مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الخامس ـ العدد الثاني

جمادى الأولى 1425 هـ – يونيو 2004 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17438799 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة شئون مجلس الوزراء والإعلام
MEC 284

ثمن العدد

■ البحرين دينار ■ السعودية 15 ريالاً
■ الكويت دينار ونصف ■ الإمارات 15 درهماً
■ عمان ريال ونصف ■ قطر 15 ريال
■ اليمن 10 ريالات ■ تونس دينار واحد
■ الجزائر 10 دنانير ■ المغرب 15 درهماً
■ ليبيا ديناران ■ مصر 5 جنيهات
■ سوريا 50 ليرة ■ لبنان 1500 ليرة
■ الأردن دينار واحد ■ السودان 700 جنيه

التوزيع :

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف : 17725111 - 17727111 ـ فاكس: 17723763 (973+) ـ مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

د. فاطمة محمد البلوشي
عميدة كلية التربية/جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ.د. إبراهيم وزرماس
جامعة اليرموك

أ.د. سعيد إسماعيل علي
جامعة عين شمس

أ.د. عبداللطيف عبيد
جامعة تونس

أ.د. عبدالله الشيخ
جامعة الكويت

أ.د. عمر الشيخ حسن
الجامعة الأردنية

أ.د. الغالي أحرشاو
جامعة سيدي محمد بن عبدالله

أ.د. كمال درويش
جامعة حلوان

أ.د. محمد بن شحات الخطيب
جامعة الملك سعود

أ.د. محمود السيد
جامعة دمشق

أ.د. منير بشور
الجامعة الأمريكية في بيروت

أ.د. مصطفى سعد الدين حجازي
جامعة البحرين

أ.د. ميلود حبيبي
جامعة محمد الخامس

أ.د. نزار الزين
الجامعة اللبنانية

أ.د. نزار العاني
جامعة البحرين

Prof. V.A McClelland
Hull University

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. فاطمة محمد البلوشي
عميدة كلية التربية –جامعة البحرين

مدير التحرير

أ.د. خليل يوسف الخليلي

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. خليل إبراهيم شبر

د. معين حلمي الجملان

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

المدققان اللغويان

د. محمد عاشور محمد حسن
د. محمود عيد أبونائل

تصميم الغلاف
أنس الشيخ

الطباعة والتنفيذ

المؤسسة العربية للطباعة والنشر ذ.م.م
Arabian Printing & Publishing House W.L.L.

ص.ب: 582 ، المنامة – مملكة البحرين
تليفون: 17291331 (973+) – فاكس: 17291182
البريد الإلكتروني: apph@batelco.com.bh

قواعد النشر بالمجلة :

(1) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، ومكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية والتي لم يسبق نشرها بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أية دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس التحرير.

(2) تنشر المجلة الترجمات، والقراءات ومراجعات الكتب والتقارير والمتابعات العلمية حول المؤتمرات والندوات والأنشطة الأكاديمية المتصلة بحقول اختصاصها.

(3) ترحب المجلة بنشر التعقيبات والتعليقات الموضوعية على أبحاث سبق نشرها بالمجلة شريطة أن يتم تحكيم التعليقات المقدمة للنشر من قبل اثنين من المحكمين أحدهما مؤلف البحث الأصلي موضوع التعليق. وفي حالة إجازة التعليق للنشر بالمجلة يتم دعوة مؤلف البحث الأصلي للرد على التعليق إذا رغب في ذلك.

(4) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

أولاً : البحوث الميدانية : يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً : البحوث النظرية التحليلية : يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضافة إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد. ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها. ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة له، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

(5) أن يتم توثيق المراجع والمصادر وفقاً لنظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) Association Americn Psychological سواءً أكانت إنجليزية أم عربية.

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبلة، فكتور يعقوب. (1990). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك : سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6 (3)**، 19 – 340.

مثال لتوثيق كتاب :

السليطي، مريم وعبدالغني، نوال. (1988). **دليل نظم التعليم في المؤسسات التعليمية المختلفة بدولة البحرين** (الطبعة الثالثة). المنامة، البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

(6) تخضع كافة البحوث المرسلة إلى المجلة إلى فحص أولي من قبل هيئة التحرير لتقرير أهليتها للتحكيم، ويحق لها أن تعتذر عن قبول البحث دون إبداء الأسباب.

(7) تخضع كافة البحوث المنشورة للتحكيم العلمي قبل نشرها في المجلة.

(8) لا يعاد البحث الذي لم تتم الموافقة على نشره إلى الباحث.

(9) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وعشر مستلات من بحثه.

قواعد تسليم البحث :

(1) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (2.5 سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(2) يقدم الباحث خطاباً مرافقاً للبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

(3) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم عليه.

(4) يجب أن تحتوي الصفحة الأولى من البحث على عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، وجهة العمل، والعنوان ورقم الهاتف، ورقم الفاكس، أو البريد الإلكتروني (إن وجد). ولضمان السرية الكاملة لعملية التحكيم، يجب عدم ذكر اسم الباحث، أو الباحثين في صلب البحث، أو أية إشارات تكشف عن هويتهم. ويمكن ذكر أية عبارات شكر يرغب الباحث في توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(5) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (75) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (100) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر لاسم أو لأسماء الباحثين.

(6) يراعى ألا يزيد حجم البحث على ثلاثين صفحة بما في ذلك المراجع والحواشي والجداول والأشكال والملاحق.

(7) إذا استخدم الباحث استبانة، أو غيرها من أدوات جمع البيانات، فعلى الباحث أن يقدم نسخة كاملة من تلك الأداة إذا لم يكن قد تم ورودها في صلب البحث أو ملاحقه.

(8) يتعهد الباحث إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب IBM بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

تئول كافة حقوق النشر إلى المجلة .

تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة.

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير الأستاذ الدكتور خليل يوسف الخليلي
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : 32038
مملكة البحرين
هاتف : 17438799 (973+)
فاكس : 17449089 (973+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

المحتويات

الصفحة	الباب الأول : البحوث العلمية المحكمة	
9	الفيزياء بين الفهم الكيفي والتحليل الكمي (تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)	د. ماهر محمد العرفج
31	أثر برنامج دبلوم التأهيل التربوي في تنمية التفكير التدريسي لمعلمي العلوم في محافظة الزرقاء	د. محمود طاهر الوهر
71	أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون	د. محمد عبدالرحمن طوالبة عامر أحمد الجيزاوي
95	مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين	د. معين حلمي الجملان
129	أثر البرامج التلفزيونية الفضائية في طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت: دراسة استطلاعية	د. فاطمة عبدالصمد دشتي د. علي عاشور الجعفر
167	أثر تغيير موقع المشتت (Strong Distractor) في بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء	د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي أ. منى بنت محمد العفيفي
193	العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت	د. بدر محمد الأنصاري
251	الإجهاد النفسي وإستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين	د. محمد مقداد د. محمد حسن المطوع
281	رؤية مديري ومعلمي المدارس الذين يُعينون في مناطق سكنهم وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم	د. إخليف يوسف الطراونة
5	An Attitudinal Study of the Status of Extensive Literary Reading Programmes in Bahrain Schools: A Study of Two Learning Systems	*Dr. Saif Al-Ansari* *Dr. Abdul Aziz Bulaila*

الصفحة	الباب الثاني : أنشطة الكلية العلمية	
304	**ملخصات رسائل ماجستير التربية التي نوقشت حديثاً في كلية التربية بجامعة البحرين**	
308	تحليل بعض أبواب لائحة النظام الأساسي للاتحادات الرياضية بمملكة البحرين.	فؤاد عبدالكريم المرزوق
309	الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين.	رانيـة شوكت حسن
311	فاعلية وحدة تعليمية من تصميم مقترح لمنهج في الإحصاء للمرحلة الثانوية وأثرها في القدرة على الاستدلال الإحصائي	فرزانة عبدالله المراغي

إقرأ هذا العدد والأعداد السابقة من هـذه المجلـة في النسخة الإلكترونية المفتوحة على الموقع الآتي:

http://www.uob.bh/scientific journals/index.htm

الباب الأول

البحوث العلمية المحكمة

الفيزياء بين الفهم الكيفي والتحليل الكمي (تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)

د. ماهـــر محمد العرفـــج
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
الإحساء – المملكة العربية السعودية

الفيزياء بين الفهم الكيفي والتحليل الكمي (تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)

د. ماهر محمد العرفج

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

الإحساء - المملكة العربية السعودية

الملخص

يتضح جليا مدى تأثير الفهم الكيفي وعدِّه عاملا مهما في التعاطي مع المسائل الفيزيائية الكمية، وخصوصا في حالة تكون لبس في الفهم الكيفي، مما يترتب عليه صياغة صور ذهنية تعوق المعالجة الكمية (الرياضية) للمسألة . ومن هنا فإن هذه الدراسة تجيب عن السؤال الذي تمت إثارته عن إمكانية الوصول إلى الحل الكمي (تطبيق المعالجات الرياضية) من دون تكون الصور المفاهيمية اللازمة، حيث بينت هذه الدراسة أن الطلاب ممن استخدموا مفاهيم مغلوطة، قد وصلوا إلى طريق مسدود أثناء محاولتهم ترجمة هذه الصور الذهنية من خلال المعالجات الكمية (الرياضية). وفي حالات كثيرة لم يستطع هؤلاء الطلاب الخروج من هذا المأزق. إن هذة الدراسة لا توضح فقط أثر الفهم الكيفي فى المعالجات الكمية (الرياضية)، وإنما تحدد ماهية الصور الذهنية الواجب تطبيقها من قبل المتعلم لكي تقوده إلى المعالجات الكمية المناسبة، مما يعني أن إمكانية حل المسألة يتحدد في ضوء وجود الصور المفاهيمية المناسبة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٢/١٩م

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١٢/٢م

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

Physics Between Qualitative Understanding and Quantitative Analysis

Maher M. Al-arfaj
College of Education
King Faisal University
AL-Ehsa'- Saudi Arabia

Abstract

This study sheds light on the impact of qualitative understanding on quantitative analysis (mathematical manipulations) in the discipline of physics. It has become evident, in this study, that the construction of physics concepts (qualitative understanding) is a major factor in solving quantitative physics problems.

The study also answers the following question: can quantitative result be reached regardless of the comprehension of necessary physics concepts? The study shows that students who constructed an improper physics understanding could not acquire a correct quantitative result, and in some cases students reached an impasse when they tried to express the results of their qualitative problem analyses in quantitative terms. Moreover, the study does not only show how students misconceptions in physics come into play in solving formal problems that demand a precise quantitative solution, but also indicates which correct qualitative physics knowledge should be applied in order to guide the use of quantitative physics knowledge successfully.

الفيزياء بين الفهم الكيفي والتحليل الكمي
(تطبيق على أحد المفاهيم الفيزيائية)

د. ماهر محمد العرفج
كلية التربية – جامعة الملك فيصل
الإحساء – المملكة العربية السعودية

المقدمة :

قد يصاب المعلم بالدهشه خصوصا عندما يكتشف أنه ومع ما يبذله من جهد في تدريس الماده التعليمية، إلا أن بعضا من طلابة لم يستطع احتواء مجموعة من الأفكار الرئيسة، والتي تم تناولها داخل الصف. وقد يبدو الأمر أكثر غرابة عندما يلحظ المعلمون أنه بعد تدريسهم لماده تعليمية معينة تكوين بعض من المتعلمين لمجموعة من الأفكار، أو المفاهيم الخاطئة لتحل بدلا عن الفهم الصحيح، وعندما يتكرر هذا الأمر مع أفضل الطلاب حالاً في الصف، فإن المعلم سيصبح أمام لغز لابد من حله.

إن تكوين المفاهيم، أو الأفكار الخاطئة بعد التعاطي مع مادة تعليمية معينة، قد يأخذ بعدا آخر، خصوصا عندما تتعلق المادة التعليمية بمادة الفيزياء؛ حيث إنه في مجال الفيزياء يتداخل نوعان أساسان من المعلومات يساهمان في تكوين التصور النهائي لفكرة، أو لمبدأ، أو لمفهوم، أو لنظرية فيزيائية، ألا وهما المعلومات الفيزيائية الكمية، (Physics Knowledge Quantitative) والمعلومات الفيزيائية الكيفية (Qualitative Physics Knowledge).

حيث يمكن للمتعلم أن يتعاطى مع المعلومات الكمية بصورة سليمة، ولكنه قد يخفق في إدراك المعلومات الكيفية؛ وقد يكون العكس صحيحا. ويدلل مازور (Mazur ,1996) على ذلك بأن طلابه في مادة الفيزياء قد أتقوا حفظ المعادلات، ومهارات حل المسائل؛ ولكن مع ذلك فإن أداءهم قد كان متدنياً في الاختبارات التي تقيس مدى استيعابهم لهذه المفاهيم .

إن عدم إدراك المتعلم للمفاهيم الأساسية المتضمنة في المادة التعليمية المدرسية قد يعزى إلى عدة عوامل؛ إلا أن بفند ودويت (Pfundt & Duit, 1991) يريان أنه في العلوم الأساسية،

كالفيزياء مثلا، فإنه غالبا ما يكون لدى المتعلم صورة ذهنية أوليه للظاهرة التي سيتم تناولها من منظور فيزيائي. وحيث إن هذه التصورات الأوليه تختلف عن المفاهيم المدرسية، والتي لها صلة بالظاهرة؛ لذلك فإن هذه الصور الذهنية الأولية، والتي يطلق عليها مسمى مفهوم خاطئ، أو مغلوط (misconception) ستؤثر بشكل ما في إدراك المتعلم للمفاهيم الفيزيائية بشكل كامل.

وفي محاولة لمعالجة الصور الذهنية المشوشة، والتي قد تؤثر فى الأساليب الكمية (المعالجات الرياضية) المتبعة لحل المسألة، فإن الاتجاه قد أخذ ينحو نحو تصحيح هذه التصورات المفاهيمية المتكونة؛ وذلك من خلال تعريض المتعلم لمجموعة من المحددات (المحكات)، والتي يمكن الكشف من خلالها على نوعية القصور المفاهيمي لديه . فعلى سبيل المثال فإن هستنز وولز وسواكهامر (Hestens,Wells,&Swackhamer,1992) قد صمموا مقياسا لمعالجة الصور الذهنية الأساسية المتعلقة بمواضيع القوى (Force Concept Inventory) حيث تكوَّن المقياس من تسعة وعشرين فقرة، تتلخص في ستة محاور، وتتضمن في مضمونها تصنيف هستن (Hestenes Taxanomy) للمفاهيم المتعلقة بموضوع القوة (انظر ملحق – ١).

ويؤكد أولسون وريس (Ohlsson &Rees, 1991) أن المتعلم يتعلم من أخطائة، ولكن حدوث هذا النوع من التعلم يتطلب من المتعلم تكوين كم كاف من المعلومات المتكاملة ذات الصلة بمشكلة الدراسة، حيث إن هذه المعلومات ستكون بمثابة محددات للحل(ution constraints on sol)، ومن ثم ستساعد الفرد على اكتشاف أخطائة، ومن هنا فإن اكتشاف المتعلم لخطئه سيدعم الصورة الذهنية المراد تكوينها، وسيقلص من ظهور أي لبس مفاهيمي (صور مغلوطة).

ولهذا جاءت دراسة أولسون وريس (Ohlsson &Rees, 1991) لتدعم هذا التوجه؛ وذلك من خلال تصميم سلسلة من برامج الحاسوب، والتي تهدف إلى محاكاة بعض المبادئ الرياضية، مما يعني تجسيد الصورة الذهنية لهذه المبادئ من خلال التمثيل الحسي لها . ومع الاعتماد على هذه الآلية في تصحيح التصورات الخاطئة (error correction mechanism) لدى المتعلمين، فإن الباحثين قد وجدا أن هذا قد أثرى المهارات العقلية لدى المتعلم في المواقف الحسابية، والمهام ذات الطبيعة العلمية.

أما بلوزنر (Plötzner,1995) فقد طور برنامجا حاسوبيا يتعرض من خلاله لبعض المفاهيم

الفيزيائية في مجال الميكانيكا؛ ليبين دور المعلومات الفيزيائية الكيفية، وأثرها في حل المسائل الفيزيائية، والتي تتطلب الحصول على نتيجة كمية. ومع أن هذه الدراسة قد سلطت الضوء على خطوات المعالجة الكمية لحل المسائل الفيزيائية المتعلقة بالمفهوم موضع الدراسة، والتي تتشكل في ضوء الفهم الكيفي، ومن ثم تترتب عليها الخطوات الأخرى لحل المسألة، إلا أنها أيضا سلطت الضوء على ماهية المعلومات الكيفية (الصور الذهنية)، والتي يجب أن تتشكل لدى المتعلم لكي تقود المعالجات الكمية (الرياضية)، ومن ثم الوصول إلى الحل السليم للمسألة/المسائل المتضمنة للمفهوم الفيزيائي موضع الدراسة . ولقد أثبتت هذه الدراسة تحديدا أن الصور الذهنية غير الواضحة، أو المغلوطة ذات الصلة بالمفهوم الفيزيائي تمنع من تعميق التصورات التي تؤدي إلى تطبيق المعالجات الكمية المناسبة للمسألة.

وبناء على ما تقدم يتضح جليا أن الطريق نحو إكساب المتعلم المفاهيم الفيزيائية السليمة سيكون محفوفا بالمصاعب المتمثلة بوجود العديد من المفاهيم المغلوطة، أو الخاطئة. ومع أن المفاهيم المغلوطة، أو الخاطئة (misconceptions) قد أوليت عناية فائقة في الأبحاث ذات الصلة بمجال العلوم والتربية (Science Education)؛ وذلك من خلال رصد أكبر قدر من هذه المفاهيم، ومحاولة تبيان الأسلوب الأمثل في التعاطي معها، إلا أنه في مجال الفيزياء قد تبدو المهمة أكثر تعقيدا؛ وذلك نظرا لطبيعة الفيزياء، والتي تتسم بشقيها الكمي، والكيفي . ومن هنا فإن هذه الدراسة ستُعنى بأحد الجوانب المتعلقة بهذا الموضوع؛ وذلك من خلال تناول أحد المفاهيم الفيزيائية، والتي يمكن أن يكون المتعلم عنها صوراً ذهنية مغلوطة، أو غير صحيحة.

مشكلة الدراسة :

قد لا يكون مستغربا وصف مادة الفيزياء من قبل الكثير من المتعلمين أنها تتضمن الكثير من الصعوبة والتعقيد، سواء كان ذلك على مستوى المرحلة الثانوية، أو الجامعية . وفي محاولة لكشف سبب وجود مثل هذا التصور نجد الكثير من العوامل، والتي قد تساهم في تكوين هذا الاتجاه، ومنها: الصور المجردة الكثيرة المتضمنة في المحتوى التعليمي، ودرجة التفكير المنطقي اللازم لفهمها، والمهارات الرياضية اللازمة لحلول المسائل العديدة فيها . ولكن مع ذلك فإن هذه العوامل تظل غير كافية في تفسير، كيف يمكن لأفضل الطلاب حالا ممن يتحصلون على درجات مرتفعة في هذه المادة الإقرار بصعوبتها ؟

ولهذا فإن الأسباب التي قد تعوق التعاطي السلس مع هذه المادة يجب أن تكون أسباب

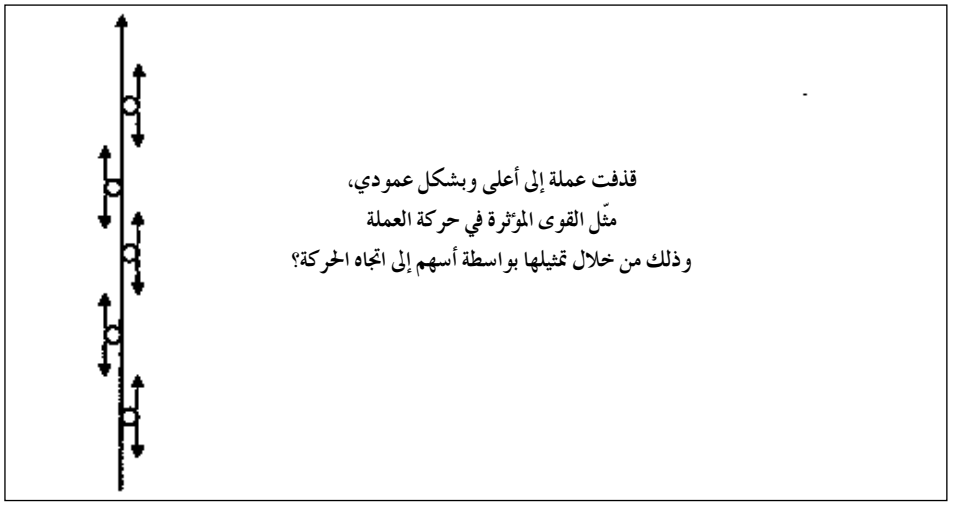
تميزها، وهذا ما يؤكده كلمنت (Clement, 1982) بوصفه لأحد أهم هذه الأسباب بالمفاهيم الأساسية (Primitive Understanding) حيث يقصد بها الصور الذهنية، والتي يبنى عليها صوراً مركبة. ونظراً لأن الفيزيائيين قد اعتادوا على مثل هذه الصور، فمن ثم فإنهم قد يخطئون في تقدير الجهد اللازم لتعلم وتكوين مثل هذه الصور (المفاهيم الأساسية) من قبل متوسط الطلاب، مما ينتج عنه جنوح الطلاب، إلى تجنب المصاعب الحقيقية المتضمنة في المادة المقدمة لهم، وتكييف مجموعة من إستراتيجيات التعلم التقليدي، والتي كانت مثمرة في دراسته لمواضيع أخرى للتعامل مع حقل الفيزياء، ونتيجة لمثل هذه الإستراتيجيات الخاطئة في تعلم المفاهيم الفيزيائية، فإن هذا سينتج عنة تكوين فهم قاصر لها . ومع كثرة هذه المفاهيم فإن دائرة الفهم القاصر ستتسع .

ويعتقد الكثير من المشتغلين بحقل الفيزياء بأن الفهم الكمي للمعلومات الفيزيائية (Quantitative Physics Knowledge) لا يتأتى إلا من خلال الفهم الكيفي للمعلومات الفيزيائية (Qualitative Physics Knowledge) ومن هنا يمكن القول: إنه في حالة وصول المتعلم إلى التقدير الكمي الصحيح لحالة فيزيائية معينة، فإن الاعتقاد سيكون بأن المتعلم قد أتم الفهم الكيفي الكامل ذا الصلة بهذه الحالة . ومع أن هذا الاعتقاد قد يكون من المنطقية بمكان، إلا أن بعضهم يعتقد بأن الفهم الفيزيائي الكيفي لا يتحصل إلا من خلال الإدراك الفيزيائي الكمي.

إن التباين في النظرة الموجهة إلى الفهم اللازم على المتعلم تكوينه للتعاطي مع حقل الفيزياء، قد ولّد بدوره تباينا في أسلوب التدريس المعمول به مع الموضوعات الفيزيائية المختلفة؛ حيث يتجه قسم من المعلمين إلى التركيز على تأصيل الفهم الفيزيائي الكيفي؛ وذلك من خلال مناقشة المفاهيم، والإسهاب في شرح النظريات؛ وذلك لتجنب أي لبس في الفهم قد يقع من جانب المتعلم (misconception) مع إعطاء أهمية أقل للجزء الكمي؛ وذلك من خلال تناول فقط بعضاً من المسائل ذات الصلة بالمفهوم، أو النظرية الرئيسة. ويتجه القسم الآخر إلى إعطاء الجزء الكمي أهميه أكبر؛ وذلك من خلال تناول أكبر عدد من المسائل ذات الصلة بالمفهوم، أو النظرية، مؤمنين بأن مثل هذه المسائل ستكون هي الكفيلة برسم الصورة الذهنية السليمة للمفهوم لدى المتعلم، ومن ثم لن يكون للصور الذهنية المغلوطة أي مجال للظهور.

ومن هنا فان أحد محاور البحث المهمة في مجال الأبحاث التي تعنى بمجالي الفيزياء والتربية (Physics Education) قد أخذ يتجه نحو الكشف عن نوع العلاقة التي يمكن أن تنشأ بين الفهم الفيزيائي الكمي، والفهم الفيزيائي الكيفي، وأثر كل منهما في تكوين الفهم الفيزيائي السليم، ومن ثم فإن هذه الدراسة تسعى إلى إثراء محور البحث هذا؛ وذلك من خلال إثارة السؤال التالي: هل يمكن للمتعلم أن يتجاوز الفهم الفيزيائي الكمي بحسب المقاييس الموضوعة لقياس هذا الجانب، مع استمرار وجود لبس في الفهم الفيزيائي الكيفي (Physics Misconception) ، وذلك من خلال تناول مفهوم التحريك-الدفع (Impetus) بالدراسة ؟

ويجسد الشكل (١) التصور الخاطئ، أو اللبس في الفهم، والذي غالبا ما يصاحب التعاطي مع المسائل، على غرار تلك التي تتضمن مفهوم الدفع (Impetus)؛ وهو مفهوم قديم قد تمت إثارته خصوصا خلال العصور الوسطى من قبل الكثير من الفلاسفة (1976 (Franklin, 1976; Szabo,1976)، (Classical Mechanics ،إضافة إلى كونه من المفاهيم المشهورة في مجال الميكانيكا الكلاسيكية ، والتي غالبا ما يتم تطبيقه على الأجسام المتحركة، والتي تتصف بغياب القوة المؤثرة في اتجاه الحركة، مما يفضي بالمتعلم إلى افتراض قوة تناقصية غير ظاهرة تعمل في اتجاه حركة الجسم نفسها، ومن ثم تكوين فهم كيفي غير سليم للتعاطي مع حركة الأجسام من هذا النوع؛ ولهذا فإن هذه الدراسة ستتمحور حول هذا المفهوم من خلال التعرف إلى أثر الفهم الكيفي في التعاطي مع الجزء الكمي للمفهوم، وبالتحديد فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الآتي: ما أثر الصور الذهنية المتكونة لدى المتعلم (الفهم الكيفي) لمفهوم الدفع في تعلم الجانب الكمي لهذا المفهوم ؟



الشكل رقم ١
تمثيل بياني للقوى المؤثرة في حركة قطعة معدنية قذفت إلى أعلى
بما في ذلك قوة الدفع الافتراضي

أهمية الدراسة :

تأتي أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول موضوعا محوريا في تدريس الفيزياء، ألا وهو اللبس المفاهيمي الفيزيائي؛ وذلك من خلال دراسة أحد المفاهيم الفيزيائية الرئيسة، وهو مفهوم الدفع . وقد امتازت هذه الدراسة في تناول حالة خاصة ضمن مفهوم الدفع، وهي حالة عدم التماس بين مصدر القوة الدافعة والجسم المدفوع، وما يصاحب هذه الحالة من تشويش مفاهيمي. وتتبدى أهمية هذه الدراسة أيضا في شموليتها لدراسة مفهوم الدفع، والتي تعكس طبيعة الفيزياء؛ وذلك من خلال تناول الجانب الكيفي لهذا المفهوم، وبيان أثرة في توجيه المعالجات الكمية ذات الصلة بالمفهوم نفسه.

مصطلحات الدراسة :

المفهوم العلمي: ما يحمل الفرد من معان ، وصور ذهنية ترتبط بكلمات، أو عبارات، أو عمليات معينة (كاظم وزكي، ١٩٨١).

الفهم الفيزيائي الكيفي: مجموعة الأفكار والصور الذهنية التي تعكس مدركات المتعلم للمفاهيم الفيزيائية.

الفهم الفيزيائي الكمي: تكميم الظاهرة الطبيعية، أو الحالة ذات الصلة بالمفهوم الفيزيائي باستخدام المعالجات الرياضية.

المفاهيم الفيزيائية المشوشة: الأفكار أو الصور الذهنية الخاطئة التي يقرنها المتعلم بالمفاهيم الفيزيائية.

فرضيات الدراسة :

تم اختبار الفرضيات الصفرية والبدائل الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: إن مستوى الأداء الكمي (المتغير الأول) في المسألة الأولى غير مرتبط بمستوى الأداء الكيفي (المتغير الثاني).

الفرضية الصفرية الثانية: إن مستوى الأداء الكمي (المتغير الأول) في المسألة الثانية غير مرتبط بمستوى الأداء الكيفي (المتغير الثاني).

الفرضية الصفرية الثالثة: إن مستوى الأداء الكمي (المتغير الأول) في المسألة الثالثة غير مرتبط بمستوى الأداء الكيفي (المتغير الثاني).

العينة وإجراءات الدراسة :

شملت عينة الدراسة ثلاثين طالبا من طلاب السنة الأولى في جامعة الملك فيصل، حيث تم اختيارهم بصورة عشوائية، من مجمل الطلبة الذين يدرسون مقرر مقدمة في الفيزياء العامة، وحيث إن القوى المؤثرة في الأجسام المتحركة كانت من المواضيع المدرجة في مقرر المرحلة الثانوية، فقد تم عرض أربع مسائل (انظر ملحق–٢) على الطلبة كلهم، تدور في فلك الأجسام المتحركة، وتقيس الفهم الكيفي لدى الطالب؛ وذلك من خلال تحديد الطالب للقوى المؤثرة في الجسم المتحرك في مواضع مختلفة، ومن دون الدخول في حسابات رياضية. وبعد ذلك تم عرض ثلاثة مسائل (انظر ملحق–٣) أيضا على الطلبة تتناول في مضمونها الأفكار المحتواة في المسائل الأربع السابقة، ولكن تتطلب تحديدا كميا دقيقا للإجابة النهائية.وتقدير الحاجة الطالب في الرجوع إلى بعض المعادلات والثوابت، فقد تم إرفاق جدولين، أحدهما: يتضمن المعلومات الكمية، والتي قد يكون الطالب في حاجة إليها عند حل المسألة، والجدول الآخر : يتضمن ملخصا لإعادة تذكير الطالب بكيفية حل المركبات المتجهة؛ حيث كانت هذه المعلومات هي الوحيدة المتاحة للطلاب، مع التنبيه

عليهم بعدم استخدام المفاهيم المتعلقة بالطاقة، والتي يمكن حل بعض المسائل من خلالها . كما تم التأكيد على الطلاب بضرورة تدوين أية ملاحظة، أو أية فكرة تتصل بأية محاولة من محاولاتهم لحل المسائل.

وحيث إن جميع المسائل المقدمة كانت تتصف بغياب القوة الدافعة في اتجاة الحركة، مما يعني أنها تتطلب بصورة، أو بأخرى وجود الفهم الكيفي ذا الصلة بمفهوم الدفع (Impetus) ، فإن هذا قد أضاف لها أهمية من حيث إمكانية دراسة، كيف يمكن للمفاهيم المغلوطة، أو التصورات الخاطئة)الفهم الكيفي(من أن تؤثر في خطوات الحل الكمي.

منهج الدراسة وأدواتها:

اتبعت هذه الدراسة المنهج التجريبي، وتضمنت الأدوات الآتية:

١- اختبار قياس الفهم الكيفي، ويتكون من أربعة أسئلة على نمط الاختيار من متعدد (ملحق -٢).

٢- اختبار قياس الفهم الكمي، ويتكون من ثلاثة أسئلة (ملحق -٣).

المعالجة الإحصائية:

تم تقسيم العينة إلى مستويين بناء على أدائهم في الاختبار الكيفي (اختبار قياس المفاهيم)، حيث يمثل المستوى الأول (أداء مرتفع) مجموعة الطلاب الذين تمكنوا من الإجابة عن جميع الأسئلة، أو ثلاثة منها إجابة صحيحة؛ أما المستوى الثاني (أداء منخفض) فيمثلها الطلاب الذين تمكنوا من الإجابة عن أقل من ثلاثة أسئلة. كما أن الأختبار الكمي قد أفضى إلى تصنيف العينة إلى ثلاث مجموعات، حيث يمثل المجموعة الأولى الطلاب الذين وصلوا إلى الإجابة السليمة؛ وذلك بتعيين الكمية المطلوبة. أما المجموعة الثانية فيمثلها الطلاب الذين وصلوا إلى إجابة كمية، ولكنها لا تمثل النتيجة المطلوبة . أما المجموعة الثالثة فإنها تمثل الطلاب الذين لم يقدموا أي جهد يذكر لحل المسألة المعروضة. وبناء على ذلك تم عمل الجدول التقاطعي (contingency table) لكل مسألة من المسائل الكمية بدلالة الأداء الكمي (إجابة صحيحة، إجابة خاطئة، لا إجابة)، والأداء الكيفي (أداء مرتفع ، أداء منخفض) ومن ثم استخدام اختبار كاي تربيع (chi-square test) لاختبار الفروض المدرجة في الدراسة، وحساب استقلالية الأداء الكمي عن الأداء الكيفي.

النتائج والمناقشة:

من خلال عرض الإجابات المقدمة من قبل العينة، سواء كانت هذه الإجابات صحيحة، أو خاطئة عن كل مسألة من المسائل التي قدمت، يتبين أنه في حالات كثيرة لم تتمكن العينة المفحوصة من الوصول إلى الإجابة النهائية للمسائل الثلاث والتي تتطلب تحديدا كميا للإجابة النهائية. كما يتبين أيضا أن تطبيق مفهوم الدفع وعدّ وجود قوة دافعة غير ظاهرة تعمل في اتجاة الحركة نفسها، كان من قبل سبعة عشر طالبا في المسألة الأولى . أما في حالة المسألة الثانية فقد كان من قبل أحد عشر طالبا، بعكس ما كان عليه في حالة المسألة الثالثة، حيث كان من قبل ستة عشر طالبا.

ومن خلال الرجوع إلى الملاحظات المدونة من قبل الطلاب أثناء حل المسائل، والتي تعكس جميع الأفكار والاحتمالات التي وردت للطالب أثناء حل المسألة، يتضح تحديدا أن تطبيق مفهوم الدفع «قوة دفع» كان واردا لدى الطلاب الذين قاموا بتحليل القوى المؤثرة في الحركة، سواء كان ذلك بالرسم، أو من خلال التعبيرات اللفظية المكتوبة.

ويتضح من إجابات العينة كذلك، أن خمسة عشر طالبا قد قاموا بتطبيق مفهوم الدفع على جميع المسائل، بينما قام سبعة عشر طالبا بتطبيق هذا المفهوم على المسألتين الأولى والثالثة، وسبعة عشر طالبا كذلك على المسألتين الثانية والثالثة، وطالب واحد على المسألة الأولى، بينما لم يطبقه على بقية المسائل؛ بينما قام طالبان بتطبيق هذا المفهوم على المسألة الثالثة من دون تطبيقه على بقية المسائل .

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذكره توايجر وآخرون (Twigger et al, 1994) في معرض دراستهم لمفهوم الجاذبية الأرضية، حيث أشاروا إلى أن عينة الدراسة قد ارتكبت الخطأ المفاهيمي نفسه عند دراسة القوى المؤثرة في حركة كرة مقذوفة إلى الأعلى؛ وذلك بإهمال تأثير قوة الجاذبية الأرضية، وعدّ أن القوة المؤثرة في الكرة هي قوة دفع الكرة، أو القوة التي دفع بها الشخص الكرة.

ومن خلال تحليل الإجابات المقدمة من الطلاب، وذلك من خلال المقترحات المدونة لحل كل مسألة اتضح أن العينة المفحوصة تمتلك مجموعة من التصورات الخاطئة ذات صلة بمفاهيم أخرى، ومنها على سبيل المثال اعتقاد بعضهم بأن الجسم الذي تؤثر فيه قوة ثابتة

يتحرك بسرعة ثابتة (طالبين)، إضافة إلى خلط بعضهم بين مفهومي السرعة، والتسارع (طالب واحد). ومع أن هذه المعطيات قد تكون مثارا للبحث، إلا أن السؤال المهم يظل في معرفة أثرالفهم الكيفي لما يسمى بالدفع (الفهم الصائب، والفهم المغلوط) في الوصول إلى التحليل الكمي الصحيح (القيمة الكمية المطلوبة).

ونظرا لوجود درجتي حرية {(Ncolumns-1)(Nrows-1)=2} لذا فإن الدرجة chi-square ذات الدلالة الإحصائية عند المستوى ٠,٠١ هي ٩,٢١١ ؛ وحيث إن الدرجة chi-square (17.98) المحسوبة عند مقارنة مستوى الأداء الكمي في المسألة الأولى بمستوى الأداء الكيفي (انظر الجدول رقم ١) هي أعلى بكثير من النقطة الحرجة؛ ولذلك فإننا نرفض الفرضية الصفرية المتعلقة باستقلالية مستوى الأداء الكمي في المسألة الأولى بمستوى الأداء الكيفي، وبناء علية ندعم الفرضية البديلة، والداعمة لارتباط (المتغيرين) الأدائين ببعضهما بعضاً. ولاختبار الفرضية الصفرية الثانية، والمتعلقة باستقلالية الأداء الكمي في المسألة الثانية عن مستوى الأداء الكيفي (انظر الجدول رقم ٢) فقد وجدنا أن قيمة كاي تربيع المحسوبة chi-square (17.828) كانت أكبر بكثير من النقطة الحرجة. وبناء عليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية الثانية، وندعم الفرضية البديلة الثانية، والداعمة لارتباط الأدائين (المتغيرين) ببعضهما بعضاً. ولاختبار الفرضية الصفرية الثالثة، والمتعلقة باستقلالية الأداء الكمي في المسألة الثالثة عن مستوى الأداء الكيفي (انظر الجدول رقم ٣) فقد وجدنا أن قيمة كاي تربيع المحسوبة كانت chi-square (17.87) ، أكبر بكثير من النقطة الحرجة؛ وبناء عليه فإننا نرفض الفرضية الصفرية الثالثة، وندعم الفرضية البديلة الثالثة، والداعمة لارتباط (المتغيرين) الأدائين ببعضهما بعضاً .

الجدول رقم (١)
نتائج اختبار كا٢ لمقارنة الطلبة بحسب مستويات أدائهم في الإجابة عن المسألة الأولى

	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	لا إجابة	المجموع
أداء مرتفع	٥ (٪١,٥٣)	٣ (٪٠,٨١)	٠ (٠)	٨ (٪٢٧)
أداء منخفض	٠ (٠)	١٢ (٪٨,٧٦)	١٠ (٪٧,٣)	٢٢ (٪٧٣)
المجموع	٥	١٥	١٠	٣٠

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار كا٢ لمقارنة الطلبة بحسب مستويات أدائهم في الإجابة عن المسألة الثانية

	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	لا إجابة	المجموع
أداء مرتفع	٥ (١,١٦٥٪)	٢ (٠,٤٦٦٪)	٠ (٠)	٧ (٢٣,٣٪)
أداء منخفض	٠ (٠)	١٨ (١٣,٨٪)	٥ (٣,٨٣٥٪)	٢٣ (٧٦,٧٪)
المجموع	٥	٢٠	٥	٣٠

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار كا٢ لمقارنة الطلبة بحسب مستويات أدائهم في الإجابة عن المسألة الثالثة

	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	لا إجابة	المجموع
أداء مرتفع	٥ (١,١٦٥٪)	٢ (٠,٤٦٦٪)	٠ (٠)	٧ (٢٣,٣٪)
أداء منخفض	٠ (٠)	٢٢ (١٦,٨٧٪)	١ (٠,٧٦٧٪)	٢٣ (٧٦,٧٪)
٣٠	١	٢٤	٥	المجموع

إن تكوّن الفهم المغلوط (الفهم الكيفي الغير سليم) قد أثر بدوره في المعالجة الكمية للمسألة، ومن ثم أدى إما الوصول إلى حل كمي غير سليم، أو عدم وجود حل. كما يتبين أيضا أن العينة المفحوصة خصوصا تلك التي حاولت حل المسائل المعروضة من خلال الرجوع إلى مفهوم الدفع، قد واجهت عقبات واضحة في محاولاتهم حل المسائل، خصوصا عندما كان هناك علاقة بين نتائج التحليل الكيفي (الصور الذهنية)، والتحليل الكمي اللازم لحل المسألة (الإجراءات الرياضية)؛ ففي خمس وعشرين حالة من مجمل الحالات (٤٩ ٪) تم ربط مفهوم الدفع بالتحليل الكيفي للمسألة؛ وذلك من خلال عدّ قوة دافعة تعمل في اتجاة حركة الجسم نفسه مما ترتب علية التعثر في معالجة هذا التحليل الكيفي المعالجة الكمية (الرياضية)؛ ومن ثم الوصول إلى طريق مسدود من خلال عدم إكمال الحل نتيجة للحصول على كمية غير منطقية، كما هي الحال بالنسبة لثلاثة عشر فردا من العينة، أو الوصول إلى إجابة نهائية غير سليمة من خلال استخدام تحويلات، أو معالجات رياضية غير منطقية كما هي الحالة بالنسبة لاثنتي عشرة حالة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما ذهب إلية هاي وورث (Heyworth,1994) عند مقارنته أداء مجموعتين من الطلاب (مجموعة الخبراء، و مجموعة المبتدئين) من حيث إمكانية كل مجموعة في إيجاد حل لأحد المسائل الأساسية في الكيمياء. حيث وجد في دراسته أن مجموعة الخبراء قد اتبعت خطوات واضحة، ومحددة لحل المسألة، وأن هذه الخطوات قد تشكلت في ضوء وجود صور مفاهيمية واضحة، ولا يعتريها أي لبس، وفي المقابل تعثرت مجموعة المبتدئين كثيرا في ظل وجود العديد من المفاهيم المغلوطة، وغياب رؤية واضحة؛ لتحديد خطوات حل المسألة.

ومع أن بعضهم قد بذل جهدا ما في التعاطي مع المسائل المدرجة بغض النظر عن صحة الإجابة من عدمها، فقد توقف بعضهم الآخر عن بذل أي جهد يذكر في مواجهة بعض من المسائل المدرجة، حيث يبدو ذلك جليا من خلال تتبع الخطوات المكتوبة لحل المسألة الثالثة، والملاحظات المدونة حولها.

كما أنه من خلال تتبع خطوات حل المسألة الثالثة يتضح أن مانسبته ٥٣٪ من العينة قد ضمن مفهوم الدفع في تعاطية مع المسألة؛ وذلك بوصفه قوة غير ظاهرة تعمل في اتجاة حركة الجسم، ومن ثم البناء عليها في حساب القوة المحصلة، وإجراء المعالجة الرياضية اللازمة، ولكن هذه المحاولات انتهت بالفشل في الوصول إلى حل نهائي للمسألة؛ وذلك بسبب عدم التمكن من حساب تسارع الجسم.

ومن خلال تتبع خطوات حل المسألة الثالثة تبين أيضا أنه ومع أن بعض الطلبة (ثلاثة طلاب) قد كون فهما أوليا لحل المسألة؛ وذلك باعتبار وجود قوة دافعة تعمل في اتجاة الحركة إلا أن هذه الفئة قد تمكنت من الوصول إلى الحل السليم للمسألة؛ وذلك بإعادة تكوين فهم جديد لها . ففي إحدى هذه الحالات تم التعبير عن كل قوة تؤثر في الجسم؛ وذلك بتمثيلها من خلال سهم يشير في اتجاة تأثيرها، والأخذ في الاعتداد بوجود قوة دافعة تؤثر في اتجاة الحركة؛ ولكن بعد المعالجة الجبرية لهذه المتجهات، والحصول على معادلات باتجاة المحور الأفقي (محصلة القوى في اتجاة x) ، والمعادلات في اتجاة المحور الرأسي (محصلة القوى في اتجاة y) ، وبدراسة القوى المؤثرة في الاتجاة الأفقي (x) على عدّ أن القوى في اتجاة المحور الرأسي (y) ستكون متعادلة، وتحويلها بدلالة الكتلة والتسارع تم الحصول على ثلاث كميات للتسارع، تسارع الجاذبية الأرضية - تسارع بدلالة قوة الاحتكاك (مجهول)- تسارع بدلالة قوة الدفع (مجهول) . ونظرا لوجود هذين المجهولين في معادلة القوى المؤثرة

في (x) فإن هذا قد أعطى دلالة أن هناك خطأ ما في المسألة، وتحديدا في إحدى القوى المفترضة، ومن ثم إعادة النظر فيها، ومن ثم إسقاط القوة الدافعة، ومن ثم مواصلة حل المسألة، والحصول على نتيجة .

من هذا المنطلق فان البحث في هذا المجال قد بين بصورة جلية أن التحدي لا يكمن فقط في تدريس المتعلمين المنهج العلمي، وأنماط التفكير اللازمة للتعاطي مع المفاهيم الفيزيائية، ولكن التحدي أيضا يكمن في قدرة المعلم على تحديد المفاهيم الملبوسة (المغلوطة)، والتي غالبا ما يقع فيها المتعلم بصورة مسبقة، ومن ثم تبني خطوات تدريسية فاعلة يمكن للمتعلم من خلالها المقارنة بين تلك الصور المفاهيمية المغلوطة، وتلك الصور المفاهيمية الصحيحة.

ويؤكد بالمر (Palmer, 2001) هذا التوجه، حيث يرى في دراسة للمفاهيم البديلة أن نجاح المعلم في إيصال المفهوم العلمي للمتعلم، وإكسابه القدرة على استدعاء المفهوم، ومن ثم تطبيقه على المواقف المتشابهة سيكون مرهونا بمعرفة المعلم القبلية لما يمكن أن يدور في ذهن المتعلم من مفاهيم بديلة عند مروره بالمواقف الفيزيائية المتشابهة، والتي تتمحور حول المفهوم نفسه .

إن عدم معالجة ذلك اللبس المفاهيمي لكي يكون متزامنا مع تدريس المفاهيم الفيزيائية الصحيحة، سيترك المتعلم في نهاية المطاف مع تلك المفاهيم، والتي ستتشكل في ضوء الاعتقادات، أو الأحاسيس الشائعه (Common Sense Beliefs) ، والتي بطبيعة الحال تتضمن الكم الكبير من المفاهيم الملبوسة .

توصيات الباحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يلي:

أولا- فيما يتعلق بالمنهاج الدراسي:

١- إن تعريف المتعلم بالمفهوم الفيزيائي من دون توضيح ما قد ينتاب هذا الفهم من تصورات دخيلة لن يضمن بأي حال من الأحوال تكوين المتعلم للفهم الفيزيائي السليم . وبناء على ذلك، فإن أساليب التدريس يجب أن تعمد إلى استشراف وتشخيص ما قد يعتري ذهن الطالب من تصورات ذهنية غير سليمة، ومعالجتها ليحل الفهم السليم بدلا عنها.

٢- إن التعريف بالمفاهيم المغلوطة لا يكمن فقط من خلال طريقة التدريس، ولكن أيضا من خلال الكتب الدراسية، والتي تعد كتبا مرجعية في تأسيس القاعدة الفيزيائية لدى المتعلم، سواء كانت تلك الكتب المدرسة في المرحلة الثانوية، أو تلك المدرسة في السنة الأولى الجامعية . ومن هنا فإن الأفق الجديد في صياغة الكتب الفيزيائية يجب أن يرصد بدقة تلك التصورات الملبوسة، ومقارنتها بالمفاهيم السليمة، وبعدها تعريض المتعلم لتلك المسائل، والتي يمكن للمتعلم من خلالها تعميق ذلك الفهم.

٣- نظرا لما للفهم الكيفي من أثر في توجيه المعالجات الكمية ذات الصلة بالمفهوم؛ لذلك فإن كتب الفيزياء المدرسية يجب أن تعد بحيث تتضمن اختبارات تقويمية)محكات(لجميع الموضوعات الفيزيائية المقررة؛ لضمان تكوين المتعلم للصور الذهنية الصحيحة التي تعكس تلك المفاهيم.

ثانيا- فيما يتعلق بالدراسات المستقبلية:

١- مع تنوع مجالات الفيزياء، فإن الدراسات اللاحقة يمكن أن تتجه نحو حصر أكبر عدد من المفاهيم الفيزيائية المغلوطة في مجالات الفيزياء المختلفة؛ لتكون مرجعا لمعلمي الفيزياء عند تدريسهم للمفاهيم الفيزيائية.

٢- مع تنامي دور الحاسوب في التعليم من خلال ظهور برامج حاسوبية يمكن أن تسهم في عرض المادة العلمية بصورة مشوقة، وتقويم أداء المتعلم بصورة آلية؛ ونظرا لما للمفاهيم الفيزيائية الأولية من أهمية حيث إنها تشكل النواة الرئيسة لمفاهيم متقدمة؛ لذلك فإن الدراسات اللاحقة يمكن أن تبحث في دور برامج الحاسوب التعليمية في تعميق الفهم الفيزيائي السليم لدى المتعلم.

المراجـع

كاظم، أحمد خيري وزميلة .(1981) . **تدريس العلوم**. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النهضة.

Clement, J. (1982). Students' preconceptions in introductory mechanics. **American Journal of Physics, 50**, 66-71.

Franklin, A. (1976). **The principle of inertia in the middle ages.** Boulder, CO: Colorado Associated University Press.

Hestenes, D., Wells, M., & Swackhamer, G. (1992). Force concept inventory. **The Physics Teacher, 30** (3), 141-151.

Heyworth, R. (1999). Procedural and conceptual knowledge of expert and novice students for the solving of a basic problem in chemistry. **International Journal of Science Education, 21** (2), 195-211.

Lehman, J. F. (Eds.). **Proceedings of the Seventeenth Annual Meeting of the Cognitive Science Society** (pp. 248-252). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Mazur, E. (1996). Qualitative vs. quantitative thinking: Are we doing the right thing? **International Newsletter on Physics Education 32** (April), 1.

Ohlsson, S., & Rees, E. (1991). The function of conceptual understanding in the learning of arithmetic procedures. **Cognition and Instruction, 8**, 103-179.

Palmer, D. (2001). Students' alternative conceptions and scientifically acceptable conceptions about gravity. **International Journal of Science Education, 23** (7), 691-706.

Pfundt, H., & Duit, R. (1991). **Bibliography: Students' alternative frameworks and science education** (3rd ed.). Kiel: Institute for Science Education.

Ploetzner, R. (1995). How misconceptions affect formal physics problem solving: Model-based predictions and empirical observations. Published in Moore, J., & lehman, J. (Eds). **Proceeding of the Seventeenth Annual Meeting of the Cognitive Science Society** (pp. 248-252).

Szabo, I. (1976). **Geschichte der mechanischen prinzipien und ihrer wichtigsten Anwendungen.** Basel: Birkhaeuser.

Twigger, D., et al. (1994). The conception of force and motion of students aged between 10 and 15 years: An interview study designed to guide instruction. **International Journal of Science Education, 16,** 215-229.

الملاحـــق

الملحق (١)

تصنيف هستن

Hestenes' Taxonomy

1- Impetus (Impetus supplied by hit and impetus dissipation)

(التحريك-الدفع -التحريك بالضرب - التحريك المستهلك)

2- Active Force (Only active agents exert force)

القوة المحركة (القوة المؤثرة تبذل فقط من قبل الأجسام المتحركة)

3- Action/Reaction Pairs (Greater mass implies greater force and most active agent produces greatest force)

الفعل ورد الفعل (الكتلة الأكبر توحي بقوة أكبر ، الجسم الأكثر حركة -الأسرع- يؤثر بقو ة أكبر)

4- Concatenation of Influences (Largest force determines motion)

تسلسل المؤثرات (القوة الأكبر تحدد الحركة)

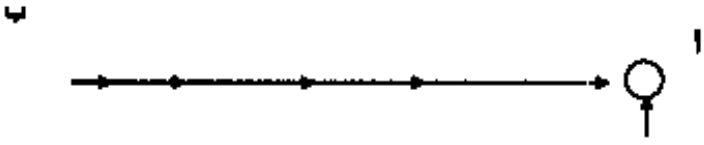
5- Other Influences of Motion (Obstacles exert no force, motion when force overcomes resistance, and heavier objects fall faster)

مؤثرات الحركة الأخرى (معوقات الحركة لا تؤثر بقوة، الحركة بعد التغلب على القوة المقاومة، الأجسام الأثقل تسقط أسرع)

الملحق(٢)

- أجب عن الأسئلة التالية من خلال إحاطة الإجابة السليمة بدائرة (دون أية ملاحظة، أو أية فكرة قد تخطر على بالك)

س١ الشكل التالي يبين انزلاق كرة بسرعة ثابتة على مستوى أفقي أملس من النقطة (أ) إلى النقطة (ب)، ولكن عندما وصلت الكرة إلى النقطة (ب) تعرضت لدفعة أفقية كما يشير السهم. ما القوة أو القوى الرئيسة التي ستؤثر في حركة الكرة بعد تعرضها لعملية الدفع مالاتجاه الذي تعتقد أن الكرة ستسلكة ؟



١) قوى باتجاه الأسفل نتيجة للجاذبية الأرضية و ضغط الهواء.

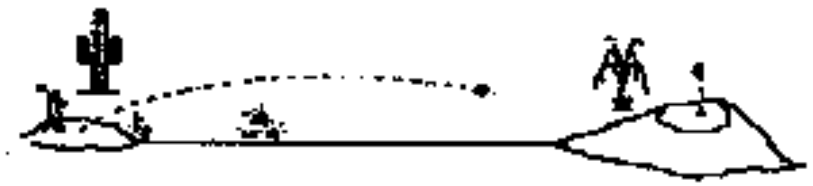
٢) قوة باتجاه الأسفل نتيجة للجاذبية الأرضية، وقوة أفقية نتيجة للعزم وباتجاه حركة الكرة.

٣) قوة باتجاه الأسفل نتيجة للجاذبية الأرضية، وقوة باتجاه الأعلى نتيجة لتأثير الطاولة على الكرة، وقوة أفقية تؤثر في الكرة باتجاه حركتها.

٤) قوة باتجاه الأسفل نتيجة للجاذبية الأرضية، وقوة باتجاه الأعلى نتيجة لتأثير الطاولة في الكرة.

٥) عجلة الجاذبية الأرضية لن يكون لها تأثير نتيجة لميل الكرة للرجوع إلى حالتها الطبيعية.

س٢) قام أحد هواة الجولف بضرب كرة الجولف؛ ليجد أنها بدأت تحلق في الهواء، وتأخذ مسارا كما هو موضح بالشكل، ما القوة أو القوى التي ستؤثر في الكرة أثناء رحلتها:



a- قوة الجاذبية b- قوة الضربة (القوة التي نتجة عن ضرب الكرة) c - قوة مقاومة الهواء

١ 2- a 3- a و a 4- a وb و b 5- b وc c وc

س٣ عند رمي كرة من الحديد بشكل رأسي مباشرة فإن القوة أو القوى التي ستؤثر فى الكرة حتى تصل إلى الأرض بعد إهمال مقاومة الهواء ستكون:

١) قوة سفلية تمثل قوة وزن الكرة، و قوة علوية تتناقص بشكل ثابت.

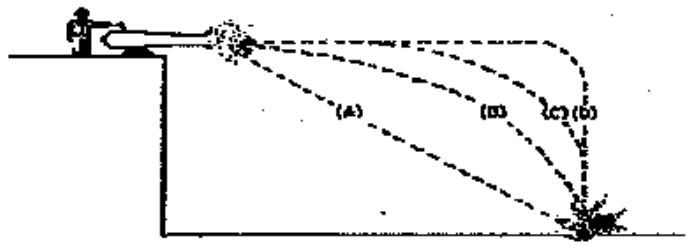
٢) قوة علوية تتناقص بشكل ثابت من لحظة ترك كرة اليد إلى أن تصل الكرة إلى أقصى ارتفاع لها،إضافة إلى قوة الجاذبية الأرضية، والتي تتجة نحو الأسفل، وتتزايد بشكل ثابت إلى اللحظة التي تسبق ارتطام الكرة بالأرض.

٣) قوة سفلية ثابتة نتيجة للجاذبية الأرضية، إضافة إلى قوة علوية تتناقص بشكل ثابت من لحظة ترك كرة اليد إلى أن تصل الكرة إلى أقصى ارتفاع لها، وبعد ذلك ستبقى فقط قوة ثابتة سفلية نتيجة للجاذبية الأرضية.

٤) قوة سفلية ثابتة نتيجة للجاذبية الأرضية.

٥) لن يكون لأي من القوى المذكورة سابقا أي تأثير نتيجة لميل الكرة للرجوع إلى حالتها الطبيعية.

س٤) أي من هذه المسارات سيمثل المسار الذي ستسلكة قذيفة مدفعية تم أطلاقها كما بالشكل التالي:



(١ A (٢ B (٣ C (٤ D

ملحق(٣)

س١ قذفت قطعة معدنية في الهواء بسرعة v = 7 m/s وبشكل عمودي، كم هي المسافة التي ستقطعها هذة العملة حتى تصل سرعتها إلى v = 3 m/s ؟

س٢ دفع صندوق منتظم كتلتة m =10kg إلى أعلى مستوى مائل زاوية ميلة (30^{o}) وبسرعـة مقدارها v = 5 m/s ، ما أقصى مسافة يمكن أن يقطعها الصندوق حيث إن معامل احتكاك السطح f = 0.3 ؟

س٣ تسير سيارة على سطح مستو خشن بسرعة v = 30 m/s، فإذا كان معامل احتكاك السطح 0.6 = ، فما أقل مسافة تحتاجها السيارة لكي تقف تماما ؟

أثر برنامج دبلوم التأهيل التربوي في تنمية التفكير التدريسي لمعلمي العلوم في محافظة الزرقاء

د. محمـــود طاهــر الوهــر
كلية التربية – الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

أثر برنامج التأهيل التربوي في تنمية التفكير التدريسي لمعلمي العلوم في محافظة الزرقاء

د. محمود طاهر الوهر
كلية التربية – الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر برنامج دبلوم التأهيل التربوي- الذي يتعرض له معلمو العلوم في محافظة الزرقاء– في التفكير التدريسي لهؤلاء المعلمين. وقد شملت الدراسة (١٨٠) معلمٍ ومعلمة، نصفهم يحملون درجة الدبلوم في التربية بعد البكالوريوس، ونصفهم الآخر يحملون درجة البكالوريوس فقط في أحد فروع العلوم الطبيعية البحتة. ولقياس التفكير التدريسي عندهم تم إعداد أداة تتضمن ستة مواقف تدريسية مشكلة، وتحقيق معياري الصدق والثبات لها، ومن ثم قدمت للمعلمين للإجابة عن ثلاثة أسئلة أساسية، تتعلق بكل مشكلة من المشكلات الست، وتناولت هذه الأسئلة: أسباب حدوث كل مشكلة من وجهة نظر المعلمين والحلول التي يقترحونها لها، ولماذا؟ ثم حللت إجاباتهم بالنسبة لأربعة معايير، هي: العوامل التي توردها كل فئة كأسباب لحدوث المشكلات، والحلول التي يقترحونها لكل مشكلة، والمعرفة التدريسية التي يظهرونها، ونوع الحجج التي يستخدمونها لتبرير حلولهم.

أظهرت الدراسة فروقاً نوعية وكمية بين فئتي المعلمين في عدد من الجوانب المتعلقة بكل من: تحديد أسباب المشكلات، والحلول المقترحة لها، والمعرفة التدريسية المتعلقة بها، ولصالح حملة دبلوم التربية، في حين لم تكن الفروق واضحة بين الفئتين، من حيث أنواع الحجج التي يستخدمونها؛ لتبرير الحلول المقترحة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٦/٢٤م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١٢/٢٣م

المجلد 5 العدد 2 يونيـــو 2004

The Effect of Higher Diploma in Education program on Developing the Pedagogical Thinking of Science Teachers in Zarka Governerate

Dr. Mahmoud Tahir Al-Weher
College of Education
Hashemite University
Zerka / Jordan

Abstract

This study aimed at determining the effect of having a "diploma in education" on the science teacher's pedagogical thinking in Zarka governerate. In order to do that, two groups of science teachers were chosen as a sample of the study, each of them consisted of (90) teachers. Members of one the comparative groups had a diploma in education + a bachelor degree in science, while members of the other group had a bachelor a degree in science only. To assess their pedagogical thinking a valid and reliable questionnaire including six teaching problems was prepared and given to them. They were asked to give reasons and solutions for each problem, and rationales for choosing these solutions. Their answers were analyzed according to four criteria: Types of variables given as reasons for each problem, solutions they propose, pedagogical knowledge they have and types of arguments they use to defend their solutions.

The results showed that there are qualitative and quantitative differences between the two groups in a number of areas related to: reasons of the problems, solutions proposed and pedagogical knowledge in favor of the first group. While there were no obvious differences between the two groups with respect to the arguments they used to defend their solutions.

أثر برنامج التأهيل التربوي في تنمية التفكير التدريسي لمعلمي العلوم في محافظة الزرقاء

د. محمود طاهر الوهر
كلية التربية – الجامعة الهاشمية
الزرقاء – الأردن

خلفية الدراسة وأهميتها

تقوم كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بمهمة تأهيل معلمي المرحلة الثانوية تربويا أثناء الخدمة، عن طريق إلحاقهم ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي، وفقا لما تشير إليه المادة (٢٠–أ–١) من قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة ١٩٩٤ والتي تنص على: «تمنح إجازة مهنة التعليم في المرحلة الثانوية للشخص الحاصل على الدرجة الجامعية الأولى، بالإضافة إلى مؤهل تربوي لا تقل مدة الدراسة فيه عن سنة دراسية واحدة بعد الحصول على الدرجة الجامعية الأولى» (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٤)

ويمكن القول: إن هذا البرنامج ضروري؛ لتمكين المعلمين من القيام بعملية التدريس بشكل مناسب، خاصة أن كثيراً من الدراسات قد أشارت إلى أن امتلاك المعرفة العلمية النظرية بمحتوى المبحث الدراسي غير كاف لجعل المعلم قادرا على التدريس بكفاءة، فقد وجد ياجر وهدايت وبنيك (Yager, Hidayat, & Penick, 1988) أن المعرفة القوية بالعلوم ذات علاقة ضعيفة بفهم الفرد لطبيعة العلم، وبقدرته على توصيل هذا الفهم إلى الآخرين. كما يرى أندرسون (Anderson, 1989) أن الذين لديهم معرفة جيدة بالمادة الدراسية يواجهون صعوبة في تحويلها إلى مادة قابلة للتعلم. ومن جهة أخرى، فإنه لا يكفي أن يكون لدى المعلم مهارات تدريس جيدة؛ لكي يكون معلما فاعلا، فكل فرع معرفي يتطلب إستراتيجيات تدريس خاصة به (Shulman, 1986). كما أن أداء المعلم الناجح في تدريس مادة تخصصه يضعف عندما يدرّس مادة أخرى جديدة عليه؛ الأمر الذي يشير إلى ارتباط المادة الدراسية بطريقة تدريسها عند المعلم (Tobin, Tippins, & Gallard, 1994).

إن عدم كفاية أي من المواد الأكاديمية، أو التربوية وحدها لإعداد معلم ناجح يثير تساؤلات جديرة بالاهتمام، تتعلق بما يفترض في معلم العلوم الناجح أن يمتلكه من معرفة،

ومهارات، وقيم وتوجهات، تحدد طريقته في التفكير في المادة التي يدرسها، وكيفية تدريسها، وبقدرة برامج إعداد المعلمين القائمة حاليا على تمكينه من التفكير في عملية التدريس بشكل صحيح.

لقد ازداد الاهتمام بما تطرحه هذه التساؤلات من قضايا بشكل ملحوظ في العقدين الأخيرين (Clark & Peterson, 1986; Berliner & Calfee, 1996)، وقد ظهر خطان من البحث في مجال معرفة المعلم، تناول أولهما البحث في المعلم الخبير، والمعلم المبتدئ، في حين تناول الثاني البحث في محتوى معرفة المعلم ومجالاتها .(Moallem & Earle, 1998) وقد بين البحث في المجال الأول أن هناك فروقا بين المعلم الخبير، والمعلم المبتدئ، في كل من كمية المعرفة وتنظيمها عند الطرفين، أما البحث في محتوى معرفة المعلم فقد أنتج أنواعا مختلفة من المعرفة صنفها شلمان (Shulman, 1986) في سبعة أنواع هي: معرفة المحتوى الدراسي، ومعرفة بيداغوجية)تدريسية(عامة، ومعرفة بيداغوجية (تدريسية) خاصة (معرفة المحتوى التدريسي)، ومعرفة بالمنهاج، ومعرفة بالمتعلمين وخصائصهم، ومعرفة بالسياقات التربوية، ومعرفة بالأهداف والغايات التربوية (Lingbiao & Witkins, 2001; Woolfolk, 89; Shulman, 1986). وهو يرى أن التفكير التدريسي للمعلم مفتوح النهاية وحلقي، تسير كل حلقة منه وفق الخطوات التالية بالترتيب:

١– فهم الموضوع المراد تعليمه .

٢– تحويله إلى مادة قابلة للتعليم .

٣– القيام بعملية التدريس .

٤– تقويم الممارسة التعليمية والتأمل فيها .

وبعد انتهاء حلقة معينة تبدأ حلقة جديدة من التفكير في مستوى أعلى من الفهم والأداء .(Wilson, Shulman, & Richert, 1987; Anderson, 1989)

أما شوينفيلد (Shoenfeld, 1998) فيرى أن التفكير التدريسي للمعلم يتحدد بثلاثة عوامل أساسية هي:

١ . معتقدات المعلم حول نفسه، وحول كل من المادة، والطلبة، وعملية التعلم، وعملية التعليم والبيئة التي يعمل ضمنها.

٢. أهداف المعلم، والتي قد تكون عامة، أو متوسطة، أو خاصة، كما قد تكون متعلقة بالمحتوى، أو المجتمع، أو الطلبة.

٣. معرفة المعلم، والتي تتضمن:

أ. معرفة تدريسية عامة تتعلق بالتدريس وإستراتيجياته، والتعلم، والمتعلمين، والإدارة الصفية.

ب. معرفة المحتوى التدريسية، وتتعلق بمعرفة أهداف تدريس المادة، وطبيعتها، وبالطلبة والمفاهيم المشوشة لديهم، وبالمنهاج والمواد المنهجية، وبإستراتيجيات التدريس اللازمة لتدريس موضوعات معينة.

ج. معرفة المحتوى الأكاديمي: وتتضمن معرفة الحقائق، والمفاهيم، والمصطلحات، والأفكار المنظّمة، والعلاقات بين الأفكار، وطرق التفكير في قضايا المبحث، ونمو المعرفة ضمنه.

د. معرفة الطلبة.

هـ. معرفة الروتينات التدريسية.

و. معرفة البيئة المدرسية (السياق).

ومن بين الدراسات التي أجريت في هذا المجال الدراسة التي قام بها كورنت وزملاؤه (Cornet et al., 1990) ، وفحصوا فيها العلاقة بين معتقدات المعلم وأفعاله في صفوف العلوم. وقد توصلوا إلى وجود سبع نظريات فردية للمعلم تقود ممارساته، هي:

١. التعلم البصري (Visual learning).

٢. الحديث بلغة الأطفال (Talking in kids' terms).

٣. تعلم العلوم كفن (Science learning as a fun).

٤. تعلم ذى مستوى عال (Higher-level learning).

٥. صف منظم جيدا (Very disciplined class).

٦. مفاهيم معززة (Reinforced concepts).

٧. مساعدة الطلبة على حفظ ماء الوجه (Help students save face).

وقد اقترح الباحثون إجراء دراسات إضافية تركز على تطور معتقدات المعلمين، أو نظرياتهم الشخصية مع الوقت.

وقام كرونين وشاو (Cronin & Shaw, 1992) بتصميم دراسة لتحليل البُنى الفكرية لمعلمين منتظرين قبل المشاركة في مساقين لأساليب تدريس العلوم وبعدها. وقد تم رصد أفكارهم في أربعة مجالات هي: الطلبة، والمهمة التعليمية، وقضايا عامة، والتغيرات في الاهتمامات. و لم يظهر من الدراسة أن أفكار الطلبة قد تغيرت كثيرا نتيجة دراسة المساق. ومع ذلك، يبدو أن معلمي المرحلة الابتدائية طوروا اهتمامات ضيقة، في حين طور معلمو المرحلة الثانوية اهتمامات أوسع وأكثر تنوعا. وقد أشار الباحثان إلى أن استخدام السرد ودراسات الحالة، والمماثلة، والتصور كلها أساليب مناسبة للتبصر في البُنى الفكرية للمعلمين.

وأجرى عويضة (1992) دراسة هدفت إلى تعرف مستوى معرفة معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية بالمادة التي يدرسونها، والنماذج التعليمية التي يتبنونها في تدريسهم. وقد قام بتسجيل حصص لهؤلاء المعلمين، وأجرى مقابلات معهم حول الممارسات التدريسية التي قاموا بها في هذه الحصص، بالإضافة إلى تطبيق اختبار في المادة النظرية عليهم. وقد كان معظم التبريرات التي أوردها المعلمون لسلوكهم الصفي منصبا على المتعلمين، والكيفية التي يتعلمون بها، والشروط السيكولوجية لتعلمهم واستعداداتهم. أما النموذج التعليمي السائد عند هؤلاء المعلمين فكان قائما على محورية المعلم وسلبية الطالب. وقد أشارت النتائج إلى احتمال وجود علاقة بين الخبرة في التدريس، وتطور المعرفة الفيزيائية للمعلمين، في حين لم تظهر النتائج وجود ما يشير إلى أن المعرفة بأصول تدريس الفيزياء تتطور مع الخبرة في التدريس. كما تبين أن المعلمين يرون أن الطلبة ليسوا على استعداد للتفكير، ويفضلون أن تقدم المادة لهم جاهزة.

وأجرى كاجان وتوبن (Kagan & Tobin, 1993) دراسة حللا فيها «دراسات حالة» كتبها معلمون منتظرون في بداية خبرتهم الميدانية وأثنائها وفي نهايتها حول أفكارهم عن الطلبة وغرفة الصف، وقد وجدا أن الحالات التي كتبها معلمو المرحلة الثانوية عكست تغيرا قليلا مع الوقت، فقد استمروا في الحديث عن أفكار مرتبطة بالتحصيل الأكاديمي والسلوك الفوضوي. وبالمقابل، عكست الحالات التي كتبها معلمو المرحلة الابتدائية أفكارا حول التدريس تتضمن محاولة لفهم التفاعلات المعقدة بين العائلة والحياة المدرسية، والطبيعة المتنوعة للطلبة، وتاريخ الأطفال.

وأجرى سوداك وبوديل (Soodak & Podell, 1994) دراسة فحصا فيها اقتراحات مجموعة من المعلمين لمعالجة مشكلات طلابية محددة. وقد استخدما في دراستهما أسئلة مفتوحة النهاية، وفحصا معتقدات المعلمين حول عمليتي التعلم والتعليم، كما فحصا ثقة هؤلاء المعلمين بأنفسهم، وارتباط هذه الثقة بقراراتهم حول الطلبة. وقد بينت الدراسة أن المعلمين بشكل عام قد اقترحوا حلولا لمشكلات الطلبة يقع عبء تنفيذها على عاتق جهات أخرى غيرهم، ولم يكونوا على ثقة بأن الحلول التي اقترحوها ستكون فعالة في حل المشكلات المطروحة. وفيما يتعلق بالثقة بالنفس فقد اقترح المعلمون الأكثر ثقة بأنفسهم عددا أكبر من الحلول التي يقع عبء تنفيذها على عاتقهم هم، في حين اقترح المعلمون الأقل ثقة بأنفسهم حلولا يمكن أن يقوم بها غيرهم .

وقام الشيخ وزملاؤه (El-Sheikh et al., 1996) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في الجامعة الأردنية في التفكير التدريسي للطلبة. ولتحقيق ذلك، قاموا بعرض خمس قضايا على الطلبة الذين التحقوا بالبرنامج حديثا، والطلبة الذين أنهوا البرنامج، وطلبوا منهم دراسة هذه القضايا، ووضع الحلول لها. وقد توصلوا إلى أن كلتا المجموعتين استخدمتا عددا كبيرا، لكن متساويا، من العوامل لحل المشكلات، أما بالنسبة للمعرفة التي أبداها أفراد المجموعتين فقد كان هناك فرق طفيف بينهما في هذا المجال، إذ ركز طلبة السنة الرابعة على أهمية التغذية الراجعة أكثر من طلبة السنة الأولى، في حين ركز طلبة السنة الأولى على الفروق الفردية بين الطلبة بشكل أكبر، وعلى اللجوء إلى العقاب للطلبة المشاغبين. وبشكل عام، ظهر أن هناك فروقا طفيفة بين المجموعتين من حيث التفكير التدريسي.

وأجرى لينغبياو وواتكنز (Lingbiao & Watkins, 2001) دراستين هدفت الأولى إلى تطوير نموذج لمفاهيم التعليم عند معلمي الفيزياء للمرحلة الثانوية في الصين وأداة لتقويم هذه المفاهيم، وهدفت الثانية إلى فحص ثبات الأداة وصدقها، والعلاقة بين الخبرة في التدريس والجنس من جهة، ومفاهيم المعلمين عن التدريس من جهة أخرى. تكونت عينة الدراسة الأولى من (١٨) معلما للفيزياء تمت مقابلتهم، وحضور حصص لهم من أجل تطوير النموذج والأداة المطلوبين، في حين طبقت الأداة على (٤٥٠) معلمٍ للفيزياء في الدراسة الثانية، وتم استخدام التحليل العاملي لاختبار ملاءمة الاستجابات عليها. توصلت الدراسة إلى وجود خمسة مفاهيم أساسية عن التدريس لدى المعلمين هي: توصيل المعرفة، والإعداد

للامتحان،وتطوير القدرات، وتنمية الاتجاهات، وتوجيه السلوك. وهذه المفاهيم تندرج تحت توجهين رئيسين هما: القولبة (ويضم المفهومين الأول والثاني)، والرعاية (ويضم المفاهيم الثلاثة الأخرى). وقد أظهرت الدراسة الثانية ثبات الأداة المستخدمة، لكن لم يكن هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية بين مفاهيم التدريس لدى المعلمين، وبين كل من الجنس والخبرة.

يتبين من هذه الدراسات أن هناك عدة طرق مستخدمة للكشف عن مفاهيم المعلمين وتفكيرهم، كتقديم مواقف، أو حالات معدة مسبقا، إما كتابة، وأما شفويا (عن طريق المقابلات)، ومن ثم الطلب منهم أن يفحصوا هذه المواقف ويحللوها ويبدوا رأيهم فيها، أو عن طريق الاستبانات، أو الأسئلة المفتوحة، أو من خلال مراقبة المعلمين أثناء التدريس، ورصد بعض الممارسات التدريسية التي يقومون بها، ومن ثم سؤالهم عن تفسير ما قاموا به. وهكذا فإن الأوصاف اللفظية كما يرى ألكسندر وداشي (Dachy, 1995 & Alexander) تعد من الوسائل المناسبة لإظهار التفكير التدريسي للمعلمين، وهو ما تم القيام به في هذه الدراسة.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من الاهتمام المتزايد بتفكير المعلم، إلا أننا نجد أن كثيرا من التربويين أشاروا إلى وجود حاجة كبيرة إلى البحث في هذا المجال بجوانبه المختلفة؛ لأن عدد الأبحاث المتعلقة بنظريات المعلمين ومعتقداتهم التي تحكم سلوكهم وتبرره قليلة جدا (Hewson & Hewson, 1988; Roberts & Chastco, 1990) ومن ثم فإن الدراسات التي تلقي الضوء على ما يحمله المعلمون من نظريات ومعتقدات، ومدى تأثيرها في سلوكهم التعليمي ما تزال في أطوارها الأولى. فقد أشار كورنت ويوتس وتريفلجر (Cornet, Yeotis, & Terwilliger,1990) إلى أن من الضروري إجراء مزيد من البحث في درجة امتلاك معلمي العلوم للمعرفة اللازمة لتدريس العلوم بفاعلية، وإلى دراسات إضافية حول تطور معتقدات هؤلاء المعلمين أو نظرياتهم الشخصية مع الوقت. كما أشار ماكنامارا (McNamara, 1990) إلى أن الفجوة الرئيسة في الأدب التربوي في هذا المجال تتمثل بفشل التربويين في اكتشاف عمليات تفكير المعلمين عندما يتصدون لمحتوى المنهاج، وفي تعرف كيف يفكرون في عملية تدريس المادة للطلبة من أجل تحقيق الفهم لديهم أثناء

عملية التدريس؟ ويشير ماكنامارا أيضا إلى أن البحث في تفكير المعلمين لم ينتج كتلة من النتائج يمكن للطلبة المعلمين أن يتبنوها في تدريسهم من أجل دعم قدرتهم على التأمل بشكل ناقد في ممارساتهم، ومن ثم تحسين تدريسهم. كما يرى كانسانين (1993 ,Kansanen) أن جميع أنواع البحوث في هذا المجال مهمة ومفيدة.

أما لماذا يعتقد التربويون أن من الضروري البحث في تفكير المعلم؟ فإن هناك عدة عوامل يوردونها في هذا المجال؛ إذ يرى كلارك وبيترسون (Clark & Peterson, 1986) مثلا أن معتقدات المعلمين، وأهدافهم، ومعرفتهم، محددات أساسية لما يقوم به المعلم في غرفة الصف. ومن ثم فإن من الضروري التعرف إلى هذه العوامل، لفهم سلوك المعلم وقراراته التدريسية بشكل صحيح. كما أن هذه المعرفة توفر معلومات يمكن أن تستخدم من مربي المعلمين في تعويد هؤلاء المعلمين على أن يكونوا معلمين متأملين، ويحسنوا من نوعية تدريسهم .McNamara, 1990)) وعليه، فقد جاءت هذه الدراسة لتستكشف الملامح الأساسية للتفكير التدريسي لمعلمي العلوم في إحدى المحافظات الأردنية بالاستعانة بعدد من المواقف التدريسية المشكلة، والطلب من المعلمين أن يبدوا رأيهم في الأسباب التي أدت إلى حدوث كل من هذه المشكلات، والحلول التي يقترحونها لها، والأسباب التي تدعوهم لاقتراح هذه الحلول، والحجج التي يسوقونها لتبرير الحلول التي يقترحونها؛ وذلك بقصد التعرف على معتقدات هؤلاء المعلمين حول عملية التدريس بجوانبها المختلفة، والمعرفة المتوافرة لديهم حول المشكلات نفسها وطرق التعامل معها، الأمر الذي يمكن أن يساعد المخططين التربويين والمسئولين عن برامج إعداد معلمي العلوم في تحديد جوانب النقص التي تعاني منها هذه البرامج، والعمل على تعديلها وتطويرها بما يتفق والتطورات الحالية في مجال تدريس العلوم.

