠٩) وبين بقية التلاميذ (٢,٥٧، ٣,٣٠، و٢,٦٢). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ في مجال الحرص على الانتباه للمدرس.

وأما فيما يرتبط بالبند الثامن والذي يتعلق بـ: «إبراز دوافع عالية للتحصيل الدراسي والتفوق والنجاح»

فيلاحظ أيضا أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دورا في أن تتوقع له العينة أن يحمل دوافع للتعلم وتحقيق التفوق أكثر من زملائه الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٠٣) وبين التلاميذ الآخرين (٢,٧٥، ٣,٠٥، و٢,٢٤). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن الدوافع التي تدفع مختلف التلاميذ للتعلم بناء على الملامح والهندام، مع ملاحظة أن العينة ترى بأن التلميذ الثالث سيحمل دوافع أكثر من التلميذ الثاني للتعلم الأمر الذي يوضح مرة أخرى تأثير الهندام على ما يتوقعه أفراد العينة وخاصة في مجال النجاح والتفوق.

وأما فيما يرتبط بالبند التاسع والذي يتعلق بـ: «الطموح نحو تحقيق الأهداف والغايات»

فيلاحظ أيضا أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول

سوف تلعب دورا في أن تتوقع له العينة أن يكون أكثر طموحا نحو تحقيق الأهداف من زملائه الآخرين، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٠٧) وبين التلاميذ الآخرين (٢,٨٣، ٢,٩٩، ٢,٢٨). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن طموحات مختلف التلاميذ.

وأما فيما يرتبط بالبند العاشر والذي يتعلق بـ: «تحقيق مستوى عال من التفوق الدراسي (درجات مرتفعة)»

فيلاحظ أيضا أن ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول سوف تلعب دورا في أن توقع له العينة أن يكون أكثر قدرة من زملائه الآخرين على تحقيق التفوق الدراسي، حيث لوحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,١٥) وبين بقية التلاميذ (٢,٧٦، ٣,٠٤، ٢,٣١). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ وأنهم يكونون ميالين لتوقع قدرات التفوق لكي تكون بارزة بشكل كبير بين التلاميذ من أصحاب الملامح الجذابة والهندام المرتب النظيف في الوقت الذي يتوقعون فيه قلة هذه القدرات لدى بقية التلاميذ من أصحاب الملامح والهندام المختلفة.

ويمكن كذلك ملاحظة نفس هذه الصورة من تشكيل التوقعات بناء على الملامح والهندام عندما نستعرض البند الحادي عشر والذي ينص على ما يتعلق بالتوقعات المرتبطة بـ: «الحصول على جوائز مدرسية»

حيث لعبت ملامح الجاذبية والهندام التي يتمتع بها التلميذ الأول نفس هذا الدور في التأثير على ما يشكله أفراد عينة الدراسة من توقعات خاصة بإمكانية حصول التلميذ على الجوائز. فقد كان لهذه الملامح دور في أن تتوقع له

العينة أن يكون أكثر قدرة من زملائه الآخرين على مثل ذلك. فالفروق كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٠٨) وبين بقية التلاميذ (٢,٧٠، ٢,٨٥، ٢,١٦). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ وأنهم يكونون ميالين للتوقع بفرص حصول التلاميذ ذوي الملامح الجذابة والهندام المرتب على الجوائز المختلفة بشكل أكثر من بقية التلاميذ الذين يتوقعون لهم فرصاً أقل في هذا الأمر.

أما فيما يتعلق بتوقعات العينة للتلاميذ في البند الثاني عشر والخاصة بـ:
«التمتع بنسب عالية من الذكاء»

فإن ما يتمتع به التلميذ الأول من ملامح الجاذبية والهندام قد لعبت دورها في التأثير على ما يشكله أفراد عينة الدراسة من توقعات خاصة بمدى نسبة ذكاء التلميذ. فقد كان لهذه الملامح دور في أن تتوقع له العينة أن يكون أكثر ذكاء من زملائه الآخرين. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٣,٨٨) وبين بقية التلاميذ (٣,٤٣، ٣,٠٧، ٢,٥٦).

وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عما ستكون عليه نسبة ذكاء كل تلميذ وذلك بناء على ملامح الجاذبية وترتيب الهندام التي يكون عليها.

أما فيما يتعلق بتوقعات العينة للتلاميذ في البند الثالث عشر والخاصة بـ:
«التمتع بنسب عالية من الغباء»

فإن ما يتمتع به التلميذ الرابع من ملامح غير جذابة وهندام غير مرتب قد لعبت دورها في التأثير على النظرة التي تحملها عينة الدراسة حول مدى الغباء الذي سيكون عليه التلميذ. فقد كان لهذه الملامح دور في أن تتوقع له العينة أن يكون أكثر غباء من زملائه الآخرين. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية

عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الرابع (٢,٨٧) وبين التلميذ الأول والثاني والثالث (١,٥٦، ٢,١٥، و٢,٣٢). وهذا يؤكد نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عما ستكون عليه نسبة ذكاء أو غباء كل تلميذ وذلك بناء على ملامح الجاذبية وترتيب الهندام للتلميذ.

أما فيما يتعلق بتوقعات العينة للتلاميذ في البند الرابع عشر والخاصة بـ: «إكمال دراسته الثانوية»

فإن ما يتمتع به التلميذ الأول من ملامح الجاذبية والهندام قد لعبت دورها في التأثير على ما يشكله أفراد عينة الدراسة من توقعات خاصة بفرص إكمال الدراسة الثانوية. فقد كان لهذه الملامح دور في أن تتوقع له العينة أن يكون أقرب من نظرائه لتكملة الدراسة الثانوية. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٤,٣٩) وبين بقية التلاميذ (٣,٠٩، ٣,٤٣، و٢,٧٩). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عما ستكون عليه فرص كل تلميذ لإكمال التعليم الثانوي وذلك بناء على ملامح الجاذبية وترتيب الهندام الذين يكون عليهما. وما يجدر ذكره هنا أن العينة توقعات للتلميذ الثالث (ملايح غير جذابة ولكن هندام مرتب) أن يتفوق على التلميذ الثاني (ملايح جذابة ولكن بهندام غير مرتب) وذلك في إكمال الدراسة الثانوية (بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥).

وفيما يخص توقعات العينة للتلاميذ في البند الخامس عشر والمتعلقة بـ: «إكمال دراسته الجامعية»

جاءت نتائج التحليل لتؤكد أن ما يتمتع به التلميذ الأول من ملامح الجاذبية والهندام قد لعبت دورها في التأثير على ما يشكله أفراد عينة الدراسة من توقعات خاصة بفرص نيل درجة الدكتوراه مستقبلا. فقد كان لهذه الملامح دور

في أن تتوقع له العينة أن يكون أقرب من نظرائه في هذا الأمر. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٣,٣٢) وبين بقية التلاميذ (٢,١٣، ٢,٥١، و١,٧٧). وهذا يبين نفس النتيجة التي تفيد بميل أفراد العينة إلى تشكيل توقعات مختلفة عما ستكون عليه فرص كل تلميذ لإكمال التعليم العالي وذلك بناء على ملامح الجاذبية وترتيب الهندام للتلميذ.

