الجمعية الأردنية للعلوم التربوية، المجلة التربوية الأردنية، المجلد التاسع، العدد الأول، الملحق (2)، 2024
DOI: ttps://doi.org/10.46515/jaes.v9i1.594

Teaching Quality and its Relationship with Achievement Motivation of Tenth Grade Students in Kuwait State

Maryam Mubarak J. Mubarak*
Prof. Jehan Wadiea Mattar**

Received 12/8/2021 Accepted 26/9/2021

Abstract:

The current study aimed to identify the level of teaching quality and the achievement motivation among tenth grade students in Kuwait and the relationship between them. The sample was formed of (956) students, containing (395) male students and (561) female students of the secondary school' tenth grade in Kuwait. Their ages range from (15-16) years old. Two tools were used: the three-dimensional teaching quality scale (Classroom Management, Cognitive Activation, Support), and achievement motivation scale. The results indicated that both teaching quality and achievement motivation had high levels. The results also indicated that there was a statistically significant positive correlation at level of significance (0.05) between the total score of teaching quality and achievement motivation amounted to (0.444). Moreover, the results concluded that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) in the relationship between teaching quality and achievement motivation attributed to the variable of gender.

Finally, this study recommended that further studies concerning teaching quality and achievement motivation should be conducted on various age groups.

Keywords: Teaching Quality, Achievement Motivation, Tenth Grade, Kuwait.

Kuwait\ mubarakmjm1@gmail.com *
Faculty of Educational Sciences\ The University of Jordan\ Jordan\ j.mattar@ju.edu.jo**

نوعيَّةُ التَّعليم وعلاقتُها بالدَّافعيّة للإنجاز لدى طلبة الصَّف العاشر في دولة الكويت

مريم مبارك جمعه مبارك *
أ.د. جيهان وديع مطر **

ملخص:

تهدف الدِّراسةُ الحاليّة إلى التعرُّف إلى مستوى نوعيّة التعليم، والدّافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت، والعلاقة بينهما. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (956) طالباً، بواقع (395) طالباً، و(561) طالبةً من الصَّف العاشر الثانوي في الكويت، وتراوحت أعمارهم من (15–16) عاماً. واستُخدمت أداتان، هما: مقياس نوعيّة التعليم ثلاثي الأبعاد (الإدارة الصفيّة والتنشيط المعرفي والدعم)، ومقياس دافعيّة الإنجاز. أشارت النتائج إلى أنّ كلّاً من نوعيّة التعليم والدّافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر كانتا بمستوى مرتفع. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطيّة (موجبة) دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين الدرجة الكليّة لأبعاد نوعيّة التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت بلغت (0.444). وأسفرت النتائج عن عدم وجود يوجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين نوعيّة التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت تبعاً لمُتغيِّر الجنس.

وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول نوعيّة التعليم والدافعية للإنجاز على مراحلَ عمريةٍ مختلفةٍ.

الكلماتُ المفتاحيّة: نوعيّة التعليم، دافعيّة الإنجاز، الصَّف العاشر، الكويت.

* الكويت/ mubarakmjm1@gmail.com
** كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية/ الأردن/ j.mattar@ju.edu.jo

المقدمة:

تُعد "نوعيّة التعليم" من الموضوعات التربوية التي لاقت اهتماماً بالغاً في ميدان التربية والتعليم، فَنَيْلُ تعليم ذات نوعيّة عالية لا يعدُّ سبيلاً لضمان التطوُّر المناسب لجميع الطلبة، بل غاية للوصول بالفرد إلى الإنتاج بفاعلية؛ داعماً لمُجتمعه، صانعاً لواقعٍ ومستقبلٍ أفضل.

كما تعدُّ "نوعية التعليم" أحد العوامل الرئيسة التي تؤدي دوراً مهماً في التعليم (Praetorius et al., 2017). والتي أصبحت الرغبةُ في تحسينها قوةً دافعةً سياسياً، واجتماعياً، وحتى اقتصادياً، في الألفية الجديدة؛ لقابليتها للتعديل أو التحسين (Hunt et al., 2009). وتحقيقاً لهذا المسعى لابدَّ من تحديد نقاط القوة والضعف لدى المُعلمين، وتحديداً فيما يتعلَّق بمُمارساتهم، والعمل على تحسينها، والسَّعي إلى تطوير البرامج التعليمية التي يُقدِّمونها، مع الحرص على استحداثِ بيئاتٍ صفيَّةٍ تدعم جميع الطلبة وتُشجِّعهم. (Kunter et al., 2013; Praetorius et al., 2017).

ومن المُثير للاهتمام، أنَّ الباحثين من سياقاتٍ ثقافيةٍ وتعليميةٍ مثل ألمانيا والولايات المتحدة، قد حدَّدوا أبعاداً مُتماثلة لنوعيَّة التعليم تُنظِّم التفاعلات بين المعلم والطلبة، وتمَّ اقتراح ثلاثة أبعاد عامة، يُفترض أنها ضروريّة للتعليم عالي الجودة (Klieme & Rakoczy, 2003) هي: الإدارة الصفيّة، والتنشيط المعرفي، والدعم.(Praetorius et al., 2017)

فكيفيّة تعامُل المعلمين داخل الصُفوف الدراسيّة، من المُمكن أن يكون لها تأثيرٌ في دافع الطلبة، ومدى مشاركتهم في العملية التعليمية، لأن الدافعيّة –بشكل عام–تعدُّ من أهم الأهداف في المنظومة التعليمية، والتي تمَّت صياغتُها صراحةً في قوانين المدرسة ومناهجها (Rakoczy, 2006). إذ يندفع الأفراد للإنجاز عندما يُواجهون تحدياً يُدركون من خلاله أن النتيجة التي سيصلون إليها ما هي إلا انعكاسٌ لنجاحهم أو إخفاقهم الشخصي (Smith, 2015). وقد وجد الباحثون أنَّ مستوياتها لدى الطلبة يُمكن أن يتمَّ زيادتُها، كما وتنبئ بنجاحهم (Cueva, 2006) خاصة في المرحلة الثانوية، لما لهذه المرحلة من أهمية؛ فهي تتوسط الطفولة والرشد، متضمنةً تغييراتٍ عديدةً، وهي محطة الإعداد للحياة المنتجة والتخطيط للمستقبل (Steinberg, 2017) .

ومن بين نماذج تعليمية عدة عُنِيَتْ بنوعية التعليم، ظهر أُنموذج لثلاثة أبعاد أساسية في دراساتٍ مختلفةٍ تلخص أهم جوانب التعليم الفعّال، وشحذ الدافعية، وهي: الإدارة الصفية والتنشيط المعرفي والدعم (Fauth et al., 2014).

فالإدارة الصفية من سمات التعليم ذات الجودة العالية، التي حظيت باهتمامٍ كبيرٍ لعقود عدة منذ العمل الذي قام به Kounin في سنة 1970، وهي تُركز على تعظيم وقت تعلُّم الطلبة من خلال منع حدوث المشكلات، والتعامل معها بشكلٍ فعّالٍ، وتتضمَّن طرق تحقيق إدارة عالية الجودة للصفوف الدراسية من خلال تحديد أنماط السلوك المرغوبة وتعزيزها، ومنع الأنماط السلوكية غير المرغوبة من الطلبة، ووجود قواعد وإجراءات روتينية واضحة ومُطبقة، وتنظيم الصف بكفاءةٍ (Praetorius et al., 2017).