ومن الجدير بالذكر أن هذه الدراسة تنطلق من عدّ التفكير التدريسي للمعلم تطوريا، بمعنى أنه يمكن أن يتغير مع الدراسة والخبرة، ومن ثم فإن التحاق المعلمين ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي يتوقع أن يحدث تطورا في تفكيرهم التدريسي؛ إذا كان هذا البرنامج فعالا. وإن نمو هذا التفكير يمكن أن يُؤخذ كمؤشر للحكم على فاعلية البرنامج.

أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. هل تختلف العوامل التي يعزو إليها معلمو العلوم المؤهلون تربويا حدوث المشكلات التدريسية عن العوامل التي يعزو إليها معلمو العلوم غير المؤهلين تربويا حدوث هذه المشكلات؟

٢. هل تختلف الحلول التي يقترحها معلمو العلوم المؤهلون تربويا عن الحلول التي يقترحها معلمو العلوم غير المؤهلين تربويا لحل المشكلات التدريسية؟

٣. هل تختلف المعرفة التدريسية التي يظهرها معلمو العلوم المؤهلون تربويا عن المعرفة التدريسية التي يظهرها معلمو العلوم غير المؤهلين تربويا لحل المشكلات التدريسية؟

٤. هل تختلف الحجج التي يوردها معلمو العلوم المؤهلون تربويا عن الحجج التي يوردها معلمو العلوم غير المؤهلين تربويا لتبرير الحلول التي اقترحوها للمشكلات التدريسية؟

مصطلحات الدراسة:

برنامج دبلوم التأهيل التربوي: برنامج دراسي يلتحق به أشخاص حصلوا على درجة البكالوريوس في تخصص أكاديمي، ويرغبون في الالتحاق بمهنة التعليم، أو هم معلمون أصلا. وهو يضم حوالي ثلاثين ساعة معتمدة، تتناول جوانب تربوية مختلفة تتعلق بأصول التربية والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس، والتقويم، والبحث العلمي.

التفكير التدريسي: هو التفكير الذي يقوم على معرفة المعلم بالعوامل التي تؤدي إلى حدوث المشكلات الصفية، والحلول المناسبة لها، والتبريرات التي يضعها لتبني هذه الحلول، بالإضافة إلى معرفته بمتطلبات التعلم، والتعليم، والتقويم، والإدارة الصفية الناجحة، وبأساليب التدريس المناسبة.

الطريقة والإجراءات:

اتبع في هذا البحث منهج البحث السببي المقارن (Causal comparative approach)، إذ تمت دراسة مجموعتين مختلفتين أصلا دون تدخل من الباحث في هذا الاختلاف، وتتشكل إحداهما من مجموعة من المعلمين الذين قامت وزارة التربية والتعليم بتأهيلهم لحمل دبلوم التأهيل التربوي بعد درجة البكالوريوس في العلوم. أما المجموعة الأخرى فتتألف من المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريس في أحد مجالات العلوم التقليدية وهي: الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، وعلوم الأرض.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في محافظة الزرقاء في العام الدراسي ٢٠٠٢-٢٠٠٣، والبالغ عددهم ٣٦٢ معلمٍ ومعلمة، منهم تسعون يحملون درجة الدبلوم في التربية وبكالوريوس في العلوم، و ٢٧٢ يحملون درجة البكالوريوس فقط في أحد فروع العلوم التقليدية (فيزياء، وكيمياء، وأحياء، وعلوم أرض).

عينة الدراسة:

تم اختيار (٩٠) معلما ومعلمة للعلوم ممن يحملون درجة الدبلوم في التربية، وهم جميع معلمي العلوم الممثلين لهذه الفئة، كما تم اختيار (٩٠) معلما ومعلمة ممن يحملون درجة البكالوريس في أي فرع من فروع العلوم (فيزياء، وكيمياء، وبيولوجيا، وعلوم أرض)لكنهم لا يحملون درجة الدبلوم في التربية؛ وذلك بطريقة عشوائية منتظمة، بحيث وضعت قائمة بأسماء هذه الفئة من المعلمين، كما وردت في قوائم مديريتي التربية والتعليم في الزرقاء والرصيفة (وهما ضمن محافظة الزرقاء)، ومن ثم تم اختيار واحد من بين كل ثلاثة منهم، وبذلك أصبح عدد أفراد عينة الدراسة (١٨٠) معلمٍ ومعلمة، نصفهم من الفئة الأولى (بكالوريوس + دبلوم تربية)، ونصفهم الآخر من الفئة الثانية (بكالوريوس فقط).

أداة الدراسة:

الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة هي استبانة ضمت ستة مواقف تدريسية مشكلة يواجهها المعلمون عادة، وقد تم إعداد هذه الاستبانة على النحو الآتي:

١. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بتفكير المعلمين والمشكلات المستخدمة للكشف عنه (عويضة، ١٩٩٢؛ McNamara, 1990; Clark & Peterson, 1986; Lingbiao & Watkins, 2001; Schoenfeld, 1998; El-Sheikh et al., 1996; Soodak, 1994; وفي ضوء هذه المراجعة تم تحديد عدد من المشكلات التي تضمنتها، أو أوحت بها هذه الدراسات للكشف عن التفكير التدريسي للمعلمين.

٢. جمع عدد من المشكلات التي واجهها (٢٨) معلما ملتحقين ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي في الجامعة الهاشمية في العام ٢٠٠٢ أثناء مزاولتهم مهنة التعليم، وكيف قاموا بمعالجة هذه المشكلات؟ وذلك بسؤال كل منهم أن يكتب مشكلة تدريسية مرت به.

والطريقة التي عالج بها هذه المشكلة. وقد تجمع لدى الباحث نتيجة للرجوع إلى الدراسات السابقة المذكورة أعلاه، واستجابات الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم المشار إليه (٤٠) مشكلة تدريسية.

٣. دراسة هذه المشكلات وتحليلها منطقيا؛ لاستبعاد المتكررة منها، والتي تتعلق بجوانب أخرى غير ذات علاقة بموضوع الدراسة؛ كالمشكلات المتعلقة بذوي الحاجات الخاصة مثلا، وبناء على ذلك تم اختيار عشر مشكلات بصورة أولية للكشف عن تفكير المعلمين حول القضايا التي تدور حولها هذه المشكلات.

٤. عرض هذه المشكلات على ستة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وأساليب التدريس في الجامعة الهاشمية (ثلاثة منهم من المختصين في أساليب تدريس العلوم)، وأخذ رأيهم في مناسبة هذه المشكلات وكفايتها للكشف عن التفكير التدريسي لمعلمي العلوم. وقد تم حذف أربع من هذه المشكلات بناء على توصيات المحكمين، إما لوجود تداخل إلى حد ما بين مشكلة وأخرى، أو لعدم ضرورة موضوع المشكلة لتحقيق هدف الدراسة. ومن الأمثلة على هذه المشكلات مشكلة تتعلق بمعلم مبتدئ يعاني من عدم تجاوب طلبته معه، وضعف فهمهم للمادة التي يدرسها. كما أبدى المحكمون رأيهم في صياغة بعض المشكلات الست المتبقية، وتم تعديلها في ضوء هذه الملاحظات، وبذلك تم تحقيق ما يسمى صدق المحكمين للأداة.

٥. تجريب الأداة على عشرة من طلبة دبلوم التأهيل التربوي في الجامعة الهاشمية من خارج عينة الدراسة، ورصد ملاحظاتهم وتساؤلاتهم حول المشكلات المطروحة من حيث معناها ولغتها. وقد تم الأخذ ببعض الملاحظات التي برزت أثناء عملية التطبيق هذه، وعدلت الأداة في ضوء هذه الملاحظات؛ الأمر الذي يزيد من صدق الأداة.

٦. استقرت الأداة بصورتها النهائية على ست مشكلات تتناول الجوانب التالية في عملية التدريس، هي: طريقة تدريس المعلم، وأداء الطلبة في الامتحانات، ومعالجة الضعف في التعلم السابق، وضبط الصف أثناء العمل في المختبر، والتعامل مع موقف طارئ يتعلق بطريقة التدريس، والتعامل مع الفروق الفردية بين الطلبة.

وفيما يلي عرض لهذه المشكلات:

المشكلة الأولى:

المعلم حسام يدرّس العلوم للصف التاسع الأساسي، وهو مخلص في عمله، ويسعى باستمرار لجعل طلبته يفهمون المادة الدراسية بشكل سليم، ولتحقيق ذلك، فهو يبذل كل جهد ممكن في شرح الدرس من بداية الحصة إلى نهايتها. لكنه في كل مرة يحاول فيها أن يكتشف مقدار فهم طلبته للمادة التي شرحها يجد أنهم لم يفهموها بطريقة صحيحة .

* ما أسباب هذا الوضع من وجهة نظرك؟
* ماذا تقترح/ تقترحين على المعلم أن يفعل؟ ولماذا؟

المشكلة الثانية:

المعلمة حنان تدرّس العلوم للصف السادس الأساسي، وهي تبذل جهدها لتعلم طالباتها المادة جيدا. وعندما تجري امتحانات لهن تكون نتائجهن في العادة معقولة. فكرت وزارة التربية والتعليم بعقد امتحان لطلبة هذا الصف في المواد المختلفة ومن بينها العلوم، وكلفت لجانا مركزية لوضع الأسئلة وتطبيقها في جميع المدارس. كانت حنان واثقة من أن طالباتها سيحصلن على نتائج جيدة في ضوء الجهد الذي تبذله في تدريسهن، ولكنها فوجئت أن ترتيب مدرستها في مادة العلوم هو الحادي والسبعون من بين ثمانين مدرسة، الأمر الذي سبب لها ألما نفسيا، وحرجا كبيرا أمام مديرة المدرسة التي كانت تنوي عرض نتائج المدرسة على مجلس الآباء والأمهات الذي سيعقد في ذلك اليوم.

* ما أسباب تدني نتائج الطالبات في الامتحان من وجهة نظرك؟
* ماذا تقترح/ تقترحين على المعلمة أن تفعل؟ ولماذا؟

المشكلة الثالثة:

المعلم سالم يدرّس العلوم في الصف التاسع، وقد وجد منذ بداية العام الدراسي أن نسبة كبيرة من طلبته لا يفهمون أبسط المفاهيم العلمية، كالعنصر، والمركب والذرة، اللازمة لتدريس موضوعات الكيمياء لهذا الصف، وقد وقع في حيرة حول كيفية التصرف مع هؤلاء الطلبة، هل يوقف التدريس ويرجع إلى المفاهيم الأولية، أو يستمر في تنفيذ خطته؟

* ما أسباب عدم فهم الطلبة هذه المفاهيم الأساسية من وجهة نظرك؟
* ماذا تقترح/ تقترحين على المعلم أن يفعل للتخلص من هذه المشكلة؟ ولماذا؟

المشكلة الرابعة:

المعلمة سميرة تدرّس العلوم في المختبر، وفي إحدى الحصص لاحظت بعض الطالبات جالسات عند طاولتهن يتحدثن. ذهبت إليهن وأخبرتهن أن هذه حصة علوم، وأن عليهن أن ينهين التجربة المطلوبة منهن، وأن يعملن شيئا غير الكلام، فأجبنها أنهن قد أنهين عملهن، فقالت لهن أعِدن التجربة، وذهبت لعملها. وبعد بضع دقائق لاحظت المعلمة أن الطالبات أنفسهن كن ما زلن يتحدثن دون عمل فغضبت كثيرا، وفكرت في عمل شيء تجاههن، لكنها احتارت في تحديد التصرف المناسب في هذا الموقف.

* ما أسباب المشكلة من وجهة نظرك؟
* ماذا تقترح/ تقترحين على المعلمة أن تفعل؟ ولماذا؟

المشكلة الخامسة:

المعلمة زين تدرّس العلوم للصف الثامن، وفي أحد الأيام كان الدرس عن التسارع، وقد حاولت المعلمة بذل جهدها في شرح الموضوع بطريقة مبسطة تمكن الطالبات من تكوين فكرة واضحة عن هذا المفهوم. وفجأة وقفت إحدى الطالبات وقالت لها: لا تتعبي نفسك يا معلمتي فلن نفهم الموضوع.

* ما الأسباب التي دفعت الطالبة لقول ذلك من وجهة نظرك؟
* ماذا تقترح/ تقترحين على المعلمة أن تفعل في هذا الموقف؟ ولماذا؟

المشكلة السادسة:

المعلم سالم نُقل إلى مدرسته حديثا، وأوكل إليه أمر تدريس مادة العلوم للصف الثامن الأساسي، وهو صف يحتوي على ثلاثين طالبا يوجد بينهم اختلافات كثيرة في الثقافة، وطريقة التعلم، والاتجاهات، ودرجة الذكاء ...، بدأ المعلم بتدريس هذا الصف كالعادة، بحيث يشرح في كل مرة درسا جديدا، ولكنه لاحظ بعد مدة عدم تجاوب الطلبة معه في الحصة، وعدم فهمهم المادة الدراسية بشكل مناسب.

* ما أسباب عدم تجاوب الطلبة مع المعلم من وجهة نظرك؟
* ماذا تقترح/ تقترحين على المعلم أن يفعل للتخلص من هذه المشكلة؟ ولماذا؟

تحليل البيانات:

تم تحليل استجابات المعلمين على هذا الاستبانة عن طريق إعداد أداة للتحليل تتضمن

الفئات التالية: العوامل التي أدت إلى حدوث المشكلة من وجهة نظر المعلمين، والحلول المقترحة لهذه المشكلات، والمعرفة التدريسية التي يظهرها كل منهم عند حل المشكلة، والحجج المستخدمة لتبرير الحلول المقترحة.

ولتحقيق ثبات عملية التحليل، فقد تم تكليف اثنين من المتخصصين بتحليل خمس استبانات مأخوذة من استبانات عينة البحث لكل فئة من فئتي المعلمين، ومقارنة تحليلهم لها مع تحليل الباحث، وتبين أن هناك اتفاقا يصل إلى ٩٠٪ بين التحليلات الثلاث. كما تم تحقيق الثبات لعملية التحليل عن طريق قيام الباحث بإعادة تحليل عشر استبانات بعد أسبوعين من عملية التحليل الأولى، ومقارنة نتائج عمليتي التحليل في المرتين فكان الاتفاق بينهما بنسبة ٩٥٪.

نتائج الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة الأربعة تم تحليل استجابات المعلمين على المواقف الست التي تضمنتها أداة الدراسة، وذلك في ضوء المعايير الأربعة السالفة الذكر (العوامل التي أدت إلى حدوث المشكلة، والحلول المقترحة، والمعرفة التدريسية التي يظهرها كل منهم عند حل المشكلة، والحجج المستخدمة لتبرير الحلول المقترحة). وفيما يلي عرض لهذه النتائج بالترتيب:

أولا: العوامل التي أدت إلى حدوث المشكلات من وجهة نظر المعلمين:

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة، والمتعلق بأسباب حدوث المشكلات المطروحة فقد تم تحليل استجابات المعلمين المتعلقة بهذا السؤال، ويبين الجدول رقم (١) العوامل التي يعتقد معلمو العلوم من الفئتين أنها أدت إلى حدوث المشكلات المعروضة عليهم، وهي مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورودها من الفئتين معا:

الجدول رقم (١)

العوامل التي يعتقد معلمو العلوم من الفئتين أنها أدت إلى حدوث المشكلات المعروضة عليهم ونسب إيرادها من كل منهما

العامل	المشكلة											
	الأولى		الثانية		الثالثة		الرابعة		الخامسة		السادسة	
	د+ب*	ب**	د+ب*	ب**	د+ب*	ب**	د+ب*	ب**	د+ب*	ب**	د+ب*	ب**
أساليب التدريس	٨١	٦٣	٢٤	١٢	٢٧	٢٢	١٨	٦	٤٥	٣٩	٢٥	٣٦
أساليب التقويم	٦	١٥	٥٤	٤٣	٣				٣		٦	
الإدارة الصفية	٦	٤					٣٣	٤٢	٤٢	٢		
ضعف التأسيس	٣	١٥	٣	١٠	٢٤	٣٠	٣	١	٦	٣		٦
عدم مراعاة الفروق الفردية	٣	١٢		٣	٢		٣		٣		٦٧	١٥
البنية المعرفية للطلبة	١٣	١٥		٦	٢٢	١٢	٣		١٥	١٢		٣
مستوى فهم الطلبة وإدراكهم	١٢	٣	٤	٦	٩	١٣	٦	٣	٩	٧	٩	
عدم اهتمام الطالب	٦	٥	٣	٩	٣	٧	٩	٦	١٢	٩	٤	٩
دافعية الطالب للتعلم	١٥	٣	٣	٣	٦	٣	٥		٢٤	١٢	٦	
صعوبة المادة	٦	١٠			١٥	٢	٣		٩	١٣	٩	٣
عدم استخدام الوسائل التعليمية	١٢	٢٢		٣	٤	٦		٣	١٠	٦		٣
عدم متابعة الأعمال الطلابية	٦	٥	٩		٦		١٢		٤		٣	٦
الجهادات الطلابية نحو التعلم	٣						٤		٣	٢	١١	١٨
خبرة المعلم ومعرفته وقدراته	٣	٤		٥	٣	٦	٣		٧			٩

صفات الدراسة للطالب	٦	٣	٤	٣				٣	٩	٣	٤	٣
عدم تقنية المنهاج	٣	٥	١٦	٤		٣						
فاعلية المعلم	٦				٧		٦	٥	٩			
عدم مناسبة بيئة التعلم	٣		٦		٤	٣		٣	٣	٢	٦	٣
عدم استخدام التقنية الرقمية	٦				١٠	٣					٥	٦
النواحي الطبيعي		٦	٣		٣	٥		٣		٤		٣
عدم الكفاءة الجيد للتدريس	٣						٢٢					
ثقة الطالب بنفسه						٤			٩	٣		
أهمية المادة وتطويرها	٣				٤		٣			٣		
اتجاهات المعلم نحو التقنية								٣				٥

* د+ب = المعلمون الذين يحملون درجة البكالوريوس في العلوم + دبلوما في التربية
**ب = المعلمون الذين يحملون درجة البكالوريوس في العلوم

يتبين من الجدول رقم (١) أن معلمي الفئة الأولى قد أرجعوا الأسباب التي أدت إلى حدوث المشكلات المعروضة عليهم إلى (٢٤) عاملا، في حين كان عدد الأسباب التي أوردها معلمو الفئة الثانية (٢٣) عاملا اشتركوا فيها مع معلمي الفئة الأولى. أما السبب الذي أغفله أفراد هذه الفئة فهو عدم التخطيط الجيد للتدريس. وقد زاد عدد تكرارات الأسباب التي أوردها أفراد الفئة الأولى على تلك التي أوردها أفراد الفئة الثانية في (١٥) عاملا من (٢٤) عاملا، في حين زاد عدد التكرارات التي أوردها أفراد الفئة الثانية على تلك التي أوردها أفراد الفئة الأولى في ثمانية عوامل، وتساوت هذه التكرارات عند الفئتين في عامل واحد.

ويمكن تصنيف هذه العوامل الأربعة والعشرين الواردة في إجابات المعلمين في ثلاث فئات رئيسة هي:

١- **أسباب راجعة إلى المعلم**: وهي عشرة أسباب على النحو الآتي: أساليب التدريس، وأساليب التقويم، والإدارة الصفية، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وعدم استخدام الوسائل التعليمية، وخبرة المعلم ومعرفته وقدراته، وشخصية المعلم، وعدم استخدام التغذية الراجعة، وعدم التخطيط للتدريس، واتجاهات المعلم نحو الطلبة. وقد ذكر أفراد الفئة الأولى سبعة منها أكثر من أفراد الفئة الثانية، في حين ذكر أفراد الفئة الثانية الأسباب الثلاثة الباقية أكثر من أفراد الفئة الأولى .

٢- **أسباب راجعة إلى الطالب**: وهي ثمانية أسباب على النحو الآتي: ضعف التأسيس، والبنية المعرفية للطالب، ومستوى فهم الطلبة وقدراتهم، وعدم انتباه الطالب وإهماله، ودافعية الطالب للتعلم، واتجاهات الطلبة نحو المعلم، وعادات الدراسة للطالب، وثقة الطالب بنفسه. وقد ذكر أفراد الفئة الأولى خمسة منها أكثر من أفراد الفئة الثانية، في حين ذكر أفراد الفئة الثانية الأسباب الثلاثة الباقية أكثر من أفراد الفئة الأولى.

٣- **أسباب أخرى**: وهي ستة أسباب تعود إلى المادة الدراسية، والقوانين والأنظمة، والبيئة التعلمية، وأولياء الأمور، وهذه العوامل هي: صعوبة المادة، وعدم متابعة الأهل والمعلمين للطلبة، وعدم تغطية المنهج، وعدم مناسبة بيئة التعلم، والنجاح التلقائي، وأهمية المادة وتشويقها. وقد ذكر أفراد الفئة الأولى ثلاثة منها أكثر من أفراد الفئة الثانية، في حين ذكر أفراد الفئة الثانية اثنين منها أكثر من أفراد الفئة الأولى، وتساوى عدد أفراد الفئتين في سبب واحد.

ولفحص دلالة الفروق بين نسب عدد المتغيرات التي عزت إليها كل من المجموعتين أسباب حدوث كل مشكلة من المشكلات الست، فقد تم حساب قيمة (ز) لهذه الفروق في النسب لكل مشكلة من هذه المشكلات، كما هو مبين في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
عدد العوامل التي أوردها المعلمون من الفئتين لكل مشكلة من المشكلات الست
ونسب هذه العوامل ودلالات الفروق بين هذه النسب باستخدام اختبار (ز)

ة	عناصر الفهم	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	$\chi 2$
	١:١.ماهية العلم			
	– اختراع وتصميم أشياء لحل المشكلات	٢٩	١٦	
	– معرفة عن العالم تكتشف بالطريقة العلمية	٤٦	٣٥	
	– معرفة تبني لفهم العالم	١٠	١٤	٣,٣
	١:٢.طبيعة الطريقة العلمية			
	– استقراء من البيانات	٢٠	٨	
	– توليد فرضيات واختبارها	٤٠	٤٦	
	– إجراءات غير واضحة	٢٥	١١	*١٠,٥

يتبين من الجدول رقم (٢) أعلاه أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئتين للمشكلات الأولى، والثالثة، والرابعة، ولصالح معلمي الفئة الأولى. وبالمقابل، فقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئتين للمشكلة السادسة، ولصالح معلمي الفئة الثانية، و لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئتين للمشكلتين الثانية، والخامسة، ولا في المجموع العام للمشكلات الست مجتمعة.

ثانيا: الحلول المقترحة من المعلمين للمشكلات المطروحة:

للإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالفروق بين فئتي المعلمين في الحلول التي يطرحونها للمشكلات التدريسية فقد تم رصد الحلول التي طرحت لكل مشكلة على حدة، وعدد تكرارات كل حل منها، ونسبة هذه التكرارات، ومن ثم أجري اختبار (ز) لتحديد دلالة الفروق بين هذه النسب عند الفئتين. ويبين الجدول رقم (٣) الحلول المقترحة للمشكلة الأولى، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين.

الجدول رقم (٣)
الحلول المقترحة للمشكلة الأولى، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

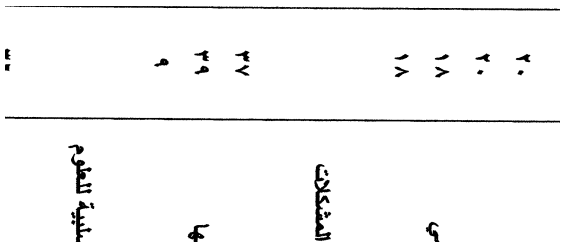
الرقم	الحل المقترح	التكرار (أ)	النسبة	التكرار (ب)	النسبة	قيمة (ز)	دلالة (ز)
١.	التنويع في أساليب التدريس	٤٢	٠,٤٧	٤٠	٠,٤٤	٠,٤١	غير دالة
٢.	مراجعة التعلم السابق للطلبة ومعالجة المفاهيم الخطأ	٣٦	٠,٤٠	١٢	٠,٤٠	٤,١	دالة
٣.	توظيف الوسائل التعليمية في عملية التدريس	١٨	٠,٢٠	١٥	٠,١٧	٠,٥٣	غير دالة
٤.	الحصول على مشاركة الطلبة في الدرس	١٥	٠,١٧	١٢	٠,١٣	٠,٧٥	غير دالة
٥.	التقويم المستمر	١٥	٠,١٧	١٢	٠,١٣	٠,٧٥	غير دالة
٦.	إثارة دافعية الطلبة للتعلم	١٢	٠,١٣	١٢	٠,١٣	٠,٠٠	غير دالة
٧.	تكليف الطلبة بالتحضير للدروس مسبقا	١٥	٠,١٧	٦	٠,٠٧	٢,٠٨	دالة
٨.	الاستعانة بالطلبة لشرح أجزاء من الدرس	١٥	٠,١٧	٥	٠,٠٦	٢,٣٤	دالة
٩.	تهيئة البيئة	٥	٠,٠٦	١٢	٠,١٣	١,٦٣	غير دالة
	المجموع	١٧٣	٠,٢١	١٢٦	٠,١٦	٠,٨٦	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٣) أن المعلمين قد أوردوا تسعة حلول للمشكلة الأولى مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وبشكل عام، فقد زاد عدد المعلمين الذين أوردوا الحلول لهذه المشكلة من الفئة الأولى على عدد المعلمين الذين أوردوها من الفئة الثانية، وكانت الفروق بين نسب تكرارات ثلاثة من الحلول المقترحة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٠٥)، ولصالح معلمي الفئة الأولى. وهذه الحلول هي: مراجعة التعلم السابق للطلبة، ومعالجة المفاهيم الخطأ لديهم، وتكليف الطلبة بالتحضير للدروس مسبقا، والاستعانة بالطلبة لشرح أجزاء من الدرس، في حين لم تكن الفروق بين نسب تكرارات الحلول الست الباقية، ولا نسب تكرارات الحلول التسعة مجتمعة ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠,٠٠٥) .

ويبين الجدول رقم (٤) الحلول المقترحة للمشكلة الثانية، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (٤)

الحلول المقترحة للمشكلة الثانية، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)



يتبين من الجدول رقم (٤) أن المعلمين قد أوردوا خمسة حلول للمشكلة الثانية مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات حلين فقط، ولصالح معلمي الفئة الأولى. وهذان الحلان هما: تنويع أساليب التقويم، وعمل اختبارات مقننة تبنى وفقا لجدول مواصفات، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات الحلول الثلاثة الأخرى، ولا نسب تكرارات الحلول الخمسة مجتمعة.

ويبين الجدول رقم (٥) الحلول المقترحة للمشكلة الثالثة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (٥)

الحلول المقترحة للمشكلة الثالثة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

المجتمع في التكنولوجيا	٤:١. الرقابة العلمية على البحث العلمي			
	– دعم مطلق	١٥	٢٨	
	– دعم مطلق مع الحث على الموضوعات التي تهم المجتمع	٤٥	٢٨	
	–دعم الموضوعات التي تهم المجتمع فقط	٢٥	٩	*١٣,٥
	٤:٢ . دور المجتمع في السيطرة على التطور التكنولوجي			
	– له دور	٤٩	٥٨	
	– ليس له دور	٣٦	٧	*٣١,٠٥
اهات العلمية اجتماعي للعلماء	٥:١.إظهار الاتجاهات العلمية			
	يظهرونها في حياتهم العلمية العامة والخاصة	٣٣	٤٢	

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المعلمين قد أوردوا ستة حلول للمشكلة الثالثة مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات الحل السادس فقط (تغيير نمط التدريس) ولصالح معلمي الفئة الأولى، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات الحلول الخمسة الأخرى، ولا نسب تكرارات الحلول الستة مجتمعة.

ويبين الجدول رقم (٦) الحلول المقترحة للمشكلة الرابعة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (٦)

الحلول المقترحة للمشكلة الرابعة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (z)

الرقم	الحل المقترح	التكرار (د)	النسبة	التكرار (ب)	النسبة	قيمة (z)	دلالة (ر)
١.	إعادة توزيع المجموعات لتصبح أكثر انضباطا واهتماما	٢٨	٠,٣٩	٢٤	٠,٢٧	٠,٦	غير دالة
٢.	التخطيط الجيد وتوزيع العمل والوقت بما يتناسب والمهمة	٢٠	٠,٢٧	١٥	٠,١٧	٠,٨٦	غير دالة
٣.	تكليفهم بعمل إضافي	٢٣	٠,٣٦	١٠	٠,١١	٣,٦٣	دالة
٤.	متابعة الطلبة أثناء العمل	١٩	٠,٢٦	٨	٠,٠٩	٣,٣٦	دالة
٥.	الحزم مع الطلبة المشاغبين	١٦	٠,١٨	٧	٠,٠٨	١,٨٩	غير دالة
٦.	توزيعهم على المجموعات التي لم تكمل عملها لمساعدتها	١٦	٠,١٨	٥	٠,٠٦	٢,٥	دالة
٧.	طرح أمثلة تتعلق بالتجربة	٩	٠,١٠	١٠	٠,١١	-٠,٢٢	غير دالة
٨.	تكليفهم بعمل تجربة بديلة	١٠	٠,١١	٦	٠,٠٧	٠,٦٥	غير دالة
	المجموع	١٤١	٠,٢٠	٨٥	٠,١٢	١,٤٥	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (٦) أن المعلمين قد أوردوا ثمانية حلول للمشكلة الرابعة مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات ثلاثة من هذه الحلول، ولصالح معلمي الفئة الأولى، وهذه الحلول هي: تكليفهم بعمل إضافي، ومتابعة الطلبة أثناء العمل وتوزيعهم على المجموعات التي لم تكمل عملها لمساعدتها، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات الحلول الخمسة الأخرى، ولا نسب تكرارات الحلول الثمانية مجتمعة.

ويبين الجدول رقم (٧) الحلول المقترحة للمشكلة الخامسة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (z).

الجدول رقم (٧)
الحلول المقترحة للمشكلة الخامسة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (z)

جوانب بعد اتخاذ القرار	عناصر اتخاذ القرار	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	$\chi 2$
١.اتخاذ القرار حيال المشكلات المتصلة بالعلم والتكنولوجيا	١:١.الجهة المعنية باتخاذ القرار			
	– العلماء، والمهندسون	١٤	–	
	– السلطة السياسية	٧	–	
	– عامة الشعب	١٢	٤	
	– العلماء، والمهندسون، والحكومة، والشعب	٥٢	٦١	*٢١,٦
	١:٢. دور المعرفة العلمية والتكنولوجية في اتخاذ القرارات			
	– ليس لها دور	٣٥	٨	
	– لها دور	٥٠	٥٧	

يتبين من الجدول رقم (٧) أن المعلمين قد أوردوا سبعة حلول للمشكلة الخامسة مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات اثنين من هذه الحلول، ولصالح معلمي الفئة الأولى. وهذان الحلان هما: تنويع أساليب التدريس، واستخدام التعزيز والتشويق للطلبة، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات الحلول الستة الأخرى، ولا نسب تكرارات الحلول السبعة مجتمعة.

ويبين الجدول رقم (٨) الحلول المقترحة للمشكلة السادسة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (z).

الجدول رقم (٨)
الحلول المقترحة للمشكلة السادسة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

جوانب الاتجاهات	عناصر الاتجاهات	تكرارات المجموعة الضابطة	تكرارات المجموعة التجريبية	χ^2
١.الاتجاه نحو العلوم	١:١. القيام بأنشطة مرتبطة بالعلوم			
	- نعم	١٩	٣٣	
	- أحيانا	٥٧	٢٩	
	- مطلقا	٩	٣	*١٢
٢ .الاتجاه نحو ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم	٢:١. الرغبة في ممارسة مهنة مرتبطة بالعلوم			
	- نعم	٣٣	٣٢	
	- لم أقرر بعد	٤٤	٢٦	
	- لا	٨	٧	١,٠٥

*$P \leq 0.0005$

يتبين من الجدول رقم (٨) أن المعلمين قد أوردوا عشرة حلول للمشكلة السادسة مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات حلين فقط من هذه الحلول، ولصالح معلمي الفئة الأولى. وهذان الحلان هما: تنويع أساليب التدريس، وإشراك الطلبة في التجارب والأنشطة، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات الحلول الثمانية الأخرى، ولا نسب تكرارات الحلول العشرة مجتمعة.

ثالثا: المعرفة التدريسية عند المعلمين:

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة، والمتعلق بالفروق بين فئتي المعلمين من حيث المعرفة التدريسية عند كل منهما فقد تم تحليل الأسباب والحلول التي أوردوها، ورصد أفكارهم حول عدد من الجوانب التدريسية، هي: التعلم، والتعليم، وأساليب التدريس،

والتقويم، والإدارة الصفية. وفيما يلي عرض لأهم العناصر، أو الخصائص التي أوردها المعلمون لكل جانب منها، ودلالات الفروق بين نسب تكرارات هذه العناصر، أو الخصائص عند كل من فئتي المعلمين:

١. العوامل التي تؤثر في التعلّم الجيد:

يبين الجدول رقم (٩) أهم العوامل التي يرى معلمو الفئتين أنها تميز التعلّم الجيد، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (٩)
العوامل المؤثرة في التعلّم الجيد، وتكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

أسباب المشكلة	المجموعة الضابطة النسبة المئوية٪	أسباب المشكلة	المجموعة التجريبية النسبة المئوية٪
– تلوث المياه:	٥٦,٥	– تلوث المياه:	٨٧,٧
• المجاري	٥,٩	• المجاري	٦٦,٢
• كائنات حية مسببة للمرض	٥,٩	• كائنات حية مسببة للمرض	٣٦,٩

يتبين من الجدول رقم (٩) أن المعلمين قد أوردوا خمسة عوامل تؤثر في التعلم الجيد مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات عامل واحد فقط، ولصالح معلمي الفئة الأولى، وهذا العامل هو: دافعية الطالب، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات العوامل الأربعة الأخرى، ولا نسب تكرارات العوامل الخمسة مجتمعة.

٢. خصائص التعليم الجيد:

يبين الجدول رقم (١٠) أهم الخصائص التي يرى معلمو الفئتين أنها تميز التعليم الجيد وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (١٠)

خصائص التعليم الجيد، وتكرارات هذه الخصائص، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

الحلول المقترحة	المجموعة الضابطة النسبة المئوية %	الحلول المقترحة	المجموعة التجريبية النسبة المئوية%
ـ الوعي الصحي	٤١,٢	- معالجة المياه	٥٨,٥
افظة على نظافة المياه	٢٢,٤	* تحليتها وتعقيمها	٥٨,٥
إلقاء النفايات	٢٥,٩	* تنقية المياه	٤٣,١
ل الشبكات	٤,٧	*استخدامها في أغراض أخرى	٢٣,١
ص المياه	٣,٥	*إ يجاد مصادر بديله	٥٠,٨
لجة المياه	١١,٨	-المحافظة على نظافة المياه	٣٨,٥
يتها وتعقيمها	١١,٨	*منع إلقاء النفايات	٢٠
ة المياه	٣,٥	* تبديل الشبكات	٣٨,٥
خدامها في أغراض أخرى	٣,٥	* فحص المياه	٣٠,٨
اد مصادر بديله	٥,٩	-نشر الوعي الصحي	٢٧,٧
الجة الحالات المرضية	١٤,١	– معالجة الحالات المرضية	٢٤,٦

يتبين من الجدول رقم (١٠) أن المعلمين قد أوردوا سبع عشرة خاصية للتعليم الجيد مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات سبع خصائص منها، ولصالح معلمي الفئة الأولى، وهذه الخصائص هي: استخدام أساليب تدريس متنوعة، وربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق، وإثارة الدافعية، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام خطط علاجية عند الحاجة، واستخدام التغذية الراجعة بكفاءة، وتوظيف الأسئلة بفاعلية في الحصة. لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات الخصائص العشر الأخرى.

ومن جهة ثانية، فقد كان هناك فرق دال إحصائيا بين نسبة مجموع تكرارات خصائص المعلم الجيد عند فئتي المعلمين ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، ولصالح معلمي الفئة الأولى.

٣. أساليب التدريس الجيدة:

يبين الجدول رقم (١١) أعداد المعلمين الذين أشاروا إلى أساليب تدريس بعينها بوصفها أساليب مناسبة للاستخدام في عملية التعليم، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (١١)
أساليب التدريس الجيدة، وتكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

الرقم	الأسلوب	العدد (د)	النسبة	العدد (ب)	النسبة	قيمة (ز)	دلالة (ز)
١.	استخدام الأسئلة والمناقشة	٤٨	٠,٥٣	٤٨	٠,٥٣	٠,٠٠	غير دالة
٢.	الشرح	٣٩	٠,٤٣	٣٩	٠,٤٣	٠,٠٠	غير دالة
٣.	التجريب	٤٥	٠,٥٠	٢٧	٠,٣٠	٣,٧٤	دالة
٤.	إجراء الأنشطة	٤٢	٠,٤٧	٦	٠,٠٧	٦,٠٦	دالة
٥.	العمل في مجموعات	٣١	٠,٣٤	١٨	٠,٢٠	٠,٥٠	غير دالة
٦.	تقديم المفاهيم	١٢	٠,١٣	٥	٠,٠٦	١,٦٣	غير دالة
٧.	الاستماع وحل المشكلات	٨	٠,٠٩	٥	٠,٠٦	٠,٧٩	غير دالة
	المجموع	٢١٥	٠,٣٤	١٤٨	٠,٢٣	١,٦٤	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (١١) أن المعلمين قد أوردوا سبعة أساليب للتدريس الجيد مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات أسلوبين منها، ولصالح معلمي الفئة الأولى. وهذان الأسلوبان هما: التجريب، وإجراء الأنشطة، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات الأساليب الخمسة الأخرى، ولانسب تكرارات الأساليب السبعة مجتمعة.

٤. خصائص التقويم الجيد:

يبين الجدول رقم (١٢) أعداد المعلمين الذين أشاروا إلى خصائص التقويم الجيد بالنسبة لهم، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (١٢)
خصائص التقويم الجيد، وتكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

الرقم	الخاصية	العدد (ع)	النسبة	العدد (ب)	النسبة	قيمة (ز)	دلالة (ز)
١.	متنوع الأشكال	٣٦	٠,٤٠	٢١	٠,٢٣	١,٠١	غير دالة
٢.	مستمر	٣٣	٠,٣٧	٢١	٠,٢٣	٢,٠٦	دالة
٣.	يضم أسئلة متنوعة	٢٤	٠,٢٧	٢٤	٠,٢٧	٠,٠٠	غير دالة
٤.	يتسم بتنمية التفكير الناقد	٣٣	٠,٣٧	٦	٠,٠٧	٤,٩٢	دالة
٥.	يراعي مستوى الطلبة والفروق بينهم	١٤	٠,١٦	٦	٠,٠٧	١,٩١	غير دالة
٦.	شامل للمجالات المعرفية والانفعالية والنفسحركية	٩	٠,١٠	٥	٠,٠٦	١,٠٠	غير دالة
	المجموع	١٤٩	٠,٢٨	٨٥	٠,١٦	١,٩٢	دالة

يتبين من الجدول رقم (١٢) أن المعلمين قد أوردوا ست خصائص للتقويم الجيد مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات خاصتين منها، ولصالح معلمي

الفئة الأولى. وهاتان الخاصيتان هما: مستمر، ويقوم على الاختبارات المقننة، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة مجموع تكرارات خصائص التقويم الجيد عند فئتي المعلمين ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥)، ولصالح معلمي الفئة الأولى.

٥. خصائص الإدارة الصفية الناجحة:

يبين الجدول رقم (١٣) أعداد المعلمين الذين أشاروا إلى خصائص الإدارة الصفية الناجحة، وعدد تكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب باستخدام اختبار (ز).

الجدول رقم (١٣)
خصائص الإدارة الصفية الناجحة، وتكراراتها، ونسب هذه التكرارات، ودلالات الفروق بين هذه النسب عند فئتي المعلمين باستخدام اختبار (ز)

الرقم	الخاصية	العدد	النسبة	العدد	النسبة	قيمة (ز)	دلالة (ز)
١.	التدريس الجيد	٤٥	٠,٣٠	٢٠	٠,٢٢	٣,٩٤	دالة
٢.	البناء الجيد للموضوعات	٣٦	٠,٤٠	٣٠	٠,٣٣	٠,٩٩	غير دالة
٣.	إشراك المعلم للطلبة في الحصة	٢١	٠,٢٣	١٢	٠,١٣	١,٥٥	غير دالة
٤.	إثارة دافعية الطلبة	٢٤	٠,٢٧	٦	٠,٠٧	٣,٥٧	دالة
٥.	أخذ أسباب الفروق الفردية بعين الاعتبار ومعالجتها	١٨	٠,٢٠	١٢	٠,١٣	١,٢٥	غير دالة
٦.	توزيع الوقت والعمل جيدا	٢٤	٠,٢٧	٥	٠,٠٦	٣,٩	دالة
٧.	التعزيز مع الطلبة	٩	٠,١٠	١٨	٠,٢٠	١,٨٩-	غير دالة
٨.	تحسين البيئة الصفية	٥	٠,٠٦	٩	٠,١٠	١,٠٠	غير دالة
٩.	إعطاء تعليمات واضحة	٨	٠,٠٩	٥	٠,٠٦	٠,٧٩	غير دالة
١٠.	بناء علاقات جيدة مع الطلبة	٥	٠,٠٦	٨	٠,٠٩	٠,٧٩-	غير دالة
	المجموع	١٩٥	٠,٢٢		٠١٤	١,٣٨	غير دالة

يتبين من الجدول رقم (١٣) أن المعلمين قد أوردوا عشر خصائص للإدارة الصفية الناجحة مرتبة في الجدول حسب مجموع تكرارات ورود كل منها من الفئتين معا. وقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠.٠٠٥) بين نسب تكرارات ثلاث من هذه

الخصائص، ولصالح معلمي الفئة الأولى، وهذه الخصائص هي: التدريس الجيد، وإثارة دافعية الطلبة، وتوزيع الوقت والعمل جيدا، لكن لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب تكرارات الخصائص السبع الأخرى، ولا نسب تكرارات الخصائص العشر مجتمعة.

رابعا: الحجج التي أوردها المعلمون لتبرير الحلول التي اقترحوها:

للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة، فقد تم تحليل إجابات المعلمين من الفئتين عن سؤال «لماذا»، والمتعلق بأسباب اختيار الحلول التي اقترحوها. وقد عدَّ أن من يورد سببا معينا للمشكلة، ومن ثم يورد حلا مبنيا على هذا السبب، يقع ضمن من يستخدمون حججا استنتاجية قائمة على مقدمات معينة تؤدي إلى نتائج مبنية عليها، في حين عدَّ من ذكر صراحة أن حلا ما: يهدف إلى...، أو لكي...، أو من أجل...، أو لأن، أو أي قول من هذا القبيل يقدم حجة سببية، وقد كانت نسبة استخدام كلا النوعين من الحجج متقاربة عند معلمي الفئتين، فقد كانت ٠,٥٧و ٠,٥٩ للحجج الاستنتاجية عند معلمي الفئة الأولى والثانية على التوالي، و ٠,٤٣ و ٠,٤١ للحجج السببية عند معلمي الفئتين بالترتيب نفسه.

وفيما يتعلق بنوعية الحجج السببية التي أوردها معلمو الفئتين فقد برر معلمو الفئة الأولى الحلول التي قدموها للمشكلات المطروحة بحجج من مثل: لأنه يساعد على الفهم (أي أن الحل الذي قدمه يساعد الطلبة على الفهم)؛ لأنه يرسخ المفاهيم لدى الطلبة، لتصحيح المفاهيم المشوشة عند الطلبة، للبناء على المفاهيم السابقة، لتقليل المشكلات الصفية، للحفز على الدراسة، لتعرف مواطن الضعف وعلاجها، لتحقيق الأهداف، لزيادة التواصل بين الطلبة. أما معلمو الفئة الثانية فقد برروا الحلول التي اقترحوها لهذه المشكلات بالحجج الآتية: لأنه يزيد التحصيل؛ لأنه يساعد على الفهم؛ لشد انتباه الطلبة؛ لتبادل الخبرات بين الطلبة؛ لتقليل الرهبة والخوف من الامتحان؛ لزيادة حب الطلبة للمادة وللمعلمة؛ لتقليل المشكلات الصفية؛ لتحقيق الفائدة؛ لأنه لا يمكن علاج الضعف المتراكم.

مناقشة النتائج والتوصيات:

حاولت هذه الدراسة استكشاف الفروق بين معلمي العلوم الذين يحملون درجة البكالوريوس في العلوم ودبلوماً في التربية، والمعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في العلوم فقط من أربعة جوانب هي: العوامل التي يعزو إليها هؤلاء المعلمون حدوث

المشكلات التدريسية والحلول التي يقترحونها لهذه المشكلات، والمعرفة التدريسية التي يظهرونها، ونوعية الحجج التي يدافعون بها عن الحلول التي يقترحونها.

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن الأسباب التي أوردها الطرفان بشكل عام للمشكلات المطروحة تقليدية في معظمها؛ إذ لم يتم إيلاء أفكار مثل: الثقافة العلمية (Scientific Literacy)، والعلم والتكنولوجيا والمجتمع، والاستقصاء العلمي، والخرائط المفاهيمية، والتغيير المفاهيمي، والتعلم التعاوني، وتنمية التفكير، وغيرها من الأفكار الجديدة المتعلقة بتدريس العلوم قدراً كافياً من الاهتمام، ومن ثم فقد جاءت معظم الأسباب التي ذكرت مشتقة من الخبرة العملية للمعلم أكثر مما هي مشتقة من المعرفة التدريسية النظرية.

ومع ذلك يبدو أن دراسة الدبلوم في التربية قد زادت من معرفة معلمي العلوم من الفئة الأولى بالعوامل التي تجعل استخدام أسلوب الشرح المباشر في التدريس لا يؤدي إلى الفهم (المشكلة الأولى)، والعوامل التي تؤدي إلى ضعف الطلبة (المشكلة الثالثة)، والعوامل التي تؤدي إلى عدم انضباط الطلبة في المختبر (المشكلة الرابعة)، فقد ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسب عدد العوامل التي أوردها هؤلاء المعلمون، ونسب عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئة الثانية للمشكلات المذكورة أعلاه لصالح معلمي الفئة الأولى. وبالمقابل فإن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين نسبة عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئتين للمشكلة السادسة، ولصالح معلمي الفئة الثانية؛ أي أن معلمي الفئة الثانية أوردوا عددا من العوامل لحدوث المشكلة السادسة المتعلقة بعدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين طلبته أكبر من عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئة الأولى، وبالرجوع إلى العوامل التي أوردها معلمو الفئتين لهذه المشكلة نجد أنه على الرغم من التفوق الظاهري لمعلمي الفئة الثانية إلا أن عددا من الأسباب التي ذكرها هؤلاء المعلمون ضعيفة الصلة بالسبب الحقيقي للمشكلة (عدم مراعاة الفروق الفردية)، من مثل: ضعف التأسيس، والبنية المعرفية للطلبة، وعدم مناسبة بيئة التعلم، والنجاح التلقائي، في حين أورد (٦٧) معلما من الفئة الأولى عامل «عدم مراعاة الفروق الفردية» المتعلق بالمشكلة، مقابل (١٥) معلما فقط أوردوا هذا العامل من الفئة الثانية، الأمر الذي يشير إلى أنه على الرغم من كون عدد العوامل التي أوردها معلمو الفئة الثانية أكبر، إلاّ أن ذلك لا ينم عن وعي تدريسي أفضل بالمشكلة، وأسباب حدوثها.

وينطبق عدم ارتباط بعض الأسباب التي أوردها معلمو الفئة الثانية بالمشكلة المطروحة على جميع المشكلات المطروحة عليهم، وليس على المشكلة السادسة فقط، إذ نجد أن نسب أفراد الفئة الثانية قد زادت على نسب أفراد الفئة الأولى في أسباب تعفيهم من المسئولية كضعف التأسيس، وعدم متابعة الأهل للطلبة، وعادات الدراسة للطالب، والنجاح التلقائي ...إلخ، في حين تنوعت الأسباب التي زادت فيها نسبة أعداد المعلمين من الفئة الأولى؛ إذ أشاروا إلى أسباب يتحملون هم المسئولية عنها أكثر من أفراد الفئة الثانية كأساليب التدريس، وأساليب التقويم، والإدارة الصفية، وعدم مراعاة الفروق الفردية، وشخصية المعلم، وعدم استخدام التغذية الراجعة، وعدم التخطيط الجيد. كما أشاروا أكثر إلى أسباب راجعة إلى الطالب، أو المادة الدراسية كالبنية المعرفية للطلبة، ودافعيتهم للتعلم، وصعوبة المادة. وعليه، يمكن القول؛ إن دراسة دبلوم التأهيل التربوي قد زادت من ثقة المعلمين بأنفسهم، واستعدادهم لتحمل مسئولية عملهم. وهذا يتفق والنتائج التي توصلت إليها دراسة سوداك وبوديل (Soodak & Podell , 1994)، والتي أشارت إلى أن المعلمين الأكثر ثقة بأنفسهم يضعون حلولاً لمشكلات طلبتهم تقع مسئولية تنفيذها على عاتقهم، في حين يضع غير الواثقين من أنفسهم حلولاً تقع مسئولية تنفيذها على عاتق الآخرين.

وبالنسبة للجانب الثاني، والمتعلق بالحلول التي اقترحها المعلمون للمشكلات المطروحة فيمكن القول: إن هذه الحلول كانت تدور أكثر ما يمكن حول المحور الأساس الذي تثيره كل مشكلة من المشكلات المعطاة، فقد كانت أكثر الحلول تكرارا بالنسبة للمشكلة الأولى ذات علاقة بعملية التدريس، مثل: تنويع أساليب التدريس، ومراجعة التعلم السابق. وفي المشكلة الثانية تعلقت أكثر الحلول تكرارا بتنويع أساليب التقويم، وتنويع الأسئلة. وفي المشكلة الثالثة تعلقت هذه الحلول بإعادة شرح الدرس وإعطاء حصص إضافية، والرجوع إلى المفاهيم الأساسية. وفي المشكلة الرابعة تعلقت الحلول أكثر ما يمكن بإعادة توزيع المجموعات، والتخطيط الجيد، وتوزيع العمل والوقت بما يتناسب والمهمة، وفي المشكلة الخامسة اهتم المعلمون أكثر ما يمكن بالاستعانة بالوسائل التعليمية، وبالجانب العملي، وفي المشكلة السادسة اهتموا أكثر ما يمكن بتنويع أساليب التدريس، وبإقامة علاقات ودية مع الطلبة والتعاون معهم لتحقيق الأهداف.

وبوجه عام، فقد كان عدد تكرارات الحلول التي اقترحها حملة دبلوم التربية بعد

البكالوريوس للمشكلات الست أكبر من عدد تكرارات الحلول التي اقترحها حملة البكالوريوس فقط. وكان هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين الطرفين في مجموعة من الحلول هي بالترتيب من المشكلة الأولى وحتى السادسة: مراجعة التعلم السابق، وتكليف الطلبة بالتحضير للدروس مسبقا، والاستعانة بالطلبة لشرح أجزاء من الدرس (المشكلة الأولى)، وتنويع أساليب التقويم، وعمل اختبارات مقننة مبنية وفق جدول مواصفات (المشكلة الثانية)، وتغيير نمط التدريس (المشكلة الثالثة)، وتكليف الطلبة بعمل إضافي، ومتابعتهم أثناء العمل، وتوزيعهم على المجموعات التي لم تكمل عملها لمساعدتها (المشكلة الرابعة)، وتنويع أساليب التدريس، وتعزيز الطلبة وتشويقهم (المشكلة الخامسة)، وتنويع أساليب التدريس، وإشراك الطلبة في التجارب والأنشطة (المشكلة السادسة).

ويلاحظ من مجمل الحلول السابقة أنها تنم عن وعي ومعرفة تربويين لم يتوافرا عند أفراد الفئة الثانية بقدر مشابه، بل إن بعض هذه الحلول فنية بدرجة أكثر تخصصاً مثل: عمل اختبارات مقننة، ومعالجة المفاهيم الخطأ عند الطلبة. ومما يجدر ذكره أنه لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين فئتي المعلمين في أي حل من الحلول التي وردت لأي مشكلة من المشكلات لصالح معلمي الفئة الثانية، الأمر الذي يشير إلى أن معلمي الفئة الأولى قد أوردوا جميع الحلول التي أوردها معلمو الفئة الثانية، وبقدر مشابه، وزادوا عليهم بفروق ذات دلالة إحصائية في مجموعة الحلول الواردة أعلاه. كل ذلك يشير إلى فرق واضح في نوعية التفكير في المشكلات والحلول المقترحة لها بين معلمي الفئتين ولصالح معلمي الفئة الأولى.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كورنن وشاو (Cronin & Shaw, 1992) من جهة، ونتيجة دراسة الشيخ وزملائه (El-Sheikh et al., 1996) من جهة أخرى، ولكن هذه الدراسة تختلف عن هاتين الدراستين في كونها أجريت على معلمين ممارسين، في حين أجريت الدراستان المذكورتان على طلبة في طور الإعداد، وربما يكون للتعلم أثناء العمل والممارسة معنى أكبر عند المعلم؛ لأنه يتعلم وعينه على التطبيق، مما قد يساعده على أن يعي علاقة ما يتعلمه بعمله بشكل أكبر.

ومن جهة أخرى فإن النتائج التي تم الحصول عليها في هذا الجانب تنسجم إلى حد ما مع النتائج التي وردت بالنسبة للجانب الأول، مما يدعم وجود أثر واضح لبرنامج الدبلوم في التربية في تعرف معلمي العلوم أسباب المشكلات التدريسية والحلول المقترحة لها.

وفيما يتعلق بالمعرفة التدريسية التي أظهرتها فئتا المعلمين، والمتعلقة بكل من التعلم، والتعليم (وأساليبه)، والتقويم، والإدارة الصفية، فقد كانت نسبة معلمي الفئة الأولى الذين ذكروا أن دافعية الطلبة من العوامل المؤثرة في التعلم الجيد أكبر بشكل دال إحصائيا ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) من نسبة معلمي الفئة الثانية الذين أشاروا إلى هذا العامل. ونسبة معلمي الفئة الأولى الذين ذكروا أن استخدام أساليب تدريس متنوعة، وربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق، وإثارة دافعية الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام خطط علاجية عند الحاجة، واستخدام التغذية الراجعة بكفاءة، وتوظيف الأسئلة بفاعلية في الحصة هي من خصائص التعليم الجيد أكبر بشكل دال إحصائيا ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) من نسبة معلمي الفئة الثانية الذين ذكروا هذه العوامل. ونسبة من ذكروا أن التجريب، وإجراء الأنشطة هما من أساليب التدريس الجيدة في العلوم أكبر بشكل دال إحصائيا ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) من نسبة معلمي الفئة الثانية الذين ذكروا هذين العاملين. ونسبة معلمي الفئة الأولى الذين ذكروا أن من صفات التقويم الجيد أن يكون مستمرا، ويقوم على اختبارات مقننة أكبر بشكل دال إحصائيا ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) من نسبة معلمي الفئة الثانية الذين ذكروا هذه العوامل. ونسبة معلمي الفئة الأولى الذين ذكروا أن من خصائص الإدارة الصفية الجيدة: التدريس الجيد، وإثارة دافعية الطلبة، وتوزيع الوقت والعمل جيدا أكبر بشكل دال إحصائيا ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) من نسبة معلمي الفئة الثانية الذين ذكروا هذه العوامل. وهنا أيضا لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) بين الفئتين في أي شكل من أشكال المعرفة المتعلقة بالجوانب السابقة لصالح معلمي الفئة الثانية الأمر الذي يشير إلى أن معلمي الفئة الأولى قد ذكروا كل أشكال المعرفة التدريسية الموجودة لدى معلمي الفئة الثانية بشكل مشابه، وزادوا عليهم في الأشكال المذكورة أعلاه.

وتنسجم هذه النتيجة مع النتائج المتعلقة بالجانبين الأول والثاني من تفوق المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم في التأهيل التربوي، على المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس فقط في العلوم من حيث تفكيرهم التدريسي، الأمر الذي يشير إلى فاعلية برنامج دبلوم التأهيل التربوي في إكساب الطلبة المعلمين معرفة تدريسية أكثر من تلك المكتسبة عن طريق الخبرة، والمعرفة الأكاديمية فقط .

وفيما يتعلق بالجانب الرابع، والمتعلق بالفروق بين الفئتين من حيث الحجج التي أوردتها كل منهما لتبرير الحلول التي اقترحتها لكل مشكلة من المشكلات الست، فقد أورد

الطرفان بقدر متشابه نوعين من الحجج هما: حجج استنتاجية تقوم على وضع مقدمات واشتقاق نتائج معينة منها، وحجج سببية تبرز الأسباب التي جعلتهم يقترحون هذه الحلول. وبفحص الحجج السببية التي أوردها معلمو الفئة الأولى والثانية نجد أن هناك التقاء بين الفئتين في ثلاثة مبررات هي: المساعدة على الفهم، والتقليل من المشكلات الصفية، وشد انتباه الطلبة وحفزهم على الدراسة. أما المبررات الأخرى فقد تركزت عند معلمي الفئة الأولى على المفاهيم من حيث العمل على ترسيخها، وتصحيح المشوش منها، والبناء على المفاهيم السابقة، في حين تباينت المبررات التي أوردها معلمو الفئة الثانية؛ فمنها ما يعبر عن تفكير تدريسي جيد كتنمية التفكير، وتبادل الخبرات بين الطلبة، ومنها ما يعبر عن عدم وعي كاف بعملية التدريس، مثل: عدم إمكانية علاج الضعف المتراكم عند الطلبة، أو لتحقيق الفائدة .

وباختصار، فإنه يبدو أن برنامج الدبلوم في التربية بشكل عام يحدث فروقا كمية ونوعية بين معلمي العلوم الذين التحقوا به، والذين لم يلتحقوا به، سواء من حيث الأسباب التي يوردونها للمشكلات المطروحة، أو الحلول التي يقترحونها لها، أو المعرفة التدريسية التي يظهرونها. ويمكن النظر إلى الفروق النوعية بين الطرفين على أنها المؤشر الأهم في التعبير عن الفروق في التفكير التدريسي لديهما؛ إذ نجد أن الأسباب والحلول والمعرفة التدريسية عند أفراد الفئة الأولى أكثر التصاقا بالفكر التربوي وقضاياه منها عند أفراد الفئة الثانية. ومع ذلك فإن الحاجة واضحة إلى تطوير هذا البرنامج بحيث يراعي تنمية تفكير الملتحقين به من معلمي العلوم في مختلف الجوانب التربوية، وربطه بالأفكار الحديثة في مجال تدريس العلوم. وربما يكون من المناسب في هذا المجال تدريب المعلمين الملتحقين بالبرنامج على التعامل مع المواقف التدريسية المختلفة عن طريق جعل هذه المشكلات محورا لمساق أو أكثر، بحيث تطرح وتناقش ويتم اقتراح الحلول المناسبة لها من أجل إكساب المعلمين المتدربين المعرفة والمهارات التدريسية اللازمة لهم للقيام بعملية التدريس بكفاءة وفاعلية. كما أن من المهم تحديد جوانب التفكير التدريسي التي يفترض تطويرها عند معلمي العلوم، والبحث في الكيفية التي يمكن من خلالها إحداث تطور في هذه الجوانب، وفي نوعية البرامج التربوية المناسبة لذلك، بالإضافة إلى دراسة أثر تكامل الجانبين المعرفي والتدريسي معا في كفاءة المعلم التدريسية.

المراجـــع:

عويضة، محمود.(١٩٩٢) . **تطور معرفة معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية لمادة الفيزياء وأصول تدريسها**. رسالة دكتوراه غير منشورة. الجامعة الأردنية. عمان. الأردن.

وزارة التربية والتعليم، **قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤**. عمان، الأردن : وزارة التربية والتعليم.

Alexander, P., & Dachy, F. (1995). Conceptions of knowledge and beliefs: A comparison among varying cultural and educational communities. **American Educational Research Journal, 32**(2), 413-442.

Anderson, C. (1989). The role of education in the academic disciplines in teacher preparation. In: Woolfolk (Ed.). **Research perspectives on graduate preparation of teachers.** Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Berliner, D, & Calfee, R. (Eds.). (1996). **Handbook of educational psychology**. New York: Simon & Schuster Macmillan.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Teachers? thought process. In: Wittrock, M. (Ed.). **Handbook of Research on Teaching** (3rd ed) PP. 255-296. New York: Macmillan Publishing Company.

Cornin-Jones, L., & Shaw, S. (1992). The influence of the beliefs of pre-service elementary and secondary teachers? preliminary comparative analysis. **School Science and Mathematics, 92**, 14-22.

Cornet, J. Yeotis, C., & Terwilliger, L. (1990). Teacher personal practice theories and their influences upon teacher curricular and instructional actions: A case study of a secondary science teacher. **Science Education, 74**(5), 517-529.

El-Sheikh, O. Al-Kukhun, A. Audeh, G. Omari, H. Al-Haddad, A. Kawaldeh, N., & Ashour, R. (1996). Teacher preparation and school reform. **International yearbook on teacher education.** Vol. (2): International Council on Education for Teaching (ICET).

Hewson, P., & Hewson, M. (1988). An appropriate conception of teaching science: A view for studies of science learning. **Science Education, 2**(5), 597-614.

Kagan, D., & Tippins, D. (1993). Classroom cases as gauges of professional growth. In: **Teacher education yearbook 1: Diversity and teaching**. PP. 98-110 New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Kanasanen, P. (1993). An outline for a model of teachers' pedagogical thinking. In: Kanasanen, P. (Ed.). (1993). **Discussions on some educational issues. Research Report 121**. Department of teacher education. University of Helsinki.

Lingbiao, G., & Watkins, D. (2001). Identifying and assessing the conceptions of teaching of secondary school physics teachers in China. **British Journal of Educational Psychology, 71**,(443-469).

MacNamara, D. (1990). Research on teachers' thinking: Its contribution to educating student teachers to think critically. **Journal of Education for Teaching, 16**(2), 174-160.

Moallem, M., & Earle, R. (1998). Instructional design models and teacher thinking: toward a new conceptual model of research and development. **Educational Technology, 38**(2), 5-18.

Roberts, D., & Chastco, A. (1990). Absorption, refraction, reflection: An exploration of beginning science teacher thinking. **Science Education, 64**(2), 197-224.

Shoenfeld, A. (1998). Tward a theory of teaching in context. **Issues in Education, 4**(1), 1-95.

Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher, 15**(2), 4-14.

Soodak, L., & Podell, D. (1994). Teachers, thinking about difficult-to-teach students. **Journal of Educational Research, 88**(1), 44-52.

Tobin, K., Tippins, D., & Gallard, J. (1994). Research on instructional strategies for teaching science. In: Gable, D. **Handbook of Research on Science Teaching and Learning** (Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

Wilson, S., Shulman, L. & Richert, A., (1987). 150 Different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In: Woolfolk (Ed.), **Research Perspectives on Graduate Preparation of Teachers**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Woolfolk, A. (1989). Graduate preparation of teachers: The debate and beyond. In: Woolfolk (Ed.). **Research Perspectives on Graduate Preparation of Teachers**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Yager, R., Hidayat, E., & Penick, J. (1988). Feachers which separate least effective from more effective science teachers. **Journal of Research in Science Teaching,**

أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون

د. محمد عبدالرحمن طوالبة
الجامعة العربية المفتوحة
فرع الأردن

عامـــر أحمد الجيزاوي
محاضر في كلية المعلمين
مكة المكرمة

المجلد 5 العدد 2 يونيـــو 2004

أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون

د. محمد عبدالرحمن طوالبة
الجامعة العربية المفتوحة
فرع الأردن

عامـــر أحمد الجيزاوي
محاضر في كلية المعلمين
مكة المكرمة

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون.تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس رياض نجد الأهلية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية،للعام الدراسي ١٤٢١هـ/١٤٢٢/هـ الموافق ٢٠٠٠/٢٠٠١م، والبالغ عددهم (٢١٣) طالبٍ وطالبة، موزعين على ست شعب في قسم البنين، وخمس شعب في قسم البنات، منهم (١١٦) طالبٍ ، و(٩٧) طالبة. وتكوّنت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية درست المادة التعليمية (مفهوم اللون) باستخدام الحاسوب، والأخرى ضابطة درست المادة التعليمية ذاتها بالطريقة التقليدية، وبلغ عدد أفراد كل مجموعة (٣٨) طالباً وطالبة، منهم (١٩) طالباً، و(١٩) طالبة.

استخدم في هذه الدراسة اختبار اكتساب، مشتق من أهداف المادة التعليمية؛ لقياس مدى اكتساب الطلبة لمفهوم اللون تكوّن من (١٥) فقرة موضوعية من نوع: صح، وخطأ. و تُؤكد من صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في هذا المجال، ومن ثم حُسب معامل الثبات له، وكان (٠.٨٧) وطُبّق الاختبار قبل البدء بإجراء الدراسة للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، كما طُبّق بعد انتهاء الدراسة التي استمرت أربعة أسابيع (بواقع حصتين أسبوعيا).

كشف تحليل التباين الثنائي عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون يُعزى إلى طريقة التدريس،ولصالح طريقة استخدام الحاسوب، وعن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leqslant$ ٠.٠٥) في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون يُعزى إلى الجنس، أو إلى التفاعل بين طريقة التدريس، والجنس.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحثان بضرورة استخدام معلمي التربية الفنية للحاسوب في تدريس مادة التربية الفنية، وضرورة إجراء دراسات أخرى تتناول تصميم برامج لموضوعات مختلفة في التربية الفنية، واستخدامها مع مستويات مختلفة من الطلبة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٣/١٥م

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١٢/٢٣م

The Effect of Utilizing Computer's As Teaching Tools on Fifth Graders' Acquisition of Color Concept

Mohammad A. Tawalbeh
Arab Open University
Jordan - Branch

Amer A. Al- Jezawi
Teacher College
Makka Al- Mukarama

Abstract

The present study has aimed at identifying the impact of using computers on the 5th elementary graders' concept of color. The population of the study consisted of all elementary 5th grade students (males and females) at Riyadh Najd Schools in Saudi Arabia for the year 2000 / 2001, with total of (213) students distributed into six sections for males (116) and five sections for females (97). The sample of the study consisted of (76) male and female students assigned to an experimental group and a control group. The first group studied the concept of color through computers whereas the second group studied it traditionally. Each group consisted of (38) students half of whom were males.

A 15-true/false item test, derived from the syllabus to measure the degree of acquiring the concept of color, was constructed. The reliability of the test was (0.87). Test validity was checked by presenting it to specialized arbitrators.

The test was administered before making the study so as to make sure the two groups are equivalent. It was also administered after four weeks of the end of the study (two lessons per week) in order to measure the degree of acquiring the concept of color.

The results of the Two-Way ANOVA test showed that there was a statistically significant difference (α =0.05) in the 5th grade students' acquisition of color concept ascribed to teaching methods favoring the use of computers. The findings also revealed that there was no statistically significant difference among those students ascribed to neither gender nor to the interaction between gender and method.

In the light of the findings, the researchers recommended the arts education teachers to use computers in their teaching. The researchers also recommended other researchers to conduct other studies dealing with designing software for different topics in arts education and utilizing them with different levels of students .

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون

د. محمد عبدالرحمن طوالبة
الجامعة العربية المفتوحة
فرع الأردن

عامـــر أحمد الجيزاوي
محاضر في كلية المعلمين
مكة المكرمة

المقدمة:

يتّخذ الحاسوب مكانة مرموقة بين التقنيات الحديثة بسبب قدراته العالية، وكذلك لإمكانية الاستفادة منه في شتى مجالات الحياة اليومية، ومن ضمنها المجال التربوي؛ فيستخدم الحاسوب في التخطيط التربوي، والإدارة التربوية، وإدارة شئون الأفراد، وإعداد المناهج، وفي المكتبات، وفي التدريس، وفي الاختبارات، وغيرها.

ويطرح رند وواسي (Rind & Wasi, 1986) عدة أمثلة حول تطبيقات الحاسوب في تلك المجالات، فيريان أن الحاسوب يمكن أن يستخدم في مجال التخطيط التربوي بتحليل الإحصاءات التربوية الخاصة بالتحاق الطلاب بالمدارس، أو أعداد المعلمين وتخصصاتهم، والإمكانات المادية، والموارد، وتوزيعها، وغيرها من المعلومات التي تساعد في التخطيط التربوي، وفي مجال التدريس يريان أيضاً أن البحوث في بلدان كثيرة أثبتت أن التعليم بالحاسوب أكثر فعالية من التعليم بواسطة المعلم، أو الكتاب المبرمج، وأن الحاسوب قد أتاح فرصة تفريد التعليم بما يتوافق مع قدرات المتعلم وإمكاناته.

أما من حيث استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية، فإن الحاسوب يستخدم لمساعدة الطلبة في تعلم موضوعات مختلفة بطرق متعددة ومثيرة، تساعد على تكرار ما تعلموه، وترسّخ المعلومات في أذهانهم، ويتفاعل المتعلم مباشرة مع الحاسوب الذي يقوم بعرض المحتوى التعليمي، وبضبط تسلسله، ويقدم التغذية الراجعة الفورية، والتعزيز المناسبين.

وتتفق معظم الدراسات حول هذا الموضوع على أنماط أساسية لاستخدام الحاسوب كأداة مساعدة لعمليتي التعليم والتعلم، أو ما يعرف بالتدريس بمساعدة الحاسوب (C A I) Computer Assisted Instruction، فعلى سبيل المثال يحدد أبو جابر والبدانية (1993)، والمناعي (1995)، وطوالبة (1997)، أنماط هذا الاستخدام في الآتي: النمط التدريسي (Tutorial Mode)؛ ونمط التدريب والممارسة(Drill and Practice Mode); ونمط المحاكاة

(Simulation)؛ ونمط الألعاب التعليمية (Educational Games); ونمط حل المشكلات (Problem Solving) ؛ ونمط الحوار (Dialogue).

وهناك عدة معايير تتعلق بتصميم وإنتاج البرمجيات التعليمية، وبعض هذه المعايير يتعلق بالبرمجية ذاتها، وبعضها الآخر يتعلق بتصميم الشاشة للبرمجية التعليمية. أما فيما يتعلق بالبرمجية ذاتها فترى البلوشي -(1999) التي اهتمت بتعليم المدرسين على استخدام برنامج (البوربوينت) Powerpoint - لإنتاج البرمجيات التعليمية في موضوعات مختلفة- أن تصميم المادة التعليمية التي تنفذ من أهم مراحل إعداد البرمجية، حيث لابدّ من أن يكون محتوى المادة التعليمية مناسبا لخصائص الفئة المستهدفة، وأن يقدَّم بأسلوب مشوّق بعيد عن الرتابة والملل، ولابد من أن يستخدم كل ما يتوافر في جهاز الحاسوب من إمكانات لتوصيل الفكرة والمعلومات للمتعلم، وتوضيح المصطلحات المطروحة؛ ولتحقيق إنتاج برمجية تعليمية مناسبة للفئة المستهدفة من حيث المادة التعليمية، فالمدرس نفسه هو الأقدر على إنتاج وتصميم مثل هذه البرامج التي تكون موجهة لخدمة المنهج الدراسي، وتكون مرتكزة على حاجات المتعلم؛ و ذلك لأن المدرس - في نهاية المطاف- هو من سيطبق هذه البرامج التعليمية، كما أوضحت بعض الدراسات (Larose - Kuzenko 1997;Wilson & Lloyd, 1997) أن نشاط المدرس وقيامه بتصميم وإنتاج برامج تعليمية يساعده ويشجعه على مراجعة وتطوير آرائه، وممارساته التعليمية، ويساعده على تعديل وتطوير بيئته التعليمية من قناعته الشخصية، ويفتح المجال للتعبير عن قناعته واستيعابه للعملية التعليمية في مجال تخصصه الدراسي.

إن التوجهات التربوية المعاصرة تؤكد أهمية تكامل التكنولوجيا ومنها الحواسيب مع المناهج الدراسية المختلفة، وعلى الرغم من بعض المشكلات التي تواجه استخدام الحاسوب في التعليم، كالتكلفة، والنقص في الكفاءات، وغيرها، إلا أن استخدامه له مزايا وفوائد كثيرة أوردها التربويون، وعقدوا عليها آمالاً كبيرة . والوضع الراهن لاستخدام الحواسيب في المدارس ليس بالصورة التي تمناها التربويون، حيث يستخدم الحاسوب مادة دراسية، وفي أداء الأعمال الإدارية، بينما استخدامه وسيلة تعليمية تضفي الحيوية على الدروس، والمتعة في التعلم يكاد يكون منعدماً، وعلى الرغم من ذلك فقد بدأت العديد من الدول العربية في استخدام الحاسوب في تدريس معظم الموضوعات الدراسية، ومن بينها التربية الفنية (دهلوي وخياط، ١٩٩٥).

ويأتي اللون كأهم العوامل التي تؤثر في تحقيق الاحتياجات النفسية والإدراكية للإنسان

في معظم الأعمال الفنية، وعلى الرغم من ذلك فإن مناهجنا لا تستخدم الألوان بشكل واسع، فهي لا تعطيه حقه من الأهمية، فاللون هو ظاهرة ترفض التعميم، وهو تاريخ إدراكي يتضمن سجلاً متغايراً ومتفاوتاً لاستعمالاته الاجتماعية، واللون لغة، واللغة بكافة أبعادها من أفضل وسائل التفاهم والاتصال وتنظيم العالم وتطويره، وزيادة التفاعل الاجتماعي، والحضاري؛ لذا لابد من التركيز على اللون في تدريسنا لمناهج التربية الفنية في مرحلة التأسيس، ولاسيما باستخدام أساليب حديثة كالحاسوب مثلاً.

وقد اهتم عدد من الباحثين باستقصاء فعالية الحاسوب في هذا المجال. إذ قام الشقران (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس التربية الفنية بوساطة الحاسوب (برنامج الرسام) في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني . وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني يُعزى لصالح طريقة التدريس باستخدام الحاسوب، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني تُعزى إلى الجنس، أو التفاعل بين طريقة التدريس، والجنس.

وفي دراسة أجراها عثمان (١٩٩٦) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الحاسوب الراسم في تطوير القدرة الإبداعية اللونية لدى طلاب كلية التربية الفنية في جامعة الملك سعود، أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجرت تشيا ودوثي (Chia & Duthie,1994) دراسة لتحليل مشروعين فنيين قائمين على الحاسوب في سنغافورة، حيث اشترك طلاب المدرسة الابتدائية في الإنتاج الفني عن طريق استخدام الحاسوب، وتمّت في هذه الدراسة مناقشة الأهمية لتعليم الفن من خلال الحاسوب، والنواحي الجمالية والتكنولوجية ذات العلاقة بالموضوع.

وفي دراسة أخرى حاولت كيم (Keim,1994) دراسة إدخال الحاسوب إلى غرفة التربية الفنية، والتعرّف على إمكانية تطبيق هذا الاقتراح ،والقيام بتدريب المعلمين، وتحديد حاجة المناهج إلى التطوير في ظل التكنولوجيا. بيّنت نتائج الدراسة أنه لو كان لمعلمي التربية الفنية الثقة الكافية، والأساس القوي في مجال الحاسوب فإنهم سيدخلونه أكثر في مناهج التربية الفنية، وهذا ما سيخلق أرضية تمنح الطلاب الفرصة لاستخدام الحاسوب وإدراك الإمكانات المتميزة لهذا الجهاز في مرحلة مبكرة .

وأجرت تشيا ودوثي (Chia & Duthie,1993) دراسة أخرى تصف مجموعة تجريبية من

ورش العمل التي يستخدم فيها الأطفال في عمر المرحلة الابتدائية الحاسوب؛ لتكوين الصورة البصرية . أظهرت نتائجها أن استخدام الحاسوب في تكوين العمل الفني الطلابي سيعطي فرصاً جيدة لتعليم الفن في المرحلتين الابتدائية، والأساسية .

ومن خلال عرض الدراسات السابقة التي أجريت حول استخدام الحاسوب في مجال التربية الفنية بشكل خاص يبدو أن بعض الدراسات تناولت أثر استخدام برامج الرسم في التحصيل من مادة التربية الفنية، مثل: دراسة) الشقران، ١٩٩٨؛ وعثمان، ١٩٩٦؛ وتشيا ودوثي (Chia & Duthie, 1993) وتشيا ودوثي (Chia & Duthie, 1994) ودراسة كيم (Keim, 1994). ويلاحظ عدم وجود أي دراسة تعرضت لهذا الموضوع في المملكة العربية السعودية على أي مرحلة من مراحل التدريس؛ لذا جاءت هذه الدراسة لاستقصاء دور الحاسوب في تدريس التربية الفنية على مستوى المملكة العربية السعودية. وقد أفاد الباحثان من هذه الدراسات في تصميم البرمجية المحوسبة، وفي إجراءات الدراسة ومناقشتها.

مشكلة الدراسة :

أجريت العديد من الدراسات التي تناولت أثر الحاسوب في المواد المختلفة. ونظراً لما أثبتته هذه الدراسات من أثر إيجابي لاستخدام الحاسوب في تدريس المواد المختلفة، أدخل في العملية التعليمية للاستفادة منه، ومن إمكاناته المتفوقة بشكل فعّال، وهذا ما يجعل هذا النمط من التعليم مناسباً وفعّالاً لتدريس جميع المواد، ومادة التربية الفنية بشكل خاص (الفار،٢٠٠٢). ومن خلال اطلاع الباحثان كون أحدهما مدرساً لمادة التربية الفنية، واطلاعه على واقع تدريس هذه المادة حيث وجد أنه لم تثبت أساليب تدريس التربية الفنية الحالية فعاليتها؛ إذ إنها تواجه مشكلة عدم توافر الأدوات، والخامات اللازمة لتدريس هذه المادة، وعدم التنوع في أساليب تدريس التربية الفنية.

فهناك العديد من برامج الرسم في الحاسوب التي زادت من إمكانية قدرة الطالب على إدراك المفاهيم، والإبداع في العمل، وتنمية الثقافة الجمالية لديهم، هذا ما يجعلنا بحاجة ماسة إلى ابتكار أساليب جديدة لرفع مستوى الطلبة. ونظراً لندرة الدراسات على مستوى الوطن العربي بعامه، والمملكة العربية السعودية بخاصه، جاءت هذه الدراسة محاولة معرفة مدى فاعلية استخدام الحاسوب كأداة في تدريس التربية الفنية، التي من الممكن أن تعمل على حل بعض مشكلات تدريسها.