وفيما يخص توقعات العينة للتلاميذ في البند السابع عشر والمتعلقة بـ: «تحقيق مكانة مرموقة في المجتمع»

فيلاحظ من نتائج التحليل مرة أخرى أن ما يتمتع به التلميذ الأول من ملامح الجاذبية والهندام قد لعبت دورها في التأثير على ما يشكله أفراد عينة الدراسة من توقعات، فقد كان لهذه الملامح وهذا الهندام دور في أن تتوقع له العينة أن يكون أقرب من نظرائه تحقيقاً للمكانة الاجتماعية المرموقة. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٣,٩٤) وبين بقية التلاميذ (٣,٠٥، ٢,٨٨، و٢,٤٤). هنا يجدر ذكر ما بيته نتائج الدراسة من أنه لم توجد أية فروق ذات دلالة إحصائية فيما بين توقعات العينة إزاء التلميذين الثاني والثالث في هذا البند الخاص بتحقيق المكانة الاجتماعية مما يؤكد أن هندام التلميذ لعب دوراً أكبر من ملامحه في رسم وتشكيل هذه التوقعات الخاصة بتحقيق المكانة الاجتماعية.

وفيما يخص توقعات العينة للتلاميذ في البند الثامن عشر والمتعلقة بـ: «السرعة في التعلم واكتساب الخبرات التعليمية الجديد»

فيلاحظ من نتائج التحليل مرة أخرى أن ما يتمتع به التلميذ الأول من إيجابية في ملامح الجاذبية والهندام قد جعلت أفراد عينة الدراسة يكونون توقعات أكثر إيجابية في هذا الجانب من تلك التي يكونونها في حق غيره من التلاميذ

الآخرين، فقد كان لهذه الملامح وهذا الهندام دور في أن تتوقع له العينة أن يكون أكثر سرعة في التعلم واكتساب الخبرات الجديدة من نظرائه. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٣,٩٩) وبين بقية التلاميذ (٣,١٨، ٢,٩٦، ٢,٥١). مرة أخرى نلاحظ أن الفروق في توقعات العينة والخاصة بالتلميذين الثاني والثالث لم تكن ذات دلالة إحصائية في هذا المجال المتعلق بسرعة التعلم واكتساب الخبرات الجديدة.

وفيما يخص توقعات العينة للتلاميذ في البند التاسع عشر والمتعلقة بـ: «السرعة في إنجاز الأعمال التي يطلب منه أدائها»

فيلاحظ من نتائج التحليل مرة أخرى أن ما يتمتع به التلميذ الأول من إيجابية في ملامح الجاذبية والهندام قد جعلت أفراد عينة الدراسة يكونون توقعات أكثر إيجابية في هذا الجانب من تلك التي يكونونها في حق غيره من التلاميذ الآخرين، فقد كان لهذه الملامح وهذا الهندام دور في أن تتوقع له العينة أن يكون أكثر دقة في إنجاز ما يطلب منه إتمامه من واجبات من نظرائه. حيث كانت الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ وذلك عند حساب قيم (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية للتلميذ الأول (٣,٩٦) وبين بقية التلاميذ (٢,٧٩، ٣,١٣، ٢,٤٥). ويضاف إلى ما سبق ملاحظته من نتائج، أن العينة تتوقع أن يكون التلميذ الثالث أكثر دقة في إنجاز هذه الأعمال من التلميذ الثاني حيث كانت الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥٪ بين هذين التلميذين، وهذا يبين دور هندام التلميذ وتفوقه على دور ملامحه في تشكيل التوقعات المختلفة عن مختلف التلاميذ.

ثانيا - فيما يخص السؤال الثاني للدراسة:

«هل للمعدل الدراسي للطالب المتدرب أثر على تشكيله للتوقعات؟»

فإن نتائج التحليل الإحصائي تبين بأن اختلاف المعدل الدراسي بين أفراد

عينة الدراسة الحالية من الطلبة المتدربين في كلية التربية لم يكن له أثر على اختلافهم فيما يشكلونه من توقعات عن مختلف التلاميذ وذلك في أغلب البنود التي اشتملت عليها أداة الدراسة وذلك فيما عدا البندين الخاصين بـ «التمتع بنسب عالية من الغباء» و«السرعة في إنجاز الأعمال التي يطلب منه أدائها».

ففيما يتعلق بالبند الخاص «بالتمتع بنسب عالية من الغباء» فقد كان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١٪ وذلك بالنسبة للتلميذ الأول الذي يتميز بالملاح الجذابة وترتيب الهندام، أما بقية التلاميذ فلم تكن هنالك دلالات إحصائية لوجود أية فروق بين توقعات العينة عليها.

وعند مستوى ٠,٠٥٪ كانت هنالك فروق إحصائية بين توقعات المجموعتين من عينة الدراسة على التلميذ الرابع الذي يتميز بملاح غير جذابة وهندام غير مرتب وذلك في البند الخاص «السرعة في إنجاز الأعمال التي يطلب منه أدائها»، أما بقية التلاميذ الآخرين فلم تكن بين توقعات عينة الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية.

وعليه لا يمكن أن يعزى هذا الاختلاف في توقعات العينة على هذين البندين فقط إلى اختلاف المعدل، خاصة وأن توقعات عينة الدراسة الخاصة بجميع التلاميذ الأربعة في بقية البنود لم تكن بينها فروق ذات دلالة إحصائية.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن تشكيل التوقعات هو ظاهرة يقوم بها مختلف الطلبة المتدربين بغض النظر عن اختلاف خصائصهم بما فيها المعدل الدراسي التراكمي (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم (٣): يبين قيم (ت) للفروق بين المتوسطات الحسابية ودلالاتها على توقعات العينة المتعلقة بالتلاميذ (على أساس المعدل التراكمي)