أما التنشيطُ المعرفيُّ فإنه يتشابه بمضمونه مع مفهوم التدريس من أجل الفهم، الذي قدَّمَهُ Cohen في سنة 1993، إذ يستند هذا البُعد إلى النظريات المعرفية والبنائية الاجتماعية. ويتضمن تقديم المعلم المهمات والأسئلة الصعبة، التي تجعل الطلبة يُفكرون بعمقٍ، وتعمل على تنشيط معرفتهم السابقة، والتي تساعدهم على ربط المعلومات ببعضها، أو تطبيقها على مواقف جديدة، فضلاً عن إتاحة المجال لهم؛ للخوض في مناقشات صفية مرتبطة بمحتوى الدرس (Kunter & Voss, 2013).

في حين يُشير الدعمُ إلى محاولات المعلم لتلبية احتياجات الطلبة، وأخذ وجهات نظرهم بعين الاعتبار باستناده إلى نظرية تقرير (Ryan & Deci, 2000) بالتركيز على تعزيز خبراتهم في إحساسهم بالكفاءة والاستقلالية والارتباط الاجتماعي؛ وعليه فإنَّ المعلم الداعم لطلبته هو القادر على بناء علاقات إيجابية معهم، بإظهار الاحترام والاهتمام (Praetorius et al., 2017).

وعند الحديث عن الدافعية للإنجاز، كمفهوم جديدٍ نسبياً في عالم الدافعية، وواحدة من القوى الدافعة لتنمية المجتمع؛ والتي تتجلّى أهميَّتُها في إكساب الطالب الجدية والرغبة في المحاولة والمنافسة لتحقيق الأهداف، فضلاً عن ذلك يُمكننا أن نفسر عبرها نجاح بعض الطلبة في تحقيق الأهداف أكثر من غيرهم (Kaura, & Sharma, 2015).

وعلى الرغم من أنَّ عالم النفس "هنري موراي" Henry Murray من أوائل من أدخل مفهوم الحاجة إلى الإنجاز في التراث النفسي من خلال كتابه عن ديناميات الشخصية سنة 1938 بوصفها إحدى الحاجات العشرين الأساسية، التي حددها لدى الطلبة، وعرفها بـ: ميل الفرد ورغبته في تخطي العقبات، ومكافحته بقوة في أداء المهمات الصعبة؛ ليُنجزها بسرعةٍ، وبأفضل طريقةٍ. (Hill & O'Dell, 1999)

إلا أنَّ مفهوم الدافع للإنجاز أصبح بديلاً لمُصطلح الحاجة، وانتشر بفضل جهود كلٍّ من

"ماكليلاند، اتكنسون، كلارك، ولويل" McClelland, Atkinson, Clark, and Lowell وعُرف بـ: اهتمام الفرد بخوض منافسة ما في ضوء مستوى محدد من الامتياز للفوز، أو لتحقيق الأداء الجيد، أو ليكون الأفضل مقارنةً بالآخرين (McClelland & Watson, 1973). وانطلاقاً من نظرية الدافعية للإنجاز، التي كانت نتاجاً لدراساتهم، حددت ثلاث حاجاتٍ أساسيّة لدى الطالب تختلف بأهميَّتها، وهي: الحاجة إلى الإنجاز أي: الرغبة في تحقيق إنجاز، أو إتقان المهارات، أو تحقيق المعايير العالية والتفوق. والحاجة إلى الانتماء تعني: الحاجة إلى التفاعل مع الآخرين، وإقامة علاقات ودية معهم، والرغبة بالشعور بتقبُّلهم واستحسانهم. وأخيراً الحاجة إلى القوة، أي: الميل إلى فرض السلطة، واتخاذ القرارات والمشاركة في صنعها، والتأثير في الآخرين. (Reeve, 2014)

وتتأثر هذه الاحتياجات بخلفيّة الطالب وخبراته الحياتيّة، فإذا تمكَّن المعلم من تحديد أهمية كلِّ هذه الاحتياجات له، فسوف يساعد في تحديد كيفية التأثير فيه. كما من الممكن زيادتُها من خلال توفير بيئةٍ صفيةٍ توفر له مزيجاً مثالياً مشبعاً لها. McClelland's Human Motivation.) (2018, March 25

الدراسات السابقة ذات الصلة:

أجريت عديد من الدراسات السابقة على نوعية التعليم والدافعية للإنجاز، منها:

قام أديغبا وسليمان (Adedigba, & Sulaiman, 2020) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير إدارة الصف الدراسي للمعلمين على دافع الطلبة للتعلم، وإنجازهم الأكاديمي في نيجيريا، وعينة الدراسة شملت 250 معلماً، بواقع 135 معلمة، و115 معلماً، وجميع الطلبة من 50 مدرسة. تضمنت أدوات الدراسة: مقياس مراقبة أسلوب إدارة الصف الدراسي للمعلم يُقيِّم أسلوب المعلم والتفاعل مع الطلبة في الفصل، ومقياس لتقييم دافعية التعلم للطلبة، وأوراق تسجيل درجات الطلبة في: الرياضيات واللغة الإنجليزية والعلوم الأساسية. كشفت النتائج عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب إدارة الفصل والدافعية للتعلُّم، بلغت قيمتُها 0.61، وأنَّ أسلوب إدارة الصف الدراسي للمعلمين يُفسر 24.1٪ من التباين في دافعية الطلبة للتعلم. ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين أسلوب إدارة الصف الدراسي للمُعلمين والأداء الأكاديمي للطلبة قيمته 0.61، وأن أسلوب إدارة الصف الدراسي يُفسر 37.6٪ من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة.

أما "بورتش وكيم" (Burić, & Kim, 2020) فقد قاما بدراسة هدفت إلى اختبار العلاقة

بين نوعية التعليم (الإدارة الصفية، التنشيط المعرفي، الدعم) والدافع الداخلي للطالب، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من 2087 طالباً من المدارس الثانوية بنسبة 57% للإناث، و43% للذكور، تمَّ قياس نوعية التعليم من وجهة نظر الطلبة باستخدام مقياس الإدارة "لكانتر وآخرين" (Kunter et al., 2008). ولقياس التنشيط المعرفي تمَّ استخدامُ مقياس التعليم التكيفي لـ"ميدجلي وآخرين" (Midgley, et al., 2000)، واستخدم مقياس "وليام وديسي" (Williams & Deci, 1996) لقياس الدعم، والمقياس الفرعي للدافع الداخلي المأخوذ من مقياس الدافع من إعداد جاي وآخرين (Guay, et al., 2000). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نوعية التعليم والدافعية الداخلية للطالب.

