مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر العدد الثامن عشر السنة التاسعة يوليو ٢٠٠٠ ص ص ٢٤٥ - ٢٧٧

العوامل الكامنة وراء اختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك

حمدان علي نصر *

ملخص : هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل الكامنة وراء اختيار بعض طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك لتخصص معلم مجال اللغة العربية دون غيره من التخصصات الأكاديمية الأخرى. ومدى وجود فروق دالة إحصائيا في تقديراتهم على هذه العوامل تعزى إلى متغيرات الجنس، وفرع الدراسة، ومعدل الطالب في امتحان الثانوية العامة، ودفعة التحاق الطالب بالتخصص. تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبا وطالبة وهم الذين التحقوا في هذا التخصص خلال السنة الدراسية ٩٧/٩٦ و ٩٨/٩٧م. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة من إعداده وهي عبارة عن استبانة شملت (٢٥) عاملا وقسمت إلى خمسة مجالات متنوعة. وبلغ معامل ثبات الأداة (٠,٨٧). وقد تمت معالجة البيانات باستخراج المتوسطات الحسابية، واستخدام تحليل التباين الثنائي والتباين ذي القياسات المتكررة، واختبار نيومان-كولز للمقارنات البعدية. أظهرت الدراسة أن أقوى العوامل تأثيرا على قرار اختيار الطلبة التخصص كانت: توافر فرص التدريب الميداني لممارسة التعليم بكفاءة، وأثر تعليم اللغة العربية على فهم الفرد للقرآن الكريم، والاعتزاز الشديد باللغة العربية كلغة قومية. كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين تقديرات العينة على أداة الدراسة تعزى إلى متغير الدفعة لصالح الثانية، وإلى متغير مجال العوامل لصالح مجال العوامل المهنية، واحتل مجال العوامل الاجتماعية المرتبة الأخيرة من بين مجالات العوامل الخمسة. ولم تظهر النتائج وجود فروق في تقديرات الطلبة تعزى إلى الجنس، أو إلى المعدل العام للطالب في امتحان الثانوية العامة. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بنتائج الدراسة.

خلفية الدراسة وأهميتها: تعدّ برامج تكوين المعلمين، وعوامل التحاق الطلبة بها من بين الموضوعات التي حظيت، وما زالت تحظى باهتمام الباحثين والمهتمين بشؤون المناهج والتدريس في العالم؛ ذلك لأن الاعتناء بتكوين المعلمين بعامة، ومعلمي اللغة بخاصة قد يكون المدخل الحقيقي لتحسين نوعية التعليم، والارتقاء بمستوى التعلم والتفكير لدى الناشئة من أبناء الأمة.

* قسم المناهج والتدريس- كلية التربية - جامعة اليرموك- إربد- الأردن

وتدل نتائج بعض الدراسات والتقارير في مناطق مختلفة من العالم على أن النوعية المتميزة من المعلمين قد تكون نادرة الوجود، وأن نظم إعداد المعلم ما زالت في حاجة ماسة إلى فحص ومراجعة بهدف تطوير برامج الإعداد المعمول بها حاليا سواء أكانت على مستوى كليات التربية في الجامعات أم على مستوى كليات إعداد المعلمين المتوسطة، وإيجاد أنماط جديدة من البرامج تكون قادرة على تزويد معلمي المواد الدراسية بالكفايات الأكاديمية والمهنية التي تمكنهم من التعامل مع المحتويات التعليمية، ومصادر المعرفة المتاحة بفاعلية واقتدار، ومساعدة الطلبة في الوقت ذاته على بلوغ نتاجات التعلّم المستهدفة التي تتفق والاتجاهات الحديثة في التعليم (علي راشد، ١٩٩٦، ص١٩؛ Booth & Parkinson, 1996, PP. 3-5) .

وفي هذا الإطار يذكر مستشار التربية في كولومبيا أنه قلما توجد دولة في العالم لا تعاني من انخفاض كفاءة برامج إعداد المعلمين، وضعف خريجي كلية التربية. ويذهب بالقول إلى أن البرامج السائدة في الولايات المتحدة الأمريكية لا تأخذ بالاعتبار حتى الآن ميول الطلبة ورغباتهم، ويغلب عليها الطابع النظري. ويصف التركيز في هذه البرامج على أساليب التدريس التقليدية بأنها من بقايا الماضي التي لم تعد صالحة لإعداد النشء، وتأهيلهم للولوج إلى القرن الحادي والعشرين والتعامل بفاعلية مع خصائصه وتحدياته (Bostingle, 1989, P. 2).

وقد لا يختلف الحال كثيرا في بريطانيا عما هو عليه في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يشير عدد من الدراسات إلى تقليدية الإعداد وجموده منذ فترة ليست بالبعيدة بالرغم من قناعة الشعب البريطاني بأن جودة التعليم هي المحدد الأكثر أهمية لنظم التعليم الفعالة (Barber, 1995, PP. 75-78).

وتشير مصادر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى أن السنوات العشر الأخيرة من هذا القرن شهدت تطورات كثيرة في برامج إعداد وتأهيل المعلمين المستخدمة في البلدان العربية، وأظهرت تحديات جديدة أمام برامج

التكوين النظري، والممارسات العملية إلا أن الإعداد ما زال يعاني من انتفاء وجود قاعدة نظرية تفصيلية وشاملة يقوم عليها، وأن مشكلة وضع برنامج شامل للإعداد لم تنل إلا القليل من الاهتمام الجاد (محمد الغامدي، ١٩٨٢، ص٢٧).

وفي معرض الحديث عن برامج إعداد معلمي اللغات في بعض الدول العربية والأجنبية يلاحظ أن الجدل ما زال محتدما بين المنظرين والممارسين حول مدى كفاءة هذه البرامج والعوامل المؤثرة، حيث تشير نتائج العديد من البحوث والدراسات التي تمت مراجعتها إلى أن الخطط الدراسية لبرامج تكوين معلمي اللغات السائدة غير مناسبة، ولا تستند إلى فلسفة محددة، ولا تأخذ بالاعتبار ماهية اللغة، وطبيعتها، والدور المحوري لمعلم اللغة في العملية التربوية. وبصفة عامة فإنها تعكس في الغالب وجهات نظر القائمين على تدريس هذه الخطط في الجامعات (Lanier & Little, 1986, P. 23).

وقد يتفق واقع إعداد معلم اللغة هذا مع ما توصل إليه (إيفارستون) و (هادلي) و (زولتنك) (١٩٨٥)، في استقصاء تمّ لعدد من الدراسات والبحوث المتعلقة بفاعلية برامج إعداد معلمي اللغة الإنجليزية، تمكنوا فيه من تحديد مجموعتين من الدراسات: شملت الأولى إحدى عشرة دراسة أجريت خلال السنوات ١٩٥٨-١٩٨٤ أشارت نتائجها إلى أن معلمي اللغة الذين دربوا على ممارسة التعليم عبر آليات المجال تمكنوا من إحداث تغيرات نوعية دالة في السلوك اللغوي للطلبة. أما المجموعة الثانية فكانت نتائجها على النقيض من ذلك تماماً إذ أظهرت أنّ قلة من الخبرات العملية والنظرية التي قدمها المتدربون انتقلت إلى الطلبة المعلمين خلال مواقف التطبيق العملي المباشر. وجاءت نتائج هذه الدراسات في مجملها متفقة إلى حد كبير مع ما توصلت إليه دراسة تحليلية أجريت لنتائج (٦٥) دراسة في مجال برامج إعداد الطلبة / معلمي اللغات المختلفة أسفرت عن أن هناك علاقة دالة بين نمط الإعداد وما يمارس الطلبة المعلمون في مواقف التعليم

الصفية، بالرغم من أن معظم المعلمين يميلون بشكل أو بآخر إلى الأخـذ بآرائـهم واجتهاداتهم الشخصية في مواقف التعليم العادية(Drava & Anderson,1983, PP. 467-79; Rosenberg et al., 1991, P. 45)

ويعزز فكرة تعليم مهارات اللغة عبر محتويات المناهج الدراسية الأخـرى ذات العلاقة ضمن مفهوم المجال ما توصلت إليه الدراسة التي أجرتـها المنظمـة العربية للتربية والثقافة والعلوم بعنوان "التدريب الميداني لمعلمي التربية الإسـلامية واللغة العربية في التعليم العام في الوطن العربي" إلى أنه من المهم جدا لمعلم اللغـة العربية الناجح أن يراعي عند إعداده أن يفهم طبيعة العلاقة القائمة بين مناهج اللغة العربية والمناهج الدراسية الأخرى المقررة لطلبة كل صف من صفوف المرحلـة الأساسية، وتدريبهم على كيفية الاستفادة من المحتويات التعليمية المتنوعة معرفيـا في تنمية القدرات اللغوية والتفكيرية المستهدفة (المنظمة العربية للتربيـة والثقافـة والعلوم، ١٩٨٣).