م	العبارة	تلميذ ١			تلميذ ٢			تلميذ ٣			تلميذ ٤		
		١م	٢م	فرق	١م	٢م	فرق	١م	٢م	فرق	١م	٢م	فرق
١	التميز بحب المدرسة	٣,٨٨	٤,١٢	---	٣,٢٢	٣,٢٠	---	٣,١٥	٢,٩٥	---	٢,٣٢	٢,١٨	---
٢	الحصول على منصب مهم	٣,٨٨	٤,٠٧	---	٢,٩٨	٣,١٠	---	٣,١٥	٣,٠٠	---	٢,٣٩	٢,٢٣	---
٣	التمتع بعلاقات زمالة طيبة	٣,٨٨	٣,٨٣	---	٣,٨٣	٣,٨٢	---	٢,٩٥	٢,٦٧	---	٢,٩٥	٢,٨٢	---
٤	التعاون مع المدرسين	٤,٢٠	٤,١١	---	٣,٢٧	٣,٢٦	---	٣,٢٩	٢,٩٧	---	٢,٥٦	٢,٥٧	---
٥	الالتزام بقواعد السلوك	٤,٢٠	٤,٣٠	---	٢,٣٤	٢,٤٠	---	٤,١٠	٤,٠٠	---	٣,٥١	٣,٢١	---
٦	إثارة الشغب في الصف	١,٧٣	١,٩٦	---	٣,٨٠	٣,٨٥	---	١,٨٨	١,٩١	---	٢,٣٤	٢,٣٦	---
٧	الانتباه للحصة الدراسية	٤,٠٠	٤,١٣	---	٢,٦٦	٢,٥٣	---	٢,٢٩	٢,٣٠	---	٢,٦١	٢,٦٣	---
٨	إبراز دوافع تحصيل وتفوق	٤,٠٧	٤,٠١	---	٢,٦٨	٢,٧٨	---	٣,٠٧	٣,٠٤	---	٢,٢٩	٢,٢٢	---
٩	الطموح لتحقيق الأهداف	٤,٠٢	٤,٠٠	---	٢,٦٨	٢,٨٩	---	٣,٠٢	٢,٩٨	---	٢,٣٤	٢,٥٦	---
١٠	تحقيق التفوق الدراسي	٤,١٧	٤,١٤	---	٢,٦١	٢,٨٣	---	٢,٩٥	٣,٠٧	---	٢,٢٧	٢,٣٣	---
١١	الحصول على الجوائز	٤,٠٥	٤,١٠	---	٢,٥٩	٢,٧٤	---	٢,٩٠	٢,٨٣	---	٢,١٧	٢,١٦	---
١٢	التمتع بذكاء عال	٣,٨٣	٣,٩٠	---	٣,٤٦	٣,٤١	---	٣,١٥	٣,٠٣	---	٢,٧٣	٢,٤٩	---
١٣	التمتع بغناء عال	١,٣٧	١,٦٥	***	٢,٠٠	٢,٢١	---	٢,٢٤	٢,٣٦	---	٢,٦٦	٢,٩٧	---
١٤	إكمال الدراسة الثانوية	٤,٣٤	٤,٤١	---	٣,٩٨	٣,١٤	---	٣,٢٩	٣,٤٩	---	٢,٨٨	٢,٧٤	---
١٥	إكمال الدراسة الجامعية	٤,١٧	٤,٢٩	---	٢,٧٦	٢,٨١	---	٣,٠٥	٣,١٩	---	٢,٥١	٢,٢٨	---
١٦	نيل درجة الدكتوراه	٣,٢٠	٣,٣٧	---	٢,٠٥	٢,١٧	---	٢,٤٤	٢,٥٤	---	١,٨٣	١,٧٤	---
١٧	تحقيق مكانة مرموقة	٣,٩٥	٣,٩٤	---	٢,٨٨	٣,١٣	---	٢,٨٣	٢,٩٠	---	٢,٥٤	٢,٤٠	---
١٨	السرعة في التعلم	٤,٠٥	٣,٩٦	---	٣,٠٧	٣,٢٢	---	٢,٩٨	٢,٩٥	---	٢,٦٨	٢,٤٤	---
١٩	السرعة في إنجاز الأعمال	٤,٠٧	٤,٠١	---	٣,٣٤	٣,٣٠	---	٢,٩٨	٣,٠١	---	٢,٨٣	٢,٤١	*
٢٠	الدقة في إنجاز الأعمال	٣,٩٣	٣,٩٧	---	٢,٦٨	٢,٨٣	---	٣,٠٧	٣,١٦	---	٢,٦١	٢,٣٨	---

(*) للدلالة على وجود فروق إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

(**) للدلالة على وجود فروق إحصائية عند مستوى ٠,٠١.

(---) للدلالة على عدم وجود فروق إحصائية بين المجموعتين.

ثالثا - فيما يتعلق بالسؤال الثالث للدراسة هو:

هل لاختلاف التخصص العلمي للطلاب المتدرب أثر على تشكيله للتوقعات؟

جدول رقم (٤) يبين الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لمختلف التخصصات العلمية (بالنسبة للتلميذ الأول)

م	نص البند	إسلامية		لغة عربية		لغة إنجليزية		اجتماعيات		علوم ورياضيات		ف	درجة الحرية	دلالة
		م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف			
١	حب المدرسة	٢,٢٦	,٨١	١,٩١	,٨٧	١,٨٦	,٩٦	١,٩٢	,٧٩	١,٧٥	,٦٢	١,١٤	٤/١٣٠	-
٢	اعتلاء المناصب	١,٩٧	,٨٤	١,٩١	,٨١	١,٧٦	,٧٠	٢,١٤	,٨٩	١,٩٢	,٥١	,٩٣	٤/١٣٠	-
٣	العلاقات الطيبة	٢,١٠	,٩١	٢,٥٠	,٩١	٢,٣٣	,٨٦	١,٩٤	,٨٦	٢,٢٥	,٦٢	١,٩٢	٤/١٣٠	-
٤	التعاون مع المدرسين	٢,٣٤	١,٣٣	٣,٣٢	١,٢١	٢,٨١	١,١٢	٢,٦٧	١,١٨	٢,٨٣	,٨٣	٢,١٩	٤/١٣٠	-
٥	الالتزام بالسلوك	١,٧٤	,٩٣	١,٧٧	,٧٥	١,٧١	,٧٨	١,٦٥	,٧٨	٢,٠٠	,٧٤	,٤٦	٤/١٣٠	-
٦	الشغب في الصف	٤,١٦	,٧٨	٤,٢٣	,٨١	٤,٠٥	١,٢٠	٤,١٤	,٨٧	٣,٧٥	,٨٧	,٦٤	٤/١٣٠	-
٧	الانتباه للحصة	٢,١٠	,٨٣	٢,٠٩	١,٠٢	١,٧١	,٩٠	١,٨٤	,٨٣	١,٧٥	,٦٢	١,٠٨	٤/١٣٠	-
٨	إبراز دوافع تحصيل	٢,٩٠	١,٢٥	٣,٦٣	,٩٠	٣,٥٧	,٨٧	٣,١٦	,٩٦	٣,٢٥	,٨٧	٢,٣٥	٤/١٣٠	-
٩	تحقيق الأهداف	٢,٧٤	١,٢٩	٣,٤١	١,١٤	٣,٥٧	,٩٨	٣,٠٨	,٩٣	٣,٥٠	١,١٧	٢,٥٥	٤/١٣٠	-
١٠	تحقيق التفوق	٢,٨٧	١,٢٤	٣,٥٥	١,٠١	٣,٥٢	١,١٧	٣,١٨	,٩١	٣,٣٣	١,١٥	١,٧٤	٤/١٣٠	-
١١	نيل الجوائز	١,٩٠	,٩٤	٢,٠٥	,٨٤	١,٨١	١,٠٨	١,٩٢	,٨٦	١,٩٢	,٨٩	,١٩	٤/١٣٠	-
١٢	التمتع بذكاء عال	٢,١٢	,٨٨	٢,١٤	,٨٣	٢,١٤	,٧٩	٢,٠٦	,٧٧	٢,٢٥	,٦٢	,١٥	٤/١٣٠	-
١٣	التمتع بغباء عال	٤,٥٥	,٦٢	٤,٤١	,٧٣	٤,٥٧	,٨٧	٤,٣٩	,٦١	٤,١٧	,٣٩	١,٠١	٤/١٣٠	-
١٤	إكمال الثانوية	١,٧٧	,٨٨	١,٤٥	,٥١	١,٤٣	,٦٨	١,٦١	,٧٠	١,٧٥	,٧٥	١,١٠	٤/١٣٠	-
١٥	إكمال الجامعة	٢,٨٤	١,٢٤	٣,٨٢	,٧٣	٣,٣٨	١,٠٢	٣,٠٤	١,١٠	٣,٤٢	,٩٩	٣,٣٠	٤/١٣٠	-
١٦	نيل الدكتوراه	٢,٥٥	١,٢٩	٢,٥٥	,٨٦	٢,٧١	١,٢٧	٢,٧٦	,٩٢	٢,٩٢	,٦٧	,٤٣	٤/١٣٠	-
١٧	تحقيق مكانة	٢,٠٦	,٩٦	١,٨٦	,٦٤	١,٨١	,٨١	٢,١٨	,٩٥	٢,٣٣	,٧٨	١,٢٤	٤/١٣٠	-
١٨	السرعة في التعلم	٢,١٦	,٨٦	٢,٠٠	,٨٢	١,٩٥	,٩٢	١,٩٦	,٧٣	٢,٠٠	,٧٣	,٣٥	٤/١٣٠	-
١٩	السرعة في الإنجاز	٢,٠٠	,٨٩	٢,٠٠	,٨٢	١,٩٠	١,٠٠	١,٩٨	,٨٥	١,٩٢	,٥١	,٩٩	٤/١٣٠	-
٢٠	الدقة في الإنجاز	٢,٢٦	١,٠٦	٢,٠٠	,٧٦	١,٩٥	,٩٢	١,٩٦	,٨٤	٢,٠٨	,٥١	,٦٦	٤/١٣٠	-