وفي دراسة العجمي والعتل (Al-Ajmi & Al-Atl, 2018) التي هدفت إلى تقصي آراء أولياء الأمور في جودة التدريس في مدارس الكويت باستخدام أُنموذج الأبعاد الثلاثي لنوعية التعليم (الإدارة الصفية، التنشيط المعرفي، والدعم) وإيجاد الفروق في تلك الآراء وفق مُتغيّرات الجنس والمُحافظة السكنية والمستوى التعليمي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (430) ولي أمر، بواقع (85) ذكراً، و(345) أنثى، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى جودة التدريس كما يراه أولياء الأمور في محاور إدارة الصفوف (م= 3.27) متوسط، والتنشيط المعرفي (م= 3.36) متوسط، أما فيما يتعلق بمحور الدعم المعنوي (م= 3.43) كان مرتفعاً. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمُتغيّر الجنس في التنشيط المعرفي لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً فيما يتعلَّق بمحوري إدارة الصفوف والدعم المعنوي.

قام العلي ومحمد (Al-Ali & Muhammad, 2016) بدراسة هدفت إلى فحص الفروق في الدافعية للإنجاز بين طلبة الثانوية وفقاً للجنس، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في محافظة الأحمدي في الكويت، بلغت العيّنة 240 طالباً من المرحلة الثانوية، بواقع (120) ذكوراً، و(120) إناثاً، تراوحت أعمارهم من (16–19) عاماً، أجاب الطلبة على مقياس الدافعية للإنجاز من إعداد النابلسي سنة 1993، وكشفت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز.

أجرى "شيرور" وآخرون (Scherer et al., 2016) دراسة هدفت إلى اختبار العلاقة بين نوعية التعليم (الإدارة الصفية– التنشيط المعرفي– الدعم) والدافع للتعلم في الرياضيات، تكوَّنت عينة الدراسة من 26746 طالباً وطالبة من برنامج الطلبة الدوليين (PISA) من أستراليا، وكندا،

وأمريكا، تراوحت أعمارهم من (15–16) عاماً. تضمَّنت أدوات الدراسة مقياس تصورات نوعية التعليم، ومقياس الدافع لتعلُّم الرياضيات من إعداد الباحثين، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين الأبعاد الثلاثة والدافع لتعلُّم الرياضيات.

أجرى مالانا وآخرون (Maulana et al., 2011) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين تصوُّرات الطلبة لسلوك المعلم من قرب وتأثيره بين الأشخاص ودوافعهم للتعلم، تكونت عينة الدراسة من 1900 طالب بواقع (793) ذكوراً و(1101) إنثى. أجاب الطلبة على استبانة تفاعل المعلم، واستبانة أبعاد الدافعية، وبيَّنت النتائج أنَّ هناك ارتباطاً إيجابياً دالاً إحصائياً بين تصوُّرات الطلبة لسلوك قرب المعلم والدافع الداخلي والمُحدد، والذاتي للطالب. وارتبط تأثير المعلم بشكل إيجابي بجميع دوافع التعلم. ووجد أن التأثير والقرب يُعدّان من المُحددات المهمة لتحريك دافعية الطالب، لكن العلاقة بين السلوك الشخصي للمعلم ودافع الطالب أكثر ارتباطاً بالتأثير من القرب.

أما كلارك (Clark, 2010) فقد أجرى دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى فحص الفروق في الدافعية للإنجاز وفقاً للجنس والمرحلة النمائية، على عيّنةٍ قوامها 129 من الذكور والإناث، بواقع (66) ذكراً، و(63) أنثى، تراوحت أعمارهم من (9–19) عاماً. أجاب المشاركون على قائمة الدافعية للإنجاز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث لصالح الإناث، وعدم وجود فروق في الدافعية للإنجاز وفقاً للمرحلة النمائية.

وبعد استعراض الدراسات السابقة يُلاحظ شحّ الدراسات التي تناول مفهوم نوعية التعليم من منظور طلبة الصف العاشر –حسب علم الباحثتيْن– وعلاقته بدافعيتهم للإنجاز، إذ إنَّ بعض الدراسات تناولت نوعية التعليم مقروناً بالإنجاز الأكاديمي تارة، وبالدافع الداخلي تارة أخرى، كما ربطت دافع التعلم بدراساتٍ أخرى. في حين اتفقت الدراسة الحالية مع بعض أهداف الدراسات السابقة في سعيها إلى البحث في نوعية التعليم وعلاقتها بالدافعية. لكنّ الدراسة الحالية إختلفت عن غيرها من الدراسات السابقة من حيث المكان، والتركيز على تصوُّرات طلبة الصف العاشر أنفسهم عن نوعية التعليم المُقدَّمة لهم من قبل مُعلميهم وفقاً للأُنموذج ثلاثي الأبعاد (الإدارة الصفية، التنشيط المعرفي، الدعم)، وعلاقتها بدافعيَّتهم للإنجاز في المرحلة الثانوية في دولة الكويت، وتمَّ الاستعانة بتلك الدراسات في تصميم الدراسة الحالية، وعرض نتائجها، ومناقشتها، وتحليلها، بناءً على ما أتى في سابقاتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد الاطلاع على الأدبيات المُتعلقة بالموضوع، أشارت الأدبيات إلى أهمية تسليط الضوء على نوعية التعليم المقدمة من قبل المعلم وعلاقتها بمتغيّرات مرتبطة بطلبة الثانوية وفقاً لوجهة نظرهم هم (Wisniewski et al., 2020). وانطلاقاً من القلق المتزايد بشأن دافعية الإنجاز لدى طلبة الثانوية، والتي أثبتت الدراسات أنَّ هناك حاجةً قويةً لتعزيزها، لما لها من تأثير على تعلُّمهم ومسار حياتهم(Al-Masma et al., 2019 Los & Schweinle, 2019)، إذ أبدى عديد من الباحثين اهتماماً بالدافعية؛ من أجل الحدِّ من المشكلات المُتعلِّقة بانخفاض الاهتمام بالتعلُّم، والتحصيل ((Maulana, et al., 2016).

كما وُجد غيابٌ للدراسات العربية بشكلٍ عام، والدراسات المحلية الكويتية بشكلٍ خاص – على حسب علم الباحثتيْن– التي تناولت تلك المُتغيّرات، في حين بُحثت هذه المتغيرات على حدة في دراسة المسما وآخرين (Al-Masma et al.,2019) حول تدني مستوى الدافعية للإنجاز لدى طلبة الثانوية، ما يستدعي الحاجة إلى معرفة المتغيرات ذات الصلة، أما في دراسة العجمي والعتل (Al-Ajmi & Al-Atl, 2018) تمَّ التطرُّق لنوعية التعليم من وجهة نظر أولياء الأمور في مدارس الكويت وفقاً للأُنموذج ثلاثي الأبعاد، تمهيداً لتقديم صورةٍ واضحةٍ لرأي المُجتمع في مستوى نوعية التعليم في المدارس، والخروج بجُملةٍ من الإجراءات لتحسينها.

لذا أتت الدراسةُ الحاليَّةُ للكشف عن وجهة نظر الطلبة لنوعية التعليم التي يُقدِّمها لهم المعلم، وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى نوعيّة التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في دولة الكويت؟
2. ما مستوى دافعيّة الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت؟
3. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين نوعية التعليم، والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت تُعزى للجنس؟

أهداف الدراسة:

1. الكشف عن مستوى نوعيّة التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في دولة الكويت ومستوى دافعيَّتهم للإنجاز.