وأوصى خبراء تطوير أساليب تدريس اللغة العربية الذي عقد في دمشـق في آذار عام ١٩٩٦ بإشراف المنظمتين العربية والإسلامية للتربية والثقافة والعلوم بضرورة النهوض بتدريس اللغة العربية وتطوير معايير قبول الطلبة في الـبرامج ذات العلاقة وفق منظور شمولي قـائم علـى التفـاعل بيـن العوامـل الذاتيـة، والاقتصادية، والاجتماعية، والأكاديمية الكامنة وراء التحاق الطلبة بهذه الـبرامج (التقرير الختامي للمؤتمر، ١٩٩٦).

ولعلّ من بين العوامل التي أدت إلى استحداث برامج معلم المجـال لمعلمي المرحلة الإلزامية في كليات التربية في الجامعات الأردنية نتائج الدراسـة الدولية التي أجريت بإشراف مركز الاختبارات التربويـة (EJC) فـي برنسـتون بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى تقويم النمو التربوي في تسع عشرة دولة في العالم من بينها الأردن، حيث كشفت نتائجها عن تدني نسبة تحصيل المشاركين من

الأردن في العلوم، والرياضيات؛ إذا احتل الأردن المرتبة قبل الأخيرة في تحصيل العلوم، بينما احتل المرتبة الأخيرة من بين الدول المشاركة في تحصيل الرياضيات

ويستدل من نتائج هذه الدراسة أن أساليب التدريس الشائعة في المدارس الإلزامية لا تعنى بتشكيل و/أو تنمية العمليات العقلية العليا لدى الطلبة، وإنما تقتصر في الغالب على معرفة الحقائق والمفاهيم، وقلما تركز على المعرفة الإجرائية؛ مما أدى إلى مطالبة المسؤولين في الأردن بوجوب تحديث برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، وإسناد مهمة التكوين في هذا الميدان إلى كليات التربية في الجامعات الرسمية (تقرير المركز الوطني للتطوير التربوي، ١٩٩١).

ومما يجدر ذكره أن تخصص "معلم المجال" بفروعه المختلفة كان إحدى الصيغ المقترحة لإصلاح برامج تكوين معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، بالإضافة إلى برنامج معلم الصف الخاص بإعداد معلمي الصفوف الثلاثة الأولى منها. وقد عكست هذه البرامج جانبا مهما من خطة التطوير التربوي التي جاءت ثمرة لتوصيات المؤتمر الوطني للتطوير التربوي المشار إليه سابقا.

لقد بدأ العمل بهذا البرنامج موضع الدراسة في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك في العام الدراسي ٨٨/٨٩م، ويشمل جميع التخصصات الأكاديمية المقررة لطلبة الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الإلزامية. وتتكون الخطة الدراسية لبكالوريوس معلم مجال اللغة العربية بين (١٤٤) ساعة معتمدة موزعة إلى (١٨) ساعة معتمدة متطلبات جامعة، و (٧٥) ساعة معتمدة متطلبات إجبارية واختيارية مما يطرحه قسم اللغة العربية بكلية الآداب، وتتناول موضوعات في الأدب، والنحو، والصرف، والنقد، والبلاغة، والمكتبة العربية والمعاجم. و(١٢) ساعة معتمدة متطلبات اختيارية من قسم الدراسات الإسلامية في كلية الشريعة أو من قسم الدراسات الاجتماعية في كلية الآداب.

كما تشتمل الخطة الدراسية لمعلم مجال اللغة العربية مدار البحث على مكون تربوي بواقع (٣٩) ساعة معتمدة؛ (٢٧) ساعة منها متطلبات إجبارية تطرحها أقسام المناهج وعلم النفس والإدارة في كلية التربية؛ تتناول موضوعات في تخطيط المناهج وإنتاج التقنيات وأساليب تدريس اللغة العربية، ومبادئ في الإحصاء والقياس التربوي، بالإضافة إلى مساقين في التربية العملية، و(١٢) ساعة معتمدة يختارها الطالب من بين تسعة مساقات تربوية تشمل موضوعات تتعلق بالتربية البيئية، والنظام التربوي في الأردن، وإدارة الصف، وطرق التدريس العامة، والحاسوب، وموضوعات في الإرشاد والتوجيه وتعديل السلوك.

ويقوم برنامج معلم المجال Teacher field على إعداد المعلمين في مجال معرفي محدد فيه مكونات المادة الواحدة أو المواد الدراسية المتقاربة في طبيعة المعرفة، ونمط المفاهيم الأساسية السائدة التي تمثل القوائم المشتركة بين هذه المواد، وتحدد في الوقت ذات خصائص المجال من الناحية المعرفية (Deer & Williams, 1996, P. 58). ويعّد معلم المجال ليمارس التدريس في صفوف الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية حيث لا تحتاج مناهج هذه الصفوف وفق ما يراه الخبراء إلى تعمق في الجوانب المعرفية للتخصص، وإنما تنحو إلى العمومية لتكوين قاعدة ثقافية عريضة للمعلمين مع التركيز على الجوانب العملية من الإعداد والتكوين (عبدالله الكبيسي؛ نوره تركي، ١٩٩٥، ص٢٦).

وبالرغم من الاختلاف في وجهات النظر حول الفلسفة التي يستند إليها إعداد معلم مجال اللغة العربية إلا أن آراء كثيرة تجمع على أن الخطة الدراسية لهذا التخصص يجب أن تتيح للطالب المعلم فرصة الإعداد بصورة متوازنة ومتكاملة بحيث لا تطغى الكفايات والمعارف اللغوية المتحصلة على الكفايات العملية التطبيقية التي تقتضيها عمليات تعليم مهارات اللغة ومستلزمات إكسابها، واستخدامها في مواقف التعلّم والحياة.

وفيما يتعلق بالشق الثاني من الدراسة الحالية فقد أكدت نتائج عدد من الدراسات الارتباطية وجود علاقة دالة بين عوامل ودوافع التحاق الطلبة المعلمين ببرامج الإعداد والتكوين، ومستوى أدائهم التعليمي في أثناء الخدمة وقبلها، وخلال مراحل التطبيق العملي (محمد ثابت علي الدين وآخرون، ١٩٨٧؛ محمد نجاتي، ١٩٨٠، ص ١٥).

وفي إطار العوامل الذاتية ودورها في تحديد نوع التخصص الأكاديمي في مستوى الجامعة، فهناك ما يدل على أنه من بين الأسباب التي تؤدي إلى فشل الطلبة في تحقيق أهدافهم الدراسية الأكاديمية منها، والمهنية أنهم يلتحقون في التخصصات والمهن بناء على اختبارات التحصيل، وليس بسبب ميولهم ورغباتهم. وما لديهم من قدرات عقلية أو أدائية. ويؤكد ما كشفت عنه دراسات حديثة من أن استراتيجية التدرب ومدى الفائدة والكسب في برامج إعداد معلمي اللغات تتأثر بشكل مباشر بالخبرات اللغوية السابقة المتوفرة لدى الطالب من ناحية، وبوجود مستوى متقدم من الدافعية والميل نحو ممارسة التعليم اللغوي من ناحية أخرى (عبدالله الكبيسي، نوره تركي، ١٩٩٥، ص١٠؛ Dunne & wargg, 1997, P. 4; Oxford & Shearin, 1992, P.19).

وفي هذا الإطار يحذر بلوش (Bloch, 1996, P. 5) من التقليل من أهمية الدوافع الذاتية في التنبؤ باتجاه الدراسة الأكاديمية للطالب، وتحديد كفاءة التحصيل والنجاح في الحياة العملية. ويرى أن هذه العوامل تحتل مكان الصدراة في قائمة العوامل الذاتية.

ولعل أهم الدراسات التي أجريت حول موضوع الدافعية كعوامل ذاتية ما قام به (جاردينير) و (لامبرت) إذ أجريا دراسة على عينات من الطلبة في كل من كندا والولايات المتحدة الأمريكية والفلبين للتثبت من أثر عامل الدافع الذاتي على تعلّم موضوعات في اللغة،حيث أشارت بعض نتائجها إلى وجود علاقة دالة بين

مجموعة الدوافع الإيجابية نحو اللغة ومستوى تعلم اللغة واستخدامها (Gardner & Lambert, 1972, P. 11).