هدف الدراسة وسؤالها:

الهدف الرئيس لهذه الدراسة يكمن في محاولتها الكشف عن أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون في مادة التربية الفنية، ومقارنتها مع الطريقة التقليدية. لتحقيق هذا الهدف حاولت الدراسة الإجابة عن سؤال الدراسة الآتي:

❖ **هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون يُعزى إلى طريقة التدريس، أو الجنس، أو إلى التفاعل بينهما؟**

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية البحث من خلال إيجاد طرق أكثر فعالية لتدريس مفهوم اللون بأسلوب يجعل الطالب أكثر تفاعلاً، وانجذاباً، وفهماً لهذا المفهوم . وتنبثق أهمية الدراسة من الدور البارز الذي يلعبه الحاسوب في المجالات المختلفة، وخصوصاً في مجال التربية الفنية، وتزيد مشكلات التربية الفنية من أهمية الدراسة التي من بينها: توافر الأدوات، حيث عدّت هذه الدراسة الحاسوب كأداة لتدريس أحد مفاهيم التربية الفنية لحل جزء من هذه المشكلات التي تعوق تدريسها.

وهذه الدراسة تعدّ الأولى في هذا المجال على مستوى المملكة العربية السعودية، حيث لم يجد الباحثان-حسب علمهما- أي دراسة بحثت في هذا المجال، وهي أيضاً من الدراسات القليلة جداً على مستوى الوطن العربي. وقد يكون لنتائج هذه الدراسة الأثر في توجيه نظر القائمين على العملية التربوية في المملكة العربية السعودية للاستفادة من الحاسوب في عملية تدريس التربية الفنية.

التعريفات الإجرائية

تتضمن الدراسة بعض المصطلحات والمفاهيم، ويمكن توضيحها كما يأتي:

التربية الفنية: هي تعديل في سلوك الأفراد إيجابياً عن طريق تشكيلهم للخامات المختلفة، والحصول منها على أعمال جيدة متقنة (صادق، وعماري، والسيد، ١٩٩٢).

اللون: هو ذلك التأثير الفسيولوجي الناتج عن إحساس أعيننا بانعكاس الأشعة على الأجسام، وهو أحد عناصر العمل الفني، وله مجموعة من التقسيمات التي تصفه، وتميّزه،

وتصنفه إلى أقسام متعددة، والتي تستخدم بشكل بارز في الأعمال الفنية التي ينتجها الطالب في هذه المرحلة من عمله، وهذه التقسيمات هي: الألوان الأساسية، والألوان الثانوية، وتدرج الألوان.

تدريس التربية الفنية باستخدام الحاسوب: هو استخدام برنامج البوربوينت (PowerPoint) لتدريس مفهوم اللون، حيث أعد الباحثان المادة التعليمية وصمماها على شكل برمجية عرضت من خلالها المادة التعليمية على أجهزة الحاسوب، وطبقت الدروس باستخدام برنامج الرسام (Paint).

الطريقة التقليدية: هي استخدام التدريس الاعتيادي الذي يستخدم المعلم فيه طريقة الشرح، وعرض لوحات تتعلق بموضوع الدرس، ومناقشة الطلبة فيها.

اكتساب الطلبة لمفهوم اللون: يقاس هذا الاكتساب بالدرجة التي يحصل عليها الطالب لاستجابته لاختبار الاكتساب الذي أعده الباحثان لهذا الغرض.

محددات الدراسة

هناك عدد من المحددات التي يمكن أن تحد من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة، يمكن إيجازها في الآتي:

١. اقتصرت عينة الدراسة على طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس رياض نجد الأهلية في مدينة الرياض في المملكة العربية السعودية .

٢. اقتصر استخدام أفراد العينة على بعض برامج الحاسوب، وهي برنامج الرسام (Paint)، والبور بوينت (Power Point) ، وهذا يمكن أن يحد من إمكانية تعميم هذه الدراسة على جميع برامج الحاسوب.

٣. اقتصرت هذه الدراسة على مفهوم اللون للصف الخامس الأساسي، الأمر الذي يحد من إمكانية تعميم هذه الدراسة على مادة التربية الفنية بشكل عام.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس رياض نجد

بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٢١ هـ/ ١٤٢٢هـ الموافق ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ م، والبالغ عددهم (٢١٣) طالبٍ وطالبة موزعين على ست شعب في قسم البنين، وخمس شعب في قسم البنات، منهم (١١٦) طالبٍ، و (٩٧) طالبة .

عينة الدراسة :

تكوّنت عينة الدراسة من (٧٦) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس رياض نجد الأهلية؛ حيث اختيرت شعبتي ذكور من مدارس البنين، وشعبتي إناث من مدارس البنات عشوائياً.

أدوات الدراسة :

استخدمت المادة التعليمية المحوسبة التي تعرض من خلال برنامج (البوربوينت PowerPoint)- على أجهزة الحاسوب، بالإضافة إلى المادة التقليدية في مادة التربية الفنية المقررة في مستوى الأطفال في الصف الخامس الأساسي، وأخيراً اختبار الاكتساب الذي أعده الباحثان لأغراض الدراسة، وفيما يلي شرح توضيحي لطرق إعداد هذه الأدوات، قبل إجراء الدراسة:

١ . المادة العلمية

قام الباحثان بإعداد برمجية خاصة لعرض المادة التعليمية، وقد صممت على برنامج (البوربوينت Power Point) كأسلوب عرض للمعلومات، ويقوم الطالب بتطبيق مواضيع الدروس على برنامج (الرسام -Paint) وهذان البرنامجان موجودان ضمن برنامج (Microsoft Office) على جهاز الحاسوب، وقد تمّ إعداد المادة التعليمية على عدة مراحل موضحة على النحو التالي :

أ - مرحلة اختيار المادة التعليمية:

تناولت المادة التعليمية المحوسبة والمستخدمة في هذه الدراسة، مفهوم اللون، والذي يشتمل على عدة أقسام هي: الألوان الأساسية، والألوان الثانوية، ومزج الألوان، ودائرة الألوان، والتدرّج اللوني، وهذه الأقسام مقررة لطلبة الصف الخامس الأساسي للمرحلة العمرية حسب تقسيم التربويين للمدد ومناسبتها كمعلومات فنية لهذا الصف بالذّات، وهي ما جاءت في دليل المعلم لمادة التربية الفنية، كذلك فهي تشكّل وحدة من منهاج التربية

الفنية في المملكة العربية السعودية للصف الخامس الأساسي. وبعد تحديد موضوعات المادة التعليمية المناسبة، بدأ الباحثان بتصميم المحتوى لهذه المادة التعليمية حيث جمعت التعريفات والمعلومات المناسبة التي يستخدمها مدرسو التربية الفنية في توضيح هذه الوحدة، وحصل عليها من مراجع خاصة في هذا المجال.

ب . مرحلة تحليل المادة التعليمية:

بعد عملية الإعداد كان لابد من إيجاد تصور كامل للطريقة الواجب اتباعها من أجل تدريس هذه الوحدة من خلال الحاسوب، فقسمت المادة التعليمية إلى أربعة دروس رئيسة، وبعدها حددت الأهداف السلوكية المتوخاة من خلال استخدام الحاسوب لتدريس مفهوم اللون، وصياغة الأهداف بشكل مناسب للموقف التعليمي . وعرض المحتوى والأهداف على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الفنية للتأكد من مناسبة المحتوى والأهداف للموضوع المطروح، وقد أبدوا آراء إيجابية حول تلك الأهداف والمحتوى، ومناسبتها للغرض المرجو منها. وبعد ذلك أخرج المحتوى على شكل سيناريو ورقي (StoryBoard)، واقترح طريقة لتنفيذها، وعرضت على متخصصين في مجال الحاسوب التعليمي وتقنيات التعليم للتأكد من مناسبة صياغتها، وإمكانية تنفيذها على شكل مادة تعليمية محوسبة، وقد أبدوا آراء إيجابية أُخذ بها.

ج . مرحلة إعداد المادة التعليمية المحوسبة:

لتنفيذ البرمجية، قرر الباحثان استخدام أبسط أنواع أنظمة التأليف (Authoring Systems) وهو برنامج البوربوينت؛ حيث ثبت سهولة استخدام المعلمين لهذا البرنامج. وهذا ما أكده عدد من الباحثين المتخصصين في حقل تكنولوجيا التعليم والحاسوب (مثلاً البلوشي، ١٩٩٩؛ طوالبة، ٢٠٠٢). و تطلب هذا إدخال المادة التعليمية في الحاسوب، وتنسيقها، وإخراجها على شكل برمجية، حيث أدخلت الأهداف والمحتوى، وبعض الرسومات التوضيحية التي تساعد المتعلم على فهم المصطلحات المطروحة، كالألوان الأساسية، والألوان الثانوية، ومزج الألوان، ودائرة الألوان، والتدرّج اللّوني. وقد استخدمت في هذه البرمجية المؤثرات الحركية والصوتية، وأدخل تسجيل صوت طالب لقراءة المحتوى، ومطابقة زمن قراءة النص مع ظهور المحتوى على الشاشة، بالإضافة إلى الإرشادات الموجودة في كل صفحة من صفحات البرمجية التي تساعد الطالب على السير في البرمجية، كالرجوع إلى الصفحة الرئيسة، أو التقدّم، أو الخروج من البرنامج. وفي كتابة

النص اتبعت استراتيجية تلوين المادة المكتوبة، وهي الإستراتيجية التي استخدمها غزاوي (١٩٨٧) وذلك بتلوين المثير والاستجابة، التي مكّنت الطالب من اكتساب المعلومات بشكل أفضل، وقد تم الاستفادة من هذه الإستراتيجية في مجال إعداد هذه البرمجية.

وأما فيما يتعلق بتصميم شكل المادة التعليمية، وطريقة عرضها على الشاشة التي استخدمها الطلبة في عملية التدريس، فقد روعيت النقاط المهمة في تصميم البرمجيات، والمشار إليها سابقاً، مثل: ترتيب شاشة العرض بأسلوب متتابع ومنطقي، وعدم عرض كمية كبيرة من المعلومات بشاشة واحدة، واستخدام رسومات تسهم في توضيح المصطلحات، وعملية إبراز العناوين الرئيسة للمادة التعليمية، وإظهارها بألوان وحركات مميزة ليميزها الطالب بسهولة، وكذلك روعي استخدام خلفيات للشاشة بحيث تكون مريحة للعين، وتناسب لون الكتابة مع لون الخلفية.

وبعد الانتهاء من تصميم البرمجية على الحاسوب، وإعدادها على شكل ملف، عرضت على مجموعة من المتخصصين في الحاسوب التعليمي والتربية الفنية، ومشرفين تعليميين في الأردن، والمملكة العربية السعودية، للتأكد من قدرتها على تحقيق الأهداف، ومناسبة طريقة عرض المادة التعليمية، ودرجة وضوحها، وقد أبدوا آراء إيجابية أُخذ بها، واعتمدت لاستخدامها من أجل الدراسة.

وبعد اعتمادها، أدخلت (خزّنت) المادة التعليمية المحوسبة في جميع أجهزة الحاسوب في مدرستي البنين، والبنات، والبالغ عددها (١٩) جهازاً في كل مدرسة. وقد قام الباحثان بتطبيق البرمجية على عينة استطلاعية من خارج العينة مكونة من (٣٨) طالباً من المستوى نفسه؛ وذلك للتأكد من ملاءمتها لهم قبل البدء بتطبيق الدراسة.

د . مرحلة إعداد مذكرات التحضير :

جهزت المادة التعليمية المحوسبة، وكيفية طريقة العرض، وإجراءات تطبيق الدراسة، حيث وزِّعت مواضيع الوحدة التعليمية على أربعة دروس، بواقع حصتين لكل درس، وخطط لكيفية سير كل درس على حدة، وتحديد الأهداف السلوكية؛ وذلك لتطبيق الدراسة بشكل منظّم، وبأسلوب علمي ناجح.

وبالنسبة للمجموعة الضابطة فقد درست المحتوى الموجود في الوحدة المحوسبة؛ ولكن بأسلوب الشرح والإلقاء، حيث تم إعداد مذكرة تحضير لكل درس على حدة؛ وقد عرضت

مذكرات التحضير على متخصصين في التربية الفنية، ومشرفين تعليميين في المدارس، وفي الإدارة التعليمية لمنطقة الرياض؛ وذلك لضمان سلامة أسلوب التدريس لهذه المادة، وبهذا الأسلوب بالذات، و قد أبدوا آراء إيجابية اعتمدت لعملية تدريس هذه الوحدة . وهي الطريقة التي يستخدمها معلمو التربية الفنية في الوضع الطبيعي، وقد اتبعت خطة في تحضير الدروس تضمن إعطاء المعلومات نفسها التي وردت في المادة المحوسبة.

٢ - أداة القياس:

وهي اختبار اكتساب أعدّه الباحثان لقياس اكتساب الطلبة في مفهوم اللون في الوحدة التعليمية التي عرضت على الطلبة في المجموعتين الضابطة، والتجريبية، وقد أعد الاختبار حسب الآتي:

أ- إعداد الاختبار:

قام الباحثان بإعداد هذا الاختبار الذي تكّون من (١٥) فقرة من نوع : (صح -خطأ)، وأعطيت لكل فقرة علامة واحدة إذا كانت إجابة الطالب صحيحة، بينما خصصت علامة صفر للإجابة الخطأ، أو عدم الإجابة، وقد تم توضيح مفتاح للإجابة عن فقرات الاختبار.

ب- صدق الأداة وثباتها:

بعد كتابة فقرات الاختبار، قام الباحثان بعرضه مع الأهداف السلوكية والمحتوى للمادة التعليمية على هيئة محكمين، تكوّنت من: ستة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك، وثلاثة أعضاء هيئة تدريس في تخصص القياس والتقويم، وأربعة مشرفين تربويين لمادة التربية الفنية في الإدارة التعليمية في منطقة الرياض، وثمانية مدرسين ممن يدرسون مادة التربية الفنية: ثلاثة منهم في وزارة التربية والتعليم في الأردن، وخمسة ممن يدرسون في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى ثلاثة مشرفين تربويين متخصصين في المرحلة الابتدائية في مدارس رياض نجد. وقد طلب منهم إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول مدى تمثيل فقرات الاختبار للأهداف السلوكية، وكذلك صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمة نوع الاختبار لهذه الفئة العمرية، ولما كانت آراؤهم إيجابية، فقد اعتمدت للدلالة على صدق هذه الأداة.

ولتقدير ثبات الاختبار طبق على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكوّنت من (٣٨) طالباً . وقد أعطت هذه الخطوة الباحثين فكرة عن وضوح تعليمات الاختبار،

وسهولة لغة فقراته، ووضوحها، وحول الزمن المستخدم للإجابة عن الاختبار. وبعد ذلك استخدم الباحثان معادلة كودر- ريتشاردسون (20) K-R لحساب معامل الاتساق الداخلي، وكانت قيمته (٠,٨٧) وهي قيمة مقبولة تجعل الباحثين يطمئنان لنتائج الدراسة.

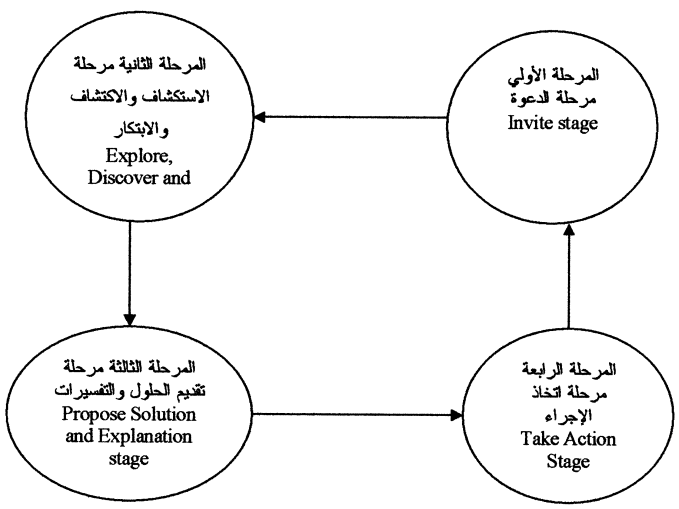
إجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة، وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، اتبعت الإجراءات التالية:

١- توزيع الأفراد على مجموعات الدراسة بطريقة عشوائية .

٢- إجراء الاختبار القبلي لكشف مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة، وقد صحح هذا الاختبار، ورصدت نتائجه، وأجريت المعالجة الإحصائية اللازمة، والجدول رقم (١) يوضح المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار القبلي تبعاً لطريقة المعالجة، والجنس.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على اختبار التكافؤ (القبلي) تبعاً لطريقة المعالجة، والجنس



ن : العدد س̄: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري النهاية العظمى للاختبار (١٥) علامة

يتبيّن من الجدول السابق أن متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية (س̄ =٤,٨٤) متقارب مع متوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة (س̄ =٤,٦٣)، وأن متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية (س̄=٤,٧٤) متقارب مع متوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة (س̄=٥,١١)، وتشير هذه النتائج مبدئياً إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية من حيث طريقة المعالجة، والجنس.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية بين هذه المتوسطات، تمّ إجراء تحليل التباين الثنائي لعلامات الطلبة في الاختبار القبلي، والجدول رقم (٢) يوضح نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات الطلبة في اختبار التكافؤ (القبلي).

الجدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات الطلبة في اختبار التكافؤ (القبلي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة
الجنس	٠,٦٥	١	٠,٦٥	٠,٢٥٤	٠,٦١٥
نوع المعالجة	٠,١٢	١	٠,١٢	٠,٠٤٧	٠,٨٢٩
تفاعل الجنس مع المعالجة	١,٥٩	١	١,٥٩	٠,٦٢٨	٠,٤٣١
الخطأ(داخل الخلايا)	١٨٢,٤٢١	٧٢	٢,٥٣٤		
المجموع الكلي	١٨٤,٧٧٤	٧٥	٢,٤٦٤		

يُلاحظ من الجدول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(α=٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة، وهذا يعني أن مجموعتي الدراسة: الضابطة والتجريبية متكافئتان في الأداء على اختبار الاكتساب المستخدم في هذه الدراسة.

٣- قامت مدرّسة التربية الفنية بتدريس عينة الإناث (ضابطة، وتجريبية)؛ وذلك لتعذر إمكانية تدريسهن من قبل أي من الباحثين الذكرين، وقد اختيرت لكونها حاصلة على عدة دورات في مجال الحاسوب، بينما قام أحد الباحثين بتدريس عينه البنين الضابطة، والتجريبية .

٤- لم تكن هناك حاجة لتدريب الطلبة على استخدام برنامجي البوربوينت (Power Point) والرسام (Paint) ؛ ذلك لأنهم يدرسون مادة الحاسوب من الصف الأول، ولديهم القدرة على التعامل مع هذه البرامج، وأوامرها المختلفة، وهم يتقنون استخدامه بشكل يفي بأغراض الدراسة.

ه- البدء بتطبيق الدراسة؛ حيث قام الباحثان بتزويد المعلمة التي اختيرت لتدريس عينة الإناث بمذكرات التحضير بشكل مكتوب، بينما قام أحد الباحثين بتدريس عينة الذكور، وكانت إجراءات تطبيق الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: طريقة استخدام الحاسوب:

في هذه الطريقة اتّبعت الخطوات الآتية:

أ - وُزّع طلاب وطالبات المجموعة التجريبية في مختبر الحاسوب الخاص بكل مدرسة بحيث يوزّع كل طالب على جهاز خاص به، مما أعطى الفرصة لكل طالب وطالبة من التحكم بالبرمجية، واستقلاليته في الزمن اللازم للانتقال من فقرة إلى أُخرى.

ب- بُدأ الدرس بإعطاء مقدمة تمهيدية حول موضوعه من قبل المعلم، ومناقشة الطلبة فيها بهدف الوصول إلى عنوان للدرس .

ج - طُلب من الطلبة اختيار عنوان الدرس من الصفحة الرئيسة في البرمجية، والمحتوية على عناوين الدروس المطروحة، حيث عرضت المعلومات بطريقة مثيرة؛ إذ يظهر عنوان الدرس مع مؤثرات حركية وصوتية، ثم يطرح المحتوى ببطء، وهناك صوت قراءة نص المحتوى المطروح، ويمكن للطالب التحكم بالفقرات، والسير حسب سرعته .

د - بعد الانتهاء من الدرس طلب من كل طالب ممارسة رسم بعض الأشكال مكوناً موضوعاً موحداً لجميع الطلبة حول موضوع الدرس باستخدام برنامج الرسام (Paint) في الحاسوب، ومناقشته في تلك الرسومات.

هـ- بعد الانتهاء من عرض المادة التعليمية المحوسبة حول موضوع الدرس، وتطبيق الطالب من خلاله رسمة موضوع حول عنوان الدرس نوقش الطلاب جميعاً حول المواضيع البارزة في رسومات كل طالب على حدة.

و - وفي النهاية قام المدرس بإبراز أهمية الموضوع (عنوان الدرس) في الحياة العملية وكيفية استخدامه وتوظيفه فيها، كذلك إبراز أهمية اللون بشكل عام في حياتنا، وأهميتها التي تنعكس من خلال تجاربنا وحياتنا العامة.

وقد استمرت مدة تدريس هذه الوحدة بهذه الطريقة أربعة أسابيع، بواقع حصتين اسبوعياً.

ثانياً : طريقة التدريس التقليدية :

بعد الاطلاع على الطريقة التقليدية في تدريس هذه الوحدة، والاستفادة من خبرات معلمي التربية الفنية في هذا المجال، وبالإضافة إلى خبرة أحد الباحثين كونه مدرساً لهذه

المادة بالذات، اتبعت الإجراءات الآتية:

أ - بدأ الدرس بإعطاء مقدمة تمهيدية حول الموضوع من قبل المعلم ومناقشة الطلبة فيها بهدف الوصول إلى عنوان الدرس .

ب - قام المعلم بشرح المادة التعليمية وهي المحتوى نفسه الموجود في المادة التعليمية المحوسبة، ولكن باستخدام أسلوب الشرح، والإلقاء، ومناقشة الطلبة، ومشاركتهم بالشرح، والوصول إلى المعلومات .

ج - بعد الانتهاء من كل درس قام كل طالب برسم موضوع متعلق بالدرس؛ وذلك باستخدام كراسات الرسم، والألوان الخشبية؛ وذلك لترسيخ المصطلحات المطروحة في ذاكرة الطلبة.

وبعد الانتهاء مباشرة من تطبيق الدراسة، قام الباحثان بإجراء اختبار الاكتساب (البعدي) لجميع أفراد العينة، وكان الاختبار القبلي نفسه، وفيما يأتي النتائج:

النتائج المتعلقة باختبار الاكتساب (البعدي):

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على الاختبار، تبعاً لطريقة المعالجة، والجنس.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (الضابطة، والتجريبية) على اختبار الاكتساب (البعدي) تبعا لطريقة المعالجة، والجنس

الجنس	الإحصاء	نوع المعالجة: تجريبية	نوع المعالجة: ضابطة	المجموع الكلي
ذكور	ن	١٩	١٩	٣٨
	$\bar{س}$	١٣,٦٣	٧,٧٥	١٠,٦٩
	ع	١,٢١	٢,٥٣	٣,٥٦
إناث	ن	١٩	١٩	٣٨
	$\bar{س}$	١٢,٧٩	٨,٤٩	١٠,٦٤
	ع	١,١٨	٢,٠٢	٢,٧٢
المجموع الكلي	ن	٣٨	٣٨	٧٦
	$\bar{س}$	١٣,٢١	٨,١٢	١٠,٦٧
	ع	١,٢٦	٢,٢٩	٣,١٥

ن : العدد $\bar{س}$: المتوسط الحسابي ع: الانحراف المعياري النهاية العظمى للاختبار (١٥) علامة

يلاحظ من خلال الجدول رقم (٣) أن متوسط الأداء الكلي لطلبة المجموعة التجريبية هو (س̄ =١٣,٢١) وبانحراف معياري (ع=١,٢٦) في حين أن متوسط الأداء الكلي لطلبة المجموعة الضابطة هو (س̄ =٨,١٢) وبانحراف معياري (ع=٢,٢٩)، وهذا يعني أن متوسط أداء طلبة المجموعة التجريبية أعلى من متوسط أداء طلبة المجموعة الضابطة.

ويتضح من الجدول السابق أيضاً أن متوسط أداء الطلاب في المجموعة التجريبية (س̄ =١٣,٦٣) أعلى من متوسط أداء الطلاب في المجموعة الضابطة (٧,٧٥)، ومتوسط أداء الطالبات في المجموعة التجريبية (س̄ =١٢,٧٩) أعلى من متوسط أداء الطالبات في المجموعة الضابطة (س̄ =٨,٤٩). مما يشيرإلى وجود فروق في أداء مجموعتي الدراسة الضابطة، والتجريبية بالنسبة لطريقة المعالجة لصالح المجموعة التجريبية.

كما يظهر الجدول رقم (٣) أن متوسط أداء طلاب المجموعة التجريبية (س̄=١٣,٦٣) متقارب مع متوسط أداء طالبات المجموعة التجريبية (س̄ =١٢,٧٩)، ومتوسط أداء طلاب المجموعة الضابطة (س̄ =٧,٧٥)، متقارب مع متوسط أداء طالبات المجموعة الضابطة (س̄ =٨,٤٩)، مما يشير إلى عدم وجود فروق كبيرة في أداء المجموعتين الضابطة، والتجريبية بالنسبة لجنس المتعلم . وقد استخدم تحليل التباين الثنائي لاختبار تلك النتائج، ومدى دلالتها الإحصائية، كما يتبيّن من الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج تحليل التباين الثنائي لاستجابات الطلبة في اختبار الاكتساب (البعدي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(ف) المحسوبة	الدلالة
الجنس	٠,٠٥٣	١	٠,٠٥٣	٠,٠١٦	٠,٩٠٠
نوع المعالجة	٤٩٢,١٥٢	١	٤٩٢,١٥٢	١٤٧,٨٤٠	٠,٠٠٠
تفاعل الجنس مع المعالجة	١١,٨٤٢	١	١١,٨٤٢	٣,٥٥٧	٠,٠٦٣
الخطأ (داخل الخلايا)	٢٣٩,٦٨٤	٧٢	٣,٣٢٩		
المجموع الكلي	٧٤٣,٧٣١	٧٥	٩,٩١٦		

يتبين من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) تعزى إلى طريقة التدريس (المعالجة)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١٤٧,٨٤٠) عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٠٠) مما يدل على أن الفرق بين طريقتي التدريس كان دالاً إحصائياً، ولصالح المجموعة التجريبية التي كان متوسطها الحسابي (س̄ =١٣,٢١) وهو أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (س̄=٨,١٢) وهذا يدل على وجود أثر لطريقة التدريس في تحصيل الطلبة.

وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) تُعزى إلى الجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٠١٦) عند مستوى (α = ٠,٩٠٠) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) بين متوسط أداء طلاب (س̄=١٠,٦٩) ومتوسط أداء طالبات (س̄=١٠,٦٤) مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية.

وأظهرت النتائج– أيضاً– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٣,٥٥٧) عند مستوى (α=٠,٠٦٣) وبذلك تمت الإجابة عن سؤال الدراسة الذي يسأل عن وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى(α= ٠,٠٥) في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون تُعزى إلى طريقة التدريس، والجنس، والتفاعل بينهما.

ويؤكد الباحثان ضرورة توخي الحيطة عند تعميم نتائج هذه الدراسة، فقد اقتصرت عينة الدراسة على مجموعة من الطلبة تمثل مجتمع طلبة الصف الخامس الأساسي في مدارس رياض نجد الأهلية في منطقة الشمال في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية،ويمكن تعميم نتائج هذه الدراسة بالقدر الذي تكون فيه العينات الأخرى مماثلة لعينة الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة باختبار الاكتساب (البعدي):

يتبين من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح طريقة استخدام الحاسوب، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الجنس، والتفاعل بين الجنس وطريق التدريس، ويمكن تفسير هذه النتائج على النحو الآتي:

جاءت الإجابة عن الجزء الأول من السؤال أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند

مستوى (α = ٠,٠٥) في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون يُعزى إلى طريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت الحاسوب، مما يدل على فاعلية استخدام الحاسوب في زيادة تحصيل طلبة المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، وتعزى هذه الزيادة في التحصيل على اختبار الاكتساب إلى أن طلبة المجموعة التجريبية قد استفادوا من استخدام الحاسوب في تعلمهم لمفهوم اللون، وزادت إمكانات الحاسوب في عرض المادة التعليمية من تشوقهم لما تحتويه من معلومات حول الموضوع، حيث استخدم في عرض المادة التعليمية برنامج البوربوينت (PowerPoint)، وقد أفاد الباحثان من قدرات هذا البرنامج في أسلوب عرضه المميّزالذي يحتوي على المؤثرات الحركية والصوتية والرسوم التوضيحية، وكان لاستخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الفنية في حصة التربية الفنية لأول مرة دور مهم، جعل الطلبة أكثر قابلية لاستيعاب المادة التعليمية، بالإضافة إلى استمتاعهم أثناء الدراسة، والرسم على الحاسوب بطريقة مباشرة وفردية، مما أعطى الطالب الحرية في استخدام الألوان، والأشكال، والأدوات، والتقنيات المطورة.

وجاءت نتائج هذه الدراسة متفقة مع عدد من الدراسات السابقة (الشقران، ١٩٩٨)، وعثمان، ١٩٩٦، والتي تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تُعزى لاستخدام طريقة الحاسوب في تدريس التربية الفنية.

وبالنسبة لعدم وجود فرق في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون تُعزى إلى الجنس. وهذا يعني أن هناك تكافؤاً بين الجنسين في استعدادهم للتعلم من خلال الحاسوب، ومن خلال الطريقة التقليدية حيث إن تكافؤ الظروف البيئية، وتكافؤ الاستعدادات تجعل التعلم يحدث لهما بالمقدار نفسه تقريباً، كما أن الأهمية التي يلاقيها الحاسوب لديهم متشابهة فهو مهم للطلاب وللطالبات على حد سواء. كذلك فإن مادة التربية الفنية مهمة للجنسين، ولا تقتصر على جنس دون الآخر.

وبالنسبة لعدم وجود فرق في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون يُعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فهذا يعني أن أسلوب تدريس المادة العلمية باستخدام الحاسوب قد أثر في الجنسين بشكل متماثل، كذلك إن الأسلوب العادي في التدريس قد أثر في الجنسين بالقدر نفسه، وعدم وجود فروق بين الجنسين في طريقة استخدام الحاسوب، والأسلوب العادي أدى إلى عدم وجود تفاعل بين أسلوب التدريس والجنس، وربما هذا ناتج عن الاهتمام المتساوي لدى الجنسين بالحاسوب، كأسلوب

تدريس، وبالتربية الفنية كمادة تعليمية .

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشقران (١٩٩٨) النى أشارت نتائجها إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم الفنية يمكن أن يُعزى إلى تفاعل أسلوب التدريس مع الجنس، وقد يعود هذا الاتفاق إلى أن مادة التربية الفنية مهمة لكلا الجنسين، فكان تعلمهم متشابهاً حتى مع اختلاف طرق التدريس.

التوصيات:

يمكن اقتراح التوصيات الآتية من خلال نتائج الدراسة التي أظهرت أن للحاسوب أثرا في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون؛ وذلك لإفادة التربويين، والباحثين منها:

١- إجراء دراسات أخرى في مجال التربية الفنية تتناول مفاهيم أخرى تُدرس من خلال الحاسوب.

٢- استخدام برامج الرسم المختلفة، وبرامج العرض في الحاسوب، ومواكبة تطور أجهزة الحاسوب، واستخدامه كأحد الأدوات المستخدمة في تدريس التربية الفنية.

٣- إجراء دراسات مقارنة أخرى بين الحاسوب وأساليب أخرى لتدريس مفاهيم مادة التربية الفنية.

٤- حث الإدارات التربوية معلمي التربية الفنية لاستخدام الحاسوب في تدريس التربية الفنية.

٥- تطوير برمجيات تعليمية على، مستوى عالٍ يجاري ما وصلت إليه البرمجيات في الدول المتقدمة.

المراجع

أبو جابر، ماجد والبدانية، ذياب .(١٩٩٣). اتجاهات الطلبة نحو استخدام الحاسوب «دراسة مقارنة». **رسالة الخليج العربي**، السنة (١٣)، العدد(٤٦)، ص ١٣٣–١٦٢.

البلوشي، فاطمة محمد .(١٩٩٩). **استخدام برامج العروض في تدريب المدرسين على تصميم وإنتاج برامج تعليمية تفاعلية متعددة الوسائط باللغة العربية «دراسة تجريبية بدولة البحرين»**. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر تكنولوجيا التعليم ودورها في تطوير التربية في الوطن العربي، من ١٠–١٢ مايو، جامعة قطر.

دهلوي، فؤاد وخياط، محمد غزالي .(١٩٩٥). **خطة لتطوير استخدامك الحاسب الآلي في التعليم والتأهيل الهندسي**. المؤتمر الهندسي السعودي الرابع، مجلد (١)، جدة.

الشقران، عبدالله عبد الكريم .(١٩٩٨). **أثر تدريس التربية الفنية بوساطة الحاسوب(برنامج الرسام) في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني مقارنة مع الطريقة التقليدية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك– إربد.

صادق، محمود محمد وعماري، جهاد سليمان والسيد، محمد علي .(١٩٩٢). **التربية الفنية أصولها وطرق تدريسها** (الطبعة الأولى). إربد: مؤلفون.

طوالبة، محمد .(١٩٩٧). اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو استخدام الحاسوب لأداء المهام التربوية. **مجلة أبحاث اليرموك، ١٣** (٣)٢٢٥–٢٤١.

طوالبة، محمد .(٢٠٠٢). **الخطة الدراسة لمساق التعليم بالحاسوب (ت م٦٣١)**. قسم المناهج والتدريس. كلية التربية. جامعة اليرموك. إربد، الأردن.

عثمان، مصطفى .(١٩٩٦). دور الحاسوب الآلي الراسم في تطوير القدرة الإبداعية اللونية لدى طلاب كليات الفنون والتربية (دراسة تجريبية). **مجلة علوم وفنون**، جامعة حلوان، ٨ (٤)، ٢٩–٥٣.

غزاوي، محمد .(١٩٨٧). أثر اللون وإستراتيجية التلوين في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعلومات لمادة ذات معنى.**مجلة أبحاث اليرموك.سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية.٣** (٢) ٤٣–٦٣.

الفار، إبراهيم .(٢٠٠٢). **استخدام الحاسوب في التعليم**.عمان: دار الفكر.

فضل، محمد عبد المجيد .(١٩٨٩). **دور التربية الفنية في تحقيق أهداف التعليم الثانوي المطوّر بالمملكة العربية السعودية**. بحث مقدم للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، اللقاء السنوي الأول، الرياض.

المناعي، عبدالله .(١٩٩٥). التعليم بمساعدة الحاسوب وبرمجياته التعليمية، **حولية كلية التربية**، (جامعة قطر)، (١٢)، ٤٣١-٤٧٤.

المويشير، خالد .(١٩٩٩). **مدى توافر الوسائل التعليمية واستخدامها في تدريس مادة الرياضيات في المدارس الابتدائية الحكومية والأهلية بمدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود – الرياض.

Chia, J., & Duthie, B. (1993). **Primary children and computer- based art-work : Their learning strategies and context**. (ERIC Document Reproduction Service No. EJ478536).

Chia, J., & Duthie, B. (1994). **Computer- based art learning: Primary children's responses.** (ERIC Document Reproduction Service, No. EJ496544).

Keim, B. (1994). An exploration of integrating the art room : curriculum development and teacher training. **Dissertation Abstracts International,** Vol. 55, No.3, p. 458- A.

Larose-Kuzenko, M. (1997). **We've done research, now what? Multimedia authoring as a report tool.** Paper Presented at the Annual Conference of the International Association of School Librarianship, 26th, Vancouver, British Columbia, Canada, July 6-11.

Rind, M. Q., & Wasi, U. (1986). Computer applications in education. **Science Technology and Development,** 5:(1), Jan - Feb.

Wilson, M. & Lloyd, G. M. (1997). **Hypermedia creation: Offering prospective secondary teacher opportunities to build flexible and powerful conceptions of mathematics and mathematics teaching**. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association; Chicago, IL. March 28.

مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين

د. معيـــن حلمي الجمـــلان
كلية التربية – جامعة البحرين

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين

د. معين حلمي الجملان
كلية التربية / جامعة البحرين

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى استيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين. ولقد أثارت الدراسة مجموعة من الأسئلة، وتحددت الأهداف. تكونت عينة البحث من (٨٠) دارسا من طلبة برنامج تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وشملت هذه العينة جميع طلبة مقرر واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات بمملكة البحرين. استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة في تحليل نتائج الدراسة، وتمت مناقشة النتائج، وتوصلت الدراسة إلى تحديد نماذج تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد استيعابها بنظام التعليم، والمجالات التي تعمل بها هذه النماذج، وكيفية تفعيل استخدام هذه التكنولوجيا، والثمار التي تجنى من استخدامها، والمتطلبات والصعوبات الخاصة بها. ولقد توصلت النتائج إلى ضرورة تبني نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في النظام التعليمي. كما أثبتت النتائج أن الغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يكمن في تنويع الخبرات التعليمية، وتوفير فرص التعلم الذاتي، وتدعيم المنهج الدراسي، وتحسين عمليات التعليم والتعلم، وتسهيل بعض العمليات الإدارية. كما أثبتت النتائج أنه حتى يتم تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات حاليا في المدارس لا بد من إعادة تصميم البيئة التعليمية، وتوفير بنية تحتية للاستخدام، وتحديد المتطلبات اللازمة للاستخدام. كما حددت النتائج الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين في عدم توافر الإمكانات المادية، والبشرية، وغياب المنهج الدراسي المرن، وعدم الأخذ بمبادئ التعلم الذاتي، وعدم توافر بنية تحتية لاستخدام التكنولوجيا، وعدم استعداد المعلمين والإداريين للتعامل مع التكنولوجيا. انتهت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٦/١٤م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١١/١٧م

The Extent of Integrating Educational and Information Technology to the Educational System in the Kingdom of Bahrain According to the Students' Views of B.Ed. in Educational and Information Technology

Dr. Muain H. Jamlan
College of education | University of Bahrain

Abstract

The aim of this research is to discover the merging of educational and information technology in the educational system in the Kingdom of Bahrain from the students' point of view. Several questions have been raised. The sample consisted of (80) students studying status of educational and information technology in the Kingdom of Bahrain. Suitable statistical techniques were used in the analysis of data. Results have indicated that various types of educational and information technology should be integrated in the educational system in the Kingdom of Bahrain. It was also concluded that educational and information technology is used to vary the educational purposes and make self learning available to the learners. To integrate the educational and information technology several requirements are needed such as; strong infrastructure, teacher training, redesigning the learning environment. It was also concluded that there were some difficulties which might prevent the integration of educational and information technology in the educational systems. Among these are: lack of human and financial resources, unavailability of flexible curriculum, self learning, infrastructure awareness of teachers,. Some recommendations are suggested.

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين من وجهة نظر الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين

د. معين حلمي الجملان
كلية التربية / جامعة البحرين

المقدمة

يتصف النصف الثاني من القرن العشرين بالتقدم التكنولوجي الهائل، وما تبعه من تفجر معرفي. وكما قيل: لقد خطت البشرية، وتقدمت في السنوات العشرين الأخيرة بقدر ما تقدمته في القرون التي مضت. واعتمد هذا القول على التطور السريع والكبير في مجال تكنولوجيا المعلومات الذي تمركز في الدول المتقدمة، مثل: أمريكا، واليابان، وأوروبا. ولا يوجد حدود لهذا التقدم الذي يعد أسرع تغير تعرفه المجتمعات البشرية لحد الآن. ولقد عولت الكثير من الدول المتقدمة على هذه التكنولوجيا في حياتها اليومية، والمعاشية، وحتى التعامل مع الدول الأخرى في فرض لغاتها، وعلومها على الآخرين. ولقد تغيرت مجالات الحياة المختلفة نتيجة للتقدم التكنولوجي الذي أصبح يشغل حيزا كبيرا وأساسا في جميع النظم الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية، والعلمية، والتعليمية، وغيرها. و لم نعد نحن في دول العالم الثالث الأقل حظا، كما يسمينا الآخرون بعيدين عن هذه التكنولوجيا التي أحدثت تغييرا كبيرا في نمط حياتنا، وأصبحنا كغيرنا من دول العالم نعتمد على هذه التكنولوجيا لتسهيل أمورنا الحياتية، وفي مختلف جوانبها. وعلى الرغم من تعدد الأغراض التي تخدمها هذه التكنولوجيا، تبقى نظم التعليم أحد المجالات التي توظف هذه التكنولوجيا . ويبقى حجم التوظيف مختلفا من دولة إلى أخرى، وليست مملكة البحرين بعيدة عن هذا الاستخدام، وهي مطالبة بإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظامها التعليمي؛ لتحسين مخرجات التعليم؛ ولبلوغ مستقبل مشرق .

يعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في العملية التعليمية أمرا حيويا وفعالا؛ وذلك لدورها في التصميم، والتطوير، والاستخدام، والتقويم. وأصبح التفاعل الفكري والتطبيقي بين المتعلمين والبيئة التعليمية من سمات تكنولوجيا التعليم والمعلومات. فالاهتمام

بتكنولوجيا التعليم والمعلومات من قبل المؤسسات التعليمية في الدول المتقدمة، والنامية يعد من الشواهد الأساسية لتطور التعليم، وتنمية الفرد والمجتمع لمواجهة تحديات العصر (الشرهان، ٢٠٠١ب).

وتعد تكنولوجيا التعليم والمعلومات ركنا أساسا من أركان العملية التعليمية، وجزءا لا يتجزأ من النظام التعليمي الشامل، مما دفع المؤسسات التعليمية إلى الأخذ بتكنولوجيا التعليم والمعلومات، لتحقيق أهدافها، ومواجهة التحديات التي أفرزتها ثورة المعلومات والاتصالات (الشرهان، ٢٠٠١ب). ومن المتوقع باستخدام هذه التكنولوجيا أن تتغير أدوار المعلمين والمتعلمين بشكل يجعلهم دائما وأبدا في موقع المعطي والمستفيد . مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه التكنولوجيا هي خيار إستراتيجي تعتمده أطراف العملية التعليمية/ التعلمية، والأخذ بما تراه مناسبا، ومع ما يتمشى مع إمكاناتها، وما يحقق الأهداف التعليمية.

ولقد اهتم العديد من الباحثين بموضوع إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات بنظم التعليم، وأكدت ضرورة دمج هذه التكنولوجيا، وتبني العديد من نماذج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة، مثل: مراكز مصادر التعلم، والتعليم التلفزيوني الفضائي، والتعلم عن بعد، والتعلم الإلكتروني، وغيرها. ولقد أجمعت هذه الدراسات على ضرورة استيعاب هذه النماذج، وبما فيها من تكنولوجيا، لتستخدم في أنظمة التعليم (قسم المصادر التربوية، ١٩٩٩؛ السليطي، ١٩٩٣؛ الصوفي، ١٩٩٥؛ الصباغ، ١٩٩٤؛ Fisher,1998 ,Clay,1994, Hirumi & Grau,1996).

ولمعرفة نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة المطلوب دمجها في نظام التعليم في مملكة البحرين، تم استعراض الأدبيات التربوية الخاصة بهذه النماذج والأنواع في أنظمة التعليم في الدول المتقدمة. وتوصل الباحث إلى أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة تتمثل بأربعة نماذج أساسية تكاد تشكل الملامح الرئيسة للتكنولوجيا المتقدمة المستخدمة حاليا في نظم التعليم ، هي:

١. الحاسوب و تطبيقاته في التعليم:

أصبحت مهارة استخدام الحاسوب من الأساسيات الضرورية في العملية التعليمية، وبات استخدامه أمرا حتميا لما في هذه التكنولوجيا من قدرات ذهنية معقده، وتحقيق للفهم

السريع، و التعلم الذاتي، دخل الحاسوب المؤسسة التعليمية كمادة تعليمية، أو كوسيلة اتصال تعليمية، أو مساعد في الإدارة المدرسية. وللحاسوب مميزات في التعليم، منها: توفير المعلومات بسرعة هائلة، مما يوفر الوقت والجهد، والقدرة على التفاعل مع المتعلم عن طريق تزويده بالتغذية الراجعة، ومعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفير العديد من التطبيقات التعليمية، مثل: برامج الرسم، والتصميم، وغيرها، وتوفير عنصر التشويق لاحتوائه على الصوت، والصورة، مما يدفع المتعلم لمواصلة التعلم (الشرهان، ٢٠٠١ب). ولقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية استخدام الحاسوب في التعليم، وقدرته على تنويع أنماط التعليم، ومواجهة الفروق الفردية (الجندي، ٢٠٠٢؛ سلامة،١٩٩٦؛ الشرهان، ٢٠٠٢؛ مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣؛ William, 1997; Wilson,1997). ومن تطبيقات الحاسوب الأساسية الانترنيت، وما يتصل بها من الشبكات المحلية والعالمية، والتي يستعان بها لإثراء العملية التعليمية بمصادر المعلومات المتعددة، مثل: الكتب الإلكترونية، والدوريات، وقواعد البيانات، والموسوعات، والمواقع التعليمية، وغيرها. هذا بالإضافة إلى البريد الإلكتروني الذي يعد من تطبيقات الإنترنت، وكذلك الويب (الشبكة)، والمجموعات الإخبارية، ونقل الملفات، وغيرها من التطبيقات. وللإنترنيت مزايا عديدة في التعليم، منها: الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات، وزيادة الحصيلة الثقافية لدى المتعلم، وسد النقص الذي تعاني منه المناهج، وسرعة الحصول على المعلومة، وتوافر عنصر الإثارة والتشويق، وتوافر المرونة في التعلم، واستقلالية المتعلم في التعلم (لال، ٢٠٠٢). ولقد اهتمت الدراسات باستخدام الإنترنيت في التعليم، وأثبتت فعاليتها كأحد نماذج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة (طلبة،١٩٩٧؛ Ken, 1997; Brenda & Robert1997).

٢. الفضائيات التعليمية:

وتعتمد هذه التكنولوجيا بشكل كبير جدا على البث التلفزيوني عبر الأقمار الصناعية، وأجهزة الاستقبال الخاصة بها. ومع انتشار الفضائيات التعليمية أصبح من الضروري التفكير جديا بإدراجها في نظم التعليم. ويمكن استخدام هذه الفضائيات في جميع مراحل التعليم، وأنظمة التعليم المختلفة، مما يوفر لأنظمة التعليم خيارات تعليمية مختلفة. ويتوافر حاليا الكثير من هذه الفضائيات التعليمية في الدول العربية، مثل قنوات النيل المصرية التعليمية والموجهة أساسا لشرائح كبيرة من الملتحقين بالتعليم الجامعي. ولقد أثبتت هذه الفضائيات التعليمية قدرتها على الإسهام في التعليم، ودعم المنهج الدراسي (الجملان، ١٩٩٨).

٣. مراكز مصادر التعلم والمعلومات:

على الرغم من أن بعضهم يعد مراكز مصادر التعلم تطويرا لنظام المكتبة المدرسية، نرى أن التكنولوجيا المستخدمة في هذه المراكز، والأهداف المرجوة منها، والمهام المنوطة بها تختلف كثيرا عن تلك الخاصة بالمكتبة المدرسية . وتحتوي هذه المراكز على مختلف أنواع التكنولوجيا القديمة والحديثة منها. كما أنها مصممة أساسا للمتعلمين، بالإضافة إلى خدمتها للمعلمين . ويمكن تعريف مركز مصادر التعلم بأنه بيئة تعليمية متكاملة تعمل على تحقيق مجموعة من الوظائف والعمليات والأنشطة عن طريق توفير مجموعة من مصادر التعلم والمعلومات بكافة أشكالها، سواء كان منها المطبوعة أو غير المطبوعة، مستغلة كل ما تقدمه التكنولوجيا من أجهزة ووسائل ومواد. ويعرفه كبيسي (٢٠٠٣) بأنه بيئة تعليمية تحوي أنواعا متعددة من مصادر المعلومات، يتعامل معها المتعلم، وتتيح له فرص اكتساب المهارات والخبرات وإثراء معارفه عن طريق التعلم الذاتي والجماعي. ويعرفه سرحان (١٩٩٩) بأنه المركز الذي يحتوي على مواد تعليمية مختلفة ومنظمة، بحيث يسهل استخدامها من قبل المدرسين والطلبة؛ للارتقاء بعملية التعلم والتعليم في مختلف المجالات بهدف تحسين نتاجها، بما يوفره من بيئة تعليمية مناسبة؛ لتحقيق الأهداف التربوية. تقوم فلسفة مركز مصادر التعلم على رفع كفاءة المتعلمين من خلال مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بحيث يتم توفير مصادر تعلم مختلفة تتوافق مع طبيعة وخصائص كل منهم لرفع نتاج العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق مبدأ المساواة في التعلم. وإن تعدد مصادر التعلم يؤدي إلى زيادة التعلم في الكم والنوع؛ وهذا ما تسعى إلى تحقيقه مراكز مصادر التعلم (الجيب والجودر وفارع، ٢٠٠٠).

وقد لخص عليان (٢٠٠٢) أهداف مركز مصادر التعلم في توفير مصادر متنوعة لإثراء العملية التعليمية التعلمية وتيسيرها، وتحسين الخدمات التي تسهم في إنتاج المواد التعليمية، وتطوير طرائق التدريس، وتعزيز التعلم الذاتي لدى المتعلمين. ولقد أظهرت نتائج دراسة (الشرهان ٢٠٠١أ) أن هناك فوائد عديدة لمراكز مصادر التعلم في المدرسة، منها: مساعدة المعلم على إعداد المادة التعليمية، وتدريبهم على استخدام الأجهزة التعليمية، وتقديم الفرصة المناسبة للتعلم الذاتي. ولمركز مصادر التعلم مهمات متنوعة، منها ما يتعلق بتوفير المصادر واستخدامها في عمليات التعلم، ومنها ما يتعلق بالتصنيف، والفهرسة، والإعارة، والتخزين، ومنها ما يتعلق بتدريب المعلمين، والطلبة على استخدام المصادر المتعددة، ومنها

ما يتعلق بإنتاج وسائل التعليم البسيطة (عليان، ١٩٩٦). وتعد تجربة وزارة التربية و التعليم في مملكة البحرين من التجارب الرائدة في تعميم مراكز مصادر التعلم في نظامها التعليمي. ولقد بدأ التنفيذ الفعلي للمشروع في العام ١٩٨٨ في خمس مدارس مثلت مراحل التعليم المختلفة، ثم تم التوسع في المشروع حتى وصل مجموع هذه المراكز إلى ١٨٣ مركز في العام الدراسي ٢٠٠٠/٢٠٠١، (مسامح وشمندي وحسين، ٢٠٠١).

٤. التعلم عن بعد:

تهدف تكنولوجيا التعلم عن بعد إلى توفير التعلم للمتعلمين في الوقت والمكان الملائمين لهم. و تستخدم هذه النماذج من التعليم جميع أنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات القديمة والحديثة، وتعد الإنترنت وتطبيقاته، والفضائيات التعليمية من الوسائل الأساسية المستخدمة في هذا النوع من التعليم .وعلى الرغم من انتشار التعلم عن بعد في مؤسسات التعليم العالي نرى أن استخدامه في التعليم الأساسي يعد مطلبا أساسا. وفي هذا السياق بدأت تظهر في الآونة الأخيرة مفاهيم ونظم تعليمية جديدة تعتمد على التكنولوجيا التي يستخدمها التعلم عن بعد، مثل: التعلم الإلكتروني والصفوف الإلكترونية . وأصبحت هناك أيضا مؤسسات تعنى بالتعلم عن بعد مثل جامعات التعلم عن بعد، والجامعات الافتراضية، والصفوف الإلكترونية وغيرها. ولقد أكد العديد من الدراسات التي قارنت نموذج التعلم عن بعد بغيره من نماذج التعليم التقليدية على أن هذا النموذج قادر على توفير تعليم فعال (الكلوب، ١٩٩٩). ويعد، التعلم عن بعد خيارا إستراتيجيا لأنظمة التعليم الحالية بغض النظر عن التكنولوجيا المستخدمة، والمراحل التعليمية التي يخدمها (الجملان، ٢٠٠٢).

وتستخدم تكنولوجيا التعليم والمعلومات في المجالات التالية:

١. عمليات التعليم و التعلم:

يعد هذا المجال من أهم المجالات التي تستخدم فيه هذه التكنولوجيا، وذلك لمساندة التعليم وتعزيز التعلم، وتوفير الفرصة لكل من المعلم والمتعلم لاستخدام هذه التكنولوجيا بالشكل المناسب، وبما يحقق الأهداف التعليمية. ولقد أكد العديد من الدراسات أهمية تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة لعمليات التعليم والتعلم، وأثبتت فعالية هذه التكنولوجيا في التعليم والتعلم (الحيلة، ١٩٩٨؛ الغزاوي، ٢٠٠٢؛ موراي، ١٩٩٦؛ Carmona,1995).

٢. العمليات الإدارية:

لا يقتصر استخدام التكنولوجيا الحديثة على العمل التعليمي، بل يمتد إلى العمل الإداري بالمدرسة أو المؤسسة التعليمية. ومن أهم الاستخدامات في هذا المجال عمل الملفات، والميزانية، وتجهيز طلبات الشراء، واحتساب الدرجات، وغيرها من الأمور الإدارية. ولقد أكد سلامة (١٩٩٦) أهمية استخدام التكنولوجيا الحديثة، وخاصة الحاسوب، في تنفيذ بعض الأعمال الإدارية، مثل تنسيق ملفات الطلبة، والميزانية، وعمل الجداول المدرسية وغيرها.

٣. التدريب و التعليم المستمر

على الرغم من غياب هذا المجال في المؤسسات التعليمية نرى أنه من الضروري استخدام التكنولوجيا فيه؛ لأنه يوفر فرصة التطوير للمعلمين والعاملين الإداريين بالمؤسسة، و يوفر فرصة التعليم المستمر للمتعلمين خارج وقت المدرسة وخارج أسوارها. ولقد أكد (2002) Jamlan أهمية استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في التدريب والتعليم المستمر نظرا لأهميتها في توفير فرص التعلم الذاتي.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من توافر تكنولوجيا التعليم والمعلومات لدى العديد من المؤسسات التعليمية في مملكة البحرين نرى أن عملية دمج هذه التكنولوجيا في نظام التعليم محل تساؤل ودراسة. ولا يعرف مدى قدرة هذه المؤسسات التعليمية على دمج هذه التكنولوجيا في نظام التعليم، وكيف يمكن تفعيل استخدام هذه التكنولوجيا للاستفادة منها في تحسين مستوى التعليم؟. وهل هناك إستراتيجية واضحة لدى هذه المؤسسات لاستيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات؟ وتحديدا تتمثل مشكلة الدراسة في عدم معرفة مدى استيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات بنظام التعليم بمملكة البحرين.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء طلبة بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بجامعة البحرين الدارسين لمقرر واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات حول مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم و المعلومات الحديثة في نظام التعليم في مملكة

البحرين. و بشكل خاص تعمل الدراسة على تحقيق الأهداف التالية :

١. التعرف على نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المطلوب دمجها في نظام التعليم.

١. تحديد الغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

٢. التعرف على مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

٣. التعرف على كيفية تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات في المدارس.

٤. التعرف على الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين.

٥. تحديد المتطلبات اللازمة؛ لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم في مملكة البحرين

٦. تحديد الصعوبات التي قد تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم في مملكة البحرين ؟

٢. ما الغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات؟

٣. ما مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات؟

٤. كيف يمكن تفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس؟

٥. ما الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين؟

٦. ما المتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم و المعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين؟

٧. ما الصعوبات التي قد تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين ؟

أهمية الدراسة

نظرا للتقدم الهائل في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وغزارة المعلومات، وتنوع مصادرها، أصبح نظام التعليم في مملكة البحرين تواقا لأن يأخذ بهذه التكنولوجيا، والعمل على الاستفادة مما تقدمه من فوائد جليلة وخدمات جمة (الشرهان، ٢٠٠١ب). ولقد باتت قضية إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظم التعليم الشغل الشاغل في مؤسسات التعليم العامة والخاصة. وتقف هذه المؤسسات حائرة عند اتخاذ القرار بشأن دمج هذه التكنولوجيا في نظمها التعليمية. واتخاذ القرار ليس بالسهل، بل يحتاج إلى وقفة تأن ودراسة تحليلية لواقع هذه الأنظمة، وتحديد مدى احتياج هذه المؤسسات للتكنولوجيا، وكيفية الاستفادة منها، والنتائج المترتبة على استخدامها. وإذا ما عرضنا واقع نظام التعليم بمملكة البحرين، فغالبا ما نرى أن اتخاذ القرار بشأن إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في التعليم يكون متروكا لمركز التقنيات التربوية، أو مركز المعلومات بوزارة التربية والتعليم، وعلى المعلم أيضا تنفيذ القرار. لذا أصبح من الضروري الاهتمام بمدى استيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ودمجها في نظام التعليم بمملكة البحرين. وحسب علم الباحث لا يوجد دراسة في مملكة البحرين تتناول سبل دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم، مما يحتم إجراء دراسة تقدم إثراء فكريا وعلميا في هذا المجال. وتأتي هذه الدراسة؛ لتقترح سبلا لتفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات بالمؤسسات التعليمية، وطرائق الاستفادة منها، وكيفية دمجها في نظم التعليم الحالية مع تحديد المتطلبات الأساسية لتوظيفها، والصعوبات التي تقف في طريقها مع تقديم مقترحات؛ للتغلب على هذه الصعوبات.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة الحالية على معرفة مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين، ولا تشمل أنظمة التعليم المعتمدة في المدارس الخاصة، أو مؤسسات التعليم الأخرى التي لا تتبع وزارة التربية والتعليم، أو حتى مؤسسات التعلم العالي، بحيث لا يجب تعميم نتائجها على المدارس الأخرى داخل مملكة البحرين، أو خارجها؛ وذلك بسبب تباين البيئات واختلافها، وظروف استيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات الفنية، وفيما يأتي تعريف الباحث الإجرائي لها:

١. دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في مراكز مصادر التعلم : وهو كيفية إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم وجعلها جزءا لا يتجزأ من النظام.

٢. تكنولوجيا التعليم والمعلومات: وهي كل ما يشمل الأجهزة والأدوات التعليمية الحديثة، وتطبيقاتها التعليمية، وما يخزن أو يعاد تخزينه من المعرفة والمعلومات ومعاملتها، والعمل على نقلها للمتعلمين والمعلمين، أو العاملين في المؤسسات التعليمية بقصد تحسين عمليات التعليم و التعلم وإثرائها .

٣. نظام التعليم بمملكة البحرين: وهو ذلك الجهاز التنظيمي الذي يسير مسار التعليم في جميع مراحل التعليم الابتدائية، والإعدادية، والثانوية التابعة لوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تنفيذ هذه الدراسة، واستخدم في ذلك مقياس رأي؛ لاستطلاع آراء الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات حول مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع الدارسين لمقرر واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات بكلية التربية بجامعة البحرين، والبالغ عددهم ٨٠ فردا في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

عينة الدراسة

تألفت الدراسة من ٨٠ دارسا ودارسة (٧٠ من الإناث و ١٠ من الذكور) لمقرر واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات من برنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات. حيث مثلت العينة جميع الدارسين للمقرر.

أداة الدراسة

تم تصميم استبانة لاستطلاع آراء الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات حول مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. ولقد استند الباحث في تحديده لمحتوى الاستبانة إلى خبرته الشخصية كمتخصص في تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وإلى الدراسات العربية والأجنبية المتصلة باستيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات بنظم التعليم. تكونت الاستبانة من ٣٥ بندا تركزت في جوانب دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم. ولقد تم تحديد المحاور الأساسية التي تم في ضوئها بناء الاستبانة هي: نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم، والغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ومجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس، والثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم، والمتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم و المعلومات الحديثة في نظام التعليم، والصعوبات التي قد تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة.

تكونت بنود الاستبانة في صورتها الأولية من ٤٠ بندا تقيس مدى استيعاب تكنولوجيا التعليم والمعلومات بنظام التعليم بمملكة البحرين، وما يتناسب مع المحاور الأساسية المذكورة. روعي في صياغتها الدقة والوضوح. ولقد تم اعتماد السلم الخماسي للإجابة: أوافق بشدة، أوافق، لا أعرف، لا أوافق، لا أوافق أبدا. وللتأكد من صحة بنود أداة الدراسة من حيث وضوح صياغة العبارات وتوافقها مع المحاور الأساسية التي ترتبط بها، تم عرضها على ثمانية من المحكمين من أساتذة جامعة البحرين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم والمعلومات. ولقد قام المحكمون بإبداء آرائهم حول وضوح ودقة صياغة بنود الاستبانة، ومدى مناسبتها لقياس المطلوب منها. وبعد إجراء التعديلات المطلوبة تم الخروج بالصورة النهائية لها كما هو وارد في الملحق رقم (١). وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحكمين

٩١,٦٢٪ وهي نسبة تدل على صدق تمثيل بنود الاستبانة لمدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. ولقياس ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث معادلة كرونباخ-ألفا لإيجاد معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة وقد بلغ معدل الثبات ٩١,. وهي مؤشر كاف للتأكد من الثبات. تم البدء بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة من الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات. ولقد تم جمع الاستبانات من الدارسين بالبرنامج المذكور وإخضاعها للتحليل الإحصائي.

المعالجة التحليلية والإحصائية

استخدم الباحث في تحليل البيانات النسب المئوية، والتكرارات، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل الاتساق الداخلي للاستبانة.

تحليل نتائج الدراسة

لمعرفة استجابات الدارسين ببرنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات نحو بنود الاستبانة الخاصة بمدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين، استخدم الباحث التحليل الإحصائي الخاص بالتكرارات، والنسب المئوية في تحليل نتائج الاستبانة. والجداول أرقام (١ ، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧) تبين ملخص هذه النتائج موزعة في محاور بحسب ما ورد في استبانة البحث. وفيما يأتي عرض موجز لهذه النتائج.

النتائج ذات الصلة بنماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم

يلخص الجدول رقم (١) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بنماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم.

الجدول (١)
النسب المئوية والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بنماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا	المجموع
١.	الحاسوب التعليمي	٧١,٠٪ ٥٧	٢٩,٠٪ ٢٣				١٠٠,٠٪ ٨٠
٢.	الإنترنيت	٥٦,٠٪ ٤٥	٤٠,٠٪ ٣٢		٤,٠٪ ٣		١٠٠,٠٪ ٨٠
٣.	الوسائط المتعددة	٣٨,٥٪ ٣١	٥٤,٠٪ ٤٣		٥,٠٪ ٤	٢,٥٪ ٢	١٠٠,٠٪ ٨٠
٤.	التطبيقات التعليمية	٣٣,٥٪ ٢٧	٥٦,٠٪ ٤٥	٤,٠٪ ٣	٤,٠٪ ٣	٢,٥٪ ٢	١٠٠,٠٪ ٨٠
٥.	مراكز مصادر التعلم	٤٦,٠٪ ٣٧	٤٢,٠٪ ٣٤	١,٥٪ ١	٧,٥٪ ٦	٢,٥٪ ٢	١٠٠,٠٪ ٨٠
٦.	التعلم عن بعد	١٧,٥٪ ١٤	٥٢,٥٪ ٤٢	٥,٠٪ ٤	١٩,٠٪ ١٥	٦,٠٪ ٥	١٠٠,٠٪ ٨٠

يتضح من الجدول السابق أن الدارسين ببرنامج تكنولوجيا التعليم والمعلومات يظهرون في البند الأول الموافقة التامة على ضرورة استخدام الحاسوب التعليمي في التعليم، ودمج هذا النوع من التكنولوجيا في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٧١,٠٪، ونسبة الموافقة ٢٩,٠٪.

أما في البند الثاني فقد أظهر الدارسون موافقة شبه تامة على ضرورة اعتماد الإنترنيت في التعليم كنوع جديد من التكنولوجيا في نظام التعليم. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٥٦٪ ونسبة الموافقة ٤٠٪. في حين كانت نسبة عدم الموافقة على دمج تقنية الإنترنيت في التعليم ضئيلة جدا، والتي بلغت ٤٪ فقط.

وفي البند الثالث والذي يعد الوسائط المتعددة أحد نماذج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة التي يجب دمجها في نظام التعليم بمملكة البحرين قد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣٨,٥٪ ونسبة الموافقة ٥٤٪. في حين كانت نسبة عدم الموافقة ٥٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٢,٥٪.

أما في البند الرابع فقد أظهر أفراد عينة البحث موافقة كبيرة على اعتبار الفضائيات التعليمية نموذجا تعليميا يجب استخدامه في نظام التعليم، حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣٣,٥٪ ونسبة الموافقة ٥٦٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة على هذا النموذج من تكنولوجيا التعليم والمعلومات ٤٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٢,٥٪.

أما في البند الخامس فقد أظهر الدارسون موافقة كبيرة على إدخال مراكز مصادر التعلم في نظام التعليم، حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤٦٪ ونسبة الموافقة ٤٢,٥٪. في حين كانت نسبة عدم الموافقة على هذا النموذج قليلة حيث بلغت ٧,٥٪ وعدم الموافقة بشدة ٢,٥٪.

وفي البند السادس والذي يخص التعلم عن بعد كنموذج تعليمي حديث فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ١٧,٥٪ ونسبة الموافقة ٥٢,٥٪، في حين كانت نسبة عدم الموافقة ١٩٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٦٪. وهذا يدل على أن الغالبية العظمى من الدارسين يعدون التعلم عن بعد نموذجا يلزم الأخذ به في نظام التعليم بمملكة البحرين.

النتائج ذات الصلة بالغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات

يلخص الجدول رقم (٢) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بالغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم.

الجدول رقم (٢)

النسب المئوية، والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بالغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم

	المهارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا	المجموع
٧.	تنويع المثيرات التعليمية	٣٦,٣٪ ٢٩	٦١,٢٪ ٤٩	٢,٥٪ ٢			١٠٠,٠٪ ٨٠
٨.	توافر فرص التعلم الذاتي	٢١,٠٪ ١٧	٧٣,٨٪ ٥٩		٣,٨٪ ٣	١,٣٪ ١	١٠٠,٠٪ ٨٠
٩.	دعم التصميم الدراسي	٥٣,٧٪ ٤٣	٣٨,٧٪ ٣١	٣,٨٪ ٣	٢,٥٪ ٢	١,٣٪ ١	١٠٠,٠٪ ٨٠
١٠.	تحسين عمليات التعليم والتعلم	٢٧,٥٪ ٢٢	٥٧,٥٪ ٤٦	٥,٠٪ ٤	٦,٣٪ ٥	٣,٧٪ ٣	١٠٠,٠٪ ٨٠
١١.	دعم عمل المعلم	١٧,٥٪ ١٤	٥١,٣٪ ٤١	٢,٥٪ ٢	٢٣,٨٪ ١٩	٥,٠١٪ ٤	١٠٠,٠٪ ٨٠
١٢.	التسهيل بعض التصنيفات الإدارية	١٥,٠٪ ١٢	٣٨,٨٪ ٣١	٢,٥٪ ٢	٢٧,٥٪ ٢٢	١٦,٢٪ ١٣	١٠٠,٠٪ ٨٠

يتضح من استجابات الدارسين في البند السابع أن هناك موافقة شبه تامة على اعتبار تنويع الخبرات التعليمية غرضا من أغراض استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣٦,٣٪ ونسبة الموافقة ٦١,٢٪.

أما في البند الثامن فقد أظهر الدارسون موافقة شبه تامة على اعتبار توفير فرص التعلم الذاتي غرضا من أغراض استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢١٪ ونسبة الموافقة ٧٣,٨٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٣,٨٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ١,٣٪.

وفي البند التاسع والخاص بأن دعم المنهج غرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات ، فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة على ذلك ٥٣,٧٪ ونسبة الموافقة ٣٨,٧٪. في حين كانت نسبة عدم الموافقة ٢,٥٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ١,٣٪.

وفي البند العاشر والخاص باعتبار تحسين عمليات التعليم والتعلم من أغراض تكنولوجيا التعليم والمعلومات فقد أظهر الدارسون موافقة كبيرة على ذلك حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٧,٥٪ ونسبة الموافقة ٥٧,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٦,٣٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٣,٧٪.

أما في البند الحادي عشر فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ١٧,٥٪ ونسبة الموافقة ٥١,٣٪ على اعتبار أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات تعمل على دعم عمل المعلم. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٢٣,٨٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٥٪.

وفي البند الثاني عشر فقد أظهر أكثر من نصف الدارسين أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات تعمل على تسهيل بعض الأعمال الإدارية. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ١٥٪ ونسبة الموافقة ٣٨,٨٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٢٧,٥٪ و نسبة عدم الموافقة بشدة ١٦,٢٪.

النتائج ذات الصلة بمجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات

يلخص الجدول رقم (٣) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بمجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم.

الجدول رقم (٣)

النسب المئوية، والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بمجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا	المجموع
١٣.	التعليم والتعلم	٤٠,٠٪ ٣٢	٥٥,٠٪ ٤٤	١,٣٪ ١	٣,٧٪ ٣		١٠٠,٠٪ ٨٠
١٤.	التسهيلات الإدارية	٣٦,٣٪ ٢٩	٤٠,٠٪ ٣٢		١٥,٠٪ ١٢	٨,٧٪ ٧	١٠٠,٠٪ ٨٠
١٥.	التدريب والتعليم المستمر	٧,٥٪ ٦	١٦,٣٪ ١٣	٨,٧٪ ٧	٤٠,٠٪ ٣٢	٢٧,٥٪ ٢٢	١٠٠,٠٪ ٨٠

في البند الثالث عشر فقد أظهر الدارسون موافقة شبه تامة على اعتبار التعليم والتعلم أحد المجالات المهمة التي تستخدم بها تكنولوجيا التعليم والمعلومات. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤٠٪ ونسبة الموافقة ٥٠.٪ في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٣,٧٪ .

أما في البند الرابع عشر فقد أظهر غالبية الدارسين أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات تستخدم في تنفيذ الأعمال الإدارية. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣٦,٣٪ ونسبة الموافقة ٤٠٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٥٪ وعدم الموافقة بشدة ٨,٧٪.

وفي البند الخامس عشر فقد أظهرت النتائج أن نسبة قليلة من الدارسين يرون أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات تستخدم في التدريب والتعليم المستمر. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٧,٥٪ ونسبة الموافقة ١٦,٣٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٤٠٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٢٧,٥٪. والمبرر لهذه النتيجة أن التدريب والتعليم المستمر غائب عن العمل المدرسي، لربما اعتقد الدارسون كونه غير موجود؛ إذ لا توجد ضرورة كبيرة لاستخدام التكنولوجيا في هذا المجال.

النتائج ذات الصلة بتفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس

يلخص الجدول رقم (٤) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بتفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس المراد دمجها في نظام التعليم.

الجدول رقم (٤)
النسب المئوية، والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بتفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس المراد دمجها في نظام التعليم

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا	المجموع
١٦-	إعادة تصميم البيئة التعليمية	٢٥,٠٪ ٢٠	٦٦,٣٪ ٥٣		٨,٧٪ ٧		١٠٠,٠٪ ٨٠
١٧-	تحديد المتطلبات والاحتياجات	٤٣,٨٪ ٣٥	٤٦,٢٪ ٣٧	١,٣٪ ١	٣,٧٪ ٣	٥,٠٪ ٤	١٠٠,٠٪ ٨٠
١٨-	تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات	٣٥,٠٪ ٢٨	٥٠,٠٪ ٤٠	١,٣٪ ١	٧,٥٪ ٦	٦,٣٪ ٥	١٠٠,٠٪ ٨٠
١٩-	حصر الإمكانات الموجودة في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات	٣١,٣٪ ٢٥	٤٧,٥٪ ٣٨	٣,٧٪ ٣	١١,٣٪ ٩	٦,٣٪ ٥	١٠٠,٠٪ ٨٠
٢٠-	وضع استراتيجية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات	١٣,٨٪ ١١	٥٦,٢٪ ٤٥	٨,٨٪ ٧	١٧,٥٪ ١٤	٣,٧٪ ٣	١٠٠,٠٪ ٨٠

في البند السادس عشر أظهر الدارسون موافقة شبه تامة على أن إعادة تصميم البيئة التعليمية يعمل على تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الموجودة حاليا بالمدارس. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٥٪ و نسبة الموافقة ٦٦,٣٪. في حين بلغ نسبة عدم الموافقة ٨,٧٪.

وفي البند السابع عشر فقد كانت هناك موافقة شبه تامة على أن تحديد المتطلبات والاحتياجات أمر يساعد على تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الموجودة حاليا في المدارس. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤٣,٨٪ ونسبة الموافقة ٤٦,٢٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٣,٧٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٥٪.

وفي البند الثامن عشر فقد أظهرت نسبة كبيرة من الدارسين أن تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يعمل على تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الموجودة حاليا بالمدارس. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣٥٪ ونسبة الموافقة ٥٠٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٧,٥٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٦,٣٪.

وفي البند التاسع عشر فقد أظهر غالبية الدارسين أن حصر الإمكانات الموجودة في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات يعمل على تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الموجودة حاليا بالمدارس. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣١,٣٪ ونسبة الموافقة ٤٧,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١١,٣٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٦,٣٪.

أما في البند العشرين فقد أظهر غالبية الدارسين أن وضع إستراتيجية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يعمل على تفعيل استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الموجودة حاليا بالمدارس. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ١٣,٨٪ ونسبة الموافقة ٥٦,٢٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٧,٥٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٣,٧٪.

النتائج ذات الصلة بالثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم

يلخص الجدول رقم (٥) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بالثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم.

الجدول رقم (٥)

النسب المئوية، والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بالثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا	المجموع
٢١-	توافر فرص التعلم الذاتي	٤١,٣٪ ٣٣	٥١,٢٪ ٤١		٥,٠٪ ٤	٢,٥٪ ٢	١٠٠٪ ٨٠
٢٢-	توافر استراتيجية واضحة لاستخدام تكنولوجيا التعليم	٢٠,٠٪ ١٦	٦١,٢٪ ٤٩	٥,٠٪ ٤	٧,٥٪ ٦	٦,٣٪ ٥	١٠٠٪ ٨٠
٢٣-	توافر منظومة متقدمة من تكنولوجيا التعليم والمعلومات	٢٠,٠٪ ١٦	٥٣,٨٪ ٤٣	٢,٥٪ ٢	١٣,٧٪ ١١	١٠٪ ٨	١٠٠٪ ٨٠
٢٤-	توافر بيئة تعليمية مهيأة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم والمعلومات	٢٣,٨٪ ١٩	٤٦,٣٪ ٣٧	٣,٧٪ ٣	١١,٢٪ ٩	١٥,٠٪ ١٢	١٠٠٪ ٨٠
٢٥-	وجود معلمين مؤهلين لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات	٢٢,٥٪ ١٨	٤٢,٥٪ ٣٤	٥,٠٪ ٤	٢١,٣٪ ١٧	٨,٧٪ ٧	١٠٠٪ ٨٠

في البند الحادي والعشرين أظهرت الغالبية العظمى من الدارسين أن توفير فرص التعلم الذاتي من الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤١,٣٪ ونسبة الموافقة ٥١,٢٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٥٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٢,٥٪.

أما في البند الثاني والعشرين فقد أظهرت الغالبية العظمى من الدارسين أن توافر إستراتيجية واضحة لاستخدام تكنولوجيا التعليم تعد من الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٠٪ ونسبة الموافقة ٦١,٢٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٧,٥٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ٦,٣٪.

وفي البند الثالث والعشرين أظهر الدارسون أن توفير منظومة متقدمة من تكنولوجيا التعليم والمعلومات يعد من الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٠٪ ونسبة الموافقة ٥٣,٨٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٣,٧٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ١٠٪.

وفي البند الرابع والعشرين وافق غالبية الدارسين على أن توفير بيئة تعليمية مهيأة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم والمعلومات يعد من الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم المعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٣,٨٪ ونسبة الموافقة ٤٦,٣٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١١,٢٪ونسبة عدم الموافقة بشدة ١٥٪.

أما في البند الخامس والعشرين فقد وافقت نسبة كبيرة على أن وجود معلمين مؤهلين لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يعد من الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٢,٥٪ ونسبة الموافقة ٤٢,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٢١,٣٪ونسبة عدم الموافقة بشدة ٨,٧٪ .

النتائج ذات الصلة بالمتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم و المعلومات الحديثة في نظام التعليم

يلخص الجدول رقم (٦) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بالمتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم.

الجدول رقم (٦)

النسب المئوية، والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بالمتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم

	العبارة	موافق بشدة	موافق	لا أعرف	لا موافق	لا موافق أبدا	المجموع
٢٦-	توفير بنية تحتية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات	٤٢,٥٪ ٣٤	٥١,٢٪ ٤١	١,٣٪ ١	٣,٧٪ ٣	١,٣٪ ١	١٠٠٪ ٨٠
٢٧-	تحديد نوعية تكنولوجيا التعليم والمعلومات المطلوبة	١٨,٧٪ ١٥	٥٧,٥٪ ٤٦	٢,٥٪ ٢	١٥,٠٪ ١٢	٦,٣٪ ٥	١٠٠٪ ٨٠
٢٨-	تدريب المعلمين	٤١,٢٪ ٣٣	٣٢,٥٪ ٢٦	١,٣٪ ١	١٧,٥٪ ١٤	٧,٥٪ ٦	١٠٠٪ ٨٠
٢٩-	تطوير نظام التعليم ليتلاءم مع التكنولوجيا المطلوبة	٢٠,٠٪ ١٦	٤١,٢٪ ٣٣	٢,٥٪ ٢	١٥,٠٪ ١٢	٢١,٣٪ ١٧	١٠٠٪ ٨٠

في البند السادس والعشرين هناك موافقة شبه تامة على أن توفير بنية تحتية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يعد من المتطلبات الأساسية لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم في مملكة البحرين. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤٢,٥٪ ونسبة الموافقة ٥١,٢٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٣,٧٪ ونسبة عدم الموافقة بشدة ١,٣٪.