(-) تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات.

جدول رقم (٥) يبين الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية
لمختلف التخصصات العلمية (بالنسبة للتلميذ الثاني)

م	نص البند	إسلامية		لغة عربية		لغة إنجليزية		اجتماعيات		علوم ورياضيات		ف	درجة الحرية	دلالة
		م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف			
١	التميز بحب المدرسة	٢,٠٣	١,١٤	٣,٤١	٠,٩١	٢,٩٥	٠,٨٦	٢,٩٢	١,١١	٢,٨٣	١,٠٣	٦,٢٩	٤/١٣٠	**
٢	اعتلاء منصب مهم	٢,٤٨	١,١٥	٣,٤١	٠,٨٥	٣,٠٥	٠,٨٠	٢,٩٨	٠,٩٠	٢,٩٢	٠,٩٠	٣,٢٦	٤/١٣٠	*
٣	التمتع بزمالات طيبة	١,٨١	٠,٩٨	٢,٥	١,٣٠	٢,٠٠	١,٠٥	٢,١٦	٠,٩٦	٢,٩٢	١,٣١	٢,٩٩	٤/١٣٠	-
٤	التعاون مع المدرسين	٢,٣٥	١,٣٣	٣,٣٢	١,٢١	٢,٨١	١,١٢	٢,٦٧	١,١٨	٢,٨٣	٠,٨٣	٢,١٩	٤/١٣٠	-
٥	الالتزام بقواعد السلوك	٣,٣٥	١,٢٣	٤,٠٩	٠,٦٨	٣,٨٦	٠,٧٩	٣,٥١	٠,٩٢	٣,٤٢	١,٠٠	٢,٥٥	٤/١٣٠	-
٦	ميل للشغب في الصف	٢,٤٨	١,٤٣	١,٨٢	٠,٩١	١,٧١	٠,٨٥	٢,٢٧	٠,٩١	٢,٣٣	٠,٩٨	٢,٤٧	٤/١٣٠	-
٧	الانتباه للحصة	٣,٠٣	١,١٧	٣,٩١	٠,٧٥	٣,٧٦	٠,٩٤	٣,٣٣	٠,٨٣	٣,٤٢	٠,٥١	٣,٩١	٤/١٣٠	**
٨	إبراز دوافع وتفوق	٢,٩٠	١,٢٥	٣,٦٤	٠,٩٠	٣,٥٧	٠,٨٧	٣,١٦	٠,٩٦	٣,٢٥	٠,٨٧	٢,٣٥	٤/١٣٠	-
٩	رغبة تحقيق الأهداف	٢,٧٤	١,٢٩	٣,٤١	١,١٤	٣,٥٧	٠,٩٨	٣,٠٨	٠,٩٣	٣,٥	١,١٧	٢,٥٥	٤/١٣٠	-
١٠	تحقيق التفوق الدراسي	٢,٨٧	١,٣٤	٣,٥٥	١,٠١	٣,٥٢	١,١٧	٣,١٨	٠,٩١	٣,٣٣	١,١٥	١,٧١	٤/١٣٠	-
١١	الحصول على الجوائز	٢,٩٧	١,٣٣	٣,٥٩	١,١٠	٣,٣٣	١,٤٩	٣,٣٣	١,١٤	٣,٥	١,١٧	٠,٩٤	٤/١٣٠	-
١٢	التمتع بذكاء عال	٢,٣٢	١,٠٥	٢,٧٧	٠,٧٥	٢,٢٩	٠,٩٠	٢,٦٥	٠,٨٨	٣,٠٠	١,٢١	٢,٠١	٤/١٣٠	-
١٣	التمتع بغناء عال	٤,١٦	٠,٩٧	٣,٣٦	٠,٩٠	٤,١٠	٠,٧٧	٣,٨٦	٠,٨٤	٣,٥٠	٠,٨٠	٣,٦٣	٤/١٣٠	-
١٤	إكمال الدراسة الثانوية	٢,٦١	١,٢٠	٣,٤١	٠,٩١	٣,١٠	٠,٨٣	٢,٧٦	٠,٩٥	٣,٠٨	١,٢٤	٢,٥٣	٤/١٣٠	-
١٥	إكمال الجامعة	٢,٨٤	١,٢٤	٣,٨٢	٠,٧٣	٣,٣٨	١,٠٢	٣,٠٤	١,١٠	٣,٤٢	١,٠٠	٣,٣٠	٤/١٣٠	*
١٦	تيل درجة الدكتوراه	٣,٤٨	١,٢٣	٤,٣٢	٠,٨٤	٤,١٠	٠,٨٩	٣,٨٢	١,١٨	٣,٨٣	١,٣٤	٢,٠٤	٤/١٣٠	-
١٧	تحقيق مكانة اجتماعية	٢,٥٢	١,٠٠	٣,٢٧	١,٠٨	٣,١٩	١,٠٨	٢,٩٢	٠,٩١	٣,١٧	١,١١	٢,٤٨	٤/١٣٠	-
١٨	السرعة في التعلم	٢,٦٨	١,١٧	٣,١٤	٠,٨٣	٢,٨٦	١,١١	٢,٧١	٠,٩٦	٣,٠٠	٠,٨٥	٠,٩٤	٤/١٣٠	-
١٩	السرعة في الإنجاز	٢,٣٥	١,٢٨	٣,١٨	٠,٩١	٢,٤٣	١,٠٨	٢,٧١	١,٠٨	٣,٠٠	٠,٨٥	٢,٤٢	٤/١٣٠	-
٢٠	الدقة في إنجاز الأعمال	٢,٧٧	١,٢٦	٣,٥٥	٠,٨٦	٣,٥٢	٠,٨٧	٣,٢٤	١,١٥	٣,٠٨	٠,٧٩	٢,٣٤	٤/١٣٠	-

(*) تدل على وجود فروق بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

(**) تدل على وجود فروق بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ .

(-) تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات .

جدول رقم (٦) يبين الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية
لمختلف التخصصات العلمية (بالنسبة للتلميذ الثالث)

م	نص البند	إسلامية		لغة عربية		لغة إنجليزية		اجتماعيات		علوم ورياضيات		ف	درجة الحرية	دلالة
		م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف			
١	التميز بحب المدرسة	٣,١٦	١,٤٦	٣,٥٥	١,٩٦	٢,٤٣	١,٢٥	٢,٩٨	١,١٣	٢,٥٨	١,٠٨	٢,٨١	٤/١٣٠	-
٢	اعتلاء منصب مهم	٣,١٠	١,٣٧	٣,٥٠	١,٨٠	٢,٣٣	١,٣٥	٢,٩٨	١,٢٥	٢,٥٨	١,٠٨	٢,٨٣	٤/١٣٠	-
٣	التمتع بزمالات طيبة	٣,٣٥	١,١٩	٣,٤١	١,٩٦	٢,٨٦	١,٢٠	٣,٣٣	١,٠٣	٣,٠٠	٠,٨٥	١,١٢	٤/١٣٠	-
٤	التعاون مع المدرسين	٢,٨٧	١,٤٣	٣,٢٧	١,٩٨	٢,٤٣	١,٢١	٣,٠٦	١,١٣	٢,٨٣	١,٠٣	١,٥٨	٤/١٣٠	-
٥	الالتزام بقواعد السلوك	٢,٢٦	١,٣٩	٢,٠٠	١,١٥	١,٤٨	٠,٨١	٢,٠٢	١,٢٠	١,٨٣	٠,٩٤	١,٤٧	٤/١٣٠	-
٦	الشغب في الصف	٤,٠٠	١,٢١	٤,٠٠	١,٤١	٤,٥٧	٠,٨٧	٣,٩٦	١,١٠	٤,٢٥	٠,٤٥	١,٣٠	٤/١٣٠	-
٧	الانتهاء للحصة	٢,٥٨	١,٥٢	٣,٢٣	١,١٩	٢,٢٩	١,١٩	٢,٧٨	١,٢١	٢,٥٠	١,٠٠	١,٧٠	٤/١٣٠	-
٨	إبراز دوافع تحصيل	٢,٨١	١,٥٦	٣,٣٢	١,٠٤	٢,٥٢	١,٢٩	٣,٠٨	١,١٣	٢,٨٣	٠,٧٢	١,٤٠	٤/١٣٠	-
٩	تحقيق الأهداف	٢,٩٠	١,٣٧	٣,٤١	٠,٩١	٢,٥٢	١,٣٦	٣,١٤	٠,٩٨	٢,٨٣	٠,٨٣	١,٩٨	٤/١٣٠	-
١٠	تحقيق التفوق الدراسي	٢,٧٧	١,٣١	٣,٤٥	٠,٦٠	٢,٣٨	١,٢٤	٣,١٢	١,١٣	٢,٩٢	١,٠٠	٢,٩٧	٤/١٣٠	*
١١	الحصول على الجوائز	٢,٩٤	١,٣٩	٣,٥٥	٠,٩١	٢,٥٧	١,٤٠	٣,٣٧	١,٠٧	٣,٠٨	١,٠٨	٢,٥٤	٤/١٣٠	-
٢١	التمتع بذكاء عال	٢,٧٤	١,٣٢	٣,٤٥	٠,٨٠	٢,٢٩	١,٠٦	٣,٠٤	١,٠٠	٣,١٧	٠,٩٤	٣,٨٣	٤/١٣٠	**
١٣	التمتع بغناء عال	٣,٨١	١,٠٨	٣,١٨	٠,٦٦	٤,١٩	٠,٩٨	٣,٥٧	١,٠٠	٣,٧٥	٠,٧٥	٣,٣٣	٤/١٣٠	*
١٤	إكمال الدراسة الثانوية	٢,٦١	١,٢٣	٢,٩١	٠,٨٧	٢,٠٠	١,١٠	٢,٦٥	١,٠٥	٢,٥٠	١,٠٠	٢,١٤	٤/١٣٠	-
١٥	إكمال الجامعة	٢,٧٤	١,٣٧	٣,٥٠	٠,٩٦	٢,٢٤	١,٣٠	٢,٨٦	١,٠٢	٣,٠٠	١,٣٥	٣,٢٣	٤/١٣٠	-
١٦	تيل درجة الدكتوراه	٣,١٩	١,٥١	٤,٠٠	١,٠٧	٣,٠٠	١,٥٥	٣,٦٩	١,١٠	٣,٣٣	١,٥٠	٢,٣٠	٤/١٣٠	-
١٧	تحقيق مكانة اجتماعية	٢,٩٤	١,٣٩	٣,٦٤	١,٠٠	٢,٧٦	١,٣٧	٣,٢٢	١,٢٣	٢,٨٣	١,١١	١,٧٨	٤/١٣٠	-
١٨	السرعة في التعلم	٢,٩٤	١,٣١	٣,٤٥	٠,٨٠	٢,٥٧	١,٢١	٣,١٨	١,٠٩	٢,٨٣	٠,٥٨	٢,١٤	٤/١٣٠	-
١٩	السرعة في إنجاز الأعمال	٢,٨٤	١,٣٤	٣,٤١	٠,٨٥	٢,٥٧	١,٢٩	٣,٢٢	١,٠٣	٢,٥٠	٠,٩٠	٢,٧٧	٤/١٣٠	-
٢٠	الدقة في إنجاز الأعمال	٢,٨٤	١,٤٢	٣,٢٧	١,٠٣	٢,٢٩	١,١٩	٣,٠٢	١,٢٧	٢,٥٨	١,٠٠	٢,١٠	٤/١٣٠	-

(*) تدل على وجود فروق بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

(**) تدل على وجود فروق بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ .

(-) تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات .

جدول رقم (٧) يبين الدلالات الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية
لمختلف التخصصات العلمية (بالنسبة للتلميذ الرابع)

م	نص البند	إسلامية		لغة عربية		لغة إنجليزية		اجتماعيات		علوم ورياضيات		ف	درجة الحرية	دلالة
		م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف	م	انحراف			
١	التميز بحب المدرسة	٣,٨١	١,٠١	٣,٩٥	١,٠٥	٤,٠٥	٧٤	٣,٦١	١,١٠	٣,٥٨	١,٠٠	٩٨	٤/١٣٠	-
٢	اعتلاء منصب مهم	٣,٧١	٩٤	٣,٦٤	١,٠٠	٤,٣٣	٧٣	٣,٥٧	٩٦	٣,٤٢	٩٠	٣,٠٠	٤/١٣٠	*
٣	التمتع بزمالات طبية	٣,٢٦	١,٠٩	٢,٦٨	٨٩	٣,٣٣	٨٠	٣,٢٢	١,١٤	٣,٠٠	١,٠٤	١,٤٩	٤/١٣٠	-
٤	التعاون مع المدرسين	٣,٤٨	١,١٢	٣,٥٥	٨٦	٣,٨١	٧٥	٣,٢٧	١,١٠	٣,٠٨	٦٧	١,٥٨	٤/١٣٠	-
٥	الالتزام بقواعد السلوك	٢,٦٥	١,٥٢	٢,٥٠	١,٠٦	٢,٩٥	١,٢٠	٢,٦٧	١,٢٠	٢,٨٣	١,١١	٤١	٤/١٣٠	-
٦	الشغب في الصف	٣,٨٧	١,٢٨	٣,٦٨	٨٧	٣,٥٢	١,١٢	٣,٦٣	١,٢٤	٣,٢٥	١,٠٦	٧١	٤/١٣٠	-
٧	الانتباه للصحة	٣,٢٩	١,٠٤	٣,٢٧	١,١٢	٣,٩٠	٨٣	٣,٢٧	١,١٥	٣,٣٣	٦٥	١,٦١	٤/١٣٠	-
٨	إبراز دوافع تحصيل	٣,٨٤	٩٧	٣,٧٧	١,٠٧	٤,٢٤	٧٠	٣,٥٧	١,٠٤	٣,٤٢	٩٠	٢,١٦	٤/١٣٠	-
٩	رغبة تحقيق الأهداف	٣,٨٤	١,١٠	٣,٤٥	١,٠١	٤,٢٩	٧٢	٣,٥٧	١,٠٢	٣,٥٠	١,٠٠	٢,٦١	٤/١٣٠	-
١٠	تحقيق التفوق الدراسي	٣,٨٧	١,٠٦	٣,٤٥	١,١٠	٤,٢٩	٧٢	٣,٥١	٩٨	٣,٣٣	٧٨	٣,٤١	٤/١٣٠	-
١١	الحصول على الجوائز	٤,٠٧	١,٠٣	٣,٥٥	١,٢٢	٤,٤٣	٦٨	٣,٥٧	١,١٢	٣,٨٣	٨٣	٣,٣١	٤/١٣٠	*
١٢	التمتع بذكاء عال	٣,٥٥	٩٩	٣,٤١	١,٠٥	٣,٧٦	٧٧	٣,٢٤	٨٥	٣,٤٢	٩٠	١,٣٢	٤/١٣٠	-
١٣	التمتع بغيا عال	٣,١٦	١,١٣	٣,١٤	١,٠٨	٣,١٠	١,٠٠	٣,١٤	١,١٣	٣,٠٠	١,٠٤	٠,٦	٤/١٣٠	-
١٤	إكمال الدراسة الثانوية	٣,٣٥	٨٨	٣,١٨	١,١٤	٣,٦٢	٩٢	٣,٠٢	١,٠٩	٣,٠٠	٦٠	١,٦٤	٤/١٣٠	-
١٥	إكمال الجامعة	٣,٧١	٩٧	٣,٦٤	١,٢٦	٤,١٠	٨٩	٣,٤١	١,٠٤	٣,٧٥	٦٢	١,٧٧	٤/١٣٠	-
١٦	نيل درجة الدكتوراه	٤,١٩	٩٨	٤,٢٧	٩٨	٤,٨١	٤٠	٣,٩٢	١,٢٢	٤,٥٠	١,٥	٣,٢٦	٤/١٣٠	*
١٧	تحقيق مكانة اجتماعية	٣,٥٨	٧٦	٣,٥٥	٩٦	٣,٩٠	٦٢	٣,٤١	١,٠٢	٣,٥٠	٥٢	١,٢٣	٤/١٣٠	-
١٨	السرعة ف بالتعليم	٣,٦٥	٩٥	٣,٣٢	١,٠٤	٤,٠٥	٩٢	٣,٢٧	١,٠٦	٣,٣٣	٨٩	٢,٦٩	٤/١٣٠	-
١٩	السرعة بإنجاز الأعمال	٣,٤٢	١,٠٣	٣,٢٧	٩٨	٣,٨١	٨١	٣,٤٩	١,٠٦	٣,١٧	٩٤	١,١٢	٤/١٣٠	-
٢٠	الدقة في إنجاز الأعمال	٣,٥٢	١,٠٣	٣,٤٥	٩٦	٣,٩٠	٦٢	٣,٤٥	١,١٦	٣,٥٨	١,٠٠	٨٢	٤/١٣٠	-

(*) تدل على وجود فروق بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ .

(**) تدل على وجود فروق بدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ .

(-) تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات .

يتبين من الجداول من رقم ٤ إلى رقم ٧ للمتوسطات الحسابية وقيم (ف) للفروق بين المجموعات التي تسنى الحصول عليها من المعالجة الإحصائية التي تم إجراؤها أن توقعات أفراد عينة الدراسة حيال مختلف التلاميذ لم تختلف باختلاف تخصصاتهم العلمية إلا في بعض الحالات القليلة من البنود والتي لا يمكن الاستنتاج بناء عليها أن اختلاف تخصص الطالب المتدرب يمكن أن يؤدي إلى تكوين توقعات مختلفة من قبل الطلبة المتدربين.

من هذه البنود التي لوحظ فيها وجود تأثير لتخصص الفرد من هذه العينة على اختلاف توقعاته عن غيره من أصحاب التخصصات الأخرى هو البند الذي ينص على «التميز بحب المدرسة والتمتع باتجاهات إيجابية تجاهها» وذلك فيما يتعلق بالتلميذ الثاني، حيث يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط توقعات مجموعة الدراسات الاجتماعية (٢,٩٢) ومتوسط توقعات مجموعة الدراسات الإسلامية (٢,٠٣)، كما وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين متوسط مجموعة اللغة العربية (٣,٤١) ومتوسط مجموعة الدراسات الإسلامية (٢,٠٣).

وعلى البند الذي ينص على «الحصول على منصب مهم في المهنة التي سيعمل بها مستقبلاً»، كانت مجموعة العينة من تخصص اللغة العربية تختلف في متوسط توقعاتها (٣,٤١) عن متوسط توقعات مجموعة الدراسات الإسلامية (٢,٤٨) حيث كان الفرق بدلالة إحصائية قدرها ٠,٠٥.

وعند مستوى ٠,٠٥ أيضاً لوحظ وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسط توقعات مجموعة العلوم (٤,٣٣) ومتوسط توقعات مجموعة الدراسات الإسلامية (٣,٤٢) فيما يتعلق بنفس البند السابق ولكن بالنسبة للتلميذ الرابع.