ويؤكد سبولسكي (Spolsky, 1989, P.148) أهمية توافر مستوى مناسب من الدافعية لتعلم اللغة واستخدامها في مواقف التعليم والتعلم. ويرى أن معظم المعلمين يدركون من خلال خبراتهم أن الدافعية أحد أهم العوامل التي تزيد من كفاءتهم في تعليم اللغة واستخدامها، وأن فشل معلم اللغة في تحقيق مستويات متقدمة من الإنجاز قد يعود إلى نقص في هذا العامل. وهناك ما يشير أيضا إلى أن الدافعية قد تسهم بشكل أو بآخر في تشكيل السلوك اللغوي للأفراد سواء أكانوا معلمين أم متعلمين. وقد تكون الدافعية أحد متطلبات النجاح ليس في مجال تعليم اللغة فحسب بل وفي مجالات تعليم المعارف الأخرى (Brown, 1980, P. 13; Niederhauser,) 1997, P. 8).

وفيما يتعلق بالعوامل الاجتماعية وعلاقتها باختيار نوع الدراسة و/أو المهنة فقد أجريت خلال السنوات العشر الأخيرة من القرن الحالي دراسات هدفت إلى تقصّي أسباب اختيار بعض الطلبة لبرامج المعلمين دون غيرها من التخصصات الأكاديمية الأخرى. فقد أظهرت نتائج (٢٤٨) ورقة تناولت تصورات الطلبة/المعلمين الذين يدرسون في أقسام المناهج والتدريس في جامعة نيوهامبشير على مدار خمس سنوات، أن أهم العوامل التي كانت وراء التحاقهم ببرامج التعليم هو الدافع نحو الخدمة الاجتماعية، أو المساهمة في مجال اجتماعي هم بحاجة إليه. أما العامل الثاني من حيث الأهمية فكان شعورهم بأن العمل مع الأطفال ممتع، أما العامل الثالث فكان حبهم للموضوعات الأكاديمية ذات الصلة بمجال التخصص. كما أظهرت الدراسات وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في اختيار برنامج التعليم دون معرفة اتجاه هذه الفروق (Book & Freeman, 1986, P. 49; Joseph & Green, 1986, P. 29; Andrew, 1983, P. 24).

وأشار المسح الذي أجري للطلبة الملتحقين ببرامج إعداد معلم اللغة بكلية التربية في جامعة فرجينيا إلى أن (٥٠%) منهم يرون أن العامل الرئيس للالتحاق بهذه البرامج هو حب العمل مع الأطفال و (٢٦%) الرغبة في مساعدة الآخرين على اكتساب اللغة، و (٢٠%) منهم الاهتمام الشخصي بموضوع اللغة الأم، و (١٤%) قناعتهم بأهمية مهنة التعليم في الحياة. كما أظهرت الدراسة أن (٥٩%) من أفراد عينة الإناث مقابل (٣٧%) من عينة الذكور كانوا واثقين من اختيارهم لهذا التخصص (Bontenpo & Digmen, 1985, PP. 5-9).

وأبرزت بعض الدراسات الأجنبية والعربية أهمية المكانة الاجتماعية للمعلم في تحديد إقبال طلبة المرحلة الثانوية على الالتحاق ببرامج إعداد المعلمين أو عزوفهم عنها، أو استمرار المعلمين في عملهم. ومن بين هذه الدراسات دراسة (صالح الراشد، ١٩٨٩، ص ١٦)، ودراسة (عبدالله الكبيسي؛ نوره تركي، ١٩٩٥، ص ص ٢٤-٢٧)، ودراسة (Levien, 1985, PP. 371-82)، ودراسة (Ellis, 1985, P. 119).

أما متغير الخبرات اللغوية السابقة ومستوى التحصيل في شهادة الثانوية العامة وأثر ذلك على اختيار التخصص الأكاديمي في الجامعة فقد جاءت نتائج الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة متناغمة، ففي الوقت الذي كشفت فيه ودراسة (Cherdack, 1971, PP. 1-48) عن أن درجات المدرسة الثانوية كانت أفضل العوامل للتنبؤ بدرجات الطلبة في الجامعة، وأظهرت دراسة (أفنان دورزة، ١٩٧٨، ص ١٩٦) التي أجريت على خريجي طلبة الجامعة الأردنية من أقسام كلية التربية وجود علاقة دالة بين معدل الطالب في الثانوية العامة، ومعدله في نهاية السنة الجامعية الأولى.

أما التحصيل العلمي ونوع مهنة الوالدين فقد أشارت دراسة أجريت في أو كلاهوما بالولايات المتحدة الأمريكية إلى أن هناك علاقة دالة بين جنس الطالب

وعرقه، والمستوى التربوي للأم، ونوع مهنة الأب، ومعدل درجات تحصيل الطلب وأهدافه المستقبلية من جهة وبين خبراته العملية من جهة أخرى. كما تمكنت الدراسة من تحديد خمسة عوامل متنوعة ذات صلة بقرار الطلبة اختيار التخصص الأكاديمي، ونوع الدراسة في مستوى الجامعة تضمنت هذه العوامل؛ الاهتمامات الذاتية، ومستوى الدخل المتوقع، والعرض والطلب، وظروف العمل في ميدان التخصص، ومستوى التحصيل الدراسي المنتظر (محمد أباصول، ١٩٨٥، ص١٤٥). وفي دراسة مشابهة أجريت في الأردن أظهرت أن قرار الطالب نفسه احتل المرتبة الأولى من بين عوامل مختلفة، فيما احتل دور ولي الأمر المرتبة الثانية يليه مدى توافر فرص العمل في مجال التخصص (محمد السلامه، ١٩٨٤، ص١٢٩).

وهناك ما يدل على أن الأسرة العربية بحكم تكوينها وثقافتها كانت ولا تزال تلعب دورا مؤثرا في توجيه الطلبة لاختيار نوع التخصص، وتحديد مهنة المستقبل لهم، وإن اختلف تأثير هذا العامل من دولة عربية لأخرى. فقد أظهرت دراسة أجريت في السعودية أن آراء أولياء أمور الطلبة كان له الأثر الأكبر في قرار معظم الطلبة تحديد نوع التخصص الأكاديمي في الدراسة الجامعية (سيد الشوملي، ١٩٨٦، ص ٢١).

في ضوء ما سبق وبالنظر إلى الدراسات العربية والأجنبية، والمؤتمرات التي تناولت موضوع إعداد معلم اللغة العربية والأجنبية والعوامل المرتبطة بذلك، وما أسفرت عنه من نتائج وتوصيات فإن الحاجة تبدو ماسة لا بد قد تكون ملحة إلى إجراء مزيد من الدراسات في هذا الميدان الذي يقوم بدور حاسم في تحديد مستقبل الأفراد. وتستمد هذه الدراسة أهميتها في أنها تجيء في وقت يشهد فيه الأردن حركة تطوير تربوي في جميع أبعاد العملية التربوية بقصد زيادة كفاءة برامج إعداد المعلمين بعامة، وبرامج إعداد وتكوين معلم اللغة العربية بخاصة

وذلك للدور المحوري الذي يقوم به في تحقيق أهداف تعليم المناهج المدرسية المختلفة. كما تجيء هذه الدراسة منسجمة مع الاتجاهات السائدة في العالم حول سياسات القبول والالتحاق بالتعليم العالي. كما يحتل موضوع الدراسة الحالية أهمية خاصة إذ يتناول بالبحث أحد التجديدات التربوية التي أدخلت إلى أقسام المناهج والتدريس بكلية التربية في جامعة اليرموك بعد أن أسندت مهمة تكوين المعلمين في مختلف التخصصات إلى كليات التربية في الجامعات الأردنية الرسمية. علاوة على أنها دراسة غير مسبوقة على مستوى الأردن حيث لم يعثر الباحث على دراسة واحدة مشابهة تناولت بالبحث تخصص برنامج معلم مجال اللغة العربية بالرغم من مضي ما يزيد على عشر سنوات على استخدام هذا البرنامج. ناهيك في الأصل عن شح لا بل- ندرة الدراسات العربية التي تناولت موضوع البحث الحالي.

ولما كانت معايير قبول الطلبة في برامج التكوين في الأردن وغيرها من البلدان العربية موضع نقد وتجريح من الخبراء المتخصصين فإنه يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار على تطوير معايير ومواصفات أكثر فاعلية في قبول الطلبة، واختيارهم للتخصصات الأكاديمية، وتطوير ما يسمى بنموذج الالتحاق Access Model أو نموذج القبول Admission Model الذي يأخذ بالاعتبار العوامل الداخلية والخارجية المتعلقة بالطالب، وطبيعة التخصص. ويتيح في الوقت ذاته استقطاب أفضل العناصر من خريجي المرحلة الثانوية. وقد تفتح هذه الدراسة أيضا الباب أمام باحثين آخرين لأجراء مزيد من الدراسات ذات العلاقة.

مشكلة الدراسة:

تأسيسا على ما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في قصور معرفة العوامل المسؤولة عن قرار بعض الطلبة دراسة تخصص معلم مجال اللغة العربية المطروح في قسم المناهج والتدريس في كلية التربية، وضرورة تقصّي أثر بعض العوامل المرتبطة بذلك.