أما في البند السابع والعشرين فقد عدّ الدارسون أن تحديد نوعية تكنولوجيا التعليم والمعلومات المطلوبة يعد من المتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. حيث بلغت نسبة الموافقة ١٨,٧٪ بشدة، ونسبة الموافقة ٥٧,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٥٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٦,٣٪ .

وفي البند الثامن والعشرين وافق غالبية الدارسين على أن تدريب المعلمين يعد من المتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤١,٢٪، ونسبة الموافقة ٣٢,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٧,٥٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٧,٥٪.

أما في البند التاسع والعشرين فقد وافقت نسبة كبيرة من الدارسين على أن تطوير نظام التعليم ليتلاءم مع التكنولوجيا المطلوبة يعد من المتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم. حيث بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٠٪، ونسبة الموافقة ٤١,٢٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٥٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٢١,٣٪.

النتائج ذات الصلة بالصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة

يلخص الجدول رقم (٧) استجابات أفراد عينة البحث على الجزء الخاص بالصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم.

الجدول رقم (٧)

النسب المئوية، والتكرارات لاستجابات أفراد العينة البحثية على فقرات الاستبانة الخاصة بالصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا	المجموع
٣٠-	عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للاستفادة من هذه التكنولوجيا	٤٠,٠٪ ٣٢	٤٦,٣٪ ٣٧		٨,٧٪ ٧	٥,٠٪ ٤	١٠٠٪ ٨٠
٣١-	غياب الفلسفة الدراسي للمدرس الذي سيتعامل مع هذه التكنولوجيا	٢٢,٥٪ ١٨	٥٣,٧٪ ٤٣	٥,٠٪ ٤	١٣,٨٪ ١١	٥,٠٪ ٤	١٠٠٪ ٨٠
٣٢-	عدم الأخذ بمبدأ التعلم الذاتي	٣٥,٠٪ ٢٨	٤١,٣٪ ٣٣	٥,٠٪ ٤	١٥,٠٪ ١٢	٣,٧٪ ٣	١٠٠٪ ٨٠
٣٣-	عدم توافر القابلية الفنية اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا	٢٦,٢٪ ٢١	٤٨,٨٪ ٣٩	٧,٥٪ ٦	١٠,٠٪ ٨	٧,٥٪ ٦	١٠٠٪ ٨٠
٣٤-	عدم استعداد المعلمين والإداريين للتعامل مع هذه التكنولوجيا	٣١,٢٪ ٢٥	٤٢,٥٪ ٣٤	١,٣٪ ١	١٣,٨٪ ١١	١١,٢٪ ٩	١٠٠٪ ٨٠
٣٥-	الاعتماد على التكنولوجيا كوسيط وليس كأساس في التعليم	١٦,٢٪ ١٣	٥٧,٥٪ ٤٦	٦,٣٪ ٥	١٣,٧٪ ١١	٦,٣٪ ٥	١٠٠٪ ٨٠

في البند الثلاثين أظهرت الغالبية العظمى من الدارسين أن عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة؛ للاستفادة من هذه التكنولوجيا يعد من الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٤٠٪، ونسبة الموافقة ٤٦,٣٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ٨,٧٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٥.

وفي البند الحادي والثلاثين أظهرت نسبة كبيرة من الدارسين أن غياب المنهج الدراسي المرن الذي سيتعامل مع هذه التكنولوجيا يعد من الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٢,٥٪ ونسبة الموافقة ٥٣,٧٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٣,٨٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٥٪.

أما في البند الثاني والثلاثين أظهرت نسبة كبيرة من الدارسين أن عدم الأخذ بمبادئ التعلم الذاتي يعد من الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣٥٪، ونسبة الموافقة ٤١,٣٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٥٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٣,٧٪.

أما في البند الثالث والثلاثين أظهر غالبية الدارسين أن عدم توافر البنية التحتية اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا يعد من الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٢٦,٢٪، ونسبة الموافقة ٤٨,٨٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٠٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٧,٥٪.

وفي البند الرابع والثلاثين أظهر غالبية الدارسين أن عدم استعداد المعلمين والإداريين للتعامل مع هذه التكنولوجيا يعد من الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ٣١,٢٪، ونسبة الموافقة ٤٢,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٣,٨٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ١١,٢٪.

وفي البند الخامس والثلاثين أظهرت غالبية الدارسين أن الاعتماد على التكنولوجيا كوسيط وليس كأساس في التعليم يعد من الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. فقد بلغت نسبة الموافقة بشدة ١٦,٢٪، ونسبة الموافقة ٥٧,٥٪. في حين بلغت نسبة عدم الموافقة ١٣,٧٪، ونسبة عدم الموافقة بشدة ٦,٣٪.

مناقشة نتائج الدراسة

يتضح من نتائج الدراسة الحالية أن هناك إجماعا على ضرورة دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين. وهذا يعني أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات أصبحت تشكل جزءا أساسا من نظام التعليم، وأنه لا يمكن الاستغناء عنها. وحسب آراء الدارسين ببرنامج تكنولوجيا التعليم والمعلومات، فإن تكنولوجيا التعليم والمعلومات أصبحت بعدا أساسا في إصلاح نظام التعليم والرقي بعمليات التعليم والتعلم. وإن عملية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم في مملكة البحرين تتجسد في:

١. ضرورة تبني نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم في مملكة البحرين مثل الحاسوب التعليمي، والإنترنيت، والوسائط المتعددة، والفضائيات التعليمية، ومراكز مصادر التعلم، والتعلم عن بعد. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها (السليطي، ١٩٩٣؛ والصوفي، ١٩٩٥؛ والصباغ، ١٩٩٤؛ Clay,1994; Hirumi & Grau,1996; Fisher,1998 ؛ والجندي، ٢٠٠٢؛ وسلامة،١٩٩٦؛ والشرهان، ٢٠٠٢؛ مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣؛ William, 1997; Wilson,1997 ؛ والجملان، ٢٠٠٢ ؛ ولال، ٢٠٠٢). وتجيب نتائج هذا الجزء عن السؤال الأول للدراسة.

٢. الغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات. أثبتت نتائج الدارسة الحالية أن الغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يكمن في: تنويع الخبرات التعليمية، وتوفير فرص التعلم الذاتي، ودعم المنهج الدراسي، وتحسين عمليات التعليم والتعلم ودعم عمل المعلم، وتسهيل بعض العمليات الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الشرهان ٢٠٠١أ) . وتجيب نتائج هذا الجزء عن السؤال الثاني للدراسة.

٣. عد التعليم والتعلم والعمليات الإدارية من مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها كل من (الغزاوي، ٢٠٠٢؛ ومواري،١٩٩٦ ؛ Carmona,1995 ؛ وسلامة، ١٩٩٦) .في حين أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن التدريب والتعليم المستمر لا يعدان من مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسة التي قام بها (Jamlan, 2002). وقد يعزى هذا الاختلاف في النتيجة لربما إلى عدم توافر التدريب

والتعليم المستمر في المدرسة مما جعل أفراد العينة لا يعدون التعليم المستمر من مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات . وتجيب نتائج هذا الجزء عن السؤال الثالث للدراسة، والذي يخص مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات.

٤. إن تفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس يتم من خلال إعادة تصميم البيئة التعليمية، وتحديد المتطلبات والاحتياجات اللازمة لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وحصر الإمكانات الموجودة في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات، ووضع إستراتيجية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات. وهذه النتيجة تجيب عن السؤال الرابع للدراسة.

٥. تتحدد الثمار التي ستجنى بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين في: توفير فرص التعلم الذاتي، وتوافر إستراتيجية واضحة لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتوفير منظومة متقدمة من تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتوفير بيئة تعليمية مهيأة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم والمعلومات، ووجود معلمين مؤهلين لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي قام بها (الغزاوي، ٢٠٠٢ ؛ الجندي، ٢٠٠٢) وبتحديد الثمار التي تجنى من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات يجاب عن السؤال الخامس للدراسة.

٦. تتحدد المتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم و المعلومات الحديثة في نظام التعليم في: توفير بنية تحتية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتحديد نوعية تكنولوجيا التعليم والمعلومات المطلوبة للاستخدام، وتدريب المعلمين، وتطوير نظام التعليم ليتلاءم مع التكنولوجيا المطلوب استخدامها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه (الشرهان، ٢٠٠١أ). وهذه النتيجة تجيب عن السؤال السادس للدراسة.

٧. تم تحديد الصعوبات التي تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين في: عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للاستفادة من هذه التكنولوجيا، وغياب المنهج الدراسي المرن الذي سيتعامل مع هذه التكنولوجيا، وعدم الأخذ بمبادئ التعلم الذاتي، وعدم توافر البنية التحتية اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا، وعدم استعداد المعلمين والإداريين للتعامل مع هذه التكنولوجيا، والاعتماد على التكنولوجيا كوسيط وليس كأساس في التعليم، وبتحديد الصعوبات هذه يجاب عن السؤال السابع للدراسة.

وبصورة إجمالية فإن نتائج الدراسة أبرزت المحاور الأساسية التي يجب الاهتمام بها لدمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين. وبالتوصل إلى هذه النتائج يمكن القول: إن أهداف الدراسة قد تحققت والتي تتناول مدى دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم بمملكة البحرين في ضوء آراء الدارسين في برنامج بكالوريوس تكنولوجيا التعليم والمعلومات نحو كيفية الدمج.

التوصيات والمقترحات

استنادا إلى نتائج الدراسة، يوصي الباحث بالآتي:

١. اعتماد صيغ تعليمية جديدة في نظام التعليم بمملكة البحرين تعتمد على التكنولوجيا الحديثة، مثل التعلم عن بعد، ومراكز مصادر التعلم، و التعلم عبر الحاسوب وتطبيقاته، والمدرسة الافتراضية، أو المدرسة الإلكترونية .

٢. الإقرار بأهمية تكنولوجيا التعليم والمعلومات، وتعميمها على جميع المراحل التعليمية دون استثناء .

٣. تشجيع المدارس بمن فيها من المعلمين والمتعلمين على إنتاج البرامج التعليمية وتوفيرها بشكل متكافئ للجميع .

٤. الاعتماد على تكنولوجيا التعليم والمعلومات كأساس في التعليم وليس كوسيط .

٥. تأهيل وإعادة تدريب المعلمين في مختلف مراحل التعليم بشكل يؤهلهم للتعامل مع هذه التكنولوجيا وتطبيقاتها للاستفادة منها بأقصى درجة ممكنة في التعليم .

٦. توفير تكنولوجيا التعليم والمعلومات بأشكالها المختلفة لمراحل التعليم المختلفة وتقديم كل التسهيلات اللازمة للمدارس وأفرادها، للوصول إلى المعلومات بأسهل الطرائق، وأقلها تكلفة، وربط هذه المدارس بمراكز المعلومات وشبكاتها داخل الدولة، وخارجها.

٧. إعادة النظر في النظام التعليمي، وحتى الفلسفة التربوية و التوجهات الأساسية في التعليم بشكل يساير كيفية الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تطوير نظام التعليم، وتحسين عمليات التعليم و التعلم.

المراجع العربية

الجملان، معين .(٢٠٠٢). التعلم عن بعد بين ممارسات الواقع وتوجهات المستقبل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية.٣(١)** ، ١٣٨–١٦٢.

الجملان، معين. (١٩٩٨). التعلم عن بعد ودوره في دعم مؤسسات التعليم العالي في العالم العربي: توقعات مستقبلية. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**. عمان: الأردن. العدد ٣٣. ص ص ٢٩٨–٣١٢.

الجندي، علياء .(٢٠٠٢). تقويم استخدام الحاسب الآلي بمدارس البنين الثانوية بمكة المكرمة من وجهة نظر المعلمين والطلاب. **مجلة العلوم التربوية والنفسية،٣(٢)،٧٧–٤٥** .

الجيب، محمد والجودر، ابتسام وفارع، ابتسام .(٢٠٠٠). **دور مراكز مصادر التعلم في العملية التعليمية والتربوية في دول الخليج العربية**. (الطبعة الأولى). البحرين: دار الحكمة.

الحيلة، محمد محمود. (١٩٩٨). **تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق** (الطبعة الأولى). عمان: دار المسيرة للنشر.

سرحان، محمد عمر .(١٩٩٩). **فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكفايات لتطوير برامج تدريب العاملين في مراكز مصادر التعلم بالأردن في ضوء حاجاتهم التدريبية** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة، القاهرة.

سلامة، عبد الحافظ. (١٩٩٦). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم. سلسلة المصادر التعليمية (٦)**. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

السليطي، مريم .(١٩٩٣). **المشروعات التربوية الرائدة في البحرين خلال عشر سنوات. (١٩٨٢–١٩٩٢)**. المنامة، مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز المعلومات والتوثيق.

الشرهان، جمال (٢٠٠٢). أثر استخدام الحاسوب في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣(٣)** ، ٦٧–٨٧ .

الشرهان، جمال. (٢٠٠١أ). واقع مراكز مصادر التعلم بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢(١)**، ١١٠–١٣٣.

الشرهان، جمال. (٢٠٠١ب). **الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم**. (الطبعة الثانية). الرياض: ردمك.

الصباغ، عبد المعطي .(١٩٩٤). **مدى معرفة مدرسي كليات المجتمع في الأردن بالكفايات التكنولوجية التعليمية وممارستهم لهذه الكفايات ودرجة ضرورتها لهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الصوفي، عبد الله .(١٩٩٥). في التجديدات التربوية: مراكز مصادر التعلم. **رسالة المكتبة**، ٣٣٠ –٤٥٣.

طلبة، فهمي .(١٩٩٧). في عصر الثورة التقنية: التعليم عن بعد حتمية أم خيار. **مجلة الكمبيوتر الشخصي**. دبي. السنة ٣، العدد ١، يناير ١٩٩٧، ص ٤٠.

عليان، ربحي .(٢٠٠٢). **إدارة وتنظيم المكتبات ومراكز مصادر التعلم** الطبعة الأولى. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عليان، ربحي .(١٩٩٦). مراكز مصادر التعلم وتجربة دولة البحرين. **الاتجاهات الحديثة في المكتبات والمعلومات. ٣**(٥)، ٥٣–٧٨.

الغزاوي، محمد .(٢٠٠٢). تصميم برمجية تعليمية محوسبة ودراسة أثرها وأثر عامل متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٣ (٤)، ١٣–٥١ .

قسم المصادر التربوية .(١٩٩٩). **بيان بعدد المدارس وعدد مراكز مصادر التعلم فيها**. المنامة، مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم، مركز التقنيات التربوية.

الكبيسي، صالح مقبول. (٢٠٠٣). **مركز مصادر التعلم بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جيزان**. وزارة المعارف. المملكة العربية السعودية.

الكلوب، بشير عبد الرحيم. (١٩٩٩). **التكنولوجيا في عملية التعلم و التعليم** (الطبعة الثانية). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

لال، زكريا .(٢٠٠٢). **الإنترنيت في التعليم وواقع البحث العلمي**. الرياض: مكتبة العبيكان.

مسامح، صلاح وشمندي، مي وحسين، إلهام .(٢٠٠١). **دور قسم المصادر التربوية في متابعة وتفعيل مراكز مصادر التعلم في المدارس**. ورقة مقدمة إلى ندوة تفعيل دور مراكز مصادر التعلم في المدارس الثانوية٢٦، فبراير ٢٠٠١، مملكة البحرين.

مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠٣). **التقرير السنوي ٢٠٠١-٢٠٠٢**. مركز المعلومات والتوثيق: قسم التوثيق التربوي.

موراي، جانيت .(١٩٩٦). الإنترنيت وطلبة المدارس (مترجم). **مجلة الثقافة العالمية**. (**الكويت**). السنة ١٣، العدد ٧٩، نوفمبر، ص ٥٧-٥٩.

المراجع الأجنبية

Brenda, S. ,& Robert, K. (1997). Beyond information: Increasing the range of instructional resources on the World Wide Web. **Technological Trends for Leaders in Education and Training**. Washington, D.C., **42**(2), 38-42.

Carmona, J. (1995). The internet: opening doors for education. **Technological Horizon for Education, 23** (1), 10-13.

Clay, M .(1994). Technology competencies of beginning teachers: A challenge and opportunity for teacher preparation programs. **Dissertation Abstracts International**, **54** (1), 2120A.

Fisher, M. M. .(1998). Design your future: technology literacy competency recommendations for K-12 education. **Journal of Educational Technology Systems, 26** (1), 27-34.

Hirumi, A. G. & Grau, I. I. .(1996). The changing role: From theory to reality. In: J.B. Smith and J. G. Coleman, (eds.).**School Library Media Annual**. 9 (61-67). Englewood, Co.: Libraries Unlimited.

Jamlan, M. H. .(2002). Continuing education at the University of Bahrain: Current status and future trends. **Malaysian Journal of Distance Education.** Vol.2. No 2. Paper accepted for publication.

Ken, D. (1997). Distance learning on the internet testing students using web forms and the computer gateway interface. **Technological Trends for Leaders in Education and Training.** Washington, **42** (2) 46-73.

William, M. .(1997). Instructional utilization of the internet in public schools settings. **Technological Trends for Leaders in Education and Training.** Washington, D. C. **42** (2), 19-34.

Wilson, D. C. (1997). With 98 colleges taking part, internet II may start within 6 months. **Chronicle of Higher Education, 43**, A25-A26.

الملحق رقم (١)

استبانة استطلاع آراء الدارسين ببرنامج تكنولوجيا التعليم والمعلومات حول مدى إمكانية دمج تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين

ضع إشارة صح مقابل العبارة وتحت الإجابة التي تمثل رأيك حول واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة في نظام التعليم بمملكة البحرين مما يلي:

	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لا أعرف	لا أوافق	لا أوافق أبدا
	نماذج وأنواع تكنولوجيا التعليم والمعلومات المراد دمجها في نظام التعليم					
١.	الحاسوب التعليمي					
٢.	التعلم عن بعد					
٣.	مراكز مصادر التعلم					
٤.	الفضائيات التعليمية					
٥.	الإنترنيت					
٦.	الوسائط المتعددة					
	الغرض من استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٧.	تطوير الخبرات التعليمية					
٨.	دعم المنهج الدراسي					
٩.	توفير فرص التعلم الذاتي					
١٠.	تحسين عمليات التعليم والتعلم					
١١.	دعم عمل المعلم					
١٢.	تسهيل العمليات الإدارية					
	مجالات استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
١٣.	التعليم والتعلم					
١٤.	العمليات الإدارية					
١٥.	التدريب والتعليم المستمر					
	تفعيل استخدام التكنولوجيا الموجودة حاليا في المدارس					
١٦.	حصر الإمكانات الموجودة في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
١٧.	تحديد المتطلبات والاحتياجات					
١٨.	وضع إستراتيجية لاستخدام					

	تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
١٩.	تدريب المعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٢٠.	إعادة تصميم البيئة التعليمية					
العناصر التي ستجلبي بعد إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات في نظام التعليم						
٢١.	توافر منظومة متكاملة من تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٢٢.	توافر بيئة تعليمية مهيأة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٢٣.	وجود معلمين مؤهلين لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٢٤.	توافر إستراتيجية واضحة لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٢٥.	توافر فرص التعلم الذاتي					
المتطلبات اللازمة لإدخال تكنولوجيا التعليم و المعلومات الحديثة في نظام التعليم						
٢٦.	توافر بنية تحتية لاستخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات					
٢٧.	تحديد نوعية تكنولوجيا التعليم والمعلومات المطلوبة					
٢٨.	حصر الإمكانات المالية والمادية المطلوبة					
٢٩.	تطوير نظام التعليم ليتلائم مع التكنولوجيا المطلوبة					
الصعوبات التي قد تعوق إدخال تكنولوجيا التعليم والمعلومات الحديثة						
٣٠.	عدم توافر الإمكانات المادية والبشرية اللازمة للاستفادة من هذه التكنولوجيا					
٣١.	عدم توافر البنية التحتية اللازمة لاستخدام هذه التكنولوجيا					
٣٢.	غياب المنهج الدراسي المرن الذي سيتعامل مع هذه التكنولوجيا					
٣٣.	عدم استعداد المعلمين والإداريين للتعامل مع هذه التكنولوجيا					
٣٤.	عدم الأخذ بمبادئ التعلم الذاتي					
٣٥.	الاعتماد على التكنولوجيا كوسيط وليس كأساس في التعليم					

أثر البرامج التلفزيونية الفضائية في طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت: دراسة استطلاعية

د. فاطمة عبدالصمد دشتي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

د. علي عاشور الجعفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

أثر البرامج التلفزيونية الفضائية في طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت: دراسة استطلاعية

د. فاطمة عبدالصمد دشتي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

د. علي عاشور الجعفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

الملخص

حاولت هذه الدراسة أن تستطلع آراء الطلبة والطالبات في المرحلة المتوسطة، والثانوية بدولة الكويت عن البرامج المتنوعة التي تقدمها القنوات الفضائية المختلفة، ولا سيما البرامج التي تسهم في إثرائهم ثقافيا، وتعرفهم بالمشكلات الخاصة بالمجتمع الذي ينتمون إليه.

وتتمثل أهمية الدراسة الحالية بكونها تشكل فائدة قصوى ثلاثية الأبعاد–: يختص أولها بمجتمع الدراسة، والثاني بالتربويين، وأما الثالث فبالمختصين بشئون الإعلام لكي يولوا اهتمامهم للتلفزيون، ويعلموا ويعملوا على الاستفادة من برامجه؛ بوصفه وسيطا تربويا وإعلاميا يمارس تأثيره في المناهج والطلبة.

وتتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع ما توصلت إليه الدراسات العربية، والأجنبية والتي أفضت جميعها إلى أن هناك آثاراً سلبية لبرامج الفضائيات. وقد أوصت الدراسة بأهمية توعية الناشئين والشباب بهذه السلبيات، ولاسيما البرامج المرتبطة بالمخدرات، وذلك بتفعيل دور الفضائيات العربية من ناحية، والوصول بها إلى مستوى عالمي في جودة ما تعرضه من برامج من ناحية أخرى، مع مراعاة أن تتفق هذه البرامج والذوق العربي، وأن تعمل على تعضيد وتدعيم الهوية والثقافة العربية.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/١٢/٣٠م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/٩/٢م

The Influence of TV Programs on Male and Female Students at the Intermediate and Secondary Stages in the State of Kuwait: An Explorotory Study

Fatma A. Dashti
College of Education, Kuwait University
Curriculum & Instruction Dep.

Ali Ashour Al-Jafar
College of Education, Kuwait University
Curriculum & Instruction Dep.

Abstract

This study seeks to survey the opinion of male and female students at the intermediate and secondary stages in the State of Kuwait about the various programs presented by satellite TV stations particularly those programs that can enrich them culturally and enlighten them about the problems of the society to which they belong.

The importance of this study lies in the fact that it stands to provide a tremendous three-dimensional policy: the first concerns the study community, the second concerns the educationalists, and the third is of particular interest to those concerned with information matters so that they pay attention to TV and seek to benefit from its programmers, because TV as an educational and information medium is of impact on both curricula and students.

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

أثر البرامج التلفزيونية الفضائية في طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت: دراسة استطلاعية

د. فاطمة عبدالصمد دشتي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

د. علي عاشور الجعفر
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الكويت

المقدمة:

يعد ميدان تكنولوجيات الاتصال والمعلومات، بمختلف المجالات التي يغطيها وتقنياته المتطورة والمتجددة، محركا أساساً لدفع مسار التنمية الشاملة، ومقياسا جوهريا لتقدم الأمم. ويُعدُّ التلفزيون أحد وسائل الاتصال الجماهيرية الواسعة الانتشار في المجتمعات الإنسانية، حيث يوجد جهاز تلفزيوني في كل منزل تقريبًا، ويشاهده الأفراد من جميع الفئات العمرية، ومختلف المستويات التعليمية، والاقتصادية، والاجتماعية. والتلفزيون هو أيضًا من الوسائل ذو التأثير القوي في جمهور مشاهديه، ولاسيما الأطفال (الخوري،٩٩٧). كما أن البعد التنموي الاجتماعي في حركات النهوض العربية يستدعي الاهتمام بالبث التلفزيوني الفضائي؛ فالنجاح في إرساء مجتمع الاتصال والمعرفة يستوجب وجود حد أدنى من ضبط النمط الاستهلاكي والترفيهي للبرامج والمضامين التي يتم ترويجها عبر مختلف القنوات الفضائية (قلوز،٢٠٠٢).

إن ظهور الفضائيات، وبثها للبرامج على مدار اليوم في الكثير من المحطات التلفزيونية، شجع المشاهد على الجلوس إلى التلفزيون في كل وقت، والتنقل بين المحطات المختلفة. كما يستطيع المشاهد تسجيل البرامج المفضلة لديه، إذا جرى عرضها في وقت لاحق لا يلائم توقيته الخاص؛ وذلك لمشاهدتها في الوقت الملائم. علماً أن كثيراً من المحطات التلفزيونية تعيد ما تعتقد أنه مهم من برامجها حتى يتسنى لأكبر عدد من جمهورها مشاهدته.

لكن الشك بدأ يتسرب بشأن مصداقية القنوات الفضائية، وما تبثه إلى المشاهد من مواد؛ وذلك بشكل يدعو إلى القلق. وتتمثل هذه الشكوك بمخاوف الآباء من تأثير هذه القنوات في سلوك أبنائهم. وهنا يبرز سؤال كبير: هل لمثل هذه المخاوف سبب معقول ؟

إن للتلفزيون وما يعرض من خلاله عبر الفضائيات وما تبثه هذه الفضائيات، من مواد يمثل سلطة عليا على الطفل، قد يظن بعضهم أن دوره لا يرقى إلى دور الوالدين، إذ إنهما موجودان أمام الطفل وتحت تصرفه. لكن الواقع يعكس غير ذلك. فالقنوات الفضائية، وعبر ما يسميه حجازي (١٩٩٨) «البلاغة الإلكترونية»، استطاعت أن تشكّل الذهنية الخاصة بالأطفال والشباب، ولاسيما من خلال الإعلانات التجارية، تلك التي تُظهر نماذج معينة، ذات أشكال محددة، تكون هي النموذج الأعلى لمشاهدي هذه الدعايات. أضف إلى ذلك ما تتيحه هذه الفضائيات من سرعة في نقل الأحداث، وعرضها على المشاهد على نحو يحمل المشاهدين على أن يفكروا في سحرية هذا الجهاز وعبقريته، وما ينقله من معلومات مرئية ومسموعة. هنا، تبدأ أولى درجات عملية التصديق التي تصل بالمشاهد شيئاً فشيئاً إلى درجات الإذعان والتسليم لكل ما يعرض.

فمكمن الخطورة في الفضائيات هي تنامي انتشارها غير العادي؛ لم تقتصر السينما في بث الإعلام الموجه والمدروس بعناية إلى الآخرين، بل عمل التلفزيون دورا أكبر بكثير في تجسيد مبادئ العنف والإرهاب وبالذات بعد الانتشار الهائل للفضائيات، وسيطرة الإعلام الغربي على أغلب هذه القنوات الفضائية مباشرة، أو عن طريق كثرة الإنتاج للأفلام والمسلسلات والبرامج الإخبارية، حتى إن المرء يُدهش عندما يشاهد خبراً أو صورة لم يكن للغرب الإعلامي يد فيه (السوداني،٢٠٠٢)..

إن الأضرار والسلبيات التي تتمثل بهذا السلاح ذي الحدين - القنوات الفضائية - كثيرة تجعلنا نحتاط لها بالدراسة ثم السعي الحثيث للتوظيف الفعال للإيجابيات التي يمكن أن تنطوي عليها بعض الفضائيات. فقد أظهرت بعض الإحصائيات (الشايع، ٢٠٠٣) بعضا من السلبيات المنعكسة على الأسرة بسبب متابعتها للقنوات الفضائية على النحو التالي:

- ٨٥٪ يحرصن على مشاهدة القنوات التي تعرض المناظر الإباحية.
- ٥٣٪ قلت لديهن تأدية الفرائض الدينية.
- ٣٢٪ فتر تحصيلهن الدراسي.
- ٤٢٪ يتطلعن للزواج المبكر ولو كان عرفيا.
- ٢٢٪ تعرضن للإصابة بأمراض نسائية نتيجة ممارسة عادات خاطئة.

وتفيد إحصاءات الاستخبارات الأمريكية Federal Bureau of Investigation [FBI] أن تجارة الإباحية هي ثالث أكبر مصدر دخل للجريمة المنظمة بعد المخدرات والقمار(2003

(FBI Report, حيث إن بأيديهم ٨٥٪ من أرباح المجلات، والأفلام الإباحية. (American Family Association,1984) وهنالك في الوقت الحاضر في أمريكا وحدها أكثر من ٩٠٠ دار سينما متخصصة في الأفلام الإباحية، وأكثر من ١٥٠٠٠ مكتبة ومحل فيديو تتاجر في أفلام ومجلات إباحية . وهذا العدد يفوق حتى عدد مطاعم ماكدونالد بنسبة ثلاثة أضعاف (U.S. Senate Judiciary Committee,1984) .

وقد خرجت علينا شبكة النبأ المعلوماتية المنشورة عبر الإنترنت (شبكة النبأ المعلوماتية،٢٠٠٣/١/١٧) بخبر مقرووءه: «الفضائيات العربية تكرس الثقافة الغربية، وتقوض اللغة العربية.. دراسة تطالب بوضع حلول جذرية»، وجاء في المقال ذكر لأهم نتائج هذه الدراسة حيث:

> «تناول تفاصيل دراسة علمية حديثة أشارت إلى أن نسبة ٦٩ في المائة من الجمهور العربي يشاهدون الفضائيات لمدة أربع ساعات يوميا و٣١ في المائة منهم يشاهدونها لمدة ثلاث ساعات يوميا و٥ر٣٤ في المائة لمدة ساعتين و١٥ في المائة لمدة ساعة واحدة يوميا. فيما بلغت نسبة نمو الذين يقتنون أطباقا لالتقاط قنوات البث الفضائية حوالي ١٢ في المائة سنويا. ويصّر بالتشابه الكبير بين برامج القنوات الفضائية العربية التي تتبع نسبة ٤٠ في المائة منها للحكومات، فيما تتبع النسبة الباقية منها لهيئات وشركات خاصة عربية وأجنبية مشتركة، وتتسم معظم برامجها بالسطحية والتسلية والترفيه الرخيص» (شبكة النبأ المعلوماتية،٢٠٠٣).

وقد استطردت الشبكة في عرض أهم مخاطر الفضائيات على الهوية العربية، وتأكيدها لدى الشعوب العربية ولا سيما الشباب، فقد ذكر أحد الخبراء الذين استطلعت الشبكة آراءهم أن اختفاء البرامج الثقافية التي تشكل حاليا نسبة ١٣ في المائة من برامج شاشات الفضائيات العربية لتحل محلها برامج منوعات غربية، بينما لا تتجاوز حصة برامجها وتقاريرها الإخبارية نسبة ٥ في المائة فقط أمر في طريقه إلى التحقق، وعُدَّ الإعلام الفضائي العربي بأنه يعاني من أزمة هوية حادة في ظل العولمة الإعلامية بسبب استناد ثقافة العاملين بها إلى معايير وقيم غربية لا صلة لها بالثقافة العربية والإسلامية، ولا تراعي خصوصيات الثقافة الوطنية للشعوب العربية. بالإضافة إلى دخول مستثمرين عرب في هذا المجال، همهم الأول تحقيق فوائد تجارية ربحية دون مراعاة للجانب المعنوي. وأشار تقرير الشبكة إلى أن بعض وسائل الإعلام العربية تعمل حاليا وفق إستراتيجية تسويقية تغفل الجانب التثقيفي والتوجيهي وتنأى عن الاصطباغ بأي توجهات فكرية أو سياسية؛ لضمان جذب الجمهور والمعلنين،

وعدم التعرض للنفوذ الرقابي السياسي والسلطوي (شبكة النبأ المعلوماتية،٢٠٠٣).

وقد كشفت دراسة استطلاعية أجرتها المختصصان السايس و الصومالي (٢٠٠٢)من قسم الخدمة الاجتماعية في مستشفي الملك فهد في جدة للكشف عن أثر القنوات الفضائية. أن ٦١,٥ من المشاهدين يرون أن القنوات تعتمد على العنصر النسائي في جذب المشاهد، أو على تقديم برامج الربح السريع على طبق من فضة مما تراه الباحثتان أنه يندرج تحت مضمون لعب الميسر. وكانت الفئة المستجيبة للاستطلاع هم من زوار موقع الخدمة الاجتماعية على الإنترنت. (ww.sworker.net) وأوضحت الدراسة أن ٧٩٪ من المستجيبين لديهم أطباق فضائية لاقطة، وهي نسبة عالية توضح أن القنوات الفضائية أصبحت جزءاً من حياتنا اليومية، وأكد ٥٢٪ أن التلفاز لم يحد من فرص التواصل بين أفراد الأسرة، بينما أفاد ٤٨٪ أنه قلل من فرص التواصل، وهي نسبة تشكل خطورة. أما من جانب الرقابة، فقد أوضح ٩٥ ٪ ضرورة الرقابة؛ نظراً لخطورة المادة المرئية. وأكدت الباحثتان أن هناك نسبة ٤٪ تقضي أكثر من ٤ ساعات أمام التلفاز، وتتفاوت المدة في العطلات الصيفية. وحول ما إذا كان التلفاز، ساهم في توسيع مدارك المشاهد العربي أجابت ٨٤ ٪ بنعم، وهذه النسبة رفعت من أن المشاهد العربي لديه قدر من الوعي، وذلك بنسبة ٥٧,٩٪ .وحول اهتمام القنوات الفضائية الترفيهية بالعنصر النسائي وافق ٦١,٥ ٪ على أن العنصر النسائي يستخدم لعامل الجذب من قبل المحطات الفضائية، لزيادة نسبة المشاهدين، وأجاب ٨٩,٥ ٪ بأن القنوات الفضائية كثيراً ما تقدم برامج تتعارض مع قيمنا وعاداتنا.

إن خطر الفضائيات وما تعرضه من برامج إلى جمهور المشاهدين من الكبار تسرب ليطال جمهور المشاهدين مــن الصغار أيضاً. ففي دراسة قامت بها هيملويت و باميلافيش (١٩٧٦) على عينة من ٤٥٠٠ طفل ومراهق، تتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٤ سنة خلال مدة امتدت إلى عامين أظهرت الدراسة أن الأطفال من سن العاشرة وربما دون ذلك، يفضلون مشاهدة البرامج المخصصة للكبار على البرامج المخصصة لهم. وتوصلت هيملويت إلى أن الإناث هن الأسرع قلقاً من الذكور تجاه ما يشاهدونه على التلفزيون، بالإضافة إلى أن برامج الجريمة والعنف تزيد عند الأطفال من درجة التوتر والقلق وعدم ضبط النفس والسلوك الآثم، وتعلمهم فنون الجريمة، وتورثهم بلادة الإحساس بالألم، ولمثل هذه الآثار السلبية آثار أقوى عند الأطفال ذوي العواطف المتقلبة.

أما الدراسات التي أشار إليها خضور (١٩٩٠) فهي الأحدث نسبياً، حيث إنها تنطوي على أهمية خاصة؛ نظراً لاحتوائها على عدد من الدراسات الخاصة بالتلفزيون والأطفال شارك فيها باحثون يمثلون بقعاً مختلفة من أنحاء العالم في الندوة الدولية التي أقيمت في مدينة براغ. ويمكن إيجاز أهم ما تضمنته هذه الدراسات من نقاط تتمثل فيما يأتي:

١- تقدم الكثير من المحطات التلفزيونية برامج تعليمية/ تثقيفية موجهة للأطفال والمراهقين. لكن هذه البرامج تمثل نسبة ضئيلة جداً إذا ما قورنت بالبرامج الأخرى غير التثقيفية.

٢- بدأ الطفل من سن الثامنة اهتمامه بمشاهدة البرامج الموجهة للكبار، بالإضافة إلى استمرار الأطفال في مشاهدة البرامج الموجهة إليهم.

٣- يهتم المراهق بواقع حياته، لذلك فهو يفضل البرامج التلفزيونية التي تصور واقع الحياة التي يعيشها، لا تلك البرامج التي تضفي مسحة من الخيال عليها. فإن المراهقين الذين لديهم نزعة قوية نحو السلوك العدواني سوف يقلدون تلك المشاهد العدوانية التي يشاهدونها في التلفزيون، ومن ثم ينظر المراهق إلى هذا العنف، ويفسره على أنه هو سلوك اعتيادي لحل نزاع ما. ولذلك يكون بالإمكان من خلال التلفزيون إرشاد هؤلاء الناشئة، وتوجيههم إلى البرامج قليلة العدوانية.

٤- يشعر الكثير من أفراد المجتمع بالقلق العميق نحو الآثار العاجلة، أو الآجلة من مشاهد العنف التي تعرض على شاشة التلفزيون.

٥- تؤدي مشاهدة برامج العنف إلى استنتاجات غير مرغوب فيها، كأن يكون العنف هو الوسيلة الفعالة لحل المشكلات. ومن ثم، فإن مثل هذه البرامج تعزز قيم بعض المجتمعات التي ترى في العنف قيمة مهمة.

والأطفال الذين يشاهدون التلفزيون أكثر اطلاعاً ومعرفة بالعالم من أولئك الذين يشاهدونه بقلة أو الذين لا يشاهدونه. وهذا يدل على أن للتلفزيون بعض الآثار الإيجابية في الطفل، ولاسيما حينما يقدم البرامج التي تدعم اهتماماتهم ورغباتهم، وتشجعهم على اللعب.

وتنظر ميرزائي وكينجري وبرويت (Mirzaee, Kingery & Pruitt, 1991) إلى الموضوع من زاوية أخرى، ألا وهي المخدرات. فقد قامت وزملاؤها باستطلاع رأي عشرة آلاف

طالب وطالبة من الصف الثامن والعاشر من ولاية تكساس في الولايات المتحدة عن المصادر التي يحصلون منها على معلومات خاصة بالمخدرات. وأظهرت النتائج أن التلفزيون هو المصدر الرئيس والأساس الذي يمدهم بالمعلومات عن المخدرات، ولاسيما بالنسبة لطلبة الصف الثامن.

وفي دراستهما المشتركة دعا كل من هيوز وهازبروك (Hughes & Hasbrouck,1996) إلى معالجة العنف في المجتمع؛ وذلك عن طريق الإقلال من البرامج التلفزيونية الداعية إلى العنف بشكل تدريجي، والإكثار من البرامج الهادفة الموجهة إلى الأطفال.

وقام الحارثي (١٩٩٦) بدراسة أثر التلفزيون السعودي في التوعية بأخطار تعاطي المخدرات وإدمانها، حيث كان عدد أفراد العينة ٨٧ من مدمني المخدرات. وأجاب ٧١ من أفراد العينة (٨١,٦٪) بأنهم يعدون التلفزيون وسيلة توعية جيدة، على حين أجاب ١٥ منهم (١٧,٢٪) بأنهم لا يعدونه وسيلة جيدة للتوعية. وبسؤال أفراد العينة مباشرةً حول مدى نجاح التلفاز في تناول مشكلة المخدرات من وجهة نظرهم، أجاب ٢٨ منهم (٣٢,١٪) بأن التلفاز نجح في ذلك إلى حد ما، على حين أفاد ٢٠ منهم (٢٢,٩٪) أنه لم ينجح في تناول مشكلة المخدرات، ولا شك أن هذه النسبة ليست بالقليلة، وهي تشير إلى وجود بعض جوانب القصور في الرسالة الإعلامية، وإلى خلل في وضع الخطة الإعلامية الخاصة بالتوعية بأخطار المخدرات، ولاسيما إذا ما عرفنا أن الغالبية العظمى من أفراد الدراسة هم من المتعلمين (عدد ٧٣ بنسبة ٨٣,٩٪) ما بين ابتدائي، وثانوي، وجامعي.

وقامت الخوري (١٩٩٧) بدراسة أثر التلفزيون في تربية المراهقين في لبنان، وقد شملت دراستها ١٣٣ مراهق، معدل أعمارهم ١٣ سنة، من المسلمين والمسيحين، ذكوراً وإناثاً. وأظهرت الدراسة أن ٨٣٪ من أفراد العينة تشاهد الأفلام البوليسية ٧١٪ (من الذكور، ٩١٪ من الإناث)، و ٧٢٪ تشاهد أفلام العنف (٧٩٪ من الذكور، ٦٢٪ من الإناث). أما من ناحية تفضيل البرامج فقد كانت النتائج على النحو التالي: البرامج البوليسية والحركية (٨٤٪)، البرامج الساخرة (٧٢٪)، برامج العنف.(٥٩٪) واستخلصت الخوري في دراستها أن المراهقين يقبلون على الأفلام المستوردة، في حين كان إقبالهم على البرامج اللبنانية المحلية ضئيلاً جداً، مما يعنى أن انفتاح المراهقين على عوالم الثقافات الأخرى قد يهدد تراثهم وثقافتهم المحلية. كما عبر المراهقون عن عدم رضاهم عما يبث حالياً؛ حيث طالبوا باستبعاد الإعلانات التجارية، وأفلام العنف، والأفلام الأجنبية

الضارة، مما يشكل استنفاراً داخلياً يعتمل في نفوس المراهقين الذين بدأوا يستشعرون الخطر البالغ في برامج التلفزيون. وقد عبر بعضهم (١٦٪) عن خشيتهم من الإعلانات التي تحاول تعديل القناعات، بل إنها تزور الحقائق والوقائع. وطالبوا بإيقافها، ولاسيما ما كان منافياً للحشمة والقيم المجتمعية، وتلك التي تغري المشاهد بالإقدام على المحاذير (كالتدخين) وتنأى عن واجب التوعية والإعلام المستنير، كما طالبوا أيضاً حظر الأفلام الأجنبية المسيئة للقيم والمعتقدات. ومن استنتاجات الخوري المتعلقة بالعنف ما يلي:

١- إن العنف المعروض على الشاشة الصغيرة يترك آثاراً مؤذية في المراهقين.

٢- العنف المتكرر بكثرة على الشاشة يحض الصغار على الاقتداء بالأشرار، وعلى الانتقام من رفاقهم لأقل إساءة تصدر عنهم.

٣- العنف يوقظ في المراهقين الميل إلى إيلام الآخرين، وإلى تأييد الهدم والوحشية، فيصبح التلفزيون أشبه بالمدرسة التي تعلم الجنوح والانحراف.

وفي دراسة هندي (١٩٩٨) عن أثر وسائل الإعلام في الطفل، تبين أن الأفلام السينمائية والتلفزيونية تعاني من تدفق الأفلام الأجنبية، وسيطرة العنف والجريمة ونزعات تصوير البطولة الخارقة الممزوجة بموجات من التحلل والتميع. وهي أفلام تترك بصماتها السلبية على أطفالنا وشبابنا، فتؤدى إلى الانشغال بأبطال الأفلام والتعلق بهم، وتقليدهم تقليداً أعمى، حتى ولو خالف ذلك قيمهم ومتطلبات حياتهم، ومن آثارها السلبية على أبنائنا شغلهم عن الواجبات المدرسية والتحصيل العالي، وتأثرهم بأنماط الثقافة الوافدة وقيمها، وإضاعتهم للوقت في غير فائدة ذات جدوى، وإرهاقهم النفسي والبصري نتيجة ما يعرض في هذه الأفلام.

ويدعم عطية (٢٠٠٠) الآراء السابقة التي ترى خطورة برامج العنف على الصحة النفسية. فقد بين أن المشاهدة المتكررة للعنف التلفزيوني في مراحل الطفولة هي أشد أثراً في ظهور أنماط ثابتة من السلوك العدواني عنه في مراحل النمو الأخرى في حياة الإنسان.

إن الدراسات السابقة كلها تؤكد أهمية التلفزيون والقنوات الفضائية وبرامجها، وما تترتب عليه البرامج التي يعرضها من جوانب سلبية في معظمها، وخطورة ذلك على الأطفال والمراهقين. ولا تختلف نتائج هذه الدراسات باختلاف المكان الذي أجريت فيه، فالدول العربية، أو الأجنبية، كلها على السواء تعاني من البرامج التي تعرض على شاشة التلفزيون.

ويبدو لنا من خلال ما تقدم وصفه من دراسات أننا أمام مجموعة من الاستنتاجات منها:

- أن مبدأ ترسيخ العنف في الأدب والفن في أمريكا يؤدي إلى شيوع استخدام السلوك العدواني لدى الكثير ممن يتعاطون هذين الموضوعين، كما تشير معظم الدراسات التي ظهرت بعد أحداث الحادي عشر من سبتمبر.
- مازال النهج العنصري الذي يحمل الكثير من الإساءة للعرب والمسلمين مرتكزا أساسيا في أفلام هوليود دون مراعاة لمشاعر الآخرين وخصوصياتهم.
- العمل على تركيز مبدأ التشويه كركن أساسي في العملية الإعلامية واستخدامه لإغراض التقليل من شأن الأديان والأجناس والحضارات دون وازع أخلاقي يذكر.
- لعبت الفضائيات، دورا كبيرا في تجسيد مبادئ العنف والإرهاب، وبالذات بعد الانتشار الهائل للفضائيات، وسيطرة الإعلام الغربي على أغلب هذه القنوات الفضائية مباشرة، أو عن طريق كثرة الإنتاج للأفلام، والمسلسلات، والبرامج الإخبارية.
- العنف الذي تبثه الأفلام السينمائية، وما يتسرب منها داخل الفضائيات يسهم إلى حد بعيد في انحراف السلوك لدى المشاهدين من المرضى والمراهقين، ويمكن أن يظهر على شكل استجابات لدى الكثير منهم .
- لقد ساهم الإعلام الغربي من خلال الفضائيات في إضفاء الكثير من التشويه على صورة العربي والمسلم عبر منتوجه الإعلامي، مولدا بذلك موجة من العداء والكراهية من قبل المشاهد العربي والمسلم، ولبس واضح في معارف الغربي عنهما في الوقت ذاته.
- يمكن أن يسهم الإعلام في توطيد الأمن لدى الناس، ونبذ العنف وإدانته من خلال التقليل من مظاهر العنف، والتركيز على ما يدفع الناس لعمل الخير، وإظهار الصورة الحقيقية للآخرين، دون المساس بحرياتهم وخصوصياتهم، وترك الحرية للمشاهدين في الحكم الموضوعي.
- ينبغي الانتباه إلى ما تحمله القنوات الإعلامية المختلفة من مصادر للخطر بين تضاعيفها وهذا لا يعني الانغلاق عن هذه القنوات بل العكس هو الصحيح.

مشكلة الدراسة:

من العرض السابق لبعض الدراسات التي أظهرت سلبية أداء الفضائيات العربية، واتباعها للنمط الإعلامي الاستهلاكي الغربي الذي ألمحت بعض الدراسات إلى خطره على الهوية العربية، كان لا بد من إجراء دراسة تسعى إلى الكشف عن أكثر البرامج التي يشاهدها النشء من طلاب المدارس في دولة الكويت، وأثرها فيهم، وبذلك فقد حُددت مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة الآتية:

١- ما البرامج الفضائية التي يفضلها طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية أفراد عينة البحث الحالي؟

٢- ما جوانب جذب أو عزوف الطلاب عن هذه البرامج (التعليمية والثقافية) ؟

٣- ما المعدلات الزمنية التي يشاهد فيها أفراد العينة البرامج التي تعرضها الفضائيات ؟

٤- هل يختلف الجنسان (الذكور والإناث) في نوعية البرامج الفضائية التي يشاهدونها؟

٥- هل يختلف الطلاب (في الفئات العمرية المختلفة) في اختيار البرامج التي يشاهدونها في الفضائيات؟

٦- ما أثر برامج العنف والمخدرات في طلبة المدارس المتوسطة والثانوية؟

٧- هل يختلف أثر برامج العنف والمخدرات في عينة الدراسة باختلاف الجنس؟

٨- هل يختلف أثر برامج العنف والمخدرات في عينة الدراسة باختلاف المرحلة العمرية؟

٩- ما دور الوالدين في تحقيق الضبط في مشاهدة برامج الفضائيات؟

١٠- هل يختلف دور الوالدين في تحقيق الضبط في مشاهدة برامج الفضائيات باختلاف الجنس؟

أهداف الدراسة:

١- تحديد البرامج الفضائية التلفزيونية التي يفضلها طلبة المرحلتين المتوسطة والثانوية بدولة الكويت.

٢- الكشف عن جوانب جذب، أو عزوف الطلاب عن هذه البرامج (التعليمية والثقافية منها).

٣- الكشف عن المعدلات الزمنية التي يشاهد فيها أفراد العينة البرامج التعليمية والثقافية التي تعرضها الفضائيات .

٤- الكشف عن الفروق بين الجنسين (الذكور والإناث) في نوعية البرامج الفضائية التي يشاهدونها.

٥- الكشف عن الفروق بين الطلاب (في الفئات العمرية المختلفة) في اختيار البرامج التي يشاهدونها في الفضائيات.

٦- الكشف عن أثر برامج العنف والمخدرات في طلبة المدارس المتوسطة والثانوية، ومدى اختلاف تأثير هذه البرامج باختلاف الجنس، والمرحلة العمرية لعينة الدراسة.

٧- الكشف عن دور الوالدين في تحقيق الضبط في مشاهدة برامج الفضائيات، ومدى اختلاف هذا الدور باختلاف الجنس.

أهمية الدراسة:

تعنى الدراسة الحالية بمعرفة البرامج الجاذبة لفئتي الطفولة والمراهقة التي يتم بثها على القنوات الفضائية الخاصة، وذلك بغية تعرف الجوانب السلبية التي يمكن أن تنطوي عليها مثل هذه البرامج الفضائية؛ وذلك من خلال التعرف على أهم هذه البرامج السلبية كثيرة الجذب وتنبيه المعنيين، ولا سيما أولياء الأمور إلى خطورتها. ولما كانت هناك بعض الدراسات السابقة التي ألمحت إلى المخاطر الدفينة للفضائيات في بعض الدول العربية كالسعودية، ومصر، فالدراسة الحالية تسعى إلى التحقق الإمبيريقي من الآثار السلبية لبرامج الفضائيات. وهذا التحقق يجعلنا نضمن أن يكون الوقت الذي يقضيه أبناؤنا في مشاهدة التلفزيون مفيداً لهم في استقبال معلومات وثقافة لها آثار إيجابية في تطوير شخصيتهم.

إجراءات الدراسة:

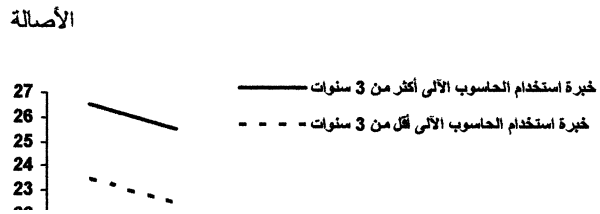
منهج الدراسة:

المنهج الوصفي الارتباطي لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

عينة الدراسة:

تضمنت عينة الدراسة ٤٣٢ طالب وطالبة، تم اختيارهم عشوائياً من بين طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في دولة الكويت. وتتراوح أعمارهم ما بين ١٠ و ١٨ سنة، ويدخلون تحت مراحل عمرية مختلفة، وهذا مايتضح من الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
عينة الدراسة موزعة على متغيرات الدراسة (الجنس، والمرحلة العمرية)
النسبة المئوية من إجمالي المرحلة



أداة الدراسة :

استبانة مكونة من (٥) أبعاد :

البعد الأول: لتحديد دور الوالدين، وعدد عباراته (٢).

البعد الثاني: لتحديد البرامج التلفزيونية المفضلة، وعدد عباراته (١٥).

البعد الثالث: لقياس أثر البرامج التلفزيونية، وعدد عباراته (٨).

البعد الرابع: لتحديد عوامل الجذب للبرامج التلفزيونية، وعدد عباراته (١١).

البعد الخامس: لتحديد عوامل العزوف، وعدد عباراته (٨).

بالإضافة إلى (٣) بنود لجمع البيانات العامة عن أفراد العينة. والاستبانة تتبع طريقة ليكرت الخماسية في التصحيح، حيث تأخذ العبارات الدرجات (٥ ، ٤، ٣، ٢، ١) لاستجابات (موافق بشدة، موافق، لا أستطيع التحديد، غير موافق، غير موافق بشدة) على الترتيب.

صدق الاستبانة :

صدق المحكمين:

تم الاعتماد على طريقة صدق المحكمين؛ إذ قام الباحثان بعرض الاستبانة على مجموعة من خبراء الإعلام وعلم الاجتماع، بلغ عددهم خمسة محكمين، قام كلٌّ بكتابة ملحوظاته، التي تم في ضوئها صياغة الاستبانة في الصورة المرفقة في الملاحق.

صدق الاتساق الداخلي

حيث بلغت قيمة معامل ارتباط كل بعد من الأبعاد الخمسة السابقة بالدرجة الكلية ٠,٨٧، ٠,٦٩، ٠,٧٨، ٠,٧٥، ٠,٦٦ على الترتيب، وجميعها قيم دالة . عدد أفراد العينة ٥٠ طالباً وطالبة، من طلبة المدارس المتوسطة (٢٦ طالبا وطالبة)، والثانوية (٢٤ طالبا وطالبة).

ثبات الاستبانة:

تم التجريب الاستطلاعي للاستبانة على عينة الصدق السابقة من طلبة المدارس المتوسطة، والمدارس الثانوية، وباستخدام صيغة كودر- ريتشاردسون (الصيغة ٢١) تبين أن معامل ثبات الأداة قد بلغ ٠,٧٨ وهو ثبات مقبول.

خطوات تنفيذ الدراسة:

سارت الدراسة الحالية وفق الخطوات الآتية:

- مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.
- إعداد أداة الدراسة الحالية.
- تحكيمها لدى جماعة من الخبراء، للتعرف على مدى صدقها في استكشاف ما تسعى الدراسة إلى الكشف عنه.
- تجريب الاستبانة استطلاعياً، للتعرف على مدى ثباتها.
- تطبيق الاستبانة على طلبة المدارس المتوسطة، والثانوية الكويتيين أفراد العينة، ثم إجراء المعالجات الإحصائية، والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات الدراسة:

أ) النسب المئوية والتكرارات.

ب) اختبار «ت».

ت) تحليل التباين أحادي الاتجاه.

ث) اختبار توكي للمقارنات المتعددة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

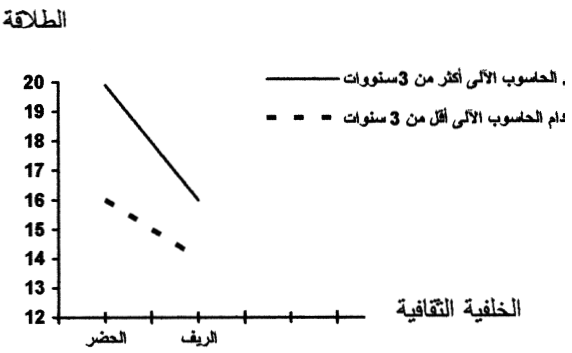
يتم مناقشة نتائج البحث الميداني الاستطلاعي وفق ما ورد من أسئلة البحث في النقاط التالية:

أولا: للسؤال الأول والذي نصه: ما البرامج المفضلة التي يشاهدها أفراد العينة على التلفزيون؟

استخدمت النسبة المئوية، والتكرارات في الإجابة عن هذا التساؤل، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)

النسب المئوية والتكرارات للبرامج التلفزيونية المفضلة لدى أفراد العينة



ر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
م الحاسوب (أ)	٣٧,٧٨	١	٣٧,٧٨	٩,٣٨	٠,٠١

من الجدول رقم (٢) يتضح ما يلي:

- يفضل أفراد العينة الأفلام الكوميدية (٩٣٪)، والترفيهية (٨٤,٧٪) في المرتبة الأولى. جاءت بعدها البرامج الدينية (٧٩,١٪)، والأفلام الاجتماعية (٧٠,٨٪)، والرياضية.
- جاءت أفلام العنف والإثارة في المرتبة الخامسة مشتركة مع البرامج التعليمية، والثقافية بنسبة (٦٨,١٪).
- حصلت الأفلام الخاصة بمشكلات الأطفال والمراهقين على نسبة (٦٢,٥٪) وهي نسبة ليست كبيرة إذا ما قورنت بأفلام الكوميديا، أو برامج الترفيه.
- لم تفقد أفلام الرسوم المتحركة جاذبيتها عند أفراد العينة، والمعروف عنها أنها برامج خاصة للأطفال الصغار، حيث حصلت على نسبة (٥٩,٧٪).
- تبين أن أفراد العينة لا يقبلون على البرامج السياسية، والإخبارية، وأفلام رعاة البقر حيث حازت أقل النسب (أقل من ٤٠٪).

ومن النتيجة السالفة الذكر، فقد لاحظ الباحثان أن أفراد العينة يُعدُّون التلفزيون جهاز تسلية بالدرجة الأولى، إذا استثنينا منها البرامج الدينية التي تعد نوعاً من البرامج الثقافية، أو التعليمية في مجال الدين.

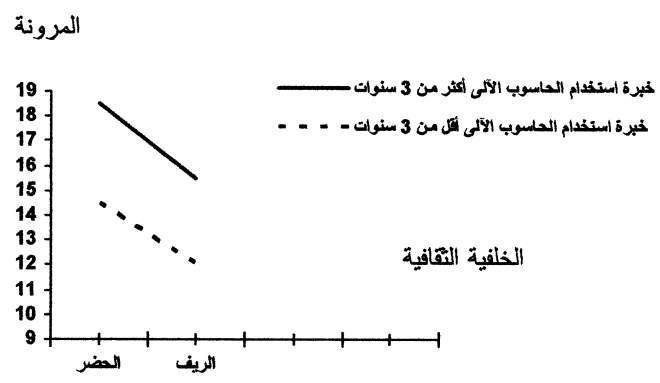
أما الأفلام الخاصة التي تتعلق بمشكلات الأطفال والمراهقين فقد أكد ٢٧٠ من أفراد العينة حرصهم على مشاهدة هذه النوعية من الأفلام. وربما أمكن تفسير ذلك في ضوء النتيجة التي خرجت بها هميلويت وباميلافيش (١٩٧٦) وهي أن الأطفال من سن العاشرة يبدأون الاهتمام ببرامج الكبار. لذلك نجد أيضاً حصول الأفلام العاطفية والرومانسية والحوارية على نسب فوق المتوسط (٥٥,٥٪).

ثانيا: للإجابة عن السؤال الثاني والذي نصه: ما جوانب جذب أو عزوف الطلاب عن هذه البرامج (التعليمية والثقافية)؟

بينت النتائج أن (٦٨,١٪) من أفراد العينة يشاهدون البرامج التعليمية والثقافية.

١- بالنسبة لجوانب جذب البرامج التعليمية والثقافية يوضح الجدول رقم (٣) أهم الأسباب وراء ذلك.

الجدول رقم (٣)
أسباب جذب البرامج التعليمية والثقافية للمشاهدين



ومن الجدول رقم (٣) يتضح أن أكثر ما يجذب الطلبة لمشاهدة البرامج التعليمية والثقافية هو نوعية الموضوعات المختارة، واللغة المستخدمة، وأسلوب العرض، والشخصية التي تقدم البرنامج.

٢- بالنسبة لعزوف الطلاب عن البرامج التعليمية والثقافية فإن الجدول رقم (٤) يوضح أهم الأسباب وراء ذلك.

الجدول رقم (٤)

أسباب عزوف الطلبة عن مشاهدة البرامج التعليمية والثقافية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
خبرة استخدام الحاسوب (أ)	١٣٦,٨٢	١	١٣٦,٨٢	٢٩,٢٤	٠,٠١
الخلفية الثقافية (ب)	١٠٤,٥٠	١	١٠٤,٥٠	٢٢,٣٣	٠,٠١
أ × ب	٩٣,٥٢	١	٩٣,٥٢	١٩,٩٨	٠,٠١
الخطأ	١١٠٣,٨٨	٢٣٦	٤,٦٨		
المجموع الكلى	٢٧٨٩,٣٥	٢٣٩			

وأظهرت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (٤) أن أهم أسباب عزوف الطلبة عن مشاهدة البرامج التعليمية والثقافية تكمن في اللغة المستخدمة، وأسلوب العرض، والموضوعات المتداولة فيها، وعدم توافر الوقت لمشاهدتها.

ويمكن من النتائج السابقة أن نقدم بعض الإرشادات للمعدين والمخرجين العاملين في مجال البرامج التعليمية والثقافية لمراعاتها عند إنتاج هذه البرامج:

- اختيار الشخص المناسب لتقديم هذه البرامج بحيث يكون قادراً على التواصل مع الأطفال والمراهقين وجذبهم لهذه البرامج.
- استخدام اللغة المناسبة.
- اختيار الموضوعات المناسبة.
- التنوع في أسلوب العرض.
- إنتاج البرامج لمدة زمنية مناسبة، وعرضها في الوقت المناسب.

وتعد هذه النتائج متفقة في جوانب كثيرة منها مع الاستنتاجات التي انتهى إليها الشايع (٢٠٠٣).

ثالثا: للإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: ما المعدلات الزمنية التي يشاهد فيها أفراد العينة البرامج التي تعرضها الفضائيات؟

تم استخدام التكرارات، والنسب المئوية في الإجابة عن هذا السؤال، والجدول رقم (٥) يوضح نتائج ذلك.

الجدول رقم (٥)

النسب المئوية والتكرارات للمعدلات الزمنية التي يشاهد فيها أفراد العينة البرامج الفضائية

المعدل الزمني	التكرار	النسبة المئوية
أقل من ساعتين	١٤٤	٣٣,٣٪
٢-٤ساعات	٢١٦	٥٠٪
أكثر من ٤ ساعات	٧٢	١٦,٦٪

من الجدول رقم (٥) يتضح أن ٢١٦ من أفراد العينة (٥٠٪) يقضي ما بين ٢–٤ ساعات في اليوم في مشاهدة التلفزيون، ١٤٤ منهم (٣٣,٣٪) يقضي أقل من ساعتين في مشاهدة التلفزيون، و ٧٢ منهم (١٦,٦٪) يشاهد التلفزيون أكثر من أربع ساعات. وقد وجد الباحثان أن النسبة المخصصة لمشاهدة التلفزيون من قبل عينة الدراسة، هي نسبة موجهة للنظر. فالدراسة الحالية تم إجراؤها خلال السنة الدراسية. وقد قام الباحثان بحساب الوقت الذي يكون فيه أفراد العينة في المنزل مستيقظين (متوسط المدة ما بين العودة من المدرسة، والذهاب للنوم ليلاً، من الساعة الثانية ظهراً إلى الساعة العاشرة مساءً) كانت ٩ ساعات. وتكون هذه الساعات موزعة ما بين عمل الواجبات، وتناول وجبتي الغداء والعشاء، وممارسة هواية إن وجدت، ومشاهدة التلفزيون. وإذاً يتبين لنا أن أفراد العينة يقضون وقتاً ليس بالقليل أمام التلفزيون لمشاهدة الفضائيات، يصل عند بعضهم إلى ١٦,٦٪، كما في حالة من يشاهد التلفزيون أكثر من أربع ساعات، وعند بعضهم الآخر إلى ٣٣,٣٪ كما في حالة من يشاهد أقل من ساعتين. ومثل هذه النسب موجهة للنظر في كل الأحوال.

وتتفق هذه النتيجة بعض الشئ مع النتائج التي عرضت لها الدراسة المنشورة في شبكة النبأ المعلوماتية حيث أشارت إلى أن نسبة ٦٩ في المائة من الجمهور العربي يشاهدون الفضائيات لمدة أربع ساعات يوميا، و٣١ في المائة منهم يشاهدونها لمدة ثلاث ساعات يوميا و٣٤,٥ في المائة لمدة ساعتين، و١٥ في المائة لمدة ساعة واحدة يوميا، فيما بلغت نسبة نمو الذين يقتنون أطباقا لالتقاط البث الفضائية حوالي ١٢ في المائة سنويا.

رابعا: للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: هل يختلف الجنسان (الذكور والإناث) في نوعية البرامج الفضائية التي يشاهدونها ؟

تم استخدام اختبار النسبة التائية (اختبار «ت») لدراسة تأثير الجنس في نوعية البرامج والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)

قيمة «ت» لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في نوعية البرامج التي يفضلونها

البرامج التلفزيونية	النوع	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
أفلام كوميدية	الذكور	١,٦٩	٠,٨٣	٢,١٩٩	٠,٠٢٨
	الإناث	١,٥١	٠,٩١		
ترفيهية	الذكور	١,٥٩	٠,٧٩	١,٣٢	غير دالة
	الإناث	١,٤٨	٠,٨٢		
دينية	الذكور	١,٦٣	٠,٨١	١,٦٤	غير دالة
	الإناث	١,٥٠	٠,٨٣		
أفلام اجتماعية	الذكور	١,٥٨	٠,٨١	٢,٥٧	٠,٠١١
	الإناث	١,٣٨	٠,٧٠		
رياضية	الذكور	١,٥٥	٠,٨٢	٢,٢٠	٠,٠٢٨
	الإناث	١,٧٤	٠,٩٢		
تعليمية	الذكور	١,٨٦	١,٠٠	٠,٨١٥	غير دالة
	الإناث	١,٧٧	١,٠٥		
ثقافية	الذكور	١,٤٤	٠,٧٣	٠,٢٤٠	غير دالة
	الإناث	١,٤٢	٠,٨٧		
أفلام عنف وإثارة	الذكور	١,٦٩	٠,٩٣	٤,٢٥	٠,٠٠٠
	الإناث	٢,١١	١,٠٢		
أفلام تتناول مشكلات الطفولة والمراهقة	الذكور	١,٣٩	٠,٧١	٠,٩٢٧	غير دالة
	الإناث	١,٤٦	٠,٩٥		
أفلام الرسوم المتحركة	الذكور	٢,٤٧	١,١٤	٥,١٣	٠,٠٠٠
	الإناث	١,٩٠	١,٠٧		
أفلام عاطفية	الذكور	٢,٠٩	١,٠٧	٠,٨٩٩	غير دالة
	الإناث	٢,١٦	١,٢٢		
حوارية	الذكور	١,٧١	١,٠٢	١,٤	غير دالة
	الإناث	١,٥٧	١,٠٠		
أفلام رحلة قاتر	الذكور	٢,١٥	١,١٠	٢,١١	٠,٠٣٥
	الإناث	١,٩٣	١,٠١		
إخبارية	الذكور	١,٦٣	٠,٩٠	٤,٤٥	٠,٠٠٠
	الإناث	٢,٠٩	١,١٦		
سياسية	الذكور	١,٦١	٠,٩٨	٤,١٤	٠,٠٠٠
	الإناث	٢,٠٦	١,١٨		

عدد أفراد عينة الذكور= ٢٦٤ عدد أفراد عينة الإناث = ١٦٨

يبين الجدول رقم (٦) نتائج اختلاف الذكور عن الإناث في تفضيل بعض البرامج على النحو التالي:

- الإناث يفضلن البرامج الرياضية أكثر من الذكور.
- وتفضل الإناث البرامج الإخباريةعن الذكور.
- تفضل الإناث البرامج السياسية أكثر من الذكور.
- بالنسبة لأفلام العنف والإثارة، كانت الإناث أكثر ميلاً من الذكور إلى مشاهدتها.
- أما بالنسبة للذكور فنجدهم يفضلون الرسوم المتحركة، والأفلام الكوميدية أكثر من الإناث.
- كان متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث في تفضيل الأفلام الاجتماعية.
- كان متوسط الذكور أعلى من متوسط الإناث في تفضيل أفلام رعاة البقر.
- لم يكن هناك فرق بين الذكور والإناث في تفضيل البرامج التالية: التعليمية، والدينية، والترفيهية، والحوارية، والثقافية، والأفلام العاطفية والرومانسية، والأفلام المتخصصة في مشاكلات النشء والشباب.

وإذاً، يمكن أن نقول : إن الإناث كن في هذه الدراسة أكثر ميلاً إلى البرامج التي تتصف بالجدية، على حين يميل الذكور إلى البرامج التي تساعدهم على الاسترخاء، مما يجعلنا نطرح السؤال التالي: هل الإناث أكثر اهتماماً بالمشاكلات التي تجري من حولهن، في حين أن الذكور يتهربون مما حولهم من مشاكلات ؟

خامسا : للإجابة عن السؤال الخامس والذي نصه : هل يختلف الطلاب في الفئات العمرية المختلفة في اختيار البرامج التي يشاهدونها في الفضائيات؟

و للمقارنة بين تأثر الفئات العمرية المختلفة في الدراسة باختيار البرامج قام الباحثان باستخدام تحليل التباين، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك. ويتضح من هذا الجدول أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بالنسبة للأعمار المختلفة. ولتوضيح اتجاه هذه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار توكي (means of the experimental group multiple comparison test of the adjusted (Tukey (ϕ) فظهرت النتائج كما في الجدول رقم (٨)، وكانت على النحو التالي :

الجدول رقم (٧)

نتائج تحليل التباين لبنود برامج التلفزيون وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع الدرجات	درجات الحرية	متوسط الدرجات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيم الوجودية	بين المجموعات	٤,١٩٨	٢	٢,٠٩٩	٢,٥٤٨	٠,٠٣٠
	داخل المجموعات	٢٥٢,٨٠٢	٤٢٩	٠,٥٩٢		
فرقه	بين المجموعات	٣,١٧٩	٢	١,٨٤٠	٢,٨٢٩	٠,٠٥٨
	داخل المجموعات	٢٧٥,٢٩٥	٤٢٩	٠,٦٤٢		
دولية	بين المجموعات	٥,٦٣٠	٢	٢,٨١٥	٣,٦٥١	٠,٠٢٧
	داخل المجموعات	٣٣٠,٧٠١	٤٢٩	٠,٧٧١		
ايقاعية	بين المجموعات	١٠,٠٢٢	٢	٥,٠١١	٥,٠٢٠	٠,٠٠٧
	داخل المجموعات	٤٢٨,٩٣٥	٤٢٩	٠,٩٩٩		
رياضية	بين المجموعات	٢٤,١٩٢	٢	١٢,٠٩٦	٩,٥٢٥	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٥٤٤,٨٠٨	٤٢٩	١,٢٧٠		
تاريخية	بين المجموعات	١١,٣٥٢	٢	٥,٦٧٦	٤,٨٥٧	٠,٠٠٨
	داخل المجموعات	٥٠١,٣٠٦	٤٢٩	١,١٦٦		
ثقافة	بين المجموعات	٧,٥٥٦	٢	٣,٧٧٨	٣,٠١٨	٠,٠٥٠
	داخل المجموعات	٥٧٧,١١٠	٤٢٩	١,٢٥٢		
حلف	بين المجموعات	١٤,٨٥٠	٢	٧,٤٢٥	٦,١٤٥	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٤٧٩,٢٣٥	٤٢٩	١,١١٧		
القيم تتعلق بمشكلات المقال وبرامجين	بين المجموعات	٢٩,١١٧	٢	١٤,٠٥٩	١٣,١٩٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٤٢٤,٥١٢	٤٢٩	٠,٩٩٠		
رسوم متحركة	بين المجموعات	٧,٦٢١	٢	٣,٨١١	٢,١٧٨	٠,٠٤٣
	داخل المجموعات	٥١٤,٢٧٩	٤٢٩	١,١٩٩		
حماقية	بين المجموعات	٢٨,١٨٣	٢	١٤,٠٩٢	٢,٨١٢	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٣٤,٦٩٩	٤٢٩	١,٩٤٦		
حوارية	بين المجموعات	٧,٥٠١	٢	٣,٧٥١	٣,١١١	٠,٠٤٥
	داخل المجموعات	٥١٦,٤١٥	٤٢٩	١,٢٠٤		
رحلات	بين المجموعات	٥,٠٤٤	٢	٢,٥٢٢	٣,٧٢١	٠,٠٢٤
	داخل المجموعات	٢٩٦,٧١٨	٤٢٩	٠,٦٩٤		
إخبارية	بين المجموعات	١٩,٦٠٣	٢	٩,٨٠١	٧,٤٢١	٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٥٦٦,٦١٠	٤٢٩	١,٣٢١		
سياسية	بين المجموعات	٤٩,٣٠٧	٢	٢٤,٦٥٣	١١,٥٨٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩١٢,٦١٠	٤٢٩	٢,١٢٧		

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار توكي

	المجموعة	قيمة ف ودلالتها		
		(١)	(٢)	(٣)
رياضية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٣٦)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٢٤)	٠,٠٠٥	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٢٢)	*٠,٢٦	٠,٢٢	ـــــ
كوميدية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٥٥)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٦٢)	*٠,٤٣	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ٢,٠٢)	*٠,٣٧	*٠,٣٦	ـــــ
دينية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,١٧)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٧١)	*٠,٤٩	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٩٩)	*٠,٣٧	*٠,٣٥	ـــــ
إخبارية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٨٦)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٩٩١)	*٠,٥٩	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٢٤)	*٠,٤٥	*٠,٤٣	ـــــ
سياسية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٧٥)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٨٨)	*٠,٣٠	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٠٩)	*٠,٢٩	*٠,٢٥	ـــــ
كرتونية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٣٩)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٤٥)	*٠,٤٠	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٢٩)	*٠,٤٢	*٠,٣٤	ـــــ
ثقافية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٩٦)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م =٢,٠٠)	*٠,٤١	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٩٦)	*٠,٥٥	*٠,٤٣	ـــــ
أفلام تختص بمشكلات الأطفال والمراهقين	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٥٧)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٦١)	*٠,٥٨	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٠٣)	*٠,٢٧	*٠,٢٨	ـــــ
حوارية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ٢,٠٠)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٨١)	*٠,٥٨	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٩٠)	*٠,٤١	*٠,٥٩	ـــــ
خيالية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٩٩)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٩١)	*٠,٧٥	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٨٥)	*٠,٥٣	*٠,٤٩	ـــــ
رسوم متحركة	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٠٠٣)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٤٦)	*٠,٣٢	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٩٧)	*٠,٧٨	*٠,٨٧	ـــــ
عنف ومخدرات	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ٢,٢٥)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٩٠١)	*٠,٣٣	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ٢٠,١٠)	*٠,٢٨	*٠,٤١	ـــــ
اجتماعية	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٥٤)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٤١)	٠,٠٥٣	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٩٦)	*٠,٢٧	٠,٠٤	ـــــ

* دالة عند ٠,٠٥

- كان اهتمام الفئة العمرية ١٠–١٢ (١,٣٦) أكثر من الفئة العمرية ١٦–١٨ (١,٢٢) بالبرامج الرياضية، ولم يكن للفرق دلالة إحصائية بين الفئة العمرية من ١٣–١٦والفئتين الأخريين.
- أما بالنسبة للبرامج التعليمية والدينية، فنجد أن الفئة العمرية ١٦–١٨ تفضلها أكثر من الفئة العمرية ١٠–١٢ والفئة العمرية ١٣–١٥. ويتفق هذا مع دراسة فيلتزن (١٩٩٠)، والتي ترى في دراستها أن الفرد تتغير اهتماماته مع النمو فتصبح أكثر جدية كلما كبر.
- أما الفئة العمرية من ١٠–١٢ والفئة العمرية ١٣–١٥ فقد كانت اهتماماتهما أكبر بالبرامج الإخبارية، والسياسية، والكوميدية، والثقافية، والأفلام التي تعرض مشكلات النشء والشباب، وذلك إذا ما قورنت بالفئة العمرية ١٦–١٨ مثل هذه النتيجة تتفق مع دراسة نوبل، ودراسة فيلتزن (١٩٩٠)، ودراسة هيميلويت وباميلافيش (١٩٧٦)، فالأطفال من سن العاشرة، وربما قبل ذلك، يهتمون بعالم الكبار، ويحبون التعرف عليه بمشاهدة البرامج الموجهة إلى الكبار.
- كما أظهرت النتائج أن الفئة العمرية ١٠–١٢، وهي التي تعد الأصغر سناً من بين أفراد العينة، تهتم بالبرامج الحوارية، والأفلام العاطفية، والرومانسية على نحو يفوق الفئتين كبيرتي السن.
- وفضلت الفئتان العمريتان ١٣–١٥ و ١٦–١٨ أفلام الرسوم المتحركة أكثر من الفئة العمرية ١٠–١٢.

وهذا يعنى أن المراهقين من ١٣ فما فوق يهتمون بالبرامج المسلية البعيدة عن الواقع. وتخالف هذه النتيجة مع ما توصل إليه نوبل (١٩٩٠) في دراسته من أن المراهقين يهتمون بالبرامج الواقعية المفيدة للحياة العملية. ولعل سبب هذا الاختلاف في النتائج سببه الفروق المجتمعية التي تنطلق منهما الدراستان. يضاف إلى ذلك انتشار القنوات الفضائية في نهايات القرن المنصرم، وانفتاح العالم العربي على القنوات الفضائية في بداية التسعينات، والمنافسة الشديدة بين القنوات التجارية التي تستخدم أقصى إمكانات ما يطلق عليه حجازي (١٩٩٨) بالبلاغة الإلكترونية، وهي البلاغة التي تعتمد على الإبهار والتشويق لجذب النشء والمراهقين؛ وذلك مقارنة بدراسة نوبل القديمة نسبياً.

وتهتم الفئة العمرية من ١٠–١٢ سنة بأفلام العنف والمخدرات أكثر من غيرها من الفئات المشاركة في الدراسة. ولعل اهتمام الأطفال بهذه الأفلام يكمن في أنهم لا يستطيعون التفرقة بين العنف الواقعي وغير الواقعي، كما بينت ذلك هيميلويت، وباميلافيش في دراستيهما (١٩٧٦).

كما فضلت الفئة العمرية (١٦–١٨) الأفلام الاجتماعية عن الفئتين الأخريتين.

ونستخلص من النتائج السابقة أن الأصغر سناً في أفراد العينة هم الأكثر اهتماماً ببرامج الكبار المختلفة عدا التعليمية، والدينية التي يمكن أن تفيدهم، وإن كانت موجهة إلى الكبار. في حين أن الأكبر سناً يهتمون بالبرامج التعليمية، وقد بينت فيلتزن (١٩٩٠) في دراستها أن الطفل يتأثر ببرامج التلفزيون حسب سنه الذي هو أساس نموه وتطوره.