كما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة اللغة العربية (٣,٩١) ومجموعة الدراسات الإسلامية (٣,٠٣) وذلك في توقعاتها حول التلميذ الثاني فيما يتعلق بقدرته على «الانتباه للحصة الدراسية أثناء شرح المدرس للدرس».

كذلك تباينت، بدلالة إحصائية بمستوى ٠,٠٥، توقعات مجموعة اللغة العربية (٣,٤٥) ومجموعة اللغة الإنجليزية (٢,٣٨) فيما يخص التلميذ الثالث في إمكانية «تحقيق مستوى عال من التفوق الدراسي».

واختلفت توقعات مجموعة اللغة الإنجليزية (٣,٤٣) عن توقعات مجموعة الدراسات الاجتماعية (٣,٥٧) بخصوص التلميذ الرابع فيما يرتبط بـ «الحصول على جوائز مدرسية» وكان الفرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥.

وعند مستوى ٠,٠١ لوحظ وجود فروق بدلالات إحصائية بين توقعات مجموعة اللغة العربية (٣,٤٥) ومجموعة اللغة الإنجليزية (٢,٢٩) وذلك بالنسبة للتلميذ الثالث في البند الذي ينص «التمتع بنسب عالية من الذكاء».

وبدلالة إحصائية بمستوى ٠,٠١ كانت مجموعة الدراسات الإسلامية (٤,١٦) مختلفة في توقعاتها عن توقعات مجموعة اللغة العربية (٣,٣٦) بالنسبة للتلميذ الثاني بالنسبة لإمكانية «التمتع بنسب عالية من الغناء».

وعلى نفس البند السابق ولكن بالنسبة للتلميذ الثالث اختلفت وبدلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ توقعات مجموعة اللغة الإنجليزية (٤,١٩) عن توقعات مجموعة اللغة العربية.

أما فيما يتعلق بالبند «إكماله دراسته الجامعية» بالنسبة للتلميذ الثاني فقد كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين توقعات مجموعة اللغة العربية (٣,٨٢) ومجموعة الدراسات الإسلامية (٢,٨٤)، كما كانت هنالك فروق في التوقعات عند نفس المستوى وعلى نفس البند بالنسبة للتلميذ الثالث بين مجموعة اللغة العربية (٣,٥٠) ومجموعة اللغة الإنجليزية (٢,٢٤).

وأخيرا كان الفرق الإحصائي دالا بمستوى ٠,٠٥ بين توقعات مجموعة اللغة الإنجليزية (٤,٨١) ومجموعة الدراسات الاجتماعية (٣,٩٢) فيما يتعلق بقدرة التلميذ الرابع على «الحصول على درجة الدكتوراه».

الخلاصة :

مما سبق نستطيع أن نشير إلى أن نتائج الدراسة تبين أن الطلبة المتدربين يكونون بالفعل توقعات مختلفة عن مختلف التلاميذ وذلك بناء على ما يتميز به هؤلاء التلاميذ من خصائص مختلفة من بينها ملامح الوجه الجذابة وكذلك نظافة وترتيب الهندام، حيث لوحظ مما سبق أن التلميذ الذي يتميز بالملامح الجذابة والهندام النظيف والمرتب يكون أكثر حظاً من غيره في تكوين توقعات أكثر إيجابية في حقه من قبل الطلبة المتدربين.

وعليه فإن نتائج الدراسة الحالية تكون متفقة مع إشارة دوسيك وجوزيف (Dusek and Joseph, 1983) إلى تأثير عوامل الجاذبية والطبقة الاقتصادية التي يتمتع بها التلميذ على مدى احتمال تكوين المدرس لتوقعات معينة عنه، كما تؤكد أيضاً ما توصلت إليه الدراسات السابقة التي أجريت في بيئات أخرى من ميل المدرسين إلى تكوين توقعات مختلفة من مختلف التلاميذ بناء على خصائص معينة من ضمنها الملامح والهندام، الأمر الذي يمكن معه أن نخلص إلى أن تكوين التوقعات إنما هي ظاهرة يشترك فيها جميع المدرسين بغض النظر عن البيئات التي يأتون منها أو يعملون بالسلك التدريسي فيها. وهذا يؤكد ما ذهب إليه أرغانبرايت (Arganbright, 1983) من أن «ظاهرة التوقعات إنما هي ظاهرة شائعة وأنا جميعاً نشأ في إطار من التوقعات».

ويمكن أن نخلص أيضاً إلى أن التوقعات هي عملية يقوم بها جميع المدرسين بغض النظر عن تخصصاتهم حيث لوحظ من الدراسة الحالية أن متغيرات الدراسة الثابتة الخاصة بالتخصص أو بالمعدل الدراسي التراكمي لم يكن لاختلافها أي دور في اختلاف توقعات العينة، الأمر الذي يمكن معه الاستنتاج بأن التوقعات يتم تشكيلها من قبل مختلف المجموعات بغض النظر عن أية اختلافات تميزها عن بعضها سواء في التخصص أو في المعدل الدراسي التراكمي.

الخاتمة والمقترحات والتوصيات :

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسية تناولت مدى انتشار ظاهرة تكوين التوقعات بين الطلبة المتدربين في كلية التربية بجامعة الكويت، وكذلك مدى تأثير متغيرات الدراسة المرتبطة بالتخصص الدراسي والمعدل التراكمي للعينة على مدى إمكانية اختلاف تكوين التوقعات.

وأثبتت هذه الدراسة أن هؤلاء الطلبة المتدربين يقومون بالفعل بتكوين توقعات مختلفة عن التلاميذ بناء على ملامح الجاذبية والهندام التي يتميز بها مختلف التلاميذ، كما أثبتت كذلك أن متغيرات المعدل التراكمي والتخصص الدراسي لم يكن لها أي أثر على اختلاف ما يقوم به أفراد العينة من تكوين للتوقعات في حق هؤلاء التلاميذ.

وعليه يوصي الباحث بالأخذ بالمقترحات التالية :

- ١ - ضرورة اهتمام مختلف معاهد إعداد المعلمين بدولة الكويت بلفت انتباه طلبتها المتدربين إلى هذه الظاهرة وتدريبهم على كيفية تجنب حدوثها معهم داخل فصولهم الدراسية مستقبلاً عند الانخراط في سلك التدريس. هذا الأمر يعني ضرورة أن تتضمن المقررات الدراسية في هذه المعاهد على مقررات أخرى تضاف إلى تلك المعروضة بالفعل بحيث يكون الهدف الرئيسي لها هو العمل على إعداد طلبتها وتدريبهم على مواجهة مثل هذه الظاهرة والتعامل معها في الميدان العملي.
- ٢ - ضرورة أن يهتم المسئولون عن العمل التربوي في مدارس الدولة بأهمية تنبيه المدرسين العاملين بالمهنة بالحرص على الحصول على الإفادات المتاحة والمتيسرة بخصوص مدة تكوينهم للتوقعات الخاطئة في حق تلاميذهم. ويمكن أن تتوافر هذه الإفادات عن طريق الموجهين أو المدرسين الأوائل في المدرسة. كما يتطلب هذا الأمر تخصيص دورات تدريبية لهؤلاء المدرسين يكون الغرض منها لفت انتباه المدرسين لوجود هذه الظاهرة

وذلك كسبيل أو خطوة أولى نحو تدريبهم خلالها على كيفية التعامل معها.

إضافة إلى تلك المقترحات فإن الباحث يوصي بإجراء المزيد من الدراسات المماثلة للتحقق من مدى وجود أية آثار لمثل هذه الظاهرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ في مدارس الدولة.

References:

- 1 - Arganbright, J. (1983). "Teacher Expectations: - A Critical Factor for Student Achievement". **NASSP Bulletin**, 93-95.
- 2 - Bognar, C. (1983). "Teacher Expectations and Student Characteristics". **Canadian Journal of Education**, 8(1), 47-56.
- 3 - Brattesani, K., Weinstien, R., and Berkley, H. (1984). "Student Perceptions of Differential Teacher Treatment as Moderators of Teacher Expectation Effects". **Journal of Educational Psychology**, 76 (2), 236-247.
- 4 - Brophy, J. (1983). "Research on the Self Fulfilling Prophecy and Teacher Expectations". **Journal of Educational Psychology**, 75 (5), 631-661.
- 5 - Cecil, N. (1988). "Black Dialect and Academic Success: A study of teacher expectations". **Reading Improvement**, 25, 34-38.
- 6 - Cooper, H. and Tom, D. (1984). "Teacher Expectation Research: A Review with Implications for Classroom Instruction". **The Elementary School Journal**, 85 (1), 77-89.
- 7 - Dusek, J. and Joseph, G. (1983). "The Bases of Teacher Expectancies: A Meta - Analysis". **Journal of Educational Psychology**, 75 (3), 327-346.
- 8 - Good, T. & Brophy, J. (1978). "**Looking into classrooms**". New York: Harper & Row.
- 9 - Guskey, T. (1982). "The Effects of Change in Instructional

- Effectiveness on the Relationship of Teacher Expectations and Student Achievement”. **Journal of Educational Research**, July/August, 75 (6) 345-349.
- 10 - Haynes, N. and Johnson, S. (1983). “Self-and Teacher Expectancy Effects on Academic Performance of College Students Enrolled in an Academic Reinforcement’ Program”. **American Educational Research Journal**, 20 (4), 511-516.
- 11 - McCombs, R. and Gay, J. (1987). “Effects of Race, Class, and IQ Information on Judgement of Parochial Grade School Teachers”. **The Journal of Social Psychology**, 128 (5), 647-652.
- 12 - Patriarca, L. and Kragt, D. (1986). “Teacher Expectations and Student Achievement: The Ghost of Christmas Future”. **Curriculum Review**, 48-50.
- 13 - Rolison, M. and Medway, F. (1985). “Teacher’s Expectations and Attributions for Student Achievement: Effects of Label, Performance Pattern, and Special Education Intervention”. **American Educational Research Journal**, 22 (4), 561-573.
- 14 - Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). “**Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils’ intellectual development**”. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.
- 15 - Tom, D., Cooper, H., and McGraw, M. (1984). “Influences of Student Background and Teacher Authoritarianism on Teacher Expectations”. **Journal of Educational Psychology**, 76 (2), 259-265.

ملحق الدراسة نموذج استبيان الدراسة الميدانية

عزيزي المدرس :

بين يديك استبيان يهدف إلى التعرف على التصورات التي يحملها المعلمون بالمدارس في الكويت إزاء مختلف تلاميذهم وذلك بما يحقق في النهاية إضفاء ما يمكن أن يعين على رفع التوصيات الملائمة لتطوير أداء المعلمين في كافة مدارس الدولة.

لذلك يرجى التكرم بقراءة العبارات الواردة في هذا الاستبيان بتأن ومن ثم التعبير عن كل واحدة منها بحسب ما يمثل رأيكم في كل منها وذلك باستخدام الرمز (X) وذلك في المكان المناسب أمام كل عبارة.

شاكراً لكم مقدما تعاونكم في تحقيق الدراسة الحالية لأهدافها المرجوة التي بلا شك ستكون لها مردوداتها على العملية التربوية ككل بفضل هذا التعاون.

هذا وتفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام.

د. عبدالله الهاجري

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية

جامعة الكويت

البيانات البيليوغرافية (الشخصية)

الاسم (اختياري):

الجنس:

- ذكر ()

- أنثى ()

المعدل التراكمي:

- أقل من ٢,٦٧ ()

- من ٢,٦٧ فما فوق ()

التخصص:

١ - دراسات إسلامية ()

٢ - لغة عربية ()

٣ - لغة إنجليزية ()

٤ - دراسات اجتماعية ()

٥ - علوم ورياضيات ()

استبيان دراسة ميدانية حول: «توقعات المعلمين إزاء تلاميذ الفصول الدراسية»

تعليمات:

قبل الإجابة على هذا الاستبيان، انظر إلى الصور المرفقة التي تمثل بعض تلاميذ المدارس، ثم قم بالإجابة على العبارات التالية بشكل يبين ما تعتقد بخصوص فرص كل واحد من هؤلاء التلاميذ فيما يأتي:

١ - التميز بحب المدرسة والتمتع باتجاهات إيجابية تجاهها:

- بالنسبة للتلميذ ١:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٤:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٢ - الحصول على منصب مهم في المهنة التي سيعمل بها مستقبلا:

- بالنسبة للتلميذ ١:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣:

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٤ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٣ - التمتع بعلاقات طيبة مع زملائه في الفصل :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٤ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٤ - الرغبة في التعاون مع المدرسين :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٥ - الالتزام بقواعد السلوك في الفصل :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٦ - إثارة الشغب في الفصل :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٧ - الانتباه للحصة الدراسية أثناء شرح المدرس للدرس :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٨ - إبراز دوافع عالية للتحصيل الدراسي والتفوق والنجاح :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٩ - الطموح الكبير نحو تحقيق الأهداف والغايات :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٠ - تحقيق مستوى عال من التفوق الدراسي (درجات مرتفعة) :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١١ - الحصول على جوائز مدرسية :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٢ - التمتع بنسب عالية من الذكاء :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٣ - التمتع بنسب عالية من الغباء :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٤ - إكمال دراسته الثانوية :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٥ - إكمال دراسته الجامعية :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٦ - الحصول على درجة الدكتوراة :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٧ - تحقيق مكانة مرموقة في المجتمع :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٨ - السرعة في التعلم واكتساب الخبرات التعليمية الجديدة :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

١٩ - السرعة في إنجاز الأعمال التي يطلب منه أدائها :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

٢٠ - الدقة في إنجاز الأعمال التي يطلب منه أدائها :

- بالنسبة للتلميذ ١ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٢ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا

- بالنسبة للتلميذ ٣ :

عالية جدا عالية متوسطة منخفضة منخفضة جدا