هدف الدراسة وأسئلتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحديد العوامل الكامنة وراء قرار الطلبة دراسة تخصص معلم مجال اللغة العربية من وجهة نظرهم الشخصية، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، ومعدل الطالب في شهادة الدراسة الثانوية، والتخصص في المرحلة الثانوية، والدفعة التي قبل فيها الطالب على اختيار هذا التخصص دون غيره من التخصصات الأكاديمية الأخرى سواء أكان على مستوى كلية التربية والفنون أم على مستوى الكليات الأخرى في جامعة اليرموك. وبشكل أكثر تحديدا فإن الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ما العوامل الكامنة وراء اختيار بعض طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك تخصص معلم مجال اللغة العربية؟

س٢: هل تختلف عوامل اختيار الطالب للتخصص باختلاف متغيرات الجنس، والدفعة، والتخصص، والمعدل في الثانوية العامة؟

س٣: هل تختلف متوسطات تقديرات الطلبة الذين يدرسون تخصص معلم مجال اللغة العربية على أداة الدراسة باختلاف مجال العوامل المرتبطة؟

محددات الدراسة:

تمّ إجراء الدراسة الحالية وفق الحدود التالية:

اقتصرت الدراسة على تخصص معلم مجال اللغة العربية دون غيره من التخصصات الأخرى المرتبطة بمعلم المجال لاعتقاد الباحث أن معلم مجال اللغة العربية يقوم بدور محوري في تعليم المناهج المدرسية المقررة بالإضافة إلى أن التخصص موضع الدراسة يقع ضمن اهتمامات الباحث وتخصصه.

كما استبعد من الدراسة المعلمون الذين يدّرسون التخصص ذاته في قسم المناهج والتدريس ضمن برامج تأهيل المعلمين الذين يأتون إلى القسم من المدارس التابعة

لوزارة التربية والتعليم؛ ولذا فإن نتائج الدراسة لا تعمم على الطلبة الذين يدرسون التخصص ولديهم خبرات سابقة في ميدان التعليم.

كما اقتصرت الدراسة على الطلبة الذين يدرسون التخصص مدار البحث في كلية التربية والفنون في جامعة اليرموك دون غيرها من الجامعات الرسمية الأخرى في الأردن حيث إن العمل بهذا التخصص في الجامعات الأردنية لم يكن في وقت واحد.

عينة الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (١٣٣) طالبا وطالبة ممن سجلوا في تخصص معلم مجال اللغة العربية خلال العامين الدراسيين ٩٧/٩٦ و ٩٨/٩٧ شملت الدفعة الأولى (٦٩) طالبا وطالبة وشملت الثانية (٦٤) طالبا وطالبة، منهم (٨٧) إناث و (٤٦) ذكور، وقد بلغ عدد الذين حصلوا على معدل يقل عن (٧٥%) في امتحان الثانوية العامة(٥٦) طالباً وطالبة، بينما حصل (٧٦) طالبا وطالبة على معدل يزيد على (٧٦%). وشكلت العينة ما نسبته ٢٥% من مجتمع الدراسة وفق ما تشير إليه مصادر دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك للعام الدراسي ٩٨/٩٧.

أداة الدراسة.

وهي عبارة عن مقياس خماسي متدرج أعدّ في شكل استبانة مؤلفة من قسمين:

القسم الأول وهو عبارة عن معلومات وبيانات عامة عن الطالب/المعلم وجنسه وفرع الدراسة الثانوية، والدفعة التي التحق فيها بقسم المناهج والتدريس-تخصص معلم مجال اللغة العربية. والقسم الثاني عبارة عن (٢٥) فقرة تمثل كل واحدة عاملا من العوامل المؤثرة على قرار الطلبة اختيار التخصص مدار البحث ووضع

أمام كل واحدة منها مقياس خماسي متدرج (أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، لا أوافق، لا أوافق بتاتا) يقيس قوة العامل في اختيار التخصص المستهدف بالدراسة.

إجراءات بناء الأداة:

تمّ بناء أداة الدراسة وفق الخطوات والإجراءات التالية:

١- وجّه الباحث سؤالا مفتوحا لعشرين طالبا ممن يدرسون التخصص في قسم المناهج والتدريس بكلية التربية والفنون بجامعة اليرموك، وطلب منهم كتابة (١٠) عوامل و/أو دوافع يعتقدون أنها كانت وراء قيامهم باختيار التخصص مدار البحث.

٢- تمّ تفريغ إجابات الطلبة على السؤال المفتوح في شكل قوائم حيث تم حذف ما تكرر منها. وحسبت التكرارات على كل دافع كما حسبت النسبة المئوية وذلك بقصد تحديد الدوافع/العوامل التي حظيت باتفاق أفراد العينة الاستطلاعية.

٣- قام الباحث بتحديد العوامل التي لم ترد في استجابات أفراد العينة الاستطلاعية وذلك بالرجوع إلى مصادر الأدب التربوي ذات العلاقة.

٤- تمّ الاطلاع على عدد من الاستبانات والمقاييس المماثلة والمشابهة العربية منها والأجنبية للاستفادة مما اشتملت عليه من فقرات وتوزيعها في المقياس.

٥- تكونت الاستبانه في صورتها المبدئية من (٢٨) فقرة تمّ عرضها على هيئة تحكيم هم عبارة عن مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج والتدريس في كلية التربية والفنون وعدد آخر من الأساتذة الذين يدرّسون في قسم اللغة العربية بكلية الآداب. حيث طلب إليهم إبداء الرأي في مدى شمولية هذه الفقرات للعوامل الداخلية والخارجية ذات الصلة.

٦- تمّ تقسيم العوامل إلى (٥) مجالات، عوامل ذاتية، واقتصادية، واجتماعية، ومهنية وأكاديمية، وطلب من هيئة التحكيم إبداء الرأي حول مدى انتماء كل عامل إلى المجال الذي صنف فيه.

٧- تمّ إجراء التعديلات المقترحة حيث تكونت الاستبانه من أداة الدراسة في صورتها النهائية من (٢٥) فقرة تمثل كل واحدة عامل من العوامل المؤثرة وزعت على خمسة مجالات واعتبر الأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة بمثابة الصدق المنطقي للأداة.

٨- تمّ توزيع الفقرات / العوامل على مجالات أداة الدراسة على النحو التالي:

أ- مجال العوامل الذاتية: وتضم الفقرات ذوات الأرقام (١،٢،٣،٤،٥)

ب-مجال العوامل الاجتماعية: وتضم الفقرات ذوات الأرقام (٦،٧،٨،٩،١٠)

جـ- مجال العوامل الاقتصادية: وتضم الفقرات ذوات الأرقام (١١،١٢،١٣،١٤،١٥)

د-مجال العوامل الأكاديمية: وتضم الفقرات ذوات الأرقام: (١٦،١٧،١٨،١٩،٢٠)

هـ-مجال العوامل المهنية: وتضم الفقرات ذوات الأرقام (٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥).

٩- تمّ حساب معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Cronmbach Alpha حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٧) مما قد يكون ثباتا مقبولا لأغراض الدراسات من هذا النوع.

تطبيق أداة الدراسة:

تمّ استخدام أداة الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- قام الباحث بتوزيع الاستبانه على أفراد الدراسة، وطلب من كل واحد منهم أن يجيب عن فقراتهما وأن يعيدها إلى الباحث مباشرة، وكان ذلك في نهاية الفصل الدراسي من العام ٩٨/٩٧م. ولم يتخلف أيّ من أفراد الدراسة عن إعادة الاستبانة للباحث معبأة بكامل البيانات والمعلومات المطلوبة.

٢- قام الباحث بتصحيح استجابات أفراد الدراسة على الاستبانه حيث تمّ حصر عدد الاستجابات على مستويات المقياس الخمسة، وضرب الأوزان النسبية المعطاة لكل مستوى كالآتي: أوافق بشدة (خمس درجات)، أوافق (أربع درجات)، لا أدري (ثلاث درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بتاتا (درجة واحدة).

وبذلك تراوحت درجات الطالب على الأداة بين (٢٥) درجة في الحد الأدنى و (٦٢٥) درجة في الحد الأعلى. أما متوسط الفقرات الواحدة فقد تراوح بين درجة واحدة وخمس درجات.

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على العوامل ذات العلاقة باختيار التخصص موضع البحث، كما تم استخدام تحليل التباين الثنائي، وتحليل التباين ذي القياسات المتكررة Repeated Measures، كما استخدم اختبار نيومان كولز Newman Kuels للمقارنات البعدية الثنائية ومعرفة دلالة الفروق واتجاهها.

نتائج الدراسة:

بعد تطبيق الاستبانة والحصول على تقديرات عينة الدراسة على الأداة تمت معالجة البيانات باستخدام الحاسب الآلي بناء على متغيرات الدراسة وأسئلتها. وفيما يلي عرض لإبراز النتائج المتحصلة:

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول في الدراسة على ما يلي: ما العوامل الكامنة وراء اختيار بعض طلبة كلية التربية في جامعة اليرموك تخصص معلم مجال اللغة

العربية؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ بداية احتساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مجموعة العوامل في كل مجال من المجالات الخمسة وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (١).

جدول (١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتب مجالات العوامل المرتبطة باختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية من وجهة نظر أفراد الدراسة

مجال العوامل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
الذاتية	١٨,١٧	٣,١٧	٢
الاجتماعية	١٦,١٠	٣,٢٦	٥
الاقتصادية	١٦,٩٨	٣,٣١	٤
الأكاديمية	١٧,٤٨	٣,٧٥	٣
المهنية	١٨,٩٧	٣,٢٤	١

يتبين من الجدول (١) أن مجال العوامل المهنية احتلت المرتبة الأولى (١٨,٩٧) يليها العوامل الذاتية (١٨,١٧). تم العوامل الأكاديمية (١٧,٤٧)، فالعوامل الاقتصادية (١٦,٩٨) فيما حازت العوامل الاجتماعية المرتبة الأخيرة حيث بلغ المتوسط الحسابي للتقديرات (١٦,١٠) فقط. ولمعرفة العوامل الأكثر قوة من بين قائمة العوامل المعتمدة، والعوامل الأقل قوة، تّم ترتيب العوامل تنازلياً وفق قوتها، وبحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية التي حازتها وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٢) .

جدول (٢)

الترتيب التنازلي للعوامل المؤثرة في اختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية

رقم العامل المتسلسل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	رقم العامل المتسلسل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٢٢	٤,٠٨	٠,٨١	١	٩	٣,٦١	٠,٩٤	١٤
٣	٤,٠٤	٠,٩٢	٢	١٣	٣,٥١	١,٠١	١٥
٥	٣,٩٥	١,٠٤	٣	١١	٣,٤٨	١,٢٠	١٦
٢١	٣,٥٩	٠,٨٨	٣	٢٥	٣,٤٨	١,٠٠	١٦
١٨	٣,٨٩	٠,٩٠	٥	١٧	٣,٤٥	١,١١	١٨
١	٣,٨٧	٠,٩٠	٦	١٢	٣,٣٨	١,٠٦	١٩
٦	٣,٨٧	١,١٣	٦	١٩	٣,٣٧	١,١٨	٢٠
١٠	٣,٨١	٠,٨٩	٨	١٦	٣,١٥	١,٢٦	٢١
٢٣	٣,٧٥	١,١٩	٩	٨	٢,٩٠	١,٣٠	٢٢
١٥	٣,٧٣	١,٠٣	١٠	١٤	٢,٨٩	١.٠٦	٢٣
٢٤	٣,٧١	١,٠١	١١	٢	٢,٦٦	١,٤٢	٢٤
٤	٣,٦٤	١,٢٣	١٢	٧	١,٩٠	١,٢٢	٢٥
٢٠	٣,٦٢	١,٠٤	١٣				

بالنظر إلى الجدول (٢) ، يتبين أن العوامل التي حازت أعلى المتوسطات الحسابية كانت على التوالي العامل رقم (٢٢) حيث حاز المرتبة الأولى (٤,٠٨)، يليه العامل رقم (٣) حيث حاز المرتبة الثانية(٤,٠٤)، ثم العامل رقم (٥) حيث حاز المرتبة الثالثة (٣,٥٩)، واحتل العامل رقم (٢١) المرتبة الثالثة أيضاً (٣,٥٩)، أما العامل رقم (١٨) فقد حاز المرتبة الخامسة حيث بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليه (١٣,٨٩).

أما العوامل التي حازت أقل التقديرات من بين قائمة العوامل المعتمدة في الدراسة فكانت على التوالي؛ العامل رقم (٨) حيث احتل المرتبة (٢٢) وبلغ متوسط التقديرات عليه (٢,٩٠)، يليه العامل رقم (١٤) الذي حاز المرتبة (٢٣) وبلغ المتوسط الحسابي لتقديرات العينة (٢,٨٩)، بينما احتل العامل رقم (٢) المرتبة قبل الأخيرة حيث بلغ متوسط التقديرات العينة (٢,٦٦). أما العامل رقم (٧)

فكان أقل العوامل تأثيرا في قرار اختيار أفراد العينة دراسة تخصص معلم مجال اللغة العربية حيث بلغ متوسط التقديرات عليه (١,٩٠) فقط.

ويلاحظ من الجدول السابق أن الفرق بين أعلى المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة (٤,٠٨)، وأدناها (١,٩٠) على قائمة العوامل المرتبطة باختيار التخصص موضع البحث بلغ (٢,١٨) وهو فرق كبير إلى حدّ ما قياساً بعدد العوامل موضع الدراسة وتنوع مجالاتها.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي: هل تختلف عوامل اختيار الطالب لتخصص مجال اللغة العربية باختلاف متغيرات الجنس، الدفعة، التخصص، والمعدل في الثانوية العامة؟. وللإجابة عن هذا السؤال ومعرفة دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على أداة الدراسة وفق المتغيرات المستقلة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

جدول (٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات الطلبة/المعلمين على مقياس عوامل اختيار التخصص حسب متغيرات الدفعة، الجنس، التخصص الأكاديمي، والمعدل في الثانوية العامة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدفعة	١٣١١,٨٩٧	١	١٣١١,٨٩٧	٩,٣٠٠	٠,٠٠١
الجنس	٣١٠,٠٣٥	١	٣١٠,٠٣٥	٢,١٩٨	٠,١٤٠
فرع الدراسة في الثانوية العامة	١٢٨,١٢٤	١	١٢٨,١٢٤	٠,٩٠٨	٠,٣٤٠
المعدل العام في الثانوية العامة	٠,٦٨٨	١	٠,٦٨٨	٠,٠٠٥	٠,٩٤٠
الخطأ	١٨٠٥٥,٥٩١	١٢٨	١٤١,٠٥٩		
الخطأ الكلي	١٩٨٥٦,٣٦١	١٣٢	١٥٠,٤٢٧		

يشير الجدول رقم (٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات العينة على أداة الدراسة عند مستوى (٠,٠٠١) تعزى إلى الدفعة التي التحق فيها الطالب بالتخصص مدار البحث لصالح طلبة الدفعة الثانية الذين مضى على دراستهم التخصص سنة ثانية، حيث بلغ متوسط تقديراتهم على العوامل ككل (٩٠,٧٥)، مقابل (٨٤,٣٩) لطلبة الدفعة الأولى الذين يدرسون التخصص ذاته. كما يبين الجدول أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة على العوامل ككل تعزى إلى متغيرات كل من الجنس أو التخصص، أو معدل تحصيلهم في الثانوية العامة.

نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على مايلي: هل تختلف متوسطات تقديرات الطلبة على قائمة العوامل المرتبطة باختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية باختلاف المجالات التي تنتمي إليها هذه العوامل؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي ذي القياسات المتكررة ويظهر الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين لمتوسطات تقديرات عينة الدراسة على المجالات الخمسة للعوامل المرتبطة باختيار التخصص

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة الإحصائي "ف"
بين المجالات	٦٤٢,١٧٤٤	٤	١٦٠,٥٤٣٦	١٤,٢٧٠٤*
داخل المجالات	٧٤٢٥,٠٩٧٧	٦٦٠	١١,٢٥٠١	
المجموع الكلي	٨٠٦٧,٢٧٢٢	٦٦٤		

دالة عند مستوى ٠,٠٠١

يبين الجدول رقم (٤) أن قيمة الإحصائي (ف) بلغت (١٤,٢٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية، حيث توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠١ بين

متوسطات تقديرات أفراد الدراسة على المجالات الخمسة للعوامل المتعلقة بقرار اختيار الطلبة تخصص معلم مجال اللغة العربية. ولمعرفة دلالة الفروق الثنائية ولصالح أي من المجالات الخمسة، تمّ استخدام اختبار نيومان – كولز للمقارنات البعدية كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار نيومان-كولز للفروق الثنائية البعدية لتقديرات طلبة تخصص معلم مجال اللغة العربية على أداة الدراسة حسب مجالات العوامل المتعلقة باختيار التخصص

مجال العوامل	الاجتماعية (١٦,١٠)	الاقتصادية (١٦,٩٨)	الاكاديمية (١٧,٤٧)	الذاتية (١٨,١٧)	المهنية (١٨,٩٧)
الاجتماعية (١٦,١٠)	-	*٠,٨٨	*١,٣٧	*٢,٠٨	*٢,٨٧
الاقتصادية (١٦,٩٨)	-	-	٠,٤٩	*١,١٩	*١,٩٩
الأكاديمية (١٧,٤٧)	-	-	-	٠,٧٠	*١,٥٠
الذاتية (١٨,١٧)	-	-	-	-	٠,٨٠
المهنية (١٨,٩٧)					