سادسا: للإجابة عن السؤال السادس والذي نصه: ما أثر البرامج الفضائية التلفزيونية (العنف، والمخدرات) في عينة الدراسة؟

استخدم الباحثان النسب المئوية لكل عبارة من عبارات قياس تأثير البرامج في أفراد العينة. وتبين أن العبارات التي أجيب عنها بـ « غير موافق بشدة» بنسب أعلى من الوسط (٥٠٪) هي:

- يعجب بشخصية المجرم في أفلام العنف بنسبة ٦٩,٤٪.
- يتعاطف مع متعاطي المخدرات في الأفلام بنسبة ٧٥٪.
- تقليد شخصية بطل أفلام العنف ٥٢,٨٪.
- تقليد شخصية المجرم في أفلام العنف ٨٧,٥٪.
- تقليد المشاهد الإجرامية ٧٦,٤٪.
- الرغبة في استخدام العنف لحل المشكلات بعد مشاهدة الفيلم ٧٦,٤٪.
- الأفلام التي تتعرض لمشكلة المخدرات تشجعني على تجربتها ٩٥,٨٪.
- أعجب بشخصية بطل أفلام العنف بنسبة ٥٥,٦٪.

سابعا: للإجابة عن السؤال السابع والذي نصه: هل يختلف أثر البرامج الفضائية التلفزيونية (العنف، والمخدرات) في عينة الدراسة باختلاف الجنس؟

تم استخدام اختبار النسبة التائية (اختبار «ت») لدراسة اختلاف تأثير البرامج الفضائية باختلاف الجنس، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)

قيمة «ت» لدلالة الفروق في اختلاف أثر البرامج الفضائية في الذكور والإناث

	النوع	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
معجب بشخصية بطل أفلام العنف	الذكور	١,٨٢	١,٠١	٢,٨	٠,٠٠٥
	الإناث	٢,١٢	١,١٤		
معجب بشخصية مجرم أفلام العنف	الذكور	٣,١١	١,٣٦	٥,٩٥	٠,٠٠٠
	الإناث	٢,٣١	١,٣٩		
المتعلق مع متعاطي المخدرات في الفيلم	الذكور	١,٨٨	١,٠٨	١,٩٤	٠,٠٥٣
	الإناث	١,٦٨	١,٠٤		
أحب تقليد شخصية البطل	الذكور	١,٧١	١,٠٦	٢,٨٦	٠,٠٠٤
	الإناث	٢,٠٢	١,١٢		
أحب تمثيل المشاهد الإجرامية	الذكور	١,٤٣	٠,٨٥	٣,٠٥	٠,٠٠٢
	الإناث	١,٧٢	١,٠٢		
الذي لدي رغبة في استخدام العنف لحل المشكلات بعد مشاهدة أحد أفلام العنف	الذكور	١,٧٠	١,٠٧	٢,٦٩	٠,٠٠٧
	الإناث	٢,٠٠	١,٢١		
يحب تقليد المجرم في أفلام العنف	الذكور	١,٠٤	٠,٦٩	٠,١٨٩	غير دالة
	الإناث	١,٢٣	٠,٧٧		
الأفلام التي تعرض لمشكلة المخدرات تشجعني على تجربتها	الذكور	١,٣٢	٠,٨٣	٠,٢٠٥	غير دالة
	الإناث	١,٠٤	٠,٧٥		

عدد أفراد عينة الذكور=٢٦٤ عدد أفراد عينة الإناث= ١٦٨

يتضح من الجدول رقم (٩) السابق ما يلي:
- تعجب الإناث ببطل أفلام العنف أكثر من الذكور.
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث إعجابهم بشخصية المجرم في أفلام العنف.
- عند سؤال العينة عن حبهم في تقليد البطل، كان متوسط الإناث أكبر منه من متوسط الذكور.
- نجد أن الإناث يملن إلى تمثيل مشاهد العنف وتقليدها أكثر من الذكور.
- أيضاً نجد الإناث تتولد لديهن الرغبة في استخدام العنف أكثر من الذكور لحل مشكلاتهن.
- الذكور أكثر تعاطفاً مع متعاطي المخدرات في الفيلم من الإناث.
- لا يختلف الذكور عن الإناث في حب تقليد شخصية المجرم، ولا الرغبة في تجريب المخدرات بعد مشاهدة أفلامها.

ومن ثم فإنه يختلف أثر تأثير البرامج الفضائية (العنف، والمخدرات) باختلاف جنس الطلاب.

ومما سبق يتضح أن أفراد العينة لا يحبون تقليد الشخصية الشريرة، ولا يحبون تمثيل المشاهد الإجرامية، ولا تتولد لديهم رغبة في استخدام العنف لحل المشكلات بعد مشاهدة أفلام العنف، و لم يعجبوا بشخصية المجرم فيها. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن أفراد العينة يحبون مشاهدة أفلام العنف والإثارة، ويعجبون بشخصية بطلها ويتفاعلون معها. ومن ملاحظات أفراد العينة عن أسباب حبهم لأفلام العنف علل بعضهم سر ذلك الحب بأنها تبين لهم طرق الدفاع عن النفس. وإذاً فالتلفزيون لا يشجع السلوك العدواني لدى أفراد العينة. لكن نود أن ننبه إلى أن حب مشاهدة أفلام العنف، والإعجاب بشخصية البطل فيه، قد تدفع المشاهد إلى التأثر بها؛ إذ إن العنف يصبح سلوكاً عادياً عند الإكثار من مشاهدة هذه الأفلام، كما بينت ذلك دراسة الخوري (١٩٩٧)، ويتوقف ذلك على طبيعة الفرد وقوة النزعة العدوانية لديه، كما بين ذلك كل من تشير نادسيك وباجيرونا (١٩٩٠) في دراستهما، وكذلك في دراسة نوبل .(١٩٩٠)

بالإضافة إلى ذلك بينت نتائج الدراسة أن الإناث أكثر تأثراً بأفلام العنف من الذكور، ونجدهن أيضاً يتأثرن بشخصيات الفيلم، سواءً أكانوا أبطالاً أم مجرمين. كما يتأثر سلوك الإناث بمشاهدة أفلام العنف؛ وذلك عند تقليدهن البطل، وتمثيل المشاهد الإجرامية، والرغبة في استخدام العنف لحل مشكلاتهن. وقد جاء هذا الاستنتاج على عكس ما وجدته هيميلويت وباميلافيش (١٩٧٦) في دراستهما من أن الأولاد يميلون إلى استخدام العنف أكثر من الإناث.

ثامنا: للإجابة عن السؤال الثامن والذي نصه: هل يختلف أثر البرامج الفضائية التلفزيونية (العنف، والمخدرات) في عينة الدراسة باختلاف المرحلة العمرية؟

تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لدراسة اختلاف تأثير البرامج الفضائية باختلاف المرحلة العمرية، والجدول رقم (١٠) يوضح نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين لاختلاف أثر البرامج الفضائية وفق متغير العمر

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
معجب بشخصية بطل أفلام العنف	بين المجموعات	٢,٠٤٨	٢	١,٠٢٤	١,٣١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢١,٦٩٣	٤٢٩	٠,٧٥٠		
معجب بشخصية مجرم أفلام العنف	بين المجموعات	٠,٩٠٧	٢	٠,٠٠٥٢٠	٠,٤٥١	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٨,٠٥٧	٤٢٩	٠,٢٠٤٠		
التشابه مع شخصيات المخدرات في الأفلام	بين المجموعات	٢,٩٥٩	٢	٣,٩٧٩	٣,١٥٧	٠,٠٤٤
	داخل المجموعات	٥٤٠,٧٦١	٤٢٩	١,٢٦١		
أحب تقليد شخصية البطل	بين المجموعات	٥,٩٢٣	٢	٢,٩٦١	٢,٩٩٣	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٢٤,٠١٩	٤٢٩	٠,٩٩٠		
أحب تماثل المشاهد الإجرامية	بين المجموعات	٤,٧٧٠	٢	٢,٣٨٥	٢,٣٢٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٠,٥٢٦	٤٢٩	١,٠٢٧		
التردد لدي رغبة في استخدام العنف لحل المشكلات بعد مشاهدة أحد أفلام العنف	بين المجموعات	٠,٦٣٩	٢	٠,٣٢٠	٠٥٢٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٣,٢٢٦	٤٢٩	٠,٦١٥		
يحب تقليد المجرم في أفلام العنف	بين المجموعات	٠,٢٦٩	٢	٠,١٣٤	٠,٢٠٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٨٢,٨٩٦	٤٢٩	٠,٦٥٩		
الأفلام التي تعرض لمشكلة المخدرات تشجعني على تجربتها	بين المجموعات	٤,٩١٣٢	٢	٢,٤٥٧	٢,١٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٨٧,٣٦٢	٤٢٩	١,١٣٦		

من الجدول رقم (١٠) يتبين لنا ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئات العمرية المختلفة لعينة الدراسة في بعض البنود المتعلقة بالعنف والمخدرات في التلفزيون. وقد قام الباحثان باستخدام تحليل توكي (Tukey) لتحديد الفرق بين الفئات العمرية، وظهرت النتائج (انظر الجدول رقم ١١) على النحو الآتي:

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار توكي

	المجموعة	قيمة ف ودلالتها		
		(١)	(٢)	(٣)
تعاطف مع متعاطي المخدرات في الفيلم	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٦٥)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٧٢)	٠,٢١	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,١٧)	*٠,٦٦	٠,٠٣	ـــــ
حب تقليد شخصية البطل في أفلام العنف	(١) ١٠-١٢ سنة (م= ١,٤٠)	ـــــ		
	(٢) ١٣-١٥ سنة (م = ١,٦٠)	*٠,٢٩	ـــــ	
	(٣) ١٦-١٨ سنة (م= ١,٥٦)	*٠,٢٢	*٠,٦٦	ـــــ

أ – العنف:

– بالنسبة لتمثيل مشاهد العنف نجد أن متوسط استجابات الفئة العمرية ١٣–١٥ (١,٨٧) أعلى من الأصغر سناً (١,٧٢) ومن الأكثر سناً (١,٧٥).

– بينت الفئتان العمريتان ١٣–١٥ و ١٦–١٨ حبهما في تقليد بطل أفلام العنف أكثر من الفئة الأصغر سناً منهما كما هو واضح من متوسطات استجاباتهم، وهي مرتبة حسب الأصغر سناً (١,٤، ١,٦، ١,٥٦).

ب– المخدرات:

– يتعاطف أفراد العينة (١٠–١٢) سنة بصورة أكبر من بقية الأعمار مع متعاطي المخدرات في الفيلم، وربما يدل هذا على أنهم يرون في متعاطي المخدرات إنساناً مريضاً، أو ضحية للمشكلات الأسرية.

تاسعا: للإجابة عن السؤال التاسع والذي نصه: ما دور الوالدين في تحقيق الضبط في مشاهدة برامج الفضائيات؟

يبين الجدول رقم (١٢) دور أولياء الأمور في منع أبنائهم من مشاهدة التلفاز.

الجدول رقم (١٢)
دور ولي الأمر في منع أبنائه من مشاهدة التلفزيون

السؤال	غير موافق بشدة		موافق بشدة		لا أستطيع التحديد	
	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪	التكرار	النسبة ٪
هل يمنعك والدك من مشاهدة التلفزيون أثناء الدوام الدراسي؟	١٠٢	٢٣,٦	٩٦	٢٢,٢	٢٣٤	٥٤,٢
هل يمنعك والدك من مشاهدة أفلام العنف والمثيرة؟	٢١٠	٤٨,٦	١٢٠	٢٧,٨	١٠٢	٢٣,٦

من الجدول رقم (١٢) يتضح أن ولي الأمر لا يهتم دائماً بمنع أبنائه من مشاهدة التلفاز، حتى وإن كان ذلك في أيام الدراسة. ونجده لا يبالي بمنعهم من مشاهدة أفلام العنف والإثارة.

عاشرا: للإجابة عن السؤال العاشر والذي نصه: هل يختلف دور الوالدين في تحقيق الضبط في مشاهدة برامج الفضائيات باختلاف الجنس لعينة الدراسة؟

تم استخدام اختبار النسبة التائية (اختبار «ت») لدراسة اختلاف دور الوالدين في مدى تحققيهم لضبط أبنائهم في مشاهدة برامج الفضائيات. والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٣)
قيمة زتز لدلالة الفروق في اختلاف دور الوالدين في تحقيق الضبط في مشاهدة برامج الفضائيات باختلاف الجنس لعينة الدراسة؟

	النوع	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	حدد أفراد العينة	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
منع من مشاهدة التلفزيون أثناء الدراسة	الذكور	٢,٠٠	١,٠٣	٢٦٤	٢,٩	٠,٠١
	الإناث	١,٧٩	١,٠٧	١٦٨		
منع من مشاهدة أفلام العنف	الذكور	١,٠٣	٠,٧٣	٢٦٤	٠,٧١٢	غير دالة
	الإناث	١,٣١	٠,٨٢	١٦٨		

يتضح من الجدول رقم (١٣) ما يأتي:

١- ظهرت فروق بين الذكور والإناث من حيث منع الوالدين لهم من مشاهدة التلفزيون في أثناء الدوام الدراسي. وكانت نتائج متوسط إجابات الذكور (٢,٠٠)

أعلى من متوسط الإناث (١,٧٩) وذات دلالة إحصائية، وتبين لنا هذه النتيجة أن أولياء الأمور أكثر حزماً مع أبنائهم الذكور من الإناث في مشاهدة التلفزيون. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الإناث يحصلن غالباً على نتائج أفضل في دراستهن من الذكور، مما يجعل أولياء الأمور أكثر حزماً مع الذكور في دراستهم من الإناث.

٢- ومع ذلك فإننا لا نجد فروقاً بين الذكور والإناث في منع أولياء أمورهم لهم من مشاهدة أفلام العنف. وهذا يعنى أن أولياء الأمور قد يكونون أكثر حزماً فيما يتعلق بعدد الساعات التي يقضيها أبناؤهم في مشاهدة التلفزيون، وأقل حزماً فيما يتعلق بنوعية البرامج التي يشاهدها الأبناء.

استنتاجات واستخلاصات عامة من النتائج الميدانية:

- تتفق النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال التحليل الإحصائي لاستجابات الدارسين مع الدراسات العربية والأجنبية في هذا الشأن، والتي أفضت جميعها إلى أن هناك آثاراً سلبية لبرامج الفضائيات، من مثل دراسة لينتس وبنرود (Linz & Penrod, 1984) التي وجدا فيها أن التعرض لبرامج العنف تؤدي لا شك إلى تنمية السلوك العدواني لدى المشاهدين من النشء، ولا سيما نحو المرأة، ودراسة تشيك التي توصل فيها إلى نتيجة مفادها أن مشاهدة أفلام الإثارة المصحوبة وغير المصحوبة بعنف توصل أيضاً إلى تنمية السلوك الانحلالي(Check,1984).

- تبين لنا النتائج أن الأطفال والمراهقين يتأثرون بما يشاهدونه من أفلام العنف والإثارة والمخدرات، وقد أظهرت الدراسة أن الإناث أكثر تأثراً بهذه الأفلام.

- تهتم الفئات العمرية المختلفة ببرامج مختلفة، وقد لوحظ اهتمام العمر ١٠-١٢ ببرامج الكبار أكثر من أفراد العينة الأكبر سناً.

- أن مبدأ ترسيخ العنف في الأدب والفن في أمريكا يؤدي إلى شيوع استخدام السلوك العدواني لدى الكثير ممن يتعاطون هذين الموضوعين كما تشير معظم الدراسات.

- تجسيد مبادئ العنف والإرهاب، وبالذات بعد الانتشار الهائل للفضائيات، وسيطرة الإعلام الغربي على أغلب هذه القنوات الفضائية مباشرة، أو عن طريق كثرة الإنتاج للأفلام، والمسلسلات، والبرامج الإخبارية.

التوصيات:

- التركيز على البرامج التلفزيونية التي تؤكد ترسيخ القيم الإسلامية في نفوس الأطفال والمراهقين لتحصينهم ذاتياً من الانحراف.
- ينبغي الانتباه إلى ما تحمله القنوات الإعلامية المختلفة من مصادر للخطر بين تضاعيفها وهذا لا يعني الانغلاق عن هذه القنوات، بل العكس هو الصحيح.
- توعية الناشئين والشباب بخطر البرامج التلفزيونية المرتبطة بالمخدرات، وآثارها السلبية في الفرد والمجتمع؛ وذلك بتفعيل الفضائيات العربية، والوصول بها إلى مستوى عالمي في جودة ما تعرضه من برامج، مع مراعاة أن تتفق هذه البرامج والذوق العربي، وأن تعمل على تعضيد وتدعيم الهوية والثقافة العربية..
- إنتاج برامج تلفزيونية تعمل على تغطية جميع جوانب مشكلة المخدرات من خلال الوقاية، والتوعية، ومعرفة الأضرار، والعلاج.
- توفير برامج تلفزيونية تعايش الواقع، وتحذر الأطفال والمراهقين من الآثار السلبية للعنف والمخدرات، وأن يراعى في إنتاج الأفلام أن يتم تصوير الأجزاء الخاصة بالمرح والبهجة التي يعيشها المدمن أن تكون قصيرة جداً مع تأكيد النتائج السلبية للإدمان والإباحية والعنف، فالمراهق المشاهد لفيلم يرى فيه أن أوقات المتعة المحرمة تشكل أكثر من ٩٠٪ من مادته ووقته، قد لا يعبأ بالمضار والسلبيات التي لا يشكل تصويرها في الفيلم إلا بضع دقائق معدودات.
- عدم إغراق أفلام العنف والمخدرات في عرض تفاصيل الجريمة وتعاطي المخدرات، والاقتصار على بشاعة الجريمة، والترهيب من العقاب، وعدم تصوير المجرمين على أنهم أبطال، وهذا يتطلب توفير الرقابة على الفضائيات العربية التي يمتلكها الوطن، أما الفضائيات الأجنبية فهذه مسئولية أولياء الأمور، ورجالات الدين والتربية والمصلحين الاجتماعيين.

المراجع

تشير نادسيك، م؛ و باجيرونا، و.(١٩٩٠) . تأثير التلفزيون في الطفل. ضمن كتاب **التلفزيون والأطفال** (ترجمة وإعداد أديب خضور). دمشق: دار الفكر .

الحارثي، ساعد العرابي.(١٩٩٦) . أثر التلفاز في توعية أخطار تعاطي المخدرات وإدمانها. **مجلة جامعة أم القرى، ١٣** (٩)، ١٤٥-٢٣٨.

حجازي، مصطفى.(١٩٩٨) . **حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.

السايس، آمال والصومالي، نجلاء.(٢٠٠٢). الفضائيات تجذب المشاهد بالمرأة. **الوطن**،(**٦٥٥**). والدراسة متاحة على الشبكة الدولية للمعلومات على الموقع: .http://www.alwatan.com.sa/daily/2002-7-6/socity07.htm

السوداني، حسن.(٢٠٠٢) . نظرية العنف في الإعلام الغربي: دراسة لواقع الإعلام بعد أحداث ١١ سبتمبر، الحوار المتمدن. **الشبكة الدولية للمعلومات**، على الموقع: http://rezgar.com/search/search.asp

الشايع، خالد عبدالرحمن.(٢٠٠٣). **القنوات الفضائية، وآثارها العقدية والثقافية، والاجتماعية والأمنية**. **الشبكة الدولية للمعلومات**، على الموقع: .http://www.mknon.net/new2/fthaeah.htm

شبكة النبأ المعلوماتية .(٢٠٠٣). الفضائيات العربية تكرس الثقافة الغربية، وتقوض الثقافة العربية: دراسة تطالب بوضع حلول جذرية. **شبكة النبأ المعلوماتية**، الجمعة، ٢٠٠٣/١/١٧م.

عطية، عزالدين جميل .(٢٠٠٠) . **التلفزيون والصحة النفسية للطفل**. القاهرة: عالم الكتاب.

فيلتزن، سيسيليا.(١٩٩٠). التلفزيون والتنشئة الاجتماعية: نتائج الدراسات الاسكندنافية حول موضوع الأطفال والتلفزيون في عملية التنشئة الاجتماعية . ضمن كتاب **التلفزيون والأطفال** (ترجمة وإعداد أديب خضور)، ص ١٥-٢١. دمشق: دار الفكر.

قلوز، رضا .(٢٠٠٢) . **مقترح مقاربة عربية حول موضوع الفجوة الرقمية والإعداد للقمة العالمية لمجتمع المعلومات**. الاجتماع العربي التحضيري الأول للقمة العالمية لمجتمع المعلومات دمشق ١٢–١٣، يناير ٢٠٠٢.

نوبل، غرانت.(١٩٩٠) . ما الذي يجب أن يعرفه الآباء عن الأطفال والتلفزيون . ضمن كتاب **التلفزيون والأطفال** (ترجمة وإعداد أديب خضور) ص ٢١–٣٦. دمشق: دار الفكر.

هندي، صالح دياب .(١٩٩٨) . **أثر وسائل الإعلام في الطفل**. دمشق: دار الفكر.

هيملويت، هـ. ، و باميلافيش، .(١٩٧٦) . **التلفزيون والطفل: دراسة تجريبية لأثر التلفزيون في النشء** (ترجمة أحمد سعيد عبد الحليم، ومحمود شكري العدوي). القاهرة: مؤسسة سجل العرب.

American Family Association. (1984). **Outreach: Facts about pornography**. Reterived January 17, 2003 from the World Wide Web: http://www.isu.net.sa/Library/mash3al-pres.pdf.

Check, J. (1984).**The effects of violent and nonviolent pornography.** Department of Justice, Ottawa, Canada, submitted June 1984

Federal Bureau of Investigation Report. (2003). **Talking points: Important facts about pornography, in Take Action Manual**. National Coalition for the Protection of Children and Families, p. 8

Huges, J. N, & Hasbrock, J. E. (1996). Televesion vioence: Implication for violence prevention. **School Psychology Review, 25** (2). 134-151.

Linz, D., & Penrod, A. (1984). The effects of multiple exposures to filmed violence against women. **Journal of Communication, 34** (1), 3-14.

Mirzaee, E., Kingery, P. M.A., & Pruitt, B. E. (1991). Sources of drug information amoung adolescent students. **Journal of Drug Education, 21** (2), 95-106.

U.S. Senate Judiciary Committee. (1984). **Effect of pornography on women and children.** Subcommittee on Juvenile Justice, 98th Congress, 2nd Session, 1984.

ملحق الدراسة

استبانة أثر البرامج التليفزيونية العنف والمخدرات (في الأطفال والمراهقين)

البيانات الشخصية:

ـ الجنس:

☐ ذكر ☐ أنثى

ـ العمر:

☐ من ١٠ ـ ١٢ سنة ☐ من ١٣ ـ ١٥ سنة

☐ من ١٦ ـ ١٨ سنة

ـ كم من الوقت تقضيه في اليوم في مشاهدة التليفزيون أثناء الدراسة؟

☐ ساعة ☐ ساعة ونصف ☐ ساعتان ☐ أربع ساعات

☐ أكثر من أربع ساعات

اختر الإجابة المناسبة وذلك بوضع علامة (X) داخل المربع أمامه مما يلي:

العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	لا أستطيع التحديد	غير موافق	غير موافق بشدة
البعد الأول: دور الوالدين					
١ـ يمنعني والدي من مشاهدة التليفزيون أثناء العام الدراسي؟					
٢ـ يمنعني والدي من مشاهدة أفلام العنف والمغامرة؟					
البعد الثاني: نوعية البرامج المفضلة					
١ـ أتطلع إلى مشاهدة البرامج الرياضية					
٢ـ أنتظر وقت البرامج التعليمية لمشاهدتها					
٣ـ تستهويني البرامج الدينية					
٤ـ تعجبني البرامج الإخبارية					
٥ـ أستمع إلى البرامج الترفيهية (الأغاني/ الأفلام/ المسابقات)					
٦ـ تجذبني البرامج الحوارية (مقابلات)					

العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	لا أستطيع التحديد	غير موافق	غير موافق بشدة
٧ـ تعجبني البرامج السياسية بسبب ما تقدمه من معلومات مفيدة					
٨ـ أستمتع بمشاهدة البرامج الثقافية					
٩ـ تعجبني كثيرا الأفلام العاطفية والرومانسية					
١٠ـ أتطلع إلى مشاهدة أفلام رعاة البقر					
١١ـ تعجبني أفلام العنف والإثارة					
١٢ـ أنتظر أفلام الرسوم المتحركة لمشاهدتها					
١٣ـ أنتظر وقت الأفلام الكوميدية للاستماع إليها					
١٤ـ أفضل مشاهدة الأفلام الاجتماعية					
١٥ـ تعجبني الأفلام التي تختص بمشكلات النشء والشباب					
البعد الثالث: أثر البرامج التلفزيونية					
١ـ أعجب بشخصية بطل أفلام العنف					
٢ـ أعجب بشخصية المجرم في أفلام العنف					
٣ـ أتعاطف مع متعاطي المخدرات في الفيلم					
٤ـ أقوم بتقليد شخصية البطل					
٥ـ أرغب في تقليد الشخصية الشريرة					
٦ـ أستمتع بتمثيل المشاهد الإجرامية					
٧ـ بعد الانتهاء من مشاهدة فيلم العنف تتولد لدي رغبة في استخدام العنف لحل المشكلات					
٨ـ الأفلام التي تعرض مشكلة المخدرات تشجعني على تجربته					
البعد الرابع: عوامل الجذب للبرامج التلفزيونية					
١ اللغة العربية المتحدث بها سهلة الفهم					

العبـــــارة	موافق بشدة	موافق	لا أستطيع التحديد	غير موافق	غير موافق بشدة
٢- استخدام اللهجة الكويتية					
٣- يقدمها أشخاص قريبون من عمرنا					
٤- يقدمها الكبار					
٥- يقدمها الكبار وأشخاص قريبون من عمرنا					
٦- استخدام الأغاني التعليمية					
٧- استخدام الصور والرسوم للتوضيح					
٨- طريقة العرض مسلية (استخدام الفكاهة)					
٩- مدة عرض البرامج					
١٠- موعد عرض البرامج					
١١- الموضوعات التي تطرح بالبرامج					
البعد الخامس:عوامل العزوف عن البرامج التلفزيونية					
١- اللغة العربية المتحدث بها صعبة الفهم					
٢- استخدام اللهجة الكويتية					
٣- يقدمها أشخاص قريبون من عمرنا					
٤- يقدمها الكبار					
٥- يقدمها الكبار وأشخاص قريبون من عمرنا					
٦- طريقة العرض غير جذابة					
٧- مدة عرض البرنامج					
٨- الموضوعات التي تطرح بالبرنامج					

أثر تغيير موقع المشتت (Strong Distractor) في بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء

د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

أ. منى بنت محمد العفيفي
وزارة التربية والتعليم
مسقط – سلطنة عمان

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

أثر تغيير موقع المشتت (Strong Distractor) في بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء

د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

أ. منى بنت محمد العفيفي
وزارة التربية والتعليم
مسقط – سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر تغيير موقع المشتت القوي (Strong Distractor) في أسئلة الاختيار من متعدد في تحصيل الطلاب، وفي بعض الخصائص السيكومترية (معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز) لفقرات الاختبار.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم اختبار في مادة الفيزياء للصف الأول الثانوي مكون من (٣٠) فقرة في صورته النهائية. وتم تصميم نموذجين متشابهين في كل شيء من هذا الاختبار ماعدا موقع المشتت القوي بالنسبة للبديل الصحيح. وقد تم التحقق من صدقه، بعرضه على مجموعة من المحكمين. كما تم حساب ثباته باستخدام معادلة كيودر-ريتشاردسون ٢٠(KR20)، التي أعطت قيمة مقدارها (٠,٧٩)، والتي تعد مناسبة لغرض الدراسة.

تكونت عينة الدراسة من (١٩٧) طالبٍ وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي، تم اختيارهم عشوائيا من ثلاث مدارس ثانوية في قطاع ولاية السيب بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، أواخر العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في نموذجي الاختبار. كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لنموذجي الاختبار.

وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٩/٨م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١١/١٥م

The Effect of Changing the Position of the Strong Distractor on Some Psychological Attribute of Multiple Choice Questions in Physics

Abdullah Bin -Kamees Ambusaidi
Dept. of Curriculum & Instruction
College of education
Sultan Qabbos University
Mascat - Sultanate of Oman

Muna Bent - Mohammad AL - Afeefi
Ministry of Education
Mascat - Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed at identifying the effect of changing the position of the strong distracter on students' achievements and some psychological attribute (difficulty index and discrimination index) of the test item.

To achieve the above aim, a multiple-choice test in physics consisted of (30) items was constructed. Two versions of the test were designed and they were identical except of the position of the strong distracter. The test was validated through a panel of judges and the reliability was conducted by Kuder-Richardson 20 method giving the value of (0.79).

The sample of the study consisted of (197) male and female first secondary school students chosen randomly from three secondary schools in Al-Seeb sector in the Governor of Muscat - Sultanate of Oman.

The results showed that there were statically significant differences in the mean scores of the students' achievement in two test versions. Furthermore, there was a significant difference in the mean scores of the difficulty index and discrimination index of the test items between the two versions.

A number of recommendations and suggestions were proposed in the light of the above results.

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

أثر تغيير موقع المشتت (Strong Distractor) في بعض الخصائص السيكومترية لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء

د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية
جامعة السلطان قابوس

أ. منى بنت محمد العفيفي
وزارة التربية والتعليم
مسقط – سلطنة عمان

خلفية الدراسة:

يحتل التقويم التربوي موقعا مهما في منظومة التربية، فهو أحد عناصر المنهاج الرئيسة، مع الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والأنشطة، والوسائل التعليمية. ويتميز التقويم بقدرته البالغة على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى للمنهاج (السويدي والخليلي، ١٩٩٧؛ النجدي و راشد وعبدالهادي، ١٩٩٩؛ الوكيل وبشير، ٢٠٠١). ومثالاً على ذلك، فالتقويم يؤثر في المحتوى، فقد يؤدي إلى تعديله، أو تغيير بعض أجزائه، أو حذف بعض منها، أو إضافة أجزاء أخرى. و لا يتوقف تأثير التقويم على باقي عناصر المنهاج، بل يمتد ليؤثر في نفسه، فيعمل في تعديل، وتغيير لبعض أنماط التقويم المستخدمة وأساليبه إذا ثبت عدم صلاحيتها.

وللتقويم ثلاث وظائف أساسية، كما حددها بلاك (Black, 1998) هي:

* تسجيل إنجاز الطلبة للحصول على شهادة في نهاية العام الدراسي.
* تسجيل إنجاز المدارس، والفصول الدراسية على مستوى المدرسة؛ لأهداف لها علاقة بسياسة التعليم في الدولة.
* خدمة عمليتي التعليم والتعلم.

والنقطة الأخيرة تعد أهم النقاط الثلاث، فخدمة التقويم لعمليتي التعليم والتعلم بشكل جيد ستؤدي حتما إلى توجيه تلك العمليات الوجهة الصحيحة، ومن ثم توجيه السياسة التعليمية بشكل صحيح. وهذا ليس كل شيء عن عملية التقويم، فرونتري (Rowntree, 1987) يشير من جانبه إلى أن عملية التقويم تستخدم لكشف حقيقية أي نظام

تعليمي من حيث نجاحه، أو فشله في تحقيق الأهداف الموضوعة. أما لوروسباش وتوبن وبريسكوف وأوليريك (Lorsbach, Tobin, Briscove & Ulerick, 1992) فيؤكدون أهمية عملية التقويم بالنسبة للمعلم، حيث يشبهون عملية التقويم بالنافذة لعقل المتعلم يستطيع من خلالها المعلم معرفة ما يعرف المتعلم من معلومات، وما اكتسب من مهارات وكفايات.

والعلاقة بين التقويم وطرائق التدريس وأساليبه واضحة وقوية ، فلن تستطيع الأخيرة أن تؤدي الغرض منها مهما كانت فاعليتها وتمركزها حول المتعلم، إلا إذا كانت هناك معلومات مستمرة، وكافية عن المتعلم من حيث تقدمه، أو فشله في تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا لن يكون إلا بالاعتماد على العملية الأولى (التقويم). (Wisker, 1997; Mavrommatis, 1997 ;West, 1993). وعلى ذلك فلابد أن تكون عملية التقويم متكاملة ومتوازية مع عملية التدريس، ويجب أن يخطط لها بصورة جيدة. كما ينبغي أن يكون هناك نوع من التواصل والاستمرارية بين نوع التقويم، وطرائق التدريس المستخدمة داخل الفصل الدراسي في أي برنامج مدرسي (Burton & Haines, 1997). إذ ليس من المعقول أن يستخدم المعلم طرائق تدريس حديثة قائمة على جهد المتعلم بشكل رئيس مثل دورة التعلم، وخرائط المفاهيم، وحل المشكلات، ودراسة الحالة، بينما لا يزال يستخدم اختبارا قائما على أسئلة الصواب والخطأ، أو أسئلة الاختيار من متعدد لتقويم طلابه، وللحكم على ما حققوه من أهداف.

ويشير أمبوسعيدي والصارمي (٢٠٠٢) في هذا المقام أن استثارة تفكير المتعلم من خلال التركيز على مشكلات ملحة تتطلب إعمال الفكر، لا يمكن تحقيقها إلا إذا رافق ذلك نظام تقويم يدفع الطالب إلى استخدام قدراته العقلية العليا، ويحثه على اعتماد أسلوب حل المشكلات في التعامل مع المواقف الجديدة، خاصة إذا ما عرفنا أن نوعية التقويم تدفع الطلاب إلى التركيز على ما يجب تعلمه، كما أنها عادة تحدد أسلوب المتعلم في المذاكرة وتحصيل المعرفة .

وتعد الاختبارات بأنواعها أكثر الأدوات شيوعا واستخداما في مدارسنا، وقد يرجع ذلك بالأساس إلى سهولة استخدامها في ضوء الكثافة الطلابية داخل المدارس، وألفة المعلمين بها، و أخيرا سرعة تصحيحها. ولكل نوع من أنواع الاختبارات عدد من الإيجابيات، وعليه مجموعة من المثالب، أو السلبيات، وهي تختلف من نوع لآخر. وتعد أسئلة الاختيار من متعدد أكثر أنواع أسئلة الاختبارات شيوعا واستخداما، سواء كان ذلك على مستوى التعليم العام، أو التعليم الجامعي.

أسئلة الاختيار من متعدد (Multiple Choice Questions):

تصنف أسئلة الاختيار من متعدد ضمن الأسئلة الموضوعية (Objective Questions)؛ وذلك لموضوعية التصحيح فيها، وبعدها عن تأثير المصحح. وهذا النوع هو الأكثر استخداما في المنظومة التربوية العربية، وقلما تجد اختبارا ما لا تشكل أسئلة الاختيار من المتعدد فيه وزنا كبيرا من أسئلة الاختبار حتى على المستوى الجامعي. وتختلف النظم التربوية في استخدامها لأسئلة الاختيار من متعدد فبينما نجد أنها الشائعة والمسيطرة على الاختبارات في الولايات المتحدة الأمريكية، نجد أنها تشكل جزءًا فقط في اختبارات الطلبة في كل من المملكة المتحدة، والسويد، بينما لا يتم استخدامها مطلقا في فرنسا (Black, 1998). أما في عالمنا العربي فما زالت متربعة على قمة الاستخدام في اختباراتنا، دون أن نجري لها نقدا عميقا حقيقيا نكتشف فيه قصورها من خلال الدراسات والبحوث المختلفة.

ولقد وصلت أسئلة الاختيار من متعدد قمة الاستخدام في الخمسينات، والستينات من القرن الماضي؛ وذلك لتميزها بالثبات العالي في التصحيح (White & Gunstone, 1992). بعد ذلك بدأ النقد يوجه لهذا النوع من الأسئلة، حيث رأى منتقدوها أنها تركز على تعليم الطلاب إستراتيجيات وفنيات اختيار الجواب الصحيح أكثر من تركيزها على قياس تحصيلهم الدراسي. بالإضافة إلى ذلك عدم قدرتها على اختبار مجموعة من المهارات العقلية التي تتطلب مستوى عال من التفكير، كالابتكار، والإبداع لدى الطلبة (Black, 1998). وهناك مجموعة من الانتقادات الأخرى سنأتي إلى ذكر بعضها لاحقا.

ويتكون كل سؤال في أسئلة الاختيار من متعدد من جزأين رئيسين هما (الخليلي وحيدر ويونس، ١٩٩٦؛ Johnstone & Sharp, 1972).

أ- الأرومة أو الجذر :(Stem) ويكون على شكل سؤال، أو عبارة إنشائية تطرح سؤالاً (أحياناً على شكل إكمال).

ب- البدائل، الخيارات :(Options or Alternatives) وهي أين تجد الإجابة الصحيحة. والبدائل تنقسم إلى:-

* الإجابة الصحيحة (The Key Answer).

* المموهات، أو المشتتات (The Distractors).

مثال: عند زيادة قوة الشد المؤثرة في السلك : ← الأرومة

أ - تقل المسافة بين الجزيئات.

ب - تقل قوة الجذب بين الجزيئات. } البدائل

جـ- تزداد قوة التنافر بين الجزيئات. } أو الخيارات

د - تزداد قوة الجذب بين الجزيئات.

ففي المثال السابق يعدّ البديل (د) الإجابة الصحيحة، بينما البدائل (أ، ب، ج) مموهات، أو مشتتات، ومن ضمن تلك المشتتات يوجد ما يطلق عليه «المشتت القوي (Strong Distractor) وهو ذلك البديل الذي يظهر في اختيارات الطلبة بقوة حيث يختاره الطلبة أكثر من اختيارهم لبديل الإجابة الصحيحة. وفي الدراسة الحالية سيتم الكشف عن أثر موقع هذا المشتت في استجابات الطلبة عن أسئلة الاختيار من متعدد.

والمطلع على الأدب التربوي يجد أن الحديث والجدال بين التربويين ما زال مستمرا للوصول إلى وجهة نظر محددة حول أسئلة الاختيار من متعدد، والواضح أن هناك فريقين من التربويين متحيزان لوجهتي نظر مختلفتين، فهناك فريق يرى في أسئلة الاختيار من متعدد البلسم الشافي في تقويم الطلبة، و أنها بلا منازع أفضل أنواع الأسئلة. بينما لا يؤمن الفريق الآخر باستخدام هذا النوع من الأسئلة في تقويم الطلبة، وخاصة في التعليم الجامعي . وهذه الدراسة لا تهدف إلى إبراز حجج كل فريق وبراهينه؛ إنما تسعى إلى تقصي أثر أحد العوامل في استجابة الطلبة لأسئلة الاختيار من متعدد. وقبل أن نتعرف على الإطار النظري لهذا العامل، جدير بنا أن نذكر بعضا من إيجابيات هذا النوع من الأسئلة، ولو باختصار (Currie, 1986; Jackson, 1988; Tamir, 1990; Child, 1997; Ndalichko & Rogers, 1997; Black, 1998; Johnstone, Bahar & Hansell, 2000)

١. يمكن قياس مجموعة كبيرة من مواضيع المنهج في اختبار واحد، وفي وقت واحد.
٢. يمكن اختبار عدد كبير من الطلبة في وقت قصير نسبيا.
٣. تتميز بثبات مقبول لما يعرف بثبات المحكمين (Inter-Marker Reliability)، حيث تتميز بعدم الذاتية في التصحيح.
٤. يمكن تصحيحها بسرعة، وهناك مجال لاستخدام أدوات مساعدة، مثل : الكمبيوتر.

٥. تعدّ من الأسئلة الجيدة لاختبار أولئك الطلبة الذين يعرفون الإجابة الصحيحة، ولكنهم لا يستطيعون التعبير عنها بسبب ضعف القدرة الكتابية لديهم.

أما عن سلبيات أسئلة الاختيار من متعدد فهي كثيرة، ولن نستطيع حصرها ومناقشتها بتعمق في هذه الدراسة، ولكننا سنركز على نقطتين فقط نرى من الضروري توضيحهما. النقطة الأولى : تناقش مشكلة التخمين في أسئلة الاختيار من متعدد. فما يزال هذا العامل من العوامل التي تهدد صدق هذا النوع من الأسئلة وثباته، على الرغم من المحاولات الجادة والمتكررة لضبطه بالوسائل التربوية المختلفة (الكحلوت، ٢٠٠٢). وقد أشار إلى ذلك العديد من الدراسات مثل (Handy & Johnstone, 1973a; Handy & Johnstone, 1973b; Schawirth et al, 1996). وفي أسئلة الاختيار من متعدد ذات الأربع بدائل، وجد أن نسبة التخمين؛ تكون ٢٥٪، ولهذا فالطالب الضعيف الذي لم يقرأ المادة العلمية، و لم يستذكرها قبل الامتحان ممكن أن يحصل على ٢٥٪ من الدرجات بالتخمين. وقد ترتفع تلك النسبة إلى أكثر من ذلك، ففي دراسة قام بها جونستون وآخرون (Johnstone et al, 1983) أشارت نتائجها إلى أن نسبة التخمين قد ترتفع إلى ٥٠٪ في أسئلة الاختيار من متعدد ذات الأربع بدائل نتيجة قيام الطلبة بحذف بديلين في البداية قبل القيام بأي عملية التخمين لأسباب متنوعة، مثل: عدم تجانسهما مع باقي البدائل، أو وجود كلمة مفتاحية تعمل على استبعادهما من قبل الطلبة. وعلى الرغم من وجود حلول لهذه المشكلة إلا أن الحلول لم تكن ناجعة وكافية. ومن ضمن الحلول، مثلا : استخدام معادلات التصحيح، ولكن حتى المعادلات لا تعمل على إلغاء أثر التخمين بصورة فاعلة، وهذا ما أكدته دراسة هودسون (Hudson, 1969)، كما أنها لا تستند إلى أسس نظرية علمية (الكحلوت، ٢٠٠٢).

أما النقطة الثانية : فهي ما تحاول الدراسة الحالية استقصاءها، و إلقاء الضوء عليها، وهي ما يعرف في الأدب التربوي بـ «تحيز موقع الاستجابة (Positional Response Bias) »، وهو يعني اختيار الطلبة لإجابة معينة بسبب موقعها في ترتيب البدائل المعطاة، بغض النظر عن محتوى السؤال (Cronbach, 1950). فقد يختار بعض الطلبة البديل (أ) أكثر من البديل (د) في حالة أن السؤال يتكون من أربعة بدائل، مع احتمال أن تكون الإجابة الصحيحة هي البديل (د)، وهذا يرجع إلى أن بعض الطلبة قد لا يقرؤون كل البدائل، و إنما يكتفون بقراءة البديلين الأول والثاني فقط، خاصة عندما يكتنف الغموض جذر السؤال، أو يصعب على الطالب السؤال عند قراءته للجذر.

وهناك نوعان من تحيز موقع الاستجابة، أو الإجابة؛ النوع الأول مرتبط بموقع البديل الصحيح بينما النوع الثاني مرتبط بموقع المشتت القوي. فبعض الدراسات السابقة أثبت فاعلية النوع الأول (موقع البديل الصحيح) على التأثير في إجابات الطلبة، مثل: دراسة أمبوسعيدي (Ambusaidi, 2000)، وسيزيك (Cizek, 1994)، و بلونش (Bluch, 1984)، وأسي وداوس .(Ace & Dawis, 1973) أما دراسة جونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000)، و فريل وجونستون (Friel & Johnstone, 1979) وفريل (Friel, 1976)، و ماركوس (Marcus, 1963) فقد أثبتت فاعلية موقع المشتت القوي على التأثير في استجابات الطلبة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تبحثه، فأسئلة الاختيار من متعدد لها نسبة كبيرة من أسئلة الامتحانات المقدمة للطلبة في دولنا العربية في معظم المراحل الدراسية؛ ولذا لابد من دراستها، والتعرف على العوامل التي تؤثر في استجابة الطلبة لها، مما يؤدي إلى فهم أعمق لها، ومن ثم التحكم في نواحي القصور، وتقوية نواحي القوة. كما أن مادة الفيزياء من المواد التي تحتاج إلى التركيز فيها على أنواع معينة من الأسئلة بسبب طبيعتها (مثلا القيام بعمليات حسابية لحل المسائل الفيزيائية المختلفة)، والتي لا يمكن اختصار تقويم الطلبة فيها عن طريقة أسئلة الاختيار من متعدد وحدها فقط.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

أوضحت نتائج الدراسات السابقة أن هناك أثرا لموقع المشتت القوي على استجابة الطلبة في أسئلة الاختيار من متعدد. وبما أن هذا النوع من الأسئلة هو الأكثر استخداما في تقويم الطلبة في المواد الدراسية المختلفة، ومن ضمنها مادة الفيزياء في بيئتنا العربية، وفي ضوء خبرة الباحثين بالإشكاليات التي يواجهها الطلبة في أسئلة الاختيار من متعدد، سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن أحد العوامل التي ربما تؤثر على استجابة الطلبة في أسئلة الاختيار من متعدد، وهو موقع المشتت القوي. وتحديدا تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١. هل يختلف المتوسط الحسابي لاستجابة الطلبة في أسئلة الاختيار من متعدد باختلاف موقع المشتت القوي بالنسبة للاختيار الصحيح؟

٢. ما أثر تغيير موقع المشتت القوي في معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟

٣. ما أثر تغيير موقع المشتت القوي في معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق هدفين رئيسين هما:

* الكشف عن أثر تغيير موقع المشتت القوي في معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء.
* الكشف عن أثر تغيير موقع المشتت القوي في معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء.
* تقديم دراسة باللغة العربية عن أسئلة الاختيار من متعدد تفيد القائمين على وضع الاختبارات، مثل: المعلمين، والمتخصصين التربويين.

حدود الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من الحدود هي:

* بيان أثر تغيير موقع المشتت القوي في كل من معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد فقط، مما يحد من تعميمها على باقي الخصائص السيكومترية.
* تطبيق الدراسة في العام الأكاديمي ٢٠٠٣/٢٠٠٢ في مادة الفيزياء للصف الأول الثانوي، مما يحد من تعميمها على باقي المواد الدراسية.

مصطلحات الدراسة:

لهذه الدراسة مجموعة من المصطلحات رأى الباحثان تعريفها:

المشتت القوي (Strong Distractor): هو البديل غير الصحيح الذي اختاره العدد الأكبر

من الطلبة بعد اختيارهم للبديل الصحيح، وفي بعض الأحيان يتم اختياره أكثر من البديل الصحيح.

الخصائص السيكومترية: يقصد بها دلالات الصدق، ودلالات الثبات للاختبار، بالإضافة إلى معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز لفقرات الاختبار. وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز فقط.

معامل الصعوبة: (Difficulty Index) وهو النسبة بين عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة الاختبارية إجابة صحيحة، وعدد الطلبة الذين حاولوا الإجابة عنها، وبعض التربويين يجده عن طريق حساب النسبة بين عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة الاختبارية إجابة صحيحة، والمجموع الكلي للطلبة، والدراسة الحالية تبنت استخدام الطريقة الأخيرة.

معامل التمييز: (Discrimination Index) وهو قدرة الاختبار وفقراته على التمييز بين الفئة العليا من الطلبة، والفئة الدنيا، ويمكن إيجاده إما بـ:

* إيجاد معامل ارتباط علامات الطلبة على الفقرة، وعلامتهم على الاختبار ككل (الكحلوت، ٢٠٠٢).
* أو عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من الفئة العليا (ناقصا) عدد الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من الفئة الدنيا (وقسمة) الناتج على عدد أفراد إحدى المجموعتين (أبولبدة، والخليلي، وأبوزينة، ١٩٩٦). وقد تبنت الدراسة الحالية استخدام هذه الطريقة.

المعالجات الإحصائية:

١. للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لكل نموذج من نماذج الاختبار، واختبار «ت» للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات الطلبة في نموذجي الاختبار.

٢. للإجابة عن السؤال الثاني تم أولا إيجاد معاملات الصعوبة لكل فقرة في نموذجي الإجابة، ثم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة لكل نموذج، واختبار «ت» للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار.

٣. وللإجابة عن السؤال الثالث تم أولا إيجاد معاملات التمييز لكل فقرة في نموذجي الإجابة، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز لكل نموذج، واختبار «ت» للعينتين المستقلتين لاختبار الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز لنموذجي الاختبار.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من (٣٥٢٥) طالبٍ وطالبة المنتظمين في الصف الأول الثانوي في مدارس قطاع ولاية السيب في محافظة مسقط بسلطنة عمان في العام الأكاديمي ٢٠٠٢/٢٠٠٣. أما عينة الدراسة فقد بلغت (١٩٧) طالبٍ وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من ثلاث مدارس ثانوية. وقد أجاب (٩٨) طالبا وطالبة بنسبة (٥٠٪) عن أسئلة النموذج الأول للاختبار، بينما أجاب (٩٩) طالبا وطالبة بنسبة (٥٠٪) عن أسئلة النموذج الثاني.

أداة الدراسة:

كانت أداة الدراسة عبارة عن اختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد ذي الأربع بدائل، تمت صياغته بعناية شديدة، ودقة كبيرة حتى يحقق الغرض من الدراسة. وقد مرّ إعداد الاختبار بمراحل متعددة بدءاً من إعداد الصورة الأولية له، والذي تكون من (٣٤) فقرة، وانتهاء بالصورة النهائية بعد القيام بإجراءات الصدق والثبات له، وقد بلغت فقراته (٣٠) فقرة.

ولتحديد المشتت القوي في كل فقرة، تمت الاستعانة باختبارات السنوات الماضية، التي أعطت لمصمم الاختبار البدائل التي ظهرت في استجابات الطلبة في تلك الاختبارات ليتم الاستفادة منها في بدائل الاختبار الحالي. ولم يتم الاكتفاء بذلك، بل تم تطبيق الاختبار في البداية بعد القيام بإجراءات الصدق والثبات على عينة مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة الأصلية. وقد تم تحديد المشتت القوي من خلال حساب معامل الصعوبة لكل بديل في الفقرة غير البديل الصحيح، والبديل الذي أعطى معامل صعوبة أعلى عُدّ المشتت القوي.

بعد ذلك تم إعداد نموذجين للاختبار، حيث لم يتم تغيير أي كلمة في الاختبار عدا موقع المشتت القوي، حيث تم وضعه في النموذج الأول قريبا من البديل الصحيح (Key Answer) بينما وضع في النموذج الثاني بعيدا عن البديل الصحيح، والمثال التالي يوضح ذلك.

السؤال في النموذج الأول:

إحدى البدائل التالية توضح طريقة توصيل الفولتميتر في الدوائر الكهربية وعمله:

أ . يوصل على التوالي ويقيس فرق الجهد بين نقطتين.

ب . يوصل على التوالي ويقيس شدة التيار الكهربي.

ج . يوصل على التوازي ويقيس فرق الجهد بين نقطتين. (البديل الصحيح)

د . يوصل على التوازي ويقيس شدة التيار الكهربي. (المشتت القوي)

السؤال في النموذج الثاني:

إحدى البدائل التالية توضح طريقة توصيل الفولتميتر في الدوائر الكهربية وعمله:

أ . يوصل على التوازي ويقيس شدة التيار الكهربي. (المشتت القوي)

ب . يوصل على التوالي ويقيس شدة التيار الكهربي.

ج . يوصل على التوازي ويقيس فرق الجهد بين نقطتين. (البديل الصحيح)

د . يوصل على التوالي ويقيس فرق الجهد بين نقطتين.

وقد اشتمل الاختبار في صورته النهائية على جزأين، الأول يتكون من تعليمات للطالب في كيفية الإجابة عن الأسئلة. أما الجزء الثاني فهو فقرات الاختبار البالغة (٣٠) فقرة. و لم يقم الطلبة بالإجابة عن الاختبار في ورقة الأسئلة، بل أعطوا ورقة إجابة منفصلة يقومون بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة. كما اشتملت ورقة الإجابة على مكان لكتابة اسم الطالب والشعبة.

صدق الاختبار:

للتحقق من الصدق الظاهري، وصدق المحتوى للاختبار تم عرضه على ستة من المتخصصين في تدريس الفيزياء، وقد طلب منهم إبداء الرأي حول الاختبار في الآتي:

* وضوح المصطلحات، ودقة وصحة الصياغة اللغوية لفقرات الاختبار.
* الدقة العلمية لفقرات الاختبار، ويقصد به مدى صحة محتويات الفقرات من الناحية العلمية (الفيزياء).
* ملاءمة فقرات الاختبار لمستوى طلبة الصف الأول الثانوي.
* ملاءمة فقرات الاختبار للأهداف التعليمية للوحدة التدريسية التي تم صياغة أسئلة الاختبار فيها.

* فاعلية البدائل من وجهة نظر منطقية.
* إخراج الاختبار وتصميمه.

وفي ضوء أراء المحكمين تم إجراء بعض التعديلات، مثل: الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وتجانس البدائل، وحذف بعض البدائل التي قد تسبب غموضاً لدى الطلبة، أو توحي بالإجابة الصحيحة.

ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون ٢٠(KR-20)، عن طريق تطبيقه على عينة مشابهة لعينة الدراسة بلغت (٣٠) طالباً وطالبة. وقد بلغت قيمة الثبات (٠،٧٩)، مما يعد مناسبا لأغراض الدراسة. كما تم حذف أربع فقرات من الاختبار؛ وذلك لأن تميزها كان ضعيفا، والملحق رقم (١) يوضح الصورة النهائية للاختبار.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها حسب تسلسل أسئلتها.

السؤال الأول: هل يختلف المتوسط الحسابي لاستجابة الطلبة في أسئلة الاختيار من متعدد باختلاف موقع المشتت القوي بالنسبة للاختيار الصحيح؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار «ت» لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية (الجدول رقم ١).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة «ت» للفروق بين المتوسطات الحسابية لكل نموذج من نماذج الاختبار

النموذج	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	٩٨	١١,٣٢	٤,٣٦	٦,٢٩٨	٠,٠٠١
الثاني	٩٨	١٥,٥٢	٤,٩٧		

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي للنموذج الثاني للاختبار أعلى من النموذج الأول حيث بلغ (١٥,٥٢) بانحراف معياري بلغ (٤,٩٧)، مقارنة بالمتوسط

الحسابي لنموذج الاختبار الأول. وهذا يعني أن أداء الطلبة في النموذج الثاني للاختبار أفضل من نتائج الطلبة الذين أدوا النموذج الأول.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها فريل (Friel, 1976) وفريل وجونستون (Friel & Johnstone, 1979). وقد تكون هناك مجموعة من الأسباب الكامنة وراء ذلك، والتي لا يمكن اكتشافها في هذه الدراسة بشكلها الحالي، إلا أن أحد الأسباب قد يعود إلى موقع المشتت القوي في النموذج الثاني، الذي كان موقعه أبعد من موقع البديل الصحيح. ففي هذه الحالة لا يعمل المشتت القوي بصورة كافية؛ لأن الطالب يكون تركيزه أكثر على الجواب الصحيح، ومن ثم فرصة إجابته على السؤال بطريقة صحيحة تكون كبيرة.

السؤال الثاني: ما أثر تغيير موقع المشتت القوي في معاملات الصعوبة لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم أولا حساب معاملات الصعوبة لجميع فقرات الاختبار للنموذجين. كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات الصعوبة لكل نموذج، و اختبار «ت» للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار. ويوضح الجدول رقم (٢) أولا معاملات الصعوبة لفقرات نموذجي الاختبار.

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك فروقا في معاملات الصعوبة بين نموذجي الإجابة لبعض الفقرات قد تصل إلى أكثر من ٢٠ درجة (مثلا الفقرات ١، ٣، ٦، ١٤، ٢٠). وهذا يعني أن بعض الفقرات تكون أسهل في أحد النماذج هي ليست كذلك في النموذج الآخر، والعكس صحيح.

كما يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة «ت» للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار.

الجدول رقم (٢)
معاملات الصعوبة لفقرات نموذجي الاختبار

الفقرة	معامل الصعوبة	
	النموذج الأول	النموذج الثاني
١	٠,٢٤	٠,٥٢
٢	٠,٥٩	٠,٦٥
٣	٠,٣٩	٠,٦٥
٤	٠,٣٣	٠,٣٥
٥	٠,١٨	٠,٣٢
٦	٠,٢٤	٠,٥٢
٧	٠,٤٥	٠,٦٢
٨	٠,٥٨	٠,٧٤
٩	٠,٦٢	٠,٧٠
١٠	٠,٢١	٠,٥٣
١١	٠,٥٠	٠,٦٨
١٢	٠,٤٧	٠,٣٢
١٣	٠,٤٥	٠,٧٣
١٤	٠,٤١	٠,٦٤
١٥	٠,٢١	٠,٤١
١٦	٠,٢٦	٠,٤٢
١٧	٠,٣٢	٠,٣٠
١٨	٠,٤٥	٠,٩١
١٩	٠,٢٧	٠,٣٠
٢٠	٠,٣٨	٠,٠٩
٢١	٠,٤٨	٠,٥٦
٢٢	٠,٤٧	٠,٤٤
٢٣	٠,٣٣	٠,٥٥
٢٤	٠,٤٧	٠,٦٧
٢٥	٠,٣٣	٠,٦٥
٢٦	٠,٣٩	٠,٧٠
٢٧	٠,٢٠	٠,٥٠
٢٨	٠,٢٦	٠,٥٥
٢٩	٠,٥٢	٠,٤٢
٣٠	٠,٢٣	٠,٢٦

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة «ت» للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار

النموذج	حجم الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	٩٨	٠,٣٧	٠,١٣	٣,٧١٢	٠,٠٠٠
الثاني	٩٩	٠,٥٢	٠,١٨		

يتبين من الجدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة للنموذج الثاني أعلى من المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة للنموذج الأول، حيث بلغ (٠,٥٢) بانحراف معياري قدره (٠,١٨)، مقارنة بـ(٠,٣٧)، وانحراف معياري (٠,١٣) للنموذج الأول. وهذا يعني أن فقرات النموذج الثاني للاختبار لها معاملات صعوبة بشكل عام أكبر من فقرات النموذج الأول، أي أن الطلبة وجدوا فقرات النموذج الثاني أسهل من فقرات النموذج الأول. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج العديد من الدراسات مثل (Johnstone & Ambusaidi, 2000; Friel, 1976; Marcus, 1963; Friel & Johnstone, 1979). ويمكن عزو ذلك إلى أن موقع المشتت القوي أثر في جعل معاملات صعوبة فقرات النموذج الثاني للاختبار أسهل من النموذج الأول. فعند وضع المشتت القوي بجانب البديل الصحيح يكون له أثر كبير في تشتيت الطلبة؛ وذلك لقيام الطالب بعمل مقارنة بين البديلين، ومن ثم فرصة الوقوع في الخطأ تزداد مقارنة عندما يكون موقع المشتت القوي أبعد عن البديل الصحيح. وهذا أحد التفاسير لهذه المشكلة، ولكن نعتقد أننا بحاجة إلى دراسات أخرى مستفيضة في هذا المجال للبحث عن أسباب أخرى كامنة وراء هذا الاختلاف في المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة.

السؤال الثالث: ما أثر تغيير موقع المشتت القوي في معاملات التمييز لأسئلة الاختيار من متعدد في مادة الفيزياء ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معاملات التمييز لجميع الفقرات في نموذجي الاختبار. كما تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعاملات التمييز لكل نموذج، واختبار «ت» للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز لنموذجي الاختبار. ويوضح الجدول رقم (٤) أولا معاملات التمييز لفقرات الاختبار للنموذجين.

الجدول رقم (٤) معاملات التمييز لفقرات نموذجي الاختبار

الفقرة	معامل التمييز	
	النموذج الأول	النموذج الثاني
١	٠,١٢	٠,٦١
٢	٠,٣٣	٠,٤٥
٣	٠,٣٠	٠,٦٤
٤	٠,٠٦	٠,٢١
٥	٠,٠٦	٠,٣٩
٦	٠,٢٤	٠,٦١
٧	٠,٢٤	٠,٦٤
٨	٠,٤٢	٠,٥٨
٩	٠,٣٣	٠,٤٨
١٠	٠,١٢	٠,٣٣
١١	٠,٥٨	٠,٧٠
١٢	٠,٢٧	٠,٠٣
١٣	٠,٣٠	٠,٤٢
١٤	٠,٣٩	٠,٣٦
١٥	٠,٣٠	٠,٥٢
١٦	٠,٢١	٠,٣٠
١٧	٠,١٥	٠,٢٤
١٨	٠,٠٦	٠,٣٦
١٩	٠,١٨	٠,٦١
٢٠	٠,٣٣	٠,٠٦
٢١	٠,٤٢	٠,٣٩
٢٢	٠,٣٩	٠,٣٩
٢٣	٠,٣٦	٠,٥٥
٢٤	٠,٦٤	٠,٦٧
٢٥	٠,٣٦	٠,٦٤
٢٦	٠,٢٤	٠,٤٨
٢٧	٠,٠٩	٠,٤٥
٢٨	٠,٢١	٠,٣٠
٢٩	٠,٣٦	٠,٣٠
٣٠	٠,٣٣	٠,٠٩

يتبين من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا في معاملات التمييز لبعض الفقرات بين نموذجي الإجابة قد تصل إلى أكثر من ٢٠ درجة (مثلا الفقرات ١، ٥، ٦، ١٠، ٣٠). وهذا يعني أن بعض الفقرات لها قدرة تمييز مختلفة حسب موقع المشتت القوي بالنسبة للبديل الصحيح في الفقرة. فمثلا الفقرة رقم (١٠) قدرتها التمييزية ضعيفة في النموذج الأول (٠,١٢) بينما قدرتها التمييزية مناسبة في النموذج الثاني (٠,٣٣).

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة «ت» للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات الصعوبة لنموذجي الاختبار، فموضحة في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج قيمة «ت» للفروق بين المتوسطات الحسابية لمعاملات التمييز لنموذجي الاختبار

النموذج	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	٩٨	٠,٢٧	٠,١٥	٣,٤٩٢	٠,٠٠١
الثاني	٩٩	٠,٤٣	٠,١٨		

يظهر من الجدول رقم (٥)، أن المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز لفقرات النموذج الثاني للاختبار أعلى من المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز لفقرات النموذج الأول للاختبار. وبتفاصيل أكثر نجد أن المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز لفقرات النموذج الثاني للاختبار بلغ (٠.٤٣) بانحراف معياري قيمته (٠,١٨). أما المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز لفقرات النموذج الأول للاختبار فقد بلغ (٠,٢٧) وانحراف معياري قيمته (٠,١٥). وهذا يعني أن النموذج الثاني للاختبار له قدرة تمييزيه عالية بين الطلبة مقارنة بالنموذج الأول. ويمكن تفسير ذلك بالعلاقة بين معامل الصعوبة، ومعامل التمييز. فإذا كان معامل الصعوبة في حدود (٠,٥٥) نجد ارتفاعا في معامل التمييز الذي يمكن أن يصل إلى+ ١(الهويدي، ٢٠٠٢). وهذا واضح في نتيجة هذا الاختبار، حيث لاحظنا أن المتوسط الحسابي لمعاملات الصعوبة للنموذج الثاني للاختبار بلغ (٠,٥٢)، وهي قيمة قريبة من (٠.٥٥)، ومن ثم وجدنا ارتفاعا في المتوسط الحسابي لمعاملات التمييز.

مناقشة عامة:

لقد بينت نتائج الدراسة الحالية أن هناك إشكالية في أسئلة الاختيار من متعدد من حيث

صدقها في قياس ما وضعت لقياسه. ففي الدراسة الحالية تبين أن تعديلا بسيطا في ترتيب بدائل الفقرة من حيث تغيير موقع المشتت القوي بالنسبة لموقع البديل الصحيح أوجد فروقا دالة إحصائيا للمتوسط الحسابي للاختبار، وكذلك في معاملات الصعوبة والتمييز، والمتوسطات الحسابية لها. وتضيف نتيجة هذه الدراسة ما أكده بعض التربويين في صدق أسئلة الاختيار من متعدد، مثل : هيرمان (Herman, 1992) الذي يرى أن في أسئلة الاختيار من متعدد لا يكون هناك تناظر دائم بين ما يقيسه الاختبار فعلا، والمعاني الحقيقية، أو عمليات التفكير التي نسعى لقياسها. كما أشار إلى صدق أسئلة الاختيار من متعدد كل من جونستون وأمبوسعيدي (Johnstone & Ambusaidi, 2000), وفيرما وآخرين (Verma et al., 1997)، و كابير (Capper, 1996) ، التي أكدت دراستهم ما ذهب إليه هيرمان.

وهنا قد يطرح شخص ما السؤال الآتي: «هل يتم فعلا قياس ما تم وضعه وتخطيطه مسبقا من أهداف ومحتوى علمي عن طريق أسئلة الاختيار من متعدد ؟ » قد تكون الإجابة «بلا» أو غير مكتملة في ضوء معطيات نتائج هذه الدراسة. فالفريق المتحيز مع أسئلة الاختيار من متعدد سيجيب بـ«نعم»، بينما الفريق المتحيز ضد هذا النوع من الأسئلة سيجيب بـ« لا». إذاً من الضروري أن يقوم المتخصصون في مجال القياس والتقويم بدراسات متعددة في أسئلة الاختيار من متعدد لتتجلى الصورة، ويكون هناك نوع من الاطمئنان أن ما يتم قياسه في هذا النوع من الأسئلة هو الذي تم تخطيطه ورسمه مسبقا.

ويأمل الباحثان في أن يتم عمل المزيد من الدراسات في هذا المجال. حتى يتم استكشاف العوامل الحقيقية وراء التغييرات التي حدثت في معاملات الصعوبة، ومعاملات التمييز عند تغيير موقع المشتت القوي بالنسبة للبديل الصحيح.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج أعلاه توصي الدراسة بمجموعة من التوصيات، وتقترح عددا من الأمور هي:

١. عدم الاعتماد على أسئلة الاختيار من متعدد بشكل أساس في اختبارات الطلبة.

٢. يجب التقيد بالإرشادات المتوافرة في الأدب التربوي حول تصميم أسئلة الاختيار من متعدد حتى يتم تجنب الكثير من نقاط الضعف لهذه الأسئلة، مثل: التخمين.

٣. ضرورة البحث عن طرق تقويم أخرى فعالة بجانب أسئلة الاختيار من متعدد.

٤. القيام بمزيد من الدراسات والبحوث في موضوع أسئلة الاختيار من متعدد.

المراجـــع

أبو لبدة، عبد الله والخليلي، خليل وأبوزينة، فريد .(١٩٩٦). **المرشد في التدريس**. دبي : دار القلم.

أمبوسعيدي، عبد الله والصارمي، عبد الله .(٢٠٠٢). **تقويم تربوي لتحصيل متميز ومستقبل أفضل**. ورقة عمل مقدمة للندوة الوطنية حول تطوير التعليم الثانوي للصفين ١١، و ١٢، مسقط، سلطنة عمان) .أبريل، ٢٠٠٢.

الخليلي، خليل يوسف وحيدر، عبد اللطيف حسين ويونس، محمد جمال الدين .(١٩٩٦). **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** . دبي : دار القلم.

السويدي، خليفة علي والخليلي، خليل يوسف .(١٩٩٧). **المنهاج مفهومه وتصميمه وتنفيذه و صيانته** . دبي : دار القلم.

الكحلوت، أحمد عيسى .(٢٠٠٢). مقارنة بين الخصائص السيكومترية لكل من اختبارات الاختيار من متعدد، واختبارات التكميل، **مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ٢٢**، ١٢٧ –١٥٣.

النجدي، أحمد، وراشد، علي، وعبدالهادي، منى .(١٩٩٩). **المدخل في تدريس العلوم**. القاهرة : دار الفكر العربي.

الهويدي، زيد .(٢٠٠٢). **مهارات التدريس الفعال**. العين : دار الكتاب الجامعي.

الوكيل، حلمي أحمد و محمود، حسين بشير .(٢٠٠١). **الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى** . القاهرة : دار الفكر العربي.

Ace, M. , & Dawis, R. (1973) . Item structure as a determinant of item difficulty in verbal analogies. **Educational and Psychological Measurement, 33**, 143-149.

Ambusaidi, A .(2000). **An investigation into fixed response questions in science at secondary and tertiary levels**. Unpublished Ph.D. Thesis, Glasgow, University of Glasgow.

Black, P. (1998). **Testing: Friend or Foe? Theory and practice of assessment and testing**. London: The Falmer Press.

Blunch, N. J. (1984). Positional bias in multiple-choice questions. **Journal of Marketing Research**, **21**, 216-220.

Burton, L., & Haines, C. (1997). Innovative in teaching and assessing mathematics at university level. **Teaching in Higher Education, 2**(3), 273-293.

Capper, J. (1996). **Testing to Learn - Learning to Test.** Washington DC, International Reading Association and The Academy for Educational Development.

Child, D. (1997). **Psychology and the Teacher**. London: Cassell.

Cizek, G. J. (1994). The effect of altering the position of options in a multiple-choice examination. **Educational and Psychological Measurement, 54**(1), 8-20.

Cronbach, L. (1950). Further evidence on response sets and test design. **Educational and Psychological Measurement, 10**, 3-31.

Currie, R. (1986). Objective testing, in Lloyd-Jones, R., Bray, E., Johnson, G. and Currie, R. (eds.). **Assessment from Principal to Action,** pp 47-54. London: Macmillan Education.

Friel, S. (1976). **An investigation into objective testing in science in a Scottish secondary school.** Unpublished MSc. Dissertation, Glasgow, University of Glasgow.

Friel, S. , & Johnstone, A. (1979). Does the position of the answer in a multiple-choice test matter? **Education in Chemistry, 16**, 175.

Handy, J., & Johnstone, A. (1973a). Reproducibility in objective. **Education in Chemistry, 10** (2), 47-48-100.

Handy, J., & Johnstone, A. (1973b). How students reason in objective tests. **Education in Chemistry, 10** (3), 99-100.

Herman, J. (1992). **What is happening with educational assessment?.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED349342).

Hudson, B. (1969). Guessing in multiple - choice tests. **School Science Review, LI**(175), 437-439.

Jackson, B. (1988). A comparison between computer - based and traditional assessment tests and their effects on pupil learning and scoring. **School Science Review, 69**(249), 809-815.

Johnstone, A., & Ambusaidi, A. (2000). Fixed response: What we are testing. **Chemistry Education Research and Practice in Europe, 1**(3), 323-328.

Johnstone, A., Bahar, M., & Hansell, M. (2000). Structural communication grids: A valuable assessment and diagnostic tool for science teachers. **Journal of Biological Education, 34** (2), 87-89.

Johnstone, A., MacGuire, P., Friel, S. , & Morrision, E. (1983). Criterion - referenced testing in science: Thought, worries and suggestions. **School Science Review, 64** (229), 626-634.

Johnstone, A., & Sharp, D.W.A. (1972). Objective testing in tertiary education chemistry courses. **Chemistry in Britain, 8**(2), 66-68.

Lorsbach, A., Tobin, K., Briscove, C., & Ulerick, S .(1992). An interpretation of assessment methods in middle school science. **International Journal of Science Education, 14** (3), 305 - 307.

Marcus, A. (1963). The effect of correct response location on the difficulty level of multiple - choice questions. **Journal of Applied Psychology, 47**(1), 48-51.

Mavrommaties, Y. (1997). Understanding assessment in the classroom: Phases of the assessment process - the assessment episode. **Assessment in Education, 4**(3), 381 - 399.

Ndalichako, J., & Rogers, W. (1997). Comparison of Finite State Score Theory, Classical Test Theory, and Item Response Theory in scoring multiple - choice items. **Educational and Psychological Measurement, 57**(40), 580-589.

Rowntree, D. (1987). **Assessing students: How shall we know them?** London: Kogan Page.

Schawirth, L.W.T., Van Der-Vleuton, C.P.M., Stoffers, H.E., & Peperkamp, A.G.W. (1996). Computerized long - menu questions as an alternative to open ended questions in computerized assessment. **Medical Education, 30**, 50-55.

Tamir, P. (1990). Justifying the selection of answers in multiple - choice items. **International Journal of Science Education, 12** (5), 75-83.

Verma, M., Chatwal, J., & Singh, T. (1997). Reliability in essay type questions-effect of structuring. **Assessment in Education, 4** (2), 265-270.

West, D. (1993). Introduction. In Edwards, D.; Scanlon, E. and West, D. (eds.). **Teaching, Learning and Assessment in Science Education**. London: Paul Champman Publishing Ltd.

White, R., & Gunstone, R. (1992). **Probing understanding**. London: The Falmer

Wisker, G. (1997). Assessing for learning in English studies: Some innovative practices. **Teaching in Higher Education, 2**(2), 123 - 139.

العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت

د. بدر محمد الأنصـاري
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت@

د. بدر محمد الأنصاري
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة عربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وفحص معدلات انتشاره، والتعرف على الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وكذلك تحديد أكثر الإجراءات إثارة للخوف في عيادة الأسنان لدى طلاب جامعة الكويت، فضلاً عن التعرف على طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وبعض متغيرات الشخصية.

تكونت عينة الدراسة الأولى من (١٢٦٦) طالبٍ وطالبة، بواقع (٣٤٨) طالبٍ و(٩١٨) طالبة، أما عينة الدراسة الثانية فقوامها (٦٣٨) طالبٍ وطالبة، بواقع (٢٨٤) طالبٍ و (٣٥٤) طالبة من الطلاب الكويتيين المسجلين بجامعة الكويت، تراوحت غالبية أعمارهم ما بين (١٨–٢٥) عاما. وقد تم تطبيق المقاييس التالية: القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ومقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS، والاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST، ومقياس جامعة الكويت للقلق KUAS، ومقياس جامعة الكويت للتشاؤم، و مقياس العصابية EPQ-N، و المقياس العربي للوسواس القهري، وصحيفة البيانات الشخصية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الأولى عن تمتع القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بخصائص قياسية جيدة من ناحية الثبات والصدق، فقد وصل معامل ألفا إلى (٠,٩٦) لعينة الذكور، وإلى (٠,٩٥) لعينة الإناث، على حين وصل معامل ثبات التنصيف إلى (٠,٩٣) لعينة الذكور، وإلى (٠,٩٤) لعينة الإناث، كما وصل معامل ثبات الاستقرار

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٢/١٢/٢٨م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٣/١٠/٢٩م

* تم دعم هذا البحث عن طريق إدارة الأبحاث بجامعة الكويت، رقم المنحة 02/00 op

إلى (٠,٨٩)، وقد كشفت نتائج الصدق العاملي للقائمة عن استخلاص ستة عوامل من عينة الطلبة، وخمسة عوامل من عينة الطالبات، على حين كشفت نتائج الدراسة الثانية عن ارتباط الخوف المتعلق بعلاج الأسنان بارتباطات جوهرية موجبة مع كل من القلق المتعلق بعلاج الأسنان، والقلق والعصابية، والوسواس القهري و التشاؤم.

وأسفرت نتائج الدراسة الثانية عن وجود فروق جوهرية بين المجموعة الكثيرة والقليلة في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان في متغيرات الشخصية، حيث يتسم الأفراد الأكثر خوفاً من علاج الأسنان بما يلي: القلق المتعلق بعلاج الأسنان، والقلق والوسواس القهري، والعصابية والتشاؤم. كما كشفت نتائج الدراسة أيضاً عن ارتفاع معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى الطالبات (١٣,٤٪) عما لدى الطلبة (٩,٨٪)، فضلاً عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، حيث حصلت الطالبات على متوسطات أعلى من الطلبة بوجه عام. حيث كان من أكثر الإجراءات إثارة للخوف المتعلق بعلاج الأسنان كانت على التوالي: إنجاز العمل بدون مخدر، خطأ طبيب الأسنان في إجراء الجراحة، خلع الأسنان، علاج العصب، جراحة اللثة، تلف السن، حفر الأسنان، فشل العملية الجراحية، الحفار، الألم.

المجلد 5 العدد 2 يونيـــو 2004

Dental Fears and its Relationship to Personality Variables Among Kuwait University Undergraduates

Bader Moh'd Al-Ansari
College of General Studies - Department of Psychology
University of Kuwait

Abstract

This study aimed at determining the prevalence of dental fear among Kuwait University undergraduates in relation to certain gender specific personality traits concerning dental anxiety, neuroticism and obsession, and to discover the procedures that evoked most dental fear, for developing the dental fear inventory. The target population comprised two independent samples of 1266 and 638 students, respectively, of both sexes in the age range of 18-25 years, who were administered standard scales. These included Arabic Dental Fear Inventory (ADFI), Corah's Dental Anxiety Scale (CDAS), Dental Anxiety Self-Test (DAST), Kuwait University Anxiety and Pessimism Scales (KUAS,KUPS), EPQ Neuroticism (EPQ-N), and Arabic Obsessive-Compulsive Scales, as they presented satisfactory psychometric properties. The study revealed item total correlation range of 0.28 - 0.77, and the factor structure of Dental Fear Inventory presented six factors for males and five for females. Our findings showed Dental Fear Inventory correlated 0.58 on Corah Dental Anxiety Scale and 0.61 on Dental Anxiety Self-Test, concurrently supporting the validity of Dental Fear Inventory. Moreover, the Cronbach coefficient for Dental Fears Inventory was found to be 0.96, split-half coefficient 0.94, and re-test coefficient of 0.89. Overall, the dental fear significantly correlated with dental anxiety, anxiety, obsession, pessimism and neuroticism, with significant difference in personality traits between higher versus lower groups in dental fears, with those higher in dental anxiety exhibiting tendencies of dental fear, anxiety, pessimism, neuroticism and obsession. The factor structure of the personality variables revealed two factors (Dental anxiety and fears/neuroticism). Gender-wise, the dental fear prevalence rates were found to be 13.4% (females) and 9.8% (males), with females scoring higher in dental fears than the males. Also, the dental procedures that evoked greatest fear were not being numb enough, pain, drill, loosing teeth, dentist going wrong, gum bleeding, nerve treatment, gum surgery, tooth damage, teeth drilling, and operation failure. These findings provided the empirical basis for requisite theoretical and practical implications of dental fears vis-à-vis personality traits, and also for making some recommendations.

العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وبعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت

د. بدر محمد الأنصـاري
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الكويت

المقدمة:

تميل معظم نظم الرعاية الصحية العربية إلى التقليل من أهمية الرعاية الصحية الوقائية، ومن الاستثمار في برامج الرعاية الوقائية، والرعاية الأولية بوجه عام، علماً أن نسبة كبيرة من المشكلات الصحية التي يواجهها العرب تستجيب لأشكال الرعاية الوقائية، بما فيها زيادة الوعي وتغير السلوك. وهذا بديل ناجح للاختلال الحالي في نظم الرعاية الصحية التقليدية. وإذا تم تجاهل الظروف التي تستجيب للتعليم، وتعديل السلوك، فإن تحسين الحالة الصحية يصبح أصعب. ولذلك ينبغي على صانعي السياسة الصحية العرب في السنوات القادمة أن يبدأوا بزيادة التركيز على وضع برامج، وأنشطة وقائية من جميع الأنواع؛ لتشجيع ممارسة الرعاية الصحية للفم على سبيل المثال، علماً أن العناية بصحة الفم والأسنان قد تساهم في منع تفاقم مرض الرئتين الذي يُودى سنوياً بحياة ٢,٢ مليون شخص في العالم، وأمراض أخرى، من بينها إصابة تاجية القلب والتعرض للسكتات الدماغية (المكتب الإقليمي للدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٢) و حيث إن الخوف من علاج الأسنان قد يمنع الفرد من طلب العناية الصحية لأسنانه، أو تجنب العلاج تماماً، فإن التوجيه والإرشاد يعدّ مطلباً أساساً لتعديل سلوك الأفراد، في ضوء ذلك أجريت هذه الدراسة.

وفيما يتعلق بصحة الأسنان، والصحة العامة للفرد، فإن الخوف المتعلق بعلاج الأسنان يمكن أن يكون له تداعيات خطيرة. فبالإضافة إلى أن الإصابة المزمنة في اللثة، والأسنان يمكن أن تؤثر في الحالة الصحية للفرد، فإن قدرة الفرد على المضغ والهضم يمكن أيضاً أن تتضاءل بشدة، وبدون لثة، وأسنان سليمة، فإن الكلام سوف يتأثر أيضاً، فضلاً عن ثقة الفرد بنفسه يمكن أن تهتز إذا كان لا يشعر بالأمان فيما يتعلق بتنفسه وابتسامته. وهذا يمكن أن يؤدي إلى شعور الفرد بالحرج، وبالنقد في كلٍ من بيئة العمل، والبيئة الاجتماعية التي

يتحرك فيها .(DAPA,2000:3) علماً أن هناك علاقة إيجابية بين صحة الأسنان والفم بوجه عام، والثقة بالنفس، حيث تؤدى صحة الفم والأسنان إلى أن تدفع الشخص للحديث بثقة دون قلق، أو خشية، أو حرج من شكل أسنانه، أو الخوف من التنفس، أو الابتسامة . فضلاً عن وجود علاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والقلق، والمخاوف بوجه عـام (Berggren&Carlsson,1984; Kaakko & Murtomaa, 1999; Schuurs & Hoogstraten,1997; Schouwstra et al.,1996; Locker et al:2001, Moore el al.,1991;)

وحيث إن كلاً من الوسواس القهري، والتشاؤم، والعصابية تندرج تحت اضطرابات القلق والاكتئاب وافتراض ارتباط هذه المتغيرات بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان له ما يسوغه من ناحية اجتماعها تحت جملة هذين الاضطرابين (الوسواس، والعصابية) والتي تندرج تحت اضطرابات القلق، على حين يندرج التشاؤم تحت اضطرابات الاكتئاب، كما يتضح من فقرة الدراسات السابقة التي سوف تعرض فيما بعد. والتي اهتمت ببحث الارتباط بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وكل من القلق، والمخاوف، والقلق المتعلق بعلاج الأسنان، ومن ثم فإنه من بين أهداف هذه الدراسة أن نمتد بالارتباطات إلى متغيرات أخرى كالوسواس، والعصابية، والتشاؤم.

ومن هنا تتضح أهمية دراسة المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى طلاب الجامعة، وهو أحد المتغيرات النفسية التي تؤثر في الفم، والصحة العامة بوجه عام، خصوصاً أن الاتجاه الحديث في التعليم الجامعي يؤكد أهمية تطوير شخصية الطالب الجامعي ، والدور الذي تقوم به الجامعة في إعداد الطالب نفسياً، ومعرفياً، واجتماعياً، وأن الجامعة ليست مكاناً لتحصيل المعرفة فحسب ، بل إنها إلى جانب ذلك بيئة للنمو النفسي المعرفي يكتسب منها طالب العلم ميولاً، واتجاهات، وقيماً، وعادات، وأعرافاً تنمي شخصيته، وتوجه سلوكه، بحيث يكون متمتعاً بالصحة النفسية، والجسمية ، ومتحرراً من اضطرابات القلق، والاضطرابات النفسية الأخرى .

ونعرض فيما يلي بعض المفاهيم المرتبطة بالمخاوف المتعلق بعلاج الأسنان حسب تصنيف رابطة القلق، والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان في لندن . (DAPA, 2000) إن هناك ثلاثة مفاهيم متداولة تدور حول الخوف المتعلق بعلاج الأسنان هي على النحو التالي:

الخوف المتعلق بعلاج الأسنان Dental Fear وهو مشاعر خشية، أو خوف المريض بالأسنان من ألم محدد من بعض، أو أحد الإجراءات، أو الأجهزة، التي يستخدمها طبيب

الأسنان أثناء وجود الفرد داخل عيادة الأسنان .(DAPA, 2000)

وأما فيما يتعلق بمفهوم **الخواف أو الرهاب المتعلق بعلاج الأسنان Dental Phobia** فهو حالة متطرفة من القلق المتعلق بعلاج الأسنان، التي تخلق نمطاً سلوكياً يتميز بالتجنب الكلي لعلاج الأسنان حتى بدون خبرة مؤلمة سابقة(DAPA, 2000) . ومن ثم فإن هذا الخوف يمنع الإنسان من طلب العناية بأسنانه.

أما القلق المتعلق **بعلاج الأسنان Dental Anxiety** فهو مشاعر عامة من الضيق، وعدم السرور الناتج عن توقع و تخيل الألم من الأساليب والإجراءات، أو الأجهزة التي يستخدمها طبيب الأسنان في العلاج (DAPA,2000).

كما يُعرّف **القلق المتعلق بعلاج الأسنان** بأنه عبارة عن مفهوم مختلف عن مفهوم القلق العام، من حيث كونه عبارة عن استجابة خاصة لحدث ضاغط، متعلق بأحد المواقف المتعلقة بعلاج الأسنان، و قد يكون حالة (أي يختص بموقف واحد)، أو سمة تختص بمجموعة من المواقف (Corah, Gale, & Illig,1978).

ويمكن إقامة التفرقة بين الخوف، والقلق المتعلق بعلاج الأسنان بوجه عام على أساس مصدر التنبيه، فإن المصدر في حالة الخوف يمكن تحديده، في حين لا يمكن تعيين المصدر المحدد الذي يثير القلق، وبكلمات أخرى، فإن الأفراد الذين يترددون على عيادات الأسنان يمكن أن يقولوا لغيرهم أي شئ يخافونه على وجه التحديد من إجراءات علاج الأسنان، فهم يشعرون -عادة بمخاوف محددة . وفي حالة الخوف فإن التهديد بالألم يدركه الفرد على أنه تهديد خارجي محدد، ولكن القلق علي العكس من ذلك؛ لأن التهديد الأساس في القلق عام وغير محدد المصدر، داخلي ويتمثل في توقع، أو تخيل ألم قد يحدث للفرد من جراء أي أسلوب من أساليب علاج الأسنان.

أما عن التفرقة بين القلق، والخوف، أو الرهاب المرضي المتعلق بعلاج الأسنان فتتمثل في أن الخوف، أو الرهاب سلوك يدفع الفرد إلى تجنب علاج الأسنان، بسبب الخوف الشديد من إجراءات العلاج.

وأخيراً يُعدّ الخواف المرضي أحد الاضطرابات العصابية؛ وذلك وفقاً للدليل التشخيصي والإحصائي الصادر عن رابطة الطب النفسي الأمريكية.ويمكن التفرقة بين الخوف، والخواف، أو الرهاب من حيث إن الخوف يتميز بالفطرية، والعمومية،

والموضوعية، وسرعة الاستجابة، في حين يتصف الخواف، أو الخوف المرضي بالخصوصية، والذاتية، واللامعقولية، والثبات النسبي، وتتصف استجابته بأنها غالباً ما تكون استجابة التجنب والتحاشي (الأنصاري، ٢٠٠١).

وامتداداً للمحاولات التي قام بها الباحثون للتوصل إلى تعريف للخوف المتعلق بعلاج الأسنان، بأنه استجابة لخطر واضح وموجود فعلاً، أى: الخشية، أو الخوف من ألم مرتقب من أحد الإجراءات التي يستخدمها طبيب الأسنان أثناء وجود الفرد داخل عيادة الأسنان. وكذلك هو وقتي، و يزول بزوال المنبه، أو المثير، والمثير في هذه الحالة معروف ومدرك شعورياً.

الدراسات السابقة

وبالاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الظاهرة موضع الاهتمام، أو التي اهتمت بتناول أحد جوانبها يمكن تقسيم البحوث والدراسات التي تناولت المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان كما يلي:-

١- مقاييس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

٢- الدراسات التي أجريت بهدف تحديد طبيعة علاقة المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبعض متغيرات الشخصية.

٣- الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

٤- الدراسات التي أجريت بهدف التعرف علي الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

ونبدأ هذا العرض ببيان تاريخي موجز، وانتقائي لأهم الدراسات النفسية في هذا الصدد.

القسم الأول : مقاييس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

يتاح عدد قليل من المقاييس حول المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان نعرض لأهمها فيما يلي:

١- استخبار المخاوف **Weiner's Fear Questionnaire (FQ)** من إعداد «وينر ، شيهان» (Weiner & Sheehan,1990)، الذي يهدف إلى قياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والذي يتكون من عدد (٣٤ بنداً x٥ بدائل للإجابة) مقسمة على جزأين: الأول يتكون من (١٦بنداً x٥ بدائل للإجابة) والتي تدور حول المخاوف المتعلقة بالإجراءات المستخدمة في علاج الأسنان، أما الجزء الثاني والذي يتكون من عدد (١٨ بنداً x٥ بدائل للإجابة) و تدور حول ردود فعل الفرد لتلك الإجراءات المثيرة للخوف في عيادة الأسنان.

وفيما يتعلق بالثبات، فلم يتم حسابه بالطريقة السليمة (انظر:(Schuurs&Hoogstraten,1993), وفيما يتعلق بالصدق فلم يتم حسابه على الرغم من أن بعض الدراسات العاملية استخلصت أربعة عوامل للاستخبار (الخوف العام، الخوف من علاج الأسنان، القلق الداخلي، القلق الواقعي) (انظر:(Weiner & Sheehan,1990) ومن ثم فإن المقياس بحاجة إلى حساب صدقه وثباته . وعلى الرغم من تطبيقه على عينات قوامها (١٥١) فردٍ من المرضى المترددين على عيادات الأسنان، و(١٠٠) فرد من طلاب الجامعات و (٥٠) فرداً من المتسوقين في الأسواق المغلقة، إلا أنه لم تستخرج معايير للاستخبار حتى الوقت الراهن (انظر : المرجع نفسه).

٢- **مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان Dental Fear Survey (DFS)** من إعداد كلينكش وزملائه (Kleinknecht, et al., 1973) ويتكون من عدد (٢٠ بنداً x٥ بدائل للإجابة) والذي يهدف إلى قياس المثيرات التي تثير الخوف والقلق المتعلق بعلاج الأسنان لدى الأفراد في عيادة الأسنان. وحسب الثبات على عينة قوامها (١٢٨) فـرد من المرضي المترددين علي عيادات الأسنان من الراشدين – وذلك بطريقة الاتساق الداخلي «ألـفا» ووصل معامل الثبات إلى (٠,٨٩) لدى عينة قوامها (١٢٨) فرد و بطريقة إعادة التطبيق بعد أسبوع (٠,٧٤). وفيما يتعلق بالصدق فقد حسبت الارتباطات المتبادلة بين المقياسDFS ، ومقياس القلق المتعلق بعلاج الأسنان DAS (ووصل معامل الارتباط إلى (ر=٠,٦٧)، ومع مقياس سمة القلق STAI-T (ر=٠,٥٤)، ومع مقياس «جير» للخـوف GFS (ر=٠,٣٧) (انظر Moore, et al,1991) على حين يشير كل من شوور وهوجيسترتين (Schuurs & Hoogstraten,1993) إلى أن المقياس ما يزال بحاجة إلى مزيد من النتائج التي تؤكد الصدق، وطبق المقياس في صورته الأخيرة على عينات متعددة

وتشير النتائج إلى وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في معظم أنواع المخاوف (Milgrom, et al.,1985; Schuurs & Hoogstraten,1993 et al., 1987; McGlynn,).

٣- استخبار تصنيف المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (Gal'sRanking Questionnaire(RQ

من إعداد «جييل» (Gale,1972)، والذي يهدف إلى قياس المواقف المثيرة للخوف المتعلق بعلاج الأسنان؛ وذلك حسب وجهة نظر المرضى المترددين على عيادات الأسنان، والذي يتكون من عدد (٢٩ بنداً x٧ بدائل للإجابة). وفيما يتعلق بثبات الاستخبار فانه لم يتم التحقق من ثبات الاستخبار (Schuurs &Hoogstraten,1983).

وفيما يتعلق بالصدق، فقد تم حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين الاستخبار (RQ) ومسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (DFS)، ووصل معامل الارتباط بينهما إلى (ر=٠,٨٢) (انظر Scott & Hirschman,1982) كما حسبت المعايير (المتوسطات الحسابية) لدى عينة قوامها (١٩٦) فرد من المترددين على عيادات الأسنان، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع متوسط الإناث عن الذكور في المخاوف بوجه عام (انظر Berggren& Meynert 1984; Gale 1972; Scott & Hirschman 1982; Schuurs & Hoogstraten, 1993)

٤- القائمة المعرفية لخوف المراهقين من علاج الأسنان(Cognitive Inventory (AFDTCI

Adolescents, Fear of Dental Treatment من إعداد «مورين» (Morin, 1987) والتي نشرت فيما بعد (Gautheir, et al., 1991) والتي تدور بنودها حول الأفكار التي يحملها المراهق في ذهنه أثناء إجراءات علاج الأسنان، والتي تتكون من عدد (٤٢ سؤالاً x٥ بدائل للإجابة) وتعدّ القائمة من ناحية بنائها النظري أنها من النوع الذي يركز على التقييم المعرفي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان. (Schuurs & Hoogstraten,1993) وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين البنود المفردة والدرجة الكلية للقائمة، ووصل متوسط الارتباطات إلى (٠,٩١) كما حسب ثبات إعادة التطبيق على عينة قوامها (١٨١) فرد، ووصل معامل ثبات الاستقرار إلى (٠,٨٤) (انظر; Gauther, et al.,1991).

❖ **مقارنة عامة بين المقاييس الأجنبية المؤلفة لقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.**

ويبين الجدول رقم (١) جوانب المقارنة بين المقاييس التي تم عرضها في الجزء السابق والتي يمكن أن تعدّ مزايا وعيوباً لكل منها.

الجدول رقم (١) ملخص تقويم المقاييس الخاصة بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان

+	±	-	±	+			
+	±	±	+	±			
-	-	-	±	-			
+	±	-	+	±			

+ موجب.
+ متوسط، أو لم تتم دراسته بكفاية.
- سالب، أو لم تتم دراسته البتة.
عدم توافر بيانات كافية متاحة لكي يتم التحكم النهائي في المقياس

يعدّ مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان DFS من أكثر القوائم استخداماً في البحوث، ومع ذلك الرأي لدينا فإنه على علماء النفس العرب التركيز على التصميم في المرحلة الراهنة، على الرغم من الصعوبات التي قد تواجه الباحثين في عملية التصميم . (انظر عبد الخالق ، ٢٠٠٠). وعلى الرغم من توافر بعض المقاييس لقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، نرى أنه لم تتم ترجمتها، أو على الأقل أحدها إلى العربية. ومن البدهي أن يتجنب الباحث المشكلات المنهجية الواردة في المقاييس المعروضة في الجدول السابق حيث إن بعض المقاييس لم يقدم تعريفاً، وبعضها لم يتح لها معاملات صدق وثبات مقبولة. ولذلك فإننا فضلنا إعداد قائمة عربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان نابعة من المجتمع الكويتي؛ لكي تناسب

١) وجود تعريف للبناء المراد قياسه عند وضع مقياسه في تلك الدراسة.
٢) مدى إتاحة المعايير للمقياس في تلك الدراسة (سواء كانت متوسطات الدرجات، أو درجات ميئينية أو تائية).
٣) يشير إلى التقويم النهائي من وجهة نظر الباحث؛ وذلك بناء على وجود تعريف محدد للمفاهيم، ونتائج الثبات والصدق، وتوافر معايير للمقياس الواحد.

الاستخدام للمواطن الكويتي، والعربي المقيم بدولة الكويت خاصة أن جميع المقاييس السابق ذكرها غير مقننة على أي مجتمع عربي، وذلك في حدود علمنا المتواضع. وقد قام الباحث الحالي بوضع مقياسه بطريقة مختلفة عن المقاييس المعروضة بالجدول السابق بحيث لم يعتمد على بنودها، بل على تقرير الطلاب أنفسهم (انظر فقرات المقياس).

القسم الثاني : الدراسات التي أجريت بهدف تحديد طبيعة علاقة المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمتغيرات الشخصية .

تشير البحوث التي أجريت حول هذا المحور إلى أن المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ترتبط بارتفاع مستوى القلق المتعلق بعلاج الأسنان، والقلق، والخوف، ويلخص الجدول رقم (٢) هذه النتائج.

كشفت دراسة «بيرجرين وكارلسون» (Berggren & Carlsson,1984) التي أجريت على عينات عدة من طلاب الجامعات بواقع (٧٥٠) فرد في السويد، والذي طبق على مقياس مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان DFS ، ومقياس «جير» للخوف GFS ، وقد كشفت نتائج الدراسة عن ارتباط المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمعامل أرتباط (ر=٠,٥٩).

كما قام «ستاوثارد» (Stouthard,1989) بدراسة أجريت على عينة من الطلاب قوامها (٣٨١) فرد بهدف حساب الصدق الاتفاقي والاختلافي لقائمة القلق المتعلق بعلاج الأسنان DAI ، وقد كشفت النتائج عن ارتباط القائمة مع مسح مقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان DFS (ر=٠,٦٧).

كما كشفت دراسة «موور وزملائه» (Moor, et al,1991) التي أجريت على عينة قوامها (٧٢) فرداً من طلاب الجامعة ممن يعانون من المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بهدف التعرف على طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان والقلق. تم استخدام مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان DFS ومقياس حالة القلق STAI-S-T وقد كشفت النتائج عن ارتباط قائمة مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمعامل ارتباط (ر=٠,٥٠). مع مقياس حالة القلق STAT-S وبمعامل ارتباط (ر=٠,١٢). مع مقياس سمة القلق STAT-T.

و كشفت دراسة «ديجونج ، سوثارد» - (DeJongh & Stouthard ,1992) التى أجريت على عينة قوامها (٤٥٨) فرد من طلاب أحد الجامعات في أمستردام، بهدف حساب معاملات الارتباط المتبادلة بين استخبار قلق الصورةPAQ ومقياس «كوراه» للقلق المتعلق

بعلاج الأسنان CDAS وكان معامل الارتباط يساوي (ر=٠,٦٩)ومع قائمة القلق المتعلقة بعلاج الأسنان DAI (ر=٠,٧٤). ومع استخبار القلق المتعلق بعلاج الأسنان DAQ (ر=٠,٧٣).

كما قام «سكورز هوجسترتين» (Schuurs,& Hoogstraten,1993) بدراسة أجريت على عينات من طلاب الجامعة قوامها(٨٧١) طالب بهدف حساب الارتباطات المتبادلة بين مقياس القلق المتعلق بعلاج الأسنانCDAS وبعض مقاييس الشخصية، وكشفت النتائج عن ارتباط المقياس بقياس حالة القلق STAI-S (ر=٠,٥٧)، و باستخبار طب الأسنان DQ (ر=٠,٢٣).، ومسح المخاوف المتعلقة والمقياس الذاتي للخوف بعلاج الأسنان) DFS (ر=٠,٧٤).، و استخبار القلق المتعلق بعلاج الأسنان) DAQ (ر=٠,٨٥).

كما أظهرت دراسة «سيشواسترا وزملائه» (Schouwstra,et al,1996) التي أجريت على عينة قوامها (١٢٠٦) من طلاب الجامعة بهدف حساب الارتباط بين استخبار المخاوف FO، ومقياس سمة القلق .STAT-T وقد كشفت النتائج عن ارتباط استخبار المخاوف (ر=٠,٢٤). مع مقياس سمة القلق STAT-T.

وفي دراسة « وونج وزملائه» (Wong ,et al,1998) التي أجريت على عينة قوامها (٢٤٠) طفل تراوحت أعمارهم ما بين ٩–١٣ عاماً - بهدف حساب الارتباطات المتبادلة لمقياس المعدل للقلق المتعلق بعلاج الأسنان، والمقياس المعدل للقلق المتعلق بعلاج الأسنان لدي الأطفال MCDAS مع مقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنانCDAS ، ووصل معامل الارتباط بينهما إلى (ر=٠,٧٣).علي حين وصل معامل الارتباط بينه وبين قائمة مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان للأطفال DFSSC إلى (ر=٠,٧٨).

وفي دراسة «كاكو و مارتوما» (Kaakko & Murtomaa,1999) التي أجريت على عينة قوامها (٣١٤) فرد من المرضى المراجعين لعيادت الأسنان بمدينة «سياتل» عاصمة ولاية واشنطن الأمريكية، طبق عليهم مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان DFS،ومقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS، ومقياس حالة القلق STAI-S ،واستخبار الثقة بالعملية الجراحية الفمية OSCO، وقد كشفت النتائج عن ارتباط المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان مع القلق المتعلق بعلاج الأسنان بمعامل ارتباط (ر=٠,٦٢) مع و(ر=٠,٥٩). مع حالة القلق. ويلخص الجدول رقم (٢) نتائج هذه الدراسة.

الجدول رقم (٢) السمات الشخصية المرتبطة بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان
كما وردت في الدراسات السابقة

قسمة	المقياس	المصدر	العينة	ر مع قلق المتعلق بعلاج الأسنان
قلق المتعلق بعلاج الأسنان	DFS× DAI	Science & Hospitalen, 1998.	راشدون (ن = ٥) (٢٧١)	٠,٦٧
	DFS × BAI	Stenhard, 1989.	راشدون (ن=٥) (٢٨١)	٠,٦٧
	DFSSC× MCDAS	Wong, et al, 1998.	أطفال (ن=٥) (٢٤٠)	٠,٧٨
	DFS × FAQ	Belough & Stenhard, 1992.	راشدون (ن=٥) (١٥٨)	٠,٦٩
	DFS× BAI	Kankke & Mortensen,1999	راشدون (ن=٥) (٢١٤)	٠,٦٢
قلق	STAI – S × DFS	Science & Hospitalen, 1998.	راشدون (ن=٥) (٢٧١)	٠,٧٧
	STAI – T×DFS	Moore ,et al, 1991.	راشدون (ن=٥) (٨٠)	٠,٦٢
	STAI–T × FQ	Schmeeton, et al,1994.	طلاب جامعة (ن=٥) (١٢٠)	٠,٦٤
	STAI–S × DFS	Moore, et al, 1991.	راشدون(ن=٥) (٢٢)	٠,٥٠
	STAI – S × DFS	Kankeli Mortensen,1999	راشدون (ن=٥) (٢١٤)	٠,٥٤
الخوف	DFS×CFS	Burgess & Carlsson, 1994.	راشدون (ن=٥) (٨٤)	٠,٥٤

ومن الدراسات المذكورة أعلاه يستنتج أن هناك ارتباطا جوهرياً بين القلق العام، والقلق المتعلق بعلاج الأسنان بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية البرهنة عليه.

ومن الملاحظ ارتباط المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ارتباطاً مرتفعاً مع القلق المتعلق بعلاج الأسنان بمتوسط (٠,٦٩) في جميع الدراسات، على الرغم من اختلاف العينات والأدوات في تلك الدراسات.

في حين كان متوسط ارتباط الخوف المتعلق بعلاج الأسنان بحالة القلق مقاسه بمقياس STAT-S كان يساوي (ر=٠,٥٥). في جميع الدراسات مما يؤكد أن هناك علاقة تشابه بين المتغيرين في حين كان متوسط ارتباط المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان حالة القلق. مع مقياس سمة القلق STAT-T عن (ر=٠,١٨). مما يؤكد أنه لا توجد علاقة جوهرية بين سمة القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ومن ثم فإنه يمكن عدّ المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ترتبط بحالة القلق، وهذا يؤكد أن المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، عبارة عن حالة موقفيه تظهر في أثناء وجود الشخص داخل عيادة الأسنان، وتزول عنه حالة الخوف من علاج الأسنان بعد زوال الموقف، أي: خروجه من العيادة . أما عن طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والخوف فقد تبين أن هناك علاقة إيجابية جوهرية، أي أن هناك تشابه بينهما (ر=٠,٥٩). لعل ما يستوجب التوقف عند هذه النتيجة، هو أن مفهوم الخوف المتعلق بعلاج الأسنان عبارة عن مفهوم مستقل عن الخوف، ومن ثم فإنه ينبغي النظر إليه على أنه بناء مستقل جزئياً في الشخصية على الرغم من ارتباطاته بأبنية أخرى في الشخصية كالقلق المتعلق بعلاج الأسنان، والقلق، والعصابية، والوسواس، والتشاؤم .... إلخ. على افتراض ارتباط هذه المتغيرات بالمخاوف، وهذا له ما يسوغه من ناحية اجتماعها تحت جملة اضطرابات القلق (الوسواس، والعصابية، والمخاوف) في حين يندرج التشاؤم تحت اضطرابات الاكتئاب، وتشير العديد من الدراسات إلى ارتباط القلق بالاكتئاب بمعاملات ارتباط مرتفعه بمتوسط (٠,٧٢) (انظر:مريم اليماني، ٢٠٠٢ : ٤٨).

كما أننا لم نتمكن من الوقوف على دراسات ارتباطية، أو عاملية أجريت في الكويت، أو في العالم العربي بهدف تحديد طبيعة علاقة الخوف المتعلق بعلاج الأسنان بمتغيرات الشخصية.

القسم الثالث: الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

أوضحت دراسة «فيلدمان» (Freidson& Feldman,1958) أن ما بين ٥٪ إلى ٦٪ من أفراد العينة لم يترددوا أبداً على عيادات الأسنان سابقاً بسبب الخوف المتعلق بعلاج الأسنان.

وأما دراسة «كروكيت» (Crockett,1965) التي أجريت على طلاب إحدى الجامعات الأمريكية ، فقد أظهرت أن ٦٪ من الطلاب يعانون من الخوف المتعلق بعلاج الأسنان .

على حين أظهرت دراسة «كلينيكيتش وزملائه» (Kleinknecht et al., 1973) أن ١١,٦٪ من طلاب إحدى الجامعات الأمريكية يعانون من الخوف المتعلق بعلاج الأسنان.

كما أشارت دراسة «جاتشيل» (Gatchel, 1989) التي أجريت على عينة قوامها (٨٠٩) من الراشدين إلى أن ١١,٧ ٪ يعانون من الخوف الشديد من علاج الأسنان، وأن ١٧,٥ ٪ يعانون من الخوف بدرجة متوسطة من علاج الأسنان.

كما برهنت دراسة « وونج وزملائه» (Wong et al.,1998) أن ٤٣,٦ ٪ يخافون جداً من حقن اللثة، وأن ١٩٪ يخافون من خلع الأسنان، و ١٨٪ يخافون من التخدير العام، وأن ٧,٩٪ يخافون من وضع الحشوة ، وأن ٦,٩٪ يخافون من تنظيف وتلميع الأسنان.

وتشير بعض الدراسات المسحية إلى أن ٦٠٪ من الأفراد في بريطانيا يعانون من خوف علاج الأسنان (DAPA,:2000).

كما تشير نتائج دراسة «كر وشاك» (Krochak, 2000) إلى أن ٥٠٪ من السكان الأمريكيين لا يتقدمون بطلب عناية دورية للأسنان، وأن ما بين ٩–١٥ ٪ من الأمريكيين يتجنبون طلب علاج الأسنان بسبب الخوف المتعلق بعلاج الأسنان . وهذا يشير إلى أن حوالي ٣٠–٤٠ مليون من الأمريكيين يخافون بشدة من علاج الأسنان ، ومن ثم يتجنبون علاجها.

وتشير نتائج «كليميندز وزملائه» (Klemendz et al., 2000) التي أجريت على عينة قوامها (١٤٥) فرد من المرضى الذين يترددون على عيادات علاج الأسنان ، إلى أن ١٨٪ من الراشدين في السويد يعانون من خوف شديد من علاج الأسنان.

كما أشارت دراسة «ماكينل وزملائه» (McNeil et al.,2001) التي أجريت على عينة من الراشدين في مستشفى ولاية فرجينيا الأمريكية إلى أن ٤٠٪ من أفراد العينة يتجنبون طلب علاج الأسنان بسبب الخوف المتعلق بعلاج الأسنان .

وفي دراسة «هاجلين وزملائه» (Hagglin, et al., 2001) التي أجريت على عينة قوامها (٧٧٨) من النساء الراشدات في السويد، يتبين أن ١٦,٨٪ يعانون من الخوف الشديد من علاج الأسنان.

كما أشارت دراسة «كويتش» (Quteish, 2001) التي أجريت على عينة من الراشدين في السويد قوامها (٣٦٨) طالب وطالبه - من طلاب الجامعة السويدية، إلى أن ٣٩٪ من أفراد العينة يعانون من الخوف المتعلق بعلاج الأسنان مما يضطرهم إلى تأجيل موعد زيارة طبيب الأسنان .

وفي دراسة «تاني» (Taani, 2002) التي أجريت على عينة من المراهقين قوامها (١٠٢١) فرد في الأردن، بلغ متوسط أعمارهم ١٤ عاماً، تبين أن ١١,٦٪ من أفراد العينة يعانون من خوف شديد من علاج الأسنان، فضلاً عن أن ٦٥٪ من أفراد العينة يعانون من الخوف من الألم.

كما أشارت دراسة «كافلي وزملائه» (Kvale et al.,2002) التي أجريت على عينة قوامها (٧٠) مريضاً أدخلوا إلى مستشفى الجامعة بالنرويج إلى أن ٤٧٪ منهم لديهم خوف مرضي أو رهاب من علاج الأسنان، وأن ١٩٪ يخافون من علاج الأسنان. ويلخص الجدول رقم (٣) نتائج هذه الدراسات.

الجدول رقم (٣) دراسات معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان في عدد من البلدان

المجالات	عدد الفقرات	الفقرات	الفقرات الإيجابية	السلبية
المجال الديني-الاجتماعي	١٨	١-١٨	١،٢،٥،٧،٨،٩،١٠،١٢، ١٥،١٦	٣،٤،٦،١١،١٢
المجال التربوي	٣٦	١٩-٥٤	١٩،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥،٢٦،٢ ٧،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٣،٣٤، ٣٥،٣٦،٣٧،٣٩،٤٠،٤٢،٤ ٥،٤٧،٤٩،٥٢،٥٤	٢٠،٢١،٣١،٣ ٣،٤٤،٤٦،٤٨
المجال العلمي	٢٢	٥٥-٧٦	٥٥،٧٢،٧٣،٧٥،٧٦	٥٦،٥٧،٥٨،٦ ٣،٦٤،٦٥،٦٦، ٧٠،٧
المجموع	٧٦			

تابع الجدول رقم (٣) دراسات معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان في عدد من البلدان

المجالات	الثبات
المجال الديني-الاجتماعي	٠,٨٨
المجال التربوي	٠,٩٣
المجال العلمي	٠,٩٤
الثبات الكلي للاستبانة	٠,٩٥

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بوجه عام عالمياً حيث وصلت النسبة إلى ٦٠٪ في بريطانيا، ٤٠٪ في أمريكا، والسويد ٣٩٪، والأردن٣٨,٣٪، والنرويج ٣٣٪ على التوالي.

القسم الرابع: الدراسات التي أجريت بهدف التعرف على الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان .

كشفت دراسة «جيل» (Gale,1972) التي أجريت على عينة من الراشدين قوامها (١٩٦) فرد التي استخدمت استخبار تصنيف المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان «RQ» والتي كشفت نتائجها عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين حيث حصلت الإناث على متوسط أعلى من الذكور مما يؤكد أن الإناث أكثر خوفاً من علاج الأسنان من الذكور.

وقد أجريت دراسة «ماكجلاين وزملائه» (McGlynn et al., 1987) التي أجريت على عينة من طلاب الجامعة بواقع (١٩٦٦) من الذكور، و(١٩٥١) من الإناث، وقد تم تطبيق مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان «DFS» وكشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين الذكور والإناث حيث حصلت الإناث على متوسط أعلى من الذكور فيما يتعلق بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

وقد أجرى «كوفمان وزملائه» (Kaufman, et al.,1991) دراسة على عينة من الراشدين قوامها (٧٦) فرد بواقع (٣٨) فرداً من الذكور و (٣٨) فرداً من الإناث، وقد تم تطبيق مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان «DFS» وقد كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين المجموعتين حيث حصلت الإناث على أعلى المتوسطات مما يؤكد أن الإناث أكثر خوفاً من إجراءات علاج الأسنان.

وفي دراسة «جوثير وزملائه» (Gauthier et al.,1991) التي أجريت على عينة من الراشدين قوامها (١٨١) فردٍ من طلاب الكليات والتي استخدمت القائمة المعرفية لخوف المراهقين من علاج الأسنان «AFDTC» وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بالخوف من علاج الأسنان.

وقد كشفت نتائج دراسة «سكورز هوجستريتن» (Schuurs& Hoogstrten,1993) التي أجريت على عينة قوامها (١٢٨) فرد من طلاب الجامعة، وتم تطبيق مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (DFS) وقد كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين حيث حصلت الإناث على متوسط أعلى من الذكور، فيما يتعلق بالخوف من علاج الأسنان.

كما قام «كاساس وزملائه» (Casas, et al., 1998) بدراسة أجريت على عينة من طلاب الجامعة بواقع (٤٩) فرداً من الذكور، و (٩٧) فرداً من الإناث وتم استخدام استخبار المخاوف (FQ) وقد كشفت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين الجنسين بحيث حصلت الإناث على أعلى المتوسطات مما يؤكد أن الإناث أكثر خوفاً من علاج الأسنان من الذكور.

وفي دراسة «جونزاليز وزملائه» (Gonzalez et al., 1999) التي أجريت على عينة من الراشدين قوامها (٢٥٣) فرد مستخدمة مسح المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (DFS) وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين فيما يتعلق بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان . ويلخص الجدول رقم (٤) نتائج هذه الدراسات.

الجدول رقم (٤) الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان
كما وردت في الدراسات السابقة

المجالات	متوسط الاستجابة *	النسبة المئوية(%)	ستوى ات**
المجال الديني-الاجتماعي	٣,١٢	٦٢,٤	
المجال التربوي	٢,٩٥	٥٩	
المجال العلمي	٢,٩٨	٥٩,٦	
الاتجاهات الكلية	٣,٠٢	٦٠,٤	

ويتضح من الجدول السابق آن هناك فروقا جوهرية بين الذكور والإناث في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وذلك في عدد خمس دراسات حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور على حين كانت هناك دراستان لم تكشف عن فروق جوهرية بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

وبوجه عام تبين من خلال استقرائنا للدراسات السابقة ما يلي :

١. ارتفاع المعدلات العالمية حول انتشار الخوف المتعلق بعلاج الأسنان بما يعني أن هذه الظاهرة مهمة وجديرة بالدراسة على الرغم من عدم توافر نتائج محلية وعربية عن معدلات انتشارها.

٢. يتاح عدد قليل من المقاييس التي تقيس الخوف المتعلق بعلاج الأسنان، علماً أن مسح المخاوف المتعلق بعلاج الأسنان DFS الأكثر ذيوعاً عالمياً لقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، فضلاً عن عدم توافر أي مقياس بالعربية للراشدين (مقتبس أو مؤلف) يحقق الهدف ذاته، و هو قياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

٣. تشير نتائج الدراسات الارتباطية إلى وجود علاقة إيجابية بين الخوف المتعلق بعلاج الأسنان وكل من القلق والمخاوف بوجه عام، ومع ذلك فلم يجد الباحث دراسات تناولت طبيعة علاقة الخوف المتعلق بعلاج الأسنـان ببعض متغيرات الشخصية

٤. أوضحت نتائج الدراسات أن هناك فروقاً جوهرية بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بحيث كانت متوسطات الإناث غالباً أعلى من الذكور بوجه عام.

٥. لا توجد دراسات عربية في حدود علم الباحث اهتمت بقياس الخوف المتعلق بعلاج الأسنان، و ارتباطاته بمتغيرات الشخصية.

أهداف الدراسة :

في ضوء ما سبق عرضه، يمكن النظر إلى الخوف المتعلق بعلاج الأسنان بوصفه مشكله من المشكلات التي يعاني منها الشباب في مختلف أنحاء العالم، وبنسب متفاوتة . وعلى الرغم من ذلك فإن مفهوم الخوف المتعلق بعلاج الأسنان لم يحظ باهتمام الباحثين في الوطن العربي، حيث لم يصل إلى علمنا دراسات عربية أجريت في هذا المجال، ومن ثم فإن الحاجة قائمة لإجراء الدراسات التي يمكن أن تسهم في فهم طبيعة مفهوم الخوف المتعلق بعلاج الأسنان، وانتشاره وبيان السياق الذي يظهر فيه، وتفسير بعض المتعلقات المرتبطة به، وكذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وذلك على عينات من مجتمعات لم تجر عليها دراسة مناظرة من قبل. وتأسيساً على هذا يمكن تحديد أهداف هذه الدراسة على النحو التالي : -

١. بناء مقياس للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان؛ وذلك من خلال إعداد قائمة عربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان؛ ومن ثم تحديد معالمها القياسية لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين.

٢. التعرف على طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ببعض متغيرات الشخصية، فضلاً عن تحديد مكوناتها العاملية.

٣. التعرف على درجة انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

٤. التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

٥. تحديد أكثر الإجراءات إثارة للخوف في عيادة الأسنان لدى كل من الطلبة والطالبات.

أهمية الدراسة :

يتمثل إسهام هذه الدراسة في الجوانب التالية-:

أ- إعداد أداة موضوعية صالحة من الناحية القياسية (السيكومترية) لقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان في إطار الثقافة العربية؛ وذلك نظراً لعدم وجود دراسة عربية سابقة - فيما نعلم - لها تصميم هذه الدراسة، ولا تخفي الأهمية التي تترتب على توفير أداة في يد المتخصصين النفسيين، وأطباء الأسنان، ليستعينوا بها في تقدير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى طلاب الجامعة من الجنسين، وهم قطاع مهم في المجتمع، وصولاً إلى تقييم الحالات التي تعاني من الخوف المتعلق بعلاج الأسنان، حتى يتحقق لها التوافق النفسي المنشود، ومن ثم التمتع بالرعاية الخاصة بصحة الفم.

ب- إلقاء الضوء على متغير الخوف المتعلق بعلاج الأسنان، والتعريف به في مجال البحوث النفسية العربية.

ج- توسيع نطاق التراث النفسي الخاص بالخوف المتعلق بعلاج الأسنان؛ وذلك بفحص ارتباطه بمتغيرات لم تسبق دراستها من قبل على عينات عربية.

د- يمكن أن تساعد هذه الدراسة في تخطيط البرامج العلاجية والوقائية التي تهدف إلى رفع مستوى صحة الفم للطالب الجامعي من خلال إلقاء الضوء على مختلف المواقف، أو الإجراءات المثيرة للخوف المتعلق بعلاج الأسنان.

المنهج :

تنقسم هذه الدراسة إلى اثنتين: الدراسة الأولى: تتعلق بإعداد قائمة للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والدراسة الثانية: تهدف إلى التعرف على معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وارتباطها بالمتغيرات الأخرى، مع بيان الفروق بين الجنسين، فضلاً عن ترتيب أنواع المخاوف للجنسين كل على حدة.

الدراسة الأولى:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء قائمة للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وفحص معالمها القياسية لدى طلاب جامعة الكويت.

أولاً: العينة :

تكونت عينة الدراسة الأولى من (١٢٦٦) طالب وطالبة بواقع (٣٤٨) من الذكور، و(٩١٨) من الإناث تراوحت أعمار ٩٨,٤٪ من أفراد العينة ما بين ١٨–٢٥ عاماً (لمزيد من التفاصيل عن بعض المتغيرات الديموغرافية لدى أفراد العينة انظر: ملحق رقم (١).

علماً أن جميع أفراد عينة هذه الدراسة (عمدية) من الطلاب الكويتيين المقيدين بجامعة الكويت والمتاحين للباحث من مختلف كليات الجامعة، والمسجلين في مقرر مدخل علم النفس الذي يعد مقرراً اختيارياً لجميع طلاب جامعة الكويت، وجميع كلياتها الحقوق، والآداب، والعلوم، و الطب، والهندسة والبترول، والطب المساعد، والتربية، والشريعة والدراسات الإسلامية، و العلوم الإدارية، والصيدلة، و طب الأسنان، و العلوم الاجتماعية، وقد تم اختيار هذا المقرر؛ لأنه يضم طلاباً وطالبات من كافة التخصصات إلى حد بعيد، على عكس المقرر الإجباري الذي يضم طلاباً من تخصص واحد في الغالب. علماً أن معظم المقيدين في هذا المقرر ليسوا من الطلاب المختصّين في علم النفس، أو حتى الراغبين في التحويل إليه؛ ولذلك عادة ما يسجل في هذا المقرر مجموعة متنوعة من طلاب المرحلة الجامعية الأولى، والثانية من جميع التخصصات، فضلاً عن وجود بعض الأعداد من أفراد العينة من طلاب الكليات التالية: كلية الشريعة المقيدين في مقرر ثقافة إسلامية، وكلية الآداب المقيدين في مقرر قراءات ونصوص أدبية، وكلية العلوم المقيدين في مقرر كيمياء عامة لغير المتخصصين في الكيمياء، وكلية الهندسة المقيدين في مقرر برمجة كمبيوتر، وكلية العلوم الإدارية المقيدين في مقرر مبادئ الإدارة، وكلية التربية المقيدين في مقرري مبادئ التربية، وأصول التربية.

ثانياً: الإجراءات

اتبع في بناء القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان خطوات عدة متتالية، كان أولها توجيه سؤال مفتوح النهاية إلى طلاب مقرر مدخل علم النفس كان هذا نصه: يعاني معظم الشباب من المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، فكر في بعض الإجراءات التي تستخدم في علاج الأسنان، والمثيرة للخوف لديك، وما تشعر به من مخاوف متعلقة بعلاج الأسنان، ثم اكتب عشر موضوعات مثيرة للخوف، وما تشعر به من مخاوف من الإجراءات المستخدمة في عيادة علاج الأسنان.

ولتوضيح كيفية الإجابة، إليك المثال التالي: أخاف من خلع الأسنان، أخاف من الحفار، وقد وجه هذا السؤال إلى عينة من طلاب الجامعة المقيدين في مقرر مدخل في علم النفس، قوامها (٣٨١) طالب وطالبة، بواقع (٢٢٦) طالب و (١٥٥) طالبة، تراوحت أعمارهم ما بين ١٨–٢٥ عاماً، بمتوسط قدره (٢١,٨٠ ± ٢,١٩) عاماً.

و صدر عن الطلاب عدد كبير جداً من الإجابات، تم حذف المكرر وغير المرتبط بالموضوع منها بادئ ذي بدء، وقام الباحث بوضع عدد قليل من البنود بالتعاون مع عدد من أطباء الأسنان في المركز التخصصي لطب الأسنان في المستشفى الأميري، ثم روجعت البنود جميعاً، وأعيدت صياغة كثير منها. واشتملت القائمة على عدد (٣٣) بنداً، وقد أعدت تعليمات موجزة للقائمة، كما وضعت بدائل خمسة للإجابة كما يلي: (لا أخاف أبداً، أخاف قليلاً، أخاف بدرجة متوسطة، أخاف كثيراً، أخاف كثيراً جداً). و قد وضع نظام لتصحيح بنود القائمة على النحو التالي: تقدر درجات البنود بوضع الأوزان التالية لبدائل الإجابة: أبداً =صفر، قليلاً=١، متوسط= ٢، كثيراً =٣، كثيراً جداً =٤ .

ثم طبقت بطارية المقاييس التالية، والتي تتكون من (٥٥) بنداً، صحيفة البيانات الشخصية، والقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، و مقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS من تعريب وإعداد الأنصاري (٢٠٠٣)، والاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST من تعريب الأنصاري(٢٠٠٢–أ)، وذلك في جلسات قياس جماعية في قاعة المحاضرات بالكلية ضم كل منها عدداً متوسطا من الطلاب بواقع (٤٠) طالباً وطالبة تقريباً في كل جلسة ، وبمعدل زمني قدره (٣٠) دقيقة.

ثالثاً: خطة التحليلات الإحصائية:

تم حساب معاملات الارتباط والتحليل العاملي؛ وذلك لحساب الثبات والصدق للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

النتائج :

أولاً : الصدق

تم حساب صدق التكوين للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بالطرق التالية: الاتساق الداخلي (الارتباط بين البند والدرجة الكلية على القائمة)، والتحليل العاملي (الصدق العاملي) والصدق التلازمي. علماً أن هذا الإجراء يعد إجراءاً أساساً للتحقق من الصدق الذي يعد الهدف الأساس من الدراسة الأولى، وهو التعرف على المعالم القياسية للقائمة.

أ– صدق الاتساق الداخلي:

يمكن أن نعد الارتباط بين البند والدرجة الكلية دليلاً على صدق البنود (Guilford, 1959) وترى «أناستازي» (Anastasi,1988) أن هذه الطريقة تحدد الاتساق الداخلي consistency

Internal للاختبار، وهو أحد طرق حساب صدق التكوين Construct validity واعتماداً على ذلك ، فقد حسب ارتباط كل بند في القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بالدرجة الكلية على القائمة بعد استبعاد هذا البند من الدرجة الكلية على بقيـة البنود Item- remainder correlation ويبين الجدول رقم (٥) نتيجة هذا التحليل على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

الجدول رقم (٥) معاملات ارتباط البند بالدرجة الكلية على بقية البنود في القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان

م	العبـــارات	ك(ر) (ن= ٥٣٨)	ف ك (ن= ٥-١)
١	الألم.	٠,٦٢	٠,٦٥
٢	تحطم مريض ثقة بعد عملية .	٠,٤٧	٠,٤٥
٣	تحضير غير كامل.	٠,٥٨	٠,٥٤
٤	تكاليف علاج الأسنان باهظة.	٠,٣٠	٠,٢٨
٥	حدوث تلوث متبادل .	٠,٥٧	٠,٥٤
٦	التثقيب.	٠,٤٧	٠,٥٠
٧	ازالة علاج الأسنان .	٠,٦٥	٠,٦٨
٨	صعوبة ابلع الماء اثناء العملية	٠,٦٩	٠,٦٨
٩	استمرار الألم في مكان العملية.	٠,٦٨	٠,٦٦
١٠	طبيب الأسنان .	٠,٥١	٠,٥٩
١١	علاج العصب.	٠,٦٢	٠,٦٢
١٢	الإحساس بالمخدر الموضعي .	٠,٦٩	٠,٦٧
١٣	الحقن .	٠,٧٥	٠,٧٠
١٤	خلع الأسنان .	٠,٦٣	٠,٦٥
١٥	حشو الأسنان .	٠,٦٩	٠,٧١
١٦	تلف الأسنان	٠,٥٩	٠,٦٣
١٧	رائحة المخدر والمستحضرات الطبية.	٠,٦٠	٠,٦٢
١٨	الأدوات المستخدمة.	٠,٦١	٠,٧٢
١٩	صعوبة التنفس أثناء العملية .	٠,٧٤	٠,٦٩
٢٠	نزيف الثقة بعد العملية الجراحية .	٠,٦٥	٠,٦٤
٢١	الإحساس بالمخدر .	٠,٦٣	٠,٧٠
٢٢	إيقاف الدم متوقعا بالدم.	٠,٧٤	٠,٧١
٢٣	ألم العملية الجراحية بعد إجراء العلاج .	٠,٥٧	٠,٥٨
٢٤	الشعور بالنعاسة من المخدر.	٠,٧٣	٠,٧١
٢٥	وخز بسبب المخدر بهدف التخدير.	٠,٦٩	٠,٧١
٢٦	حفر الأسنان .	٠,٧٨	٠,٧٥
٢٧	تركيب الأسنان.	٠,٦٨	٠,٦٨
٢٨	جراحة الثقة .	٠,٧٠	٠,٦٨
٢٩	رائحة عيادة الأسنان .	٠,٥٠	٠,٦١
٣٠	إنجاز العمل بدون مخدر .	٠,٥١	٠,٣٨
٣١	خطأ طبيب الأسنان في إجراء العلاج .	٠,٥٩	٠,٥٦
٣٢	التأخر بعدم الرغبة أثناء جلسة العلاج .	٠,٦١	٠,٦٥
٣٣	الذهاب إلى عيادة الأسنان .	٠,٦٥	٠,٦٨

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن معاملات ارتباط بين كل بند والدرجة الكلية بعد التصحيح في القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان تتراوح ما بين ٠,٢٨، ٠,٧٧ لدى عينات الدراسة الأولى، وعلى الرغم من أن جميع معاملات الارتباط جوهرية أي تفوق مستوى الدلالة الإحصائية المقبول بكثير، نرى أن مستويات الدلالة ينظر إليها بتحفظ، خاصة مع العينات الكبيرة، حيث عادة تفوق معاملات الارتباط المنخفضة مستوى الدلالة الإحصائية المقبول بكثير، وعلى كل حال يمكن قبول معاملات الارتباط التي تزيد على ٠,٣٠ لمثل هذه الأغراض البحثية (Mischel,1968) ويلاحظ أن البند الرابع (تكاليف علاج الأسنان باهظة) يظهر ارتباطاً منخفضاً، خاصة على عينات الإناث عن الذكور، وفيما يبدو أن تكاليف علاج الأسنان لا تهم، ولا تثير خوف الإناث خاصة، وأن خدمة طب الأسنان في الكويت خدمة مجانية على الرغم من توافر العيادات الخاصة، إلا أن القرار النهائي يعود للفرد ذاته في اختيار الخدمة المجانية، أو الخدمة مدفوعة الأجر، وعليه فإن غالبية الأفراد في الكويت يترددون على العيادات الحكومية، التي تقدم الخدمات الطبية المجانية، ومن ثم فإن تكاليف علاج الأسنان تتحملها الحكومة، وليس الأفراد بوجه عام. وعلى الرغم من انخفاض ارتباط البند بالدرجة الكلية، نرى أننا لم نقم باستبعاده؛ نظراً لأن هناك أفراداً يفضلون علاج الأسنان في العيادات الخاصة، ومن ثم فإن تكاليف العلاج قد تهم، أو تثير الخوف لديهم، كما أننا قد أعددنا هذه القائمة لكي تناسب الاستخدام في الدول العربية، ومن المعروف أن هناك عدداً من البلدان العربية لا توفر الخدمة المجانية لرعاية وصحة الفم ومن ثم فإن تكاليف علاج الأسنان تشكل عبأ مادياً على الأفراد، مما قد يثير الخوف في نفوسهم تجاه علاج الأسنان، وبوجه عام فإن غالبية معاملات الارتباط مرتفعة وجوهرية لبنود القائمة.

ب- الصدق العاملي :

يستخدم التحليل العاملي بوصفه أحد المؤشرات التي تحدد صدق التكوين ، ويستخرج منه الصدق العاملي Factorial validity للمقياس (انظر:Anastasi, 1988) ويستخدم التحليل العاملي بهدف التعرف على مجموعات البنود التي ترتبط بدرجة كبيرة بعضها بعضاً، ولكنها ترتبط بدرجة منخفضة، أو لا ترتبط تماماً مع مجموعات أخرى من البنود. وقد استخرجت معاملات الارتباط المتبادلة بين بنود القائمة، وحللت عاملياً بطريقة «هوتيلنج» المكونات الأساسية، واستخدم محك «جتمان» الحدود الدنيا ؛ وذلك لتحديد عدد العوامل بحيث يعد العامل جوهرياً إذا كانت قيمة الجذر الكامن ≤ ١,٠ ، ثم أديرت العوامل المستخرجة تدويراً متعامداً بطريقة «الفاريماكس» وقد تم قبول التشبع ٠,٤٠ فأكثر، وتم حساب الصدق العاملي للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (انظر: الجدول٦).

الجدول رقم (٦) العوامل المتعامدة المستخلصة من القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى كل من الذكور والإناث (الدراسة الأولى)

المجالات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط الانحراف	(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة *
المجل الديني- الاجتماعي	الجنس	١	١,٩٠	١,٩٠	٢,٧٤	٠,٠٩
	التخصص	١	٢,٣٦	٢,٣٦	٣,٣٩	٠,٠٦
	الجنس × التخصص	١	٠,٠٣١	٠,٠٣١	٠,٠٤٣	٠,٠٨
	الخطأ	٦٣١	٤٣٨,٤٧	٠,٦٩		
	المجموع	٦٣٤	٤٤٢,٩٧			
المجال التربوي	الجنس	١	٥,٨٩	٥,٨٩	٩,٨٩	*٠,٠٠٢
	التخصص	١	٢,٤٤	٢,٤٤	٤,١٠	*٠,٠٤
	الجنس × التخصص	١	٠,١٣	٠,١٣	٠,٢٢	٠,٦٣
	الخطأ	٦٣١	٣٧٥,٩٢	٠,٥٩		
	المجموع	٦٣٤	٣٨٤,٧٠			
المجال العلمي	الجنس	١	٥,٦٦	٥,٦٦	٨,٢٤	*٠,٠٠٤
	التخصص	١	٢,٨٣	٢,٨٣	٤,١٣	*٠,٠٤
	الجنس × التخصص	١	٠,١١	٠,١١	٠,١٦	٠,٦٨
	الخطأ	٦٣١	٤٣٣,٢٢	٠,٦٨		
	المجموع	٦٣٤	٤٤٢,٠٩			
الاتجاهات الكلية	الجنس	١	٤,٢٥	٤,٢٥	٦,٨٠	*٠,٠٠٩
	التخصص	١	٢,٥٢	٢,٥٤	٤,٠٦	*٠,٠٤
	الجنس × التخصص	١	٠,٠٢١	٠,٠٢١	٠,٠٠٤	٠,٩٥
	الخطأ	٦٣١	٣٩٤,٤٧	٠,٦٢		
	المجموع	٦٣٤	٤٠١,٤٩			

ويتضح من الجدول رقم (٦) استخلاص (٦) عوامل متعامدة أحادية القطب من مصفوفة معاملتها الارتباط للذكور، و (٥) عوامل متعامدة أحادية القطب من مصفوفة معاملات الارتباط للإناث. وقد تشبعت جميع بنود القائمة في أحد العوامل، حيث وصلت النسبة الكلية للتباين (٦٤.٨٥٪) بالنسبة للذكور، و (٦١.٦٢٪) بالنسبة للإناث، وهي تشير إلى أن العوامل المستخرجه تكفي لاستيعاب قدر مقبول من التباين.

ويرى الباحث الاكتفاء بهذا التعليق على نتيجة هذا التحليل العاملي، سواء أكان على مستوى العوامل أم البنود - مراعاة لحدود هذه الدراسة، حيث يمكن التوسع في استخلاص دلالات النتائج العاملية من هذه القائمة في دراسات تالية . وبهذا تم التحقق من الهدف أساسا للدراسة، وهو تحديد الصدق العاملي للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

ج- الصدق التلازمي :

حسبت الارتباطات بين القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ومقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS من وضع «كوراه» (Corah,1969)، والذي يتكون من عدد (٤ عبارات x٥ بدائل للإجابة)، وكذلك الاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST من وضع منظمة «فلوس كوم» (Floss Com,2000)، والذي يتكون من عدد (٩ عبارات x٢)، والذي سوف نوفي لبياناته السيكومترية بشيء من التفصيل في الدراسة الثانية، ويبين الجدول رقم (٧) نتيجة التحليل الخاص بالارتباطات المتبادلة.

الجدول رقم (٧) معاملات الارتباط المتبادلة بين القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وبعض مقاييس القلق المتعلق بعلاج الأسنان لدى طلاب الجامعة من الجنسين

المقاييس	"ر" مع القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان		
	ذكور (ن=٣٤٨)	إناث (ن =٩١٨)	كلية (ن=١٢٦٦)
مقياس " كوراه" للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS	٠,٥٢	٠,٦٣	٠,٥٨
الاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST	٠,٥٧	٠,٦٤	٠,٦١

× جميع القيم جوهرية عند مستوى ٠,٠٠١

وتشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (٧) إلى أن القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ترتبط ارتباطاً جوهرياً إيجابياً بالقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS و DAST مما يشير إلى صدق تلازمي للقائمة . وبهذا فقد تحقق الهدف الأول من الدراسة الأولى، والخاص بصدق القائمة.

ثانياً: الثبات :

أ- ثبات الاتساق الداخلي :

اعتمدنا في حساب ثبات الاتساق الداخلي على معاملات «ألفا» للثبات من وضع «كرونباخ» بعد تطبيق واحد، ولصيغة واحدة للقائمة؛ وذلك لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود القائمة؛ ولذلك يعطي معامل «ألفا» درجة «اتساق بين البنود»، كما تم أيضاً حساب ثبات الاتساق الداخلي للقائمة بطريقة القسمة النصفية بعد تطبيق واحد لصيغة واحدة للقائمة بحيث يمدنا هذا النوع من الثبات بمقياس لاتساق عينات محتوى البنود؛ وذلك في الدراسة الأولى التي أجريت على طلاب جامعة الكويت، كما هو موضح في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨) معاملات ثبات الاتساق الداخلي للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان

طرق حساب الثبات	ذكور (ن= ٣٤٨)	إناث (ن= ٩١٨)
معامل ألفا	٠,٩٦	٠,٩٥
القسمة النصفية بعد التصحيح الطول	٠,٩٣	٠,٩٤

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع معدلات ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معامل ألفا، ومعامل القسمة النصفية للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان . وتؤكد هذه النتيجة أيضاً ما هو معروض من نتائج في الجدول رقم (٥) عن الارتباطات الكلية على بقية البنود بعد استبعاد البند الذي يمدنا بمعامل الاتساق داخل القائمة، والذي يوضح أن معاملات ارتباط البنود المفردة بالدرجة الكلية تراوحت ما بين ٠,٢٨ و ٠,٧٧ ويلاحظ أن البند الرابع (تكاليف علاج الأسنان باهظة) يظهر ارتباطاً منخفضاً خاصة في عينة الإناث عن الذكور، وقد تم تفسير ذلك في الجدول رقم (٥).

ب- ثبات الاستقرار :

حسب ثبات إعادة التطبيق بعد أسبوع للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان؛ وذلك على عينة ثالثة أخرى قوامها (٥٣) فرداً، بواقع (٢٢) من الذكور، و (٣١) من الإناث من طلاب جامعة الكويت المسجلين في مقرر مدخل في علم النفس، وقد كان معامل ثبات الاستقرار (٠,٨٩). والذي يشير إلى اتساق إجابات المفحوصين، وثباتها في القائمة. وبوجه عام فإن جميع مؤشرات الثبات مقبولة للقائمة.

وقد حققت هذه الدراسة أهم أهدافها، هي: إعداد قائمة عربية لقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، بالإضافة إلى تحديد معالمها السيكومترية، ومكوناتها العاملية، فضلاً عن تحديد علاقة المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمتغيرات الشخصية

وأسفرت نتائج الدراسة عن تمتع القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمعاملات ثبات وصدق مقبولة بوجه عام؛ وذلك عبر عينات مختلفة من طلاب جامعة الكويت، مما يدعم استخدامها بنجاح في مجال التشخيص والبحوث النفسية، كما يمكن استخدام المقاييس في مجال التوجيه والإرشاد؛ وذلك من خلال تحديد الأفراد المتطرفين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان؛ وذلك من أجل مساعدتهم في تخفيض المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان باستخدام بعض أساليب العلاج النفسي.

وتعّد القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والتي تم إعدادها لكي تناسب الاستخدام في الثقافة العربية الأولى من نوعها في مجال قياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، فضلاً عن تميزها عن المقاييس الأخرى الأجنبية بقصر عدد بنودها (٣٣ بنداً) مما ييسر عملية تطبيقها وتصحيحها؛ إذ تطبق فردياً، أو جمعياً مع المرونة في استخدامها، وإمكان استعمالها في طائفة كبيرة من البحوث المتنوعة؛ إذ تعد وسيلة مهمة جداً في البحوث الأساسية، كما أن موضوعية نظام التصحيح وسهولته يؤدي إلى إمكانية تطبيقها على كل المتعلمين في المجتمع الكويتي.

الدراسة الثانية :

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- الكشف عن طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبعض متغيرات الشخصية.

٢- التعرف على معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى طلاب جامعة الكويت.
٣- التعرف على الفروق بين الطلبة والطالبات في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.
٤- ترتيب المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ترتيباً تنازلياً لدى كل من الطلبة والطالبات.

أولاً : العينة :

تكونت عينة الدراسة الثانية من (٦٣٨) فرد، بواقع (٢٨٤) من الذكور، و (٣٥٤) من الإناث تراوحت أعمار ٩٧,٥٪ من أفرد العينة ما بين ١٨-٢٥ عاماً (لمزيد من التفاصيل عن بعض المتغيرات الديموغرافية لدى أفراد العينة انظر: ملحق٢)، علماً أن جميع أفراد عينة هذه الدراسة (عمدية) من الطلاب الكويتيين المقيدين بجامعة الكويت، والمتاحين للباحث من مختلف كليات الجامعة المسجلين في مقرر مدخل علم النفس، والذي تم اختياره على أساس أنه يضم طلاباً وطالبات من كافة التخصصات إلى حد بعيد ، فضلاً عن وجود أعداد من الطلاب المقيدين في مقرر كيمياء عامة، وبرمجة كمبيوتر، ومبادئ الإدارة، ومبادئ التربية.

ثانيا: الأدوات

تم تطبيق عدة أدوات في هذه الدراسة هي: القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان «كوراه»، ومقياس القلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS، والاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنانDAST ، ومقياس جامعة الكويت للقلق، ومقياس جامعة الكويت للتشاؤم، ومقياس العصابية المتفرع من استخبار« أيزنك» للشخصيةEPQ-N ، والمقياس العربي للوسواس القهري . وقد تم اختيار هذه الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة، بالإضافة إلى كون هذه المقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة من ناحية الثبات والصدق على المجتمع الكويتي، ونعرض في الجزء التالي لهذه المقاييس.

١- القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان

التي تم إعدادها في الدراسة الأولى، والتي تتكون من عدد ٣٣ بنداً، وقد أعدت تعليمات وبدائل خمسة للإجابة كما يلي (لا أخاف أبداً، أخاف قليلاً، أخاف بدرجة متوسطة، أخاف كثيراً، أخاف كثيراً جداً) والتي تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة من ناحية الثبات والصدق؛ وذلك وفقاً لنتائج الدراسة الأولى التي سبق الإشارة إليها.

٢- مقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان Corahs Dental Anxeity Scale (CDAS)

من إعداد «كواره» (Corah,1969) وتعريب الأنصاري (٢٠٠٣)، والذي يتكون من عدد (٤عبارات x٥ بدائل للإجابة).ويعد هذا المقياس من أكثر المقاييس استخداماً وشيوعاً لقياس القلق المتعلق بعلاج الأسنان عالمياً . وقد طبق على عينة قوامها (٢٥٣٢) طالب وطالبة يدرسون في جامعة الكويت، وقد أسفرت النتائج عن تمتع المقياس بخصائص قياسية جيدة من ناحيتي الثبات والصدق، فقد وصل معامل ألفا إلى (٠,٨٣)، على حين وصل معامل ثبات التنصيف إلى (٠,٧٩)، كما وصل ثبات معامل الاستقرار إلى (٠,٩٣).

وقد أسفر الصدق العاملي لمقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان عن استخلاص عامل أحادي القطب من عينة الطلبة والطالبات كل على حدة.

وقد تم إعادة التحقق من ثبات المقياس على عينة الدراسة الحالية الكلية (ن=٦٣٨)، ووصل معامل ألفا لثبات الاتساق الداخلي إلى (٠,٧٩) مما يعد مقبولاً بوجه عام، ومن ثم فإنه يدعو إلى الاطمئنان لاستخدام الأداة في الدراسة الحالية.

٣- الاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان Dental Anxiety Self -Test (DAST)

من إعداد منظمة «فلوس كوم» (Floss Com) المعروفة بأسم الخط العالمي الساخن لطب الأسنان The World of Dentistry Online و من تعريب «الأنصاري» (٢٠٠٢)، والذي يتكون من (٩) عبارات ويجاب عنها (نعم / لا)، وطبق الاختبار على عينة قوامها (١٩٠٤) طالب وطالبة يدرسون في جامعة الكويت، بواقع (٦٣٢) طالب، و(١٢٧٢) طالبة، وقد أسفرت النتائج عن تمتع الاختبار بخصائص قياسية جيدة من ناحيتي الثبات والصدق، فقد وصل معامل ألفا لثبات الاتساق الداخلي إلى (٠,٧٥)، على حين وصل معامل ثبات القسمة النصفية إلى (٠,٧٠)، كما وصل ثبات الاستقرار إلى (٠,٨٣) مما يشير إلى معاملات ثبات مقبولة بوجه عام. كما أسفرت نتائج الصدق العاملي للاختبار عن استخلاص عاملين أحاديي القطب من عينة الطلبة والطالبات كل على حدة . ومع ذلك فقد تم إعادة حساب ثبات الاتساق الداخلي على عينة الدراسات الحالية الكلية (ن=٦٣٨) فقد وصل معامل ألفا للثبات إلى (٠.٧٣) مما يعد مقبولاً بوجه عام.

٤- مقياس جامعة الكويت للقلق Kuwait University Anxiety Scale

من تأليف «عبد الخالق» .(Abdel-Khalek, 2000) وللمقياس صيغة عربية وأخرى إنجليزية، ويتكون المقياس من (٢٠عبارة ٤x بدائل للإجابة) ويعد المقياس من أفضل المقاييس المتاحة في الكويت لقياس سمة القلق لدى طلاب الجامعة في الكويت، وفي دراسة «الأنصاري (٢٠٠٢– ب) أجريت على عينة قوامها (٢٧٤١) فرد من طلبة وطالبات جامعة الكويت بهدف دراسة معاملات ثبات وصدق مقياس جامعة الكويت للقلق. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع مقياس جامعة الكويت للقلق بخصائص قياسية جيدة من ناحيتي الثبات والصدق فقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية لدى ثماني عينات ما بين ٠,٧٦ ، ٠,٩٠ ، على حين تراوحت معاملات ألفا للثبات ما بين ٠,٨٥، ٠,٩٣ . كما وصلت معاملات ثبات الاستقرار إلى ٠,٧٩. وقد تراوحت معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية ما بين ٠,٣٢ ، ٠,٧١ وكلها دالة . وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب الصدق العاملي والصدق الاتفاقي والاختلافي. وقد كشفت نتائج التحليل العاملي عن استخلاص ثلاثة عوامل (القلق المعرفي الوجداني، والقلق الفيزيولوجي، والقلق السلوكي) من عينة الذكور، وأربعة عوامل (القلق الوجداني، والقلق السلوكي، والقلق الفيزيولوجي، والقلق المعرفي) من عينة الإناث في الدراسة الأولى، كما استخرج العوامل نفسها ومضمونها في الدراسة الثانية. وقد ارتبط القلق ارتباطات جوهرية موجبة بكل من: التشاؤم، والاكتئاب، والعصابية، والغضب، واليأس، والسيكوباتية، والعدوان، الانعصاب، والتفكير الانتحاري، والوسواس القهري، على حين ارتبط مقياس القلق ارتباطات جوهرية سالبة بكل من التفاؤل، وحب الاستطلاع . وقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي بطريقة معامل ألفا على عينة الدراسة الحالية الكلية (ن=٦٣٨)، ووصل معامل الثبات إلى (٠,٨٩)، والذي يعد مقبولاً بوجه عام، ومن ثم يؤكد صلاحية استخدام المقياس في المجتمع الكويتي.

٥- مقياس جامعة الكويت للتشاؤم

من إعداد «الأنصاري» (٢٠٠٢–ج). واستخدمت في هذه الدراسة عينات متعددة من طلاب جامعة الكويت، بواقع إحدى عشرة عينة، وبواقع (٢١٢) من طلاب الجامعة لإجراء السؤال المفتوح لجميع عينة بنود المقياس، وبواقع (٧) من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة الكويت لحساب الصدق الظاهري للمقياس، و (٢٧٦) طالب

وطالبة، و(٣٨٢) طالب وطالبة، و(١٥١٠) طالب وطالبة، و(٣٩٥) طالب وطالبة، و(١٦٠) طالب وطالبة، و(١٦٢) طالب وطالبة، و(٢٤٧) طالب وطالبة، و(٣٠٧) طالب وطالبة، و(٣٢٥) طالب وطالبة و(١٠٤) طالب وطالبة لحساب الثبات والصدق العاملي، فضلا عن فحص الفروق بين الجنسين، واستخلاص الارتباطات المتبادلة بين متغيرات الشخصية، وبواقع (٥٧) فردا من طلاب جامعة الكويت لحساب معاملات ثبات الاستقرار.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تمتع مقياس جامعة الكويت للتشاؤم بخصائص قياسية جيدة من ناحية الثبات والصدق، والذي يتكون في صورته النهائية من (٣٠ بنداً x٥ بدائل للإجابة). فقد تراوحت معاملات الثبات بطريقة القسمة النصفية لدى الذكور، والإناث منفصلين ما بين (٠,٩٥ ، ٠,٩٦) ، على حين وصل متوسط معاملات ألفا للثبات إلى (٠,٩٧) وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب صدق التكوين بطريقتين:(التحليل العاملي، والصدق التقاربي والتمييزي) فقد تراوحت معاملات الارتباط المتبادلة بين كل بند والدرجة الكلية على المقياس ما بين (٠,٤٦ ، ٠,٨٤)، وقد كشفت نتائج التحلل العاملي عن استخلاص عاملين للذكور والإناث من مقياس التشاؤم. وقد ارتبط التشاؤم بارتباطات جوهرية سالبة مع كل من التفاؤل، والتفاؤل غير الواقعي، والانبساط والكذب، على حين ارتبط بارتباطات جوهرية موجبة بكل من: القلق، واليأس، والذنب، والاكتئاب، والخزي، والوسواس القهري، والعصابية. وقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس على عينة الدراسة الحالية الكلية (ن=٦٣٨) وقد وصل معامل ثبات الاستقرار إلى (٠,٩٧)، والذي يوضح ثباتاً مرتفعاً بالنسبة للمقياس.

٦- مقياس العصابية الفرعي من استخبار «أيزنك» للشخصية EPQ-N

تطور استخبار (أيزنك للشخصية) Eysenck Personality Questionnaire (نقلاً عن عبد الخالق، ١٩٩١) عن عديد من استخبارات الشخصية التي وضعت منذ وقت مبكر. ويختلف استخبار«أيزنك» للشخصية عن آخر هذه الاستخبارات السابقة، وهو (قائمة أيزنك للشخصية) في أن استخبار«أيزنك» للشخصية يتضمن مقياسا إضافيا هو (الذهانية)، كما يؤمل أن تكون قد حدثت فيه تحسينات معينة في المقاييس الأخرى.

وفي عام ١٩٧٥ صدرت الصيغة الإنجليزية المعدلة تحت اسم: استخبار «أيزنك» للشخصية EPQ،وهو ما نقدم له الآن، حيث عُرِّبتَ بنوده-مرة ثانية كسابقه- تعريبات عديدة.

وفي عام ١٩٩١ صدرت الصيغة العربية لاستخبار أيزنك للشخصية على يد «عبدالخالق» (١٩٩١) حيث قام بإعداد صيغة عربية للأطفال والراشدين مقننة في جمهورية مصر العربية. وتم إعداد صورة كويتية للمقياس (انظر: الأنصاري، ١٩٩٩، ٢٠٠٢ج:٧٠٨) والتي هدفت إلى فحص الكفاءة السيكومترية للاستخبار. ويتكون مقياس العصابية من (٢٣ بنداً x٢ بدائل للإجابة). تراوحت معاملات ألفا للثبات ما بين (٠,٨٨ و ٠,٨٦)، على حين تراوحت معاملات ثبات التنصيف ما بين (٠.٨٩و ٠,٨٢) وذلك على عينات من طلاب جامعة الكويت.

كما تراوحت معاملات الارتباط بين البنود المفردة والدرجة الكلية على المقياس بين (٠,٢٣ و ٠,٦٥) وفيما يتعلق بالصدق فقد حسب الصدق الاتفاقي والاختلافي للمقياس، وقد ارتبط المقياس مع مقياس العصابية المتفرع من قائمة العوامل الخمسة بمعامل ارتباط (ر=٠,٤٩)، ومع القلق التفاعلي (ر=٠,٣٨) ومع التشاؤم (ر=٠,٦٨) ومع اليأس (ر=٠,٤٦). وقد تم إعادة حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس على عينة الدراسة الحالية، ووصل معامل ألفا للثبات إلى (٠,٨١) وذلك للعينة الكلية (ن=٦٣٨) مما يعد ثباتاً مقبولاً بوجه عام.

٧ المقياس العربي للوسواس القهري

من تأليف «عبد الخالق» (١٩٩٢). ويتكون من (٣٢ عبارة x٢ بدائل للإجابة) ويعد المقياس من أفضل المقاييس المتاحة في الكويت لقياس الوسواس القهري لدى طلاب الجامعة، والمدارس الثانوية في الكويت (انظر: عبدالخالق والدماطي، ١٩٩٥).

.(Abdel- Abdel-Khalek,1998;Abdel-Khalek&Lester,1998,1999,2000)

وقد أسفرت نتائج دراسة «الأنصاري» (٢٠٠٢–ب) المقياس العربي للوسواس القهري تراوحت ما بين ٠,٥٦– ٠,٦٩ بطريقة الاتساق الداخلي . وفيما يتعلق بالصدق فقد تم حساب الصدق الاتفاقي والاختلافي؛ وذلك على عينات مختلفة من طلاب جامعة الكويت (المرجع نفسه) وقد ارتبط الوسواس القهري بارتباطات جوهرية موجبة بكل من التشاؤم أو اليأس، والذنب، والشكاوى الجسمية، والقلق، والتفكير الانتحاري، والاكتئاب، على حين ارتبط المقياس العربي للوسواس القهري بارتباطات جوهرية سالبة بكل من التفاؤل، والتفاؤل غير الواقعي، و التوجه الإيجابي نحو الحياة . وقد تم حساب ثبات الاتساق الداخلي للمقياس

بطريقة معامل ألفا؛ وذلك على عينة الدراسة الثانية الكلية، ووصل معامل ألفا للثبات إلي (٠,٦٨) ومن ثم فإن انخفاض معامل ثبات المقياس العربي للوسواس القهري عن ٠,٧٠ هو الحد المقبول في مقاييس الشخصية (انظر Kline, 1993). وربما يعود ذلك إلى مشكلات منهجية في المقياس ذاته، منها: التحديد القهري لبدائل الإجابة إلى فئتين فقط (نعم/ لا)، مما لا يسمح للفرد حرية التباين في التعبير عن البند الواحد، ومن ثم انخفاض التباين بين الأفراد (انظر: عبد الخالق و رضوان، ٢٠٠٢) .

وعلى أية حال فإن القائمة ذاتها تمتعت بمعامل ثبات مقبول في دراسات أخرى (Abdel-Khalek,1998; Abdel-Kalek & Lester,1998,1999,2000) وعلى عينات كويتية، وقد عمدنا اختيار هذه القائمة العربية الوحيدة والمتوافرة لدى الباحث، والتي تتوافر عنها بيانات سيكومترية من بلدان عربية مختلفة.

٨ - صحيفة البيانات الشخصية

شملت هذه الصحيفة بيانات ومعلومات عن الجوانب الآتية :

١ - العمر .
٢ - النوع (ذكر، أنثى).
٣ - الجنسية (كويتي، غير كويتي).
٤ - المرحلة الجامعية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة، خامسة، دراسات عليا) .
٥ - الحالة الاجتماعية (عزب، متزوج، مطلق، منفصل، أرمل).
٦ - المحافظة السكنية (العاصمة، حولي، الفروانية، الجهراء، الأحمدي).
٧ - هل أنت طالب، أو موظف، أو طالب وموظف؟
٨ - في أي كلية أنت ؟ (التجارة، العلوم، الحقوق، الآداب، الطب، الهندسة والبترول، الطب المساعد، العلوم الاجتماعية، الصيدلة، التربية، العلوم الإدارية) .
٩ - المعدل العام .

وقد تم حساب ثبات الاستقرار بعد أسبوع لصحيفة البيانات الشخصية؛ وذلك على عينة قوامها (٥٣) فرداً من طلاب جامعة الكويت، وقد وصل معامل الاستقرار إلى (٠,٩٨) مما يشير إلى اتساق إجابات المفحوصين في المرتين إلى حدود مرتفعة بوجه عام، وأن جميع مؤشرات الثبات مقبولة لجميع المقاييس المستخدمة في الدراسة الثانية ماعدا المقياس العربي للوسواس القهري.

ثالثاً : إجراءات التطبيق

طبقت بطارية من مقاييس الشخصية التالية : صحيفة البيانات الشخصية، و القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، و مقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS، والاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST ، ومقياس جامعة الكويت للقلقKUAS ، والمقياس العربي للوسواس القهري، ومقياس التشاؤم، ومقياس العصابية الفرعي من استخبار أيزنك للشخصية EPQ-N، علماً أن البطارية تتكون من (١٦٠ بند) و التي تم تطبيقها على عينة الدراسة الثانية، استغرق متوسط التطبيق (٤٠ دقيقة) من الوقت وفي جلسات، وتراوح عدد الطلاب في كل جلسة ما بين (٢٠ إلى ٥٠ طالبا) وذلك في الجلسات الجمعية، علماً أن هناك جلسات تم التطبيق فيها فردياً داخل مختبرات القسم، ومكتبته، وفي مكتبة الكليات .