2. محاولة الكشف عن العلاقة بين نوعيّة التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت والفروق بينهما وفقاً للجنس.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

قد تؤدي دوراً في إثراء المعرفة النظرية حول نوعيّة التعليم وعلاقتها بالدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر، ومن المؤمل أن تثري بنتائجها المكتبة العربية بما فيها الكويتية.

الأهمية التطبيقية:

من المُرجح أن تُسهم في تحسين الواقع التربوي في حال أخذ أصحاب القرار بنتائجها من حيث نوعيّة التعليم والتصوُّرات حولها، وما يتبعها من إعادة نظر المعلم بممارساته التعليمية، وتُساعد على اتخاذ القرارات كتقديم دوراتٍ لتطوير نوعيّة التعليم، كما توفر أدوات يُمكن الاستفادة منها.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

- **نوعيّة التعليم Teaching Quality**: عبارة عن ممارساتٍ تربويةٍ تُيسِّر وصول مجموعاتٍ مُتباينةٍ من الطلبة إلى المعلومات والاندماج في أنشطة الصف ومهماته بطرقٍ تُيسِّر التَّعلم المُرتبط بأهداف المنهج (Alton-Lee, 2003, P11).

وتتضمَّن في هذه الدراسة وفقاً لأُنموذج الأبعاد الثلاثي لنوعية التعليم: بعد الإدارة الصفية، التنشيط المعرفي، والدعم (Praetorius et al., 2017).

- **الإدارة الصفيّة Classroom Management**: المقدرة على تقديم توجيهاتٍ مُنظمةٍ، وإظهار إدارة فعّالة لسلوك الطلبة، والتي من شأنها أن تضمن وقتاً كافياً للأنشطة التعليمية. (Burić & Kim, 2020, P2)
- **التنشيط المعرفي Cognitive Activation**: يشير إلى المقدرة على إشراك الطالب في مهارات التفكير العُليا، ومهارات التفكير ما وراء المعرفية وفي الأنشطة الصّعبة، وتعزيز فهم الطلبة العميق للمُحتوى، وتحفيز استكشاف المفاهيم والأفكار وربطها بالمعرفة السابقة .(Burić & Kim, 2020, P2)
- **الدعم Support**: هو المقدرة على إظهار الميزات المُرتبطة بعلاقة الطالب – المعلم، كالرعاية والاهتمام، وتقديم الردود البنّاءة من خلال التوجيه، وإظهار أُنموذج جيد في التعامل

مع أخطاء الطلبة وسوء فهمهم. (Burić & Kim, 2020, P2)

وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة: الدرجة التي سوف يحصل عليها أفراد العيّنة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

- **الدافعية للإنجاز Achievement Motivation:** عرفها مارشال Marshall بأنها: الحاجة إلى الأداء الجيد أو السعي من أجل النجاح، ويتضح من المُثابرة والجهد في مواجهة الصعوبات، وهو دافع بشري رئيس. (Marshall, 1998, P3)

وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة: الدرجة التي سوف يحصل عليها أفراد العينة في المقياس المستخدم في هذه الدراسة الحالية.

حدود الدراسة ومُحدداتها:

- **الحدود البشرية:** اقتصرت على عينة من طلبة الصف العاشر في الكويت.
- **الحدود المكانية:** شملت عيّنة من المدارس الثانوية الحكومية في الكويت.
- **الحدود الزمانية:** أُجريت الدراسة خلال الصف الدراسي الثاني من العام (2021/2020).
- **مُحددات الدراسة:** اقتصرت الدراسة على تقييم تصوُّرات طلبة الصف العاشر لمادة الرياضيات لنوعية التعليم وفقاً للأُنموذج ثلاثي الأبعاد (الإدارة الصفية– التنشيط المعرفي– الدعم)، والدافعية للإنجاز لديهم.

الطريقة والإجراءات:

أولاً: منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي؛ للإجابة عن أسئلتها، بجمع البيانات بواسطة الأدوات المُناسبة، وتحليل البيانات للخروج بالنتائج والتوصيات.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتُها

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف العاشر من المرحلة الثانوية في الكويت، والموزعين على محافظاتها: (مبارك الكبير، حولي، الأحمدي، العاصمة، الجهراء، الفروانية)، والبالغ عددهم (31210) طلاب، بواقع: (15078) من الذكور، و(16132) من الإناث، وفقاً لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2021/2020. (Ministry of Education, 2020)

واختيرت عينة الدراسة الاستطلاعيّة عشوائيّاً لتبلغ (50) طالباً من الصف العاشر في المرحلة الثانوية، من خارج عيّنة الدراسة النهائية.

كما اختيرت عيّنة الدراسة النهائيّة بالطريقة المُتيسرة بسبب جائحة كورونا (كوفيد-19)، واستخدام التعليم عن بُعد كبديلٍ للتعليم بالطريقة التقليديّة داخل المدارس، لتبلغ (956) طالباً، تُمثل (3%) من المجتمع الذي اختيرت منه، من المُلتحقين بالصف العاشر الثانوي، بواقع (395) طالباً و(561) طالبةً من الصَّف العاشر الثانوي، ومن المُلتحقين في إحدى المدارس: مدرسة برقان- بنات، مدرسة سلمان العدساني- بنين، مدرسة بيان- بنات، مدرسة فلسطين- بنين، مدرسة أم العلاء الأنصارية- بنات، مدرسة هشام بن العاص- بنين، مدرسة الروضة- بنات، مدرسة حمد الرجيب- بنين، مدرسة تيماء- بنات مدرسة الواحة- بنين، مدرسة الفروانية- بنات، مدرسة المباركية- بنين.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

لتحقيق غايات الدراسة تمَّ استخدام ما يأتي:

1. مقياس نوعيّة التعليم Teaching Quality Scale **(TQS):**

تمَّ بناءُ مقياس نوعيّة التعليم؛ بهدف تقييم نوعية تعليم المعلم من قبل الطالب استناداً إلى أُنموذج نوعية التعليم ثلاثي الأبعاد (الإدارة الصفية- التنشيط المعرفي- الدعم) (Praetorius et al., 2017)، ووفقاً للأدب المُرتبط بالأُنموذج تمَّ بناءُ المقياس بعد تعريف أبعاده إجرائياً، واستخراج الخصائص السيكومترية بعرضه على مُحكمين من أعضاء هيئة التدريس المُختصين في الجامعات؛ لإبداء رأيهم في مدى دقة الفقرات، ومدى انتمائِها للبُعد الذي تندرج منه، وأخذ اقتراحاتهم حولها، وحساب الصدق والثبات بتطبيقه على عيّنة استطلاعيّة قوامها 50 طالباً من خارج عيّنة الدراسة، كما يأتي:

الخصائص السيكومترية لمقياس نوعية التعليم (TQS):

صدق المقياس

أولاً: صدق المحتوى:

تمَّ عرض المقياس بصورته الأوليّة على عدد من المُحكمين ذوي الاختصاص بعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، إذ بلغ عددهم (11) محكماً؛ بهدف تقييم الفقرات من حيث مدى ارتباطها بالبُعد وآرائهم حولها. وفي ضوء ذلك تمَّ إجراء التعديلات والإبقاء على الفقرات والأبعاد التي حصلت على نسبة اتفاق 80%.