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يظهر الجدول رقم (٥) للمقارنات الثنائية البعدية للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة على كل زوج من مجالات العوامل المرتبطة باختيار تخصص معلم مجال اللغة العربية وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات على العوامل الاجتماعية، ومتوسطات التقديرات على كل من مجموعة العوامل الأكاديمية، والعوامل المهنية، والعوامل الاقتصادية كل على حدة لصالح هذه المجموعة من المجالات. ويظهر الجدول أيضا وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط تقديرات الطلبة على مجال العوامل الاقتصادية والعوامل المهنية، وبين متوسط تقديراتهم على مجال العوامل

الذاتية لصالح المجال الأخير. كما تشير أيضا إلى وجود فروق دالة بين مجال العوامل المهنية ومجال العوامل الاقتصادية لصالح المجال الثاني.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

هدفت الدراسة الحالية بشكل خاص إلى معرفة العوامل المؤثرة الكامنة وراء قرار أفراد العينة الذين يدرسون تخصص معلم مجال اللغة العربية في قسم المناهج والتدريس بكلية التربية والفنون بجامعة اليرموك، دراسة هذا التخصص دون غيره من التخصصات الأكاديمية والمهنية الأخرى. كما هدفت أيضا إلى تقصّي أثر بعض المتغيرات كالجنس، والدفعة، والتخصص، والمعدل في شهادة الدراسة الثانوية العامة، ومعرفة ما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين تقديرات الطلبة تعزى إلى المجال الذي تنمي إليه مجموعة العوامل في الدراسة.

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة فإنه بالنظر إلى الجدول (١) يلاحظ أن المجالات الخمسة للعوامل في الأداة كانت مؤثرة ومتباينة في درجة التأثير على قرار الطلبة الذين يدرسون تخصص معلم مجال اللغة العربية موضع الدراسة. وربما يعزى التباين في قوة هذه العوامل إلى أسباب تعود إلى طبيعة المجال، وارتباط العوامل المنتمية إليه مع قرار اختيار نوع الدراسة الأكاديمية في الجامعة، وهو أمر طبيعي حيث إن لكل مجال تأثيره الخاص على توجّه الطالب نحو الدراسة، ومهنة المستقبل. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (محمد أبا صول، ١٩٨٥، ص١٤٥)، و (محمد السلامة، ١٩٨٤، ص ١٢٩).

أما أن يحتل مجال العوامل المهنية المرتبة الأولى من حيث قوة التأثير فربما يعود ذلك إلى أسباب تتعلق بالعرض والطلب، حيث ازداد الطلب في الأردن في الآونة الأخيرة على خريجي معلم المجال، وبالتحديد بعد انعقاد مؤتمر التطوير التربوي في الأردن وما تمخض عنه من توصيات، وإجراءات عملية لتحسين التعليم في صفوف الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية حيث وضعت

وزارة التربية تشريعات تقضي بأن يمارس تعليم المواد الدراسية في الصفوف من (٤-١٠) حملة تخصص بكالوريوس معلم المجال. هذا بالإضافة إلى ميزات برنامج معلم المجال الذي يتيح للطالب/المعلم فرصة التكوين التربوي، والمهني بالإضافة إلى الأعداد الأكاديمي في مجال التخصص في آن واحد، وهو ما لم يتوافر في الخطط الدراسية لكثير من التخصصات الأكاديمية الأخرى.وقد يتفق هذا التفسير مع ما أشار إليه (Oxford & Shearin, 1994: P.19) من أن برامج تخصص معلم المجال أصبحت من أكثر البرامج الأكاديمية قبولاً لدى الطلبة الراغبين في الالتحاق بمهنة التعليم، وبخاصة في المراحل المتوسطة.

أما مجال العوامل الذاتية فقد حازت المرتبة الثانية (١٨,١٧) وقد يكون مرد ذلك طبيعة العوامل المرتبطة به، والتي تتعلق بالرغبة في التحدث بالعربية الفصيحة، وملاءمة التخصص لميول الطلبة واتجاهاتهم الأدبية، واعتزازهم باللغة العربية، باعتبارها اللغة القومية ولغة القرآن الكريم، إذ إن (٩٣%) من أفراد العينة هم من الفرع الأدبي، و(٥٨%) منهم حصلوا على معدلات عالية في اللغة العربية في شهادة الدراسة الثانوية تزيد من (٧٧%)، وهذه كلها مثيرات تؤدي بشكل أو بآخر إلى رفع مستوى الدافعية نحو التخصص. وربما يجيء ذلك متفقا مع ما يراه (عبد الفتاح حجاج، ١٩٩٥، ص٢٦) من أن أهم ما ينبغي مراعاته لإصلاح برامج إعداد المعلمين هو الأخذ بمتغير رغبة الطلبة عند قبولهم في برامج إعداد المعلمين، والتأكيد كذلك على قدرتهم العقلية واللغوية وفق مقاييس علمية. وتتفق هذه النتيجة أيضا مع ما كشفت عنه جملة الدراسات التي تناولت البحث في الأسباب الكامنة وراء التحاق الطلبة ببرامج التعليم، وأثر الدافعية في تحديد نوع التخصص والمهنة والتي أظهرت أن الدافعية، وحّب المهنة، والتعامل مع الأطفال، والميل إلى التعمق في مادة التخصص، هي العوامل عالية التأثير(Oxford & Shearin, 1994, P. 17; Spolsky, 1989: P.148).

أما مجال العوامل الاجتماعية ، فقد كان أقل المجالات تأثيرا على قرار أفراد الدراسة اختيار التخصص، حيث بلغ متوسط تقديراتهم (١٦,١٠) وقد يرجع انخفاض التأثير إلى عدم وعي أفراد العينة للمردود الثقافي والاجتماعي للتعليم بنظام معلم المجال، وضعف أثر الوالدين في تحديد مستقبل أبنائهم في ظل الممارسات الديموقراطية الجديدة في المجتمع الأردني. وقد يعود كذلك إلى سوء تقدير الطلبة للدور الريادي والمحوري لمعلم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية ويتفق ذلك مع ما توصل إليه (الياسين، ١٩٨٠، ص ١٤) في دراسة له حول العوامل المشجعة والمنفرة وراء اتخاذ التدريس مهنة أو العزوف عنها في الأردن.

وبالنظر إلى جدول (٢) يلاحظ أن العوامل التي حازت أعلى المتوسطات الحسابية جاءت موزعة على مجالي العوامل الذاتية، والعوامل المهنية، وتناولت أسبابا ارتبطت بشعور العينة بأهمية اللغة العربية على المستوى القومي، والديني، وبأسباب أخرى تمسّ بعض ميزات الإعداد المهني لبرنامج معلم المجال الذي يؤكد التدريب الميداني، ويأخذ بفلسفة التطوير التربوي في الأردن التي ترى في برامج معلم المجال مدخلا لإصلاح التعليم بعامة، والتعليم اللغوي بخاصة.

أما العوامل متوسطة التأثير فقد شكلت ما يزيد على (٦٦%) من قائمة العوامل أداة الدراسة، وجاءت موزعة على المجالات الخمسة دون استثناء، وتراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة على هذه العوامل بين (٣,١٥-٣,٨٩). وقد يعزى ارتفاع نسبة هذا المستوى من العوامل إلى التباين في طبيعة العوامل من جهة، وإلى انخفاض وعي أفراد الدراسة بطبيعة العلاقة القائمة بين هذا النوع من العوامل وقرار اختيار الطلبة مجال الدراسة من جهة ثانية.

أما أقل العوامل تأثيرا فقد تراوحت متوسطات تقديرات العينة عليها بين (١,٩٠-٢,٩٠) وشملت تأثير آراء بعض الخريجين من التخصص موضع الدراسة (٢,٩٠)، وانخفاض الكلفة المادية لدراسة التخصص (٢,٨٩)، وانخفاض المعدل في

امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة (٢,٦٦)، ومجاراة رغبة الوالدين (١,٩٠) حيث احتل هذا العامل المرتبة الأخيرة في ترتيب العوامل المعتمدة في الدراسة. وقد يعزى قلة تأثير هذه العوامل إلى أسباب قد تتعلق بارتفاع معدلات أفراد الدراسة في مبحث اللغة العربية، حيث حصل ٦٠% منهم على معدل يزيد على ٧٧% لمبحث اللغة العربية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية (التوجيهي).

أما ضعف أثر عامل الوالدين على قرار الطلبة اختيار التخصص فقد جاء متعارضاً مع ما توصلت إليه دراسة أجريت في السعودية حول هذا الموضوع أشارت إلى أن أولياء الأمور كان لهم الأثر الأكبر على خطط الطلبة، واختيار تخصصاتهم الأكاديمية في مستوى الجامعة (الشوملي، ١٩٨٦، ص٧).