رابعاً : خطة التحليلات الإحصائية

إن خطة التحليلات الإحصائية تحددت وفق أهداف الدراسة الثانية، وقد تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.11 (Meulam & Heiser,2001) لتحليل بيانات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١- حساب التكرارات، والنسب المئوية للإجابة عن بدائل بنود القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، و بنود صحيفة البيانات الشخصية.

٢- حساب المتوسطات، والانحرافات المعيارية لمقاييس الشخصية لدى مجموعتين المجموعة ذات الدرجات المنخفضة على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، مقابل المجموعة ذات الدرجات المرتفعة على القائمة نفسها علماً أن هذه الطريقة لبيان الفروق بين مجموعتي الأفراد الذين يحصلون على درجة عليا على القائمة، وذوي الدرجات الدنيا، لبيان الفروق في الدرجات على المقاييس المستخدمة، مع العلم أن قسمة المجموعة كبيرة العدد إلى مجموعتين متطرفتين يمكن ان تظهر الفروق بشكل أفضل من حساب الارتباط بين المتغيرات، وكذلك بين الذكور والإناث في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وفي المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ومن ثم تقدير جوهرية الفروق بينهما باستخدام اختبار «ت».

٣- تقسيم عينة الدراسة الثانية في ضوء وسيط درجاتهم على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان إلى مجموعتين إحداهما منخفضة (أقل من الوسيط)، والثانية

مرتفعة في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (أكبر من الوسيط)، ثم المقارنة بين متوسطاتها في متغيرات الشخصية؛ وذلك باستخدام الاختبار التائي.

٤- حساب معاملات الارتباط بين متغيرات الشخصية.

٥- وفي هذه الدراسة أجريت تحليلات عامليه بطريقة التدوير المتعامد (الفاريماكس) بغرض الوقوف على التركيب العاملي لجميع مقاييس الشخصية مقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS، والاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST ، و القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والقلق ، والعصابية EPQ-N ، والتشاؤم، والوسواس القهري، وسوف نعد التشبع الجوهري بعامل ≤ ١,٠ > ٠.٤٠ فأكثر بالإضافة إلى محك الجذر الكامن للعامل ، حيث إنه يعد بمثابة معيار له استقرار، وقابل لإعادة الاستخراج (عبد الخالق ،١٩٩٤ ب).

النتائج:

١- طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبعض متغيرات الشخصية.

و تحقيقياً للهدف الأول للدراسة الثانية، والرامي إلى معرفة طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبعض متغيرات الشخصية، ويوضح الجدول رقم (٩) خلاصة نتائج الاختبار التائي للمجموعتين: المجموعة الأقل من الوسيط، والأخرى الأكبر من الوسيط في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان مقاساً بالقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، حيث تم انتقاء المجموعة الأقل من الوسيط، وقوامها (٣١٢) فرد من ضمن عينة الدراسة الثانية ممن تراوحت درجاتهم على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ما بين (صفر -٥٦) درجة، أما المجموعة الثانية (المجموعة الأكبر من الوسيط)، وقوامها (٣١٢) فرد من أفراد الدراسة نفسها (الدراسة الثانية) ممن تراوحت درجاتهم على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ما بين (٥٨-١٤٨) درجة، علماً أن الوسيط كان يساوي (٥٧) درجة .

الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعياري (ع) وقيمة (ت) للفروق بين متوسطات متغيرات الشخصية لدى المجموعتين (الأقل و الأكثر في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان)

المتغيرات	المجموعة الأقل (ن = ٣٦٢)		المجموعة الأكثر (ن= ٣١٢)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان	٣٦,١٥	١٣,٧٩	٨٠,٧٤	١٧,٧٠	٣٥,٠٩	٠,٠٠١
الاضطراب النفسي الناتج المتعلق بعلاج الأسنان BAFT	١,٨٨	١,٥٤	٣,١٥	١,٤٤	١٥,٠٦	٠,٠٠١
مقياس "أيزنك" للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS	٩,٧١	٣,٠٨	١٣,١٦	٣,٥٣	١٣,٠٨	٠,٠٠١
القلق KIAS	٣٦,٠١	٨,٧١	٤٤,٨١	١٠,٠١	١١,٨٠	٠,٠٠١
العصابية EPQ-N	١٢,٤٠	٥,١٦	١٥,٣١	١,٤٤	٧,٦٣	٠,٠٠١
الوسواس القهري	١٦,١١	٤,٥٥	١٣,٩٨	٣,٨٤	٥,٥٩	٠,٠٠١
التشاؤم	٥٣,٢٢	٢٤,٦٧	٦١,٠٩	٢٦,٣٥	٣,٨٥	٠,٠٠١

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول رقم (٩) وجود فروق جوهرية بين المجموعتين في متغيرات الشخصية، حيث اتسمت المجموعة الأكثر شعوراً بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بالسمات التالية (المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، و القلق المتعلق بعلاج الأسنان، والقلق، والعصابية، والوسواس القهري، والتشاؤم). ومعنى ذلك أن هناك علاقة ارتباطية بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبعض سمات الشخصية التي يمكن الكشف عن طبيعتها (من خلال التحليل العاملي لمصفوفة معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الشخصية). كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠) معاملات الارتباط المتبادلة بين متغيرات الشخصية والعوامل المتعامدة المستخلصة منها لدى كل من المجموعتين (الأكثر والأقل، في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان)

المقاييس	المجموعة الأعلى في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان								المجموعة الأدنى في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان							
	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	ع٢ العصابية	ع١ تقرير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
١- المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان	-							٠,٤٠	٠,٧٠	-						
٢- مقياس "كوراه" للقلق المتعلق بعلاج الأسنان CDAS	٠,٣٤*	-						٠,٦١	٠,٧٣	٠,٥٢*	-					
٣- الاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST	٠,١٥**	٠,٤٩*	-					٠,٤٩	٠,٧١	٠,٤٠	٠,٦٠	-				
٤- القلق KUAS	٠,٣٠*	٠,٣٢*	٠,١١**	-				٠,٦٢	٠,٥٣	٠,٥٤*	٠,٤٣*	٠,٣٨*	-			
٥- العصابية EPQ-N	٠,١٩*	٠,١٣**	٠,١٣**	٠,٥١*	-			٠,٨٤	٠,٧٧	٠,١٧*	٠,٢٤*	٠,٢٥*	٠,٤٧*	-		
٦- الوسواس القهري	٠,٠٨	٠,٠٤	٠,١٩*	٠,٢٤*	٠,٥٨*	-		٠,٥٦	٠,٥٤	٠,١١	٠,١٢**	٠,٠٧	٠,٣٥*	٠,٤٤*	-	
٧- التشاؤم	٠,١٣**	٠,١١*	٠,٠٨	٠,٥٥*	٠,٥٠*	٠,٣١*	-	٠,٤٣	٠,٤٧	٠,٢٦*	٠,٢٧*	٠,٢٢*	٠,٤٤*	٠,٤١*	٠,٢٠*	-
الجذر الكامن	١,٤٨	٢,٢٢							٣,١٠							
تباين العامل	٢١,٠٧	٣٧,٣٧							٤٤,٣١							
التباين الكلي	%٥٨,٤٤								١٨,٥٨	%٦٢,٨٩						

ويلاحظ من الجدول رقم (١٠) أن عدد العوامل المستخرجة لدى المجموعتين متساو فيهما (عاملان أحاديا القطب) وهما القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والعصابية، لكن المجموعتين تختلفان في ترتيب العوامل، وفي تباينها حيث يتميز تكوين مجموعة الأكثر في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بعاملين: القلق و المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والثاني: العصابية من ناحية الترتيب، على حين تتسم مجموعة الأقل في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بالعصابية، والقلق و المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان .

إن الجانب الذي يهمنا من الجدول السابق وجود اختلاف بين المجموعتين ترتيب وتباين العوامل والجذر الكامن في عامل القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والذي يظهر أكثر وضوحاً، وأكثر تبايناً في المجموعة الأكثر في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان. ونكتفي بهذا التعليق على نتيجة التحليل العاملي – سواء أكان على مستوى العوامل أم المتغيرات، مراعاة لحدود هذه الدراسة .

٢- نتائج معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى طلاب جامعة الكويت؛ وذلك لتحقيق الهدف الثاني للدراسة.

لتحديد أعلى معدلات المعاناة النفسية من المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى الذكور والإناث؛ وذلك تبعاً لعدد الأفراد الحاصلين على +٢ انحراف معياري عن متوسط الدرجة الكلية على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وما فوقها (انظر: الجدول ١١). وذلك لأن أحد خواص المنحنى الاعتدالي هو أن ٦٨ من توزيع الدرجات تقع ما بين +١ و –١ انحراف معياري عن المتوسط، فعلى سبيل المثال، في أحد اختبارات الذكاء إذا كان متوسط الدرجة يساوي ١٠٠ درجة، والانحراف المعياري يساوي ١٥ درجة، يكون المدى السوي للدرجات، أي: الذي يصدر عن ثلثي العينة تقريباً ما بين ٨٥ و ١١٥ درجة أما إذا اتخذنا معيار +٢ و –٢ انحراف معياري عن المتوسط، فإن مدى الدرجات لهذا المثال يتراوح ما بين ٧٠ و ١٣٠ درجة، وتطبيقاً لذلك في مجال قياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان فإن اتخاذ معيار+٢، انحراف معياري عن المتوسط يستوعب ٩٥ من الدرجات، وما زاد عنه يعد مبتعداً كثيراً عن الدرجات السوية .(Grimm,1993:82)

الجدول رقم (١١) النسبة المئوية للحاصلين على درجة +٢ع عن المتوسط وما فوقها في الدرجة الكلية على القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان

٢٢	أتفاءل بتدريس التربية الجنسية لأنها تؤدي إلى نجاح الحياة الزوجية في المستقبل					٠,٧٥
٢٣	يبهجنـــي تدريـــس التربية الجنسية؛ لأنها تصوب مفاهيم الطلبة الخاطئة عن هذا الموضوع					٠,٨١

ويتضح من الجدول السابق أن معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى الإناث أعلى منها لدى الذكور.

٣- نتائج الفروق بين الطلبة والطالبات في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان .

وفيما يتعلق بالهدف الثالث من الدراسة، والذي يتناول الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان فقد أظهرت النتائج، كما هو موضح في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢) المتوسطات (م) والانحرافات المعياري (ع) للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات كل من الذكور والإناث في الدراسة الثانية

ـن معلمـــي التربية ن طرح موضوعات علمية مفيدة					٠,٦٥
جموعات من مدربين مون بعقد دورات في					٠,٧٠

ويتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق جوهرية بين الطلبة والطالبات في المجموعتين المنفصلتين مما يشير إلى أن الإناث أكثر شعوراً بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان من الذكور، وبهذه النتيجة فإنه يمكن عدّ الجنس محدداً للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وتؤكد هذه النتيجة أيضاً نتائج التحليل العاملي التي أجريت على القائمة ذاتها في الدراسة الحالية، والتي توصلت إلى وجود فروق جوهرية بين الجنسين في العوامل المستخلصة من المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وخلاصة لما تقدم يمكن القول: أن لجنس، أو لنوع المفحوص أثر في متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

ونظراً للفروق بين الطلبة والطالبات في الدرجة الكلية للقائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، فيكون الهدف التالي معرفة أي البنود يتضح فيها الفروق الجوهرية، وعليه حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بند لدى كل مجموعة، وقيم (ت) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين، كما هو موضح في الجدول رقم (١٣).

الجدول رقم (١٣) المتوسطات الحسابية (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات الذكور والإناث في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان

٤٦	يزعجني عدّ تدريس التربية الجنسية جزءا حيويا للعملية التربوية					٠,٦٥
٤٧	يسعدني وجود وسائل تعليمية خاصة بتدريس التربية الجنسية في المدارس					٠,٦٠
٤٨	يقلقني تدريس التربية الجنسية؛ لأنها تساعد على تنشئة جيل بعيد عن الدين، والأخلاق الحميدة					٠,٧١
٤٩	أفضل تدريس التربية الجنسية؛ لأنها تسهم في إيجاد مجتمع لا يهتم بالملذات الجنسية					٠,٤٨
٥٠	يفزعني تدريس التربية الجنسية؛ لأنها تعمل على زيادة الضغط النفسي لدى الطلبة، ولا سيما في مرحلة المراهقة					٠,٦٩
٥١	يزعجني تدريس التربية الجنسية لأنها عاجزة عن مساعدة الطلبة في فهم نضجهم الجنسي في الوقت المناسب					٠,٦٧
٥٢	يسرني تدريس التربية الجنسية؛ لأنها تساعد في توجيه انتباه الطلبة إلى هذا الأمر الذي يخصهم					٠,٦٢
٥٣	انفر من تدريس التربية الجنسية؛ لأنها تساعد على وقوع الطلبة في الأخطاء الجنسية الخطيرة					٠,٧٢
٥٤	يسرني في تدريس التربية الجنسية؛ الأساليب التي يتم اتباعها، والتي لا تمثل تقليدا أعمى للأفكار التربوية السائدة في الغرب.					٠,٥٢

و يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) جوهرية في (٣٠) بندا من بنود القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، مما يشير إلى فروق حقيقية بين الطلبة والطالبات في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، حيث تبين من الجدول السابق أن الطالبات أكثر خوفاً من الطلبة بوجه عام، في حين لم تبرهن النتائج على وجود فروق جوهرية بين الجنسين؛ وذلك في ثلاثة بنود هي أرقام٤ :،٢١، ٢٩، والتي يدور مضمونها حول التالي : الضوضاء الناتجة عن الحفار، وفشل العملية الجراحية بعد إجراء العلاج ،و التقيؤ.

وخلاصة لما تقدم يمكن القول: إن الجنس، أو النوع له أثر في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وإن مخاوف الطالبات أكثر شدة وحدة من مخاوف الطلبة فيما يتعلق بعلاج الأسنان.

٤- نتائج ترتيب المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ترتيباً تنازلياً لدى الطلبة والطالبات

لتحقيق الهدف الرابع من الدراسة تم ترتيب المخاوف ترتيباً تنازلياً تبعاً لمتوسطات بنود القائمة؛ وذلك لكل من الطلبة والطالبات كل على حدة (انظر الجدول رقم ١٤).

الجدول رقم (١٤) ترتيب المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان ترتيباً تنازليا تبعاً لمتوسط البند

٦٧	يقلقني في معلمي التربية الجنسية طرح موضوع مادتهم بأسلوب جريء قد يدمر حياتهم						٠,٥٦
٦٨	ارفض تشكيل مجموعات من مدربين للمعلمين الذين يقومون بعقد دورات في موضوع التربية الجنسية على مستوى الوطن						٠,٧٣
٦٩	يفزعني عند تدريس التربية الجنسية توفير أي مادة تعليمية في هذا الموضوع						٠,٦١
٧٠	يزعجني عند تدريس التربية الجنسية عرض أفلام عملية بيولوجية تبين بعض العلاقات الجنسية بين الحيوانات						٠,٥٢
٧١	يرعبني عند تدريس التربية الجنسية التطرق للاصطلاحات العلمية، والصور التوضيحية للأعضاء التناسلية						٠,٣٦
٧٢	يريحني عند تدريس التربية الجنسية تبليغ الوالدين عن طريق نشرات خاصة بنظام التربية الجنسية						٠,٦٣
٧٣	يسرني تدريس التربية الجنسية لأنه يبعد الطالب عن الإصابة بالأمراض التناسلية						٠,٤٣
٧٤	يخيفني تدريس التربية الجنسية؛ في المدارس؛ لأن فيه وصف للعملية الجنسية						٠,٥٦
٧٥	يسرني عند تدريس التربية الجنسية في المدارس أن يكون لها أثر إيجابي في بناء الأخلاق وتوجيهها						٠,٧٠
٧٦	يسرني ابتكار مفهوم بديل لمفهوم التربية الجنسية؛ لحساسية هذا المفهوم لدى الكثيرين						٠,٦٤

و يتضح من الجدول رقم (١٤) أن أكثر عشرة إجراءات مثيرة للخوف لدى الطلبة في عيادة علاج الأسنان هي: الإحساس بالمخدر، و تفاقم مرض اللثة بعد العلاج، و جراحة اللثة، والمخدر العام، و الإحساس بالمخدر الموضعي، صعوبة التنفس أثناء العملية، ونزيف اللثة بعد العملية، و تلف الأسنان، و غرفة علاج الأسنان، و استمرار الألم مكان الحقنة.

على حين كانت أكثر الإجراءات إثارة للخوف لدى الطالبات كانت: تفاقم مرض اللثة بعد العلاج، والإحساس بالمخدر، والإحساس بالمخدر الموضعي، وجراحة اللثة، وحدوث تخدير عام، ونزيف اللثة بعد العملية، وصعوبة التنفس أثناء العملية، وتلف الأسنان، وغرفة علاج الأسنان، وصعوبة البلع أثناء العملية.

مناقشة النتائج

حققت هذه الدراسة الأولى أهم أهدافها هي: إعداد قائمة عربية لقياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، و بالإضافة إلى تحديد معالمها القياسية ومكوناتها العاملية.

وقد أسفرت نتائج الدراسة الأولى عن تمتع القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمعاملات ثبات وصدق مقبولة بوجه عام؛ وذلك عبر عينات مختلفة من طلاب جامعة الكويت مما يدعم استخدامها بنجاح في مجال التشخيص والبحوث النفسية، كما يمكن استخدامها في مجال التوجيه والإرشاد؛ وذلك من خلال تحديد الأفراد المتطرفين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان؛ وذلك من أجل مساعدتهم في تخفيض المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان باستخدام بعض أساليب العلاج النفسي.

وتعدّ القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، والتي تم إعدادها لكي تناسب الاستخدام في الثقافة العربية الأولى من نوعها في مجال قياس المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، فضلاً عن تميزها عن المقاييس الأخرى الأجنبية بقصر عدد بنودها (٣٣ بنداً) مما ييسر عملية تطبيقها وتصحيحها؛ إذ تطبق فردياً، أو جمعياً مع المرونة في استخدامها، وإمكان استعمالها في طائفة كبيرة من البحوث المتنوعة؛ إذ تعد وسيلة مهمة جداً في البحوث الأساسية، كما أن موضوعية نظام التصحيح وسهولته يؤدي إلى إمكانية تطبيقها علي كل المتعلمين في المجتمع الكويتي.

أما فيما يتعلق بالدراسة الثانية والتي هدفت إلى تحديد علاقة المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان بمتغيرات الشخصية، مع بيان معدلات انتشارها والفروق بين الجنسين في المخاوف

المتعلقة بعلاج الأسنان، وتحديد أكثر الإجراءات المستخدمة في علاج الأسنان إثارة للخوف لدي طلاب الجامعة.

و فيما يتعلق بالهدف الأول من الدراسة الثانية، وهو التعرف علي طبيعة العلاقة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبعض متغيرات الشخصية، فقد أسفرت النتائج عن وجود ارتباطات موجبة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان مع كل من القلق المتعلق بعلاج الأسنان، والقلق . هذا ما يتسق مع نتائج الدراسات السابقة (انظر Wong, et al.,1998; Schuurs,Hoogstraten,1993; Stouthard,1989; Schouwstra, et al. ,1996; DeJongh & Stouthard,1992; Moore, et al., 1991; : كما كشفت النتائج عن وجود علاقة جوهرية موجبة بين المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وكل من العصابية، والتشاؤم، والوسواس القهري، و الجدير بالذكر في هذا الصدد أن التحليل العاملي لمتغيرات الدراسة كشف عن استخلاص عاملين: الأول (القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان) ويضم ثلاثة مقاييس (مقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنانCDAS، والاختبار الذاتي للقلق المتعلق بعلاج الأسنان DAST، و القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان). علي حين كان العامل الثاني : (لعصابية ويضم أربعة متغيرات العصابية، والوسواس القهري، والتشاؤم، والقلق) وذلك لدي المجموعتين (الأكثر و الأقل من متغير المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان مما يشير إلى أن المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان يعد بناءً مستقلاً عن العصابية، علي الرغم من التداخل بين متغيرات القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ومتغيرات العصابية.

أما فيما يتعلق بالهدف الثاني للدراسة الثانية والخاص بتحديد معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى طلاب جامعة الكويت، فقد تبين أن معدلات الانتشار بين الذكور (٩,٨٪) في حين وصلت (١٣,٤٪) لدى الإناث.بمتوسط قدره (١١,٦٪) لدى المجموعتين.

وتتسق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة الأجنبية (انظر Wong,et al.,1998 Kleinknecht, et al.,1977; Krochak,2000; McNeil, et al.,2001; Quteish,2001; Tanni,2002; Gatchal,1989;) والتي تبرهن على تشابه معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان عالمياً لدى طلاب الجامعة.

وبوجه عام إن معدلات انتشار المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى الإناث أعلي منها لدي الذكور؛ إذ توحي أن المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان تعد مشكلة نفسية لدى عدد من

الأفراد، ومن ثم تتضح أهمية دراسة الخوف المتعلق بعلاج الأسنان، ووضع الأسس الكفيلة للحد منه لدى طلاب الجامعة من الجنسين، وتفسير مثل هذه النتائج ربما يتطلب دراسة مستقلة يكون من بين أهدافها رصد التغير في معدلات الانتشار في مراحله نهائية مختلفة.

أما فيما يتعلق بالهدف الثالث من الدراسة الثانية، وهو التعرف على الفروق بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، فقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن وجود فـروق جوهرية بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعـلاج الأسنان، حيث حصلت الإناث على متوسطات أعلى من الذكور بوجه عام مما يتفق مع نتائج الدراسات السابقـة (انظـر: Gallegher et al.,1987; Kaufman, et al.,1991,& McGlynn,et al., 1987) (Casas, et al., 1998; Gale, 1972; على حين لا تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي لم تكشف عن فروق جوهرية بين الجنسين في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان (انظر: Gauthier et al.,1991;Gonzlez, et al.,1999). وليس معنى وجود هذه الفروق بين الجنسين أن يعدّ هذا استصغارا لشخصية الأنثى، بل نتائج طبيعية للعوامل البيولوجية، والاجتماعية نحو التميز في سمات الشخصية. ومهما يكن من طبيعة هذه الفروق بين الجنسين، لكن هذه الفروق وجدت لكي يبقى الإنسان، وتكون هذه الفروق مصدراً للسعادة وليست مصدراً للشقاء.

وينبغي أن ندرك أن مشكلة الفروق بين الذكور والإناث في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان تختلف باختلاف كل من السن، وطبيعة التنشئة الاجتماعية والتغيرات المزاجية، والبيولوجية، والتجارب الخاصة، والتربية الخاطئة (القائمي ،١٩٩٦). كما يمكن أن تفسّر الفروق بين الجنسين في المخاوف بوجه عام، علي أساس كثرة الضغوط والإحباطات التي تتعرض لها الفتاة في الأسرة، والدراسة، والعمل، مقارنة بالشباب، مما يؤدي إلى ارتفاع اضطرابات القلق عند الإناث، ومع ذلك فإن موضوع الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية أمر لا يمكن إنكاره، سواء أكانت هذه تحددها عوامل بيولوجية ووراثية، أم بيئية- ويهمنا في هذه الدراسة علي وجه الخصوص رصد هذه الفروق في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، وبناء علي نتائج هذه الدراسة فإن متغير الجنس له وزن كبير في التنبؤ بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، كما هو جليٌ في اختلاف استجابات الإناث عن الذكور علي بنود القائمة العربية للمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، مما يبرهن علي أهمية متغير الجنس، و أثرة في المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

أما فيما يتعلق بالهدف الرابع من الدراسة الثانية، والخاص بتحديد أكثر الإجراءات المستخدمة في علاج الأسنان إثارة للخوف، فقد تبين أن من أكثر الإجراءات إثارة للخوف في عيادة الأسنان لدي الجنسين هي علي النحو التالي: إنجاز العمل بدون مخدر، وخلع الأسنان، خطأ طبيب الأسنان في إجراء الجراحة، وعلاج العصب، وجراحة اللثة، وتلف السن، وحفر الأسنان، والحفار، والألم، وفشل العملية الجراحية بعد إجراءات العلاج، والجدير بالذكر أن هناك تشابهاً بين الجنسين في ترتيب تلك الإجراءات من حيث الدرجة، مما يؤكد أن تلك الإجراءات أكثر إثارة للخوف لدي الجنسين، أو أن أسباب إثارة تلك المثيرات للخوف المتعلق بعلاج الأسنان لدى أفراد العينة فإنه يتطلب دراسة مستقلة.

ويجب أن نشير إلى أنه لا يمكن التعميم من نتائج هذه الدراسة علي الكويتيين دون حذر كاف، وفي حدود معينة؛ ولتحقيق مثل هذا التعميم فلابد من اختيار عينات كويتية ممثلة للمجتمع الأصلي، تمثيلاً دقيقاً بكافة فئاته الاجتماعية، والعمرية المختلفة، خاصة و أن نتائج هذه الدراسة تقتصر علي فئة الشباب الجامعي الكويتي من الجنسين.

ومع ذلك فان الاتساق الذي كشفت عنه نتائج هذه الدراسة مع دراسات عالمية أخري، علي الرغم من تأثير عدة متغيرات، منها اختلاف في طرق البحث، وفي الثقافة، وفي العينات، كل ذلك يسوغ لنا القول: إن مثل هذا التعميم ليس مستبعداً، وقد يكون الموقف كذلك فعلاً نتيجة افتراض عام مؤداه إمكان استخراج عامل القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، مما يحدونا إلى أن نقترح أن يكون عامل القلق والمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان من بين الجوانب التي يتشابه فيها كل البشر. لذلك يري كاتب هذه السطور أن الجانب الأكبر من دراسات الشخصية عبر الحضارية يجب أن يوجه إلى عزل وقياس العوامل الأساسية الثانوية، أو العريضة، والتي يمكن أن يقال عنها أنها عامة، أو عالمية لدي البشر جميعاً.

ومن واقع ما أظهرته نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

١- إمكانية استخدام قائمة المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان في الجامعات والكليات الأكاديمية؛ وذلك للكشف عن شدة الإجراءات التي تستثير الخوف المتعلق بعلاج الأسنان لدى طلابها، وتسخير نتائج القائمة في توجيه الطلاب، وتشجيعهم على تلقي خدمة علاج الأسنان، بالإضافة إلى إمكانية استخدامها في بحوث الشخصية.

٢- الاهتمام بخفض مستويات المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان لدى الطلاب الجامعيين؛ وذلك لرفع مستويات صحة الفم لديهم.

وبناء على ما تقدم يقترح الباحث الآتي:

١- القيام بتطبيق القائمة على عينات كبيرة العدد من الشباب في مراحل عمرية مختلفة، ولدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية، مع الاهتمام بوضع معايير لكل نوع وفئة عمرية.

٢- القيام بدراسات حضارية مقارنة في العالم العربي لتحديد عمومية المخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان، ومعدلات انتشارها في المجتمعات المختلفة.

٣- استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد المتدرج؛ لتحدد السمات التي يمكنها التنبؤ تنبؤاً دالاً بالمخاوف المتعلقة بعلاج الأسنان.

المراجـــــع

الأنصاري، بدر محمد .(١٩٩٩). **الصورة الكويتية لاستخبار أيزنك للشخصية: صيغة الراشدين**. المؤتمر الثاني عن الخدمة النفسية والتنمية من ٥-١٧ أبريل. قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت .

الأنصاري، بدر محمد .(٢٠٠١). المخاوف المرضية عند طلاب جامعة الكويت. **حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية ٢١، الرسالة ١٥٧**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.

الأنصاري، بدر محمد .(٢٠٠٢ - أ). **التقرير النهائي لمشروع OP02/00 بعنوان القلق المتعلق بعلاج الأسنان وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين**. إدارة الأبحاث، جامعة الكويت.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢- ب). مقياس جامعة الكويت للقلق: دراسة لارتباطية ومعاملات صدقه وثباته على عينات من طلاب جامعة الكويت . **مجلة كلية الآداب**، جامعة الإسكندرية.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٢- ج). **المرجع في مقاييس الشخصية: تقنين على المجتمع الكويتي (الطبعة الأولى)**. الكويت : دار الكتاب الحديث .

الأنصاري، بدر محمد .(٢٠٠٣). إعداد صورة عربية لمقياس «كوراه» للقلق المتعلق بعلاج الأسنان. **مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة** - مصر ، مجاز للنشر في سبتمبر.

عبد الخالق، أحمد محمد .(١٩٩١). **إعداد استخبار أيزنك للشخصية، وضع أيزنك وزملاؤه**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية .

عبد الخالق، أحمد محمد .(١٩٩٢). **دليل تعليمات قائمة الوسواس القهرية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، أحمد محمد.(٢٠٠٠). **استخبارات الشخصية** (الطبعة الرابعة). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

القائمي، علي .(١٩٩٦). **الأطفال ومشاعر الخوف والقلق**. بيروت: مكتبة فخزاوي.

المكتب الإقليمي للدول العربية لبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي .(٢٠٠٢). **تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٢ عمان**، الأردن: أيقونات للخدمات المطبعية .

اليماني، مريم حسن .(٢٠٠٢). **الأعراض الجسمية لدى مرضى القلق والاكتئاب**. رسالة ماجستير غير منشور، مقدمة لكلية الدراسات العليا بجامعة الكويت، الكويت.

Abdel-Khalek, A.M. (1998). The development and validation of the Arabic Obsessive Compulsive Scale. **European Journal of Psychological Assessment, 14,**146-158.

Abdel -Khalek, A.M. (2000). The Kuwait University Anxiety Scale: Psychometric prosperities. **Psychological Reports, 87**,478-492.

Abdel-Khalek, A.M., & Lester, D. (1998). Reliability of the Arabic Obsessive Compulsive Scale in Kuwait and American students . **Psychological Reports, 83**,1470.

Abdel-Khalek, A.M., & Lester, D. (1999a). Obsession-compulsion in college students in the United States and Kuwait . **Psychological Reports, 85**,799-800.

Abdel-Khalek, A.M., & Lester, D. (1999b). Criterion-related validity of the Arabic Obsessive-Compulsive Scale in Kuwait and American Students. **Psychological Reports, 85**,1111-1112.

Abdel-Khalek, A.M., & Lester, D. (2000). Obsession-compulsion, locus of control, depression, and hopelessness: A construct validity of the Arabic Obsessive- Compulsive Scale in American and Kuwaiti students. **Psychological Reports , 86**,1187-1188.

Ansatasi, A. (1988). **Psychological Testing** (6 th ed). New York: Macmillan,

Berggren, U., & Carksson, S.G. (1984) Psychometric measures of dental fear. **Community Dent Oral Epidemiol. 12**, 319-324.

Berggren U., & Meynert G. (1984). Dental fear and avoidance: Causes, symptoms, and consequences. **Journal of the American Dental Association, 109** , 247-51.

Casas, N., Mojarro, M. D., & Carranco, M. (1998). Characteristics of personality and dental anxiety in students of dentistry. **Anales -de- Psiquiatria, 14**(8),333-338.

Corah, N.L. (1969). Development of a dental anxiety scale. **Journal of Dental Research, 48**, 596.

Corah, N. l., Gale, E. N., & Illig , S. J.(1978). Assessment of a dental anxiety Scale . **Journal of the American Dental Association, 97**, 816-819.

Crockett, B. (1965). Dental Survey: Southeastern State College. **Journal of Oklahoma of Dental Association, 55**, 25 .

DeJongh, A., & Stouthard, M.E.A. (1992). Development of two dental anxiety measures. Paper presented at the European IADR-92 Conference in Glasgow. **Journal of Dental Research, 74**, 701.

Dental Anxiety and Phobia Association. (2000). Home of Dapa, London, U.K. **Dapa. www.Dapa.com**.20/6/2000.

Floss.com. (2000). **The World of Dentalistry On Line.** Reterieved on 8 November, 2000 from the World Wide Web: Floss.com.

Freidson.E., & Feldman. J.(1958). The public look at dental care. **Journal of the American Dental Association, 57**, 325-335.

Gauthier, J.G, Ricard, S. Morin, B.A, Dufour, L., & Brodeur, J.M. (1991). La peur des traitements chez les jeunes adolescents: developpement et evaluation d-une mesure cognitive. **Journal Can Dental Association, 57**, 658-63.

Gale, EN.(1972)Fears of the dental situation. **Journal of Dental Research, 51**, 964-966.

Gatchel, R.J, Gersoll, B.D., Bowman L., Robertson, M.C., & Walker, C. (1983). The prevalence of dental fear and avoidance: A recent survey study. **Journal of the American Dental Association, 107**, 609-10.

Gatchel, R. (1989) The prevalence of dental fear and avoidance expanded adult and recent adolescent surveys. **Journal of the American Dental Association, 118**, 591-593.

Gonzalez- Ceinos, M., Ezpeleta, S.I,. Heredia, Z.M., Malpartida, L.Z., Nunez, M. L., & Trepiana, G.R.(1999). Anxiety reaction of men and woman to dental treatment. **Psiquis:-Revista-de- Psiquiatria,- Psicologia- Medica-y Psicosomatica, 20**, 35-38.

Grimm, L. G. (1993). **Statistical application for the behavioral science.** New York : John Wiley.

Guilford, J.P.(1959). **Personality**. New York: McGraw-Hill.

Hagglin, C., Hakeberg, M., Hallstrom, U., Lasrsson, L., Waern, M., & Palsson, L.(2001). Dental anxiety in relation to mental health and personality factors: A longitudinal study of middle-aged and elderly women. **European Journal of Oral Sciences, 109**, 27-33.

Kaufman , E., Bauman, A., Lichtenstein, T., & Garfunkel, A.A. (1991). Comparison between the psychopathological profile of dental anxiety patients and an average dental population . **International Journal of Psychosomatics, 38** , 52-57.

Kleinknecht, R., Klepac, R., & Alexander, L.(1973). Origins and characteristics of the fear of dentistry. **Journal of the American Dental Association, 86,** 842-848.

Kleinknecht, R. A.,& Bernstein, D. A.(1978) The assessment of dental fear. **Behavior Therapy, 9**, 626-634.

Klemendz,G., Axtelius, B., & Soderfeldt, B. (2000). Fluoride use by gender, age and dental fear among patients in a private practice. **Swedish Dental Journal , 24,** 183-92.

Kline, P. (1993). **The Handbook of psychological testing**. London: Methuen.

Krochak, M.D. (2000). What can I do about my dental fear. **Behavioral and Cognitive Psychotherapy, 28**, 117-126.

Kvale, G., Raadal, M., Johnsen, B. H., Skaret, E., Vatnelid, H., & Oiama, L. (2002). Treatment dental anxiety disorders outcome related to DSM-IV diagnoses. **European Journal of Oral Sciences, 110**, 69-74.

Locker, D., Shapiro, D., & Liddell, A.(1997). Overlap between dental anxiety and blood -injury fears: Psychological characteristics and response to dental treatment . **Behavior, Research and Therapy, 35**, 583-590.

McGlynn, F., McNeil, D.W., Gallagher, S.L., & Vrana, S. (1987). Factor structure, stability, and internal consistency, stability, and internal consistency of the dental fear curvy. **Behavioral Assessment , 9**, 57-66.

Meulman, J.J.,& Heiser, W.J.(2001). **SPSS 11 for windows.** Chicago, Ill: SPSS Inc.

McNeil, D. W., Au.A.R., Zvolensky, M. J., Mckee, D. R., Klineberge, I.J., & Ho C.C. (2001). Fear of pain in orofacial pain patients. **Pain, 89**, 245-52.

Milgrom, P., Weinstein P., Kleinknecht R., Getz T. (1985). **Treating fearful dental patients.** Reston: Reston Publishing,.

Moore, R., Berggern, U., & Carlsson, S.G. (1991). Reliability and clinical usefulness of psychometric measures in a self -referred population of odontophobices . **Community Dental Oral Epidemiol , 19** , 347-351.

Scott, D.S., & Hirschman, R. (1982). Psychological aspects of dental anxiety in adults. **Journal of Americal Dental Association, 104**, 27-31.

Schuurs, A.H.B., & Hoogstraten, J. (1993). Appraisal of dental anxiety and fear questionnaires: A review. **Community Dent Oral Epidemiol, 21**, 329-399.

Schouwstra, S.J., Hoogstraten, J. Hartman, C.A., & Stouthard , M. E.A. (1996). Robustness of the photo anxiety questionnaire: Changing the stimuli and photographs. **Psychological Reports, 78**, 447-457.

Stouthard, M. (1989). **Angst Voor de tandheel-Kundige behandeling, Thesis.** Amsterdam; University of Amsterdam.

Qutеish, D.S.(2001). Dental fear among a young adult Saudian population. **International Dental Journal , 51**, 62-69.

Taani, D.Q.(2002).Dental attendance and anxiety among public and private school children in Jordan. **International Dental Journal, 52**, 25-29.

Weiner,A.A.,& Sheehan, V.V.(1990). Etiology of dental anxiety: Psychological trauma or CNS Cemical imbalance? **General Dentistry, 38**, 39-43.

Wong, H.M., Humphris, G. M., & Lee, G.T.R. (1998). Preliminary validation and reliability of the Modified Child Dental Anxiety Scale. **Psychological Report, 83**, 1179-1186.

الملحق رقم (١) الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة الأولى

البيانات الشخصية

١- العمر :

٢٥-١٨	٣٠-٢٦	٣٥-٣١	٣٦ فأكثر
٦٨,٤	٦,٤	٥,٧	

٢- النوع

ذكر ٢٢,٥	أنثى ٧٧,٥
(ن=٢١٨)	الفئة = ٩١٨ن = ١٧٦٦

٣- الجنسية :

كويتي ١٠٠	غير كويتي -

٤- المرحلة الدراسية :

أولى	٣٣,٩
الثانية	٢٢,٣
الثالثة	١٨,٩
رابعة	٢١,٢
خامسة	٣,٣
دراسات عليا	٠,٣

٥- الحالة الاجتماعية

غير متزوج	٨٥,٢
متزوج	١٣١٢,٥
مطلق / منفصل	١١
أرمل	٠,٩

٦- المحافظة السكنية :

العاصمة	٢٨,٧
حولي	٣٨
الفروانية	١٥,٧
الجهراء	٦
الأحمدي	١٢

٧- هل أنت :

عازب	٩٤
عازب وموظف دوام كلي	١,٩
عازب وموظف دوام جزئي	٢,٨

٨- أي أبي كلية أنت ؟

التجارة ٢,١	الحقوق ٠,٦	الآداب ١٨,٤
العلوم ١٦,٩	الطب ٢,٦	الهندسة والبترول ٤,٦
الطب المساعد ١	التربية ٩,٣	العلوم الإدارية ٦,٤
الشريعة والدراسات الإسلامية ١,٨	العلوم الاجتماعية ٣١,٨	المجموعة ٤,٦

٩- المعدل العام

أقل من ٢ نقطة ١٦,٩	٢,٥-٢ نقطة ٣٢,٢	٣,٥-٢,٥ نقطة ٢٦,٨
٣,٥-٣ نقطة ١٥	أكثر من ٣,٥ نقطة ٨,٢	

الملحق رقم (٢) الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة الثانية

البيانات الشخصية

١- العمر :

٢٥-١٨	٢٠-٢٦	٣١-٣٥	٣٦ فأكثر
٩٧,٥	٠,٩	١,٣	٠,٦

٢- النوع:

ذكر	أنثى
٤٤,٥	٥٥,٥
(ن=٢٨٤)	(ن=٣٥١) الفئة = ٦٣٨

٣- الجنسية :

كويتي	غير كويتي
١٠٠	/

٤- المرحلة الدراسية :

أولى	٢٧,٦
ثانية	٢٩,٨
ثالثة	٢٤,٨
رابعة	١٥
خامسة	٢,٢
دراسات عليا	٠,٦

٥- الحالة الاجتماعية

غير متزوج	٨٥,٩
متزوج	١٣
مطلق / منفصل	١
أرمل	

٦- المحافظة السكنية :

العاصمة	٢٠,٥
حولي	٢٧,٤
الفروانية	١٣,٢
الجهراء	٧,٩
الأحمدي	١١

٧- هل أنت :

طالب	٩٤
طالب وموظف دوام كلي	٢,٩
طالب وموظف دوام جزئي	٣,١

٨- في أي كلية أنت ؟

التجارة	١,٣	الحقوق	٠,٣	الآداب	١٢,٥
العلوم	٢٧,٢	الطب	٠,٣	الهندسة والبترول	٥
الطب المساعد	١,٣	التربية	٥,٦	العلوم الإدارية	٣,٤
التربية والدراسات الإسلامية	١٠	العلوم الاجتماعية	٣١,٣	الصيدلة	١,٣

٩- المعدل العام:

أقل من ٢ نقطة	١٨,٧	٢,٠-٢,٥ نقطة	٣٠,٦
٣,٠-٣,٥ نقطة	١٨	أكثر من ٣,٥ نقطة	٥,٨

٣,٠-٣,٥ نقطة ٢٦,٩

الإجهاد النفسي وإستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية

د. محمد مقداد
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة البحرين

د. محمد حسن المطوع
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة البحرين

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

الإجهاد النفسي وإستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين

د. محمد مقداد
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة البحرين

د. محمد حسن المطوع
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة البحرين

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث الإجهاد النفسي الذي تعاني منه الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين. وقد تم اختيارهن؛ لأنهن يقمن بعدد من الأدوار المتباينة. فهن طالبات، وزوجات، وأمهات في الوقت نفسه. هذه الأدوار المتعددة والمتعارضة تجعلهن عرضة للكثير من الإجهاد بكل ما يترتب عليه من آثار بدنية، ووجدانية، ومعرفية، واجتماعية، وثقافية. لإنجاز هذه الدراسة، تم انتقاء عينة من طالبات جامعة البحرين ينتمين إلى أهم كلياتها الخمسة (العلوم، والهندسة، والتربية، والآداب، و الإدارة). وقد بلغ أفراد العينة ٥٨ طالبة. لجمع البيانات من أولئك الطالبات، تم بناء استبانة ضمت ثلاثة أبعاد رئيسة هي مصادر الإجهاد وإستراتيجيات مواجهته، والصحة النفسية للطالبات، وقد ضم كل بعد من الأبعاد عدداً من الفقرات. بعد التأكد من ثبات الاستبانة وصدقها، وزعت على أفراد العينة.

بينت نتائج الدراسة أن المصدر الرئيس للإجهاد لدى الطالبات كان يتعلق بالنواحي الأكاديمية، كصعوبة المقررات، وكثرة البحوث، وتصميم جداول التوزيع الزمني، وقلة المراجع والكتب . كما بينت النتائج أن من أهم الإستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات لمواجهة الإجهاد والتغلب عليه، هي الإستراتيجيات الدينية، كالصلاة وتلاوة القرآن، والذكر، والإستراتيجيات المعرفية، كعدم التفكير في الإجهاد والتنكر له. وتبين أيضا أن الطالبات لا يشعرن كثيرا بالسعادة وأن حياتهن تتصف نسبيا بنوع من الشقاء.

وفي آخر الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات التي من شانها تقليل الإجهاد لدى الطالبات، وتشجيعهن على استخدام أساليب متعددة؛ لمواجهة الإجهاد، حتى تتحسن حياتهن العامة، ويشعرن أكثر بالسعادة والهناء.

تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٣/٥/٤ تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٣/١٠/٢٩

Stress, Coping Strategies and Well being Among Bahrain University Female Married Students

Dr. Mohammed Meqdad
Department of Educational Psychology
College of Educational
University of Bahrain

Dr. Mohammed H. Al-Mutawa
Department of Educational Psychology
College of Educational
University of Bahrain

Abstract

The aim of this study was to investigate stress university female married students may be exposed to. Female married students were chosen because they are expected to play simultaneously various and sometimes contradicting roles that put them under a lot of stress.

To carry out this study, a sample comprising 58 students who belonged to major University colleges (sciences, engineering, education, arts and business) was chosen. Also, to collect the required date, a questionnaire was designed. In addition to instructions and demographic data, the questionnaire comprised three major dimensions (stress sources, coping strategies and students' well being) around each of these dimensions a lot of items were written. Reliability and validity analysis showed that the questionnaire was both reliable and valid. Results show that academic matters such as study load, timing, research, etc were the most stressful matters. Moreover, it was found that the most widely used strategy to curb stress was religious practices such as praying, making Dikhr and Doa'a. As to the well-being part, it was found that the students appeared not to be content and are suffering from some significant distress.

At the end of this study, some suggestions that may help reduce stress, increase coping strategies and improve students' well being were recommended.

الإجهاد النفسي وإستراتيجيات المواجهة والصحة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة البحرين

د. محمد مقداد
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة البحرين

د. محمد حسن المطوع
قسم علم النفس
كلية التربية
جامعة البحرين

المقدمة:

يلعب التعليم دورا مهما في التنمية الوطنية، فهو يعمل على تنمية الفرد، وتطويره بدنيا بأن يكسبه المهارات التي تمكنه من امتلاك الصحة البدنية الضرورية، وفكريا بأن ينمي فيه قدرات التفكير الابتكاري، وأساليب حل المشكلات، ووجدانيا بأن يزرع فيه قيم المثابرة والتحمل والانضباط. كما يرفع الإنتاجية بتقديمه اليد العاملة اللازمة للاقتصاد والتنمية ويساعد على التغير التكنولوجي، ويسهم في تحسين الدخل وتوزيعه، وتكافؤ الفرص.

إدراكا منها لمتانة العلاقة والروابط بين المتغيرين (التعليم والتنمية) راحت بلدان العالم جميعها تهتم بالتعليم، وتحسنه، وتطوره، وتنفق عليه بسخاء وتستثمر فيه، وخاصة البلدان المتقدمة اقتصاديا؛ لأنها تعرف أن ما ينفق على رأس المال البشري سيساهم عاجلا، أو آجلا في تحقيق إنتاجية أكبر.

والبحرين كغيرها من بلدان العالم تهتم بالتعليم في مستوياته المختلفة، وتنفق بسخاء عليه إيمانا منها بأن ما ينفق على التعليم سيساهم في تحقيق التنمية المنشودة. وفي هذا الإطار، فقد عملت على نشر التعليم وتعميمه، وإيصاله إلى كل من هو في حاجة إليه. ونتيجة لهذه الجهود المكثفة، فقد ازداد عدد المتعلمين في كل مستويات التعليم، وفي التعليم العالي بشكل خاص، فقد تزايد عدد الطلاب. كما تزايد عدد الجامعات. وفي جامعة البحرين بالخصوص، فقد تزايد عدد الطلاب بصورة ملحوظة جدا. فقد ارتفع من حوالي ١٠ آلاف طالب سنة ٢٠٠٠ إلى حوالي ١٩ ألف طالب سنة ٢٠٠٣. وأن الطالبات يشكلن في هذا المجموع الكلي حوالي ٦٤٪. وأن نسبة كبيرة من مجموع الطالبات هن طالبات متزوجات. مع العلم أن النسبة مرشحة للزيادة في السنوات القادمة بسبب تخفيض الرسوم الجامعية

الهادفة إلى تجسيد مبدأ ديموقراطية التعليم العالي على غرار ديموقراطية التعليم في المراحل السابقة للتعليم العالي.

وإذا كانت سنوات الجامعة تشكل معلما مهماً في حياة الفرد، فإنها تكون ذات أهمية بالغة جدا في حياة الطالبة المتزوجة بالخصوص؛ لأن مشكلات عديدة وتحديات كثيرة تواجهها الطالبة في هذه المرحلة، وبسبب تعدد الأدوار المنتظر منها القيام بها، وبسبب ما قد يكون في تلك الأدوار من تعارض، وبسبب عدم تمكن الطالبة من التأقلم مع الإجهاد الذي يسببه تعارض تلك الأدوار. ومن ثم، فإن الحياة النفسية للطالبة قد تكون مهددة. والجامعة بوصفها مؤسسة تربوية، لا بد لها من معرفة كل صغيرة وكبيرة عن منتسبيها.

مقارنة بغيرهم من الشرائح الاجتماعية الأخرى، كالعمال و الفلاحين والمعلمين، فإن الطلاب الجامعيين لم يدرسوا دراسات إجهادية كافية؛ لأنه كان يعتقد أنهم لا يتعرضون إلى مقادير عالية من الإجهاد، مثل غيرهم من الفئات سالفة الذكر. لكن الباحثين في العقدين الآخرين من القرن المنصرم بدأوا يدركون أن الطلاب الجامعيين يتعرضون لمخاطر الإجهاد النفسي كغيرهم من شرائح المجتمع الأخرى. وعلى سبيل المثال، فإن أوستراو وزملاءه (Ostrow, Paul, Dark, & Behrman, 1986) يعتقدون أن الطلاب الجامعيين عموما مهددو الصحة النفسية؛ إذ إنهم يعيشون نوبات الإجهاد النفسي المتكررة.

المصادر المختلفة للإجهاد : لقد بيّن شافر أن عددا من الطالبات الجامعيات المتزوجات يواجهن مشكلات نفسية متعددة ناجمة أساسا عن تعدد مهامهن كزوجات، وأمهات، وطالبات (Schafer, 1996). أما أسباب هذه المشكلات النفسية لديه فهي تغيرات الحياة، وإعادة الاندماج، ومشكلات الحياة اليومية، والمشكلات المالية، ودرجات الامتحانات ومشكلات الأدوار. تضم تغيرات الحياة ترك الأسرة والتواجد في الحي الجامعي، واتخاذ أصدقاء جدد، وضرورة إدارة الوقت، ومواجهة المنافسة الطلابية. أما إعادة الاندماج في الموقف الجديد فهي ضرورية للطالب؛ ليحصل منها على الدعم الاجتماعي الذي يحتاج إليه في أوقات الشدة. وعلى الرغم من جانبها الإيجابي فإن جانبها السلبي يتمثل في أنها قد تصبح مصدر إزعاج وقلق، خاصة في مراحلها الأولى. أما بالنسبة لمشكلات الحياة اليومية، فقد وجد شافر أنها تضم مسائل من نوع قلة النقود، وقلة الوقت، وضغوط الدراسة المستمرة، والأبحاث الواجب إنجازها، والأساتذة المملين، والقيام من النوم مبكراً، ومشكلات مواقف السيارات، ومشاريع المستقبل. وفيما يخص المشكلات المالية، فقد بين

شافر أنه على الرغم من كونها مؤقتة، إلا أنها تسبب كثيرا من الإزعاج للطلبة الجامعيين؛ لأنها تقف حجر عثرة أمام إنجاز بعض المهام، كشراء الكتب، وتصوير المطبوعات، ودفع بعض رسوم التسجيل . أما بالنسبة لدرجات الامتحانات، فقد وجد شافر أنها تسبب الكثير من الإجهاد؛ لأنها ذات علاقة بالكثير من المشاريع المستقبلية، ومنها مواصلة الدراسة. فالطالب يعرف أنه لا يقبل في برامج، وكليات، ومعاهد أخرى إذا كان المعدل العام لدرجاته منخفضاً . وأخيرا، وفيما يتعلق بمشكلات الأدوار، فقد وجد شافر أنها متعددة، و أهمها كثافة الأدوار[١] ، وصراع الأدوار[٢] ، وغموض الأدوار[٣].

أما خنة وخنة (Khanna & Khanna, 1990) فقد درسا مصادر الإجهاد لدى الطلاب الجامعيين، وخاصة طلبة العلوم الطبية، ووجدا أن القضايا ذات الطبيعة التربوية كانت من أهم المصادر التي أشار إليها معظم الطلاب، ومن أهم تلك القضايا التربوية كان قلة وقت الدراسة، وكثرة ما كان الطلاب مطالبين بقراءته، والعلاقة بين الطالب والأستاذ.

علاوة على ذلك, فإن بولغر (Bolger, 1997) بين أن الطلاب الذين قام بدراستهم اشتكوا من مصادر متعددة للإجهاد مثل العلاقات الاجتماعية، والمسئوليات، غير أن الضغط الأكاديمي كان المصدر شديد الإجهاد للطلبة الجامعيين.

لكن إيفيلين وزملاءها (Evellyn, Mark, Milling, & Mahmood, 1999) الذين درسوا الصحة النفسية للطلبة الجامعيين في جامعة من الجامعات البريطانية، وجدوا أن الطلاب يعانون من الإجهاد الشديد بسبب الصعوبات المالية، وصعوبة المقررات الدراسية . وقد أدى الإجهاد إلى الكثير من المشكلات النفسية بين الطلاب.

إستراتيجيات مواجهة الإجهاد: لقد وجد خنة وخنة (Khanna & Khanna, 1990) المشار إلى دراستهما أعلاه, أن الطلاب الجامعيين استخدموا عددا من الإستراتيجيات كان أهمها النشاط الرياضي، والبوح بالمعاناة الوجدانية، وبما يدور في الذهن إلى الزميل، أو الزملاء. وقد أكد الباحثان أهمية النشاط الرياضي في التقليل من آثار الإجهاد.

وفي دراسة أخرى وجدت حبيبي (Habibi, 1997) أن ٤٨٪ من الطالبات يلجأن إلى الصلاة؛ للتغلب على مشاعر القلق و التوتر والإحباط.

كما وجد ديرم ومارك (Durm & Mark, 1999) أن الفروق بين الطالبات الجامعيات المتزوجات، وغير المتزوجات في الطرائق التي تستخدمها المجموعتان للتغلب على الإجهاد

١ كثافة الدور تعني أن يطالب الفرد بإنجاز مهام كثيرة في وقت قصير جداً.
٢ صراع الدور يعني أن يطالب الفرد بإنجاز مهام تتعلق بأكثر من مكانة واحدة.
٣ غموض الدور يعني ألا يكون الفرد على علم بصورة واضحة بما هو منتظر منه القيام به.

لم تكن دالة. وكلتاهما كان يعتمد على الدعم الاجتماعي لمواجهة الصعوبات.

الصحة النفسية العامة للطلبة الجامعيين : لقد بين سيغال (Segal, 1966) أن حوالي ١٦٪ من الطلاب الذين قام بدراستهم كانوا يعانون من عدم التكيف النفسي. أما ريفلر ولبتزين (Reifler & Liptzin, 1969) فقد وجدا أن حوالي ٧٪ من الطلاب كانوا غير متوافقين نفسيا. و عند المقارنة بين الذكور و الإناث, وجد أوستراو وزملاؤه (Ostrow, et al., 1986) أن الطالبات أظهرن مقادير من عدم التكيف النفسي أكثر مما أظهر الطلاب. كما وجد الباحثون أن الطلاب – بغض النظر عن الجنس– الذين يندمجون في منظمات وجمعيات دينية كانوا أحسن صحة نفسية من أقرانهم الذين لا ينتمون إلى مثل تلك المنظمات والجمعيات. وفي دراسة مماثلة، وجد غينيا وفيكي (Genia & Vicky, 1998) أن الطلاب الجامعيين المتدينين كانوا أحسن صحة نفسية من الطلاب الجامعيين غير المتدينين؛ لهذا فقد اقترح الباحثان ضرورة الاندماج في الجمعيات الدينية على الأقل في سنوات الدراسة؛ لتفادي أكبر ما يمكن من الإجهاد. وأخيرا, وفي دراسة أخرى قام بها كابلان وزملاؤه (Caplan, Cobbs, French, Harrison, & Pinneau 1975) لمعرفة العلاقة الموجودة بين طريقة التأقلم مع الإجهاد، أو الدفاع ضده من جهة، والصحة النفسية للطلبة الجامعيين من جهة أخرى. وقد تبين أن هناك علاقة طردية موجبة أولا بين التأقلم وأحداث الحياة السارة. وثانيا بين الدفاع وأحداث الحياة المؤلمة والشكاوى الجسمية.

مشكلة الدراسة:

تشير دراسات كثيرة إلى أن طلبة الجامعات يتعرضون أثناء حياتهم الجامعية للكثير من الإجهاد النفسي(انظر مثلا Ostrow, et al., 1986) وأن من بين من يتعرض لمقادير عالية من الإجهاد الطالبات المتزوجات؛ لأنهن يقمن بأدوار متعددة، وقد تكون أحيانا متصارعة. فهن طالبات جامعيات، وفي الوقت نفسه زوجات، وقد تكن أمهات أيضا. وإذا علمنا أن كل دور من هذه الأدوار يضع على القائم به إجهادا كبيرا، فإن اجتماع الأدوار الثلاثة مع بعضها بعضاً – لا شك – يضع فوق القائم بها مقادير إجهاد عالية جدا.

ويكون من أهم أسباب مقادير الإجهاد العالية التي تتعرض لها الطالبات المتزوجات هو: **أولاً تعدد الأدوار**، حيث إنهن من المفروض أن يكن طالبات، وزوجات، وأمهات. **وثانياً صراع الأدوار**، حيث كثيرا ما تختبر هؤلاء الطلبات صراع الأدوار الناجم عن الرغبة في القيام في الوقت نفسه بأكثر من دور واحد، كأن ترغب الطالبة في الذهاب إلى الجامعة

لحضور امتحان ما، وأن ترغب في البقاء في البيت مع ابنها المريض. **وثالثاً إجهاد الدور**، والذي ينجم عن المتطلبات الكثيرة التي يضعها الدور المعين فوق القائم به. ورابعا عدم وضوح بعض متطلبات الدور الواحد، وخاصة عند الطالبة الجديدة، أو الطالبة المتزوجة حديثا، أو الزوجة التي أصبحت أماً حديثا.

وفي جامعة البحرين بالذات، وبما أن نسبة الطالبات تصل إلى ٦٤٪، وأن نسبة كبيرة[١] منهن متزوجات، وأن بعضهن أمهات، كذلك فإن مشكلة هذا البحث تتعلق بدراسة الإجهاد النفسي المنتشر بينهن، والتركيز على الأسئلة الآتية:

١. ما مصادر الإجهاد لدى الطالبات الجامعيات في جامعة البحرين؟
٢. هل تؤثر المتغيرات الديمغرافية للطالبات في تحديد مصدر الإجهاد؟
٣. إذا كان الجواب نعم، كيف؟
٤. ما الإستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات الجامعيات لمواجهة الإجهاد؟
٥. هل تؤثر المتغيرات الديمغرافية للطالبات في تحديد الإستراتيجية المستخدمة لمواجهة الإجهاد؟
٦. إذا كان الجواب نعم، كيف؟
٧. كيف حالة الصحة النفسية للطالبات الجامعيات؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. معرفة مصادر الإجهاد لدى الطالبات الجامعيات في جامعة البحرين.
٢. معرفة الإستراتيجيات التي تستخدمها الطالبات الجامعيات لمواجهة الإجهاد.
٣. معرفة حالة الصحة النفسية للطالبات الجامعيات.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة في:

١. أنها تتناول موضوعا مهما جدا، وهو موضوع الإجهاد. وقد وصف بأنه مرض القرن العشرين لما يمكن أن يسببه للأفراد من مشكلات نفسية وصحية. وقد أشارت دراسات

---

١ لا توجد إحصائية رسمية لعدد الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين، لكن يعتقد أنها قد تصل إلى حوالي ٨ أو ١٠٪ من مجموع الطالبات.

عديدة إلى أن آثار الإجهاد متعددة، ويمكن أن تمتد من الأثر البسيط المتمثل في القلق إلى الأثر القوي المتمثل في الموت (Cooper & Quick,1999).

٢. أنها تتم في الوقت الذي ترفع فيه جامعة البحرين راية جودة العمل التربوي، وتسعى إلى تحقيق الاعتماد الأكاديمي الذي يسعى إلى إعداد خريجين مقتدرين يتقنون مهنهم وأعمالهم، ويقدرون على المنافسة في سوق العمل. وكما هو معروف، فإن الخريج لن يكون مقتدرا وذا نوعية متميزة إذا كان عرضة للكثير من الإجهاد، وكان غير قادر على التعامل مع الإجهاد بصورة إيجابية وفعالة طوال سنوات التكوين.

٣. أنها تتماشى ومضمون المشروع الإصلاحي الذي تقيمه مملكة البحرين، والهادف إلى بناء مجتمع قوامه الفرد السليم والمتكامل الذي تهيأ له الفرصة للمساهمة بفعالية في بناء المجتمع المنشود.

التعريف بالمصطلحات:

الإجهاد :**(Stress)** يتضمن التراث الأدبي لموضوع «الإجهاد» ثلاث مقاربات تتناول كلها الموضوع نفسه، ولكن بوجهات نظر مختلفة. هذه المقاربات هي: المقاربة الهندسية، والمقاربة الفيزيوطبية، والمقاربة النفسية.

أولاً، المقاربة الهندسية: وتنظر إلى الإجهاد على أنه مثير من مثيرات البيئة التي يتواجد فيها الفرد. قد يكون هذا المثير مرتبطا بالحياة العامة للفرد، كأحداث الحياة اليومية، مثل: وفاة شريك الحياة، أو الطلاق، أو ضياع مبلغ كبير من المال. وقد يكون مرتبطا بالحياة المهنية للفرد، كالقيام بعمل شاق جدا، أو تعارض أدوار العمل وتصارعها، أو القيام بعمل قليل، أو القيام بعمل كثير، أو المسئولية عن الأفراد، وخاصة بالنسبة للقادة والمشرفين. وقد يكون مرتبطا بالحياة الدراسية للفرد، ككثرة الواجبات الأكاديمية، وصعوبة المواد والمقررات، وقلة الوقت للقيام بكل ما هو مطلوب. ومن ممثلي هذه المقاربة يمكن الإشارة إلى كوكس وفيرجسون (Cox & Ferguson, 1991)، ويرى هذان الباحثان أن المثير - أي مثير - إذا كان غير مرغوب فيه، فإنه يسبب للفرد حالة من الإزعاج، والقلق، والتوتر، ويصبح مصدرا من مصادر الإجهاد.

ثانيا، المقاربة الفيزيوطبية: وتنظر إلى الإجهاد على أنه استجابة تصدر من الفرد لمثيرات البيئة غير المرغوب فيها. غالبا ما تكون هذه الاستجابة عامة، وغير محددة المعالم. وأن أهم

من يمثل هذه المقاربة هو هانز سالي [1](Selye, 1976)الذي يرى أن الإجهاد استجابة عامة تمر بمراحل ثلاث، وقد أطلق عليها اسم تناذر التكيف العام أو (General Adaptation Syndrome). ولقد بين سالي أن هذا التناذر يمر بثلاث مراحل هي:

١. مرحلة الإنذار بالخطر (Alarm reaction stage): في هذه المرحلة، يجعل وجود المثير الفرد يبدي مجموعة من الاستجابات التي تقاوم الإجهاد، الذي قد يكون قويا، أو ضعيفا. ففي حالة ما إذا كان الإجهاد قويا، فإن الفرد قد ينهك. وفي حالة ما إذا كان الإجهاد ضعيفا و لم يدم طويلا، فإن الفرد يسترد عافيته من جديد.

٢. مرحلة المقاومة (Resistance stage): في هذه المرحلة، يتكيف الفرد مع الإجهاد ويتأقلم معه، وقد يصبح راضيا عن حالته هذه، معتقدا أن إمكاناته في مقاومة الإجهاد - مهما كان شكله، ومهما طالت مدته - عالية. من أهم مخاطر هذه المرحلة هو أن جهاز المناعة لدى الفرد قد يفشل بفعل قوة الإجهاد واستمراره.

٣. مرحلة الإنهاك (Exhaustion stage): في هذه المرحلة، ونتيجة لقوة الإجهاد واستمراره، فقد يفشل فعلا جهاز المقاومة لدى الإنسان، ويخر الإنسان صريع الإجهاد بادية عليه كل آثار الإجهاد، أو على الأقل معظمها.

ثالثا، المقاربة النفسية: وتنظر إلى الإجهاد على أنه محصلة لتفاعل الإنسان مع البيئة التي يتواجد فيها، والتي غالبا ما تكون مثيراتها متجاوزة لقدراته وإمكاناته في المقاومة، ومهددة في الوقت نفسه لصحته النفسية. وما دامت هذه هي نظرة المقاربة النفسية للإجهاد، فإنها لا تعتقد أن الإجهاد مثير كما ترى المقاربة الهندسية، ولا هي استجابة كما تعتقد المقاربة الفيزيوطبية. إنما الإجهاد علاقة ديناميكية بين الفرد وبيئته. ومن ممثلي هذه المقاربة يمكن الإشارة إلى لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984)، ويرى هذان الباحثان أن الشعور بالإجهاد لا يكون أوتوماتيكيا، ولكن يتوقف على تقويم الشخص له.

إستراتيجيات مواجهة الإجهاد (Coping strategies) :

يشير مصطلح المواجهة إلى الاستجابات التي يظهرها فرد، أو جماعة نحو موقف ما تكون له آثار مزعجة ومؤلمة. وقد تمكن كوهان ولازاروس (Cohen & Lazarus, 1979) من تعريف المواجهة بأنها الجهد البدني، والنفسي (الذهني و الوجداني) المبذول من طرف الفرد للتحكم في التغلب على مظاهر الصراع الداخلية والخارجية التي قد تتجاوز إمكاناته

١ هانز سالي (١٩٠٧ – ١٩٨٢م) طبيب نمساوي كان أستاذاً للجراحة في جامعة منتريال بكندا.

وحدوده العادية. أما لازروس وفولكمان (Lazarus & Folkman, 1984) فهما يريان أن المواجهة تعني التغيير المستمر للجهود المعرفية والذهنية؛ لإدارة المطالب الداخلية والخارجية للإجهاد التي يعتقد الفرد، ويرى أنها متجاوزة لإمكاناته. هنا يكون من المفيد القول: إن المواجهة ليست سلوكا انعكاسيا آليا كباقي أنواع السلوك الانعكاسي الفطرية الأخرى. كما أنها أي المواجهة أيضا ليست سلوكا غريزيا كباقي أنواع السلوك الغريزية المتصلبة التي ترى لدى أفراد النوع الواحد بالطريقة نفسها، والأسلوب نفسه، كسلوك النقر لدى الحمام مثلا. إنما هي سلوك ديناميكي يظهر في موقف الإجهاد لتجنبه كلية، أو للتقليل من آثاره المختلفة، أو لتحمله كاملا, وتقبله والرضا عنه؛ لأنه لا مفر منه.

الصحة النفسية:

يعرف حجازي (٢٠٠٢) الصحة النفسية بأنها «حالة كاملة من العافية، وحسن الحال الجسمي، والعقلي، والاجتماعي، وهي لا تعني غياب المرض، أو الإعاقة. وتتضمن عددا من القدرات والمهارات، من مثل القدرة على بناء العلاقات الناجحة، والتكيف النشيط مع المحيط والإشباع المتوازن للحاجات، واستغلال الطاقات على خير وجه، والقدرة على النمو والتنامي المستمر، الهادفة كلها إلى بناء رضا الفرد العام عن الحياة والوجود. مع العلم أن القليل من العواطف السالبة والمشاعر الاتكالية لا يشكل مشكلة كبيرة في الصحة النفسية للفرد ما دامت العواطف الإيجابية والاتجاهات البناءة أكثر. لقد بين برودسكاي (Broadsky, 1988) أن الفرد الساعي إلى تحقيق الصحة النفسية يتسم بعدد من الخصائص، منها العاطفة القوية والموجبة، والرضا عن الحياة، وانسجام القيم وحقائق المجتمع. يقوم هذا الفرد باختيارات متعددة، وبضبط النفس . كما أنه يركب بعض المخاطر أملا في تحقيق أهدافه، وعادة ما يكون هذا الفرد متميزا، وذا صورة ذاتية جيدة.

الطريقة والإجراءات:

١. **العينة**: على الرغم من أن سبعين نسخة من الاستبانة قد تم توزيعها عشوائيا على من تم التمكن من الوصول إليهن من الطالبات المتزوجات في الكليات الخمس لجامعة البحرين (العلوم، والهندسة، والتربية، والآداب، وإدارة الأعمال)، نرى أن ما تم جمعه بعد أكثر من أسبوعين هو ٦١ نسخة من الاستبانة . وبعد فحص النسخ جميعها، تم استبعاد ثلاث نسخ للنقص الشديد في معلوماتها (تركت المجيبات أكثر من

نصف الأسئلة دون إجابة. وتم الاكتفاء بـ ٥٨ نسخة فقط، هي التي شكلت العينة النهائية لهذه الدراسة. إذاً، فقد تكونت عينة الدراسة من ٥٨ طالبة من طالبات جامعة البحرين المتزوجات[٢]. وقد توزع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية (السن، والكلية، وعدد الأطفال، ومدة الزواج)كما هو موضح في الجدول رقم(١).

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديموغرافية للبحث

المتغيرات الديموغرافية	الفئة	التكرار	%
السن بالسنوات	٢٥ و أقل	٤١	٧١
	٢٦ إلى ٣٠	١٠	١٧
	٣١ و أكثر	٠٧	١٢
الكلية	العلوم والهندسة	٢٦	٤٥
	التربية	١٠	١٦
	الآداب	١٤	٢٥
	إدارة الأعمال	٠٨	١٤
عدد الأطفال	٠ إلى ١	٤٣	٧٤
	٢ إلى ٣	١٠	١٦
	٤ و أكثر	٠٥	١٠
مدة الزواج بالسنوات	أقل من ٤	٤٢	٧٢
	٥ إلى ٩	١١	١٩
	١٠ وأكثر	٠٥	٠٩

٢. الأداة: لجمع البيانات لهذه الدراسة صمم الباحثان استبانة خاصة. تكونت هذه الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

أولا: جزء التعريف بالاستبانة، وقد ضم الجهة المعدة لهذه الاستبانة والتعليمات.

ثانيا: جزء البيانات الشخصية، وقد ضم سن المجيبة، والكلية التي تنتمي إليها في جامعة البحرين، وعدد الأطفال، ومدة الزواج.

ثالثا: جزء الأسئلة، وقد ضم مصادر الإجهاد العلائقية، والأكاديمية، والمالية، والمحيط العام. كما ضم أيضا إستراتيجيات مواجهة الإجهاد، وهي الإستراتيجيات الدينية، والاجتماعية والسلوكية، والمعرفية، والدفاعية، والرياضية. وضم أيضا الصحة النفسية للمجيبات، وما تستخدمه كل منهن للحفاظ عليها عالية.

٢) نظراً لصعوبة معرفة عدد الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين فقد تم الاكتفاء بهذه العينة، وخاصة لما أن تبين أن مشكلات الطالبات المتزوجات تكاد تكون متشابهة.

لقد مر بناء هذه الاستبانة بمرحلتين هما: **أولاً، مرحلة البناء الأولى**، وفيها تم الاطلاع على الدراسات السابقة المشابهة لمعرفة ما يمكن الاستفادة منها ليس فقط في أداة جمع البيانات، ولكن في مراحل الدراسة وأجزائها الأخرى كذلك. وقد توجت هذه المرحلة بتحديد بنود الاستبانة الثلاثة (مصادر الإجهاد، وإستراتيجيات مواجهته، والصحة النفسية) وفقرات كل بند من تلك البنود.

ثانيا: مرحلة البناء النهائي، ووضع الاستبانة في صورتها النهائية، وفيها قد تم تقديم الاستبانة لعينة صغيرة من الطالبات (ن=٦) للإجابة عن أسئلتها، ومعرفة ما يمكن أن يكون فيها من فقرات تحتاج إلى التعديل. بعد ذلك تم تقديم الاستبانة إلى ثلاثة محكمين[٣] لإبداء الرأي في التعليمات والبنود والفقرات. وقد تمت إعادة صياغة بعض الفقرات كما تمت إضافة فقرتين لبعد إستراتيجيات مواجهة الإجهاد في الصيغة النهائية للاستبانة . للاطلاع على هذه الاستبانة النهائية يمكن النظر إلى الملحق رقم (١) في نهاية الدراسة.

ثبات الاستبانة وصدقها:

أولاً : ثبات الاستبانة: لتحديد ثبات الاستبانة، استخدم الباحثان طريقة التطبيق وإعادة التطبيق؛ لأنها طريقة مناسبة لدراسة ثبات الاستبانات. في هذا الصدد، أعطيت الاستبانة أولا إلى مجموعة من الأفراد بلغ عددهم (٨)٠ طالبات. وبعد مضي ١٥ يوما، أعطيت الاستبانة نفسها إلى مجموعة الطالبات نفسها. لقد تبين أن معامل الثبات وصل إلى ٠,٩٢٣. وهو معامل ثبات مرتفع ومقبول[٤].

ثانياً : صدق الاستبانة: لدراسة صدق الاستبانة، استخدم الباحثان طريقة صدق المحكمين لأنها تناسب هذا النوع من وسائل جمع البيانات وهو الاستبانة. بعدما تأكد أن الاستبانة ثابتة، أعيد إعطاؤها إلى مجموعة المحكمين (ن=٣) التي تمت الإشارة إليها أعلاه للاطلاع عليها وهي في صورتها النهائية. وقد تبين أنها صالحة للاستخدام. كما تبين أن البنود شاملة لموضوع الإجهاد وكافية أيضا.

ثالثاً : الإجراءات : تيسيرا لعملية جمع المعلومات، تمت الاستعانة بطالبتين كُلفت الأولى بتوزيع الاستبانة في مقر الجامعة الموجود في مدينة عيسى، وكلفت الثانية بتوزيع الاستبانة في مقر الجامعة الموجود في الصخير. وقد تم شرح هدف الدراسة، وبنود الاستبانة، وفقراتها لكل واحدة من الطالبتين بصورة واضحة جدا. و بعد التأكد من فهمهما لهدف الدراسة والاستبانة معا، أعطيتا الضوء الأخضر؛ للشروع في

٣) ثلاث من أساتذة قسم علم النفس في كلية التربية بجامعة البحرين

٤) كان الارتباط معنوياً عند مستوى دلالة ٠,٠١.

عملية التوزيع . وقد استغرقت عملية جمع المعطيات حوالي ١٥يوما. وعلى الرغم من أن الطالبتين وزعتا سبعين استبانة نرى أن ما تم جمعه لم يتجاوز ٦١ استبانة، وذلك بنسبة رد بلغت ٨٧٪ ، وهي نسبة عالية جدا ومشجعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

هدفت هذه الدراسة إلى دراسة الإجهاد لدى الطلبات الجامعيات المتزوجات. وقد ركزت بصورة أساسية على مصادر الإجهاد، وأساليب مواجهته والصحة النفسية للطالبات.

أولاً : نتائج الدراسة المتعلقة بالأسئلة الثلاثة الأولى حول مصادر الإجهاد:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمصادر الإجهاد الأربعة. وقد تم ترتيبها في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية، و الانحرافات المعيارية لمصادر الإجهاد

مجموعة مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١٢٢ر٩	١	١٢٢ر٩٢	٨ر٩٩	٠ر٠١
١٥٥ر٩	١	١٥٥ر٩٠	١١ر٤٠	٠ر٠٠٢
٤٢٢ر	٢٥	١٣ر٦٨	---	---
١٢١٣٧	٢٨	---	---	---

يتضح من الجدول السابق أن المسائل الأكاديمية كانت أكثر تسببا في الإجهاد من غيرها من المصادر الأخرى، تليها المصادر المالية، فمصادر المحيط، فالمصادر العلائقية. والسؤال المطروح الآن هو: لماذا احتلت المصادر الأكاديمية مركز الصدارة لدى جميع المجيبات تقريبا؟ قد يكون الجواب هو: أن هذه المصادر تضع الكثير من التحديات أمام الطالبات، وهي تحديات لا يمكن مواجهتها إلا ببذل الكثير من الجهد البدني والذهني، وتوفير الوقت، وهما مطلبان قد لا تكون غالبية الطالبات المتزوجات قادرات على القيام بهما. وعند مقارنة هذا المصدر بباقي مصادر الإجهاد الأخرى، نجد أن المصادر الأخرى، وعلى الرغم مما تفرضه على الطالبات من تحديات، نرى أن مواجهتها ممكنة بشيء ولو قليلاً من الجهد

البدني والذهني والوقت، والكثير من الدعم الخارجي . وعادة ما تكون مثل هذه المتطلبات متوافرة لدى أغلبية الطالبات المتزوجات. ومن هنا تصبح هذه المصادر مقارنة بالمصادر الأكاديمية قليلة الإجهاد.

تتفق هذه النتائج مع نتائج الكثير من الباحثين السابقين (انظر الخلفية النظرية للبحث)فمثلا فإن بولغر(Bolger, 1997) وجد أن النواحي الأكاديمية كانت المصدر الرئيس للإجهاد لدى الطلاب الجامعيين. كما أن خنة وخنة (Khanna & Khanna, 1990) وجدا أن المسائل التربوية كانت شديدة الإجهاد للطلبة. وأن إيفلين وزملاءها (Evellyn, et al., 1999) وجدوا أن المقررات الدراسية كانت المصدر الرئيس للإجهاد.

ولمعرفة ما يمكن أن يكون للمتغيرات الشخصية (الديموغرافية) من تأثير في تحديد مصدر الإجهاد، تم استخدام تحليل التباين الأحادي. كما تم رصد النتائج جميعها في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين في ضوء المتغيرات الديموغرافية : السن، وعدد الأطفال ومدة الزواج، والكلية.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية	١٦	٢٢ر٣٩	٠ر٩٩
الضابطة	١٢	١٦ر٨٩	١ر١٦

مصدر التباين	مجموعة مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط مربع الانحرافات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	٣٢ر٧٩	١	٣٢ر٧٩	١٠ر٣٣	٠ر٠٠٤
المجموعة	١٦ر٧٨	١	١٦ر٧٨	٥ر٢٩	٠ر٠٣
الخطأ	٧٩ر٣٢	٢٥	٣ر١٧		
الكلي	٨٢١ر٠٠	٢٨			

أولاً : المصادر الأكاديمية :

تظهر النتائج أن الفروق الموجودة بين فئات متغيري السن، والكلية غير دالة. لكن الفروق الموجودة بين متغيري عدد الأطفال، ومدة الزواج دالة إحصائيا.

ففيما يخص متغير عدد الأطفال، يبين اختبار شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي (فئة٤ أطفال وأكثر) (وفئة صفر إلى طفل واحد) لصالح (فئة ٤ أطفال وأكثر) حيث كان أفراد هذه الفئة أكثر شعورا بالإجهاد الأكاديمي من غيرهم من أفراد الفئتين الأخريتين(انظر الجدول رقم ٤).