ثانياً: الدلالة التمييزية كمؤشرٍ لصدق البناء:

طُبِّق مقياس نوعية التعليم على عينة استطلاعية قوامها 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عيّنتها، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة على البُعد الذي تنتمي إليه من المقياس، وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس والجدول(1) يوضح ذلك كما يأتي:

الجدول(1) قيم معاملات ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	البعد	رقم الفقرة	الارتباط مع البعد	الارتباط مع الدرجة الكلية
الإدارة الصفية	1	.816**	.732**	التنشيط المعرفي	16	.736**	.683**
	2	.789**	.836**		17	.704**	.689**
	3	.403**	.285*		18	.721**	.712**
	4	.711**	.738**		19	.759**	.704**
	5	.798**	.749**		20	.764**	.692**
	6	.616**	.568**	الدعم	21	.690**	.705**
	7	.708**	.663**		22	.818**	.773**
	8	.566**	.501**		23	.455**	.375**
	9	.587**	.474**		24	.818**	.828**
	10	.550**	.432**		25	.793**	.712**
التنشيط المعرفي	11	.787**	.798**		26	.541**	.486**
	12	.647**	.650**		27	.785**	.809**
	13	.567**	.500**		28	.742**	.653**
	14	.768**	.746**		29	.744**	.614**
	15	.703**	.617**		30	.785**	.736**

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α=0.05). **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يُبيّن الجدول(1) أنَّ مُعاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد المنتمية اليه لبُعد الإدارة الصفية تراوحت بين (0.403 و0.816)، وبين درجة الفقرة لبُعد الإدارة الصفية والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.285 و0.836)، ومعاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له لبعد التنشيط المعرفي تراوحت بين (0.567 و0.787)، وبين درجة الفقرة لبُعد التنشيط المعرفي والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.500 و0.789)، ومعاملات الارتباط بين الفقرة والبعد المنتمية له لبعد الدعم تراوحت بين (0.455 و0.818)، وبين درجة الفقرة لبُعد الدعم والدرجة الكلية للمقياس

تراوحت بين (0.375 و0.828). وهي قيم مناسبة وتدلُّ على صدق البناء لمقياس نوعية التعليم.

وقد تمَّ التحقق من صدق البناء الداخلي للمقياس من خلال استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس. والجدول (2) يُبيّن هذه النتائج:

الجدول(2) معاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم

الأبعاد	الإدارة الصفية	التنشيط المعرفي	الدعم
الإدارة الصفية	1		
التنشيط المعرفي	.826**	1	
الدعم	.767**	.831**	1
الدرجة الكلية للمقياس	.917**	.952**	.931**

يبين الجدول(2) أن معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس نوعية التعليم تراوحت بين (0.767 و0.831)، إذ بلغ أعلى معامل ارتباط بين بُعد التنشيط المعرفي وبعد الدعم (0.831)، وأقل معامل ارتباط بين بعد الإدارة الصفية وبعد الدعم (0.767). وبلغت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (0.917 و0.952)، إذ بلغ أعلى معامل ارتباط بين بعد التنشيط المعرفي والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم (0.952)، وأقل معامل ارتباط بين بُعد الإدارة الصفية والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم (0.917). وهي قيم مناسبة وتدلُّ على صدق الارتباطات الداخلية لمقياس نوعية التعليم.

ثبات مقياس نوعية التعليم

تمَّ التحقق من ثبات المقياس من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيق مقياس نوعية التعليم على عيّنة قوامها 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عيّنتها، ويوضح الجدول(3) ذلك:

الجدول(3) معاملات الثبات المُستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية والمقياس ككل لمقياس نوعية التعليم

الأبعاد	معامل الثبات كرونباخ ألفا
الإدارة الصفية	0.846
التنشيط المعرفي	0.892
الدعم	0.894
المقياس ككل	0.952

يوضح الجدول(3) أن معامل الثبات المستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمقياس نوعية التعليم بلغ للمقياس ككل (0.952)، في حين تراوحت معاملات الارتباط للأبعاد الفرعية بين (0.846 و0.894) وهي قيم مناسبة، وتدل على الثبات بطريقة

الاتساق الداخلي لمقياس نوعية التعليم.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

ظهر المقياس في صورته النهائية من 30 فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد وهي: بُعد الإدارة الصفية (1–10)، وبُعد التنشيط المعرفي (11–20)، وبُعد الدعم (21–30). وتتمَّ الإجابة عن فقرات المقياس بوضع إشارة (√) حسب استجابة الفاحص، وفق التدريج ليكرت (Likert) الخماسي: (موافق بشدة: 5)، (موافق: 4)، (محايد: 3)، (غير موافق: 2)، (غير موافق بشدة: 1). ويتضمَّن المقياس فقرات سلبية هي (8، 12، 21). وتتراوح الدرجة الكلية للمقياس من (30–150)، كما اعتمد المعيار التالي للحكم على المتوسطات ليكون المستوى: المرتفع من (5–3.68)، والمتوسط من (3.67–2.34)، والمنخفض من (2.33–1).

2. مقياس دافعية الإنجاز (AMM):

المقياس في صورته الأصلية:

تمَّ تطويرُهُ من قبل "سميث، وآخرون" (Smith et al, 2020) لقياس دافعية الإنجاز استناداً إلى الأساس النظري لمفهوم الإنجاز التي صاغها "أتكنسون، وماكليلاند" Atkinson and McClelland في سنة 1948، 1953، 1961، يحتوي المقياس على 14 فقرة موزعة على: البُعد الأول "أفكار الإنجاز" التي تنعكس من خلال الحاجة إلى رغبةٍ شديدةٍ في تحقيق شيءٍ ما، والإجراءات المُخطط لها لتحقيق التميز، والأمل في النجاح والخوف من الفشل (9 فقرات)، والبُعد الثاني "سلوك الإنجاز" أي خصائص الأفراد المتفوقين وسلوكهم مثل المخاطرة المعتدلة المحسوبة بعناية، الاستفادة من الملاحظات لتعديل أهدافهم، تحمّل المسؤولين، التيقظ، والفضول، وتعمد خوض التجارب الجديدة (خمس فقرات). يتم الإجابة عن فقراته بخمسة بدائل تتراوح من (معارض بشدة، معارض، محايد، موافق، موافق بشدة)، كلما ارتفعت الدرجة الكلية دلَّ على مستوى عالٍ من الدافعية للإنجاز. يتمتع المقياس بخصائص سيكومترية جيدة، إذ كانت قيمة معامل كرونباخ ألفا لبُعد "أفكار الإنجاز" 0.77، ولبُعد "سلوك الإنجاز" 0.60، وللمقياس ككل 0.82.

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز (AMM):

صدق المقياس

أولاً: صدق المحتوى:

تمَّ عرضُ المقياس بصورته الأوليّة على عددٍ من المُحكمين ذوي الاختصاص بعلم النفس

التربوي والقياس والتقويم، إذ بلغ عددهم (11) محكماً؛ بهدف تقييم الفقرات من حيث مدى ارتباطها بالبُعد وآرائهم حولها. وفي ضوء ذلك تمَّ إجراءُ التَّعديلات، وتمَّ الإبقاء على الفقرات والأبعاد التي حصلت على نسبة اتفاق 80%.

ثانياً: الدلالة التمييزية كمؤشرٍ لصدق البناء:

طُبِّق مقياس دافعية الإنجاز على عيّنةٍ استطلاعيةٍ قوامها 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة على البُعد الذي تنتمي إليه، وبين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس، ومعاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز. والجدول(4) يوضح ذلك كما يأتي:

الجدول (4) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة على البُعد الذي تنتمي إليه وبين الفقرة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز ومعاملات ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز

الأبعاد	رقم الفقرة	الارتباط مع البُعد	الارتباط مع الدرجة الكلية	ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية	
				أفكار الإنجاز	سلوكيات الإنجاز
أفكار الإنجاز	1	.389**	.499**	1	
	3	.543**	.733**		
	4	.203	.507**		
	6	.402**	.481**		
	10	.417**	.453**		
	11	.503**	.765**		
	12	.255	.505**		
	13	.571**	.758**		
	14	.574**	.719**		
سلوكيات الإنجاز	2	.393**	.536**	.678**	1
	5	.494**	.495**		
	7	.460**	.602**		
	8	.353*	.431**		
	9	.306*	.478**		
الدرجة الكلية للمقياس				.925**	.871**

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يبين الجدول(4) أنَّ معاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد المنتمية اليه لبُعد أفكار الإنجاز تراوحت بين (0.203 و0.574)، وبين درجة الفقرة لبعد أفكار الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.453 و0.765)، ومعاملات الارتباط بين الفقرة والبُعد المنتمية اليه لبُعد سلوك

الإنجاز تراوحت بين (0.306 و0.494)، وبين درجة الفقرة لبُعد سلوك الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (0.431 و0.602)، وهي قيمٌ مناسبةٌ وتدلُّ على صدق البناء لمقياس دافعية الإنجاز.

كما وتمَّ التَّحقق من صدق البناء الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز من خلال استخراج قيم معامل ارتباط بيرسون بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس. كما هو مبين في الجدول(4) أنَّ معامل الارتباط بين الأبعاد الفرعية لمقياس دافعية الإنجاز بلغ (0.678)، وبلغ معامل الارتباط بين بعد أفكار الإنجاز والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز (0.925)، وبلغ معامل الارتباط بين بُعد سلوك الإنجاز والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز (0.871). وهي قيمٌ مناسبةٌ وتدلُّ على صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ثبات مقياس دافعية الإنجاز

تمَّ التحقق من الثبات لمقياس دافعية الإنجاز من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال تطبيق مقياس دافعية الإنجاز على عيِّنة قوامها 50 طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عيِّنتها، ويوضح الجدول (5) ذلك:

الجدول(5) معاملات الثبات المُستخرجة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للأبعاد الفرعية والمقياس ككلٍ لمقياس دافعية الإنجاز

الأبعاد	معامل الثبات كرونباخ ألفا
أفكار الإنجاز	0.808
سلوك الإنجاز	0.511
المقياس ككل	0.830

يُبيّن الجدول(5) أنَّ معامل الثبات المُستخرج بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمقياس دافعية الإنجاز بلغ للمقياس ككل (0.830)، في حين بلغ معامل الثبات لبُعد أفكار الإنجاز (0.808) ولبُعد سلوك الإنجاز (0.511)، وهي قيمٌ مناسبة، وتدلُّ على ثبات مقياس دافعية الإنجاز.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكوَّنُ المقياس بصورته النهائية من 14 فقرة موزعة على بُعدي: أفكار الإنجاز، وسلوك الإنجاز. وتتمُّ الإجابة عن فقراته بوضع إشارة (√) حسب استجابة الفاحص، وفقاً لتدريج ليكرت الخماسي.

نتائج الدراسة:

نتائج السؤال الأول: ما مستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في دولة الكويت؟

للإجابة عن السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت والجدول (6) يُبيّن النتائج:

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	الدعم	3.92	.673	مرتفع
2	1	الإدارة الصفية	3.91	.567	مرتفع
3	2	التنشيط المعرفي	3.77	.656	مرتفع
المتوسط الكلي لنوعية التعليم			3.87	.582	مرتفع

يبين الجدول(6) أنَّ المتوسط الكلي لمستوى نوعية التعليم بلغ (3.87)، وانحراف معياري (0.582) وبمستوى مرتفع، في حيث جاء بُعد (الدعم) في الرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، تلاه بُعد (الإدارة الصفية) وبمستوى مرتفع، في حين جاء بعد (التنشيط المعرفي) في الرتبة الأخيرة وبمستوى مرتفع. وفيما يأتي تفصيل للأبعاد:

أولاً: بُعد الإدارة الصفية: كما هو موضح في الجدول(7)

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد الإدارة الصفية مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	4.29	.784	مرتفع	6	6	3.90	.968	مرتفع
1	3	4.29	.911	مرتفع	7	7	3.87	1.167	مرتفع
3	9	4.24	.907	مرتفع	8	5	3.84	.974	مرتفع
4	10	4.07	.927	مرتفع	9	2	3.60	1.417	متوسط
5	4	4.05	1.020	مرتفع	10	8	2.98	1.420	متوسط

يبين الجدول(7) أن المتوسطات الحسابية لمستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد الإدارة الصفية تراوحت بين (2.98 و4.29).

ثانياً: بُعد التنشيط المعرفي: موضح في الجدول(8)

الجدول(8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد التشيط المعرفي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	4.19	.866	مرتفع	6	20	3.84	.972	مرتفع
2	17	3.96	1.038	مرتفع	7	18	3.67	1.114	متوسط
3	16	3.93	.986	مرتفع	8	19	3.66	1.066	متوسط
4	11	3.86	.957	مرتفع	9	12	3.63	1.332	متوسط
5	15	3.85	1.095	مرتفع	10	13	3.05	1.477	متوسط

يُبيِّن الجدول(8) أنَّ المتوسطات الحسابية لمستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد الدعم تراوحت بين (3.05 و4.19).

ثالثاً: بُعد الدعم: كما هو موضح في الجدول(9)

الجدول(9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد الدعم مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	23	4.40	.858	مرتفع	6	21	3.87	1.438	مرتفع
2	24	4.37	.892	مرتفع	7	29	3.86	1.106	مرتفع
3	25	4.28	.874	مرتفع	8	26	3.81	1.160	مرتفع
4	28	3.97	1.101	مرتفع	9	30	3.73	1.165	مرتفع
5	27	3.94	1.046	مرتفع	10	22	3.03	1.654	متوسط

يُبيِّن الجدول(9) أنَّ المتوسطات الحسابية لمستوى نوعية التعليم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد الدعم تراوحت بين (3.03 و4.40).

وما أظهرته النتائج أنّ مستوى نوعية التعليم كان مرتفعاً فأتى بعد الدعم وتلاه بُعد الإدارة الصفية، وأخيراً بُعد التنشيط المعرفي؛ ويُعزى إلى طبيعة التعليم المُتَّبعة في ظل جائحة كورونا باعتماد التعليم عن بُعد في التدريس، الأمر الذي يتماشى مع مفضلات الجيل الحالي مقارنة بأسلوب التعليم التقليدي، الذي يستلزم الحضور والانصراف وفق شروطٍ محددةٍ، وقوانين صارمةٍ، بعكس التعليم الحالي الذي لا يستلزم سوى تلقيه التعليم عن بُعد دون اشتراط تفاعله المرئي مع المعلم، والذي أعطى حريةً أكبر، وممارسةً أقل للانضباط عليه، وبالتالي يدعم حاجته كمراهق للشعور بالاستقلالية وتحمل المسؤولية الشخصية (Steinberg, 2017). لا يُمكننا تجاهل جهود المعلم المبذولة في رفع نوعية التعليم هنا مع القيود المفروضة، إذ من المُرجَّح أنه بذل أقصى

إمكاناته في التعليم تعويضاً لغياب التواصل المرئي، والتي تتفق بشكلٍ جزئيٍّ مع دراسة العجمي، والعتل (Al-Ajmi & Al-Atl, 2018) إذ أتى بُعد الدعم بمستوى مرتفع.

نتائج السؤال الثاني: ما مستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت؟

للإجابة هنا تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت والجدول (10) يُبيّن النتائج:

الجدول(10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	سلوك الإنجاز	4.22	.631	مرتفع
2	1	أفكار الإنجاز	4.09	.597	مرتفع
المتوسط الكلي لدافعية الإنجاز			4.14	.557	مرتفع

يُبيّن الجدول(10) أنَّ المتوسط الكلي لمستوى دافعية الإنجاز بلغ (4.14)، وانحراف معياري (0.557)، ومستوى مرتفع، وجاء بُعد "سلوك الإنجاز" في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي (4.22)، وبمستوى مرتفع، تلاه في المرتبة الأخيرة بُعد "أفكار الإنجاز" بمتوسط حسابي (4.09)، وبمستوى مرتفع. وفيما يأتي تفصيل للأبعاد الفرعية:

أولاً: بُعد أفكار الإنجاز كما هو موضح في الجدول(11)

الجدول(11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد أفكار الإنجاز مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	4.42	.750	مرتفع	6	4	4.07	.976	مرتفع
2	6	4.25	.835	مرتفع	7	10	3.99	.935	مرتفع
3	13	4.22	.866	مرتفع	8	14	3.93	1.096	مرتفع
4	11	4.14	.894	مرتفع	9	12	3.70	1.191	مرتفع
5	1	4.13	.887	مرتفع					

يُبيّن الجدول(11) أنَّ المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد أفكار الإنجاز تراوحت بين (3.70 و4.42).

ثانيا: بُعد سلوك الإنجاز كما هو موضحٌ في الجدول(12)

الجدول(12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى دافعية الإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت لبُعد سلوكيات الإنجاز مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	المتوسط الحسابى	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	4.44	.778	مرتفع
2	8	4.22	.895	مرتفع
3	5	4.20	.852	مرتفع
4	7	4.13	1.007	مرتفع
5	9	4.09	.990	مرتفع

يُبيّن الجدول(12) أنَّ المتوسطات الحسابية لمستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة لبُعد سلوك الإنجاز تراوحت بين (4.09 و4.44).

وأظهرت النتائجُ أنّ مستوى دافعية الإنجاز كان مرتفعاً لدى طلبة الصف العاشر؛ فالمراهقون بحاجةٍ إلى دعم الأشخاص المُهمّين في حياتهم (كالآباء– المعلمين– الأقران) والذي يؤدي دوراً في نموهم الانفعالي والاجتماعي.(Steinberg, 2017) ففي ظلِّ الأوضاع الراهنة لجائحة كورونا تضافرت جهود هؤلاء الأشخاص؛ لتقديم التحفيز والدعم اللازميْن لتجاوز التَّحديات، ليُعبِّروا عنه بدافعيتهم العالية للإنجاز بوصفها ترجمة لرغبتهم الشديدة لتحقيق الإنجاز وتوقع النجاح، وهو ما أكده مارشال (Marshall, 1998)، وسميث (Smith, 2011).

نتائج السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج معامل ارتباط بيرسون بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت، والجدول (13) يُبيّن النتائج:

الجدول(13) معامل ارتباط بيرسون بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت

معامل ارتباط بيرسون بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز		أفكار الإنجاز	سلوك الإنجاز	مقياس الدافعية للإنجاز
الإدارة الصفية	معامل الارتباط	.362**	.273**	.359**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
التنشيط المعرفي	معامل الارتباط	.454**	.355**	.455**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
الدعم	معامل الارتباط	.403**	.308**	.402**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000
الدرجة الكلية لنوعية التعليم	معامل الارتباط	.444**	.341**	.444**
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) **ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.01).

يوضح الجدول(13) أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت بلغت (0.359، 0.455، 0.402، 0.444) على الترتيب، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، وأنه توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت، فالزيادة في أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية له، تؤدي إلى زيادة الدافعية للإنجاز.

ويُبيّن الجدول(13) أنَّ قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين بُعد أفكار الإنجاز من مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت بلغت (0.362، 0.454، 0.403، 0.444) على الترتيب، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين بُعد أفكار الإنجاز من مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت، أي أن الزيادة في أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية له، تؤدي إلى زيادة أفكار الإنجاز.

ويُبيّن الجدول(13) أن قيم معامل ارتباط بيرسون بين أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين بُعد سلوك الإنجاز من مقياس الدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت بلغت (0.273، 0.355، 0.308، 0.341) على الترتيب، وهي قيم موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، أي أنه توجد علاقة ارتباطية بين أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين بُعد سلوك الإنجاز من مقياس الدافعية للإنجاز، وأن الزيادة في أبعاد مقياس نوعية التعليم والدرجة الكلية له، تؤدي إلى زيادة سلوك الإنجاز.

وتشير نتائج الجدول (13) إلى وجود ارتباط إيجابي دال إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس نوعية التعليم وبين الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، إذ بلغ معامل الارتباط بينها (0.444) عند مستوى الدلالة 0.05. وتُعزى النتائج إلى الأدب التربوي الذي أشار إلى أنَّ التغييرات في التفكير أو التحوُّلات المعرفية، كالمقدرة على التفكير المجرد والمقدرة على التقييم وغيرها، أحد التغييرات التي تحدث خلال المراهقة والتي لها تأثيراتٌ مهمةٌ في تطوُّر المراهق في جوانب نفسية

وسلوكية وانفاعلية عدة (Steinberg, 2017)، منها: الدافعية للإنجاز بما شملته من حاجة إلى الإنجاز وإلى الانتماء، والحاجة إلى القوة تتأثر بخلفية المتعلم وخبراته الحياتية التي تتأثر بما يقدمه المعلمُ في بيئةٍ صفيةٍ قد تدعم تلك الاحتياجات أو غير ذلك، وهو ما أكده أديدقبا وآخرون (Adedigba, & Sulaiman, 2020; Reeve, 2014)، لتتفق النتيجة مع نتائج دراسة (Adedigba, & Sulaiman, 2020).

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في العلاقة بين نوعية التعليم، والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت تُعزى للجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج معامل ارتباط بيرسون واختبار (z فيشر) بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت تُعزى للجنس والجدول (14) يُبيّن هذه النتائج:

الجدول(14) جدول معاملات الارتباط وقيمة توزيع z فيشر للعلاقة بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز في ضوء الجنس

الجنس	قيمة معامل الارتباط	العدد	قيمةz	مستوى الدلالةp-value
ذكر	.413	395	1.075-	0.141
أنثى	.470	561		
المجموع		956		

يبين الجدول(14) أن قيمة (Z فيشر) بلغت (-1.075)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05، ولا توجد فروق في العلاقة بين نوعية التعليم والدافعية للإنجاز لدى طلبة الصف العاشر في الكويت وفقاً للجنس. يُمكن تفسير ذلك استنادًا إلى وعي المجتمع بضرورة تحفيز كلٍّ من الذكور والإناث وعدم التفرقة بينهما بوصفهما عناصر مُكملة لبعضهم بعضاً لبناء المجتمع والنهوض به، والتي بدأت تظهر بشكلٍ جليٍّ في سياقات المجتمع، وتوفير بيئةٍ صفيةٍ تتَّسم بالإيجابية للمُراهقين، والذي يعدُّ أمراً ضرورياً، فهم بحاجة إلى التفهم والدفء والدعم؛ ليكونوا مُتعلمين نشطين قادرين على تحقيق الإنجازات (Steinberg,2017). واتفقت النتيجة بشكلٍ جزئيٍّ مع نتائج دراسة العلي ومحمد (Al-Ali & Muhammad, 2016) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الدافعية للإنجاز، واختلفت مع دراسة كلارك (Clark, 2010)، إذ كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في الدافعية للإنجاز.

توصيات الدراسة:

توصيات بحثية:

- دعوة المُختصين إلى بحث نوعية التعليم من قبل الطلبة، ومقارنتها بآراء أولياء الأمور والمعلمين وغيرهم.
- تنظيم عملية رصد مستمر لمستوى نوعية التعليم من جهة والدافعية للإنجاز من جهة أخرى؛ للوقوف على الاحتياجات التدريبية اللازمة للطلبة والمعلمين.
- إجراء مزيد من الدراسات حول نوعيّة التعليم والدافعية للإنجاز على مراحل عمرية مختلفة.

توصية تربوية:

- تنفيذ برامج تدريبية للارتقاء بنوعية التعليم؛ دعماً لمُستوى دافعية الإنجاز لدى الطلبة في الثانوية.

References :

Adedigba, O., & Sulaiman, F. (2020). Influence of teachers' classroom management style on pupils' motivation for learning and academic achievement in Kwara State. **International Journal of Educational Methodology**, *6*(2), 471-480.

Al-Ajmi, A, & Al-Atl, M (2018), Parents' perceptions of the quality of teaching in the schools of the State of Kuwait in light of a Klemmi model, **The Educational Journal**, 55, 186-218.

Al-Ali, M, & Muhammad, A (2016), Self-efficacy and its relationship to values and academic achievement among secondary school students in the State of Kuwait, **Educational Sciences**, *1*(3), 482-522.

Al-Masma, M, Ajaja, Safa, & Abdullah, H (2019), Predicting the motivation for academic achievement, the level of psychological flow among secondary school students in the State of Kuwait, **The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences**, 11, 268-233.

Alton-Lee, A. (2003). Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis June 2003. **Wellington, New Zealand: Ministry of Education**.

Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. **Learning and Instruction**, 66, 101302.

Clark, G. (2010). **Differences in the domains of achievement motivation based on gender and developmental group**. Western Carolina University, U.S.A.

Cueva, C. (2006). **An achievement motivation program for young minority students utilizing cognitive-behavioral techniques** (Doctoral dissertation, Texas A&M University-Corpus Christi), Texas, U.S.A.

Den Brok, P., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2004). Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. **School effectiveness and school improvement**, 15(3-4), 407-442.

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. **Learning and Instruction**, *29*, 1-9.

Hill, P., & O'Dell, C. (1999). Achievement motivation. **In Salem Health: Psychology & Mental Health** (p. 3). Salem Press.

Hunt, G., Wiseman, D., & Touzel, T. (2009). **Effective teaching: preparation and implementation**. Charles C Thomas Publisher.

Klieme, E., & Rakoczy, K. (2003). Unterrichtsqualität aus Schülerperspektive: Kulturspezifische Profile, regionale Unterschiede und Zusammenhänge mit Effekten von Unterricht. In **PISA 2000—Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland** (pp. 333-359). VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-322-97590-4_12

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development. **Journal of educational psychology**, 105(3), 805.

Kunter, M., & Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. **In Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers** (pp. 97-124). Springer, Boston, MA, U.S.A..

Los, R., & Schweinle, A. (2019). The interaction between student motivation and the instructional environment on academic outcome: An hierarchical linear model. **Social psychology of education**, *22*(2), 471-500.

Marshall, G. (1998). **A Dictionary of Sociology**. Oxford, UK: Oxford University Press.

Maulana, R., Opdenakker, M. & Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school year. **Learning and Individual Differences**, 50, 147-156.

Maulana, R., Opdenakker, M. C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: profiles and importance to student motivation. **Asia Pacific Journal of**

Education, 31(01), 33-49.

McClelland, D., & Watson, R. I. (1973). Power motivation and risk-taking behavior. **Journal of personality**, 41(1), 121–139.

McClelland's Human Motivation. (2018, March 25). **Learn management 2. http://www.learnmanagement2.com/DavidMcClelland.htm**

Ministry of Education (2020), **Statistical Group for Public Education**, Kuwait.

Praetorius, A., Lauermann, F., Klassen, R., Dickhäuser, O., Janke, S., & Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. **Teaching and teacher education**, 65, 241-254.

Rakoczy, K. (2006). Motivationsunterstützung im Mathematikunterricht. Zur Bedeutung von Unterrichtsmerkmalen für die Wahrnehmung von Schülerinnen und Schüler. **Zeitschrift für Pädagogik**, 52(6), 822-843.

Reeve, J. (2014). **Understanding motivation and emotion**. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, 55(1), 68.

Scherer, R., Nilsen, T., & Jansen, M. (2016). Evaluating individual students' perceptions of instructional quality: An investigation of their factor structure, measurement invariance, and relations to educational outcomes. **Frontiers in psychology**, 7, 110.

Smith, R., Karaman, M., Balkin, R., & Talwar, S. (2020). Psychometric properties and factor analyses of the achievement motivation measure. **British Journal of Guidance & Counselling**, 48(3), 418-429.

Smith, R. (2011). Achievement motivation training: An evidence-based approach to enhancing performance. **Ideas and research, you can use: VISTAS 2011.**

Smith, R. (2015). A contextual measure of achievement motivation: Significance for research in counseling. **VISITAS Online**.

Steinberg, L. (2017). **Adolescence** (11th ed.). New York: McGraw-Hill.

Wisniewski, B., Zierer, K., Dresel, M., & Daumiller, M. (2020). Obtaining secondary students' perceptions of instructional quality: Two-level structure and measurement invariance. **Learning and Instruction**, 66, 101303.