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني من أسئلة الدراسة فقد أظهرت نتائج تحليل التباين الثنائي للفروق بين متوسطات تقديرات العينة حسب المتغيرات المستقلة في الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) بين طلبة الدفعة الأولى، وأقرانهم في الدفعة الثانية لصالح الثانية، وهذا يعني أن الطلبة الذين درسوا عددا أكبر من مساقات الخطة الدراسية للتخصص أصبحوا أكثر وعيا وتقديرا لأثر دوافع التحاقهم ببرنامج معلم مجال اللغة العربية، وأكثر قدرة على تحديد أيّ العوامل من القائمة كان له التأثير الأقوى، وذلك نتيجة لتطوّر خبراتهم، وحصولهم على وعي أوفى بمستلزمات التعليم بنظام معلم المجال.

أما متغير الجنس، وفرع الدراسة، ومعدل الطالب في الثانوية العامة (التوجيهي)، فلم تشر نتائج التحليل جدول (٣) إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وهذا يعني أن لا فرق في نوع العوامل المؤثرة بين الذكور والإناث، أو بين طلبة الفرع العلمي وطلبة الفرع الأدبي، أو بين من قلّ معدله في التوجيهي عن ٧٥% وبين من كان معدله ٧٦% فأكثر في تحديد عوامل الالتحاق بالتخصص.

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات تقديرات طلبة الفرع العلمي، وطلبة الفرع الأدبي على العوامل المرتبطة باختيار التخصص مدار البحث إلى أن طلبة الفرعين يتعرضون إلى دراسة مقرر واحد مشترك في اللغة العربية هو الثقافة الأدبية أحد مكونات منهج اللغة العربية. هذا بالإضافة إلى أن الطلبة من الفرعين يدرسون مناهج اللغة العربية ضمن ظروف، وضوابط تكاد تكون واحدة من حيث البيئة الصفية، ومستوى تأهيل معلمي اللغة العربية، الذين يقومون بتدريس الطلبة في الفرعين، وكذلك ما يتعلق بعمليات المتابعة والتوجيه. سواء أكان ذلك من داخل المدرسة أم من المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم، الأمر الذي أدى بشكل أو بآخر إلى أن تجئ تقديراتهم على مقياس عوامل اختيار التخصص متقاربة إلى حدّ كبير.

أما عدم وجود فروق في أداء العينة على مقياس عوامل اختيار التخصص تعزى إلى مستوى التحصيل العلمي في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة فقد يكون مرد ذلك طبيعة الموضوعات اللغوية في الخطة الدراسية لتخصص معلم مجال اللغة العربية التي لا تستدعي توافر مستوى متقدم من التحصيل الدراسي كمتطلب سابق للالتحاق بتخصص معلم مجال اللغة العربية. وقد يتفق هذا التفسير مع ما يراه بعض خبراء المناهج والتدريس من أن إعداد معلم المجال يجب أن يستهدف بالدرجة الأولى التدريب على أساليب التعامل مع المحتويات التعليمية للمناهج الدراسية المقررة لطلبة الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية لأغراض تصميم التعليم، وتنظيم عمليات التعليم والتعلم اللغوي، مع الأخذ بالاعتبار تنمية القدرة على توظيف القواسم المشتركة من المفاهيم والمعارف القائمة بين محتويات مجموعة المناهج المدرسية التي تنتمي لمجال معرفّي معين (Richards, 1990, PP. 3-7; Rosenberg, et al.,1991, PP. 45-47).

وفيما يتعلق بنتائج السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية فتشير نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة جدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين تقديرات أفراد العينة تعزى إلى المجالات التي تنتمي إليها العوامل في الدراسة. وقد ترجع هذه الفروق إلى التباين في وجهات نظر أفراد الدراسة حول الأهمية النسبية لمجموعة العوامل من جهة، وحول طبيعة المجال من جهة أخرى فهناك من يرى أن العوامل الاقتصادية هي الأهم في اختيار التخصص. فيما يرى آخرون أن العوامل المهنية هي الأهم؛ الأمر الذي يجعل التباين في وجهات النظر حول المجالات مدار البحث أمرا مسلماً به.

وعند النظر إلى نتائج اختبار نيومان- كولز للمقارنات الثنائية البعدية لتقديرات العينة على مجالات العوامل الخمسة جدول رقم (٥) يتبين وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين تقديرات أفراد العينة على مجال العوامل الاجتماعية من ناحية، وكل من مجال العوامل المهنية، والذاتية، والأكاديمية، والاقتصادية من ناحية أخرى. ويمكن تفسير قوة تأثير مجالات العوامل الأخيرة مقارنة بأثر مجال العوامل الاجتماعية إلى وعي أفراد الدراسة بدور العوامل المرتبطة بهذه المجالات الأربعة في تحديد مستوى الإعداد الأكاديمي، والمهني الخاص بمعلم مجال اللغة العربية ونوعية هذا الإعداد. وكذلك الاعتقاد بأن هذه المجالات تشكل في مجملها أهم النتاجات المرجوة من اختيار التخصص، والسير باتجاه مهنة التعليم. أما ضعف أثر مجال العوامل الاجتماعية والذي احتل المرتبة الأخيرة بين المجالات الخمسة فقد يعود إلى جهل أفراد الدراسة، وسوء تقديرهم للدور المحوري والثقافي الذي يضطلع به معلم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم سواء أكان ذلك على مستوى التعليم، أم على مستوى النشاطات المختلفة التي يمارسها الطلبة داخل المدرسة. وقد يعزى ضعف هذا المجال من وجهة نظر أفراد الدراسة إلى انخفاض المكانة الاجتماعية للمعلم في البلدان العربية في الوقت

الحاضر قياسا بما كانت عليه قبل الربع الأخير من هذا القرن، والذي أدى وفق ما يراه الخبراء والباحثون إلى عزوف الأعداد الكبيرة من الطلبة عن ممارسة مهنة التعليم، وانخفاض عدد الطلبة الفائقين والموهوبين الذين يختارون التخصصات الأكاديمية التي تقع في دائرة التعليم، الأمر الذي أدى بشكل أو بأخر إلى انخفاض الكفاءة الداخلية للتعليم بعامة، والتعليم اللغوي بخاصة (صلاح الدين الياسين، ١٩٨٠، ص٢٩؛ حسن البيلاوي، ١٩٨٨، ص ١٢).

أما الفروق في المتوسطات الحسابية بين تقديرات أفراد الدراسة على مجال العوامل المهنية من ناحية، ومجال العوامل الاقتصادية، ومجال العوامل الأكاديمية من ناحية أخرى فقد جاءت دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح مجال العوامل المهنية. وقد يكون تفوق هذا المجال عائداً إلى الآثار الإيجابية لهذه العوامل التي يلمسها الطلبة مباشرة، حيث تمت استجابتهم على فقرات مقياس العوامل وهم يخضعون لعمليات التكوين الأكاديمي، والإعداد المهني المرتبطة بتخصص معلم مجال اللغة العربية الذين يدرسونه في قسم المناهج والتدريس بكلية التربية والفنون بجامعة اليرموك.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة اهتمام الجهات ذات العلاقة بوزارة التربية والتعليم بتعريف الطلبة في المرحلة الثانوية بمختلف التخصصات الأكاديمية المتوافرة في الجامعات الأردنية وإطلاعهم على مستلزمات دراستها ليكونوا على بينة عند اختيار التخصص الأكاديمي ومهنة المستقبل.

٢- ضرورة اهتمام القائمين على برامج تخصص معلم مجال اللغة العربية وأساليب تدريسها في قسم المناهج والتدريس بكلية التربية بجامعة اليرموك بتبصير الطلبة الذين يدرسون هذا التخصص بأهمية هذا البرنامج وبالأدوار التي

سيقوم بها الخريج بعد التحاقه بالتعليم، وذلك لإشباع العوامل التي أظهرت الدراسة أهميتها في اختيار التخصص.

٣- إجراء دراسة حول الطلبة الخريجين من برنامج معلم مجال اللغة العربية لمعرفة مدى تحقق العوامل التي كانت وراء اختيارهم التخصص بعد أن مارسوا عملية التعليم في صفوف الحلقتين الثانية والثالثة من المرحلة الأساسية.

٤- إجراء دراسات حول عوامل اختيار تخصص معلم المجال للتثبيت من أثر متغير الجنس، ومتغير مستوى التحصيل الدراسي في الثانوية العامة بعد أن أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقديرات أفراد العينة تعزى إلى أي من هذين المتغيرين.

٥- إعادة النظر في أسس وشروط قبول الطلبة في تخصص معلم مجال اللغة العربية بحيث يؤخذ بالاعتبار عوامل ودوافع التحاق الطلبة بهذا التخصص موضع الدراسة.

٦- إجراء دراسة للمقارنة بين دوافع اختيار الطلبة لتخصص معلم مجال اللغة العربية، ودوافع اختيارهم لتخصص مبحث اللغة العربية، لمعرفة مدى الاتفاق والاختلاف بين هذه الدوافع.

المراجع:

١- أفنان دروزة، (١٩٧٨)، التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي الجامعي من عوامل سابقة في تحصيل الطالب الأكاديمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

٢- حسن البيلاوي؛ عبدالله الحمادي، (١٩٨٨)، المكانة الاجتماعية للمعلم: تحليل نظري مع القاء الضوء على مكانة المعلم في دولة قطر، **مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، المجلد ٢٠، ص.ص ٩-٤١.

٣- حسن شحاته، (١٩٩٣)**أساسيات التعليم الفعال في العالم العربي**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

٤- سيد الشوملي، (١٩٨٦)، أثر العائلة والأتراب والمدرسة في اختيار الخطط والبرامج ، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد (٢)، المجلد (٦) يوليو.

٥- صالح الراشد، (١٩٨٩)، **واقع المكانة الاجتماعية للمعلم في دولة الكويت، بحث مقدم لجمعية المعلمين الكويتية**: المؤتمر التربوي التاسع عشر، مكانة المعلم الاجتماعية في الوطن العربي، الكويت، مارس.

٦- صلاح الدين الياسين، (١٩٨٠)، "العوامل المشجعة والنفرة وراء اتخاذ التدريس مهنة أو العزوف عنها في الأردن"، دراسة تحليلية مسحية لمدى عقدي الثمانينات والتسعينات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

٧- عبد الله الكبيسي؛ نورة تركي، (١٩٩٥) دراسة تحليلية لبعض السياسات التربوية الخاصة بإعداد المعلم بدولة قطر، ورقة عمل قدمت في مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، المنعقد في العين-جامعة الامارات العربية المتحدة في الفترة من (٢٤-٢٧) ديسمبر.

٨- علي راشد، (١٩٩٦)، **اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العملية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٩- محمد أبا صول، (١٩٨٥)، "العوامل المؤثرة في اختيار الطلاب للمناهج المهنية في المدارس المهنية الفنية الجمهورية بولاية أوكلاهوما"، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، مجلد (٥)، العدد (١)، يناير.

١٠- محمد الغامدي، (١٩٨٢) الكفايات البشرية في قطاع التعليم قبل الجامعي، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس. ص ٢٧.

١١- محمد نجاتي، (١٩٨٠) **علم النفس الصناعي**، جـ٢ ط٣، مؤسسة الصباح، الكويت.

١٢- محمد السلامة، (١٩٨٤)، "العوامل التي تؤثر في اختيار الطلاب للبرامج المهنية في كليات المجتمع في الأردن"، **المجلة العربية للبحوث التربوية**، العدد (٢)، المجلد (٦) يونو.

١٣- محمد ثابت علي الدين؛ ممدوح سليمان؛ جيهان العمران؛ صالحة عيسان؛ سركيس الماسيان،، حسين بدر؛ أحمد أحمد، (١٩٨٧) "**التوجيه والارشاد في المرحلة الإعدادية**"، ورقة علم مقدمة للمؤتمر التربوي السنوي. "التعليم الإعدادي وآفاق تطويره" من ٧-٩ أبريل، ١٩٨٧-جامعة البحرين.

١٤- المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي (١٩٩١). **مستوى أداء الأردن في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات**، عمان-الأردن.

١٥- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والمنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (١٩٩٦)، "**اجتماع خبراء مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية**"، التقرير الختامي للمؤتمر، دمشق، آذار.

16- Andrew, M.D., (1983)., "The Characteristics of students in a five-year

17- Teacher Education program", **Journal of Teacher Education,** Vol. 34, No.1: 20-23.

18- Barber, M., (1995), "Reconstruction on the Teaching profession", **Journal of Education**, Vol. 21, No.1, 75-85.

19- Blosh, Brain, (1996) "A **study of the relationship Between selected variables and Academic Achievement in a community college**", North Carolina university, Ed. D. Thesis.

20- Book, C., and Freeman , D. (1986), "Differences In Entry characteristics of Elementary and Secondary Teacher Candidates", **Journal of Teacher Education**. Vol. 37, No.2.: 47-51.

21- Booth, R., and Parkinson, S., (1996) "Work-based Learning a new role for teacher and trainers", **Training Agenda**, Vol. (1), 3-5.

22- Bostengle, J.J, (1989), "**Preparing beginning Teachers to prepare their students for success in the Global Realities of the Twenty-First Century: present Needs, Future Imperatives**", paper presented at the 36 th world Assembly international council on Education for Teaching, Beijing Normal university, China, and the international symposium on social. Studies and Civic Education in Europe and the U.S.A., (Dillingen A. D. Donau Bararia west Germany) July. PP. 2-3.

23- Botempo, B., and Digman, S. (1985), "**Entry level profile: Student Attitudes Toward the Teaching profession**. "Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association", Chicago, Eric.

24- Brown, H.D. (1980), **Principles of Language Learning and teaching**. Englewood. Clifs. N.J. : prentice-Hall.

25- Cherdack, N., (1971), "**The predictive validity of the scholastic Aptitude Test for Disadvantaged college student Enrollment in the special Education of program**", California university, Las Angles, April, 1-48.

26- Deer, C., and Williams, D., (1996)., **Use professional development schools: Do they have anything to offer Australian teacher education**? Unicorn, 22 (2), 57-68.

27- Drava, C. and Anderson. R. (1983), "Science Teacher characteristics by Teacher Behavior and by student outcome: A Meta-Analysis at Research". **Journal of Research in science Teaching**. Vol. 20, No. 5, 467-79.

28- Dunne Richard and E.C Wragg (1997). **Effective Teaching Simultaneously**, published in the USA and Canada by Routledge.

29- Ellis, R. (1985), **Understanding second Language acquisition** Un published Ph. D. dissertation, MCGill University, Montreal, Canada.

30- Gardner, R-C., & Lamber, W.E. (1972). **Attitudes and Motivation in second language**. Learning. Rowley mass,: Newbury House.

31- Joseph, P., and Green, N., (1986), "Perspectives on Reasons for Becoming Teachers". **Journal of Teacher Education**, Vol.37, No.6: 28-33.

32- Lanier, J. and Little, J. (1986), "**Research on Teacher Education**" In Handbook of Research on Teaching:. Third Edited by M. Wittrock. New York: Collien Macmillan,

33- Levien, H., (1985), "Solving the shortage of mathematics and science Teachers", **Educational Evaluation and policy Analysis**, Vol. 2, No. 4, PP. 371-82.

34- Niederhauser, (1997), "Motivating Learners at south Korean universities," **English Teaching Forum**, Vol. 35, Nal, January.

35- Oxford, Rebecca and Shearin, Jill, (1994)," Language Learning Motivation: Expanding the theoretical frame work", **The modern Language Journal**, Vol. 78.

36- Richards, Jack C. (1990), Beyond Training appropaches to teacher education in language teaching **the language teacher**, xiv: 12, 3-7.

37- Rosenberg, michael S.and O'shea, Lawrence and Dorothy J.O'shea, (1991), **Student teacher to master teacher**, Macmillan publishing company. New York, Collier Macmillian Canada, Toronto.

38- Spolsky, B, (1989), **Conditions for second language learning**, Oxford, Oxford University press

ورد البحث للمجلة في ١٩٩٩/٥/٣٠ أعيد البحث بعد تعديله في ١٩٩٩/٨/٣ أجيز البحث للنشر في ١٩٩٩/٩/١٨

Reasons of Choosing Arabic Language Field Teacher Specialization at Faculty of Education and Arts at Yarmouk University

Hamdan Ali Nusr

Abstract: the study aims at identification of the students incentive for selecting the Arabic language field teacher specialization and the exploration of any significant differences among their estimation of such incentive due to the variable of sex, study area, secondary general examination average, and the group of the student.

The study sample involved 133 male and female students who have been admitted into this field of study in 1996-1997 and 1997-1998.

to achieve the objectives of the study, the researcher used a questionnaire of 25 factors of incentives, divided up into 5 areas, reliability coefficient was (0.87). Means and ANOVA were used as well as Newman-kulz post-comparative test.

The results showed that the strongest incentives were; the availability of field training, the effect of Arabic learning on the understanding of the holy quran, and the pride the learners take in Arabic as the national language.

The results also showed significant difference at the 0.001 level among the assessment of the sample subjects attributable to the group variable in favour of the 2nd group and to the variable of the professional factors.

The social factors came taste of the five factor areas. The results showed no differences in the assessment of the students due to their sex or examination averages.

The study concluded with a number of related recommendations and suggestions.