الجدول رقم (٤)

نتائج الاختبار البعدي حول الفروق بين فئات عدد الأطفال

فئات عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	من صفر إلى طفل واحد	من طفلين إلى ثلاثة أطفال	أكثر من أربعة أطفال
من صفر إلى طفل واحد	٧٧,٥٢	———	-٢,٩٠٩١	*٩,٠٠٠
من طفلين إلى ثلاثة أطفال	٨٠,٠٠	٢,٩٠٩١	———	٦,٠٩٠٩
أكثر من أربعة أطفال	٩١,٤٢	*٩,٠٠٠٠	-٦,٠٩٠٩	———

* P < 0.05

وفيما يخص متغير مدة الزواج، يبين كذلك اختبار شافيه للمقارنات البعدية أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي فئة (أقل من ٤ سنوات) وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) لصالح فئة (أكثر من ١٠ سنوات) حيث كان أفراد هذه الفئة أكثر شعورا بالإجهاد الأكاديمي من غيرهم من أفراد الفئتين الأخريتين (انظر الجدول رقم٥).

الجدول رقم (٥)

نتائج الاختبار البعدي حول الفروق بين فئات مدة الزواج

فئات مدة الزواج	المتوسط الحسابي	أقل من ٤ سنوات	من ٥ إلى ٩ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٤ سنوات	٧٨,٤٠	———	-٨,٤٨٨١	*-١٦,٥٩٠٩
من ٥ إلى ٩ سنوات	٨٦,٨٥	٨,٤٨٨١	———	-٨,١٤٢٩
أكثر من ١٠ سنوات	٩٥,٠٠	*١٦,٥٩٠٩	٨,١٤٢٩	———

* P < 0.05

ثانياً : المصادر المالية :

تظهر النتائج أن الفروق الموجودة بين فئات كل من السن، ومدة الزواج، والكلية التي ينتمي إليها الفرد غير دالة. لكن الفروق الموجودة بين فئات متغير عدد الأطفال كانت دالة عند مستوى ٠,٠٥.

للكشف عن مصادر الفروق بين فئات المتغير، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية. تبين نتائج هذا الاختبار أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي فئة (٤ أطفال وأكثر) وفئة (صفر إلى طفل واحد) لصالح فئة (٤ أطفال وأكثر) حيث كان أفراد هذه الفئة أكثر شعورا بإجهاد المصادر المالية (انظر الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج الاختبار البعدي حول الفروق بين فئات عدد الأطفال

فئات عدد الأطفال	المتوسط الحسابي	من صفر إلى طفل واحد	من ٢ إلى ٣ أطفال	أكثر من ٤ أطفال
من صفر إلى طفل واحد	١٣,٥٠	———	٢,٤٢٦٢	-١٣,٩٠٤٨
من ٢ إلى ٣ أطفال	١٩,٠٩	-٢,٤٢٦٢	———	-١١,٤٢٨٦
أكثر من ٤ أطفال	٢٤,٥٠	*١٣,٩٠٤٨	١١,٤٢٨٦	———

* P< 0.05

ثالثاً : مصادر المحيط :

تظهر النتائج أن الفروق الموجودة بين فئات المتغيرات الديموغرافية غير دالة، وهذا يدل على أن لدى أفراد الفئات المختلفة الشعور نفسه بالإجهاد الناجم عن المحيط. ومن ثم، فإن تأثير هذا المحيط في الأفراد يكاد يكون واحدا.

رابعا : المصادر العلائقية :

تظهر النتائج أن الاختلافات الطفيفة التي ترى بين فئات المتغيرات الديموغرافية المختلفة ليست دالة، مما يدل على أن أفراد الفئات المختلفة لا ينظرون إلى المصادر العلائقية نظرات مختلفة فيما يخص كونها مصدرا من مصادر الإجهاد. وعليه فإنه إذا كان ترتيبها العام لدى أفراد العينة هي الرابعة، فهي كذلك لدى الجميع، أو على الأقل لدى الغالبية العظمى منهم.

ثانياً : نتائج الدراسة المتعلقة بالأسئلة الثلاثة الثانية حول إستراتيجيات مواجهة الإجهاد:

حسب الباحثان المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لإستراتيجيات مواجهة الإجهاد الستة المقترحة في الاستبانة . وقد تم ترتيبها بناء على قيم المتوسط الحسابي ترتيبا تصاعديا كما هي موضحة في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإستراتيجيات مواجهة الإجهاد

إستراتيجيات المواجهة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدينية	٢,٢٨	٠,٨٤
المعرفية	٢,٠٥	٠,٩٢
الدفاعية	١,٩٦	٠,٨٥
السلوكية	١,٨٢	٠,٨٦
الاجتماعية	١,٦٥	٠,٩٢
الرياضية	١,٣٥	٠,٤٦

يتضح من الجدول السابق أن الإستراتيجيات الدينية كانت هي الإستراتيجية شائعة الاستخدام بين الطالبات البحرينيات المتزوجات يستخدمنها؛ لمواجهة ما يقع على عاتقهن من إجهاد. يلي الإستراتيجيات الدينية الإستراتيجيات المعرفية، فالدفاعية، فالسلوكية، فالاجتماعية، فالرياضية.

وإذا كانت الطالبات لا تستخدمن الرياضة إلا قليلا، فذلك اختيار غير سليم لما للرياضة من أهمية ليس فقط لمواجهة الإجهاد، ولكن للحفاظ على لياقة بدنية حسنة، ما أحوج الفرد الأكاديمي إليها في الوقت الراهن.

ويسبق الرياضة في الترتيب، الأساليب الاجتماعية، وخاصة طلب الدعم الاجتماعي من أفراد الأسرة، والزملاء، والأساتذة، والمرشدين، وخاصة مرشد الطلاب في الجامعة. أيضا، ويمكن القول: إن ممارسة هذا الإجراء بهذه الصورة يعد إجراء غير سليم، ولا يعبر عن اختيار صائب؛ لأن كثيرا من الباحثين يشيرون إلى أهمية الدعم الاجتماعي - بغض النظر عن مصدره- في التقليل من آثار الإجهاد (انظر مثلاDurm & Mark, 1999).

إذا كانت الطالبات مصيبات في استخدام الإستراتيجيات الدينية والمعرفية؛ للتغلب على مشكلات الإجهاد، فإنهن -بلا شك- غير مصيبات في استخدام الإستراتيجيات الأخرى،

وخاصة الإستراتيجيات الرياضية، والاجتماعية. تتفق هذه النتائج مع نتائج حبيبي (Habibi, 1997) التي وجدت أن الطالبات الإندونيسيات يلجأن إلى الصلاة، وتلاوة القرآن؛ لمواجهة الإجهاد. وبلا شك فإن نتائج هذه الدراسة تختلف عن النتائج التي توصل إليها كل من خنة وخنة وديرم ومارك (Khanna & Khanna, 1999 & Mark, 1990 and Durm) والتي وجد الباحثون فيهما أن الطلاب يلجؤن إلى الدعم الاجتماعي(support Social) لمواجهة آثار الإجهاد المختلفة.

ثالثا، نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأخير حول الصحة النفسية:

قام الباحثان بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد العينة كلهن، وتبين أنهما تساويان ٤٢,٧ و٢,١٧ درجة على التوالي. لتوضيح معنى هاتين القيمتين، يكون من المفيد رسم متصل الصحة النفسية لهذه الدراسة، الذي يكون حده الأدنى ١٧ درجة (أي ١٧x١)، ويكون حده الأعلى ٨٥ درجة (أي ١٧x٥)، والذي يمكن تقسيمه إلى ثلاثة أقسام هي: القسم الأيمن ويبدأ من ١٧ درجة إلى ٤٠ درجة، ويعبر عن صحة نفسية ضعيفة. والقسم المتوسط ويبدأ من ٤٠ درجة إلى ٦٢ درجة، ويعبر عن صحة نفسية متوسطة. والقسم الأخير (الأيسر) ويبدأ من ٦٢ درجة إلى ٨٥ درجة، ويعبر عن صحة نفسية قوية. لقد تبين أن متوسط عينة الدراسة كان ٤٢,٧ درجة. وهو يقع في مجال القسم المتوسط في متصل الصحة النفسية. وعلى الرغم من كونه يقع في القسم المتوسط، نرى أنه يقع في بداية هذا القسم، أو بالأحرى عند الحدود بين القسم الأيمن، والقسم المتوسط. وقد يشير إلى أن الطالبات لا يشعرن على العموم بالسعادة (انظر الشكل رقم١).

الشكل رقم ١
متصل الصحة النفسية

تتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه سيغال (Segal, 1966) وريفلر ولبزين (Liptzin, 1969 & Reifler) من أن ١٦٪ و٧٪ على التوالي من الطلاب الذين قاموا بدراستهم لم يكونوا يشعرون بالتوافق النفسي والصحة النفسية. ولا يجب أن ننسى أن الطالبات اللائى شاركن في الدراسة الحالية كلهن مسلمات بشيء من الالتزام. و لا شك في أن هذا التدين يكون قد ساهم بطريقة، أو بأخرى في تحقيق نوع من التكيف النفسي؛ ولولاه لكانت مشاعر الصحة

النفسية أقل مما هي عليه الآن. في الدراسة التي أجراها أوسترو وزملاؤه (Ostrow, et al., 1986) وجدوا أن الطلاب المنتمين إلى الجمعيات الدينية كانوا أكثر توافقا نفسيا من أولئك الذين لا ينتمون إلى مثل هذه الجمعيات. كما أن غينيا وفيكي (Genia & Vicky, 1998) وجدا أن الطلاب المتدينين كانوا أكثر سعادة، وصحة نفسية من باقي الطلاب غير المتدينين .

والآن، ماذا عن دور المتغيرات الديموغرافية في الشعور، أو عدم الشعور بالصحة النفسية لدى الطالبات الجامعيات؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي، كما تم رصد النتائج جميعها في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

نتائج تحليل التباين في ضوء المتغيرات الديموغرافية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
السن	٤٤,٣٥٢	٢	٢٢,١٧٦	٠,٣٢٨	٠,٧٢٣
عدد الأطفال	٣٨,٣٦٩	٢	١٩,١٨٤	٠,٣٤١	٠,٧١٣
مدة الزواج	٥٤٥,٣٣١	٢	٢٧٢,٦٦٦	٤,١٨٨	٠,٠٢٤
الكلية	٢٣٥,٥٠٥	٢	١١٧,٧٥٢	١,٩٤٨	٠,١٦٢

تظهر النتائج أن الاختلافات الموجودة بين الفئات المختلفة لمتغيرات السن، وعدد الأطفال، والكلية لم تكن مختلفة اختلافا دالا. وهذا يعني أن مشاعر السعادة والرفاهية تكون متشابهة لدى أفراد الدراسة على الأقل عندما تصبح متغيرات السن، وعدد الأطفال، والكلية التي تنتمي إليها الطالبة مأخوذة بعين الاعتبار.

وفيما يخص متغير مدة الزواج، فإن اختلاف نتائج فئاته كان اختلافا معنويا إحصائيا (انظر الجدول رقم ٨). للكشف عن مصادر الفروق بين فئاته، تم استخدام اختبار شافيه للمقارنات البعدية. تبين نتائج هذا الاختبار أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي فئة (٥ إلى ٩ سنوات)، وفئة (أكثر من ١٠ سنوات) حيث كان أفراد هذه الفئة أقل سعادة من باقي الأفراد (انظر الجدول رقم ٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج الاختبار البعدي حول الفروق بين فئات مدة الزواج

فئات مدة الزواج	المتوسط الحسابي	أقل من ٤ سنوات	من ٥ إلى ٩ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٤ سنوات	٤٣,٠٤٦	———	٥,٤٧٤٠	-٦,٩٥٤٥
من ٥ إلى ٩ سنوات	٣٧,٥٧٢	-٥,٤٧٤٠	———	-١٢,٤٢٨٦
أكثر من ١٠ سنوات	٥٠,٠٠٠	٦,٩٥٤٥	١٢,٤٢٨٦٥	———

* P> 0.05

الاستنتاجات:

أولاً : وفيما يتعلق بمصادر الإجهاد تبين أن المصدر الرئيس للإزعاج لدى الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين هو القضايا الأكاديمية، مثل كثرة البحوث، وكثرة العمل الأكاديمي، و قلة وقت إنجاز المطالب الأكاديمية، و غيرها. كما تبين أيضا أن الطالبات اللواتي تزوجن منذ مدة طويلة (أكثر من عشر سنوات) كن أكثر من يعانى من آثار الإجهاد الأكاديمي. علاوة على ذلك، فقد تبين أيضا أن الطالبات ممن لديهن أربعة أطفال وأكثر كن أكثر شعورا بالإجهاد الأكاديمي من أفراد الفئتين الأخريتين (فئة من صفر إلى طفل واحد وفئة من ٢ إلى ٣ أطفال).

ثانياً : وفيما يخص الأساليب المستخدمة لمواجهة الإجهاد، تبين أن الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين يلجأن إلى الأساليب الدينية كالصلاة، وتلاوة القران، والذكر لمقاومة آثار الإجهاد المختلفة. وعلى الرغم من أن النشاط الرياضي (المشي، والجري، والحركات الرياضية) يستخدم، إلا أن استخدامه كان محدودا مقارنة بالأساليب الدينية.

ثالثاً : وفيما يخص الصحة النفسية للطالبات المتزوجات في جامعة البحرين، تبين أن الطالبات لا يتمتعن بالصحة النفسية العالية كما ينبغي. كما تبين أيضا أن المتزوجات منهن منذ أكثر من عشر سنوات يشعرن بأقل ما يمكن من السعادة. وقد تبين أن التعاسة تعكر صفو جوهن الأكاديمي.

التوصيات:

في آخر هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

١. تبين أن المصادر الأكاديمية جد مجهدة للطلبات المتزوجات في جامعة البحرين، وهذا

يقتضي بذل الكثير من الجهد في ثلاث جبهات على الأقل. أولا، تكييف ما يمكن تكييفه للطالبات أملا في التقليل من الشعور بالإجهاد. وما يمكن القيام به على سبيل المثال هو تيسير إجراءات التسجيل؛ إذ إن الإجراءات الحالية جد مجهدة، وتوفير الكتب والمراجع للطلبة، وتنظيم جداول التوزيع الزمني بصورة أكثر دقة مما هي عليه حاليا. ثانيا، وضع معايير لانتقاء الطلاب بحيث من الممكن إدراج معيار مدى تحمل الإجهاد ضمن معايير الانتقاء؛ لأن الطلاب الذين يتحملون الإجهاد ويقاومونه لا يشكون كثيرا من الإجهاد، ولا يقعون بسهولة فريسة له. ثالثا، وبما أن القضاء على الإجهاد كلية غير ممكن، يكون من المفيد تدريب الطلبة؛ لاكتساب المهارات التي تمكنهم من مواجهة الآثار السلبية المختلفة للإجهاد النفسي. وفي هذه الحالة يمكن أن يتضمن برنامج التدريب عددا من الإستراتيجيات، كتحسين عادات الدراسة، وإدارة الوقت إدارة حسنة، وتعلم طرائق التعبير السليم عن العواطف، وتعلم كيفيات الاسترخاء.

٢. تبين أيضا أن الطالبات يستخدمن كثيرا الإستراتيجيات الدينية والمعرفية؛ لمواجهة الإجهاد، وضغوط الحياة المختلفة. ويستخدمن قليلا الإستراتيجيات الرياضية، والاجتماعية، على الرغم من أهميتها في تمكين الفرد من مواجهة الإجهاد. ويكون من المفيد أن تساهم الجامعة عن طريق جمعيات الطلاب، ومكاتب الإرشاد المختلفة في توعية الطالبات باستخدام الأساليب الأخرى، وخاصة الرياضة؛ لأنها لا تقلل فقط من آثار الإجهاد، ولكن توفر اللياقة البدنية المناسبة التي يتطلبها التحصيل الأكاديمي الجيد.

٣. كما تبين أن الطالبات لا يتمتعن بالصحة النفسية العالية بسبب ما في الحياة العامة والأكاديمية من إجهاد وضغوط. هنا يمكن للجامعة وغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى القيام بدور مهم، وهو يتمثل في أولا القضاء على الإجهاد في مصادره الرئيسة . وثانيا في بناء شخصية الطلاب وتقويتها؛ حتى يمكن مواجهة الإجهاد مواجهة ذاتية تماما كما يواجه بدن الفرد المرض.

المراجـــع

حجازي مصطفى .(٢٠٠٠) **الصحة النفسية**. بيروت: المركز الثقافي العربي.

Bolger, M.A. (1997). **An exploration of college student stress**. Ed.D. dissertation. College of Education. The Pennsylvania State University, USA.

Broadsky, S.L. (1988). **The psychology of adjustment and well being**. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Caplan, R.D., Cobbs, S., French, J.R.P., Harrison, R.V., & Pinneau, R.R. (1975). **Job demands and worker health**. HEW Publication. No.75-160. Washington, DC: US Government Printing Office.

Cohen, F., & Lazarus, R.S. (1979). Coping with the stresses of illness. In G.C. Stone, F. Cohen and N.E. Adler (Eds.) **Health Psychology**. Chichester: John Wiley and Sons.

Cooper, C.L., & Quick, J. (1999). **Stress and strain**. Oxford: Health Press.

Cox, T. , & Ferguson, E. (1991). Individual differences, stress, and coping. In Cooper, C., & Payne, R. (Eds.). **Essays in personality, and stress: Individual differences in the stress process.** Chichester: John Wiley and Sons.

Durm, B., & Mark, W. (1999). Marriage and stress coping among female college students. **Psychological Reports, 85** (2), 438- 447.

Evelyn, D., Monk, L., Milling, A., & Mahmood, A. (1999). Student mental health. **International Journal of Stress Management, 6** (3), 215 - 219.

Genia, M., & Vicky. R.B.(1998). Religiousness and psychological adjustment in college students. **Journal of College Students Psychotherapy, 12** (3), 67- 77.

Habibi, Z. (1997). **The relation of Islamic beliefs and practices to mental health of university students.** Paper presented at the International Seminar on Counseling and Psychotherapy : An Islamic Perspective. August 15 - 17 - 1997. Department of Psychology. International Islamic University Malaysia.

Khanna, J.L., & Khanna, P. (1990). Stress as experienced by medical student. **College Student Journal, 1**, 20-26.

Lazarus, R.S. , & Folkman, S. (1984). **Stress appraisal, and coping**. New York: Springes Publishing.

Ostrow, E., Paul, S.C. , Dark, V. J., & Behrman, J.A. (1986). Adjustment of women on campus: Effects of stressful life events, social support, and personal competencies. In Hobfoll, S.E. (Ed.) **Stress, Social Support, and Woman.** New York: Hemisphere.

Reifler, C. B., & Liptzin, M. B. (1969). Epidemiological studies of college mental health. **Archives of General Psychiatry, 20**, 327 - 333.

Schafer, W. (1996). **Stress management for wellness**. Fort Worth: Harcourt Brace College.

Schafer, W. E. , & King, M. (1990). Religiousness and stress among college students: A survey report. **Journal of College Student Development, 31**, 336 - 341.

Segal, B. (1981). Epidemiology of emotional disturbance among college undergraduates: A review and analysis. **Journal of Nervous and Mental Disease, 143**, 348 - 361.

Selye, H. (1976) **The stress of life**. New York: Mc Graw Hill.

الملاحق

الملحق رقم ١

الاستبانة التي استخدمت في جمع البيانات..

جامعة البحرين

كلية التربية

قسم علم النفس

استبانة لدراسة الإجهاد الذي تعاني منه الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين

تهدف الدراسة الحالية إلى بحث مصادر الإجهاد لدى الطالبات المتزوجات في جامعة البحرين، ومستوياته، وطرق مقاومته، والرفاهية النفسية لديهن. يؤكد القائمان بالدراسة لكل المشاركات أن المعلومات التي يقدمنها تبقى سرية، ولا يطلع عليها أحد سوى الباحثين. تتكون الاستبانة من ثلاثة أجزاء: جزء أول ويتعلق بالإجهاد، ومصادره، ومستوياته، ويتضمن ٤٥ سؤالا مقسمة إلى أربعة مجالات، هي: المجال العلائقي، والمجال الأكاديمي، والمجال المالي والمجال المحيطي . وجزء ثان ويتعلق بطرق مقاومة الإجهاد، ويتضمن ٣٦سؤالا مقسمة إلى ستة مجالات، هي: المجال الديني، والمجال الاجتماعي، والمجال السلوكي، والمجال المعرفي، والمجال الدفاعي، والمجال الحركي. وجزء ثالث ويتعلق بصحة الطالبات، وسعادتهن، ويتضمن ١٤ سؤالا . طريقة الإجابة عن المفردات (الأسئلة) واحدة، وهي وضع إشارة في الخانة المناسبة. حاولي مشكورة أن تكون الإجابة صادقة، وشكرا جزيلاً .

د. محمد مقداد

د. محمد المطوع

قسم علم النفس

جامعة البحرين

بيانات شخصية:

السن..... التخصص: .....

عددالأطفال ..... الجنسية: .....

متزوجة منذ: .....

(٥ يعني شديد الإجهاد، ٤ يعني مجهداً، ٣ يعني متوسط الإجهاد، ٢ يعني قليل الإجهاد، ١ يعني غير مجهد)

المصادر العلائقية للإجهاد

العلاقات	١	٢	٣	٤	٥
الزوج					
الأطفال					
الأقارب					
الجيران					
الشعور بالوحدة					
الزملاء					
الأساتذة					
إدارة المدرسة					
رجال الأمن					
الطلاب المجتهدين					
الطلاب المشاغبين					
عمال الخدمات					
أخرى (حدد)					

المصادر الأكاديمية للإجهاد

العلاقات	١	٢	٣	٤	٥
كثرة الواجبات					
نقص الكتب والمراجع					
إدارة الوقت					
قلة الخبرة والتدريب					
عدم وجود مشرف					
الامتحانات والاختبارات					
نظام الامتحانات والاختبارات					
الخوف من الرسوب					
حجم الفصل الأكاديمي					
المقررات الأساسية					
المقررات الاختيارية					
المقررات المشتركة					
اللغة الإنجليزية					
اللغة العربية					
العمل أثناء الدراسة					
نظام التغذية					
الخوف من الفشل من الجامعة					
جدول التواجد الزمني					
طرائق التدريس					
طول الفصل الدراسي					
قصر مدة الفصل الدراسي					
طول مدة الصيف					
تسهيل المواد					
أخرى (حدد)					

المصادر المالية للإجهاد

العبارات	١	٢	٣	٤	٥
ارتفاع تكاليف الدراسة					
انخفاض الحالة الصحية					
ارتفاع أسعار الكتب					
ارتفاع أسعار الطبع والتصوير					
ارتفاع أسعار الأكل					
ارتفاع أسعار المنازل					

مصادر المحيط الإجهادية

العبارات	١	٢	٣	٤	٥
المشاكل والسيارات					
مشكلات الكمبيوتر					
مشاكل الصعيد الجامعي					
مشاكل الفصول والدرجات					
مشاكل المشكلات					
أخرى (حدد)					

إستراتيجيات مقاومة الإجهاد

٣= استخدمها، ٢ = لا أعرف ، ١ = لا استخدمها

الإستراتيجيات الدينية

العبارات	١	٢	٣
الإكثار من الصلاة			
الإكثار من الصيام			
قراءة القرآن			
الذكر			
الذهاب إلى المسجد			
تأجيل المشاكل			
أخرى (حدد)			

الإستراتيجيات الاجتماعية

العبارات	١	٢	٣
طلب الدعم العاطفي			
طلب الدعم من الزملاء			
طلب الدعم من الأصدقاء			
طلب المساعدة من المرشدين			
طلب المساعدة من متخصصين الجلسة النفسي			
التردد على المشرفين			
أخرى (حدد)			

الإستراتيجيات السلوكية

العبارات	١	٢	٣
إدارة الوقت إدارة جيدة			
الأدب في الحياة			
الاستماع إلى الموسيقى			
التجول مع الأصدقاء			
مشاهدة التلفاز			
العمل الجاد			
التدخين			
الإكثار من النوم			
البكاء والحزن			
الأكل والشرب			
أخرى (حدد)			

الإستراتيجيات المعرفية

العبارات	١	٢	٣
التفكير الإيجابي حول المشكلات			
تحدي المشكلات			
الشعور بالثقة			
التفكير والتدبير			
استرجاع الأحداث السارة			
الاعتقاد الجازم أن المشكلة مهما طالت ستحل			
أخرى (حدد)			

الإستراتيجيات الدفاعية

العبارات	١	٢	٣
التفكير للأمام			
تجنب المواقف المسببة			
مقاومة الإحباط			
كبت الإحباط			
أخرى (حدد)			

الإستراتيجيات المعرفية الرياضية

العبارات	١	٢	٣
الاسترخاء			
التأمل			
السيطرة			
التجزئ			
أخرى (حدد)			

الصحة النفسيـــة :

١ = لا أبداً ، ٢ = قليل من الوقت، ٣ = نصف الوقت، ٤ = معظم الوقت، ٥ = طول الوقت

العبارات	١	٢	٣	٤	٥
أشعر بالحزن والكآبة					
أشعر بالسعادة في الصباح					
أشعر بالرغبة في البكاء كثيراً					
لا أستطيع أن أنام طوال الليل					
أتناول كمية الطعام نفسها المعتاد على تناولها					
أفقد أي وزن في الآونة					
أعاني من الإمساك					
يدور قلبي بسرعة أكثر مما كان عليه من قبل					
أشعر بالتعب بدون أي سبب					
أشعر بصفاء الذهن كما كانت حالي من قبل					
أجد أنه من السهل القيام بالأعمال التي كنت أقوم بها					
أنا نشيط الحركة ولا أستطيع الجلوس هادئاً					
أنا متفائلة بالنسبة لمستقبل					
أجد صعوبة أكثر في التغلب عما كنت عليه من قبل					
أخرى (حدد)					

انتهت أسئلة الاستبانة

شكراً على تعاونكم معنا

رؤية مديري ومعلمي المدارس الذين يُعينون في مناطق سكنهم وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم

د. إخليف يوسف الطراونة
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة / الكرك
المملكة الأردنية الهاشمية

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

رؤية مديري، ومعلمي المدارس الذين يُعينون في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم

د. إخليف يوسف الطراونة

قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية العلوم التربوية

جامعة مؤتة/ الكرك- المملكة الأردنية الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة رؤية مديري، ومعلمي المدارس الذين يُعينون في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم، وبالتحديد حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما رؤية المعلمين والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين رؤية المعلمين والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم تُعزى للجنس، والعمر، والمؤهل ؟

تكونت عينة الدراسة من (١٠٣) فرد ،ضمت جميع المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم باستثناء أفراد العينة الاستطلاعية.

تم تطوير استبانة للوقوف على رأي المعلمين، والمديرين في تأثير تعينيهم في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم في سير العلمية التربوية في مدارسهم، وتم تطبيقها عليهم بعد التأكد من صدقها وثباتها.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الوسط الحسابي لرؤية المديرين، والمعلمين بتأثير تعينيهم في مناطق سكنهم على سير العملية التربوية يساوي (١٠٢,٢٩)، وأنه لا يوجد أثر لكل من لجنس، والخبرة، والمؤهل، والتفاعلات بينها في درجات اعتقاد المعلمين والمديرين.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٣/٢/٩م

* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٤/٢/٤م

توصي الدراسة بما يلي :-

١- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع، وإشراك أولياء الأمور من أقارب مديري المدارس، والمعلمين في الدراسة.

٢- إبراز أهمية العلاقة بين مديري المدارس، والمعلمين من جهة، وأولياء الأمور من جهة أخرى، وبخاصة الذين هم من أقاربهم؛ وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة.

٣- أن يتم تعيين مديري المدارس، والمعلمين في مناطقهم ؛ لما لذلك من دور كبير في استقرار الخبرات التربوية.

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

Perspective of Principals and Teachers Appointed in Areas Where they Live and among Their Relatives and the Effect of Their Appointment on the Educational Process in Their Schools

Dr. Ekhleif Y. Tarawneh
Department of Administration and
Educational Foundation
College of Education

Abstract

The aim of this study was to identify the perspective of the principals and teachers appointed in areas where they live and among their relatives and the effect of their appointment on the educational process in their schools. Specifically, the study attempted to answer the following questions:

1- What is the perspective of the principals and teachers appointed in areas where they live and among their relatives and the effect of their appointment on the educational process in their schools?

2-Are there any significant statistical differences (α=.05) with regard to gender, age and qualification in the perspective of the principals and teachers appointed in areas where they live and among their relatives-and the effect of their appointment on the educational process in their schools?

The sample of the study consisted of (103) principals and teachers who were appointed in areas where they lived with the exception of the members of the pilot study. After verifying its validity and reliability, a questionnaire was designed and distributed among the population of the study.

The results of the study showed the mean of the teachers and prinlcipals of their perspective on the effect of their appointment on the educational process was equal to (102.29), and it showed no significant statistical difference due to gender, age or qualification.

Based on the results of the study, the following recommendations were achieved:

1-More studies should be conducted on this topic to get the involvement of the parents who are relatives to the teachers and principals of the concerned school.

2-We should reveal the importance of the relationship between the principals and teachers on the one hand and the relationship between the principals and teachers, and parents particularly those who are relatives to the principals and teachers on the other hand

3-School principals and teachers should be appointed in the areas where they live to keep stability in the educational experience.

رؤية مديري، ومعلمي المدارس الذين يُعينون في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم

د. إخليف يوسف الطراونة
قسم الأصول والإدارة التربوية - كلية العلوم التربوية
جامعة مؤتة/ الكرك- المملكة الأردنية الهاشمية

المقدمة

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة من حيث التأثير في الطفل ورعايته، وما تقدمه للأفراد من خدمات تربوية وتعليمية تدعم مسيرة المجتمع، وتساعد أفراده على تحقيق الرضا النفسي، والحصول على العمل الشريف، وقد أوكل إليها المجتمع مهمة تحقيق أهدافه التربوية، معتمداً في ذلك على دور مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً للعملية التربوية، وعلى دور المعلم بوصفه أحد أهم المدخلات البشرية للعملية التعليمية التعلّمية، والعنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي (أبو جابر وبعارة ١٩٩٩).

ولتحقيق ذلك كان لابد من إقامة تعاون صريح بين المنزل، والمدرسة، وأن تخصص المدرسة جهازاً لتنسيق الاتصال بأولياء أمور الطلبة، ومعرفة هواتفهم، ومناطق سكنهم؛ لمعرفة الظروف التي يُربى فيها التلاميذ في منازلهم، و لكي لايحدث تعارض وتناقض بين أسلوب المنـزل التربوي، وأسلوب المدرسة، فيقع الأطفال الناشئون ضحية هذا التعارض (الخشيني ،١٩٩٢).

إن عمل مدير المدرسة لم يعد مقتصراً على حفظ النظام، وضبط التوقيت، وتنفيذ التعليمات، والاهتمام بالمظاهر والشكليات، فقد تجاوز ذلك حسب المفهوم الحديث للإدارة التربوية ليصبح القوة المحركة للحياة التعليمية في مدرسته، وهذا يحتاج إلى إلغاء الحواجز بينه وبين المجتمع الذي يتعامل معه، وإفساح المجال للتفاعل المتبادل بينهما (الساكت، ١٩٩٣). ولا يقل دور المعلم أهمية عن دور المدير، فهو المنفذ للمنهاج في غرفة الصف ، وهو المتعامل بشكل مباشر مع الطلبة.

إن جهاز الإدارة المدرسية طاقم متكامل يضم المدير، والمعلمين، وجميع العاملين في

المدرسة، فيتعاونون مشكلين وحدة عضوية من المشاركة، وتحمل المسئولية (عابدين، ٢٠٠١).

وعلى الرغم من أهمية كل العاملين في المؤسسة المدرسية، إلا أن مدير المدرسة له دور أساس، فهو المسئول عن قيادة كل الأشخاص الذين يعمل معهم، وإرشادهم لبلوغ الأهداف المنشودة للمدرسة التي يريدها المجتمع، بالإضافة إلى مسئوليته في توفير جميع التسهيلات اللازمة للعملية التربوية وتهيئتها، وقد ترتب على هذا الكم من المسئوليات والواجبات الموكلة لإدارة المدرسة، خلق حالة من عدم التوازن بين أعباء العمل، وحرية الحركة، واتخاذ القرارات المناسبة التي تؤثر في سير العملية التربوية في المدرسة (Webster , 1990). ولا يستطيع مدير المدرسة أن يقوم بعمله ومهامه وحده دون مساندة ومشاركة المعلمين في المدرسة، وأعضاء مجالسها، ولجانها، والعاملين في الجهاز الإداري، فهم مسئولون عن تحقيق الأهداف التربوية المطلوب من المدرسة تحقيقها (البرادعي، ١٩٨٨).

إن مفهوم التعليم مدى الحياة يؤكد دور المدرسة، والمجتمع في التعليم الشامل للأفراد والجماعات، ومن ثم تظهر الحاجة إلى إقامة علاقة وطيدة بين المدرسة والمجتمع، بهدف تحسين التفاعل الدينامي بينهما من أجل بلوغ تعليم أفضل، وتحقيق المزيد من التنمية ، فضلاً عن رفع مستوى المعيشة لأطفال المدارس، وأعضاء المجتمع على حد سواء . ويقوم المعلم مع غيره من الأفراد بدور محوري في إقامة مثل هذه العلاقة ، وفي تحديد نمط التفاعل الناتج عنها ونوعيته . وأن الملامح المهنية للمعلم في تغير مستمر، مع فتح أبواب المدرسة أمام المجتمع، فضلاً عن اتساع وظائف المدرسة. ويحتاج المعلم في الوقت الحالي إلى تعزيز التعاون الوثيق مع أعضاء المجتمع، وكذلك مع الآباء .

وقد اهتم العديد من الباحثين باستقصاء العلاقة بين البيت والمدرسة؛ إذ أجرى إيكانا ياكي (١٩٨٢) والملحقة في (داف ،١٩٨٧) دراسة مسحية حول العلاقات بين المعلمين والمجتمعات الريفية في سريلانكا ، تناولت خمس مناطق من إجمالي أربع وعشرين منطقة، وتمّ اختيار قريتين من كل منطقة، في كل قرية مدرسة واحدة ؛ لذا كانت عينية الدراسة تتكون من عشر مدارس.

بينت الدراسة أن أغلب المعلمين الذكور الذين يدرسون في المدارس عينة الدراسة هم من خارج قراهم، في حين كانت الإناث واللواتي يشكلن نسبة كبيرة من معلمي تلك المدارس، فإن أكثرهن يخدمن في قراهن ذاتها.

وقد كشفت الدراسة عن أن علاقة المعلمين بما فيهم أبناء القرية ذاتها بالمجتمع محدودة، ولا تخرج عن بعض الأنشطة المحدودة، مثل اللقاءات الدورية لمزاولة الألعاب الرياضية، وقضاء الوقت في التسلية والترفية . وقد أشار مديرو تلك المدارس، ومعلموها إلى الحاجة إلى الاتصال الوثيق بأولياء الأمور وأهميته، فهم يرون أنه كلما ازدادت العلاقة بين الجهتين، تيّسر عليهما توفير بيئة تعليمية صحية وتنميتها، ومن ثم تحسين العملية التعليمية التعلّمية.

وقد كان هناك إجماع في الرأي على أن الحاجة ماسة إلى تحسين العلاقة بين المجتمع والمعلم، من أجل الوصول إلى النهوض بتعليم الأطفال، وإصلاح المجتمع .

وقد أجرى أوديارى (Odiari , 1987) دراسة هدفت إلى التحقق من دور مدير المدرسة في تطوير العلاقة ما بين المدرسة والمجتمع الذي توجد فيه ، وتوصلت إلى أن معظم أولياء الأمور يفضلون المشاركة في جميع برامج المدرسة، وربما يؤدي هذا إلى ظهور نوع من المشكلات بين الإدارة المدرسية، وأولياء الأمور، لكن كان هنالك شبه اتفاق بين أولياء الأمور على أن مدير المدرسة يجب أن يعلمهم بكل ما يفعل أبناؤهم في المدرسة، حيث توقع غالبية أولياء الأمور من المدير تشجيع التعاون بين مجتمع المدرسة، والمجتمعات المحلية لحل مشكلات المدرسة.

كما أجرى هيجت (Highett , 1990) دراسة هدفت إلى بحث بعض المشكلات التي تعوق وتحدُّ من فاعلية المدرسة، ومدير المدرسة في إحدى مناطق جنوب استراليا، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٢) من أولياء الأمور، و (١٣) مدير مدرسة، و(٨) من المهتمين بأمور التعليم. وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تعوق وتحد من فاعلية المدرسة ومديرها تتمثل في عدم اهتمام أولياء الأمور بحفز وتشجيع أبنائهم، وكذلك التدخل الزائد من قبل بعض الآباء وأولياء الأمور في شئون المدرسة، مما يعوق من فاعليتها.

كما أجرى اللواتي (١٩٩٢) دراسة سعت إلى الكشف عن المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عُمان. تألفت عينة الدراسة من (٨١) مديراً ومديرة، و(٢٦٢) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من عدة مناطق تعليمية.

وأشارت النتائج إلى أن أكثر المشكلات التي تواجه مدير المدرسة تتمثل في ضعف التعاون بين البيت والمدرسة، وقلة متابعة أولياء الأمور لابنائهم، والاستفسار عنهم.

وأجرى الساكت (١٩٩٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى تصورات أولياء أمور الطلبة

لأهمية عمل مدير المدرسة الثانوية، والتعرف كذلك إلى أثر كل من جنس الطلبة، والمستوى التعليمي لأولياء الأمور، ومهنة أولياء الأمور فى تصوراتهم لأهمية عمل مدير المدرسة الثانوية، وتكون مجتمع الدراسة من أولياء أمور طلاب الصف الأول الثانوي الأكاديمي في محافظة البلقاء، وعددهم (٢١٤٤) طالب وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة من أولياء أمور(٣٦٦) طالب وطالبة.

ودلت نتائج الدراسة على اهتمام أولياء الأمور بعمل مدير المدرسة الثانوية؛ بدليل تجاوبهم مع إدارة الدراسة، وإعادتهم الاستبانة في وقتها، وتعبئة جميع فقراتها، حيث كانت النسب المئوية لتقديراتهم لأهمية عمل مدير المدرسة الثانوية تتراوح ما بين ٧١,٩٦٪، و٧٨,٦٨٪، كما دلت النتائج على اهتمام أولياء الأمور بالجانبين الفني والإداري لعمل مدير المدرسة الثانوية بشكل عالٍ من الجوانب الأخرى لعمل مدير المدرسة الثانوية.

فالإدارة المدرسية من الموضوعات التي استحوذت على اهتمام العديد من الباحثين التربويين، حيث أجريت حولها دراسات وأبحاث كثيرة، معظمها تناولت دور مدير المدرسة وممارساته وواجباته ، في حين كان البحث في مجال العلاقة ما بين مديري، ومعلمي المدارس، وأقاربهم من أولياء الأمور، وأثرها في سير العملية التربوية في المدرسة قليلاً نوعاً ما؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة لتغطي جانباً مهماً من الأدب التربوي، وهو البحث في أثر تحديد مركز عمل مديري، ومعلمي المدارس ضمن مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم فى سير العملية التربوية في المدرسة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

نظراً لأهمية الدور الذي تلعبه علاقة أولياء الأمور مع المدرسة في تحقيق أهداف العملية التربوية، والحاجة إلى توثيق هذه العلاقة، فإن مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في وصف أثر تحديد مركز عمل مديري المدارس، والمعلمين ضمن مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم فى سير العملية التربوية في المدرسة، وبخاصة إذا علمنا أن قضاء مؤاب (مكان إجراء هذه الدراسة) تقطنه عشيرة واحدة من عشائر المملكة الأردنية الهاشمية، وهي عشيرة الطراونة، وأن الغالبية العظمى من مديري، ومعلمي هذه المدارس هم من أبناء العشيرة نفسها، وبشكل أكثر تحديداً حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية :-

١- ما رؤية المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا

التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين رؤية المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم تعزى للجنس، والعمر، والمؤهل ؟

أهمية الدراسة :-

تكمن أهمية الدارسة في أنها تتعرض لأحد أهم عوامل استقرار الخبرات التربوية، والذي يتأتى من تعيين مدير المدرسة، أو المعلم في منطقة سكنه، وبين أقاربه؛ لما لذلك من دور كبير في تحسين العملية التربوية في المدرسة برمتها؛ لأن المدير، أو المعلم بمقدوره وضع خطة طويلة الأمد لتحسين العمل في المدرسة من الجوانب كافة، وبمقدوره متابعة تنفيذ تلك الخطة، على عكس المدير، أو المعلم الذي يُعين في مكان يبعد عن منطقة سكنه ؛ إذ سرعان ما يطلب الانتقال إلى مكان قريب من سكنه، وهذا يؤثر في استقرار الخبرات التربوية، فلا يستطيع تنفيذ ما خطّط له. لذا جاءت هذه الدراسة لاستطلاع آراء المديرين، والمعلمين حول أثر تعيينهم في مناطق سكنهم في سير العملية التربوية في مدارسهم.

محددات الدراسة :

هناك محددات لهذه الدراسة تحد من إمكانية تعميم نتائجها هي:

١- اقتصرت هذه الدراسة على مديري المدارس، والمعلمين المعينين في مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم في مدارس قضاء مؤاب التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي خلال العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ م.

٢- تعتمد نتائج الدراسة على دقة المديرين، والمعلمين في إعطاء تقديرات تعبّر عن آرائهم حول فقرات الاستبانة.

متغيرات الدراسة :

لقد تضمنت هذه الدراسة ثلاثة متغيرات مستقلة، ومتغير تابع واحد:

١- المتغيرات المستقلة:

أ- الجنس (ذكر ، أنثى)

ب - العمر (أقل من ٣٠ سنة ، من ٣٠ -٣٤ سنة ، أكثر من ٣٤ سنة)

جـ - المؤهل العلمي (أقل من بكالوريوس ، بكالوريوس ، بكالوريوس+ دراسات عليا)

٢ - المتغير التابع : درجة اعتقاد المديرين، والمعلمين بمدى تأثير تحديد مركز عملهم ضمن مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم في سير العملية التربوية في مدارسهم.

٣- لم يتعرض الباحث في هذه الدراسة إلى متغير الوظيفة؛ لكون العينة صغيرة، وعدد مديري المدارس محدوداً.

الطريقة والإجراءات:-

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين، والمعلمات، والمديرين، والمديرات المعينيين في مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم في مدارس قضاء مؤاب التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي، والبالغ عددهم (١٣١)، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ م.

حيث تم اختيار (٢٨) فرداً منهم عشوائياً شكلوا عينة الدراسة الاستطلاعية، الباقي وعددهم (١٠٣) شكلوا عينة الدراسة الذين خضعت بياناتهم للتحليل الإحصائي، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد هذه العينة حسب الجنس، والعمر، والمؤهل.

الجدول رقم(١)

توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس ، العمر ، المؤهل العلمي)

المتغير	الجنس		العمر			المؤهل العلمي		
	ذكور	إناث	أقل من ٣٠ سنة	من ٣٠ -٤٠ سنة	أكثر من ٤٠ سنة	أقل من بكالوريوس	بكالوريوس	بكالوريوس+ دراسات عليا
العدد	٤٧	٥٦	٢٢	٢٨	٥٣	٣٣	٤٩	٢١

أداة الدراسة:

تم إعداد أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة للوقوف على رأي المديرين، والمدرسين المعينين في مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم، وأثر ذلك في سير العملية التربوية في مدارسهم وذلك من خلال مراجعة الأدب السابق، والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة (عيلبوني، ١٩٨٩ ؛ الخشيني، ١٩٩٢؛الساكت، ١٩٩٣؛ Highett, 1990). كما تم توزيع استبانة مفتوحة على عينة من المعلمين، والمعلمات، والمديرين، والمديرات، تضمنت (٥) فقرات،

يُطلب منهم بيان المواقف التي يمكن من خلالها ظهور أثر ذلك في سير العملية التعليمية في مدارسهم، وفي ضوء ذلك تم صياغة (٤٠) فقرة، وعرضت على لجنة من المحكمين للتأكد من صدقها، حيث حُذف بعضها، واستبدل بعضها الآخر، وخرجت الاستبانة بصورتها النهاية مكونة من (٣٢) فقرة ،منها (١٦) فقرة إيجابية يشير مضمونها إلى أن تعيين المدير، أو المعلم في منطقته السكنية يحسن سير العملية التربوية (الفقرات ذوات الأرقام:

١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،١٥،١٨،١٩،٢٣،٢٨،٢٩،٣٠،٣١،٣٢)، و (١٦) فقرة سلبية يشير مضمونها إلى أن تحديد مركز عمل المدير، أو المعلم في منطقته السكنية يعوق سير العملية التربوية الفقرات ذوات الأرقام ٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣،١٤،١٦،١٧،٢٠، ٢١،٢٢،٢٤،٢٥،٢٦، ٢٧ (انظر الملحق رقم ١).

رقم١. وأمام كل فقرة سلَم من خمس مستويات حسب مقياس ليكرت (دائماً، غالبا،أحياناً، نادرا، لايحدث) تقابلها الدرجات (٤،٣،٢،١،صفر) على الترتيب في حالة الفقرات الإيجابية ، و(صفر،١،٢،٣،٤) في حالة الفقرات السلبية. وبذا فإن أقل علامة على الاستبانة صفر، وأعلى علامة ١٢٨ ، وتشير الدرجات المرتفعة إلى أن وجود المدير، أو المعلم في منطقته السكنية، وبين أقاربه يساعد في تسيير أمور العملية التربوية في مدرسته . وللتأكد من ثبات الاستبانه طُبقت على عينة استطلاعية تكونت من (٢٨) فرداً من خارج عينة الدراسة، وحُسب معامل ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات (٠,٨٦) .

المعالجات الإحصائية :

١- للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة استخدم الباحث الإحصاء الوصفي باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لرؤية المديرين، والمعلمين في تأثير تعيينهم في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم في سير العملية التربوية في مدارسهم.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني: استخدم تحليل التباين الثلاثي لأثر خبرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي في رؤية المديرين، والمعلمين.

نتائج الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التّعرّف على رؤية مديري المدارس، والمعلمين الذين يعينون في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم، وأثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم. وفيما

يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها الدراسة مبوبة حسب أسئلتها. وقد عدَّ الباحث عينة الدراسة وحدة واحدة ؛ إذ إنه لم يميز بين المديرين، والمعلمين عند عرض النتائج ؛ لأن العينة صغيرة، وعدد المديرين محدود.

كان السؤال الأول : ما رؤية المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمّ حساب الوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجات اعتقاد المديرين، والمعلمين في تأثير تعيينهم في مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم فى سير العملية التربوية في مدارسهم ؛ وذلك للعينة ككل، ولفئات العينة حسب متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والجدول رقم (٢) يبين هذه النتائج .

الجدول رقم (٢)

الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية لرؤية المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم.

المتغير	الفئة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
العينة	ككل	١٠٣	١٠٢٫٢٩	١٣٫٢٥
الجنس	ذكور	٤٧	١٠٥٫١٧	١٢٫٤٦
	إناث	٥٦	٩٩٫٨٨	١٣٫٢
العمر	أقل من ٣٠ سنة	٢٢	١٠٣٫١٤	١٣٫٠٨
	٣٠-٣٤ سنة	٢٨	١٠١٫٤٣	١٥٫٣٦
	أكثر من ٣٤ سنة	٤٣	١٠٢٫٤٠	١٢٫٣٣
المؤهل العلمي	أقل من بكالوريوس	٣٣	٩٩٫٤٢	١٤٫٨٥
	بكالوريوس	٤٩	١٠٢٫٨٨	١٢٫٣٧
	بكالوريوس + دراسات عليا	٢١	١٠٥٫٤٣	١٢٫٢٦

ويُلاحظ من الجدول رقم (٢) أن الأوساط الحسابية لرؤى المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم، وحول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم، كانت مرتفعة (فوق الوسط ،٦٤، وأنها كانت متقاربة عند جميع فئات متغيرات الدراسة.

السؤال الثاني -: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) بين رؤية المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم، حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم تعزي، للجنس، والعمر، والمؤهل.

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء تحليل التباين الثلاثي لأثر متغيرات الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي في رؤى المعلمين، والمديرين، والجدول رقم (٣) يبين نتائج تحليل التباين.

الجدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس ، والعمر ، والمؤهل في رؤى المديرين، والمعلمين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم، وأثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الجنس	٢ر٦٤٩	١	٢ر٦٤٩	٠ر٠١٦	٠ر٩٠
العمر	٨ر٢٣٤	٢	٤ر١١٧	٠ر٠٢٥	٠ر٩٨
المؤهل	٥٢ر١٢٩	٢	٢٦ر٠٦٥	١ر٥٦	٠ر٨٦
الجنس× العمر	٣٣٩ر٧٠١	٢	١٦٩ر٨٥١	١ر١٨	٠ر٣٧
الجنس × المؤهل	١٨٨ر٨٩٨	٢	٩٤ر٤٤٩	٠ر٥٦	٠ر٥٧٠
المؤهل × العمر	١٣٨٥ر٨٦٢	٤	٣٤٦ر٤٦٦	٢ر٠٧٧	٠ر٠٩١
الجنس× المؤهل ×العمر	٨٩ر٩٨٧	١	٨٩ر٩٨٧	٠ر٤٠	٠ر٤٦٥
الخطأ	١٤٦٧٦ر٢٠٩	٨٨	١٦٦ر٧٧٥	—	—
المجموع	١٠٩٥٦٤٤ر٠٠	١٠٧			

ويظهر من الجدول رقم (٣) عدم وجود أثر لكل من الجنس، والعمر، والمؤهل، والتفاعلات بينها في رؤى المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم.

وبالتأمل في الجدول رقم (٤) يتبين أن الاستبانة تكونت من (٣٢) فقرة، صنّفها الباحث في فئتين: إيجابية، وسلبية مناصفة بواقع (١٦) فقرة لكل من الفئتين، وقد تراوحت تقديرات المديرين، والمعلمين لها ما بين (٣,٥) لكل من الفقرتين الرابعة،

والخامسة (يشعر بالانتماء إلى مدرسته بصفته ابن المنطقة . ويسهل عليه الاتصال بأولياء الأمور في أي وقت) ، و(١,١٤٢٩) لكل من الفقرتين الثالثة عشرة، والرابعة عشرة (يتسلط على الطلاب الذين تربطهم به علاقة قربى لوجود مشاكل بينه، وبين أولياء أمورهم، و لا يتعاون معه المجتمع المحلي لكونه من الأقارب بهدف إفشاله) .

الجدول رقم (٤)

ترتيب فقرات الاستبانة تنازلياً حسب تقديرات مديري المدارس، والمعلمين لها

الرقم المتسلسل	رقم الفقرة في الاستبانة	محتوى الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٤	يشعر بالانتماء إلى مدرسته بصفته ابن المنطقة	٣ر٠٠٠	٠ر٢٠٤
٢	٥	يسهل عليه الاتصال بأولياء الأمور في أي وقت	٣ر٠٠٠	٠ر٨٤٩
٣	٦	يهتم بالمصلحة العامة	٣ر٢٥٧١	١ر٠٨١٨
٤	٧	يحرص على رفع مستوى الطالب الأكاديمي	٣ر٢٨٥٧	١ر١٣٨٧
٥	١	يعرف أحوال الطلبة وما يحتاجونه من النواحي النفسية والاجتماعية	٣ر١٤٢٩	٠ر٧٢٠٣
٦	٣	يحرص على مصلحة طلاب المدرسة لأنهم يشبهونه بمثابرة (بسالة القرية)	٢ر٢٨٥٧	٠ر٧٥٠
٧	٨	يحضر لمنطقة القرنين من أجل حل بعض المشكلات وذلك لتأثير المجتمع المحلي عليه كونهم أقاربه	٢ر١٤٢٣	١ر٣٨٢٩
٨	٢٥	يعتقد احترام الأهالي له على طريق تعامله مع أبنائهم	٢ر٧١٤٣	١ر٠٠٤٤
٩	٣١	يلتزم ببعض الأعمال والأنشطة المدرسية وذلك بعد انتهاء الدوام الرسمي للدوام القريه من المدرسة	٢ر٧١٤٣	١ر٢٦٦٦
١٠	٣٢	يفضل الأهالي أن يكون مدير المدرسة والمعلمون من سكان المنطقة لتعاونهم بأبنائهم على حسن سير العملية التربوية في المدرسة	٢ر٧١٤	١ر١٦٣
١١	١٠	تكثر المشكلات بين مدير المدرسة والمعلمين من المنطقة نفسها لوجود حساسية بينهم مما يؤثر في تطبيق القوانين	٢ر٠٠٠	١ر٣٨٦٠
١٢	١٥	يتعاون معه المجتمع المحلي كونه من الأقارب بهدف إفشاله	٢ر٠٠٠	١ر١٦٠٧
١٣	٢٣	لا يأثر سلوك الطالبة في المدرسة بالسمعة السيئة كشخصية المدير، أو المعلم	٢ر٤٢٨٦	١ر٠١٦٣
١٤	٢٨	يقدر له المجتمع المحلي نظرة احترام وتقدير يحدونه وفي أمر كل طالب من أبنائهم	٢ر٤٢٨٦	١ر٠٥٧٩
١٥	٢	يعرف أحوال المعلمين وما يحتاجونه من النواحي الأكاديمية والمهنية	٢ر٢٥٧١	١ر١٥٧
١٦	١٧	لا يستطيع تطبيق القرارات الصعبة في منطقته مثل قرارات مجلس التعليم	٢ر١٤٢٩	١ر٤٦٠١

يتبع

تابع جدول رقم (٤)

البعد	البند	قيم ارتباط البند بالبعد	مستوى الدلالة	قيم ارتباط البند بالدرجة الكلية	مستوى الدلالة
إدراكات المريض وقناعاته	١	,٥٠	,٠١	,٣٩	,٠١
	٥	,٤٠	,٠١	,٢٨	,٠٥
	٨	,٥٩	,٠١	,٤٩	,٠١
	٩	,٥٤	,٠١	,٥٥	,٠١
	١٥	,٦٩	,٠١	,٧٢	,٠١
	١٧	,٦٢	,٠١	,٥٧	,٠١
	٢٠	,٥٣	,٠١	,٥٥	,٠١
	٢٢	,٤٢	,٠١	,٤٢	,٠١
	٢٣	,٤١	,٠١	,٣٦	,٠١
طبيعة العلاج النفسي ومتطلباته	٣	,٥٢	,٠١	,٥١	,٠١
	٤	,٧٠	,٠١	,٦٥	,٠١
	٦	,٣١	,٠١	,٢٤	,٠١
	٧	,٧٣	,٠١	,٥٨	,٠١
	١٢	,٦٤	,٠١	,٥٧	,٠١
	١٦	,٧٠	,٠١	,٥٧	,٠١
	١٨	,٤٥	,٠١	,٣٦	,٠١
طريقة تعامل المعالج	٣	,٦٦	,٠١	,٤٩	,٠١
	١١	,٥٧	,٠١	,٣١	,٠١
	١٩	,٧٥	,٠١	,٥٨	,٠١
	٢٤	,٦٤	,٠١	,٣٨	,٠١
تقبل العلاج الدوائي	١٠	,٧٢	,٠١	,٣٥	,٠١
	١٣	,٦٩	,٠١	,٣٦	,٠١

الأبعاد	إدراكات المريض	طبيعة العلاج	تعاملات المعالج	العلاج الدوائي	الدرجة الكلية
إدراكات المريض	١,٠٠٠				
طبيعة العلاج	٠,٦٩**	١,٠٠٠			
تعاملات المعالج	٠,٤٩**	٠,٤٤**	١,٠٠٠		

يتضح من الجدول رقم ٤ أن تقديرات المديرين، والمعلمين للفقرات الإيجابية كانت مرتفعة باستثناء الفقرات (١٨، ١٩، ٢٩ ، ٣٠) والتي عدّها الباحث فقرات إيجابية، فقد كانت تقديرات المديرين، والمعلمين لها منخفضة. في حين كانت تقديراتهم للفقرات السلبية منخفضة باستثناء الفقرات (٨ ، ١٠ ، ٢٥) والتي عدّها الباحث فقرات سلبية فقد كانت تقديرات المديرين، والمعلمين لها مرتفعة.

مناقشة النتائج والتوصيات:

لقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الأوساط الحسابية لرؤية المعلمين، والمديرين المعينين في مناطق سكنهم، حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم كانت مرتفعة، وأنها كانت متقاربة عند جميع فئات متغيرات الدراسة، مما يشير إلى أن مجتمع

الدراسة (قضاء مؤاب) رأى أن يكون الحكم على سير العملية التربوية هو جودة العطاء من قبل المدرسين، ونتائج تحصيل الطلبة، وليس درجة القربى فحسب. كما أشارت تفاصيل الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير العمر، أي انه لا يختلف أثر تحديد مركز عمل مديري، ومعلمي المدارس ضمن مناطقهم السكنية، وبين أقاربهم في سير العملية التربوية باختلاف فئاتهم العمرية ، وربما يُعزى ذلك إلى ثقة كل من المدير، والمعلم بنفسه، بغض النظر عن عمرة ، وقدرته على التعامل مع المجتمع المحلي المحيط بمدرسته وبخاصة أقاربه، حيث لا يسمح لعلاقاته الاجتماعية مع أقاربه أن تؤثر سلباً في عمله، وفي سير العملية التربوية في مدرسته، بل يسخّر هذه العلاقات لخدمة العملية التربوية، وكسر حاجز العزلة بين البيت والمدرسة، وخلق الظروف والأجواء المناسبة، والتي تدفع بالأهالي إلى التعاون مع المدرسة، والاشتراك معها في تحمل مسئولية رعاية أبنائهم وتربيتهم.

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة أوديارى (Odiaei ,1987) والتي أشارت إلى رغبة أولياء الأمور فى أن يعمل مدير المدرسة على تشجيع التعاون ما بين المدرسة والمجتمع المحلي، ومن ثم إنجاح العملية التربوية في هذه المدرسة. كما أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن فئة الذكور جاءت بأعلى وسط حسابي (١٠٥,١٧) مقارنة بالوسط الحسابي لفئة الإناث ، لكنه لم يُلحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير الجنس، وهذا يشير إلى أن رؤية المديرين، والمعلمين المعينين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم لا تتأثر باختلاف الجنس، ولا تؤثر في سير العملية التربوية في مدارسهم، وقد يُعزى ذلك إلى عدم اختلاف طبيعة المرأة عن طبيعة الرجل من حيث العمل الإداري، أو التعليمي ، علماً أن الاعتقاد السائد بأن إدارة المرأة للمدرسة، أو التعليم فيها قد تتأثر بطبيعة العلاقات الاجتماعية مع المجتمع المحلي، وبخاصة مع الأقارب، مما يؤثر في سير العملية التربوية في المدرسة ، فقد يؤثر تدخل الأقارب من أولياء الأمور في بعض القرارات التي تتخذها مديرة المدرسة، أو المعلمة سلباً على أبنائهم، بينما قد لا يسمح مدير المدرسة، أو المعلم لأقاربه من أولياء الأمور بالتدخل في قراراته، و يعود بالفائدة الإيجابية على سير العملية التربوية في مدرسته.وهذا ما أكده جرادات (١٩٩١) حين أشار إلى أن مدير المدرسة لن يتسنى له أن يحقق النجاح، أو الفعالية في قيادته للمدرسة، إلا إذا توافرت لديه الكفاية في المهارات الفنية، والإنسانية، والإدراكية في نمط متكامل؛ لكونها ضرورية لجميع المستويات الإدارية،

كما وقد بين (حتامله ، ١٩٨٩) أن مدير المدرسة يحتاج إلى مهارات فنية وإدارية، وإلى علاقات إنسانية في مجالات متعددة، أبرزها المجتمع المحلي والمدرسي.

إن نتائج هذه الدراسة تشير إلى ظاهرة صحية في النظرة إلى الإدارة المدرسية، وعدم التمييز فيها حسب الجنس، وبخاصة أن كلا الجنسين أصبح مؤهلاً تأهيلاً علمياً ومسلكياً، كما أنها تشير بوضوح إلى تفهم أبناء منطقة مؤاب (مجتمع الدراسة) إلى ضرورة التركيز على التعاون مع أقاربهم من مديرين، ومعلمين لإنجاح تعليم أبنائهم الطلبة.

كما وأشارت نتائج الدراسة إلى أن فئة حملة درجة البكالوريوس قد جاءت بأعلى وسط حسابي، مقارنة بالأوساط الحسابية لبقية فئات متغير المؤهل العلمي، حيث بلغ الوسط الحسابي لهذه الفئة (١٠٥,٤٣)، بينما أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، ومن ثم لا تختلف رؤية مديري المدارس، والمعلمين الذين يعينون في مناطق سكنهم وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية باختلاف مؤهلاتهم العلمية ، وهذا يعني أن مدير المدرسة، أو المعلم - بغض النظر عن مؤهله العلمي - لديه القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة به، وبخاصة أقاربه، حيث يُسخّر علاقاته الاجتماعية معهم لخدمة العملية التربوية، والقرارات التي يتخذها لإنجاح هذه العملية. وهذا يدل على مدى تأثير تعيين مدير المدرسة، والمعلم في منطقة سكنه على عمله إيجابياً.

وفي ضوء هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع، وإشراك أولياء الأمور من أقارب مديري المدارس، والمعلمين في عينة الدراسة ومتغيراتها. كما يوصي الباحث بأن يكون لوسائل الأعلام المختلفة كالصحف، والتلفاز دور بارز في زيادة الوعي لدى أولياء الأمور بأهمية العلاقة بينهم، وبين أقاربهم من مديرين ومعلمين، حيث تؤثر هذه العلاقة إيجابياً لا سلبياً على القرارات التي تخص العملية التربوية في المدرسة، وإجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في هذا الموضوع، وإشراك الطلبة الذين يسكنون ضمن المنطقة التعليمية التي يسكنها مدير المدرسة، أو المعلم، والكشف عن مدى رعاية واهتمام مدير المدرسة بالمعلمين الوافدين من مناطق أخرى من المملكة، ويوصي الباحث أيضاً بأن يعين مديرو المدارس والمعلمين في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم ؛لما لذلك من دور كبير في استقرار الخبرات التربوية، ومن ثم تحسين مستوى العمل في المدرسة.

المراجع

أبو جابر ، ماجد و بعارة حسين.(١٩٩٩) . **التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية** . عمان: دار الضياء للنشر والتوزيع.

البرادعي ، عرفان.(١٩٨٨) . **مدير المدرسة الثانوية** ، دمشق: دار الفكر.

جرادات ، سليمان .(١٩٩١). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد – الأردن.

حتاملة، مشهور.(١٩٨٩). **تصورات المشرفين التربويين والمعلمين وأولياء الأمور للمدير الفعال في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان – الأردن.

داف ، لندا ، أ.(١٩٨٧) . **تعليم المعلمين مدى الحياة ومدرسة المجتمع** (ترجمة مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية – بوندباس، عمان الأردن). (النص الأصلي منشور سنة ١٩٨٢).

الساكت ، يوسف . (١٩٩٣). **تصورات أولياء أمور الطلبة في محافظة البلقاء لأهمية عمل مدير المدرسة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

عابدين ، محمد عبدالقادر.(٢٠٠١) . **الإدارة المدرسية الحديثة**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

اللواتي ، محمد .(١٩٩٢). **المشكلات التي تواجهها الإدارة المدرسية في المدارس الابتدائية في سلطنة عُمان** . رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية عمان ، الأردن.

Highett, N.T. (1990). School effectiveness and ineffectiveness principals and superintendents perspectives. (University of Aberta "Canada").**Disseration Abstracts Iinternational 50**, (11), 3430-A.

Odiari, A.U. (1987). The principals' role in the school community relations. Doctoral Disseration, The University of Toledo, 1986. **Disseration Abstracts International, 47**,3929-A.

Webster, W.E. (1990). **The new principal: Learning about your school and community**. (ERIC Document Reproduction Service No. 315912).

الملحق (١)

بسم الله الرحمن الرحيم

الزملاء والزميلات الأفاضل

تحية طيبة واحترام

أضع بين أيدكم هذه الاستبانة لاستقصاء رؤية مديري، ومعلمي المدارس الذين يعنون في مناطق سكنهم، وبين أقاربهم حول أثر هذا التعيين في سير العملية التربوية في مدارسهم؛ لذا فإنني أرجو التكرم بالإجابة عن الفقرات التي تلي بوضع علامة (X) في المربع الذي يمثل الإجابة التي ترونها مناسبة بكل صدق وموضوعية شاكراً لكم حسن تعاونكم .

واقبلوا خالص المودة والاحترام

الباحث

د. إخليف الطراونة

المعلومات الشخصية :-

١- الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

٢- العمر ☐ : أقل من ٣٠ سنة
☐ ٣٠- ٣٤ سنة
☐ أكثر من ٣٤سنة

٣- المؤهل العلمي : ☐ أقل من بكالوريوس
☐ بكالوريوس
☐ بكالوريوس + دراسات عليا

الرقم	الفقرات	الإجابة				
		دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا يحدث
١.	يعرف أحوال الطلبة وما يعانونه من النواحي النفسية والتحصيلية					
٢.	يعرف أحوال المعلمين وما يعانونه من النواحي الأكاديمية والمهنية					
٣.	يحرص على مصلحة طلاب المدرسة لأنهم يعاونه مباشرة (صلة القرابة)					
٤.	يشعر بالانتماء إلى مدرسته بصفته ابن المنطقة					
٥.	يسهل عملية الاتصال بأولياء الأمور في أي وقت					
٦.	يهتم بالمصلحة العامة					
٧.	يحرص على رفع مستوى الطلاب الأكاديمي					
٨.	يستشير المعلمين من أجل حل بعض المشكلات وذلك لتأثير المجتمع المحلي عليه في كونهم أقاربه					
٩.	يتحيز إلى أقاربه من المعلمين					
١٠.	تثار المشكلات بين المدير والمعلم من المنطقة نفسها لوجود حساسية سابقة بينهم مما يؤثر في تطبيق القوانين.					
١١.	يتسبب عليه مراعاة الفروق الفردية					
١٢.	يتحيز للطلاب الذين تربطهم به صلة قربى					
١٣.	يتشدد على الطلاب الذين تربطهم به صلة قربى لوجود مشكلات بينه وبين أولياء أمورهم					
١٤.	لا يتعاون معه المجتمع المحلي لكونه من الأقارب بهدف إذلاله					
١٥.	يتعاون معه المجتمع المحلي لكونه من الأقارب بهدف إجلاله					
١٦.	تخضع قراراته لرغبات الأهالي في المنطقة					
١٧.	لا يستطيع تطبيق القرارات الصعبة في منطقته مثل قرارات مجلس التحديد					
١٨.	يساعده أقاربه في اتخاذ قرارات صعبة بحق الطلبة إذا اقتضت المصلحة ذلك					
١٩.	يلاقي تقديراً كبيراً من الاحترام من أهالي المنطقة التي يسكن فيها					

٢٠.	يقوم بعض الطلاب والأهالي بخلق مشكلات داخل المدرسة ليبقى المدير والمعلم في حالة توتر وقلق دائم					
٢١.	توتر الخلافات العشائرية في حيه وفي سير العملية التربوية					
٢٢.	يتأثر تعامله مع الطلبة حسب مكانة أهاليهم الاجتماعية					
٢٣.	لا يتأثر سلوك الطلبة في المدرسة بالعوامل السابقة بشخصية المدير أو المعلم.					
٢٤.	تفسر بعض الإجراءات التي يقوم بها مدير المدرسة أو المعلم على أنها انتقام من بعض أولياء الأمور					
٢٥.	يعتمد احترام الأهالي له على طريقة تعامله مع أبنائهم					
٢٦.	يسيء له البعض بالكلام غير اللائق					
٢٧.	تتعكس مشكلات العمل على حياته اليومية					
٢٨.	ينظر له المجتمع المحلي نظرة احترام وتقدير ويحدونه ولي أمر لكل طالب من أبنائهم					
٢٩.	يستحي المدير أو المعلم بعض الأشخاص من ذوي المكانة في منطقته لارتفاع من مستوى مدرسته					
٣٠.	يشعر بالارتياح في منطقته وبين أقاربه ويرغب في العمل هناك					
٣١.	يقوم بعض الأعمال والأنشطة المدرسية وذلك بعد انتهاء الوقت الرسمي الدوام للبقاء من المدرسة					
٣٢.	يفضل الأهالي أن يكون مدير المدرسة والمعلمين من خارج المنطقة لشعورهم بخوفهم على حسن سير العملية التربوية في المدرسة					

الباب الثاني

أنشطـــة الكليـــة العلمية

ملخصات رسائل ماجستير التربية
التي نوقشت حديثاً
في كلية التربية بجامعة البحرين

عناوين رسائل الماجستير

١- تحليل بعض أبواب لائحة النظام الأساسي للاتحادات الرياضية بمملكة البحرين.
الطالب: فؤاد عبدالكريم المرزوق

٢- الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين.
الطالبة: رانيــة شوكت حسن

٣- فاعلية وحدة تعليمية من تصميم مقترح لمنهج في الإحصاء للمرحلة الثانوية وأثرها في القدرة على الاستدلال الإحصائي
الطالبة: فرزانة عبدالله المراغي

تحليل بعض أبواب لائحة النظام الأساسي للاتحادات الرياضية بمملكة البحرين

إعداد
الطالب : فؤاد عبدالكريم المرزوق

إشراف
الدكتور/ محمود إبراهيم شبر

تاريخ المناقشة
٢٠٠٣/٦/٢٢

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل بعض أبواب لائحة النظام الأساسي للاتحادات الرياضية بمملكة البحرين باستخدام المنهج الوصفي المسحي. وقد تم استخدام استبانة لاستطلاع آراء أفراد عينة الدراسة استمدها الباحث من خلال تحليل بعض أبواب لائحة النظام الأساسي للاتحادات الرياضية البحرينية الصادرة بقرار رقم (٢) لسنة ١٩٩٠ بعد أن تأكد من صدقها وثباتها.

تألفت عينة البحث من (٢٠) عشرين فرداً من المسئولين والخبراء موزعين كالآتي: ثلاثة من مسئولي إدارة الاتحادات الرياضية بالمؤسسة العامة للشباب والرياضة؛ وثلاثة من مسئولي إدارة التربية الرياضية بوزارة التربية والتعليم الذين هم أعضاء اتحادات رياضية سابقين، وخمسةأكاديميين في قسم التربية الرياضية بجامعة البحرين، وتسعة أعضاء في مجالس إدارات الاتحادات الرياضية ممن لهم خبرة لاتقل عن ٢٠ سنة في التربية الرياضية .

وقد أسفر تحليل البيانات عن نتائج عديدة كان أبرزها مايأتي:

إن الهدف العام للاتحاد غير واضح، ويحتاج إلى تحديث، وإن بعض مواد اللائحة لا تتجانس مع بعضها وتحتاج إلى تعديل سواء بالحذف، أو الإضافة، أو الدمج، أو الاستحداث، وتوضيح بعض موادها. ومن أهم التوصيات التي توصل إليها الباحث من خلال دراسته: ضرورة وضع أهداف واضحة للاتحاد بحيث تتناسب مع إمكاناته ويسهل تحقيقها، وإن اللائحة تحتاج إلى تعديل في بعض موادها لتتماشى مع الاتجاه الحالي لمملكة البحرين السياسي، والاجتماعي، والاقتصادي .

المجلد 5 العدد 2 يونيو 2004

الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين

إعداد
الطالبة : رانية شوكت حسن

إشراف
الدكتور/ فيصل الملا عبدالله

تاريخ المناقشة
٢٠٠٣/٦/٢٤

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية في مملكة البحرين، وإجراء مقارنات بدرجة أهمية هذه الكفايات تبعاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والخبرة، والجنس .

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :-

١- ما أهم الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضة في مملكة البحرين .

٢- هل هناك فروق في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بكفايات التدريس الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية تبعاً لاختلاف المراحل التعليمية التي يقومون بتدريسها ؟

٣- هل هناك فروق في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بكفايات التدريس الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية تبعاً لمتغير الخبرة التعليمية ؟

٤- هل هناك فروق في وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بكفايات التدريس الواجب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية تبعاً لمتغير الجنس ؟

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولقد

تم بناء استبانة لقياس الكفايات التدريسية اشتملت على (٧٥) فقرة موزعة على سبعة مجالات هي: الشخصية (١١) فقرة، الأكاديمية (١٠) فقرات، الأهداف (٨) فقرات، التخطيط (١٢) فقرة، تنظيم وإدارة الفصل (١٠) فقرات، العرض والتدريس (١١) فقرة، التقويم والتعزيز (١٣) فقرة .

وقد تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، واختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA)، واختبار توكي(LSD) للمقارنات البعدية، واختبار (t-test) .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة الكفايات على المجالات مجتمعة كانت كبيرة جداً حيث وصل متوسط النسبة إلى (٩٠ر٥٤). كما أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية والإعدادية، والخبرة لصالح فئة (الأقل من ١٠ سنوات)، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنس، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها ضرورة تضمين كفايات التدريس ببرامج إعداد معلمي التربية الرياضية وتأهيلهم، نظراً لأهمية هذه الكفايات، اعتماد قائمة الكفايات لتكون أساساً تقوم عليه أية دورات تدريبية لمعلمي التربية الرياضية في المستقبل، وتبادل الخبرات والمعلومات في مجال كفايات التدريس من خلال الزيارات المتبادلة، وعقد الدورات المتخصصة لمعلمي التربية الرياضية، وإجراء دراسة علمية تستخدم الملاحظة أداةً لها لإيجاد درجة امتلاك معلمي التربية الرياضية لكفايات التدريس ومقارنتها بنتائج هذه الدراسة، وتشجيع المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم من خلال تدريب المعلمين على إجراء هذه العملية .

فاعلية وحدة تعليمية من تصميم مقترح لمنهج في الإحصاء للمرحلة الثانوية وأثرها في القدرة على الاستدلال الإحصائي

إعداد
الطالبة : فرزانة عبدالله المراغي

إشراف
الدكتور/ سمير إيليا القمص

تاريخ المناقشة
٢٠٠٤/١/٢٠

الملخص

برزت مشكلة الدراسة من أهمية الإحصاء في الحياة اليومية، ومن ضرورة تطوير منهج الإحصاء الحالي للمرحلة الثانوية في مملكة البحرين، حيث إنه لا يتوافق والاتجاهات العالمية الحديثة في مناهج الإحصاء . كذلك من عدم وجود دراسة محلية لتطوير منهج الإحصاء للمرحلة الثانوية. لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن الأسئلة الرئيسة التالية :

١- ما تصميم منهجٍ في الإحصاء للمرحلة الثانوية ؟

٢- ما صورة الوحدة الأولى من التصميم المقترح لمنهج الإحصاء للمرحلة الثانوية ؟

٣- ما فاعلية الوحدة في تحقيق أهدافها المعرفية والوجدانية ؟

٤- ما فاعلية الوحدة في تنمية قدرة المتعلمين على الاستدلال الإحصائي ؟

وقد اتبعت الدراسة التصميم القبلي – البعدي للمجموعة الواحدة والمصنف ضمن التصاميم قبل التجريبية، حيث شملت المجموعة ٢٧ طالبة بالمستوى الأول في مدرسة مدينة عيسى الثانوية للبنات، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م.

وقد جاءت نتائج الدراسة على النحو التالي :

أولاً : للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة :

قدمت الباحثة مقترحاً للتصميم المناسب لمنهج الإحصاء لطلبة المرحلة الثانوية، وقد

أعدت هذا التصميم وفق معايير الرياضيات المدرسية التي أوصى بها المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات .

ثانياً : للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة :

قامت الباحثة ببناء الوحدة الأولى من التصميم المقترح، والتي تناولت «الإحصاء الوصفي»، بما تتضمنه الوحدة من أهداف سلوكية معرفية، ووجدانية، ومحتوى علمي، وأساليب وأنشطة، ووسائل للتقويم .

ثالثاً : للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة :

أعدت الباحثة الأدوات التالية، وطبقتها على مجموعة الدراسة :

- اختبار تحصيلي في وحدة الإحصاء الوصفي .
- مقياس الاتجاهات نحو علم الإحصاء وتعلمه .

وقد قامت باختبار الفرضيات الأربع التالية :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي .

٢- تتصف الوحدة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافها المعرفية، وتصل فاعلية الوحدة إلى ١,٢ باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك Blake .

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات.

٤- تتصف الوحدة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافهاالوجدانية، تصل فاعلية الوحدة إلى ١,٢ باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك Blake .

وتوصلت الباحثة إلى النتائج التالية :

١- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات لصالح التطبيق البعدي لكلتا الأداتين .

٢- أن الوحدة تتصف بدرجة مناسبة من الفاعلية في تحقيق أهدافها المعرفية تصل إلى ١,٤١٢ بحسب معادلة الكسب المعدل لبليك. بينما تدنت فاعلية الوحدة في تحقيق أهدافها الوجدانية إلى ٠,٥٤٤ باستخدام المعادلة نفسها .

رابعاً : للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة :

أعدت الباحثة اختباراً لقياس القدرة على الاستدلال الإحصائي وطبقته على مجموعة الدراسة قبل تدريس الوحدة وبعده، واختبرت صحة الفرضين التاليين :

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستدلال الإحصائي .

٢- تتصف الوحدة بدرجة مناسبة من الفاعلية في تنمية القدرة على الاستدلال الإحصائي، وتصل فاعلية الوحدة إلى ١,٢ باستخدام نسبة الكسب المعدل لبليك Blake.

وقد توصلت إلى النتائج التالية :

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الاستدلال الإحصائي لصالح التطبيق البعدي .

٢- الوحدة فاعلة في تنمية قدرة الطالبات على الاستدلال الإحصائي، حيث بلغت درجة فاعليتها ١,٢٤٥ بحسب معادلة الكسب المعدل لبليك .

ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها قدمت الباحثة بعض التوصيات أهمها تبني التصميم المقترح لمنهج الإحصاء للمرحلة الثانوية والوحدة الأولى منه، والتركيز على تنمية مهارات الاستدلال الإحصائي المقترح عند تصميم مناهج الإحصاء. كما اقترحت إجراء بعض الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية .