مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد العاشر - العدد الثالث

رمضان 1430 هـ – سبتمبر 2009 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.jeps.uob.edu.bh

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

البحرين دينار	السعودية 15 ريالاً
الكويت دينار وربع	الإمارات 15 درهماً
عمان 1.5 ريالاً	قطر 15 درهماً
اليمن 500 ريالات	تونس دينارين
الجزائر 250 دينار	المغرب 30 درهماً
ليبيا 2 دينار	مصر 10 جنيهات
سوريا 100 ليرة	لبنان 6000 ليرة
الأردن دينار ونصف	السودان 700 جنيه

التوزيع : الأيام AL AYAM

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

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ.د. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ. د. عدنان الأمين
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هدى حسن الخاجة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. خليل يوسف الخليلي
عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ.د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

الطباعة

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

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

قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة في مجالي التربية وعلم النفس التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالمياً، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية ولم 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.

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

(٣) 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.

(٤) 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.

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

الخليلي، خليل يوسف وبله، فكتور يعقوب (١٩٩٠). أولويات البحث التربوي في الأردن. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦**(٣) ١٩-٣٤.

مثال لتوثيق كتاب:

الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٤). **القياس والتقويم التربوي: مبادىء وتطبيقات وقضايا معاصرة**. عمان : دار الفكر.

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

(١) 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 (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

(٢) يقدم الباحث خطاباً مرفقاً بالبحث، يفيد أن البحث (أو ما يشابهه) لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر إلى جهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر لجهة أخرى في الوقت نفسه إلى حين انتهاء إجراءات التحكيم.

(٣) يعلم صاحب البحث خطياً بتاريخ تسلم البحث والإجراء الذي تم بشأنه.

(٤) 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.

(٥) يجب تقديم ملخصٍ للبحث باللغة العربية بحد أقصى (٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (١٠٠) كلمة، كل في صفحة مستقلة، على أن يحتوي ذلك عنوان البحث وبدون ذكر اسم الباحث أو الباحثين.

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

(٧) 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.

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

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة
تعبر جميع الأفكار الواردة في المجلة عن آراء كاتبيها ولا تعبر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

الأفراد :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	4 **د. ب**	8 **د. ب**	12 **د. ب**
الدول العربية	6 **د. ب**	10 **د. ب**	14 **د. ب**
البلاد الأخرى	30 **دولاراً أمريكياً**	50 **دولاراً أمريكياً**	70 **دولاراً أمريكياً**

المؤسسات :	**سنة**	**سنتان**	**ثلاث سنوات**
دول مجلس التعاون الخليجي	10 **د. ب**	20 **د. ب**	30 **د. ب**
البلاد الأخرى	40 **دولاراً أمريكياً**	80 **دولاراً أمريكياً**	120 **دولاراً أمريكياً**

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

الاشتراك المطلوب في : ☐ سنة ☐ سنتين ☐ ثلاث سنوات ابتداءً من / /

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

كلية التربية ــ جامعة البحرين ص. ب: 32038 ـ الصخير ـ مملكة البحرين

هاتف: 17437147(973+) ـ فاكس 17449089 (973+) ـ البريد الإلكتروني: Email: jeps@edu.uob.bh.

http://www.jeps.uob.edu.bh

فهرسة المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية JEPS مفهرسة ومصنفة في قواعد البيانات العالمية والفهارس العلمية الدولية الآتية:

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.

للإطلاع على المجلة زوروا موقعنا الإلكتروني:
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **أ. د. خليل الخليلي**	٩
أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر ذلك في عمليتي التعليم والتعلم ..... **د. عقيل أحمد، د. فاطمة البلوشي**	١٣
* العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك.... **د. فراس الحموري**	٣٥
* مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين ..... **د. عبدالوهاب كويران**	٦١
* نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة ..... **د. عايد الخوالدة**	٨٩
* الخصائص السيكومترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت ..... **د. غادة عيد، أ. د. مايسة النيال، أ. د. أحمد عبدالخالق**	١١١
* معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة ..... **د. رمزي هارون، د. هاني وشاح**	١٤١
* درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين **د. غسان الحلو**	١٦٧
* مستوى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة آل البيت في مهارات اللغة العربية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها..... **د. سامي الهزايمة**	١٩٧
* واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات ..... **أ. د. ماجد أبوجابر، د. عبدالسلام العديلي**	٢١٧

الموضوع	الصفحة
* تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية ..... **د. عبدالرحمن المالكي**	٢٤٣
ثانياً ● التقارير عن الندوات والمؤتمرات	٢٧١
* تقرير عن ندوة علم النفس وقضايا الأسرة الخليجية ١٢– ١٣ مايو ٢٠٠٩ م... **د. توفيق عبدالمنعم**	٢٧٣
ثالثاً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية	٩
* استخدام نظام الـ Blackboard كوسيلة مساعدة لإيصال المادة التعليمية .... **د. ابتسام المشاقبة**	١١

افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من مجلة العلوم التربوية والنفسية مع إطلالة العام الدراسي الجديد ٢٠٠٩/٢٠١٠م الذي نتمنى أن يكون عاماً مليئاً بالأبحاث العلمية التربوية والفكرية الرصينة. لقد تمكنت المجلة بحمد الله وعنايته وتوفيقه خلال السنوات الماضية من تثبيت أقدامها، واحتلال مكانة متميزة في الساحة التربوية، سواء على المستوى المحلي، أو العربي، أو الإقليمي، وقد تحقق لهذه المجلة الفتية هذا التميز من خلال دعم إدارة الجامعة المادي والمعنوي، ومن خلال اهتمامها بنشر الأبحاث العملية الرصينة، التي تعالج قضايا تربوية مهمة في عالمنا العربي.

يصدر هذا العدد من مجلتكم، وهي تواصل مسيرتها الطموحة؛ لتدخل إلى العام الدراسي الجديد محقّقَةً رسالتها، المتمثلة في أثراء مجالاتها التربوية والنفسية ببحوث ودراسات، تسهم بدورها فيَ تنشيط حركة البحث العلمي وتقدمه، كما تسعى المجلة إلى الشمولية، والامتداد إلى شتى أرجاء العالم؛ فقد أسهم في أبحاثها، خلال السنوات الماضية، عدد كبير من الباحثين والأكاديميين من مختلف الدول على المستوي المحلي، والعربي، والإقليمي؛ وهو مؤشر كبير على ثقة الأكاديميين والباحثين في المجلة، ومستواها العلمي والأكاديمي.

إنّ المجال الذي تضمه التخصصات العديدة، التي تنشر المجلة البحوث فيها، لهو مجال فسيح، يمثل أهمية فائقة في عالم اليوم؛ هذا العالم الذي يتجه إلى رفع شأن البحث العلمي والباحثين. وتؤكد المجلة حرصها على أن تبقى منبراً، أكاديمياً، علمياً، يستقطب الباحثين والأكاديميين، المحليين، والخليجين، والعرب؛ لنشر أبحاثهم الجادة، التي تتناول شتى المجالات التربوية؛ لتطوير الرسالة التي تنهض بها كلٌ من المجلة، وجامعة البحرين علمياً، وثقافياً والوصول إلى المستوى الأرقى في البحث العلمي.

يحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه ثلاثة أبواب؛ يشمل الباب الأول الخاص بالبحوث باللغة العربية عشرة أبحاث. وقد خصص الباب الثاني لعرض التقارير عن الندوات والمؤتمرات؛ إذ شمل هذا العدد تقريراً عن الندوة التي نظمها قسم علم النفس بكلية التربية في جامعة البحرين، بعنوان "علم النفس وقضايا الأسرة الخليجية" خلال المدة من ١٢ إلى ١٣ مايو لعام ٢٠٠٩. أما الباب الثالث، والخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية، فقد ضمّ بحثاً واحداً حول استخدام نظام (Blackboard) بوصفه وسيلة مساعدة لإيصال المادة التعليمية.

إننا إذ يسعدنا نشر هذه المجموعة المتنوعة من البحوث التربوية في هذا العدد من المجلة، لنرى أنها تمثل لبنة أخرى في بناء الصرح العلمي، الذي اختطته المجلة لنفسها، ونأمل أن تزدان ببحوث متميزة، تمثل التوجهات المعاصرة current trends والقضايا المعاصرة current issues للبحث العلمي في مجالات التربية المختلفة. ومثل هذه البحوث الفكرية

تنير الدرب أمام المتخصصين في هذه المجالات، وتجعل من بحوثنا العربية مواكبة للمسيرة الحديثة في هذه المجالات.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وإلى كل من يسهم من قريب، أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العملي للمجلة، لتبقى منبراً علمياً، عربيا، أصيلاً، ومنارة يهتدى بها.

هذا وبالله التوفيق،،،

أ. د. خليل يوسف الخليلي
رئيس هيئة التحرير
عميد كلية التربية

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر ذلك في عمليتي التعليم والتعلم

د. عقيل عبدالمحسن أحمد
قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية-جامعة البحرين

د. فاطمة بنت محمد البلوشي
قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية-جامعة البحرين(سابقاً)

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر ذلك في عمليتي التعليم والتعلم

د. عقيل عبدالمحسن أحمد
قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية–جامعة البحرين

د. فاطمة بنت محمد البلوشي
قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية–جامعة البحرين (سابقاً)

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع استخدام الحاسوب من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين بصورة عامة، وعلى البرمجيات الأكثر استخداماً بصورة خاصة. كما هدفت إلى اكتشاف الفروق في الاستخدام، فيما يتعلق بمتغيرات التخصص، والدرجة العلمية، والجنس. ولتحقيق هذه الأهداف، صممت استبانة خاصة، وتم حساب الخصائص السيكومترية من صدق وثبات. تكونت عينة الدراسة من ٨٩ عضو هيئة تدريس. وأظهرت النتائج أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين للحاسوب تتركز على الأنشطة، والبرامج التالية: طباعة التقارير، وتقويم الطلبة، وشبكة الإنترنت، وأنّ البرامج الأكثر استخداماً هي برنامج معالجة النصوص، وبرنامج الجداول الإلكترونية. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الحاسوب بين أعضاء هيئة التدريس، تعود إلى الدرجة العلمية والكلية.

الكلمات المفتاحية: استخدام تكنولوجيا المعلومات، أعضاء هيئة التدريس، عمليتي التعليم والتعلم، جامعة البحرين.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٥/١٠/٢٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٧/٧/٣م

Using Information Technology at University of Bahrain and its Effects in Teaching and Learning from Faculties View Point

Dr. Aqeel A. Ahmed
Dept. of Educational Technology
College of Education

Dr. Fatima M. Al-buloshi
Dept. of Educational Technology
College of Education (Formerly)

Abstract

The purpose of this study was to explore the differences in faculties usage of computer at the University of Bahrain according to the area of teaching, sex, and qualification. A questionnaire was designed for data collection. A sample consisting of 89 faculty members responded. The results revealed that faculty usesd computer mainly for the followings tasks: typing reports, students evaluation, internet, word processing, and electronic table (Excel). The results also revealed that there were statistical significant differences in the usage of computer by faculty members that could be attributed to qualification, and college type.

Key words: using information technology, faculty members, teaching and learning, University of Bahrain.

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات بجامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر ذلك في عمليتي التعليم والتعلم

د. عقيل عبدالمحسن أحمد
قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية-جامعة البحرين

د. فاطمة بنت محمد البلوشي
قسم تكنولوجيا التعليم
كلية التربية-جامعة البحرين (سابقاً)

المقدمة

يبدو أنّ التعليم التقليدي في صورته الراهنة لن يستطيع أن يلبي حاجة المتعلم، وذلك راجع بدرجة كبيرة إلى زيادة المعلومات المطلوبة، والمتوافرة على شبكة الإنترنت. ومن هذا المنطلق يتحتم على المؤسسات التعليمية إعداد الإنسان المتعلم القادر على التعامل مع الحاسوب؛ لكي يواكب أكبر التحديات التي تواجه مختلف المجتمعات في هذا القرن (موسى، ١٩٩٢). كما يشير إلى ذلك (حمدي، ١٩٨٩)، فقد ساهم الحاسوب الحديث في ابتكار، وتوفير طرق حديثة وسريعة في تطوير التعليم. حيث وفر المناخ التربوي، الذي أدى إلى تحسين إنتاج المعلمين، وتحصيل الطلبة في الدراسة بواسطة الحاسوب، بحيث يستطيع كل من المعلم والطالب الحصول على الكثير من المعلومات بأسرع وقت وجهد ممكنين.

ويعد استخدام الحاسوب في العملية التعليمية والتعليمية من الأوليات لدى صانعي القرارات في مجال التربية والتعليم في جميع أنحاء العالم تقريبا، حيث ساهم الحاسوب الحديث في تطوير العملية التعليمية، وشجّع على ابتكار طرق تربوية حديثة، ساعدت على إثارة اهتمام الطلبة، وتحفيزهم في الدراسة. فقد أظهرت تجربة إدخال الحاسوب الآلي في التعليم عقبات، لفتت انتباه المتخصصين في هذا المجال، منصور (١٩٩٦). ومن أهم تلك العقبات عدم إقبال المعلمين على استخدامات الحاسوب؛ لأن استخدامه يتطلب منهم تغيير طرق عملهم التي تعودوا عليها لمدة طويلة. وثمة عقبات أخرى برزت في سياق التجربة، فمثلاً في بعض المؤسسات التعليمية، يتم إدخال الحاسوب من غير تحديد الهدف التعليمي من استخدامه، ودون منح المعلم التدريب الكافي، والمناسب لتوظيفه في عملية التعليم والتعلم. كما أن هناك إشكالية برزت من خلال التجربة، تتمثل في عدم توافر المتخصصين في مجال تطبيق الحاسوب في العملية التعليمية ممّن لديهم المعرفة التامة بكيفية الاستفادة من قدرات الحاسوب في هذا الحقل. فظهور مثل هذه الإشكالية، ألزمت المتخصصين في هذا المجال بدراسة المصاعب بدقة، بهدف حل تلك العقبات.

ولعل من العوامل التي ساعدت على إنجاح التجربة في إدخال الحاسوب في مجال التعليم، توفير التدريب المناسب لكسب المهارات التقنية والمعرفية، والاستفادة منها في التعليم، وأيضاً

التأكد بأن المعلم اكتسب هذه المهارات التقنية، ومعرفة تطبيقها في عمله. بالإضافة إلى تنظيم الندوات، ودعوة المدرسين، والخبراء في هذا المجال؛ للمشاركة فيها لتزويدهم بالمهارات المطلوبة في توظيف الحاسوب في هذا المجال.

فقد قام الشرهان (٢٠٠٢) بدراسة هدفت إلى تعرف آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود حول شبكة الإنترنت، حيث استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وزعت على ٧٢ من أعضاء هيئة التدريس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأشارت أهم النتائج إلى أن ٦٤٪ من عينة الدراسة لا تستخدم الحاسوب الآلي إطلاقاً، كما أظهرت النتائج أهمية استخدام شبكة الإنترنت في مجال التعليم، والحاجة إلى عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وتوفير شبكة الإنترنت في الجامعات السعودية، والكليات، ومراكز البحوث، والمعاهد، والمدارس.

وفي دراسة قام بها العقيلي (٢٠٠٢) حول واقع الحاسوب الآلي في المدارس التي يستخدم فيها، من خلال مديري ومدرسي هذه المدارس؛ لمعرفة واقع الحاسوب الآلي، ومساهمته كجهاز، وإدارة، ووسيلة، ومادة، ومقرر، ومنهج، حيث بلغ عدد أفراد العينة ٦١ مديراً ومدرساً. وخرج الباحثان بالنتائج التالية: إنّ متوسط عدد أجهزة الحاسوب في كثير من المدارس١٧ جهازاً، وإنّ معظم المدارس مجهزة بمعمل حاسب آلي واحد، وإن بعض الأجهزة تحتاج إلى تحديث وتجديد. كما أفادت الدراسة بأن مواد ومقررات الحاسوب الآلي ضرورية ومهمة في حياة الطالب، وإنّ الحاسوب الآلي يساعد في المجال الإداري والتعليمي.

أما دراسة ركس وكسي (Rakes & Casey, 2002) حول تساؤلات المدرسين بخصوص الحاسوب، فقد وزعت ٦٥٩ استبانة على المدرسين في المرحلة الثانوية، الذين يستخدمون الحاسوب في ٥٠ ولاية أمريكية. وقد أظهرت النتائج ضرورة التعاون بين المعلمين في تبادل الخبرات بخصوص الحاسوب، كما ركزت النتائج ضرورة توفير التدريب الكافي للمعلم؛ كي يتمكن من توظيف الحاسوب في العملية التعليمية.

كما أن غالبية العينة ذكروا أن ليس لديهم الوقت في المدرسة لتطبيق ما تعلموا من الدورات التدريبية. أما بالنسبة إلى المعوقات التي تعرقل المعلم عن استخدام الحاسوب، فإن ٥٨٪ عللوا ذلك بقلة الأجهزة، ٥٢٪ ذكروا قلة البرنامج، وإن ٤٢٪ ارجعوا السبب لقلة الفنيين المتواجدين في معامل الحاسوب.

وقد قامت الجندي (٢٠٠٢) بدراسة تهدف إلى الكشف عن الفروق في تقويم المعلمين لاستخدام الحاسوب الآلي، وفقاً لعدد الدورات التدريبية التي شاركوا فيها في مجال الحاسوب، وجنسية المتعلم، والمستوى الدراسي للمعلم، وتخصصه. تكونت العينة من مئة معلم من معلمي المدارس الثانوية، و١٧٠ طالباً من طلاب المدارس الثانوية بمكة المكرمة. استخدم الباحثان الاستبانة أداةً لجمع المعلومات. وأظهرت النتائج أن المعلمين الذي حضروا

دورات تدريبية أكثر استخداماً للحاسوب من المعلمين الذين لم يحضروا دورات تدريبية، وأن المعلمين السعوديين أكثر استخداماً له من غير المعلمين السعوديين. كما أوضحت النتائج أن مستوى أداء الطلاب الذين حضروا دورات تدريبية كان أعلى من الطلبة الذين لم يحضروا أي دورة تدريبية. وأما بالنسبة للتخصص، فإن النتائج تشير إلى أنّ الطلبة ذوي التخصص العلمي أكثر إيجابية في استخدام الحاسوب الآلي من التخصصات الأخرى.

أما ليبورت (Laporte, 2001)، فقد قام بدراسة تهدف إلى المقارنة في استخدام الحاسوب بين طلبة الحاسوب، وطلبة كلية التربية الآخرين، واستخدم الباحثان استبانه كأداة لجمع المعلومات، وزعت على ٥٦٥ طالباً في كلية التربية، وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق في استخدام الحاسوب بين الطلبة الذين يملكون حاسوباً، والطلبة الذين لا يملكون حاسوباً، كما أوضحت النتائج بأنّه لا توجد فروق بين طلبة الحاسوب، والطلبة الآخرين في كلية التربية، وبين تنوع الجنس، والمرحلة الدراسية للطالب.

وقد قام المخلاقي والصارمي (٢٠٠١) بدراسة حول أوجه استخدام طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للإنترنت والحاسوب، حيث وزعت استبانة على عينة عددها ٢٢٨ طالباً وطالبة، يمثلون ٦٤٪ من جملة مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بلغ عدد الذكور في العينة ١١٦ طالباً، وعدد الإناث ١١١ طالبة. وأوضحت النتائج أن معظم استخدامات الإنترنت لدى الطلبة تركزت على التخاطب مع الآخرين. وأما بخصوص البرمجيات، فإن استخدام برنامج معالج النصوص (Word) وبرنامج العرض (PowerPoint) حصلا على النصيب الأكبرمن نسبة الاستخدام. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإنترنت تعزى للجنس، وهناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصصات اللغة العربية، والتربية الإسلامية، والدراسات الاجتماعية، والتربية الرياضية تعزى لصالح التربية الرياضية. وأيضاً أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين يملكون حاسوباً والطلبة الذين لا يملكون حاسوباً وكانت الفروق لصالح الطلبة الذين يملكون حاسوباً.

وقد قام المحسين (٢٠٠٠) بدراسة حول واقع وعوائق استخدام الحاسوب، واستخدم الاستبانة أداة للدراسة، وقد وزعت على عينة من أعضاء هيئة التدريس من جميع كليات التربية في الجامعات السعودية، وبلغ عددهم ٢٠٠ عضوا وعضوة من ست كليات للتربية في خمس جامعات. وأشارت النتائج إلى وجود نقص في الخدمات الحاسوبية المقدمة لهيئة التدريس وضعف في استخدامهم لها. كما أظهرت الدراسة أن أهم العوائق التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، في استخدام الحاسوب، هي عدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر فني حاسوب.

أما دراسة العاني (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى الكشف عن دور الإنترنت في تعزيز البحث

العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك. قام الباحث بتصميم استبانة وزعت على ١٢ طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن غالبية العينة اتفقت أن الإنترنت له دورٌ في تبادل المعلومات من خلال البريد الإلكتروني، والبحث عن المستجدات العلمية، وأما عن دور الإنترنت في تقديم الخدمات البحثية، التي تساعد الطالب في إنجاز مهامه البحثية، فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات الطلبة نحو الخدمات المعلوماتية، التي يقدمها مركز الإنترنت للطلبة في أجراء بحوثهم باختلاف الجنس، ومكان السكن، والدرجة الأكاديمية والمعدل التراكمي، والسنة الدراسية.

وفي دراسة دشتي (١٩٩٩) فقد دارت حول اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت نحو الحاسوب، واستخدامهم إيّاه، وقد تم بناء أداة الدراسة التي طبقت على عينة من الطلبة الذين يدرسون مقرر الحاسوب في التربية، وقد بلغ عددهم ٣٠ طالباً وطالبة. وأسفرت النتائج عن أن عامل الجنس، والتخصص ليس له تأثير كبير في اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب، وأيضاً ذكرت النتائج أن توفر حاسوب في المدارس ليس له تأثير في اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب واستخدامهم إيّاه، وأخيرا أشارت النتائج إلى أن دراسة مقرر عن الحاسوب، أو حضور دورات تدريبية عن استخدام الحاسوب، ليس لها تأثير في اتجاهات الطلبة نحو الحاسوب، واستخدامهم إيّاه.

وتدور دراسة بهبهاني (١٩٩٩) حول مدى تأثير دراسة مقرر الحاسوب في التربية في اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت. واستخدمت الباحثة الاستبانة كأداة للبحث، طبقت على ٤٣ طالباً وطالبة، منهم ١٠ طلاب، و٣٣ طالبة من كلية التربية. وتشير نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاه أفراد العينة بكلية التربية بجامعة الكويت نحو استخدام الحاسوب في التعليم كان إيجابياً. كما توصلت الدراسة إلى أن عامل الجنس لا يعد عاملا مؤثراً بالنسبة إلى اتجاهاتهم نحو مجالات استخدام الحاسوب في التعليم. وفيما يتعلق باستخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة في العملية التعليمية، فقد أوضحت أن جميع أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات العينة من ذوي التخصصات العلمية والأدبية.

وهدفت دراسة العبدالله (١٩٩٨) إلى استقصاء اتجاهات طلبة الدراسات العليا في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك نحو الحاسوب. استخدم الباحث استبانة لقياس الاتجاهات. وتكونت عينة الدراسة من ٧٤ طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية، للفصل الدراسي الأول لعام ١٩٩٤–١٩٩٥. وأظهرت النتائج أن اتجاهات طلبة القياس والتقويم تزيد عن اتجاهات طلبة أساليب تدريس العلوم. وأوصت الدراسة ضرورة طرح مساق في استخدام الحاسوب؛ لتلبية احتياجات طلبة الدراسات العليا في التربية.

أما دراسة باركر (Parker, 1997)، فقد كانت لمعرفة استخدام الحاسوب في العملية التعليمية،

واستخدامه في برامج إعداد المعلمين، وقد استخدم الباحث الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وقد وزعت على ٤٢ من أعضاء هيئة التدريس في جامعة لويزينا، وأظهرت النتائج أن ٨٧٪ من العينة يستخدمون برنامج معالج النصوص، ٣٩٪ يستخدمون الجداول الإلكترونية، ١٩٪ يستخدمون برامج قواعد المعلومات، ١٩٪ يستخدمون الإنترنت أو البريد الإلكتروني، ٦٨٪ يستخدمون مواد تعليمية، حصلوا عليها من الإنترنت و٤٥٪ يستخدمون برامج تعليمية في صفوفهم، و٢٦٪ يستخدمون الإنترنت في صفوفهم. وأما بخصوص الدورات التدريبية التي يرغبون في الاشتراك فيها، فقد أظهرت النتائج أنّ ٩٥٪ يرغبون في باستخدام CD-Rom في مصادر المعلومات، وأنّ ٨٤٪ يرغبون في استخدام الوسائط المتعددة في تدريسهم، وأنّ ٧٧٪ يرغبون في تصميم عروض تعليمية باستخدام الحاسوب.

وتهدف دراسة المحيسن (١٩٩٧)، إلى دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات المختارة وهي الجنس، والمستوى الدراسي، والخبرة في استخدام الحاسوب الآلي، وتوقع الفائدة أو الضرر منه، والاتجاه نحوه. واستخدم الباحث استبانة، وزعت على ٤٥٣ طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية، فرع جامعة الملك عبدا لعزيز بالمدينة المنورة، من المراحل الدراسية المختلفة وعلى طلاب الشعب العلمية والأدبية. وقد أظهرت النتائج وجود توقعات واتجاهات موجبة نحو الحاسوب الآلي تعزى للخبرة القليلة، والتخصص، والمستوى الدراسي.

وأما الدراسة التي قام بها المناعي (١٩٩٢) فتهدف إلى معرفة وتحديد اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الحاسوب في التعليم، ومعرفة أثر الجنس والتخصص في اتجاهات أفراد العينة نحو تطبيقات أو استخدام الحاسوب في التعليم، فقد قام الباحث بتصميم استبانة وزعت على كل الطلاب، الذين سجلو في مقرر الحاسوب الآلي في التعليم، وعددهم ٦٩ طالبة، و١٨ طالباً، وقد أسفرت النتائج عن أن جميع أفراد العينة لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطبيقات الحاسوب في التعليم، وكانت اتجاهات الطالبات أكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة من الذكور، وبعد مقارنة المتوسطات للجنسين، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث.

مشكلة الدراسة

هناك عدة مشاكل تعوق من استخدام الحاسوب في مؤسسات التعليم الجامعي العالي،ومن أبرزها:

١. عدم وضع استراتيجية واضحة لاستخدام الحاسوب في التعليم العالي.

٢. عدم وجود برامج لإعداد أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الحاسوب لأغراض التعلم والتعليم.

٣. عدم وجود آلية واضحة لتقييم استخدام الحاسوب من قبل أعضاء هيئة التدريس.

٤. عدم قدرة المحاضر على استخدام الحاسوب.
٥. عدم توافر الخدمات التي تقدمها الجامعات لأعضاء هيئة التدريس.

أهمية الدراسة

تركز الدراسة الحالية على مشكلة مهمة من مشكلات التعليم، وهي العوائق التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في استخدام للحاسوب. وإيماناً من الباحثين بأهمية استخدام أعضاء هيئة التدريس الحاسوب في مجال التعليم، وقلة البحوث الحديثة التي أجريت في هذا المجال على مستوى الجامعات العربية والمحلية، التي تناولت مشاكل استخدام الحاسوب في التعليم؛ رأى الباحثان أنه من الضروري إجراء دراسة تحقق في مدى استخدام هذه التكتولوجيا في جامعة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وأثر ذلك في عملية التعليم والتعلم.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:
١. ما أوجه استخدامات الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين؟
٢. ما البرمجيات الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين؟
٣. ما المعوقات التي تعوق استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسوب تعزى إلى الجنس؟
٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المدرس الجامعي للحاسوب تعزى إلى الكلية؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب تعزى إلى الدرجة العلمية؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من خمس كليات في جامعة البحرين، وهذه الكليات هي: التربية، والعلوم، والحقوق، وإدارة الأعمال، وتقنية المعلومات. أما عينة الدراسة، فتكونت من (٨٩) من أعضاء هيئة التدريس: (٦٧) من الذكور، و(٢٢) من الإناث، ومتوسط أعمارهم كان ٤٣ سنة. وهم موزعون حسب الكليات وفق الآتي: كلية العلوم ٢١، وكلية تقنية المعلومات ١٤، وكلية الحقوق ١٠، وكلية التربية ٣٣، وكلية إدارة الأعمال ١١ مشاركاً. أما بالنسبة لتوزيع أفراد العينة بحسب الرتبة الأكاديمية، فقد كانت أغلبية المشاركين في الدراسة (٤٠٪) برتبة أستاذ مساعد، كما هو موضح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع أعضاء هيئة التدريس في عينة الدراسة حسب الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	النسبة المئوية
أستاذ	١٣	٪١٤
أستاذ مشارك	٢٢	٪٢٥
أستاذ مساعد	٣٦	٪٤٠
مساعد بحث	١٨	٪٢٠
المجموع	٨٩	٪١٠٠

أداة الدراسة

استخدمت الاستبانة، وهي من إعداد الباحثين لجمع البيانات. وتكونت من أربعة أقسام على النحو التالي:

القسم الأول: يحتوي على بيانات عامة، تتضمن معلومات عن عضو هيئة التدريس.

القسم الثاني: يتناول أوجه استخدامات الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس.

القسم الثالث: يتناول البرمجيات الأكثر استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس.

القسم الرابع:: يتناول عوائق استخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق الاستبانة، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على تسعة من ذوي الخبرة، والاختصاص في كلية التربية، ومختص واحد من قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية بكلية الآداب بجامعة البحرين. وقد تمت دراسة الاستبانة بواسطة المختصين، من حيث سلامة الصيغة اللغوية، والشمول، ومدى ملاءمة الاستبانة، ومناسبتها للدراسة الحالية. وقد تم حذف بعض فقرات الاستبانة، وتعديل بعضها لغوياً.

ثبات أداة الدراسة

تم حساب ثبات الأداة لكل بعد في الاستبانة، عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ – ألفا) وتبين النتائج الملخصة في الجدول رقم (٢) أن جميع المعاملات مرتفعة جداً، وهي مقبولة لأغراض الدراسة.

الجدول رقم (٢)
معامل الثبات لكل من أبعاد الاستبانة وفق كرونباخ في ألفا

البـعد	قيمة معامل كرونباخ الفا
المهام التي يستخدم فيها الحاسوب	٠,٨٩
استخدام البرامج الحاسوبية	٠,٩١
أغراض استخدامك للإنترنت	٠,٩٠
عوائق استخدام الحاسوب	٠,٩٠
الخدمات التقنية المتوافرة في الجامعة	٠,٩٠

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحثان بتفريغ البيانات، وإدخالها في الحاسوب؛ لتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم SPSS، وقد تم حساب النسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أعضاء هيئة التدريس عن أسئلة الدراسة. كما استخدم كل من اختبار "ت" (T-Test)، وتحليل التباين (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعات الدراسة، والفروق حسب متغيرات الدراسة، وهي: ١)الجنس، ٢)الكلية، و٣) الدرجة العلمية.

نتائج الدراسة

لقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية، المشار إليها أعلاه، وأسفرت هذه التحليلات عن جملة من النتائج، وتسهيلاً لعرضها، تم تصنيفها إلى مجموعات:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما أوجه استخدامات الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس؟ "

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة عن كل عبارة. والجدول رقم (٣) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٣)
النسبة المئوية لأوجه استخدامات الحاسوب لدى أعضاء هيئة التدريس

أنواع المهام	كثيراً جداً	كثيراً	قليلا	نادراً	لا استخدمه أبدا
المهام الإدارية					
١- الأنشطة الإدارية مثل طباعة القرارات، إدخال البيانات	٤٣,٨	٢٧	٩	٥,٦	١٤,٦
٢- البرنامج الإحصائي SPSS	١٢	٩	١٣,٥	١١,٢	٥٣,٩
الإعداد للمحاضرات					
١- الإعداد للمحاضرات مثل إعداد العروض، التحضير، البحث	٣٨,٢	٢٥,٨	١٢,٤	٦,٧	١٦,٩
٢- الوسائط المتعددة	١٨	٢٨,١	٦,٧	١٤,٦	٣٢,٦
٣- إدخال صور بالماسح الضوئي	١٩,١	١٢,٤	١٣,٥	١٥,٧	٣٩,٣
٤- تصميم صفحات الإنترنت	٩	١٠,١	١٥,٧	١٩,١	٤٦,١
التدريس داخل الصف					
١- أنشطة التدريس داخل قاعة المحاضرة مثل عرض المحاضرات – استخدام برامج تعليمية	١٥,٧	١٩,١	١٦,٩	١٩,١	٢٩,٢
٢- أنشطة التقويم مثل تقويم الطلبة – إدخال الدرجات	٥١,٧	٢٤,٧	١١,٢	٩	١٢,٤
٣- تشغيل برامج الفيديو.	١٥,٧	٥,٦	٢٢,٥	٦,٧	٤٩,٤
الاتصال					
١- أنشطة باستخدام شبكات الحاسوب مثل البريد الإلكتروني، الإنترنت	٥٥,١	١٥,٧	١١,٢	٢,٤	١٤,٦
٢- جلب الملفات وإرسالها عن طريق الشبكات.	٣٨,٢	١٤,٦	١٥,٧	١٠,١	٢١,٣
البحث العلمي					
١- جمع المعلومات من مصادر متعددة	٤٣,٨	٣٧,١	٥,٦	٣,٤	١٠,١
٢- استخدام آلات البحث	٣٦	٣٣,٧	٤,٥	٦,٧	١٩,١
٣- المكتبات الإلكترونية	٢٢,٥	٣١,٥	٧,٩	١٤,٦	٢٣,٦
٤- الدخول للمنتديات العلمية	٢٠,٢	١٩,١	٢٠,٢	١٨	٢٢,٥
٥- الاشتراك في المجموعات الإخبارية المتخصصة العلمية	١٤,٦	١٩,١	١٥,٧	١٣,٥	٣٧,١

تشير النسب المئوية، الواردة في الجدول رقم (٣) إلى أن ٤٨٪ من أعضاء هيئة التدريس تستخدم الحاسوب في المهام الإدارية، حيث التركيز بشكل أساسي على الأنشطة الإدارية مثل طباعة القرارات وإدخال البيانات. أما استخدامهم لها في التحليل الإحصائي من خلال برنامج SPSS فكان ضعيفاً، إذ ذكر ما يزيد عن نصفهم ٥٣,٩٪ أنهم لا يستخدمونه أبداً.

وتشير النسبة المئوية الواردة في الجدول رقم (٣) إلى إن استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للحاسوب في الإعداد للمحاضرات يتركز بشكل رئيسي على إعداد العروض الدراسية وتحضير الدروس، والبحث عن المعلومات؛ لتعزيز الدروس، حيث جاءت في المرتبة الأولى بنسبة ٣٨,٢٪. أما استخدامات الوسائط المتعددة للإعداد للمحاضرات فقد جاءت في المرتبة الثانية، بنسبة مئوية قدرها ١٨٪ أما تصميم صفحات الانترنت فقد جاءت في المرتبة الأخيرة، إ ذ إنّ ٤٦٪ منهم لا يصممون صفحات للانترنت للإعداد للمحاضرات.

ويلاحظ من النسب المئوية في الجدول رقم (٣) أنّ حوالي ٥١,٧٪ من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الحاسوب في تقويم الطلبة، عن طريق إدخال درجاتهم في برامج الجداول الإلكترونية، وإما مايختص باستخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للحاسوب في التدريس داخل الصف، واستخدام برامج الفيديو، فإن النسب المئوية الواردة في الجدول رقم (٣) متدنية ومتساوية، وهذا يدل على أنّ القليل من أعضاء هيئة التدريس يستخدمون برامج تعليمية، وبرامج فيديو في تدريسهم، إذ ذكر حوالي ٤٩,٤٪ أنهم لا يستخدمون برامج الفيديو في التدريس داخل الصف. وتظهر النسب المئوية الواردة في الجدول (٣) أن استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الحاسوب في الاتصال يتركز بشكل رئيسي على أنشطة الاتصال، باستخدام شبكات الحاسوب، مثل البريد الإلكتروني، وبنسبة قدرها ٥٥,١٪ أما جلب الملفات، وإرسالها عن طريق الشبكات فقد كانت بنسبة ٣٨,٢٪ تتركز بشكل أقل استخداماً للبريد الإلكتروني. أما الاتصال بالآخرين خارج الجامعة عن طريق الإنترنت فكان ضعيفاً، وبنسبة قدرها ١٣,٥٪.

وتبين النسبة المئوية الواردة في الجدول رقم (٣) أنّ استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للبحث العلمي، يتركز بشكل كبير على جمع المعلومات من مصادر متعددة، واستخدام آلات البحث، أما الاستفادة من المكتبات الإلكترونية، والمشاركة في المنتديات العلمية، فقد حصلت على نفس النسب المئوية، وكانت النسبة المئوية متدنية، أما الاشتراك في المجموعات الإخبارية المتخصصة العلمية، فكانت النسب فيها متدنية، وقدرها ٢٢,٢٪.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على:"ما البرمجيات الأكثر استخداماً من قبل مدرسي جامعة البحرين؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسب المئوية لاستجابات أفراد العينة. ويبين الجدول رقم (٤) ملخص هذه النتائج.

الجدول رقم (٤)
البرمجيات الأكثر استخداما من قبل أعضاء هيئة التدريس

أنواع البرامج	كثيراً جداً	كثيراً	نادراً	قليلاً	لا استخدمه أبدا
برامج أداة					
١- معالج النصوص مثل (Word)	٥٢,٨	٢١,٣	٢,٢	٦,٧	١٦,٩
٢- الجداول الإلكترونية مثل (Excel)	٤٠,٤	٢٠,٢	١٢,٤	١٠,١	١٦,٩
٣- العروض مثل (Power Point)	٢٥,٨	١٨	١٥,٧	١٣,٥	٢٧
يرامج تعليم					
١- التدريب التعليمي Tutorials	٧,٩	١١,٢	١٢,٤	١٥,٧	٥٢,٨
٢- الألعاب التعليمية Educational games	٥,٦	١٠,١	١٣,٥	٩	٦١,٨
٣- المحاكاة Simulations	٤,٥	١٠,١	١٢,٤	١٢,٤	٦٠,٧
برامج تصميم					
١-صفحات الإنترنت مثل (Front Page)	٩	٧,٩	١٦,٩	١٥,٧	٥٠,٦
٢- الوسائط المتعددة مثل (Director)	٤,٥	٤,٥	١٥,٧	١٤,٦	٦٠,٧
٣-نماذج أو محاكاة	٢,٢	٩	١٢,٤	١٤,٦	٦١,٨

وبالنظر إلى الجدول رقم (٤) بخصوص استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الحاسوب للبرامج التطبيقية، يتضح أن برنامج معالج النصوص (WORD) أكثر استخداماً من بقية البرامج، وقد جاءت استجابة أعضاء هيئة التدريس بنسبة مئوية، قدرها ٥٢,٨٪ أما استخدام الجداول الإلكترونية (EXCEL) فجاء في المرتبة الثانية، وبنسبة مئوية قدرها ٤٠,٤٪ في حين كان استخدام برنامج العرض Power Point قليلا، وبنسبة مئوية قدرها ٢٥,٨٪. وتشير النسب المئوية الواردة في الجدول رقم (٤) إلى أنّ استخدام أعضاء هيئة التدريس لبرامج التدريب التعليمية (TUTORIAL) وبرامج – الألعاب التعليمية Educational games وبرامج المحاكاة Simulations كان قليلاً، وأنها لا تستخدم كثيراً جداً، ونسبها المئوية قليلة جداً ومتساوية. وأما بخصوص تصميم الصفحات، باستخدام برامج التصميم، وبرامج الوسائط المتعددة، وبرامج المحاكاة فإنّ الغالبية، أي ما يزيد عن ٥٠٪ لا يستخدمون هذا النوع من البرامج في التعليم والتصميم في دروسهم.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: "ما العوائق التي تؤثر في استخدام مدرسي الجامعة الحاسوب ؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب النسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة. ويبين جدول رقم (٥) ملخصاً للنتائج.

تظهر النسب المئوية الواردة في الجدول رقم (٥)، بخصوص عوائق استخدام الحاسوب بأن العبارة "عدم الحصول على جهاز" جاءت في المرتبة الأولى؛ إذ ذكر حوالى ٤٨٪ بأن أجهزة الحاسوب غير متوافرة. أما عدم وجود برامج حاسوب مناسبة، فجاءت في المرتبة الثانية، وبنسبة قدرها ٣٦٪. أما تركيب الأجهزة الملحقة، مثل الطابعة فقد جاءت في المرتبة الأخيرة وبنسبة قدرها ١٠,١٪.

الجدول رقم (٥)
النسب المئوية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس لعوائق استخدام الحاسوب

	كثيراً جداً	كثيراً	نادراً	قليلاً	قليلاً جدا
١- الحصول على جهاز حاسوب	٤٨,٣	٦,٧	٦,٧	١٣,٥	٢٤,٧
٢- وجود برامج حاسوب مناسبة	٣٦	١٢,٤	١٥,٧	١٤,٦	٢١,٣
٣- تركيب الأجهزة الملحقة (مثل الطابعة)	١٠,١	١٤,٦	٢٢,٥	٢٤,٧	٢٨,١
الدعم التقني					
١- توفير خدمة " خط ساخن " لحل مشكلاتكم مع الحاسوب	٥٢,٨	٢١,٣	١٤,٦	٧,٩	٣,٤
٢- عدم وجود دعم تقني للمشاريع ذات العلاقة بالتعليم	٢٤,٧	١١,٢	١٤,٦	٢٩,٢	٢٠,٢
٣- صيانة الشبكة الداخلية (تعمل بصورة جيدة ومرنة)	١٢,٤	١٤,٦	٣٧,١	٢٣,٦	١٢,٤
٤- صيانة أجهزة الحاسوب وإصلاح أعطالها (انقطاع)	١١,٢	٢٢,٥	٣٣,٧	١٩,١	١٣,٥

وأما الدعم التقني، فإنّ أكثر من ٥٠٪ ذكروا أنه لا يوجد خط ساخن " لحل مشكلاتهم مع الحاسوب، وأنّ ٢٤,٧٪ ذكروا بأنّه لا يوجد دعم تقني للمشاريع ذات العلاقة بالتعليم. أما بخصوص صيانة الشبكة الداخلية، وصيانة الأجهزة فكان ضعيفاً، إذ ذكر حوالي ١٢٪ أنّ صيانة الشبكة، وصيانة الأجهزة لا تتوافر بصورة جيدة في الجامعة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المدرس الجامعي الحاسوب تعزى إلى الجنس؟"

الجدول رقم (٦)
اختبارات المقارنة بين الذكور والإناث في تقديراتهم لاستخدام الحاسوب في التدريس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	
الذكور	٦٧	٥٢,٩٧	٢٨,٩٨	٠,٥١	ليست ذات دلالة
الإناث	٢٢	٥٦,٥٠	٢٨,٨٢		

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لتقديرات أفراد عينة البحث من الجنس للفقرات الخاصة بهذا البعد، ثم تم استخدام اختبارات (ت) للمقارنة بين هاتين الفئتين. وتدل نتائج هذا التحليل" (انظر الجدول رقم ٦) " على أنه لا

توجد فروق، ذات دلالة إحصائية، تعزى إلى الجنس في استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الحاسوب في تدريسهم الجامعي.

خامسا: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس الحاسوب تعزي إلى الكلية"؟.

الجدول رقم (٧)
تقدير أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الحاسوب تعزي إلى الكلية

الكلية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقنية المعلومات	١٤	٨٠,١٤	٢٦,٥٤
العلوم	٢١	٥٦,١٠	٢٠,٨٧
التربية	٣٣	٥٥,٤٢	٢٥,٣٩
إدارة الأعمال	١١	٤٤,٤٦	٢٣,٨٩
الحقوق	١٠	١٧,٢١	١٥,٨١
الإجمالي	٨٩	٥٣,٨٤	٢٨,٣٤

يدل الجدول رقم (٧) على وجود اختلافات في ما بين أعضاء هيئة التدريس في درجة استخدام الحاسوب، بحسب الكليات التي يعملون فيها. وجاء في المقدمة أعضاء هيئة التدريس، الذين يعملون في كلية تقنية المعلومات، حيث بلغ المتوسط الحسابي ٨٠,١٤. وجاءت في المرتبة الثانية كلية العلوم، والتربية. وظهرت أقل درجات الاستخدام في كلية الحقوق. وقد دلت نتائج تحليل التباين الأحادي (انظر الجدول رقم ٨) على أن هذه الفروق بين الكليات كانت ذات دلالة إحصائية على مستوى ∞ يساوي P<.001 .

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسوب مصنفين بحسب الكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	وسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الكلية	٢٤٢٣٢,٠٧	٤	٦٠٥٨,٠	١٠,٩٥	٠,٠٠٠
الخطأ	٤٦٤٥٩,٧٣	٨٤	٥٥٣,٠٩		
الإجمالي	٣٢٨٧٠٦,٠٠	٨٩			

ولمعرفة مصدر هذه الفروق، تم استخدام اختبار توكي، ودلت نتائج هذا الاختبار (انظر الجدول رقم ٩) على تفوق أعضاء هيئة التدريس، العاملين في كلية تقنية المعلومات في استخدامهم الحاسوب على زملائهم، العاملين في الكليات الأخرى بدلالة إحصائية. كما

كان استخدام أعضاء هيئة التدريس، العاملين في كلية الحقوق أدنى من زملائهم في الكليات الأخرى. و لم يكن للفروق فيما بين أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية العلوم والتربية وإدارة الأعمال أية دلالة إحصائية.

الجدول رقم (٩)
نتائج توكي للمقارنة بين أعضاء هيئة التدريس في درجة استخدامهم الحاسوب في تدريسهم مصنفين بحسب الكلية

الكلية	العلوم	تقنية المعلومات	الحقوق	التربية	إدارة الأعمال
العلوم	–	٢٤,٠٥*	-٣٨,٩**	٠,٦٨	١١,٤٦
تقنية المعلومات		–	-٦٢,٩٤**	٢٤,٧٢*	٣٥,٦١**
الحقوق			–	-٣٨,٢٢**	-٢٧,٤٤
التربية				–	١٠,٧٩
إدارة الأعمال					–

* ذات دلالة على مستوى= ∝ ٠,٠٥ ** ذات دلالة على مستوى= ∝ ٠,٠١

سادساً: النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أعضاء هيئة التدريس الحاسوب تعزى إلى الدرجة العلمية؟".

الجدول رقم (١٠)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير أعضاء هيئة التدريس مصنفين بحسب الرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مساعد بحث وتدريس	١٨	٧٣,٤٤	٢٢,٣٩
أستاذ مساعد	٣٦	٥٠,٧٢	٢٦,٩٣
أستاذ مشارك	٢٢	٤٩,٨٢	٢٨,٨٤
أستاذ	١٣	٤٢,١٥	٢٨,٧٣

إما بالإشارة استخدام المحاضر الجامعي للحاسوب والدرجة العلمية التي يحملها عضو هيئة التدريس فإنّ النتائج في الجدول رقم (١٠) تدل على تميز مساعدي البحث والتدريس في استخدام الحاسوب. فقد كان متوسط تقديراتهم (٧٧,٤٤) وهو أعلى من باقي الفئات. وكما هو واضح في الجدول رقم (١١) كان للفروق بين أعضاء هيئة التدريس مصنفين بحسب الرتبة الأكاديمية دلالة إحصائية.

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين أعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسوب حسب الدرجة العلمية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	وسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الرتبة الأكاديمية	٩٣٩٩٠١٦	٣	٣١٣٣,٠٥	٤,٣٥	٠٠٧.
الخطأ	٦١٢٩٢٠٦٣	٨٥	٧٢١,٠٩٠		
الإجمالي	٣٢٨٧٠٦,٠٠	٨٩			

الجدول رقم (١٢)
نتائج اختبار توكي للمقارنة بين الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس في درجة استخدامهم الحاسوب

الرتبة	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مساعد بحث وتدريس
أستاذ	___	-٧,٦٦	-٨,٥٧	-٣١,٢٩**
أستاذ مشارك		-	-٩,٠	-٢٣,٦٣*
أستاذ مساعد			-	-٢٢,٦٣**
مساعد بحث وتدريس				-

* ذات دلالة على مستوى= ∝ ٠,٠٥، ** ذات دلالة على مستوى= ∝ ٠,٠١

ولمعرفة مصادر هذه الفروق بين الفئات، تم استخراج اختبار توكي، وقد دلت نتائج هذا التحليل (انظر الجدول رقم ١٥) على تميز مساعدي البحث والتدريس على باقي أعضاء هيئة التدريس لمختلف الرتب، بفروق ذات دلالة إحصائية. ولم يكن للفروق فيما بين أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد أية فروق ذات دلالة إحصائية.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج العامة للبحث إلى ما يلي:

إنّ استخدام أعضاء هيئة التدريس الحاسوب تتركز بشكل أساسي على الأنشطة التالية:

١. طباعة القرارات، وإعداد العروض الدراسية، وتحضير الدروس.
٢. تقويم الطلبة عن طريق إدخال درجاتهم باستخدام برامج الجداول الإلكترونية.
٣. استخدام شبكة الحاسوب للاتصال بالآخرين خارج الجامعة، وداخلها.

أنّ استخدام أعضاء هيئة التدريس للبرمجيات تتركز على البرامج التالية:

١. معالجة النصوص.
٢. برامج الجداول الإلكترونية.

يتمثل استخدام أعضاء هيئة التدريس الحاسوب في البحث العلمي لجمع المعلومات من مصادر متعددة ، واستخدام آلات البحث في المكتبات الإلكترونية، وأنّ مساعدي البحث والتدريس في كلية تقنية المعلومات أكثر استخداما للحاسوب.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس، لا يستخدمون المكتبات الإلكترونية، وبرنامج SPSS لتحليل المعلومات، والبحث عن الدراسات السابقة، ربما يدل هذا على أنّ الكثير من أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم اهتمام بعمل البحوث والدراسات الميدانية. أما بالنسبة إلى استخدام الحاسوب في إعداد المحاضرات داخل الصف، فإن أغلبية أعضاء هيئة التدريس ذكروا بأنهم لا يقومون بتوظيف الحاسوب داخل الصف.

يرى الباحثان بأن استراتيجية الجامعة في إدخال الحاسوب في التعليم يعد أولوية استراتيجية وأن الجامعة توفر التدريب الكافي لاستخدام الحاسوب، وتوفر الدعم المادي للمشاريع، ذات الصلة بالتعلم، ولكن يبدو أن أعضاء هيئة التدريس لم يشاركوا للاستفادة من هذه الفرص، بالرغم من توافرها. وأن دائرة التدريب والتطوير بالجامعة تقوم باستمرار بطرح العديد من الدورات التدريبية في المجالات المختلفة، مثل تقنية المعلومات، والإحصاء، وعلم النفس، والإدارة، والتخصصات ألآخرى.

وقد أشارت نتائج البحث إلى أن الكثير من أعضاء هيئة التدريس، لا يستخدمون المكتبات الإلكترونية، وبرنامج SPSS لتحليل المعلومات، والبحث عن الدراسات والبحوث، وهذه الظاهرة ربما تدل على أنّ الكثير من أعضاء هيئة التدريس ليس لديهم اهتمام بعمل البحوث والدراسات الميدانية. وهذه النتائج تتفق مع الدراسات التي اهتمت باستخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحاسوب (المخلاقي والصارمي ٢٠٠١؛ الجندي، ٢٠٠٢). وبالنظر إلى الدراسات السابقة، وما تناولته نجد أنّ كثيراً من الدراسات السابقة تؤكد على ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس. وهنا يأتي دور الجامعة في تحفيز وتشجيع أعضاء هيئة التدريس على الاطلاع على التطورات المستمرة في الحاسوب، والالتحاق بالدورات التدريبية، والاشتراك في الفعاليات العلمية، التي سوف تساعدهم في حياتهم المهنية.

فعلى الجامعات العربية أن تضع برنامجاً متكاملاً لتدريب جميع أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسوب والاستفادة منه في التعليم. كما يجب على الجامعات العربية توفير دعم تقني، يربط الحاسوب، بالتعليم. فبواسطة التدريب، والدعم التقني سوف تصبح للجامعات العربية بنية تحتية قوية في استخدام الحاسوب في التعليم.

فاستخدام الإنترنت أصبح جزءاً من عمل المحاضر الجامعي، فبواسطة شبكة الإنترنت يستطيع المحاضر الاطلاع على الخبرات التعليمية على صعيد العالم، وفي أي مكان يستطيع المحاضر أن يخاطب زملاءه في التخصص، وتبادل الأفكار والآراء معهم، وبذلك يغدو توفير شبكة الإنترنت لأعضاء هيئة التدريس، كما يذكر الشرهان (٢٠٠٢) ضرورة ملحة لمساعدتهم في البحث عن المصادر التعليمية، والاستفادة من الآخرين من خارج الجامعة. وجاءت نتائج الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة، حيث تؤكد على ضرورة وضع خطط، واستراتيجية لتوظيف الحاسوب في التعليم. وهذه الدراسات التي تؤيد هذا الاتجاه

هي (المخلافي والصارمي، ٢٠٠١ ؛ الجندي، ٢٠٠٢؛ ببهاني، ١٩٩٩؛ منصور، ١٩٩٦).

التوصيات

استناداً إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

١. استخدام الحاسوب الآلي في الجامعات العربية، وتوفيره لجميع التخصصات، وتوفير التدريب، والبرامج المناسبة لكل محاضر.

٢. يوصي الباحثان بضرورة عمل دراسات حول مدى الفوائد التي تعود على الطالب والمحاضر في استخدام الحاسوب في التعليم.

٣. يوصي الباحثان بضرورة وضع أسس، وإستراتيجية، وخطط مبنية على دراسات علمية في إدخال الحاسوب في التعليم. إذ يجب وضع كفاءات، واستراتيجيات واضحة للمحاضرين في جميع التخصصات، وفي جميع المراحل الدراسية.

٤. يوصي الباحثان المحاضرين بوضع صفحة إلكترونية على شبكة الجامعة، تشمل جميع الخطط الدراسية للمقررات التي يدرسها، وجميع المواد الدراسية المتعلقة بالمقررات؛ لكي يتسنى للطالب الحصول عليها، والاستفادة منها.

٥. يوصي الباحثان الجامعات العربية بوضع دائرة متخصصة في دعم أعضاء هيئة التدريس لتوظيف الحاسوب في التدريس.

٦. يوصي الباحثان بأهمية تشجيع، وإخضاع المحاضرين لدورات تدريبية في برنامج SPSS الذي سوف يفيدهم في تحليل بيانات البحوث العلمية.

المراجع

بهبهاني، إقبال (١٩٩٩). اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة الكويت نحو استخدام الحاسوب في التعليم. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، (١١) ١٠ – ٣٩.

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

حمدي، نرجس (١٩٨٩). أثر استخدام أسلوب التعليم عن طريق الحاسوب في تحصيل طلبة الدراسات العليا واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب في التعليم. **دراسات**، الجامعة الهاشمية، (١٦)، ٦–٢٨.

دشتي، فاطمة عبدالصمد (١٩٩٩). اتجاهات طلبة كلية التربية بجامعة الكويت نحو الحاسوب واستخدامهم له. **مجلة الإرشاد النفسي**، جامعة عين شمس، **٩**، ١٤١–١٦٣.

الشرهان، جمال عبدالعزيز (٢٠٠٢). دراسة آراء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤**(٢) ٥٥١- ٥٧٢.

العاني، وجيهة ثابت (٢٠٠٠). دور الإنترنت في تعزيز البحث العلمي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ١٢** (٢)، ٣٠٧- ٣٣٥.

العبدالله، عبدالله محمد (١٩٩٨). اتجاهات الدراسات العليا في كلية التربية والفنون بجامعة اليرموك نحو استخدام الحاسوب التعليمي في ضوء بعض المتغيرات. **البحوث والدراسات، ١٣** (١)، ١١-٤٧.

العقيلي، عبدالعزيز بن محمد (٢٠٠٢). واقع الحاسوب الآلي في المدارس الثانوية من وجهة نظر دورة مدراء الدبلوم في كلية التربية. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٤**(٢)، ٤٧١-٥٢١.

المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٠). واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٥**(٥٧)، ٣١-٧٠.

المحيسن، إبراهيم بن عبدا لله (١٩٩٧). العلاقة بين كل من اتجاه طلاب الجامعة نحو الحاسوب الآلي وخبراتهم فيه ومستوى توقعهم للفائدة أو الضرر منه وبين بعض المتغيرات المختارة. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١١**(٤٤)،٣١-٦٥.

المخلافي، محمد سرحان سعيد والصارمي، عبدالله بن محمد (٢٠٠١). أوجه استخدام طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس للإنترنت والحاسوب من وجهة نظرهم. **المجلة العربية للتربية، ٢٣**(٢) ١٠٧-١٣٤.

المناعي، عبدالله (١٩٩٢). اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية نحو الحاسوب في التعليم. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، (١)، ٥٧-٨٨.

منصور، أحمد حامد (١٩٩٦). تقويم إدخال واستخدام الحاسوب في مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة دمياط. **الحاسوب**، الجمعية المصرية الحاسوب، **٦**(١)، ١١ - ٤٤.

موسى، محمد منير(١٩٩٢). **الاتجاهات الحديثة في التعليم الجامعي المعاصر وأساليب تدريسه**. القاهرة: دار النهضة العربية.

الهادي، محمد (١٩٩٣). **استخدامات نظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسوب في تطوير التعليم المصري**. ورقة في المؤتمر العلمي الأول لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسوب، الجمعية المصرية لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسوب، ديسمبر، القاهرة.

Laporte, J. (2001). Comparing computer usage by students in education programs to technology education majors. **Journal of Technology Education, 13,** (1), 5-16.

Parkar, R. (1997). Increasing faculty use of technology in teaching and teacher education. **Journal of Technology and Teacher Education, 5**(2/3), 105-115.

Rakes, C.G. & Casey, B.H. (2002). An analysis of teachers concerns yoward instructional technology, **International Journal of Educational Technology, 3**(1), 1-13.

35
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك

د. فراس أحمد الحموري
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك

العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك

د. فراس أحمد الحموري
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير حسب نظرية السلطة الذاتية العقلية لشتيرنبيرغ (Sternberg) في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومدى اختلاف هذه المساهمة باختلاف الجنس. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٨ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى للجنس في أساليب التفكير المستخدمة لدى عينة الدراسة، وفي مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد أن هناك بعض أساليب التفكير التي تؤدي بالفرد، بشكل أكبر من غيرها، إلى تبني نظام معتقدات لا عقلانية، كأساليب التفكير المحلي والفوضوي، وأخرى تؤدي بالفرد إلى تبني نظام معتقدات أكثر عقلانية، كأسلوبي التفكير الهرمي، والأقلية. وأخيراً أظهرت النتائج أن القدرة التنبؤية لأساليب التفكير تختلف باختلاف الجنس.

الكلمات المفتاحية: أساليب التفكير، الأفكار اللاعقلانية، السلطة الذاتية العقلية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٦/١٧م

The Relationship Between Thinking Styles and Irrational Beliefs Among Yarmouk University Students

Dr. Firas A. Al-Hamouri
Dept. of Counseling & Educational Psychology
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at exploring the contribution of thinking styles according to Sternberg's theory of mental self-government among Yarmouk University students. The sample of the study consisted of 358 bachelor students. Results showed significant effects of sex on thinking styles used by Yarmouk University students, and also on irrational beliefs among the study sample. Multiple Regression Analysis showed that there were some thinking styles like internal and anarchic that may lead persons to adapt irrational thinking, and other thinking styles, such as, hierarchical and oligarchic that may help persons to think rationally. Finally, results of the study showed that these "irrational" and "rational" thinking styles may differ according to gender.

Key words: thinking styles, irrational thinking, mental self-government.

العلاقة بين أساليب التفكير والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك

د. فراس أحمد الحموري
قسم علم النفس الإرشادي والتربوي
جامعة اليرموك

مقدمة الدراسة

تعد الصحة النفسية للأفراد من أهم الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها وأبرزها سواءٌ في العملية التربوية أم في عملية الإرشاد النفسي. وهناك العديد من النظريات التي حاولت وضع التفسيرات، والاحتمالات المختلفة لأسباب الاضطراب النفسي لدى الأفراد، وتقديم الأساليب والوسائل الإنمائية، والوقائية، والعلاجية للحد منه.

وتأتي نظرية العلاج العقلاني الانفعالي السلوكي لألبرت إليس (Albert Ellis) في طليعة هذه النظريات. حيث فسر إليس الاضطراب النفسي على أساس أنه خللٌ في نظام المعتقدات لدى الفرد (Ellis, 1962; 1993) من خلال النموذج الذي أطلق عليه اسم (ABCDE). ويقول إليس إنه إذا تعرض الفرد لخبرة منشطة، أو حدث ما (Activating event) فإن هذه الخبرة تفسر في نظام المعتقدات الذي يحمله الفرد (Belief System)، والذي قد يكون عقلانياً أو لا عقلانياً، حيث يقود إلى نتائج (Emotional Consequences) سارة، أو غير سارة للفرد. وهنا يأتي دور المرشد النفسي الذي يعمل على تفنيد (Dispute) هذه الأفكار لدى المسترشد، وتغييرها إلى أفكار أكثر عقلانية (Cognitive Effects). ومن هنا يعتقد إليس أن النتائج لا تترتب بشكل مباشر على الأحداث التي يتعرض لها الفرد، بل ما هي إلا انعكاسات لما يحمله الفرد من أفكار، أو معتقدات عقلانية، ولا عقلانية (Geldard & Geldard, 2002; Ellis, 1993; Watson, Sherback & Morris, 1998).

وهكذا، فإن المسلمة الأساسية التي تقوم عليها نظرية العلاج العقلاني الانفعالي– السلوكي هي أن الكثير من المعاناة الانفعالية، إن لم تكن بأكملها، تعزى إلى الأساليب اللاتكيفية، التي يدرك بها الأشخاص العالم من حولهم، ويشكلونه في أطر، أو تراكيب معرفية، غير ناضجة أو غير سليمة، وإلى الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، التي تحكم نظرتهم إلى أنفسهم، والآخرين، والعالم، والمستقبل، ومن ثَمَّ فإن هذه المعتقدات تؤدي إلى أفكار، ومشاعر مخيبة للذات، تؤثر بشكل ضار في السلوك (DiLorenzo, David & Montgomery, 2007).

وعند دراسة هذه المعتقدات أو الأفكار اللاعقلانية نجد أنها تتصف بعدد من الخصائص التي جعلتها تبدو بهذه اللاعقلانية. فهذه الأفكار اللاعقلانية تتصف بأنها مطلقة، وجامدة،

ولا منطقية، ومنفصلة عن الواقع وتتهجّم على الآخرين، وعلى الذات (Dryden, 1996). ومن الأمثلة على هذه المعتقدات، أو الأفكار اللاعقلانية أن يحاول الفرد كسب رضا كل الناس المحيطين به، أو أن يعتقد الفرد بأن تعاسته ناتجة دائماً عن ظروف خارجة عن سيطرته، أو يجب أن يتمتع الفرد بكفاءة عالية؛ حتى يكون له قيمة، أو أن يحاول الفرد تجنب المسؤوليات والمشاكل بدلاً من مواجهتها (الريحاني، ١٩٨٧).

ويؤكد إليس المشار إليه في درايدن (Dryden, 1996) أن هناك نوعين من النزعة البيولوجية لدى جميع الأفراد. يرتبط النوع الأول منها بنزعة الأفراد للتفكير بطريقة لا عقلانية، ولكن من الجانب الآخر هناك نزعة أكثر ايجابية، وتتمثل في الاستعداد الوراثي لدى الأفراد للعمل على تغيير النوع الأول، والمرتبط بالتفكير بطريقة لا عقلانية. ويربط إليس هذا الجانب البيولوجي بجانبين مهمين، وهما الجانب الاجتماعي، والجانب النفسي. فيؤكد على أن الفرد يتأثر بعدد من العوامل المرتبطة بالتنشئة الاجتماعية والتعلم من الوالدين والرفاق، ووسائل الإعلام المختلفة. وأخير، يؤكد إليس على الجانب النفسي للفرد، وما يتضمنه من عمليات معرفية، وأحاسيس، وسلوكيات، وغير ذلك من العوامل التي قد تقود الفرد إلى تبني نظام معتقدات صحيح أو عقلاني، يقود الفرد إلى التفكير بطريقة منطقية، ومن ثمّ يحقق السعادة والصحة النفسية، أو تبني نظام معتقدات خاطئ، أو لا عقلاني يفسر على أساسه الفرد الأحداث التي يتعرض لها بشكل غير منطقي، ومن ثمّ يصبح أكثر تعاسة.

وتعد أساليب التفكير من العوامل التي قد تسهم في تبني الفرد نظام معتقدات عقلاني، أو لا عقلاني. ويعرف شتيرنبيرغ (Sternberg, 1997, 2003) أسلوب التفكير بأنه طريقة الفرد المفضلة في التفكير عند أداء الأعمال، أو المهمات المختلفة، وأنه ليس قدرة يمتلكها الفرد، وإنما تفضيل لاستخدام القدرات، أو طريقة مفضلة لاستخدام القدرات والذكاء. وهناك العديد من النظريات التي تحدثت عن أساليب التفكير، مثل نظرية مندكس (Mindex) ونظرية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson) ونظرية السلطة الذاتية العقلية لشتيرنبيرغ (Sternberg's Theory of Mental Self-Government) (العتوم، ٢٠٠٤). ولعل نظرية السلطة الذاتية العقلية التي وضعها شتيرنبيرغ من أبرز النظريات قبولاً وشيوعاً لدى الباحثين، والمهتمين بمجال أساليب التفكير (العتوم، الجراح و بشارة، ٢٠٠٧). وتقوم نظرية السلطة الذاتية العقلية على فكرة محاكاة أشكال السلطة السياسية في العالم لتحدد بذلك ثلاثة عشر أسلوباً في التفكير، موزعة ضمن خمسة مجالات، وهي (البدارين، ٢٠٠٣؛ الدردير، ٢٠٠٤؛ العتوم وآخرون، ٢٠٠٧):

أولاً: الجانب الوظيفي للسلطة: حيث يشتمل هذا المجال على ثلاثة أساليب من حيث الوظيفة التي تؤديها السلطة:

١. الأسلوب التشريعي (Legislative): ويتصف الأشخاص الذين يتميزون بالأسلوب

التشريعي بتفضيل الابتكار، والتجديد، والتصميم والتخطيط لحل المشكلات، وعمل الأشياء بطريقتهم الخاصة بهم.

٢. الأسلوب التنفيذي (Executive): حيث يفضل أصحاب هذا الأسلوب اتباع القوانين والتعليمات المحددة لهم، كما يفعلون ما يطلب منهم، ومن ثمّ يميلون إلى استخدام الطرق الموجودة مسبقاً لحل المشكلات. ويتصف أصحاب هذا الأسلوب بالواقعية في معالجتهم للمشكلات.

٣. الأسلوب القضائي (Judicial): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى الحكم على الآخرين وأعمالهم، وتقييم القواعد، والإجراءات، وتحليل وتقييم الأشياء، وتقديم المقترحات.

ثانياً: شكل السلطة: ويشتمل هذا المجال على أربعة أساليب وفقاً للشكل الذي قد تأخذه السلطة وهي:

١. الأسلوب الملكي (Monarchical): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل شيء واحد، أو مهمة واحدة فقط في الوقت الواحد. كما يعتقدون بأن الأهداف تبرر الوسائل، ولا يدركون عواقب الأمور؛ لأن إدراكهم وتمثيلهم للمشكلات يكون مبسطاً إلى حد التشويه.

٢. الأسلوب الهرمي (Hierarchical): ويميل أصحاب هذا الأسلوب إلى إنجاز أكثر من مهمة في الوقت نفسه ولكن ضمن أولويات، وبشكل منظم. ويتصفون بالواقعية، والمنطقية في حلهم للمشكلات.

٣. الأسلوب الأقلي (Oligarchic): حيث يميل أصحاب هذا الأسلوب إلى عمل أشياء كثيرة بنفس الوقت وبشكل منظم، لكن دون تحديد أولويات، أو أهمية لهذه الأشياء، أو المهمات التي يقومون بها.

٤. الأسلوب الفوضوي (Anarchic): ويأخذ أصحاب هذا الأسلوب بمبدأ المعالجة العشوائية للمشكلات؛ حيث يصعب تحديد الدوافع وراء سلوكهم، ومن ثمّ فإن أهدافهم غير واضحة. كما يتميزون بالبساطة، وعدم إنهاء المهمات التي يبدأون بها.

ثالثاً: مستوى السلطة: حيث ينقسم الأفرد حسب هذا المجال نمطين:

١. الأسلوب الشمولي أو العالمي (Global): ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بإدراك الصورة العامة للمشكلة، وعدم التركيز على التفاصيل، وكذلك التعامل مع القضايا المجردة والمواقف الغامضة.

٢. الأسلوب المحلي (Local): حيث يتجه أصحاب هذا الأسلوب نحو المواقف، والدلائل الحسية، والتعامل مع التفاصيل، وخصوصيات الموقف، وكما يقول البعض فإنهم لا يرون الغابة، ولكن يرون الأشجار التي بداخلها.

رابعاً: مدى السلطة: ويشتمل هذا المجال على أسلوبي تفكير وفقاً لمستوى السلطة:

١. الأسلوب الداخلي (Internal): حيث يفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل بشكل منفرد،

والتوجه نحو العمل أو المهمة، كما يفضلون استخدام ذكائهم في العمل وليس مع الآخرين.
٢. الأسلوب الخارجي (External): ويفضل أصحاب هذا الأسلوب العمل مع الآخرين، ومن ثمّ يكون توجههم نحو الآخرين، والعلاقات الاجتماعية، حيث يتميزون بعدم الخجل، والإدراك للعلاقات الاجتماعية.
خامساً: النزعة إلى السلطة: ويشتمل هذا المجال على أسلوبي تفكير وفقاً لنزعة الأفراد نحو السلطة:
١. الأسلوب التحرري (Liberal): ويفضل أصحاب هذا الأسلوب عمل الأشياء بطريقة جديدة ومبتكرة، ومن ثمّ فهم يعملون دائماً على تغيير القوانين، كما يستمتعون بالمواقف الغامضة، وغير المألوفة.
٢. الأسلوب التقليدي (Conservative): ويتبع أصحاب هذا الأسلوب طريقة المحاولة والخطأ في إنجاز المهمات، كما يميلون إلى اتباع القوانين والأنظمة والتعليمات، ومن ثمّ يتجنبون المواقف الغامضة ويلجأون إلى الطرق التقليدية والمجربة مسبقاً في التعامل مع المشكلات.

ويحدد شتيرنبيرغ (٢٠٠٤) عدداً من المبادئ التي تحكم أساليب التفكير لدى الأفراد، فهو يقول إنه لا توجد أساليب تفكير جيدة وأخرى سيئة، ولكن هناك بعض الأساليب التي تتناسب مع موقف معين، ولا تتناسب مع مواقف أخرى. كما يقول إنّ هذه الأساليب قابلة للتغير تبعاً لتباين مراحل الحياة عالرغم من أنها تتمتع بالثبات النسبي. ومن أبرز المبادئ الخاصة بهذه الأساليب كذلك، أنه يمكن تعليمها للأطفال والطلبة بالرغم من أن الأفراد يكتسبون أساليب تفكيرهم من خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين. أخيراً، يذكر شتيرنبيرغ أن الأفراد لا يستخدمون أسلوباً واحداً فقط، بل يعملون على تغيير هذه الأساليب وفقاً للموقف الذي يتعاملون معه، بالرغم من أن هناك بعض الأساليب التي تغلب على شخصية الفرد.

وعند مراجعة الأدب السابق، نجد أن موضوعي الأفكار اللاعقلانية، وأساليب التفكير قد حظيا باهتمام العديد من الباحثين، فقد حاولوا الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى شرائح مختلفة من الأفراد، ومعرفة الأسباب الكامنة وراء هذه الأفكار والمعتقدات اللاعقلانية، وكذلك وضع البرامج الإرشادية المختلفة لتغيير هذه الأفكار، واستبدالها بأفكار ومعتقدات أكثر عقلانية. كذلك هو الحال بالنسبة لأساليب التفكير؛ إذ حاولت الدراسات الكشف عن مدى انتشار هذه الأساليب لدى شرائح المجتمع المخلفة، ومعرفة مدى ارتباط هذه الأساليب بعوامل مختلفة كالجنس، والتحصيل الأكاديمي، وسمات الشخصية، وغير ذلك من العوامل التي قد تؤثر في مدى انتشار هذه الأساليب، أو قد تتأثر بها.

ومن الدراسات التي أجريت على الأفكار اللاعقلانية، دراسة زويمر وديفينيباخر (Zwemer & Deffenbacher, 1984) على عينة مكونة من ٣٨٢ من الطلبة الجامعيين. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الغضب والقلق من جهة، والأفكار اللاعقلانية

من جهة أخرى، وكذلك عدم وجود أثر للجنس في الأفكار اللاعقلانية.

وقام الريحاني (١٩٨٧) بدراسة هدفت إلى تقنين مقياس الأفكار اللاعقلانية (لإلس) على البيئة الأردنية، وكذلك الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة من ٤٠٠ طالب وطالبة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الأردنية. وأظهرت النتائج تفاوت مدى انتشار هذه الأفكار لدى طلبة الجامعة، وكذلك عدم وجود فروق تعزى للجنس، أو التخصص الأكاديمي على مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية.

وقامت القواسمي (١٩٩٥) بدراسة حول العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، والتوافق الزواجي لدى ٥٥٢ معلماً ومعلمة في محافظة إربد. ولم تشر النتائج الكلية لوجود ارتباط دال إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية، والتوافق الزواجي، ولكن عند التحليل على عينة الذكور بشكل منفصل، أظهرت النتائج وجود علاقة ايجابية بين التوافق الزواجي، والأفكار العقلانية، في حين لم تكن العلاقة دالة لدى عينة الإناث.

وقام جرادات (٢٠٠٦) بدراسة حول الأفكار اللاعقلانية، وتقدير الذات لدى عينة مكونة من ٣٩٧ طالباً وطالبة في جامعة اليرموك. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح الإناث على المقياس الكلي للأفكار اللاعقلانية، وكذلك على بعدي العزو الداخلي للفشل، والنزق. كما أظهرت النتائج أن العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية، وتقدير الذات لدى الإناث كانت أقوى ممّا لدى الذكور.

وفيما يتعلق بالدراسات التي أجريت حول أساليب التفكير، فقد تعددت الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، والتي حاولت الكشف عن علاقة أساليب التفكير بالعديد من المتغيرات كالذكاء العام (عجوة، ١٩٩٨)، وسمات وأنماط الشخصية (البدارين، ٢٠٠٣؛ Zhang & Sternberg, 1998; Zhang, 2000a;)، وتقدير الذات (Zhang, 2001)، وكذلك مدى اختلاف هذه الأساليب باختلاف بعض المتغيرات الديموغرافية، مثل الجنس، والتخصص، والمستوى الأكاديمي (عجوة، ١٩٩٨؛ عناقرة، ١٩٩٨؛ شلبي، ٢٠٠٢؛ البدارين، ٢٠٠٣) وغير ذلك من الدراسات. ولن يتم استعراض نتائج كل هذه الدراسات، بل سيتم الحديث عن أبرز الدراسات، ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

قام داي وفيلدهوزن (Dai & Feldhsen, 1999) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، وسمات الشخصية لدى عينة تكونت من ٩٦ طالباً وطالبة من جامعة ميد ويسترن (Midwestern) في أمريكا. وأظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين سمة الانبساط، وأسلوب التفكير الخارجي، وعدم وجود علاقات دالة بين باقي أساليب التفكير وباقي سمات الشخصية.

وقامت زانغ (Zhang, 2000a) بدراسة العلاقة بين أساليب التفكير، وأنماط الشخصية في نظرية هولاند (Holland) على عينة مكونة من ٦٠٠ طالبٍ وطالبة بجامعة هونغ كونغ.

وأظهرت نتائج التحليل العاملي تشبع أنماط الشخصية الاجتماعي، والبحثي بشكل موجب بأساليب التفكير القضائي، والخارجي، وبشكل سالب بأسلوب التفكير الداخلي.

وأجرت زانغ (Zhang, 2000b) دراسة أخرى هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أساليب التفكير، وتقدير الذات لدى عينة مكونة من ٧٩٤ طالباً وطالبة بجامعة هونغ كونغ، وأظهرت نتائج اختبار (ت) للعينات المفصلة أن الطلبة، مرتفعي تقدير الذات، يتميزون بدرجات مرتفعة على أساليب التشريعي، والقضائي، والعالمي، والتحرري مقارنة مع الطلبة منخفضي تقدير الذات، في حين تميز الطلبة، ذوو تقدير الذات المنخفض، بدرجات مرتفعة على أساليب التفكير التنفيذي، والمحلي، والتقليدي مقارنة بالطلبة ذوي تقدير الذات المرتفع.

وقام أنجيلو (Angelo, 2001) بدراسة حول أساليب التفكير وفقاً لوظائف السلطة، وسمات الشخصية لدى عينة مكونة من ٧٣ طالباً وطالبة بجامعة تينيسي (Tennessee). وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أسلوب التفكير التشريعي، وسمات الشخصية المتعلقة بالاتزان الانفعالي، والانفتاح للتغير، والتجريب والاستقلالية، وكذلك عن وجود علاقة سالبة بين نفس الأسلوب، وسمتي القلق والخوف. كما أظهرت النتائج وجود علاقة موجبة بين أسلوب التفكير التنفيذي وسمتي الشخصية، المتعلقة بكفاية الذات، والضبط الذاتي. وأخيراً، كشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين أسلوب التفكير القضائي، وسمات الشخصية المتعلقة بالسيطرة، والتجريب والاستقلالية، في حين كانت العلاقة سالبة بين نفس الأسلوب، وسمة الشخصية المتعلقة بيقظة الضمير.

وقامت زانغ (Zhang, 2002) بدراسة شبيهة بالدراسة السابقة حول العلاقة بين أساليب التفكير، وسمات الشخصية الكبرى (العصابية، والانبساطية، والانفتاح، والمقبولية، والضمير الحي) لدى عينة مكونة من ١٥٤ طالباً وطالبة بجامعة هونغ كونغ. ومن أبرز النتائج التي خرجت بها الباحثة، وجود علاقة موجبة بين سمة العصابية وأساليب التفكير التنفيذي، والمحلي والتقليدي، ووجود علاقة موجبة بين سمة الانبساطية، وأساليب التفكير التشريعي، والقضائي، والهرمي، والعالمي، والخارجي، والتحرري، ووجود علاقة موجبة بين سمة الانفتاح وأساليب التفكير التشريعي، والقضائي، والداخلي، والتحرري، في حين كانت العلاقة سالبة مع أسلوب التفكير التقليدي، ووجود علاقة سالبة بين سمة المقبولية، وأسلوبي التفكير الداخلي والتحرري، في حين كانت العلاقة موجبة مع أسلوب التفكير الخارجي، وأخيراً، وجود علاقة موجبة بين سمة الضمير الحي، وأساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والقضائي، والهرمي، والملكي، والعالمي، والخارجي والتحرري.

وأخيراً، قام البدارين (٢٠٠٣) بدراسة أساليب التفكير، وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى عينة مكونة من ٨٧٣ طالباً وطالبة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك. وأظهرت النتائج أن أسلوب التفكير التشريعي احتل المرتبة الأولى، وأن أسلوب التفكير التقليدي احتل

المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج تفوق الإناث على الذكور في استخدام أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي؛ في حين تفوق الذكور على الإناث باستخدام أساليب التفكير الملكي، والفوضوي، والمحلي، والداخلي، والتقليدي. وأخيراً أظهرت النتائج وجود علاقات كانت في معظمها إيجابية ودالة إحصائياً بين مختلف أساليب التفكير، وأنماط الشخصية المختلفة.

يتضح من مراجعة الأدب السابق، أن موضوعي الأفكار اللاعقلانية، وأساليب التفكير قد حضيا باهتمام العديد من الباحثين، والمهتمين بهذين المجالين، ولكن لا توجد أية دراسة حاولت البحث عن مدى مساهمة أساليب التفكير المختلفة في مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية. ومن هنا تكتسب الدراسة الحالية أهميتها، بالإضافة إلى أنه من المتوقع أن تقدم نتائج، وتضمينات تربوية، وإرشادية.

مشكلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير، المستخدمة في درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية، لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه المساهمة لأساليب التفكير تختلف باختلاف متغير الجنس.

أهداف الدراسة

تحاول الدراسة الحالية معرفة فيما إذا كانت هناك أساليب تفكير يمكن أن تؤدي – أكثر من غيرها – بالفرد إلى تبني نظام معتقدات عقلانية أو لا عقلانية. كما تحاول هذه الدراسة أيضاً، معرفة فيما إذا كانت هذه المساهمة لأساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية تختلف باختلاف متغير الجنس. وأخيراً، على الرغم من توفر الأدب التربوي السابق حول درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، وأثر متغير الجنس في ذلك، من ناحية، ودرجة انتشار أساليب التفكير، ومدى اختلافها باختلاف الجنس، من ناحية أخرى؛ إلا أن هذه الدراسة ستبحث في ذلك من جديد، حتى لا يكون هناك إهدار للبيانات التي تزودنا بها هذه الدراسة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟
٢. هل تختلف أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف جنس الطلبة (ذكر، أنثى)؟
٣. ما درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟

٤. هل تختلف درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف جنس الطلبة (ذكر، أنثى)؟
٥. ما مدى مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك؟
٦. هل تختلف مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس؟

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من كونها أول دراسة، تحاول الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير في نظام المعتقدات لدى الطلبة وفي تشكيل الأفكار اللاعقلانية؛ إذ إنه من المتوقع أن تقدم نتائج وتضمينات تربوية وإرشادية يمكن الاستفادة منها في العملية التربوية ككل، وفي عملية الإرشاد النفسي على وجه التجديد.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعوامل الآتية:
١. مجتمع وعينة الدراسة حيث اقتصرت على عينة من طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.
٢. معايير الصدق والثبات لأداتي الدراسة، خصوصاً ما هو متعلق بصدق وثبات مقياس أساليب التفكير المختصر في هذه الدراسة.

مصطلحات الدراسة

أساليب التفكير: تشير إلى طرق الفرد المفضلة في التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، وتقاس في الدراسة الحالية من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس شتيرنبيرغ وواجنر لأساليب التفكير. (Sternberg, 1996)

الأفكار اللاعقلانية: هي مجموعة الأفكار، أو المعتقدات غير المنطقية التي يتبناها الفرد، وتؤثر في مشاعره وسلوكياته، ويقاس في الدراسة الحالية من خلال درجة الطالب على مقياس الأفكار اللاعقلانية لكلاقس. (Sternberg, 2003)

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة جامعة اليرموك المسجلين للفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. وتكونت عينة الدراسة من ٣٥٨ طالباً وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، حيث كان جميعهم من الطلبة المسجلين في عدد من المواد الإجبارية

والاختيارية في مختلف كليات الجامعة، ويوضح الجدول رقم (١) خصائص أفراد عينة الدراسة من حيث المستوى الدراسي والتخصص.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المستوى الدراسي والتخصص

المستوى الدراسي	الكلية	
	إنسانية	علمية
أولى	٤٣	٣٩
ثانية	٤٩	٤٤
ثالثة	٦٠	٤٣
رابعة	٤٤	٣٦

أدوات الدراسة

أولاً: مقياس الأفكار اللاعقلانية

قام الباحث باستخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية لكلاقس (Klages) والذي قام جرادات (٢٠٠٦) بترجمته، وتقنينه للبيئة الأردنية. ويتكون المقياس من ٣٠ فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت، ذي التدريج السداسي، بحيث يمثل الرقم (٠) لا تنطبق على الإطلاق، ويمثل الرقم (٥) تنطبق تماماً. وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد، تمثل أربعة اتجاهات لا عقلانية، هي: تقييم الذات السلبي، والاعتمادية، والعزو الداخلي للفشل، والنزق.

ثانياً: مقياس شتيرنبيرغ وواجنر لأساليب التفكير

قام الباحث باستخدام مقياس أساليب التفكير لشتيرنبيرغ وواجنر، والمستخدم في دراسات سابقة أجريت على طلبة جامعة اليرموك (البدارين، ٢٠٠٣). وبعد الاطلاع على الصورة المعربة للمقياس، والمكونة من ١٠٤ فقرات، شعر الباحث بأن تطبيق أداتي الدراسة بواقع ١٣٤ فقرة (١٠٤ فقرات لمقياس أساليب التفكير، و ٣٠ فقرة لمقياس الأفكار اللاعقلانية) سيكون مرهقاً للطلبة، وقد يعطي نتائج، واستجابات عشوائية. لذلك قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من ٤٠ طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة، وبناءً على نتائج معاملات الاتساق الداخلي للفقرات، قام الباحث بحذف ٣٤ فقرة، كان معامل ارتباطها مع المجال يقل عن ٠,٣٠، بحيث أصبح عدد الفقرات بشكل نهائي ٧٠ فقرة. وكانت معاملات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) لأبعاد المقياس الفرعية كما يلي: التشريعي (٠,٦٥)، التنفيذي (٠,٧٣)، القضائي (٠,٦٥)، الملكي (٠,٦٧)، الهرمي (٠,٨٣)، الأقلية (٠,٧٠)، الفوضوي (٠,٦٨)، الشمولي (٠,٨٣)، المحلي (٠,٦٦)، الداخلي (٠,٨٩)، الخارجي (٠,٨٩)، التحرري (٠,٧٥)، التقليدي (٠,٧٦).

الأساليب الإحصائية

قام الباحث باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول والثالث، واختبار (ت) للعينات المستقلة من أجل الإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، وتحليل الانحدار المتعدد للإجابة عن السؤالين الخامس والسادس.

عرض النتائج ومناقشتها

حاولت الدراسة الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير، والأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك، وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لسؤالي الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما أساليب التفكير الأكثر شيوعاً لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل أسلوب من أساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأساليب التفكير لدى أفراد عينة الدراسة

أسلوب التفكير	الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التشريعي	٢	٣,٧٢	٠,٨٠
التنفيذي	٣	٣,٦٩	٠,٧٩
القضائي	٧	٣,٢٥	٠,٧٦
الملكي	١٢	٢,٨١	٠,٨٧
الهرمي	٥	٣,٥٢	٠,٧٨
الأقلية	١٣	٢,٧٧	٠,٨٩
الفوضوي	١١	٢,٩٧	٠,٧١
الشمولي	٨	٣,٢١	٠,٧٣
المحلي	٦	٣,٢٨	٠,٨٦
الداخلي	١٠	٢,٩٨	١,٠٠
الخارجي	٤	٣,٥٧	٠,٩٤
التحرري	١	٣,٨٨	٠,٨١
التقليدي	٩	٢,٩٩	٠,٧٧

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن أسلوب التفكير التحرري احتل المرتبة الأولى بين أساليب التفكير المستخدمة من قبل طلبة جامعة البكالوريوس في جامعة اليرموك متبوعاً بأسلوب التفكير التشريعي في حين أن أسلوب تفكير الأقلية احتل المرتبة الأخيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل تختلف أساليب التفكير لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف جنس الطلبة (ذكر، أنثى)؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لكل أسلوب من أساليب التفكير بين الذكور، والإناث كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية لأساليب التفكير لدى أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس

أسلوب التفكير	ذكور ن = ١٣٢		إناث ن = ٢٢٦		قيمة ت	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع		
التشريعي	٣,٥٧	٠,٨٥	٣,٨٠	٠,٧٦	-٢,٧٣	٠,٠٠٧
التنفيذي	٣,٥٥	٠,٨٢	٣,٧٧	٠,٧٦	-٢,٦٥	٠,٠٠٨
القضائي	٣,٢٩	٠,٧٢	٣,٢٣	٠,٧٩	٠,٧٧	٠,٤٣٨
الملكي	٢,٨٥	٠,٩١	٢,٧٩	٠,٨٥	٠,٥٨	٠,٥٦٢
الهرمي	٣,٣٧	٠,٧٩	٣,٦٠	٠,٧٧	-٢,٧٩	٠,٠٠٥
الأقلية	٢,٨٥	٠,٧٩	٢,٧٢	٠,٩٤	١,٢٥	٠,٢١٢
الفوضوي	٣,٠٠	٠,٧٠	٢,٩٥	٠,٧١	٠,٥٩	٠,٥٥٣
الشمولي	٣,١٧	٠,٦٨	٣,٢٣	٠,٧٧	-٠,٦٤	٠,٥٢٣
المحلي	٣,٢٥	٠,٨٨	٣,٢٩	٠,٨٥	-٠,٥١	٠,٦١١
الداخلي	٣,٠٥	٠,٩٣	٢,٩٤	١,٠٤	١,٠٣	٠,٣٠٢
الخارجي	٣,٣٥	٠,٨٨	٣,٧٣	٠,٩٦	-٣,٧٨	٠,٠٠٠
التحرري	٣,٧٣	٠,٧٩	٣,٩٧	٠,٨١	-٢,٦٧	٠,٠٠٨
التقليدي	٢,٩٧	٠,٧٩	٣,٠٠	٠,٧٦	-٠,٣٧	٠,٧١٤

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك أثراً للجنس في بعض أساليب التفكير لدى عينة الدراسة، إذ يلاحظ أن الإناث يستخدمن أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والهرمي والخارجي، والتحرري بشكل أكبر من الذكور، في حين أنه لم يلاحظ أي فرق دال إحصائياً لصالح مجموعة الذكور على أي من أساليب التفكير السابقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: ما مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس لدى أفراد عينة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لمقياس الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكلي	٣,٧٧	٠,٧٩
تقييم الذات السلبي	٣,٠٦	١,١٢
الاعتمادية	٤,١٣	١,٢٦
العزو الداخلي للفشل	٤,١٤	٠,٩٠
النزق	٣,٩٨	٠,٩٤

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أنّ جميع المتوسطات الحسابية، سواءٌ على المقياس الكلي أم على الأبعاد الفرعية للمقياس كانت أعلى من المتوسط، وأن بعد العزو الداخلي للفشل حصل على أعلى متوسط حسابي، في حين أن بُعْد تقييم الذات السلبي حصل على أقل متوسط حسابي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال عن: هل يختلف مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف جنس الطلبة (ذكر، أنثى)؟

من أجل الإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية للدرجة الكلية على مقياس أساليب التفكير، والأبعاد الفرعية بين الذكور، والإناث كما هو موضح في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار (ت) لفحص الفروق في المتوسطات الحسابية للأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس

المقياس / البعد	ذكور ن = ١٣٢		إناث ن = ٢٢٦		قيمة ت	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع		
الكلي	٣,٧٠	٠,٨١	٣,٨٢	٠,٧٨	- ١,٤١	٠,١٥٨
تقييم الذات السلبي	٣,٢٣	١,١٦	٢,٩٧	١,٠٩	٢,٠١	٠,٠٤٦
الاعتمادية	٤,٢٢	١,١٦	٤,٠٨	١,٣١	٠,٩٨	٠,٣٢٦
العزو الداخلي للفشل	٤,٠١	٠,٨٥	٤,٢١	٠,٩٢	- ١,٩٧	٠,٠٥٠
النزق	٣,٦٩	٠,٩٥	٤,١٣	٠,٩٠	- ٤,١٩	٠,٠٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه لا يوجد أثر للجنس على مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة على المقياس الكلي. كما يلاحظ أن تقييم الذات السلبي لدى الذكور كان أعلى منه لدى الإناث، في حين أن درجة الإناث على بُعْدي العزو الداخلي للفشل، والنزق كانت أعلى منها لدى الذكور.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذا السؤال على: ما مدى مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن أثر أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية على المقياس الكلي، وعلى كل بعد من أبعاد المقياس، والجدول رقم (٦) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار تحليل الانحدار لأثر أساليب التفكير على الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد عينة الدراسة

الأفكار اللاعقلانية	أساليب التفكير	العامل b	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	الهرمي	- ٠,٢٠٢	٠,٣٢٤	٠,١٠٥	٣,٠٨٥	٠,٠٠٠
	الفوضوي	٠,١٣٣				
	المحلي	٠,١٦٤				
تقدير الذات السلبي	الهرمي	- ٠,٢٥١	٠,٣٨٠	٠,١٤٤	٤,١٣٠	٠,٠٠٠
	الفوضوي	٠,٢٣١				
	المحلي	٠,١٥٥				
	التقليدي	٠,١٧٦				
الاعتمادية	المحلي	٠,١٩٢	٠,٢٦١	٠,٠٦٨	١,٨٠٦	٠,٠٤١
العزو الداخلي للفشل	التنفيذي	٠,١٤٣	٠,٣٦٧	٠,١٣٥	٣,٧٧٦	٠,٠٠٠
	الهرمي	- ٠,١٨١				
	الأقلية	- ٠,١٤٦				
	الفوضوي	٠,١٧٠				
	المحلي	٠,١٩٦				
	التقليدي	٠,١٦٦				
النزق	التنفيذي	٠,١٥٧	٠,٤٠٤	٠,١٦٣	٤,٦١٠	٠,٠٠٠
	الهرمي	- ٠,٣١٠				
	المحلي	٠,٢٠٦				
	الداخلي	٠,١٨٩				

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن الدرجة الكلية لمقياس الأفكار اللاعقلانية تأثرت بشكل موجب بأسلوبي التفكير الفوضوي والمحلي، وبشكل سالب بأسلوب التفكير الهرمي. ويلاحظ كذلك أن بُعْد تقدير الذات السلبي قد تأثر بشكل موجب بأساليب التفكير الفوضوي، والمحلي والتقليدي، وبشكل سالب بأسلوب التفكير الهرمي. أما درجة أفراد عينة الدراسة على بُعْد الاعتمادية، فقد تأثرت بشكل موجب بأسلوب التفكير المحلي فقط. وفيما يتعلق ببعد العزو الداخلي للفشل، فقد تأثرت الدرجة، على هذا المقياس، بشكل موجب بالأسلوب التنفيذي، والفوضوي، والمحلي، والتقليدي، بينما تأثرت بشكل سالب بأسلوبي التفكير الهرمي والأقلية. وأخيراً يلاحظ أن الدرجة على بُعْد النزق تأثرت بشكل موجب بأساليب التفكير التنفيذي، والمحلي والداخلي، في حين تأثرت بشكل سالب بأسلوب التفكير الهرمي.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نص هذا السؤال على: هل تختلف مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك باختلاف الجنس؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد للذكور وللإناث بشكل منفصل، وذلك للكشف عن مدى مساهمة كل أسلوب من أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية على المقياس الكلي وعلى كل بُعْد من أبعاد المقياس. ويوضح الجدول رقم (٧) نتائج التحليل لدى عينة الذكور في حين يوضح الجدول رقم (٨) نتائج التحليل لدى عينة الإناث.

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار تحليل الانحدار لمدى مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الذكور على المقياس الكلي، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس

الأفكار اللاعقلانية	أساليب التفكير	العامل b	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الدرجة الكلية	الهرمي	- ٠,٤٧٠	٠,٥٩٠	٠,٣٤٩	٤,٧٧٧	٠,٠٠٠
	الفوضوي	٠,٣٣٨				
	المحلي	٠,٢٧٢				
تقدير الذات السلبي	الهرمي	- ٠,٧٦٩	٠,٥٨٧	٠,٣٤٥	٤,٢١٤	٠,٠٠٠
	الفوضوي	٠,٣٨٤				
	التحرري	- ٠,٤٠٩				
الاعتمادية	المحلي	٠,٤٧٢	٠,٤٩٩	٠,٢٤٩	٢,٨٠٨	٠,٠٠٢
العزو الداخلي للفشل	الهرمي	- ٠,٣٢١	٠,٦١٣	٠,٣٧٥	٤,٨٩٧	٠,٠٠٠
	الفوضوي	٠,٣٠٧				
	المحلي	٠,٤١٤				
	التقليدي	٠,٢٠٠				
النزق	الهرمي	- ٠,٥٩٥	٠,٦٢٧	٠,٣٩٣	٤,٩٧٣	٠,٠٠٠
	الفوضوي	٠,٣٨٧				

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار تحليل الانحدار لمدى مساهمة أساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الإناث على المقياس الكلي، وعلى الأبعاد الفرعية للمقياس

الأفكار اللاعقلانية	أساليب التفكير	العامل b	الارتباط المتعدد R	التباين R^2	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تقدير الذات السلبي	الفوضوي	٠,٢٦٤	٠,٣٦٤	٠,١٣٢	٢,٣٤٤	٠,٠٠٦
الاعتمادية	الخارجي	٠,٢٣٨	٠,٢٦٨	٠,٠٧٢	١,١٧٩	٠,٢٩٧
العزو الداخلي للفشل	الأقلية	- ٠,١٦٣	٠,٣١٢	٠,٠٩٧	١,٦١٢	٠,٠٨٤
النزق	الشمولي	٠,٢٠٩	٠,٣٥٥	٠,١٢٦	٢,١٤٢	٠,٠١٤

يتضح من نتائج تحليل الانحدار المتعدد في الجدولين (٧) و (٨) اختلاف العوامل (أساليب التفكير) التي تنبأت بالأفكار اللاعقلانية. فيمكن ملاحظة أن أسلوب التفكير الهرمي يعد من العوامل المتنبأة السالبة للأفكار اللاعقلانية لدى عينة الذكور على المقياس الكلي، وعلى جميع المجالات باستثناء بُعْد الاعتمادية، في حين أنه لم يكن كذلك لدى عينة الإناث. كما

يلاحظ أن عدد أساليب التفكير المتنبأة بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة الذكور كان أكبر منه لدى عينة الإناث.

مناقشة النتائج

أشارت النتائج المتعلقة بأساليب التفكير السائدة لدى طلبة جامعة اليرموك إلى أن أسلوب التفكير التحرري كان الأعلى انتشاراً لدى أفراد عينة الدراسة، حسب بُعْد النزعة إلى السلطة، وكذلك بشكل عام. وكان الأسلوب التشريعي الأعلى انتشاراً حسب بُعْد وظيفة السلطة. أما من حيث بُعْد شكل السلطة، فقد احتل الأسلوب الهرمي المرتبة الأولى. ومن حيث مستوى السلطة، فقد حصل أسلوب التفكير المحلي على متوسط أعلى من متوسط أسلوب التفكير الشمولي. وأخيراً حصل أسلوب التفكير الخارجي على متوسط أعلى من متوسط التفكير الداخلي، حسب بُعْد مدى السلطة. وعند مراجعة خصائص هذه الأساليب الأكثر شيوعاً لدى أفراد عينة الدراسة، نجد أنها تشترك في غالبيتها في أنها أساليب إبداعية، لا تعتمد على أسس ولاقواعد محددة من قبل الآخرين، وأنها تهتم بمبدأ المعالجة المتوازنة للمشكلات، وكذلك الميل نحو العمل مع الآخرين. وقد يكون السبب في انتشار هذه الأساليب، خصوصاً فيما يتعلق بأسلوبي التفكير التحرري والتشريعي، هو أهمية التعليم الجامعي وخصائص الطلبة في هذه المرحلة العمرية. فالطلبة في هذه المرحلة العمرية (مرحلة التعليم الجامعي) يتميزون بتبني طرق، وقوانين جديدة، وإبداعية خاصة بهم في معالجة المشكلات، بدلاً من اتباع تلك القوانين، والإجراءات المعدة من قبل الآخرين (Zhang, 2006). فالطالب الجامعي، يعيش في مرحلة عمرية تتبلور فيها شخصيته بصورة واضحة؛ حيث انتقل من مرحلة التعليم المدرسي، التذي يمتاز بالضبط، والالتزام بالتعليمات، والدوام الرسمي الإلزامي إلى الحياة الجامعية التي تمتاز بحرية الاختيار في المواد الدراسية، وأيام الدوام وفقاً لنظام الساعات المعتمدة. ولذلك فهو يسعى دائماً وراء التغيير، والتجديد، والاستقلالية، والتميز في المعرفة، وفي السلوك، ليواكب التغيرات السريعة التي تحدث في كافة مجالات الحياة. كذلك نجد أن مرحلة التعليم الجامعي تفرض على الطالب أن يحدد الأولويات عند تعامله مع الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والنظر إلى الأمور، والمشكلات من زوايا متعددة، وبصورة تفصيلية، وعدم إهمال أي جزئية؛ حتى يتمكن من اتخاذ القرارات الصائبة.

أما فيما يتعلق بمدى اختلاف هذه الأساليب باختلاف الجنس، فقد أبرزت النتائج تفوق الإناث على الذكور في استخدام أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي وكذلك التحرري. وقد يعزى السبب في ذلك إلى طبيعة نمط أو أسلوب الحياة الذي تعيشه الإناث بشكل عام. فالمرأة بطبيعتها تسعى وراء التميز، وإثارة الإعجاب، وهذا غالباً ما يتحقق من خلال التفرد والتميز والإتيان بالجديد؛ فهي تعمل الأشياء بأسلوبها الخاص،

وتقوم بتنفيذ ما يطلب منها وفق أولويات دقيقة. وعند مراجعة الأدب التربوي نلاحظ أن هذه النتيجة المتعلقة باختلاف أساليب التفكير وفقاً للجنس تتفق مع نتائج دراسة الدريدير (٢٠٠٤) والتي أشارت إلى تميز الإناث على الذكور بأسلوبي التفكير التنفيذي والهرمي، ومع نتائج دراسة شلبي (٢٠٠٢) التي أشارت إلى تميز الإناث على الذكورفي أسلوب التفكير التنفيذي، في انها أختلفت مع نتائج دراسة عجوة (١٩٩٨) التي أظهرت تميز الإناث على الذكور في أسلوبي التفكير المحلي والمحافظ، ونتائج دراسة زانج وشتيرنبيرغ (Zhang & Sternberg, 2002) التي أشارت إلى تميز الذكور على الإناث في أسلوبي التفكير التشريعي والتنفيذي، وأخيراً، اتفقت الدراسة مع نتائج دراسة البدارين (٢٠٠٣) التي كشفت عن وجود فروق لصالح الذكور في استخدام أساليب التفكير الملكي، والفوضوي، والمحلي، والداخلي والتقليدي. وهذا يدعو إلى عمل المزيد من الدراسات حول أثر الجنس، والعوامل الديموغرافية الأخرى على مستوى انتشار أساليب التفكير المختلفة لدى الطلبة.

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤالين الثالث والرابع إلى وجود انتشار مرتفع نوعاً ما للأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك. وقد جاءت متوسطات أفراد عينة الدراسة على المقياس الكلي للأفكار اللاعقلانية، وعلى أبعاد المقياس الفرعية فوق الوسط. وحصل بُعْد العزو الداخلي للفشل على أعلى متوسط حسابي، في حين حصل بُعْد تقييم الذات السلبي على أدنى متوسط حسابي. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في المتوسطات الحسابية على المقياس الكلي للأفكار اللاعقلانية. أما فيما يتعلق بالأبعاد الفرعية للمقياس، فقد كان متوسط الذكور على بُعْد تقييم الذات السلبي أعلى منه لدى الإناث، في حين كان المتوسط الحسابي للإناث على بُعْدي العزو الداخلي للفشل، والنزق أعلى منه لدى الذكور؛ ويمكن أن يشير ذلك إلى أنه لا توجد اختلافات على مستوى الأفكار اللاعقلانية (الدرجة الكلية للمقياس) بين الذكور والإناث، ولكن عندما يتم الحديث عن مجالات محددة مرتبطة بالأفكار اللاعقلانية، يمكن ملاحظة بعض هذه الفروق، بمعنى أن المقياس الكلي قد لا يستطيع التمييز بين الذكور، والإناث من حيث التفكير العقلاني، أو اللاعقلاني، ولكن إذا تم الحديث عن بُعْد تقييم الذات السلبي، نجد أن الذكور حصلوا على متوسطات أعلى من الإناث على هذا البُعْد، وقد يفسر ذلك بأن تقييم الطلبة الذكور لأنفسهم أدنى مما هو عند الإناث. وقد ترتبط هذه النظرة السلبية تجاه الذات لدى الذكور بنوع المسؤوليات الاجتماعية، والاقتصادية، وفرص عمل المستقبل. فنتيجة لصعوبة الحياة الاقتصادية، ومتطلبات الحياة الاجتماعية التي تفرض على الذكور التزامات مادية أكثر من الإناث، وبسبب عدم استقلال طالب الجامعة اقتصادياً عن الأسرة سواءً في مصروفه أم في شراء الكتب، وغيرها من المستلزمات، فإنه ينظر إلى ذاته بصورة سلبية. كما أنه لا بد من الإشارة إلى أن الذكور هم أصحاب القرار الأول في تكوين الأسرة، وبما أن المرحلة الجامعية تعد فرصة لاختيار شريك الحياة، فإن هناك احتمالاً لأن

تسهم الحالة الاقتصادية في زيادة النظرة السلبية لدى الذكور تجاه أنفسهم؛ وذلك لعجزهم عن اتخاذ مثل هذا القرار، أو تنفيذه. وترتبط هذه النتيجة نوعاً ما بالنتيجة المرتبطة بالسؤال الثاني، والمتعلق باختلاف أساليب التفكير حسب الجنس من جهة، ومع نتيجة الدراسة التي قام بها زانج وبوستيجليون (Zhang & Postiglione, 2001). فقد أبرزت نتائج الدراسة الحالية تفوق الإناث على الذكور من حيث استخدام أساليب التفكير التشريعي، والتنفيذي، والهرمي، والخارجي، وكذلك التحرري من جهة، ومن جهة أخرى، فقد أظهرت نتائج دراسة زانج وبوستيجليون وجود معاملات ارتباط موجبة بين تقدير الذات وجميع هذه الأساليب باستثناء أسلوب التفكير التنفيذي.

وفيما يتعلق ببعدي العزو الداخلي للفشل والنزق، نجد أن متوسطات الإناث على هذين البعدين كانت أعلى من متوسطات الذكور. ويمكن أن تشير هذه النتيجة إلى أن الإناث غالباً ما يعزين أسباب فشلهن إلى عوامل داخلية، وأنهن أكثر حساسية من الذكور تجاه العوامل والمنبهات الخارجية. وقد يكون ذلك مرتبطاً بعوامل ثقافية، وحضارية تؤكد على أهمية التنافس بالنسبة للمرأة، حتى تثبت شخصيتها في مجتمعات، ذات أدوار تميل إلى الذكورية في مختلف المجالات الأكاديمية، والمهنية، والاجتماعية. وقد يكون السبب في ذلك أيضاً، عوامل التنشئة الاجتماعية، والتفريق بين الذكور، والإناث داخل الأسرة الواحدة؛ مما قد يشعر الأنثى بأنها أقل شأناً من الذكر، وأنها لا تمتلك قدرات مماثلة له. فمعظم القرارات الصعبة والأكثر أهمية تطلب من الذكور دون الإناث؛ مما قد يخلق أحياناً لدى الإناث ما يسمى بالعجز الذاتي المتعلم، أو المكتسب. كذلك نجد أن المرأة بطبيعتها أكثر حساسية من الناحية الانفعالية من الرجل بشكل عام، إذ إنها غالباً ما تجرح بسهولة بسبب المواقف المختلفة التي تتعرض لها، مهما كانت بسيطة، مما يجعلها أكثر نزقاً من الذكور.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الريحاني (١٩٨٧) في عدم وجود أثر لمتغير الجنس في مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية بشكل عام، ولكنها تختلف مع نتائج دراسة جرادات (٢٠٠٦) من هذه الناحية. كما تتفق مع نتائج دراسة جرادات في انتشار العزو الداخلي للفشل، وكذلك النزق لدى الإناث بشكل أعلى منه لدى الذكور. وهذا يدعو إلى المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، باستخدام مقياس الأفكار اللاعقلانية لكلاقس (Klages) خصوصاً أن هذه هي الدراسة الثانية حول هذا الموضوع باستخدام المقياس المذكور.

شكل السؤالان الخامس والسادس محور اهتمام الدراسة الحالية، فقد حاولت الدراسة الحالية بشكل رئيس الكشف عن مدى مساهمة أساليب التفكير المختلفة، وفقاً لنظرية السلطة الذاتية العقلية لشتيرنبيرغ، في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه المساهمة تختلف باختلاف الجنس. وأظهرت نتائج تحليل الانحدار المتعدد وجود بعض أساليب التفكير التي تتنبأ بالتفكير اللاعقلاني بشكل أفضل من غيرها، سواء

كان ذلك بشكل إيجابي أم بشكل سلبي. وعند ملاحظة الجدول رقم (٦)، الذي يظهر نتائج تحليل الانحدار على العينة الكلية، نجد أن أسلوب التفكير الهرمي كان متنبئاً سالباً للدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية، وكذلك على جميع الأبعاد الفرعية للمقياس باستثناء بُعْد الاعتمادية. وهذا يعني أن الطلبة ذوي الدرجات المرتفعة على أسلوب التفكير الهرمي لديهم مستوى تفكير أكثر عقلانية، في حين أن الدرجات المنخفضة على أسلوب التفكير الهرمي تقابلها درجات مرتفعة على الأفكار اللاعقلانية.

وعند مراجعة خصائص الأفراد، ذوي أسلوب التفكير الهرمي، نجد أن لديهم وعياً عالياً بأنفسهم، ومرونة نسبية، كما أن لديهم إدراكاً جيداً للأولويات، وأنهم منظمون جداً في حلهم للمشكلات، واتخاذهم للقرارات، وكذلك يتميزون بالواقعية، والمنطقية في إنجازهم للمهمات المختلفة (الدريدر، ٢٠٠٤). ومن هنا يمكن القول إنّ هذه الخصائص التي يتمتع بها أصحاب هذا الأسلوب، ستنعكس على نظام تفكيرهم، ومن ثمّ ستقودهم إلى تبني نظام معتقدات عقلاني. فالتنظيم، والمنطقية، والواقعية هي ركائز أساسيّة للتفكير العقلاني لدى الأفراد (Ellis, 1993).

ويظهر الجدول رقم (٦) كذلك أن أسلوب التفكير المحلي كان متنبئاً موجباً للدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية، وكذلك على جميع الأبعاد الفرعية للمقياس. وهذا يعني أن أصحاب الدرجات المرتفعة على أسلوب التفكير المحلي لديهم كذلك درجات مرتفعة على مقياس التفكير اللاعقلاني الكلي وعلى أبعاده الفرعية. ويتصف أصحاب أسلوب التفكير المحلي بالميل نحو الأشياء المحسوسة، والتركيز على الجزئيات دون الاهتمام كثيراً بالصورة الكلية للموقف (الدريدر، ٢٠٠٤؛ العتوم وآخرون، ٢٠٠٧). ويمكن أن ينعكس ذلك على نظام تفكير الفرد، من حيث مقدرته على رؤية الجوانب المجردة للموقف وإدراكها، ومن زوايا متعددة. ومن ثمَّ يمكن القول إنّ أصحاب أسلوب التفكير المحلي يركزون على الجوانب الحسية للموقف، وبشكل جزئي دون الاهتمام بالصورة التكاملية له، مما يجعلهم غير قادرين على التفكير بشكل مجرد، وبصورة شمولية.

وأظهرت نتائج تحليل الانحدار كذلك أن أساليب التفكير التنفيذي، والفوضوي، والداخلي والتقليدي كانت من المتنبئات الموجبة بالأفكار اللاعقلانية. بمعنى أنّه كلما ارتفعت درجات الأفراد على هذه الأساليب كان تفكير الفرد لاعقلانياً. وعند مراجعة خصائص أساليب التفكير السابقة، نجد أن الأفراد الذين يستخدمونها يتصفون بالتفكير المادي، وتنفيذ ما يطلب منهم من أعمال، واستخدام طرق معدة من قبل الآخرين في حل المشكلات (التنفيذي)، والعشوائية في معالجة المشكلات، وعدم المقدرة على تحديد الأهداف بوضوح، والبساطة في التعامل مع المواقف التي قد تصل في بعض الأحيان إلى مستوى السذاجة (الفوضوي)، وأنهم يميلون للعمل وحدهم دون التوجه نحو الآخرين،

أو العلاقات الاجتماعية (الداخلي)، وأخيراً تجنب التغيير، واتباع القوانين بشدة، دون محاولة الإبداع، أو الخروج عن المألوف (التقليدي) (الدريدر، ٢٠٠٤؛ العتوم وآخرون، ٢٠٠٧). ويمكن القول إنّ جميع الخصائص السابقة قد تقود الفرد إلى تبني نظام معتقدات يمتاز بالعشوائية، والسذاجة، والعزلة عن الآخرين، وعدم الخروج عن المألوف، وجميع هذه الخصائص ترتبط بشكل أساسي بالتفكير اللاعقلاني (Dryden, 1996). ووحيث إنه لا توجد دراسات سابقة مباشرة حول موضوع الدراسة الحالي فإنه لا يمكن إجراء مقارنات مباشرة بين نتائج الدراسة الحالية، ونتائج الدراسات السابقة. ولكن، فيما يتعلق بأثر أساليب التفكير في خصائص الشخصية المختلفة، فإنه يمكن القول إنّ نتائج الدراسة الحالية تتفق جزئياً مع نتائج دراسة زانغ (Zhang, 2000b) التي وجدت أن الطلبة ذوي تقدير الذات المنخفض يمتازون بدرجات مرتفعة على أساليب التفكير التنفيذي، والمحلي، والتقليدي. كما تتفق جزئياً مع نتائج دراسة زانغ (Zhang, 2002) التي وجدت علاقة موجبة بين سمة العصابية، وأساليب التفكير التنفيذي، والمحلي، والتقليدي.

وعند مراجعة نتائج تحليل الانحدار لدى أفراد عينة الدراسة، الذكور والإناث، بشكل منفصل كما هو واضح في الجدولين (٧) و(٨) نجد أن هذه القدرة التنبؤية لأساليب التفكير في الأفكار اللاعقلانية تختلف باختلاف الجنس. فعند إجراء تحليل الانحدار لدى عينة الذكور، أظهرت النتائج أن أسلوب التفكير الهرمي كان متنبئاً سالباً بدرجات الأفراد على مقياس الأفكار اللاعقلانية الكلي، وعلى جميع الأبعاد، باستثناء بعد الاعتمادية الذي تأثر بشكل موجب بأسلوب التفكير المحلي. وأظهر التحليل لدى عينة الذكور تأثيراً سالباً لأسلوب التفكير التحرري على بُعْد تقدير الذات السلبي، في حين أن تأثير باقي أساليب التفكير الفوضوي، والمحلي، والتقليدي كان موجباً.

أما عند إجراء تحليل الانحدار لدى عينة الإناث، فلم تكشف النتائج عن وجود أي متنبئ بالدرجة الكلية على مقياس الأفكار اللاعقلانية، في حين أظهرت وجود تأثير سالب لأسلوب تفكير الأقلية على بُعْد العزو الداخلي للفشل، وتأثيراً موجباً لأسلوب التفكير الفوضوي على بُعْد تقدير الذات السلبي، وأسلوب التفكير الخارجي على بُعْد الاعتمادية، وأسلوب التفكير الشمولي على بُعْد النزق.

الاستنتاجات والتوصيات

يشير شتيرنبيرغ (٢٠٠٤)إلى أنه لا توجد أساليب تفكير جيدة، وأخرى سيئة، ولكن هناك بعض الأساليب التي تتناسب مع موقف معين، ولا تتناسب مع مواقف أخرى. ولكن بالرغم من ذلك فقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن هناك بعض أساليب التفكير، التي قد تسهم بشكل موجب، أو سالب في التفكير اللاعقلاني. ومن ثمّ يمكن القول إنّ هناك

بعض أساليب التفكير الأكثر عقلانية من غيرها. فقد أظهرت النتائج بشكل رئيسي أن أسلوب التفكير الهرمي من أكثر الأساليب ارتباطا بالتفكير العقلاني لدى الأفراد بشكل عام، بالإضافة إلى أسلوبي التفكير الأقلي، والتحرري. وبالمقابل، فإن أساليب التفكير المحلي بالدرجة الأولى، والتنفيذي، والتقليدي، والداخلي والفوضوي جميعها تسهم في تبني نظام معتقدات لاعقلاني.

ومن التضمينات التربوية لهذه النتيجة، بشكل أساسي، توجيه عملية التعليم الجامعي للتركيز على أساليب التفكير الهرمي، والتحرري، والأقلي بشكل عام، والابتعاد عن الممارسات التربوية التي قد تسهم في تعزيز أساليب التفكير المحلي، والتنفيذي، والتقليدي، والداخلي، والفوضوي، لأن مثل هذه الأساليب تعمل على تعزيز التفكير اللاعقلاني لدى الطلبة بشكل عام. أما من الناحية الإرشادية، فيمكن القول إنّه من الضروري التركيز على بناء برامج إرشاد جماعي، تعمل على تعزيز أساليب التفكير الهرمي، والتحرري، والأقلي، وكذلك تعمل على التقليل من استخدام أساليب التفكير المحلي، والتنفيذي، والتقليدي، والداخلي والفوضوي.

ومن النتائج الرئيسية للدراسة الحالية أن أساليب التفكير التي تسهم في نظام معتقدات الفرد، سواءٌ بشكل سلبي أم بشكل إيجابي لدى الذكور تختلف عنها لدى الإناث. ومن ثمَّ يمكن القول أنه على الرغم من وجود أساليب تفكير أكثر عقلانية من غيرها، بشكل عام، إلا أن هذه الأساليب لها خصوصيتها عند التعامل مع الأفراد من حيث جنسهم. فهناك عدد من أساليب التفكير تسهم في التفكير العقلاني، وأخرى تسهم في التفكير اللاعقلاني لدى الذكور، ولكنها تختلف عن تلك الأساليب التي تسهم في التفكير العقلاني، أو تلك التي قد تساعد على التفكير اللاعقلاني لدى الإناث. ومن الجدير ملاحظته أنه على الرغم من اختلاف القدرة التبؤية لأساليب التفكير لدى الذكور، ولدى الإناث، إلا أنه لا توجد أساليب تفكير تعمل على تعزيز التفكير العقلاني لدى الذكور، وعلى التفكير اللاعقلاني لدى الإناث، أو العكس. وهنا لا بد من إجراء المزيد من الدراسات حول مدى اختلاف مساهمة أساليب التفكير في التفكير اللاعقلاني باختلاف الجنس، وكذلك باختلاف عوامل أخرى، خصوصاً لدى طلبة المدارس؛ وذلك للحد من التفكير اللاعقلاني عن طريق التركيز على أساليب التفكير الأكثر عقلانية من غيرها، والتقليل من تلك الأساليب التي تعدّ أكثر لاعقلانية.

المراجع

البدارين، غالب (٢٠٠٣). **أساليب التفكير وعلاقتها بأنماط الشخصية لدى طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جرادات، عبد الكريم (٢٠٠٦). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى الطلبة الجامعيين. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٢**(٣)، ١٤٣ – ١٥٣.

الدريدر، عبد المنعم (٢٠٠٤). **دراسات معاصرة في علم النفس المعرفي**، (ج١). القاهرة: عالم الكتب.

الريحاني، سليمان (١٩٨٧). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصصات في التفكير اللاعقلاني. **دراسات، ١٤**(٥)، ١٠٣– ١٢٤.

شتيرنبيرغ، روبرت (٢٠٠٤). **أساليب التفكير** (ترجمة عادل خضرة). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

شلبي، أمينة (٢٠٠٢). بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية من المرحلة الجامعية، دراسة مقارنة. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٤**(١٢)، ٨٧–١٤٢.

العتوم، عدنان، (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي، النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

العتوم، عدنان، الجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق (٢٠٠٧). **تنمية مهارات التفكير، النظرية والتطبيق**. عمان: دار المسيرة.

عجوة، عبد العال (١٩٩٨). أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة كلية التربية ببنها، ٣٣**(٩)، ٣٦١–٤٣٠.

عناقرة، نذير (١٩٩٨). **أساليب التعلم والتفكير المفضلة لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القواسمي، هالة (١٩٩٥). **العلاقة بين التوافق الزواجي والأفكار اللاعقلانية لدى مجموعات من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في مدينة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Angelo, C. (2001). **Personality differences of first-year law students using the theory of mental self-government.** Unpublished MAD, thesis, The University of Tennessee. Available: http://www.lib.umi.com/dissertations.

Dai, D. & Feldhsen, J. (1999). A validation study of thinking styles inventory: implications for gifted education. **Roeper Review, 21**(4), 302-308.

DiLorenzo, T., David, D. & Montgomery, G. (2007). The interrelations between irrational cognitive processes and distress in stressful academic settings. **Personality and Individual Differences, 42,** 765–776.

Dryden, W. (1996). **Handbook of individual therapy**. London: Sage publications.

Ellis, A. (1962). **Reason and emotion in psychotherapy.** New York, NY: Lyle Stuart.

Ellis, A. (1993). **How to stubbornly refuse to make yourself miserable about anything-yes anything.** New York, N Y: Lyle Stuart.

Geldard, K. & Geldard, D. (2002). **Counseling children, a practical introduction.** London: Sage Publications Ltd.

Sternberg, R. (1997). **Thinking styles.** Boston: Cambridge University Press.

Sternberg, R.(2003). **Cognitive psychology.** Australia: Thomson Wadsworth.

Watson, P., sherback, J. & Morris, R. (1998). Irrational beliefs, individualism-collectivism and adjustment. **Personality and Individual Differences, 24,** 173-179.

Zhang, L. (2000a). Relationship between thinking styles inventory and study process questionnaire. **Personality and Individual Differences, 29,** 841-856.

Zhang, L. (2000b). Are thinking styles and personality types related? **Educational Psychology, 20**(3), 271-284.

Zhang, L. (2001). Thinking styles, self-esteem, and extracurricular experiences. **International Journal of Psychology, 36**(2), 100-107.

Zhang, L. (2002). Thinking styles and the big five personality traits. **Educational Psychology, 22**(1), 16-31.

Zhang, L. (2006). Preferred teaching styles and modes of thinking among university Students in mainland China. Thinking styles and the big five personality traits. **Thinking Skills and Creativity, 1,** 95-107.

Zhang, L. & Postiglione, G. (2001). Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status. **Personality and Individual Differences, 31,** 1333-1346.

Zhang, L. & Sternberg, R. (1998). Thinking styles, abilities, and academic achievement among Hong Kong university students. **Educational Research Journal, 13,** 41-62.

Zhang, L. & Sternberg, R. (2002). Thinking styles and teachers' characteristics. **International Journal of Psychology, 37,** 3-12.

Zwemer, W. & Deffenbacher, J. (1984). Irrational beliefs, anger, and anxiety. **Journal of Counseling Psychology, 31,** 391-393.

61
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين

د. عبدالوهاب عوض كويران
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية- جامعة اليمن

مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين

د. عبدالوهاب عوض كويران
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية- جامعة اليمن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية. ولتحقيق هذا الهدف، طور الباحث استبانة تكونت من (٦٢) كفاية تدريسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) مديرا وموجها، منهم (٤٣) مدير مدرسة و(٤٢) موجّهاً تربوياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائيا في متغير الوظيفة لصالح الموجهين. كما بينت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق دالة إحصائيا، يعزى لمتغيري المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي في محور واحد من محاور الدراسة، وهو إدارة الصف، لصالح المؤهلين تربويا، وحملة البكالوريوس على التوالي، في حين لم تظهر فروق إحصائية لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المعلمون، التعليم الأساسي، الكفايات التدريسية، مديرو المدارس، الموجهون التربويون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٢/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٩/٢٢م

Perceptions of School Headmasters and Inspectors Towards the Extent of Use of Instructional Competencies by Teachers in Basic Schools in Wadi Hadhramout and Sahara Districts in the Republic of Yemen

Dr. Abdulwahab A.Kuwairan
Dept. Of Curriculum & Instruction
College of Education – Adan University

Abstract

This study aims at investigating the perceptions of school headmasters and inspectors towards the extent of use of instructional competencies by teachers in basic schools in Wadi Hadhramout and Sahara districts in the Republic of Yemen.

To fulfill this aim, a questionnaire of (62) items of instructional competencies has been designed to obtain necessary information regarding education and academic qualifications as well as the years of experience of (85) headmasters & inspectors.

The results of the study indicated low performance of the teachers in basic schools in utilizing the instructional competencies. In addition, the study indicated that there were significant differences according to the function variable in favor of the inspectors. It also showed significant differences in two other variables. These were educational and academic qualifications in the " classroom management" category in favor of educationally qualified persons and the Bachelor Degree respectively, whereas no significant differences were noticed in the variable of "years of experience".

Key words: teachers, basic schools, instructional competencies, headmasters, inspectors

مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين

د. عبدالوهاب عوض كويران
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية- جامعة اليمن

المقدمة

اهتمت البلدان والأمم –منذ نشوء التعليم النظامي– بإعداد المعلمين وتأهيلهم؛ للاضطلاع بدور فاعل وإيجابي في تربية الأجيال. وتعاظمت هذه الأهمية في عصرنا الراهن نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، وما أحدثته من تأثير في مختلف مناحي الحياة، وما شهده عالم العمل، والمهن من تطور كبير ومتسارع، وما نتج عن ذلك من متطلبات لتطوير فاعلية المدرسة، وتطوير مخرجاتها للاستجابة لهذه التطورات. لذلك فإن على معلمي اليوم، كما يرى ليفين، أن يعرفوا، ويكونوا قادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم. وينبغي إعدادهم لتعليم جميع طلبتهم؛ لتحقيق أعلى مخرجات تعلم عرفها التاريخ. وهذه وظيفة مختلفة كليًا عما كانت تفعله الأجيال السابقة من المعلمين. كما ينبغي تطوير مهارات المعلم ومعارفه نوعيا إذا أردنا تطوير تحصيل الطلبة إلى المستوى المطلوب لاقتصاد المعلوماتية (Levin, 2006).

وعلى الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيراً وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعا. فالمعلم كما يرى شولمان (Schulman, 1987) ينبغي أن يظل هو الأساس، وستبقى النقاشات الدائرة حول السياسات التعليمية شكلية ومفرغة من أية قيمة عملية إذا كان المعلمون – وهم أدوات التدريس الرئيسة – غير قادرين على أداء مهامهم بكفاءة واقتدار. وليس بالإمكان أن يحل الحاسوب المصغر محل المعلم، أو أن يتم استنساخ المعلم عبر نظام تلفزيوني ما. كما أنه ليس بمقدور الدروس المدونة (scripted lessons) في الكتب الدراسية توجيه المعلم أو التحكم في أدائه. وبالطبع، لا يمكن إغفال إدراج المعلمين في أي سجل مالي (Voucher System). وأوضح تقرير "اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا" (The National Commission on Teaching & America's Future, 1996)، أنه لا سبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين. وقد تعلم كل الذين عملوا من أجل تطوير التعليم، خلال العقود الماضية أن إصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بتجاهل المعلم، وأن النجاح في أي جانب من جوانب

إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءتهم. كما أنه لا يمكن لأي شيء آخر أن يحل محل معارفهم، ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في مختلف الأعمار. كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعليمي، أو رزمة مناهج جديدة، أو نظام اختبار متطور، إدراك ما الذي يعرفه الطلبة مسبقا، وتبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام. ومن ذا الذي يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند الطلبة إلا معلم يعرف جيدا كيف يتعلم الطلبة بفاعلية. ومن يستطيع التعامل، والاهتمام بالطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم، سوى معلم يعرف جيدا كيف يتعلّم الطلبة ذوو احتياجات التعلم المتنوعة القادمون من بيئات اجتماعية متباينة، تختلف نظرة كل منهم لما ينتظرونه من التعليم. وبالنتيجة، فإن تعليماً ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية.

وبالمعنى نفسه تقريبا، أوضح نيلد وآخرون (Neild, Elizabeth, Travers & Lesnick, 2003) أن عددا متناميا من الدراسات التربوية مثل دراسات (Ferguson & Brown, J. 1994 Monk,)، (2000) و (Rowan, Correnti, & Miller,.2002) ودراسة (Sanders, 1998)، أظهرت أن نوعية المعلم لها التأثير الأكبر في حجم ما يتعلمه الطلبة، مقارنة بالعوامل المدرسية الأخرى.

ويؤثر مستوى معارف المعلم التخصصية في المادة، أو المواد التعليمية التي يُدرسها في نوعية تحصيل طلبته. ولذلك فإن الإعداد التخصصي للمعلم مهم للغاية، ولكنه يكون منقوصا إذا لم يصاحبه إعداد تربوي وتدريسي. وقد أيدت ذلك عدد من الأدبيات، والبحوث التربوية، مثل دراسات (Shulman, 1987) (Saphier, & Gower, 1997) و(Wenglinsky, 2000) التي كشفت أن معارف المعلم التخصصية مهمة، إلا أن هناك دلائل قوية تبين أن محتوى التخصص بمفرده غير كاف. فالمعلمون الجيدون هم الذين يستطيعون إعادة تشكيل المعارف بالطرق التي تجعل الطلبة يستوعبونها، ويستخدمون مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس الملائمة لموضوعات، وصفوف، وطلبة متنوعين.

وبهذا، فإن معرفة المعلم بمادة تخصصه، وإلمامه بطرائق التدريس، وتمكنه من الكفايات اللازمة التي يجب إتقانها من قبله، ليكون قادرا على أداء مهماته التعليمية والإدارية من الأمور المسلم بها في التربية والتعليم. وتعني الكفاءة هنا أن يكون الفرد مؤهلا تأهيلا جيدا للقيام بنشاط ما، أو إنجاز مهام وظيفية محددة وفقا لمعايير. ووفقا للمجلس العالمي لمعايير التدريب، والأداء، والتدريس (IBSTPI, 2006) و(Richey, Dennes & Foxon, 2001) تُعرّف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة. وقد حدد المجلس خمس كفايات رئيسة للتدريس، هي: (١) كفاية الشخصية (٢) التخطيط والإعداد (٣)

طرائق واستراتيجيات التدريس (٤) التقييم (٥) إدارة بيئة التعلم. ولا يوجد –بطبيعة الحال– إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية، والفرعية، ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد إلى آخر. ومهما كان أمر هذا الاختلاف فإنّ مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، ومستوى ممارسته لها يظلّان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة، وفي نوعية مخرجاتها، وهو ما جعل منها موضوعا خصبا للباحثين؛ لتحديد ماهيتها من ناحية، ولجعلها من المؤشرات الأساسية لتقييم أداء المعلم التدريسي، والحكم عليه من ناحية أخرى.

وفضلا عن الدراسات الأجنبية التي تم استعراض بعضها سلفا، أفاد الباحث من العديد من الدراسات العربية، واليمنية التي تصدت لتقييم مستوى امتلاك، أو ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية، كدراسة المخلافي، (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى ممارسة الطالب المعلم في كلية التربية تعز للكفايات التدريسية العامة أثناء التربية العملية من وجهة نظر المشرفين. استخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من خمس وثلاثين كفاية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة الطلبة المعلمين لكل الكفايات.

كما هدفت دراسة أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن (٢٠٠٢) إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثون عينة عشوائية من بعض المحافظات، واستخدمت الدراسة قائمة كفايات تكونت من (١٢٤) كفاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي.

وأجرى كرم (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، من وجهتي نظر الموجهين، والمدرسين الأوائل. استخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من (٦٤) كفاية تدريسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المواد الاجتماعية يتقنون غالبية الكفايات التدريسية.

أما دراسة الحربي (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى التعرف إلى الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمات التربية الإسلامية، ومعرفة درجة ممارستهن لهذه الكفايات بالمرحلة المتوسطة بجنوب جدة المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر المد يرين والموجهين . واستخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من (٧٧) كفاية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمة التربية الإسلامية كان (عالياً جداً)، أما مستوى ممارسة المعلمات لهذه الكفايات فقد كان متوسطا.

وهدفت دراسة طايع (١٩٩٩) إلى التعرف إلى مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية بمدينة عدن للكفايات التدريسية. استخدم طايع مقياس الكفايات الذي

أعده محمد زياد حمدان بعد تعديله، ليتناسب مع البيئة اليمنية. وقد احتوى المقياس على (١٥) كفاية رئيسة، يتفرع عنها(٢٧٣) كفاية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية كان بنسبة متوسطة ٦٠٪.

وقد أجرى مطهر والصوفي (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء الطلبة في مدى فاعلية برامج التأهيل في كلية التربية بجامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهامهم التدريسية بنجاح. تكونت أداة الدراسة من (٥٠) كفاية، وأظهرت نتائج الدراسة حصول الكفايات الأكاديمية فقط على تقديرات عالية من الطلبة، في حين تفاوتت تقديرات الطلبة للكفايات التربوية بين متوسطة، وضعيفة.

وأما دراسة شبارة (١٩٩٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى إتقان الطالبات المعلمات للكفايات التعليمية المنشودة لبرنامج التربية العملية بالكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. استخدم شبارة بطاقة ملاحظة، تكونت من (٣٨) كفاية فرعية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ برنامج التربية العملية الميدانية لا يؤدي دوره في إكساب الطالبات المعلمات الكفايات التعليمية المنشودة.

مشكلة الدراسة

تتداخل مجموعة من العوامل المدرسية المؤثرة في مستوى تحصيل الطلبة، وفضلا عن دور المعلم، ومستوى تأهيله، تؤدي عوامل أخرى كالإدارة المدرسية، ونوعية التوجيه التربوي، وحجم غرفة الصف، وحجم المدرسة، وتوافر مصادر التعلم، وغيرها دورا مهما، ومؤثرا في نوعية مخرجات التعليم. ومع أنه من الصعوبة بمكان تطوير مقياس، يساعد في تحديد مقدار تأثير كل عامل من هذه العوامل المدرسية في ما يتعلق بتحصيل الطلبة، يتزايد عدد الدراسات التي تعدّ المعلم، ومستوى تأهيله أكثر هذه العوامل فاعلية في التحصيل. ولذلك اتجه الاهتمام في هذا البحث نحو تقييم مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية الأساسية، بصفته تقييما غير مباشر لمخرجات مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية، ويمكن في ضوء نتائجه توقع تأثيراته الايجابية، والسلبية في مستوى تحصيل طلبته من ناحية أخرى. ولذلك يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي بوادي حضرموت، والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين؟

أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى التعرف إلى مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت، والصحراء للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين.

أسئلة الدراسة

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين ؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الوظيفة ؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل التربوي ؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذا البحث في كونه أول بحث– على حد علم الباحث – يتصدّى لتقييم معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء. ولذلك يمكن أن يسهم البحث في إطلاع القيادات التربوية ومديري المدارس، والموجهين، والمعلمين، والآباء، وكل من له علاقة بتطوير التعليم على واقع ممارسة معلمي التعليم الأساسي لنشاطهم التدريسي، وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل الطلبة، وبمخرجات التعليم الأساسي.

محددات الدراسة

اقتصر البحث على الآتي:

١. مديري المدارس، والموجهين التربويين في مدارس التعليم الأساسي بمديريات وادي حضرموت والصحراء، الجمهورية اليمنية في العام الدراسي ٢٠٠٦م.

٢. الكفايات التدريسية الأساسية المتضمنة في أداة البحث، التي تتكون من أربع كفايات أساسية، و(٥٩) كفاية فرعية.

مصطلحات الدراسة

الكفاية التدريسية: تُعرّف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، ووفقا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة (Richey, et al., 2001)، ويعرف (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٦) الكفايات التدريسية بأنها "مجموعة المعارف، والمفاهيم، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم، والمهارات التي تلزم المعلم لكي يقوم بتعليم جيد وناجح للتلاميذ داخل الصف وخارجه".

مديرو المدارس: مديرو مدارس التعليم الأساسي بوادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية.

الموجهون التربويون: موجهو المواد التعليمية المختلفة في مدارس التعليم الأساسي بوادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية.

التعريف الإجرائي للكفاية التدريسية: الدرجة التي يتحصل عليها المعلم في أداة البحث، التي تعبر عن مستوى ممارسته للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالصورة المسحية؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وكذلك استخدم الاستبيانة أداةً لجمع البيانات في ضوء هدف البحث وأسئلته.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع البحث من مديري مدارس التعليم الأساسي، والموجهين التربويين بمديريات وادي حضرموت والصحراء بمحافظة حضرموت، الجمهورية اليمنية.

عينة الدراسة

حرص الباحث على اختيار مجتمع البحث بأكمله بوصفه عينةً لهذه الدراسة. لكن حالت ظروف عديدة دون تحقيق ذلك، أهمها المساحة الجغرافية الكبيرة لمديريات وادي حضرموت والصحراء، والتباعد الجغرافي الكبير بين المدارس في إطار كل مديرية. ولذلك اقترح مدير عام مكتب التربية بمديريات وادي حضرموت والصحراء اختيار ٥٠٪ من مديري المدارس من جميع مديريات الوادي والصحراء، البالغ عددها ١٤ مديرية، واختيار مجتمع الموجهين التربويين كلّه؛ لوجودهم في عواصم المديريات، ولسهولة التواصل معهم، وتجميع الاستبانات. وقد تكرم مدير عام التربية بإرسال رسالة إلى جميع مديريات الوادي

والصحراء، طلب منهم فيها الاستجابة السريعة والواعية لفقرات الاستبيان وإعادتها إلى مكتب التربية في الوادي والصحراء بالسرعة الممكنة.

وقد بلغ عدد مديري المدارس في التعليم الأساسي، الذين تم تسليمهم استبيانة البحث ٧٨ مديرا، من أصل ١٥٦ مديرا، أي ما نسبته ٥٠٪ من إجمالي عدد المديرين. وتم استرجاع ٥٧ استبيانة ألغي منها ١٥ استبيانة، لعدم اكتمال المعلومات. وبذلك بلغ إجمالي عينة المديرين ٤٣ مديرا. أي ما نسبته ٢٧٪ من إجمالي المجتمع الأصلي لمديري المدارس. وفيما يتعلق بالتوجيه التربوي في التعليم الأساسي، فقد تم توزيع الأداة على المجتمع الأصلي كلّه وعددهم ٥٥ موجها. وقد تم استرجاع ٤٢ استبيانة، أي ما نسبته ٧٨٪ من إجمالي المجتمع الأصلي للموجهين. وبذلك تكوّنت عينة البحث من ٨٥ مدير مدرسة، وموجهاً تربوياً، يشكل المديرون ٥٠,٦٪ منهم، في حين بلغت نسبة الموجهين التربويين ٤٩,٤٪ ، كما يوضحه الجدول رقم (١) الآتي.

الجدول رقم (١)
يوضح توزيع عينة البحث من المديرون والموجهين وفقا لخصائصهم الشخصية

المتغيرات		المديرون		الموجهون		الإجمالي	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
المؤهل التربوي	تربوي	٢٥	٥٨,٢	٣٩	٩٢,٨	٦٤	٧٥,٣
المؤهل العلمي	غير تربوي	١٨	٤١,٨	٣	٧,٢	٢١	٢٤,٧
	ثانوي وما دونها	١٣	٣٠,٢٣	٣	٧,١	١٦	١٩
	دبلوم	١٣	٣٠,٢٣	٥	١١,٩	١٨	٢١
الخبرة	بكالوريوس	١٧	٣٩,٥٣	٣٤	٨١	٥١	٦٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٥٣,٤٩	٢٦	٦١,٩	٤٩	٥٧,٦
	٥ - ١٠ سنوات	١٤	٣٢,٥٦	١١	٢٦,١	٢٥	٢٩,٤
أقل من ٥ سنوات		٦	١٣,٩٥	٥	١٢	١١	١٣
المجموع		٤٣	٥٠,٦٪	٤٢	٤٩,٤٪	٨٥	١٠٠٪

أداة الدراسة

وفقا لطبيعة مشكلة البحث، وهدفه، صمم الباحث أداة البحث في صورة استبيانة بالاستناد إلى دراسة ما توافر من البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية. وقد استطاع الباحث بالاستناد إلى تلك الأدبيات تصميم أداة بحثه التي تكونت من (٦٢) كفاية تدريسية فرعية، موزعة على أربعة محاور، هي تخطيط الدرس (١٦) كفاية، تنفيذ الدرس(٢٤) كفاية، إدارة الصف (١٣) كفاية، وتقييم تعلم الطلبة (٩) كفايات.

وقد صممت الأداة في شكل استبيانة احتوت على مقياس خماسي التقدير: عالية جدا ولها ٥ درجات، عالية ولها ٤ درجات، متوسطة ولها ٣ درجات، ضعيفة ولها درجتان،

وضعيف جدا ولها درجة واحدة. وطُلب من مديري المدارس، والموجهين التربويين تحديد مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية من خلال وضع علامة (ü) أمام التقدير الذي يعكس مستوى استجابتهم. واعتبر الباحث، بالاستناد إلى الدراسات السابقة، كدراسة مركز البحوث والتطوير التربوي (٢٠٠٢) أن ٨٠٪ تمثل المستوى المقبول تربويا لدرجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية.

صدق الأداة

ومن أجل معرفة ارتباط الكفاية بالمحور الذي تنتمي إليه، فضلا عن وضوح الفكرة وسلامة الصياغة، ومدى ملاءمة الأداة لتقييم مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، ذوي العلاقة، في جامعة عدن، ومركز البحوث والتطوير التربوي – صنعاء. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، تم في ضوئها إجراء التعديلات، وهي: حذف كفايتين فرعيتين من محور التخطيط، وكفاية واحدة من محور تنفيذ الدرس؛ لتكرارهما. وبذلك أصبحت الاستبانة تتكون من (٥٩) كفاية بدلا من (٦٢)، موزعة على المحاور الأربعة كالآتي: التخطيط (١٤) كفاية، تنفيذ الدرس (٢٣) كفاية، إدارة الصف (١٣) كفاية، وتقييم التعلم (٩) كفايات.

ثبات الأداة

حصل الباحث على ثبات الأداة من خلال حساب معاملات الارتباط بين قائمة العبارات في المحاور الأربعة لأداة الدراسة، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ ٠,٩٦ على مستوى الأداة ككل، وهي قيمة مرتفعة تؤكد ثبات الأداة. أما بالنسبة لكل محور من محاور أداة البحث، وهي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم فقد كانت قيمة ألفا مرتفعة، كما يوضحها الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معاملات الارتباط للمحاور الأربعة وفقا لقيمة ألفا كرونباخ

م	المحور	قيمة ألفا كرونباخ
	الأداة ككل	٩٦.
١	تخطيط الدرس	٨٨.
٢	تنفيذ الدرس	٩٠.
٣	إدارة الصف	٩٠.
٤	تقييم التعلم	٨٤.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث أسلوبين للمعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وهما: الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لوصف النتائج وتحليلها، أما ما يتعلق باختبار الفروض، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (anova)، واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

عرض النتائج

يتناول الباحث عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء هدف البحث وأسئلته. وتسهيلاً لعرض تلك النتائج، ومناقشتها تم تصنيفها إلى مجموعات، بحسب أسئلة البحث، وهي كالآتي:

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن سؤال البحث الأول ونصه "ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية؟" استخدم الباحث المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية للتعبير عن مستوى ممارسة الكفايات بشكل عام، وكذلك بالنسبة لكل محور من محاورها الأربعة، تم ترتيبها تنازليا، وفقا لمتوسطها المئوي المرجح، كما توضحها الجداول رقم (٣)، (٤)،(٥)، (٦) و(٧).

١- الكفايات ككل

يوضح الجدول رقم (٣) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين للكفايات بشكل عام، ولكل محور من محاورها. حيث بلغ المتوسط المئوي المرجح لمستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية (٥٦,٨٪) وهي نسبة متدنية مقارنة بالمستوى المقبول في هذه البحث والمحدد بـ (٨٠٪).

وفيما يتعلق بكل محور من المحاور الأربعة للكفايات التي احتوتها أداة الدراسة، فقد تراوحت قيم المتوسطات المرجحة لكل من محور إدارة الصف (٥٨٪) ، ومحور تخطيط الدرس (٥٧,٦٪)، ومحور تنفيذ الدرس (٥٧٪)، ومحور تقييم التعلم (٥٤٪) كما يوضحها الجدول رقم (٣). وتبين هذه النتيجة تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محاور البحث الأربعة، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠٪).

الجدول رقم (٣)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لجميع محاور الكفايات التدريسية مرتبة تنازليا

المحور	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
جميع الكفايات	٥٦,٨	٠,٥٨
إدارة الصف	٥٨	٠,٥٦
التخطيط	٥٧,٦	٠,٥٢
تنفيذ الدرس	٥٧,٢	٠,٤٦
التقويم	٥٤	٠,٥١

٢- كفاية تخطيط الدرس

فيما يتعلق بالمحور الأول للكفايات التدريسية (تخطيط الدروس) يبين الجدول رقم (٤) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكل كفاية.

الجدول رقم (٤)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكفاية التخطيط مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يوزع زمن الدرس توزيعا ملائماً للمراحل المختلفة وفقا لخطة الدرس	٦٢,٨	٠,٨٢	١
٢	يحدد الهدف العام للدرس.	٦٢,٦	٠,٨٤	٢
٣	يختار عناصر المحتوى الأساسية والمهمّة.	٦٠	٠,٩٣	٣
٤	يحلل محتوى الدرس .	٥٩,٦	٠,٨٦	٤
٥	يختار طرائق التدريس الملائمة للأهداف والمحتوى وظروف التعلم.	٥٩,٦	٠,٩٤	٥
٦	يختار تقنيات التعليم المناسبة للأهداف والمحتوى وظروف التعلم	٥٨,٤	٠,٨٦	٦
٧	يضع خطة واضحة لسير الدرس.	٥٦,٢	٠,٩٢	٧
٨	يقوم بإعداد وسائل تعليمية من الخامات المحلية المتوفرة.	٥٤,٤	٠,٨٠	٨
٩	يحدد أساليب وإجراءات التثبيت في الدرس .	٥٣,٤	٠,٧٩	٩
١٠	يصوغ أهداف المجال المعرفي بمستوياته المختلفة.	٥٢,٢	٠,٨٧	١٠
١١	يصوغ أهدافاً مهارية.	٥٢	٠,٨٨	١١
١٢	يصوغ أهدافا وجدانية.	٤٨,٨	٠,٩٢	١٢
١٣	يحدد أساليب التقييم الملائمة لأهداف الدرس.	٤٨,٨	٠,٩٢	١٣
١٤	يختار عناصر المحتوى وفقا لأهداف الدرس.	٤٧,٦	٠,٨٧	١٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الكفايات الفرعية التي جاءت في المراتب الخمس الأولى، وهي: توزيع زمن الدرس توزيعا ملائماً للمراحل المختلفة وفقا لخطة الدرس، وتحديد الهدف العام للدرس، واختيار عناصر المحتوى الأساسية والمهمة، وتحليل محتوى الدرس، واختيار طرائق التدريس الملائمة للأهداف، والمحتوى، وظروف التعلم تراوحت متوسطاتها المئوية

المرجحة ما بين (٦٢,٨٪) و(٥٩,٦٪)، وهي قيم تشير إلى مستوى ممارسة متوسطة، في حين أشارت المتوسطات المئوية المرجحة لباقي الكفايات في هذا المحور إلى قيم متدنية، تراوحت ما بين (٥٨,٤ ٪) للكفاية السادسة من حيث الرتبة، وهي كفاية اختيار تقنيات التعليم المناسبة للأهداف، والمحتوى، وظروف التعلم، و(٤٧,٦٪) للكفاية الأخيرة من حيث الرتبة، وهي كفاية اختيار عناصر المحتوى وفقا لأهداف الدرس.

وتوضح هذه النتائج تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور تخطيط الدرس مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠ ٪).

٣- كفاية تنفيذ الدرس

فيما يتعلق بالمحور الثاني للكفايات التدريسية (تنفيذ الدرس) يبين الجدول رقم (٥) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكل كفاية.

الجدول رقم (٥)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافاتِ المعيارية لكفاية تنفيذ الدرس مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يستخدم الكتاب التعليمي بفاعلية.	٦٧,٢	١,٠١	١
٢	متمكن من المادة العلمية لموضوع الدرس.	٦٦,٨	٠,٨٠	٢
٣	يستخدم لوح الطباشير بفاعلية.	٦٦,٢	٠,٩٩	٣
٤	يتحدث بصوت واضح وبلغة سليمة وبسيطة.	٦٥,٦	٠,٩٨	٤
٥	يبرز العناصر الأساسية والمهمّة لمحتوى الدرس.	٦١,٦	٠,٩٠	٥
٦	يعرض أمثلة متنوعة تكفي لتحقيق وضوح عناصر محتوى الدرس.	٦١,٦	٠,٧٩	٦
٧	يستخدم إجراءات فاعلة لتهيئة المتعلمين وإثارة دوافعهم للدرس .	٥٨,٤	٠,٨٢	٧
٨	يجعل إجراءات معالجة الدرس متوافقة مع الأهداف.	٥٨,٢	٠,٧٧	٨
٩	يربط محتوى الدرس بأمثلة حياتية من بيئة المتعلمين.	٥٨,٢	٠,٨٥	٩
١٠	يربط محتوى الدرس بخبرات المتعلمين السابقة.	٥٧,٦	٠,٩٤	١٠
١١	يربط بين الجوانب النظرية وتطبيقاتها.	٥٧,٦	٠,٨٦	١١
١٢	يعمل على توجيه الأسئلة الملائمة لقدرات المتعلمين .	٥٧,٦	٠,٧٦	١٢
١٣	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	٥٦,٤	٠,٦٨	١٣
١٤	يحافظ على الزمن المحدد لكل مرحلة من مراحل الدرس.	٥٦	٠,٨٧	١٤
١٥	يعالج محتوى الدرس بصورة واضحة ومشوقة.	٥٥,٢	٠,٧٨	١٥
١٦	يستخدم أساليب وإجراءات التثبيت بفاعلية.	٥٤,٦	٠,٦٨	١٦
١٧	يعالج محتوى الدرس بصورة منظمة ومتسلسلة.	٥٤,٤	٠,٧٥	١٧
١٨	يقدم مادة علمية حديثة ومواكبة.	٥٤,٢	٠,٨٧	١٨
١٩	يربط محتوى الدرس بالتطورات الجارية في المجتمع.	٥٣,٦	٠,٧٦	١٩
٢٠	يستخدم طرائق تدريس متنوعة.	٥٢	٠,٧٩	٢٠
٢١	يستخدم وسائل تعليمية ملائمة لأهداف الدرس ومحتواه.	٥٠,٢	٠,٧٣	٢١
٢٢	يربط محتوى الدرس بمعارف المتعلمين السابقة.	٤٩,٨	٠,٨٥	٢٢
٢٣	يعالج عناصر المحتوى بالاستناد إلى مصادر تعلم مختلفة.	٤٦,٦	٠,٧١	٢٣

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الكفايات الفرعية التي جاءت في المراتب الست الأولى، والتي تراوحت متوسطاتها المئوية المرجحة ما بين (٦٧,٢ ٪) و (٦١,٦٪)، تقترب قيمها من مستوى متوسط، مقارنة بالمستوى المقبول في هذه الدراسة، في حين حصلت باقي الكفايات الفرعية على متوسطات مئوية متدنية، تراوحت قيمها ما بين (٥٨,٤٪ و ٤٦,٦٪).

وتوضح هذه النتائج تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور تنفيذ الدرس، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠ ٪).

٤- كفاية إدارة الصف

فيما يتعلق بالمحور الثالث للكفايات التدريسية (إدارة الصف)، يبين الجدول رقم (٦) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكل كفاية.

الجدول رقم (٦)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكفاية إدارة الصف مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يهتم بالطلبة المتفوقين.	٦٥,٦	١,٠١	١
٢	يستخدم الأساليب المختلفة لتحقيق النظام والانضباط في الصف.	٦٥,٤	٠,٩٤	٢
٣	يشجع المتعلمين على الإجابة عن الأسئلة.	٦٤	٠,٨٤	٣
٤	يتصف بالاتزان الانفعالي.	٦١,٤	٠,٧٩	٤
٥	يوفر فرصا متساوية لمشاركة جميع المتعلمين في الدرس.	٦٠,٤	٠,٧٧	٥
٦	يقيم علاقة إيجابية مع المتعلمين.	٥٩,٨	٠,٨٧	٦
٧	يشجع المتعلمين على توجيه الأسئلة.	٥٨,٨	٠,٨١	٧
٨	يشجع المتعلمين على التفاعل الايجابي في الدرس.	٥٧,٨	٠,٩٣	٨
٩	يستخدم أساليب الثواب والعقاب للتأثير في عملية التعلم.	٥٧,٤	٠,٨٦	٩
١٠	يطوّر الموقف الإيجابي للتعلم وعاداته لدى المتعلمين.	٥٣,٦	٠,٧١	١٠
١١	يستخدم أساليب وإجراءات التعرف على الفروق الفردية بفاعلية.	٥١,٨	٠,٧٠	١١
١٢	يطوّر طرائق التفكير والعمل العلمي للمتعلمين.	٤٩,٦	٠,٨٤	١٢
١٣	يستخدم أساليب علاجية للطلبة المتخلفين.	٤٨,٢	٠,٨٢	١٣

يوضح الجدول رقم (٦) أن الكفايات التدريسية الفرعية التي جاءت في المراتب الست الأولى، والتي تراوحت متوسطاتها المئوية المرجحة ما بين (٦٥,٦٪) و(٥٩,٨٪) تقترب قيمها من المستوى المتوسط، في حين حصلت باقي الكفايات الفرعية على متوسطات مئوية متدنية تراوحت ما بين (٥٨,٨٪) و(٤٨,٢٪). وتوضح هذه النتائج تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور إدارة الصف، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠٪).

٥- كفاية تقييم التعلم

وفيما يتعلق بالمحور الثالث للكفايات التدريسية (تقييم التعلم)، يبين الجدول رقم (٧) الآتي قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل كفاية.

الجدول رقم (٧)
يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكفاية التقييم مرتبة تنازلياً

م	العبارة	النسبة المئوية المرجحة	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.	٦٤	٠,٧٤	١
٢	يستخدم التقويم النهائي بفاعلية.	٥٩,٢	٠,٨٤	٢
٣	يجيد وضع الاختبارات التحصيلية بأنواعها.	٥٦,٤	٠,٧٦	٣
٤	يستخدم التقويم البنائي (التكويني) بفاعلية.	٥٢,٢	٠,٧٣	٤
٥	يستخدم الأدوات المناسبة لتقييم جوانب التعلم المختلفة.	٥١,٢	٠,٧٨	٥
٦	يستخدم التقويم القبلي(التشخيصي) لتحديد متطلبات التعلم.	٥٠,٨	٠,٧٠	٦
٧	يستخدم نتائج التقويم لتطوير نشاطه التدريسي.	٥٠,٨	٠,٨٤	٧
٨	يستخدم نتائج التقويم في التعرف على الفروق الفردية ومعالجتها.	٥٠,٦	٠,٨٠	٨
٩	يستخدم نتائج التقويم لتطوير فاعلية عملية التعلم.	٥٠,٢	٠,٧٧	٩

يوضح الجدول رقم (٧) تدني المتوسطات المئوية المرجحة لممارسة المعلمين لجميع الكفايات التدريسية في هذا المحور، التي تراوحت قيمها بين (٥٦,٤٪) و(٥٠,٢٪) باستثناء كفايتين، وهما: كفاية ربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها، واستخدام التقييم النهائي بفاعلية، فقد حصلتا على متوسطين مرجحين هما (٦٤٪) و(٥٩,٢٪) على التوالي، وتقتربان من المستوى المتوسط مقارنة بالمستوى المقبول في هذه الدراسة. وتوضح هذه النتائج ضعف مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور التقييم، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠٪).

عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة هن سؤال البحث الثاني ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائيا في وجهتي نظر المديرين والموجهين حول مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الوظيفة؟"، استخدم الباحث الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية، بحسب متغير الوظيفة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨).

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج استخدام الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق بين متوسطي وجهات نظر المديرين والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بحسب متغير الوظيفة، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١) للأداة ككل، وفي كل محور من محاورها الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم لصالح الموجهين التربويين.

الجدول رقم (٨)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية وفقا لمتغير الوظيفة

المجال	الوظيفة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
التخطيط	مديرون	٤٣	٢,٦٧٨٨	٤١٣٦.	٣,٩٥٦	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,٠٩٢٣	٥٤٠٩.			
تنفيذ الدرس	مديرون	٤٣	٢,٥٨٥٣	١٨٠٩.	٦,٩١٦	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,١٣٦٩	٤٩٠٠.			
إدارة الصف	مديرون	٤٣	٢,٥٦٣٥	٢٥٨٣.	٦,٩٨٤	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,٢٤٥١	٥٨٤٣.			
التقييم	مديرون	٤٣	٢,٤٩٦١	١٧٨٧.	٤,٠١٨	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٢,٩٠٧٤	٦٤٦٤.			
الكلي	مديرون	٤٣	٢,٥٨٢٦	١٦٨٢.	٦,٥١٧	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,٠٩٧٩	٤٨٩٨.			

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر المديرين والموجهين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل التربوي؟"، لمعرفة دلالة الفروق بين وجهتي نظر المديرين والموجهين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية وفقا للمؤهل التربوي، استخدم الباحث الاختبار التائي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية يعزى لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المؤهل التربوي	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
التخطيط	تربوي	٦٤	٢,٨٧٦٠	٥٥٠٨.	٠,٢١٨	٨٣	٨٢٨٠.
	بدون	٢١	٢,٩٠٤٨	٤٢٩٢.			
تنفيذ الدرس	تربوي	٦٤	٢,٩٠٤٣	٤٥٦٨.	١,٦٤٦	٨٣	١٠٠.
	بدون	٢١	٢,٧١٦٣	٤٤٦٢.			
إدارة الصف	تربوي	٦٤٤	٣,٠١٥٤	٥٣٥٩.	٣,٥٠٢	٨٣	٠١٠.
	بدون	٢١	٢,٥٤٩٥	٥٠٦٩.			
التقييم	تربوي	٦٤	٢,٧٣٧٨	٥٢٤٣.	١,٢١٢	٨٣	٢٢٩٠.
	بدون	٢١	٢,٥٨٢٠	٤٦٧٣.			
المحاور ككل	تربوي	٦٤	٢,٨٨٥٨	٤٥٨٢.	١,٧٧٩	٨٣	٠٧٩٠.
	بدون	٢١	٢,٦٨٩٠	٣٧٦٢.			

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج استخدام الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق بين متوسطي وجهات نظر المديرين والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بحسب متغير المؤهل التربوي، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (∝ =٠,٠١) في محور إدارة الصف، في حين لا توجد فروق معنوية في باقي المحاور، ولا في مستوى الأداة ككل.

عرض نتائج السؤال الرابع

للإجابة هن سؤال البحث الرابع ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر المديرين والموجهين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟" استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بحسب متغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	٣٤٦.	٢	١٧٣.	٦٣٢.	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٤٦٥	٨٢	٢٧٤.		
	الكلي	٢٢,٨١١	٨٤			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	١,٣١٥	٢	٦٥٨.	٣,٢٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٣٧٠	٨٢	٢٠٠.		
	الكلي	١٧,٦٨٥	٨٤			
إدارة الصف	بين المجموعات	٣,٩٦٦	٢	١,٩٨٣	٧,١٦٤	دالة ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٢,٧٠٢	٨٢	٢٧٧.		
	الكلي	٢٦,٦٦٨	٨٤			
التقييم	بين المجموعات	١,٥٢٧	٢	٧٦٣.	٣,٠٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠,٥٤٣	٨٢	٢٥١.		
	الكلي	٢٢,٠٧٠	٨٤			
المحاور ككل	بين المجموعات	١,٤٨٦	٢	٧٤٣.	٤,٠١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,١٨٠	٨٢	١٨٥.		
	الكلي	١٦,٦٦٦	٨٤			

يوضح الجدول رقم (١٠) أن النسبة الفائية المحسوبة لكل من المحاور الآتية: التخطيط ، وتنفيذ الدرس، والتقييم، أصغر من الجدولية عند مستوى دلالة (α= ٠٥.) وهذا يؤكد عدم

وجود فروق دالة إحصائيا. في حين تكون النسبة الفائية المحسوبة لمحور إدارة الصف أكبر من الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دلالة إحصائيا في مستوى ممارسة الكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولكي يتم التعرف على اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه، لإجراء المقارنات البعدية للمؤهل العلمي وقد كانت الفروق دالة لصالح المؤهل العلمي بكالوريوس، كما يوضحها الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)
المقارنات البعدية باختبار شيفيه لأثر المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	المتوسط الحسابي	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس
إدارة الصف	ثانوية	٢,٦٣٩٤			*
	دبلوم	٢,٦٣٢٥			*
	بكالوريوس	٣,٠٧٦٧			

عرض نتائج السؤال الخامس

للإجابة هن سؤال البحث الخامس ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة؟"، استخدم الباحث اختبار أسلوب تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة الفروق بين متوسطات ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بحسب متغير الخبرة. وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية يعزى لمتغير الخبرة

الكفاية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	١,٠٣٠	٢	.٥١٥	١,٩٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١,٧٨١	٨٢	.٢٦٦		
	الكلي	٢٢,٨١١	٨٤			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	١,١٠٧	٢	.٥٥٣	٢,٧٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٥٧٨	٨٢	.٢٠٢		
	الكلي	١٧,٦٨٥	٨٤			
إدارة الصف	بين المجموعات	.٥٥٨	٢	.٢٧٩	.٨٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦,١١٠	٨٢	.٣١٨		
	الكلي	٢٦,٦٦٨	٨٤			
التقويم	بين المجموعات	.١٥٥	٢	٧,٧٤٧	.٢٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١,٩١٥	٨٢	.٢٦٧		
	الكلي	٢٢,٠٧٠	٨٤			
المحاور ككل	بين المجموعات	.٤٧٤	٢	.٢٣٧	١,٢٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,١٩٢	٨٢	.١٩٧		
	الكلي	١٦,٦٦٦	٨٤			

يشير الجدول رقم (١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة على صعيد أي محور من محاور البحث، ولا للمحاور ككل. إذ جاءت قيم (ف) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية لـ (ف) عند درجات حرية ٢، ٨٢ ، ومستوى دلالة (٠,٠٥).

مناقشة النتائج

أولاً: فيما يتعلق بالسؤال الأول ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين؟ كشفت النتائج كما أوضحتها الجداول رقم (٣، ٤، ٥، ٦، و٧) تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية الأساسية بشكل عام، وفيما يتعلق بالمحاور الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات اليمنية، التي تناولت مستوى امتلاك، أو مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في كل من التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية اليمنية، مثل دراسة مركز البحوث والتطوير التربوي بعدن (٢٠٠٢)، ودراسة المخلافي (٢٠٠٣)، ودراسة مطهر والصوفي (١٩٩٤). وقد عزت هذه الدراسات تدني مستوى كفايات المعلمين إلى ضعف برامج إعداد المعلمين في مؤسسات الإعداد بالجمهورية اليمنية.

وإذ يتفق الباحث مع ما ذهبت إليه هذه الدراسات، فإنه يرى أن تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية، كما أوضحتها نتائج هذا البحث، ربما يعزى إلى أسباب أخرى عديدة، قد لا تقتصر فقط على ضعف مستوى الإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين. ومن هذه الأسباب عدم حصول أعداد كبيرة من المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمديريات وادي حضرموت والصحراء على إعداد أكاديمي وتربوي، وهؤلاء هم خريجو الثانوية العامة، وما دونها الذين يشكلون –وفقا لإحصائيات مكتب التربية والتعليم بالوادي والصحراء– حوالى ٤٥٪ من إجمالي عدد المعلمين في التعليم الأساسي، الذين يبلغ عددهم ٣٠٩٩ معلما ومعلمة، فضلا عن أن ٥٥٪ من المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في الوادي والصحراء هم من حملة دبلوم كلية التربية، أو المعهد العالي للمعلمين (عامان بعد الثانوية). وتوضح عدد من الدراسات، والتقارير الرسمية أن مستوى الخريجين من مؤسسات إعداد المعلمين ضعيف؛ نتيجة لضعف المقررات الدراسية في مؤسسات الإعداد في إكساب المعلمين الكفايات التدريسية الأساسية اللازمة لعملية التدريس (مركز البحوث، ٢٠٠٢). وسبب هذا الضعف سيادة التعليم النظري في برامجها الأكاديمية، وضعف جوانبه التطبيقية المرتبطة بالواقع المدرسي في اليمن (قطاع التعليم، ٢٠٠٠، ص١٤١). وإضافة إلى ما سبق، فإن نظام

الإعداد ذاته لمعلمي التعليم الأساسي في عامين دراسيين بعد الثانوية العامة قد فقد صلاحيته منذ زمن طويل، و لم يعد كافيا لإعداد معلمين مؤهلين أكاديميا وتربويا. واتجهت لذلك كثير من مؤسسات إعداد المعلمين حول العالم إلى تغيير برامج الإعداد لمعلمي التعليم الأساسي، واشتراط الحصول على الدرجة العلمية بكالوريوس كمتطلب لممارسة التدريس في التعليم الأساسي، سواء أكان ذلك متعلّقاً بمعلم الصف (للصفوف ١–٤) أم بمعلّم المجال (للصفوف ٥–٩). وأما التدريس في التعليم الثانوي. فمتطلباته تصاعدت، وشروطه تنوعت، كالحصول على درجة الماجستير، إضافة إلى الحصول على رخصة (Certificate) لممارسة مهنة التعليم، كما في ألمانيا، واليابان، وفرنسا، والولايات المتحدة (The National Commission on Teaching & America's Future, 1996).

ومن منطلق وجود علاقة مباشرة بين نوعية إعداد المعلم أكاديميا وتربويا، ومستوى تحصيل الطلبة الذي أظهرته كثير من الدراسات، كدراسة هاموند (Hammond, 2000) التي استعرضت عددا كبيرا من الدراسات التي توصلت لنفس النتيجة، فإن وجود هذا الكم الكبير من المعلمين، غير المؤهلين أكاديميا، وتربويا، كخريجي الثانوية العامة، فضلا عن محدودية الكفايات الأكاديمية، والتربوية لخريجي الدبلوم، سيؤثر سلبا في مستوى تحصيل الطلبة، وما لذلك من آثار سلبية، ليس في نوعية مخرجات التعليم الأساسي فحسب، وإنما في نوعية مخرجات مؤسسات التعليم عموما في البلاد.

ومهما كان مستوى فاعلية مؤسسات الإعداد قبل الخدمة، فإنّ المعلمين يحتاجون أثناء الخدمة إلى مواصلة تطوير معارفهم الأكاديمية، وقدراتهم التربوية، والطرائقية، بما يحقق لهم مواكبة التطورات العلمية، كل في مجال تخصصه، واستيعاب الجديد في نتائج البحث التربوي، وبما يساعدهم في تطوير فاعلية عملهم التربوي والتعليمي.

لذلك يثير هذا التدني في مستوى ممارسة المعلمين في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تساؤلات عديدة عن فاعلية التدريب أثناء الخدمة، وإلى أي مدى تسهم الأموال، التي تصرف، والجهود التي تبذل في تطوير العمل التربوي والتعليمي للمدرسة.

وفي ارتباط وثيق بالتدريب أثناء الخدمة، يمكن إثارة تساؤل آخر، له علاقة بتطوير فاعلية الأداء التدريسي للمعلم، يتعلق بموقع النمو المهني للمعلمين، ومكانته في منظومة العمل التربوي والتعليمي وآليته. فمهما كان نوع التأهيل والتدريب، قبل الخدمة وأثنائها جيدا، فإنه منقوص، إذا لم تصاحبه رغبة المعلم ذاته، وحماسته للتعلم المستمر، وتطوير نفسه ذاتيا؛ لاكتساب المعارف، وتطوير كفاياته التدريسية. فهل مثل هذا النمو المهني متطلب للتثبيت الوظيفي؟ وهل هو متطلب للترقية الوظيفية؟ وهل لمستوى النمو المهني للمعلمين علاقة بتقلّد المناصب الإدارية؟ وهل يحظى من يتطور مهنيا بامتيازات معينة؟ هذه وغيرها من العوامل محفزات غائبة عن منظومة العمل التربوي، فكيف يمكن إذاً الدفع بالمعلم لتطوير

نفسه ذاتيا، وأن يرتقي بمستواه للأفضل، وبالنتيجة تحقيق مستويات عالية في تحصيل الطلبة يرضى عنها المجتمع ؟. لذلك هناك حاجة لتطوير دوافع المعلمين، وتحفيزهم لتطوير أنفسهم بصورة ذاتية ومستقلة. فمهما كان مستوى الإعداد المهني قبل الخدمة وأثنائها، فإن ممارسة المعلم للكفايات التدريسية بفاعلية مرتبط بمستوى تطوره المهني المستمر وبحماسته لمهنته، وهذه الأخيرة مرتبطة بنوع المحفزات التي تشعر المعلم بتميزه عن غيره في الأداء، والمكانة الوظيفية. فكيف إذا سيكون الحال إذا غابت سياسات واضحة للتدريب، وإذا تميزت برامجه بالضعف، ووصفت مؤسساته بالمشلولة، وإذا انحسرت دوافع المعلمين، وحماسهم للعطاء الفاعل والمتجدد؟

وقد يكون مستوى إعداد المعلم جيدا، ولكن تنقصه الدوافع، والحماس لممارسة ما تعلمه بصورة فاعلة، وهذه إشكالية مرتبطة بأمور كثيرة، في مقدمتها مستوى أجور المعلمين، فضلا عن نظام الأجور ذاته، وتحقيقه الإشباع والعدالة للمعلمين، وفقا لمعايير الكفاءة والتميز في الأداء الصفي. وقد أوضح مقبل (٢٠٠٦) بالاستناد إلى التقرير الخاص بمؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى أن ضعف القيمة الحقيقية للأجور، وتآكلها دفع العديد من المعلمين للانشغال بأعمال أخرى، تدر عليهم دخلا إضافيا، وهذا من العوامل الرئيسة التي أثرت في مستوى أدائهم التدريسي.

فما الذي يمكن أن يقدمه إذا نظام أجور، يعتمد على الشهادة العلمية، وعدد سنوات العمل (الخبرة) فقط، دون أن يكون فاعلا في دفع المعلمين للنمو المهني، وللتنافس على التميز، وتطوير فاعلية العملية التعليمية، وبالنتيجة تحسين مخرجات التعليم؟.

وفضلا عن الأسباب سالفة الذكر، فإن عوامل أخرى قد يكون لها علاقة مباشرة، أو غير مباشرة بتدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية، مثل اكتظاظ غرف الدروس بالتلاميذ، وضعف الإمكانيات المادية والتقنية، ونوعية البيئة الصفية، والمناخ المدرسي، وضعف الإدارة المدرسية، والتوجيه التربوي.

وفي الختام، وبعد هذه المناقشة لنتائج السؤال الأول، يمكن القول بأن هناك حاجة ماسة لتغيير النظرة إلى المعلم، ومكانته الاجتماعية والمهنية، والاهتمام بإعداده الأكاديمي والتربوي، وتشجيعه على تطوير نفسه مهنيا، فنوعية المعلم في الصف من أكثر العوامل المدرسية المؤثرة في تحقيق مستويات عالية لتحصيل الطلبة.

ثانياً: فيما يتعلق بالسؤال الثاني هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الوظيفة، أوضحت النتائج كما يبينها الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (α

=٠,٠١) في متوسط ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية وفقاً لمتغير الوظيفة على مستوى الأداة ككل، وفي كافة المحاور: تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف والتقويم ولصالح الموجهين التربويين.

ويفسر الباحث وجود فروق في تقييم مديري المدارس والموجهين التربويين لمستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية بمجموعة من الأسباب يأتي في مقدمتها انشغال مدير المدرسة بالعمل الإداري على حساب دوره كموجه تربوي مقيم ودائم في المدرسة، فضلا عن أن الثانوية العامة، والدبلوم تشكلان أساس المؤهل العلمي لنسبة كبيرة من مديري مدارس التعليم الأساسي.

كما يمكن اعتبار هذا التباين في تقييم مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية راجعاً إلى التباين في المعايير المستخدمة في تقييم المعلم، أو أن تطبيقها يعتمد على الرؤى الشخصية والخلفية العلمية والتربوية للمديرين والموجهين التربويين. كما يمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى أن الموجه التربوي له نفس التخصص والمؤهل العلمي للمعلم نفسه، ولذلك يكون باستطاعته تقييم النشاط التربوي، والتعليمي للمعلم وفقا للخصوصية العلمية للمحتوى التعليمي، على عكس مدير المدرسة، الذي يوجه جل اهتمامه لتقييم السلوك التدريسي العام للمعلم، من دون مراعاة الخصوصية التربوية لطبيعة المحتوى العلمي للمادة التعليمية، كونه غير متخصص فيها.

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤالين الثالث والرابع هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي؟ كشفت النتائج، كما يوضحها جدول رقم (٩) وجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) و(ف) في متوسط ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في أداة البحث ككل، تعزى لمتغير المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي على التوالي. وفيما يتعلق بالمحاور الأربعة للدراسة: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، والتقييم كل على حدة كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (∝=٠,٠١) في محور إدارة الصف فقط لصالح المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي. ويفسر الباحث هذه النتيجة بالتعامل الشكلي والتقليدي مع كفاية إدارة الصف، والتعامل معها على أنها أنشطة المعلم لتحقيق النظام، والانضباط في أثناء الدرس فحسب، ولم تحظ الكفايات الأخرى لإدارة الصف، ككفايات التفاعل الصفي، وتوجيه الأسئلة، وتطوير طرائق التفكير، والعمل العلمي للطلبة، وأساليب التعرف على الفروق الفردية، وكيفية معالجتها، وغيرها من الكفايات باهتمام المبحوثين.

وفي الوقت الذي توضح فيه هذه النتيجة أثر المؤهل التربوي، والعلمي، وأفضلية التربويين،

وحملة درجة البكالوريوس من المديرين والموجهين في قراءة الواقع وتحليله، وإصدار أحكام حوله مقارنة بغيرهم من حملة الدرجة العلمية الأدنى، نجد أن اقتصار التباين فيما بينهم على كفايات إدارة الصف يكشف عن ضعف التأهيل التربوي في مؤسسات إعداد المعلمين؛ نتيجة لغلبة الجانب النظري على التطبيقي في برامجها، ووجود هوة كبيرة بين مؤسسات إعداد المعلمين، ومتطلبات الواقع المدرسي، وإلا كيف يمكن تفسير تساوى تقييم التربويين، وغير التربويين، وذوي الدرجات العلمية العالية، والمتدنية لممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في المحاور الثلاثة المذكورة. فضلا عن ذلك تضع هذه النتيجة علامة استفهام على مستوى الإعداد الأكاديمي للمديرين والموجهين. وقد أوضح عدد من الدراسات التي تم استعراضها سلفا، ومنها دراسة هاموند (Hamoond, 2000) وجود ارتباط وتأثير متبادل بين الإعداد التربوي، والإعداد الأكاديمي، وترتبط فاعلية كل منهما بالآخر، من منطلق أن الإعداد التربوي يتفاعل مع الإعداد في المادة التخصصية، ويكون من نتيجته زيادة في فاعلية أداء المعلم، أو ضعفه. كما تكشف هذه النتيجة عن الحاجة الملحة لتأهيل، وإعادة تأهيل مديري المدارس والموجهين التربويين بما يحقق الارتقاء بعملهم الرقابي والتوجيهي، وأن يكون لهم دور فاعل في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، وتحقيق فاعلية العملية التعليمية في المدرسة. فضلا عن ذلك، تكشف هذه النتيجة الحاجة الماسة لتطوير العلاقة، وفاعلية التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، ومؤسسات إعداد المعلمين، وخصوصا كليات التربية، لتطوير فاعلية برامج إعداد المعلمين، وجعلها وثيقة الصلة بواقع العملية التربوية والتعليمية في المدرسة ومتطلباتها.

رابعا: فيما يتعلق بالسؤال الخامس هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، أظهرت النتائج، كما يبينها جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا، تعزى لمتغير الخبرة. ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة السلبية إلى عدد من الاحتمالات، منها أن الضعف في كفايات المعلم واضح وبيّن، يدركه حديثو العهد بالتعليم والمتمرسون على حد سواء. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الخبرة لا تعدو كونها تراكما لسنوات العمل في مهنة التعليم، دون أن يصاحب ذلك نمو مهني حقيقي، صقلته التجربة، وعززته دورات التأهيل في أثناء الخدمة، والتعلم الذاتي المستمر للمدير والموجه التربوي، فضلا عن ضعف تأهيلهم التربوي.

أهم النتائج والتوصيات

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

١. جاءت قيم المتوسطات المئوية المرجحة لمستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بشكل عام (٥٦,٨٪)، وفي كل محور من محاور أداة البحث: تخطيط الدرس (٥٧,٦٪)،

وتنفيذ الدرس (٥٧٪)، وإدارة الصف (٥٨٪)، وتقييم التعلم (٥٤٪)، وهي قيم متدنية مقارنة بالمستوى المقبول المحدد في هذا البحث بـ (٨٠٪).

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠١) في وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بشكل عام، وفي كل محور من محاورها الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم لصالح الموجهين التربويين.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠١) في وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية في محور إدارة الصف، يعزى لمتغير المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي. في حين لا توجد فروق تذكر في باقي المحاور.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) في وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بشكل عام، وفي كل محور من محاورها الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم يعزى لمتغير الخبرة.

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. وضع خطط وبرامج سنوية للنمو الأكاديمي والمهني للمعلمين، ومديري المدارس، والموجهين التربويين، وجعل النمو الأكاديمي، والمهني من متطلبات الترقية الوظيفية، وتقلد المناصب الإدارية.

٢. تشجيع المعلمين، ومديري المدارس، والموجهين التربويين على النمو الأكاديمي، والمهني الذاتي، والمستقل، وتوفير المتطلبات الضرورية لذلك، كالكتب، والمراجع، والدوريات.

٣. تطوير ظروف عمل المعلمين، وتحسين بيئة التعلم في المدرسة بما يساعد في تطوير فاعلية العملية التدريسية، والارتقاء بمستوى تحصيل الطلبة.

المراجع

الحربي، فاطمة ضيف الله (٢٠٠٠). **أهمية الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمة التربية الإسلامية ودرجة ممارستها بالمرحلة المتوسطة بجنوب جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (١٩٩٦). **طرق التدريس العامة** (ط١). صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

شبارة، أحمد مختار (١٩٩٣). تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. **التربية المعاصرة**، جامعة الإسكندرية، **٢٧**(١٠)، ١٩٧-٢٤٤.

طايع، أنيس احمد (١٩٩٩). دراسة ميدانية لممارسة مدرسي المواد الاجتماعية للكفايات الوظيفية الرئيسة وعلاقتها بالخبرة والتخصص في المدارس الثانوية بعدن. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جامعة عدن، **٣** (٢)، ١١٣–١٤٥ .

قطاع التعليم (٢٠٠٠). **المعلم بين الاحتياج الوظيفي والتأهيل**. وثائق ندوة واقع التعليم العام وآفاق تطويره، صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

كرم، إبراهيم محمد (٢٠٠٢). ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت الكفايات التدريسية الأساسية. دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٣**(٤) ١٢٣–١٦٢

المخلافي، سلطان سعيد (٢٠٠٣). **تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز**. وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة. القاهرة.

مركز البحوث والتطوير التربوي (٢٠٠٢). **تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية** ، دراسة غير منشورة، عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

مطهر، محمد، والصوفي، محمد عبد الله (١٩٩٤). تصورات الطلاب المتخرجين عن إسهام برنامج كلية التربية بجامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم. **مجلة التربية المعاصرة**، الإسكندرية، **٣١** (١١) ١٦٥– ١٩٨.

مقبل، سعيد عبده (٢٠٠٦). **التعليم العام في الجمهورية اليمنية، الواقع وآفاق المستقبل** (ط١). صنعاء: مؤسسة العفيف الثقافية.

Ferguson, R. F., & Brown, J. (2000). Certification test scores, teacher quality, and student achievement. In D.W. Grissmer & J.M. Ross (Eds.), **Analytic issues in the assessment of student achievement (pp.128-135)**, Washington, DC:**.** U.S. Department of Education

Hammond L.D. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. **Education policy analysis archives, 8** (1) Retrieved and downloaded March, 12, 2007 from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/index.html#note1.

IBSTPI, International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006). **Instructor competencies.** Retrieved and downloaded June 25, 2006 from http://www.ibstpi.org/ Competencies/ instruct_ design_ competencies.htm.

Levine, F. (2006). **Educating school teachers.** The education school project, Washington. Retrieved and downloaded February 21, 2007 , from www.edschooling.org.

Monk, D.H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. **Economics of Education Review, 13**(2), 125-145.

Neild R. C., Elizabeth U., Travers E. F, & Lesnick J. (2003). **Placing a highly qualified teacher in every Philadelphia classroom.** Research for Action, Philadelphia. Retrieved and downloaded June, 20 2007 from www. researchforaction.org

Richey R.C. Dennes, F.C. & Foxon, M. (2001). **Instructional design competencies:** New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R.J. (2002). **What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospects study of elementary schools.** Philadelphia. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Sanders,W. (1998). Value-added assessment. **The school administrator, 15**(11), 24-32.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). **The skillful teacher: Building your teaching skills.** Acton, MA: Research for Better Teaching.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review, 57**(1), 1- 22.

The National Commission on Teaching & America's Future (1996). **What matters most: Teaching for America's future.** New York. Retrieved and downloaded April, 15, 2007 from http://www.tc.columbia.edu/

Wenglinsky, H. (2000). **How teaching matters: bringing the classroom back into discussions of teacher quality.** Princeton, NJ: Millken Family Foundation & Educational Testing Service.

89
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة

د. عايد أحمد الخوالدة
قسم معلم الفصل
كلية العلوم التربوية- جامعة جرش الأهلية

نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة

د. عايد أحمد الخوالدة
قسم معلم الفصل
كلية العلوم التربوية- جامعة جرش الأهلية

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني، في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة؛ لتحقيق ذلك طورت أداة مكونة من ستة مجالات، وطبقت على (٨٠) مديراً، ورئيس قسم من مديري، ورؤساء أقسام وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية، واستخدم المنهج المسحي التطوري، وتوصل البحث إلى أن واقع إدارة المعرفة كان بدرجة متوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقراتها بين (٢٠١٨ – ٢,٩٢) مما يعني ضرورة الأنموذج المقترح، وقد توصل البحث إلى أنموذج مقترح يتكون من ستة عناصر، هي تشخيص المعرفة، وتحديد أهدافها ، وتوليدها، وخزنها، وتوزيعها، وتطبيقها باستثمار البعد التقاني في كل عنصر من هذه العناصر.

الكلمات المفتاحية: أنموذج، إدارة المعرفة، اقتصاد المعرفة، النظام التعليمي الأردني.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٦/٢٤م

Towards a Model of Knowledge Management at the Jordanian Educational System

Dr. Aeyd A. Khawaldeh
College of Education
Jerash Private University

Abstract

The current study aimed at developing a model of knowledge management at the Jordanian Education system. To admire this objective the researcher developed a instrument Ensisted of six subsections.

The sample consisted of 80 "principals and section heads" in the Ministry of Education in Jordan. The researcher used the developmental survey research method and the study reached the following results :

- All of the six aspects of knowledge management got average, where their means were between (2.18) and (2.93), which indicated that the current situation of knowledge management in the Jordanian educational system was of average.
- The study came up with a suggested model which comprised six elements, each of which includes a group of processor in the following manner: identification of knowledge, determination of goals and objectives, generation of knowledge, knowledge storage, knowledge distribution and knowledge application, supported with the investment of technical dimension in each stage

Key words: knowledge, management, model- Jordan.

نحو أنموذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة

د. عايد أحمد الخوالدة
قسم معلم الفصل
كلية العلوم التربوية- جامعة جرش الأهلية

المقدمة

لقد تعاظم دور المعرفة اليوم مع تنامي ظاهرة العولمة، واستحقاقاتها، ومع انتشار نظم الاتصال الحديثة، واتساع شبكة المعلوماتية مما سهل انتشار المعرفة وتبادلها.

وأصبحت مجتمعات اليوم أمام شكل جديدة من المنظور المجتمعي، يعتمد في نفوذه على المعرفة عموماً؛ إذ يتعاظم دور صناعة المعلومات، بوصفها الركيزة الأساسية في بناء الاقتصادات الحديثة، كما تزايد الاهتمام بالمدخل المعرفي، مع تنامي ظاهرة التغيير المتسارع في بيئات الأعمال، لا سيما بعد إدراك أهمية المعرفة بوصفها موجوداً مهماً في تحقيق نتاجات المنظمة، ودورها في التحول نحو اقتصاد المعرفة، الذي يركز على الموجودات الفكرية والمعرفية (الكبيسي، ٢٠٠٥).

وإن تحول المنظمات للاهتمام بإدارة المعرفة جاء استجابة لعدة متطلبات، ومجموعة من المؤثرات البيئية الداخلية والخارجية، ودخول عوامل، ومتغيرات من خارج المنظومة التربوية ذاتها – أي من السياق المجتمعي العام – وما يضطرب فيه من تحولات؛ الأمر الذي حتم على الأنظمة التربوية أن تسعى إلى إيجاد توازنات نسبية، تضمن عملية بقائها، واستمراريتها بكفاية، وفاعلية من خلال التكيف الواعي مع المعارف الجديدة، وترسيخ مقومات الذهنية العلمية، التي تساعد في إيجاد مناخات إبداع منتجة للمعرفة، تتجاوز مجرد النقل، والإتباع، والتقليد، والانحباس في رصيد الموروث (عمار، ١٩٩٨).

ويعد مدخل إدارة المعرفة، المعتمد على الأنموذج، من أهم المداخل التوجيهية لإدارة المعرفة؛ إذ يهدف هذا المدخل إلى تصنيف المعرفة معتمداً في ذلك على ترميزات صورية سهلة الفهم؛ بمساعدة المستخدمين ؛ إذ يشكل العمل وفق هذا المدخل مرجعاً لإدارة المعرفة.

وتتلخص عمليات إدارة المعرفة في مجموعة من الإجراءات، من أهمها: تحديد المعرفة، واكتسابها، وخزنها، والمشاركة فيها، وتطبيقها، واسترجاعها، وتوليدها (Rastagi, 2000) ويمثل مدخل إدارة المعرفة المعتمد على الأنموذج منظوراً جديداً، ومهما لإدارة المعرفة، وخاصة العمليات المكثفة معرفياً، وتوليد وتوثيق المعرفة؛ إذ يهدف إلى تصنيف المعرفة وإنشاء خريطة

لها لتحديد طبيعة الأعمال المتعلقة بتكثيف المعرفة. فلقد طرح آدمز (Adams, 1980) وأكد على أن تكون هذه النماذج ممكنة الوصف، وأن تكون أبعادها محددة، وتشير إلى كيفية تناسب أجزائها، واتسامها مع نتائج البحوث الموثوق بها، وأن تكون قادرة على التنبؤ ، وأن تكون مستندة إلى مرجعية نظرية.

ولا يمكن لهذه النماذج أن تكون موضوعية إلا إذا قامت على دراسة الواقع، ومعرفة دقيقة في ميدان إدارة المعرفة؛ حتى يتم بناء هذه النماذج على أسس محددة، تأخذ بعين الاعتبار سد الفجوة الحاصلة بين الواقع والمأمول. وقد تناول الأدب التربوي، والدراسات السابقة موضوع إدارة المعرفة في المنظمات المختلفة، لمعرفة أثر هذه الإدارة في أداء، وتميز، وإبداع تلك المؤسسات. فأجرى البطاينة (٢٠٠٧) دراسة بعنوان: أثر إدارة المعرفة على الأداء والتعلم التنظيمي في المنظمات التجارية الأردنية، هدفت إلى معرفة أثر إدارة المعرفة في الأداء، والتعلم التنظيمي في المصارف التجارية، واستخدمت الدراسة الاستبانة وسيلةً لجمع المعلومات، وطبقت على (١٤٤) مديراً، وتوصلت إلى وجود أثر لكل من مواقع إدارة المعرفة، والثقافة التنظيمية، وعمليات توليد المعرفة، وتوزيعها، واستخدامها في الأداء التنظيمي، و لم يجد أثراً للهيكل التنظيمي، والبنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات كمستلزمات للبنية التحتية، وأثراً لعمليات تشخيص، واكتساب، وتخزين، وتوزيع المعرفة على الأداء التنظيمي.

وقام حجازي (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى قياس أثر إدراك المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية: دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص باتجاه بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة، واستخدمت الدراسة الاستبانة وسيلةً لجمع المعلومات، وطبقت الدراسة على (٢١) منظمة أردنية منها (١١) منظمة من القطاع العام، و(١٠) من القطاع الخاص، وتم تطبيق الأداة على (٢٢٧) مبحوثاً، وتوصلت الدراسة إلى أن المنظمات الأردنية العامة والخاصة تدرك أهمية إدارة المعرفة، بمختلف أبعادها، وأن المنظمات في القطاعين العام والخاص تمارس عملية إدارة المعرفة من حيث التوليد، والتشارك، والتعلم، وإن كانت الممارسة بدرجة متفاوتة، وأن الثقافة التنظيمية هي أكثر المتغيرات أهمية وتأثيراً في توظيف إدارة المعرفة.

وأجرى أبو قبة (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى معرفة مدى تطبيق إدارة المعرفة والمعلومات في الوزارات المركزية في الأردن ، واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع المعلومات، وطبقت الدراسة على (٣٠٣) مدير، ورئيس قسم في مختلف المستويات الإدارية، وتوصلت الدراسة إلى أن الوزارات المركزية تطبق برامج، وأنظمة إدارة المعرفة والمعلومات باستثناء نظام المكتبات الالكترونية ، وإن إدارة المعرفة، والمعلومات تحسن عملية اتخاذ القرارات الإدارية، وتسهم في تفعيل عمليات الاتصال، والتنسيق بين الأفراد ، وأن الثقافة التنظيمية تؤثر بشكل واضح في مدى تطبيق، ونجاح نظم إدارة المعرفة.

وقام كنج (Kang, 2003) بإجراء دراسة هدفت إلى معرفة أثر خصائص المعرفة، وعلاقات المعرفة في أداء المشاريع، وركزت الدراسة على نقل المعرفة كعملية أساسية من عمليات إدارة المعرفة، وتوظيفها من أجل توليد معرفة جديدة، تكون خاصة بالمنظمة، وتم تطبيق الدراسة في إحدى المدارس الأمريكية، التي تركز على استخلاص المعرفة الضمنية، باعتبارها تساعد على تحقيق الميزة التنافسية، مع إجراء مقارنة مع إحدى المدارس الأوروبية، التي ينصب اهتمامها على المعرفة المعلنة، وتوصلت الدراسة إلى أن المشاريع تتأثر إيجابياً من خلال تحقيق الميزة التنافسية، المتولدة عن توليد استخلاص المعرفة الضمنية من الأفراد العاملين أكثر من تأثرها بالمعرفة المتحصلة من المصادر الخارجية.

ودرس هولووكزكي (Holowetzki, 2002) أثر العوامل الثقافية في مبادرات المعرفة من خلال مراجعة أدبيات إدارة المعرفة، وجمعت المتغيرات التي تم فرزها ذات العلاقة بنجاح إدارة المعرفة في قائمة؛ ليتسنى للمديرين التنفيذيين في المنظمات الصغيرة استخدامها عند تنفيذ مبادراتهم، المتعلقة بإدارة المعرفة، واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، وقامت بمراجعة الأدبيات السابقة من ١٩٩٨–٢٠٠٢ المتعلقة بموضوع إدارة المعرفة، وتوصلت إلى أن هناك ستة عوامل ثقافية تؤثر في مبادرات إدارة المعرفة نجاحاً أو إخفاقاً وهذه العوامل هي: نظم المعلومات، هيكل المنظمة، أنظمة المكافأة، والتعويض، والعمليات، والأفراد، القيادة.

أما (Connelly & Kellway, 2001) كلينى ووكلوي فقد أجريا دراسة بعنوان العوامل المنظمية ذات الأثر في إدراكات المستخدمين لثقافة التشارك في المعرفة داخل المنظمة، وتوصلت الدراسة إلى أن المستخدمين معنيون بالعمل، وفقاً لتوجه الإدارة، وبالتطابق معه، وأنهم مدركون لحقيقة أن البنية التنظيمية، التي تقود إلى تعامل اجتماعي، تقود أيضاً إلى التشارك في المعرفة، وأن الإدراكات إدراكات ذات دلالة، وتعبر عن ثقافة تشارك في المعرفة، كما توصلت الدراسة إلى أن إدراكات المستخدمين من الإناث تختلف عن إدراكات نظرائهن من الذكور، إذ إن الإناث بحاجة إلى المزيد من ثقافة التفاعل الاجتماعي.

وأشارت هنلي (Hanley, 2000) إلى أنموذج منظمة (AMS) أنظمة الإدارة الأمريكية، الذي يتضمن ثلاث عمليات جوهرية، هي: اكتشاف المعرفة، وأسر المعرفة، وتنظيمها، والمشاركة بالمعرفة من خلال جماعة الاهتمام، وهم أشخاص ليسوا بالضرورة من داخل برنامج إدارة المعرفة، وجماعة الممارسة، الذين يقع عليهم عبء تنفيذ البرنامج كما ركز هذا الأنموذج على توليد القيمة من خلال إدارة المعرفة، وذلك برفع معرفتهم الضمنية من خلال إثراء ثقافة المنظمة.

وفيما يتعلق بنماذج إدارة المعرفة، فقد قدّم دوفي (Duffy, 2000) أنموذجاً لإدارة المعرفة، يتضمن جملة من العمليات، من أهمها الحصول على المعرفة، وأسرها، وشراؤها، وتوليدها، ومن ثم عملية التنظيم، وتشمل تصنيف المعرفة، وتبويبها، ورسمها، وعملية الاسترجاع،

وتشمل البحث، والوصول، وعملية التوزيع، وتشمل المشاركة، والنقل، وعملية الإدامة وتشمل التنقيح والنمو والتغذية.

أما بوردريو وكوليرو (Bourdereau & Couillard, 1999) فقد قدما أنموذجاً ثماني العناصر، على النحو الآتي: تهيئة الفريق، وفهم أغراض الأعمال، والرؤية، والإستراتيجية، والبنية، وتحديد عمليات الأعمال، وتحديد التطبيقات، ومتطلبات الاستخدام، وتصميم بنائية المعرفة، والبيانات، وتصميم البنائية الفنية، وتقديم النماذج الأولية، والتعلم، والتحسين.

وعرض (Daniel, 1997) أنموذجاً لإدارة الموجودات الفكرية من خمس خطوات متلاحقة، بدءاً بالاستراتيجية التي تتضمن تحديد دور المعرفة في العمل، ودور الاستثمار في الموجودات الفكرية لابتكار المعرفة الجديدة، ثم تصميم الاستراتيجيات التي يلجأ إليها المنافسون، ثم فتح ملفات خاصة للمعرفة، ومن ثم تقييمها.

كما عرض إيزن بروك (Eisenbrook, 1996) أنموذجاً لإدارة المعرفة من أربع خطوات، هي: توضيح هدف ابتكار المعرفة التنظيمية، وتطوير المعرفة الظاهرة باعتماد هياكل عمل متقدمة، تسهم في تطوير استراتيجيات المعرفة، مثل التعلم التنظيمي، وبناء هياكل التعلم التنظيمي، وتكوين نظام التغذية العكسية.

وبتفحص الأدب التربوي، والدراسات السابقة، يتضح أن هناك علاقة واضحة بين دراسة واقع ادارة المعرفة، والعوامل المؤثرة فيها، وبين نماذج ادارة المعرفة، حيث إنّ هذه النماذج صممت على أساس أنها تصورات ذهنية قابلة للتطبيق لحل مشكلات الواقع في هذا الميدان.

فتناولت دراسات الواقع أثر إدارة المعرفة في الأداء ، وأثر ادراك أهمية ادارة المعرفة كذلك في الأداء، ومدى تطبيق إدارة المعرفة، وأثر خصائص المعرفة في أداء المشاريع، وأثر العوامل الثقافية والعوامل المنظمية في إدارة المعرفة، وتسهيل نشرها، وتعميمها، وتوليدها (بطاينة، ٢٠٠٧؛ حجازي، ٢٠٠٥؛ وأبو قبة، ٢٠٠٤؛ Kang, 2003; Holowetzki, 2002; Connelly & Kellway, 2001;).

أما الدراسات المتعلقة ببناء النماذج، فقد أوضحت مجموعة من المتغيرات، ذات الأثر في إدارة المعرفة، كما حددت، وطرحت مجموعة من العمليات التي تكفل إدارة المعرفة بنجاح وفاعلية، ومن أهمها: تحديد أهداف المعرفة، وتشخيصها ، وتوليدها، وخزنها، وتوزيعها، وتطبيقها، وتبويبها، وإدارتها، وتنقيحها، وأسرها، والمشاركة فيها (Bourdereau & Couillard, 1999; Duffy, 2000; Hanley, 2000; Eisenbrook, 1996).

وقد أفادت الدراسة من نتائج هذه الدراسات في بناء الأنموذج، ودراسة واقع إدارة المعرفة في النظام التعليمي من خلال معرفة المتغيرات التي تحدد واقع إدارة المعرفة، ولكنها تميزت عن الدراسات السابقة بأنها خرجت بأنموذج، استفاد من النماذج السابقة، ولكنه اختلف عنها في بعض مكوناته، وتفصيلاته.

مشكلة الدراسة

يشير الأدب النظري إلى أهمية استعداد المؤسسات لإدارة المعرفة، وآليات التعامل معها، إذ إنّ المعرفة وإدارتها يشكلان تحدياً كبيراً لهذه المؤسسات، يتعلق ببقائها (Druker, 1999).

وأجرت شركة يوز ألن هاملتون دراسة ميدانية عن واقع إدارة المعلومات، والاتصالات في تسع دول عربية في جزء من تقرير صدر عن المنتدى الاقتصادي العالمي وقد صنف هذا التقرير هذه الدول إلى ثلاث فئات، في ضوء علاقتها بإدارة المعلومات فقد صنف الإمارات العربية المتحدة ودولة الكويت في خانة النمو السريع، وصنف كلاً من سورية وعمان والمغرب في خانة الدول النامية أما الأردن فقد جاء تصنيفها في خانة الدول الناشئة (الخليفة ، ٢٠٠٤).

وتأتي هذه الدراسة في وقت، يتبنى النظام التعليمي الأردني فيه مشروعاً إصلاحيا كبيراً خاصاً بالتطوير التربوي من أجل الاقتصاد المعرفي (ERFKE) لتحويل النظام التعليمي إلى نظام منتج للمعرفة النوعية والفريدة، من خلال التخلي عن البنى التنظيمية المعقدة، وإيجاد بنى تنظيمية، وهياكل ميسرة، وبيئات خصبة، قادرة على التعامل مع المعرفة، وتنظيمها، وتكييفها، وإنتاجها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

ويبدو واضحاً أن ممارسة إدارة المعرفة لم تحظ بأي اهتمام من قبل متخذي القرار في الوزارة، إذ ليس هناك أي برنامج تدريبي بهذا الشأن، الأمر الذي يستوجب اقتراح، وتقديم نماذج لإدارة المعرفة في النظام التعليمي، قائمة على أساس فهم الواقع، ومن هنا تلخصت مشكلة الدراسة في معرفة واقع إدارة المعرفة، وتقديم أنموذج مقترح لإدارتها في ظل توجهات النظام التعليمي نحو اقتصاد المعرفة.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة واقع إدارة المعرفة، وتقديم أنموذج مقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني، في ظل توجهاته نحو اقتصاد المعرفة.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة فيما يأتي:

١- ما واقع إدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني؟

٢- ما الأنموذج المقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة في أنها توفر للقادة التربويين قاعدة معلوماتية مهمة في مجال إدارة

المعرفة، كما توفر مخططاً معرفياً مهماً للتعامل مع المعرفة، وتشخيصها، وتوليدها، وخزنها، وتوزيعها، وتطبيقها، وتنظيمها، واسترجاعها، وإدامتها، وذلك في مرحلة يتبنى فيها النظام التعليمي برنامجاً إصلاحياً يعتمد اقتصاد المعرفة منحى للتطوير في مختلف المجالات، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها كونها الدراسة الأولى– حسب علم الباحث– في مجال الدراسات التربوية العربية التي تتناول موضوع إدارة المعرفة في النظام التعليمي تحديداً.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة التي أعدها الباحث، وبالمدة الزمنية التي تم فيها تطبيق هذه الأداة، وهي ٢٠٠٧.

مصطلحات الدراسة

وردت في هذه الدراسة بعض المفاهيم التي تحتاج إلى تعريف، وهي:

الأنموذج: مجموعة مميزة، أو تجمع لهياكل إدارية، وعمليات منسجمة منطقياً، تسمح باختيار بدائل السياسات، والحوارات المستقبلية فيما يساعد صانعي السياسة، ومتخذي القرار في التعرف إلى الآثار المباشرة، وغير المباشرة لقراراتهم (خورشيد، ١٩٩٩، ص٢٢).

إدارة المعرفة: العمليات، والأدوات، والسلوكات التي يشترك في صياغتها، وأدائها المستفيدون من المنظمة، لاكتساب وخزن وتوزيع المعرفة لتنعكس على المهام، والأعمال للوصول إلى أفضل التطبيقات بقصد المنافسة طويلة الأمد والتكيف (الكبيسي، ٢٠٠٥، ص٣٤).

النظام التعليمي: هو بنية أو تنظيم مدروس، ضمن إطار منهجي، يبين شبكة علاقات الأجزاء بعضها ببعض لتحقيق قصد تم تحديده سابقاً (الطويل، ٢٠٠١، ص١١٣) ويعني لغايات هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم، وما يتبعها من تفرعات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج المسحي، التطويري، أما المنهج المسحي فقد استخدمه في الإجابة عن سؤال الدراسة الأول، وأما المنهج التطويري فقد استخدمه في بناء الأنموذج المقترح.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري الإدارات، وعددهم (١٦) مديراً، ومديري الاختصاص، وعددهم (٣٤) مديراً، ورؤساء الأقسام، وعددهم (٦٠) رئيساً.

عينة الدراسة

اختيرت عينة عشوائية من مديري الإدارات، والمديرين المختصين، ورؤساء الأقسام، ولما كان هدف البحث الرئيسي هو تقديم الأنموذج المقترح، لم يأخذ الباحث متغيرات مثل الجنس، والمستوى الوظيفي، بل اكتفى بالمؤشرات العامة لاستجابات عينة الدراسة، والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد العينة.

الجدول رقم (١)
عينة البحث موزعة حسب المستوى الوظيفي

مدير إدارة	مدير مختص	رئيس قسم	المجموع
١٠	٢٠	٥٠	٨٠

أداة البحث

طور الباحث أداة خاصة بالبحث الحالي وفق الخطوات الآتية:

١- تمت مراجعة الأدب السابق في ميدان إدارة المعرفة؛ وذلك لفرز المتغيرات الأساسية، وذات الأثر في إدارة المعرفة، وتم تحديد ستة مجالات، على النحو الآتي: تشخيص المعرفة، وتحديد أهداف المعرفة، وتوليد المعرفة، وخزن المعرفة، وتوزيع المعرفة، وتطبيق المعرفة

٢- دراسة الصدق الظاهري للأداة:

بعد أن أعدت تعليمات للإجابة عن فقرات الأداة، ووضع مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) إزاء كل فقرة، عرضت الصيغة الأولية للأداة على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وفي وزارة التربية والتعليم، للتأكد من صياغة الفقرات، ومناسبتها ومدى تغطيتها للأبعاد الستة التي تتكون منها الأداة، وللحكم على ملاءمة التعليمات ووضوحها، وبعد تحليل الخبراء، اتضح أن تعليمات الإجابة واضحة، وأن الأداة ملائمة.

تطبيق الأداة وتصحيحها

طبقت الأداة على عينة البحث بصورة فردية، حيث أعطي لكل فرد الأداة، وبعد أربعة أيام تم استرجاعها، أما التصحيح فقد أعطيت الفقرات الموجبة الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١)، أما الفقرات السالبة فقد أعطيت عكس الميزان السابق، وبعد ذلك أدخلت البيانات في برنامج SPSS تمهيداً لمعالجتها إحصائيا.

حساب ثبات الأداة

تم حساب معامل البينات بطريقة معامل الاتساق الداخلي لكرونباخ ألفا للاستبانة ككل، وقد بلغ مقدار هذا المعامل (٠,٨٨)، هو معامل ثبات مرتفع ويمكن الاعتماد عليه في المعالجة الإحصائية.

المعالجة الإحصائية

تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على ما واقع إدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ولقد عدّ الباحث أن المتوسطات الحسابية (١) فأقل درجة قليلة جداً، وأكثر من (١) ولغاية (٢) درجة قليلة، وأكثر من (٢) ولغاية (٣) درجة متوسطة، وأكثر من (٣) ولغاية (٤) درجة كبيرة، وأكثر من (٤) ولغاية (٥) درجة كبيرة جداً. والجدول رقم (٢) يشتمل على المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجال الأول من مجالات إدارة المعرفة، وهو مجال تشخيص المعرفة.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تشخيص المعرفة مرتبة تنازلياً وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١	تؤمن الوزارة بأن المعرفة هي المعلومات.	٤,١٤	٠,٣٤٧
٢	٣	تحتوي الخطة الإستراتيجية الخاصة بإدارة المعرفة أهداف إدارة المعرفة.	٣,٩٤	٠,٢٤٤
٣	٢	توجد في الوزارة خطة استراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة.	٣,٨٩	٠,٣١٨
٤	٤	تعطي الوزارة الأولية لإدارة المعرفة.	٢,٩٥	٠,٢٧١
٥	٧	تعمل الوزارة على تحديد الفجوة بين المعرفة الموجودة والمعرفة المرغوب فيها.	٢,٥٠	٠,٥٠٣
٦	٦	تعرف الوزارة ما هي موجودات المعرفة التي تمتلكها.	٢,٤٤	٠,٤٩٩
٧	٥	تستخدم الوزارة متخصصين في إدارة المعرفة.	١,٨٥	٠,٥٥٣
٨	٨	تقوم الوزارة بتمثيل المعرفة في هيئة قواعد.	١,٧٣	٠,٥٠٣
		المجال ككل	٢,٩٢	٠,٢١٢

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن الفقرات ذوات الأرقام (١، ٢، ٣) قد حصلت على أعلى المتوسطات الحسابية في هذا المجال، إذ جاءت بين (٣,٨٩ – ٤,١٤) مما يعني حصولها، وفق التقسيم الذي استخدمه الباحث، على درجتي كبيرة جداً، وكبيرة، وتتعلق مضامين هذه الفقرات بإيمان الوزارة بأن المعرفة هي المعلومات، ووجود خطة استراتيجية لتطبيق إدارة المعرفة، ووجود أهداف واضحة لهذه الخطة.

ويعزو الباحث هذه الدرجات العالية، في فقرات هذا المجال، إلى اهتمام الوزارة والقيادات التربوية بميدان إدارة المعرفة، والتخطيط لتطبيقه في الوزارة.

ولكن تقتصر جميع فقرات ممارسة إدارة المعرفة على الجانب التخطيطي النظري، المتعلق ببناء خطة، ووضع أهداف، وحسب حجازي (٢٠٠٥) فإنّ المنظمات الخاصة، والعامة تدرك أهمية إدارة المعرفة.

أما الفقرتان (٤، ٧)، فقد جاء المتوسط الحسابي لهما بين (٢,٥-٢,٩٥) وقد حظيتا، وفق هذا المتوسط، بدرجة متوسطة، وتتعلق مضامين هاتين الفقرتين بإعطاء أولوية لإدارة المعرفة، وتحديد الفجوة بين المعرفة الموجودة، والمعرفة المرغوب فيها.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الإجراءات المتواضعة التي تقوم بها الوزارة في هذا الميدان، أضف إلى ذلك أن الوزارة تقوم بتبني كثير من المشاريع الإصلاحية، دون تشخيص للواقع، ودون تحديد للحاجة لهذه المعارف التي تتضمنها المشاريع الإصلاحية.

وفيما يتعلق بالفقرات (٦) و(٥) و(٨) فقد جاءت متوسطاتها بين (١,٧٣-٢,٤٤) وحصلت، وفق هذه المتوسطات، على درجة قليلة، وقليلة جداً، ومتوسطة؛ مما يعني ضعف الممارسة فيما يتعلق بمضامين هذه الفقرات التي تشير إلى معرفة موجودات الوزارة من المعرفة، واستخدام المتخصصين، وتمثيل المعرفة في هيئة قواعد.

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف المنهجية في إدارة المعرفة، وإلى اعتماد وزارة التربية والتعليم على الخبرات الأجنبية في ميدان إدارة المعرفة تحديداً تلك الخبرات التي لا تملك تصوراً واضحاً عن النظام التعليمي، والأنظمة التي تتزامل معه، وضعف المؤسسية فيما يتعلق بتمثيل المعرفة وفق أسس وقواعد وأصول.

ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجال الثاني من مجالات إدارة المعرفة، وهو مجال تحديد أهداف المعرفة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال تحديد أهداف المعرفة مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٩	تقوم الوزارة بترجمة استراتيجياتها المتعلقة بإدارة المعرفة إلى نتاجات قابلة للقياس.	٢,٥٥	٠,٥٠١
٢	١١	تقوم الوزارة بنقل الأهداف إلى العاملين لديها وتوقعها لهم.	٢,٥١	٠,٥٠٣
٣	١٢	تقوم الوزارة بمراقبة أهداف الأداء ومراجعتها.	٢,٤٤	٠,٤٩٩
٤	١٣	تقوم الوزارة بإعادة النظر في استراتيجيات إدارة المعرفة.	٢,٣٧	٠,٤٨٧
٥	١٤	تقوم الوزارة بإعلام العاملين لديها عن التغيرات والتعديلات التي أدخلتها في استراتيجيات إدارة المعرفة.	٢,٣٦	٠,٤٨٤
٦	١٠	يشارك العاملون في الوزارة بوضع أهداف إدارة المعرفة.	٢,٠٥	٠٠٥٧١
		المجال ككل	٢,٣٨	٠,٣٩٩

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع فقرات هذا المجال جاءت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٠٥-٢,٥٥)؛ مما يعني أنها حظيت، حسب الوصف المستخدم، بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث هذه النتائج إلى استمرارية النهج المركزي في الإدارة الذي تتبعه وزارة التربية والتعليم، إذ لم تستطع التحرر منه رغم المحاولات الجادة لاعتماد اللامركزية أسلوباً، ومنهج عمل، وكذلك ضعف الأدوات الرقابية، وعدم الإفادة من التغذية الراجعة، وقصر الاهتمام على تنفيذ المشاريع المتعلقة بالمعرفة، والحصول على مستحقاتها المالية، بغض النظر عن نتاجاتها ذات الأثر في مسيرة النظام التعليمي.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (حجازي، ٢٠٠٥) في أن مستوى تحديد الأهداف، وترجمة استراتيجيات المعرفة جاءت بدرجة متوسطة في المنظمات الحكومية.

والجدول رقم (٤) يشتمل على المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجال الثالث من مجالات إدارة المعرفة، وهو توليد المعرفة.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لمجال توليد المعرفة مرتبة تنازلياوفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٢	تشتري الوزارة معارف نوعية ومميزة.	٣,٥٨	٠,٤٩٧
٢	٢١	تتعامل الوزارة مع المعارف بوعي وبصيره.	٢,٩١	٠,٣٢٦
٣	١٦	يوجد لدى الوزارة تعليمات واضحة لاسترجاع المعرفة المخزنة لديها.	٢,٢٢	٠,٤٢٠
٤	١٥	تحدد الوزارة الفجوات ذات العلاقة بالمعرفة تمهيداً لردمها.	٢,١٩	٠,٥٣٠
٥	١٨	تعمل الوزارة على تخفيض القيود أمام تطوير التحالفات الإستراتيجية.	٢,٠٥	٠,٤١٨
٦	٢٠	تعمل الوزارة على تحصيل المعارف والخبرات الكامنة في عقول العاملين.	٢,٠٥	٠,٥٩٣
٧	١٧	تدعم الوزارة الأفكار الجديدة والإبداعية لتنمية الميزة التنافسية.	١,٩٩	٠,٧٥٥
٨	١٩	تعمل الوزارة على تحويل المعارف الضمنية إلى معارف معلنة.	١,٥٣	٠,٦٧٥
المجال ككل			٢,٣١	٠,٢٨٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الفقرة (٢٢) حظيت بأعلى المتوسطات الحسابية؛ إذ بلغ متوسطها (٣,٥٨) مما يعني حصولها على درجة كبيرة وفق التصنيف المستخدم لأغراض الدراسة، ويتعلق مضمون هذه الفقرة بشراء المعارف النوعية والمميزة.

ويعزو الباحث ذلك إلى سعي الوزارة المستمر لبناء شراكة عالمية مع مؤسسات التعليم في الدول المتقدمة، وما تنفقه الوزارة في مجال تبني المشاريع الإصلاحية الكبيرة التي تركز على المعارف النوعية والمتميزة، مثل مشروع التعليم المبني على الاقتصاد المعرفي. كما حظيت الفقرات ذوات الأرقام (٢١، ١٦، ١٥، ١٨، ٢٠) بمتوسطات حسابية تراوحت بين (٢,٠٥–٢,٩١) مما يعني حصولها على درجة متوسطة، أما باقي فقرات هذا المجال فقد حظيت بمتوسطات حسابية بين (١,٥٣–٢,٢٢) مما يعني حصولها على درجة قليلة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن تحقيق مضامين هذه الفقرات يتطلب عملاً مهارياً نوعياً، فتحويل المعارف الضمنية إلى معارف معلنة ليس أمراً يسيراً في ظل غياب متخصصين في

إدارة المعرفة، أضف إلى ذلك أن النظام الإداري المعمول به لا يدعم الإبداع والتميز إلا دعماً شكلياً، مع محاولة وزارة التربية والتعليم اعتماد نظام رتب المعلمين، إلا أن تحقق شروط الترقية أمرٌ عادي ولا يحتاج إلى أي إبداع أو تميز، كما أن الشراكات التي تقوم بها الوزارة مع القطاع الخاص والعام شراكات شكلية، لا تسعى إلى تذويت المعارف، وتوليدها، ومن ثمّ تعتمد الوزارة على المعارف المستوردة، ولا تسعى إلى تطويرها وتوليدها بما يتلاءم مع حاجات النظام التعليمي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كنج (Kang, 2003) التي توصلت إلى أن توليد المعرفة هو الذي يحقق الميزة التنافسية للمؤسسة.

ويتضمن الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمجال الرابع من مجالات إدارة المعرفة، وهو خزن المعرفة.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجال خزن المعرفة مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٢٨	لدى الوزارة أماكن مناسبة لحفظ المعرفة.	٣,١٢	٠,٧٨
٢	٢٤	تحتفظ الوزارة بالمعرفة النوعية.	٣,٠٦	٠,٧٨
٣	٢٥	تعمل الوزارة على إدامة المعرفة بشكل كامل.	٢,٤١	٠,٤٩
٤	٢٧	تسترجع المعارف التي تم خزنها بسرعة.	٢,٣٥	٠,٤٧
٥	٢٦	يسهل الوصول إلى المعارف التي تخزنها الوزارة في مختلف عناصرها.	٢,٣٣	٠,٤٧
٦	٢٩	تمتلك الوزارة نظاما رسمياً يعمل على توثيق غالبية السياسات والإجراءات الخاصة بتنفيذ إدارة المعرفة.	٢,٢٨	٠,٤٥
٧	٢٣	توثق الوزارة للمعرفة المحصلة من الأفراد.	٢,٠٥	٠,٣٨
		المجال ككل	٢,٥١	٠,٣٣٤

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الفقرتين (٢٨) و(٢٤) قد حصلتا على أعلى متوسطين هما (٣,١٢) و (٣,٠٦)، وقد حظيتا وفق التصنيف المستخدم بدرجة كبيرة، وتتعلّق هاتان الفقرتان بوجود أماكن مناسبة لحفظ المعرفة، والاحتفاظ بالمعارف النوعية.

ويعزو الباحث ذلك إلى ما استحدثته الوزارة من وحدات خاصة بإدارة المعرفة، تمتلك أحدث الوسائل والأساليب، أضف إلى ذلك نوعية البرامج المتميزة التي تتبناها الوزارة.

أما باقي فقرات هذا المجال، فقد كانت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٠٥–٢,٤١) مما يعني أنها حظيت جميعها بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن الوزارة استحدثت وحدات جديدة في النظام التعليمي لخزن المعرفة، ووفرت أدوات حديثة لتخزين المعرفة، إلا أنها على صعيد العمل ما زالت تعتمد الخزن التقليدي للمعرفة، المتكيء على الورقية، والسجلات، والقيود القديمة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (أبو قبة، ٢٠٠٤) من أن الوزارات المركزية تطبق برامج وأنظمة إدارة المعرفة باستثناء نظام المكتبات الإلكترونية لخزن المعرفة.

ويتضمن الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الخامس (توزيع المعرفة).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال توزيع المعرفة مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٠	تعمل الوزارة على نشر وتوزيع المعرفة إلى جميع عناصرها.	٢,٤٨	٠,٦٥
٢	٣٣	تستخدم الوزارة أحدث الطرق في توزيع المعرفة.	٢,٣٣	٠,٤٧
٣	٣١	يشارك العاملون في الوزارة في تقديم المعرفة في مختلف المستويات.	٢,٢٦	٠,٤٤
٤	٣٢	تتدفق المعرفة في عناصر النظام التعليمي تدفقا منتظما.	٢,١٢	٠,٦٢
		المجال ككل	٢,٣٠	٠,٢١٨

يتضح من الجدول رقم (٦) أن جميع متوسطات هذه الفقرات كانت بين (٢,١٢–٢,٤٨) وحظيت جميعها وفق هذه المتوسطات بدرجة متوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى ضعف آليات نشر المعرفة في النظام، واحتكارها في المستويات القيادية العليا، وعدم قدرة الوزارة على التخلص من الروتين والبيروقراطية، التي تعمل على تأخير وصول المعرفة إلى كافة عناصر النظام التعليمي وأجزائه.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كونلي وكيلوي (Connelly & Kellway, 2001) في أن توسيع دائرة المشاركة من العوامل ذات الأثر في إدارة المعرفة، كما تتفق مع نتائج دراسة (البطاينة، ٢٠٠٧) الذي يرى أن توزيع المعرفة من العوامل ذات الأثر في أداء تميز المنظمة.

ويتضمن الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال تطبيق المعرفة.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تطبيق المعرفة مرتبة تنازليا وفق المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣٩	تمتلك الوزارة مصادر كافية لدعم مشاريع إدارة المعرفة.	٤,١٥	٠,٤٥
٢	٣٥	يعمل القادة التربويون على حث العاملين لتطبيق المعرفة.	٢,١٣	٠,٣٤
٣	٣٧	يتم إعادة استخدام المعرفة في الوزارة في أماكن بعيدة عن مكان توليدها.	٢,٠٨	٠,٢٨
٤	٣٦	يطبق العاملون في الوزارة بشكل دقيق.	١,٩٥	٠,٤٧
٥	٣٤	تستخدم الوزارة المعرفة في الوقت المناسب.	١,٨٢	٠,٥٦
٦	٣٨	لتطبيق المعارف الجديدة نتائج واضحة تنعكس على الوزارة.	١,٦١	٠,٦٤
٧	٤٠	تمتلك الوزارة نظاما رسميا يعمل على إعادة صياغة القواعد والأنظمة التي تعوق تنفيذ إدارة المعرفة.	١,٥٠	٠,٦٥
		المجال ككل	٢,١٨	٠,٣٤٠

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفقرة (٣٩) كان لها أعلى المتوسطات في هذا المجال وفي كل المجالات الأخرى؛ إذ بلغ متوسطها (٤,١٥)، وحظيت وفق هذا المتوسط بدرجة كبيرة جداً.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الدعم، والمنح التي تتلقاها الوزارة، لتبني المشاريع التجديدية، وما تلقاه لذلك من دعم قيادي على أعلى المستويات السياسية، إذ أصبحت الحكومة ترى أن عملية التنمية والاقتصاد يحركها النظام التعليمي خصوصاً في بلد شحيح الموارد، ويراهن القادة السياسيون فيه على رأس المال الفكري، لذا تحظى المشاريع التجديدية التي تستورد المعارف باهتمام كبير.

أما باقي فقرات هذا المجال، فقد جاءت متوسطاتها الحسابية بين (١,٥٠-٢,١٣) إذ حظيت وفق هذه المتوسطات بدرجة قليلة، ومتوسطة.

ويعزو الباحث ذلك إلى طبيعة تعقيدات النظام التعليمي، وبناه الهرمية، وعدم تفعيل آليات الرقابة، والمتابعة، والمساءلة، وإلى عدم مأسسة المعارف، وجعلها جزءاً لا يتجزأ من النظام التعليمي، وتختلف مع دراسة (البطاينة، ٢٠٠٧) التي لم تجد أثراً للهيكل التنظيمي في إدارة المعرفة.

ويتضمن الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات إدارة المعرفة.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية، والإنحرافات المعيارية لمجالات إدارة المعرفة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الأول: تشخيص المعرفة.	٢,٩٢	٠,٢١٢
٢	الرابع: تخزين المعرفة.	٢,٥١	٠,٣٣٤
٣	الثاني: تحديد أهداف المعرفة.	٢,٣٨	٠,٣٩٩
٤	الثالث: توليد المعرفة.	٢,٣١	٠,٢٨٤
٥	الخامس: توزيع المعرفة.	٢,٣٠	٠,٤٧٣
٦	السادس: تطبيق المعرفة.	٢,١٨	٠,٣٤٠
	المجالات ككل	٢,٤٥	٢٢,٠

يتضح من رقم الجدول رقم (٨) أن جميع مجالات إدارة المعرفة جاءت متوسطاتها الحسابية بين (٢,١٨-٢,٩٢)، وقد حظيت وفق هذه المتوسطات بدرجة متوسطة، وكان أكثر هذه المجالات متوسطاً حسابياً هو المجال الأول، المتعلق بتشخيص المعرفة، إذ بلغ (٢,٩٢). أما أقل المجالات متوسطاً، فقد كان المجال السادس (تطبيق المعرفة) إذ بلغ (٢,١٨).

ويوضح الجدول رقم (٩) الفجوة Gap بين الوضع القائم، والمرغوب في إدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني.

الجدول رقم (٩)
الوضع القائم، والوضع المرغوب في إدارة المعرفة حسب المجالات

المجال	الوضع القائم What is		الفجوة Gap	الوضع المرغوب What Should be	
	المتوسط	النسبة المئوية		المتوسط	النسبة المئوية
تشخيص المعرفة	٢,٩٢	٪٥٨,٤	٪١١,٦	٣,٥	٪٧٠
خزن المعرفة	٢,٥١	٪٥٠,٢	٪١٩,٨	٣,٥	٪٧٠
تحديد أهداف المعرفة	٢,٣٨	٪٤٦,٤	٪٢٣,٦	٣,٥	٪٧٠
توليد المعرفة	٢,٣١	٪٤٦,٢	٪٢٣,٨	٣,٥	٪٧٠
توزيع المعرفة	٢,٣٠	٪٤٦	٪٢٤	٣,٥	٪٧٠
تطبيق المعرفة	٢,١٨	٪٤٣,٦	٪٢٦,٤	٣,٥	٪٧٠
المجالات ككل	٢,٤٥	٪٤٩	٪٢١	٣,٥	٪٧٠

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفجوة بين الوضع القائم في إدارة المعرفة، وبين الوضع المرغوب فيه، على اعتبار أن متوسطه كحد أدنى يصل إلى ٣,٥ تختلف باختلاف مجالات إدارة المعرفة، إذ كانت أقلها في مجال تشخيص المعرفة، وأكبرها في مجال تطبيق المعرفة، مما يعني أن النظام التعليمي بأمس الحاجة إلى أنموذج، يكفل له ردم هذه الفجوة، والانتقال من الوضع القائم إلى الحد الأدنى في الوضع المرغوب فيه.

ثانيا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما الأنموذج المقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة؟.

للإجابة عن هذا السؤال، تم الاستناد إلى معطيات الواقع، ومن ثم مراجعة ومسح الأدب النظري المتعلق بالموضوع ومن ثم فرز المتغيرات الرئيسة، وبناء الأنموذج المقترح، والشكل رقم (١) يبين الأنموذج المقترح الذي توصلت إليه الدراسة.

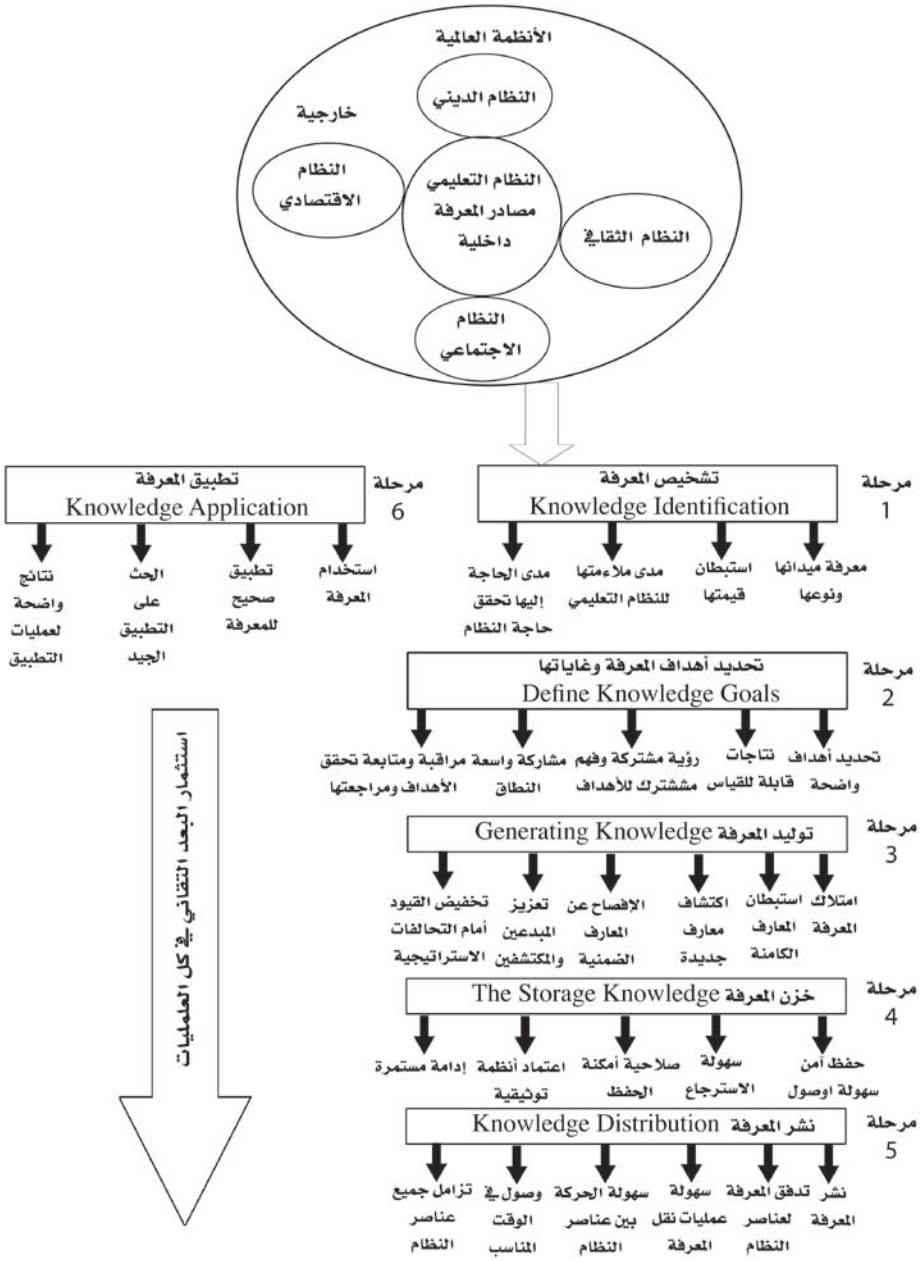
يتضح من الشكل رقم (١) أن الأنموذج المقترح يتكون من ست مراحل، وعلى النحو الآتي:

١- مرحلة تشخيص المعرفة: وهي المرحلة التي يتم فيها معرفة وتحديد ميدان المعرفة، واستبطان قيمها، ومعرفة مدى ملاءمتها للنظام التعليمي، ومدى الحاجة إليها، ولقد أكدت الدراسات أهمية هذا المكون (البطاينة، ٢٠٠٧؛ Hanley 2000; Daniel, 1997)

٢- مرحلة تحديد أهداف المعرفة وغاياتها: وهي المرحلة التي يتم فيها تحديد أهداف واضحة، وقابلة للقياس وتوحيد الرؤية والفهم المشترك، وتوسيع دائرة المشاركة، والمتابعة، وقد أفرزت الدراسات هذا المتغير باعتباره متغيراً مهماً في إدارة المعرفة (Hanley, 2000; Bourdereau & Couillard, 1999).

٣- مرحلة توليد المعرفة: وهي المرحلة التي يتم فيها امتلاك المعرفة، واستبطانها وتوليد معارف جديدة منها، والإفصاح عن المعارف الضمنية منها، وتعزيز المبدعين والمطورين لها، وتخفيض القيود أمام التحالفات الاستراتيجية للإفادة من المعرفة في مجالات أخرى وقد

أفرزت الدراسات هذا المتغير نظراً لأهميته في إدارة المعرفة (حجازي، ٢٠٠٥؛ البطاينة، ٢٠٠٧؛ Duffy, 2000; Hanley, 2000)



الشكل رقم (١)
الأنموذج المقترح لإدارة المعرفة في النظام التعليمي الأردني في ظل توجهاته نحو التعليم المبني على اقتصاد المعرفة

٤- خزن المعرفة: وهي المرحلة التي يتم فيها الحفظ الآمن للمعرفة؛ للوصول إليها بيسر وسهولة، وتوثيقها، وإدامتها، وقد أفرزت الدراسات هذا المتغير نظراً لأهميته في إدارة المعرفة (أبو قبة، ٢٠٠٤؛ Hanley, 2000).

٥- توزيع المعرفة: وهي المرحلة التي يتم فيها نشر المعرفة، وتدفقها لعناصر النظام الأخرى، وتسهيل نقلها، ووصولها عند طلبها. وقد أفرزت الدراسات السابقة أهمية هذا المتغير في إدارة المعرفة (حجازي، ٢٠٠٥؛ البطاينة، ٢٠٠٧؛ Duffy, 2000).

٦- تطبيق المعرفة: وهي المرحلة التي يتم فيها استخدام المعرفة، وتطبيقها تطبيقاً صحيحاً، وإعادة استخدامها، والحث على تطبيقها في المواقع المختلفة، وملاحظة نتائج التطبيق. على أن يرافق هذا التطبيق استثمار للبعد التقاني في كل مرحلة من المراحل (أبو قبة، ٢٠٠٤؛ حجازي، ٢٠٠٥؛ بطاينة، ٢٠٠٧؛ Hanley, 2000; Duffy, 2000).

الاستنتاج والتوصيات

إن الاستنتاج الذي يمكن الخروج به من البحث الحالي، مقارنة مع ما توصل إليه البطاينة، (٢٠٠٧) وحجازي (٢٠٠٥) وأبو قبة (٢٠٠٤) حيث تم إجراء هذه البحوث بفارق زمني مداه من عام إلى أربعة أعوام، هو أن إدارة المعرفة قد تكون مستخدمة في منظمات الأعمال الحكومية والخاصة، كما أكدت الدراسات السابقة، لكن الأمر يحتاج إلى معرفة مستوى هذه الممارسة، الذي أثبت هذا البحث أنها في وزارة التربية والتعليم مازالت بدرجة متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى أن ممارسة إدارة المعرفة ما زالت ممارسة تعتمد على الخبرة الذاتية، و لم تكن على هدي من النظرية، والبحث العلمي، الذي يرقى بممارستها إلى أعلى الدرجات؛ لذا يوصي الباحث بتبني الأنموذج المقترح، وتجريبه في النظام التعليمي الأردني، وإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بهذا المجال؛ للوقوف على العوامل المؤثرة في أدارة المعرفة وفق منهج علمي رشيد.

المراجع

أبو قبة، عاهد جبر (٢٠٠٤). **مدى تطبيق إدارة المعرفة والمعلومات في الوزارات المركزية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية.

البطاينة، محمد تركي (٢٠٠٧). **أثر إدارة المعرفة على الأداء والتعلم التنظيمي في المصارف التجارية الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

حجازي، هيثم علي (٢٠٠٥). **قياس أثر إدارة المعرفة في توظيفها لدى المنظمات الأردنية: دراسة تحليلية مقارنة بين القطاعين العام والخاص باتجاه بناء أنموذج لتوظيف إدارة المعرفة**.أطروحة دكتوراه غير منشورة، الأردن، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

خورشيد، معتز (١٩٩٩). **النماذج الرياضية والمحاكاة في اتخاذ القرارات والدراسات المستقبلية**. القاهرة: العربية للكتاب.

الخليفة، هند بنت سليمان. (٢٠٠٤). **للقضاء على أمية الحاسب بين النساء**. استرجع بتاريخ: ١٠/٤/٢٠٠٨، من الموقع الإلكتروني: http://www.lahaonline.com.

عمار، حامد (١٩٩٨). **دراسات في التربية والثقافة نحو تجديد تربوي ثقافي** (ط١). القاهرة: العربية للكتاب.

الكبيسي، صلاح الدين (٢٠٠٥). **إدارة المعرفة**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

الطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠١). **الإدارة التربوية والسلوك المنظمي** (ط٢). عمان: دار وائل.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **نحو رؤية مستقبلية للنظام التربوي في الأردن**. ورقة مقومة إلى: منتدى التعليم في أردن المستقبل ١٥-١٦/٩/٢٠٠٢، عمان.

Adams, R.S. (1980). **The administration of reform: inferences drown from the study of education innovation.** Paper presented at the international institute for educational planning, UNESCO.

Bourdreau, T. & Couillard, M. (1999). **Systems integration and knowledge management information system.** New York, NY: John Wiley & Sons.

Connelly, E. & Kelloway, K. (2001). **Predictors of perceptions of knowledge sharing cultures.** Pueens centre for knowledge – based enterprises. Available at: www.business.queensu calkba.

Daniel, M. (1997). **Business skills: Getting the right mix, woman in business.** Englewood Cliffs, N.J.: Prestia. Hall.

Drucker, P. (1999). knowledge – worker productivity: The biggest challenge. **California Management Review, 41**(2), 72-76.

Duffy, J. (2000). Knowledge management: To be or not to be? **Information Management Journal, 11** (3), 64-67.

Eisenbrook, T. (1996). New strategies help business adapt to knowledge Era", **Houston Business Journal, 26,** (29), 5-7.

Hanley, S. (2000). A frame work for delivering value with knowledge management –The AMS knowledge centers" information strategy **The Executive Journal, 16** (4), 27-35.

Holowetzki, A. (2002). **The relationship between knowledge management and organizational culture.** New York, NY: Harper & Row.

Kang, T. (2003). **The knowledge advantage: tracing and testing impact of knowledge characteristic and relationship in project performance** PhD digital dissertation University of California, Los Angeles. Available at: www.lib.umi.com dissertation, search.

Rastogi, P.N. (2000). **Knowledge management and intellectual capital: The new virtuous reality of competitiveness human system management,** New York, NY: Jhon wiley & Sons.

الخصائص السيكومترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت

د. غادة خالد عيد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الكويت

أ.د. مايسة أحمد النيال
قسم علم النفس
كلية التربية-جامعة الإسكندرية

أ.د. أحمد محمد عبدالخالق
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية-جامعة الكويت

الخصائص السيكومترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت

د. غادة خالد عيد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الكويت

أ.د. مايسة أحمد النيال
قسم علم النفس
كلية التربية-جامعة الإسكندرية

أ.د. أحمد محمد عبدالخالق
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية-جامعة الكويت

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من صدق وثبات مقياس الوسواس القهري، الذي أعده كل من مؤمن، وأبو هندي (٢٠٠٦)، واختيرت عينة قوامها (٤٤٦) من طلاب جامعة الكويت من الجنسين، وتراوحت معاملات ثبات ألفا للمقياس بين (٠,٤٩ – ٠,٨٦)، وتعد معاملات ثبات ألفا مقبولة في ستة مقاييس فرعية فقط، في حين تعد معاملات ثبات إعادة التطبيق مقبولة فقط في خمسة مقاييس فرعية، وأسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي عن (٢١) عاملاً، جذرها الكامن ≤ ١,٠، ولكن كل هذه العوامل، ما عدا الأول، اشتملت على أقل من ثلاثة بنود، ذات تشبعات أعلى من (٠,٣)، وكشفت النتائج عن وجود عامل واحد عام، تشبعت به غالبية بنود مقياس الوسواس القهري، واستوفى جميع المحكات المستخدمة في الدراسة، مما يؤكد أن هذا المقياس أحادي العامل، ومن ثم استخدم التحليل العاملي التوكيدي مرتين: في الأولى استخدم النموذج ذو الأربعة عشر عاملاً، وبينت نتائج المؤشرات الأربعة المستخدمة في اختبار حسن المطابقة، وهي: مؤشر المطابقة المقارن، ومؤشر حسن المطابقة، ومؤشر المطابقة المعياري، ومؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب، أنها كلها لا تقدم تقديرات مقبولة لصدق البناء للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس الوسواس القهري؛ إذ تؤكد عدم جودة هذه المطابقة، ومن ثم استخدم التحليل العاملي التوكيدي للمقياس، بوصفه أحادي العامل، ونتج عن هذا النموذج مؤشرات مقبولة، ويمكن أن نخلص من هذه الدراسة إلى أن هذا المقياس يفضل النظر إليه بوصفه أحادي العامل.

الكلمات المفتاحية: مقياس الوسواس القهري، صدق التكوين، التحليل العاملي الاستكشافي، التحليل العاملي التوكيدي، الخصائص السيكومترية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٤/١٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٩/٢٩م

Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of the Obsessive Compulsion Symptoms Scale in A Sample of Kuwait University Students

Dr. Ghada K. Eid
College of Education
Kuwait University

Prof. Mayssah A. Al-Nayyal
College of Education
Alexandria Universities

Prof. Ahmed M. Abdel-Khalek
College of Social Sciences
Kuwait University

Abstract

The aim of the present study was to test the reliability and validity of Mo'men & Abu Hendi's (2006) Obsessive Compulsion Scale (OCS). The scale consist of 83 items divided into 14 subscales. A sample of (446) male and female undergraduate students from Kuwait University, with mean age of 21.28 (±1.66) responded to the OCS. Alpha coefficients ranged from (0.49-0.86). They were acceptable for only 6 subscales out of the 14 subscales. Retest reliabilities were acceptable only in five subscales. The exploratory factor analysis revealed (21) factors with eigenvalues ≥ 1, but all of these factors – except the first one – did not contain three items with loading ≥ 0.3. Results also showed that most of the OCS items loaded onto a single factor that fulfilled all the criteria that is suggested in the present study. The confirmatory factor analysis was used twice: On the first implementation, the model for the original study was used. Four measures were tested to assess the goodness of fit as follows: the Comparative Fit Index, the Root Mean Square Errors of Approximation, the Normal Fit Index, and the Goodness of Fit. In applying these measures, it was found that the original study model with 14 subscales cannot be accepted. The confirmatory factor analysis was applied again but with a single-factor model. The results revealed acceptable measures of goodness of fit. It was concluded that the best fitted model of the OCS was the single-factor model.

Key words: Obsessive Compulsion Scale (OCS), exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, psychometric characteristics.

الخصائص السيكومترية والتحليل العاملي التوكيدي لمقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري لدى عينة من طلاب جامعة الكويت

د. غادة خالد عيد
قسم علم النفس التربوي
كلية التربية-جامعة الكويت

أ.د. مايسة أحمد النيال
قسم علم النفس
كلية التربية-جامعة الإسكندرية

أ.د. أحمد محمد عبدالخالق
قسم علم النفس
كلية العلوم الاجتماعية-جامعة الكويت

مقدمة

سجل تاريخ البشرية منذ فجر التاريخ حالات وسواس قهري واضحة، وقد وصف "جالينوس" الطبيب الروماني الشهير الوسواس عام ١٣٠، وقدم علماء العصور الإسلامية الزاهرة علاجاً نفسياً لهذا الاضطراب، من مثل "أبو زيد البلقي، وابن سينا"، وكتب ابن قدامة المقدسي رسالة تحت عنوان "ذم الموسوسين"، نشرت سنة ١٤٠٧ هجرية، وترجع بعض التسجيلات المبكرة لسلوك الوسواس القهري في أوروبا إلى القرن الخامس عشر، وقد وصف "شيكسبير" في شخصية الليدى "ماكبث" الوساوس، وطقوس غسيل اليدين، الناتج عن الذنب بعد قتل زوجها الملك "دنكان"، وكشف "كيتو" عن عدد من الشخصيات التاريخية التي التصق وسواس قهري بأهدافهم، من مثل "كولومبوس، ودارون، ونايتنجل"، وتوجد ثلاثة نماذج، على الأقل، في تاريخ الأدب الأوروبي، تجسد الوسواس المرتبط بالموت، وهم "فرانز كافكا، وفرجينيا وولف، وسيزار بافيز" (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ٣٣).

أما الوصف الدقيق لهذا الاضطراب، فلم يتم إلّا منذ قرابة المائة والسبعين سنة، عام (١٨٣٨) على يد إسكيرول Esquirol، ثم جاء الطبيب الفرنسي "موريل" Morel في عام (١٨٦٦) ليستخدم مصطلح الاستحواز Obsession، وقد أشار الطبيب النفسي الألماني الشهير "إميل كريبلين" إلى هذا الاضطراب باللغة الألمانية بمصطلح عصاب القسر "Zwans Neurose"، وفي عام (١٩٥٢) صدر "الدليل التشخيصي والإحصائي الأول" DSM-I للاضطرابات النفسية، عن الرابطة الأمريكية للطب النفسي APA، وضم هذا الدليل سبعة تصنيفات فرعية لاضطرابات العصاب النفسي، منها "استجابة الوسواس القهري"، ثم صدرت الطبعة الثانية من هذا الدليل عام ١٩٦٨، واعتمدت على تصنيف "كريبلين" بعد أن خضع لتعديلات شتى، وشملت تسع فئات فرعية للعصاب، من بينها "عصاب الوسواس

القهري"، ثم صدر الدليل الثالث عام ١٩٨٠، وأدخلت فيه تعديلات جذرية متعددة، وأصبح الوسواس القهري أحد التصنيفات الفرعية المندرجة تحت فئة اضطرابات القلق، واستمر الأمر ذاته في الدليل الثالث المعدل الصادر عام ١٩٨٧، والرابع عام ١٩٩٤، وفي الدليل الأخير تضم اضطرابات القلق Anxiety disorders فئات فرعية عشراً، منها اضطراب الوسواس القهري Obsessive compulsive disorder (عبد الخالق، ورضوان، ٢٠٠٢).

والوسواس هو تكرار الأفكار التي تتدخل في السلوك السوي فتعطله، وتسيء إلى صاحبه وتؤذيه، فهو يشير إلى الأفكار، أو الصور، أو الاندفاعات Impulses التي تستمر بإصرار، وتداوم بصورة عنيدة، وتستحوذ على تفكير الشخص، وتسيطر عليه، وتتخذ صورة معاودة Recurrent، ومن أمثلتها: أفكار التلوث، وعدم النظافة، أو الشك (العنزي، ١٩٩٧)، ويشار إلى الوساوس التي تقتحم عقل الإنسان بأنها "غير مقبولة للأنا، وغير منسجمة مع فكرة الفرد المثالية عن ذاته" Ego-dystonic، ويعني ذلك شعور الإنسان بأن مضمون الوساوس أو محتواها غريب Alien عن نفسه، مغترب عنها، وأنه خارج نطاق سيطرته عليها، وتحكمه فيها، كما أن الوسواس ليس ذلك النوع من الأفكار التي يتوقع الفرد أن يحوزه، أو أن يكون لديه، ومع ذلك فإن الفرد يكون قادراً على معرفة أن الوساوس نواتج لعقله هو، وأنها ليست مفروضة عليه من خارج (كما يحدث في حالة اقتحام الأفكار لعقل الفرد، ودخولها عنوة إليه) (APA, 1994, p. 418).

والوساوس كذلك حوادث معرفية مكررة، ومقتحمة، وتطفلية، وغير مرغوب فيها، يمكن أن تأخذ شكل الأفكار، أو الصور التخيلية، أو الدفعات، وهي تقتحم الشعور فجأة، وتؤدي إلى زيادة القلق الذي يشعر به الفرد، إن ما يميز الوسواس ليس أنه يقتحم الفكر، ولكن ما يميزه بالأحرى الطبيعة غير المرغوبة في الفكر، فبعض العلماء والفنانين – على سبيل المثال – ذكروا أنهم يمرون بخبرة الأفكار المقتحمة أو الأفكار الملهمة التي تظهر بطريقة غير متوقعة، ولا إرادية، ولكن هذه الأفكار ليست غير مرغوبة، الوساوس إذن أفكار غير مرحب بها، كما أنها تافهة، وغير ذات معنى، وقد تبدو سخيفة، وعلى الرغم من التأكد من أن هذه الأفكار لا تحمل معنى، فإن الفرد الذي يعانى من اضطراب الوسواس عاجز عن تجاهلها، أو طردها (Oltmanns & Emery, 1995, p. 202).

وقد تكرر في تعريف الوساوس مفهوم الأفكار التطفلية أو المقتحمة Intrusive؛ أي: التي تقتحم عقل المريض عنوة، ويعرف الاقتحام: Intrusion بأنه تداع Association أو تفكير لا يرتبط بالسياق، من مثل التفكير الوسواسي، الذي يدفع بنفسه، أو يقحمها في الشعور، أو الوعي بطريقة متكررة ومداومة، والأكثر من ذلك ظهور فكرة أو أكثر غير ذات معنى بشكل عشوائي، وتتدخل في التفكير الجاري المنطقي والمنظم (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ٣٧).

ومن ناحية أخرى فإن مفهوم القهر Compulsion يشير إلى الأفكار التكرارية، أو الطقوس

التي يقوم بها المريض لمواجهة الشعور بالقلق، أو الضيق الناتج عن الأفكار الوسواسية، وغالباً ما يدرك المرضى أن سلوك الوسواس لديهم متزايد، ومكثف، وغير عقلاني، ولكنهم لا يستطيعون إبعاد أنفسهم عن تلك الأفعال القهرية، أو مقاومتها، ومنها غسل اليدين عشرات المرات، أو العد، أو تغيير الملابس بقصد صرف التوتر (عبد الخالق، والنيال، ١٩٩٠؛Eddy & Walbroehl, 1998) .

ويستخدم مصطلحا الوسواس والقهر بشكل تبادلي غير دقيق، وهذا غير صحيح؛ إذ إنهما يشيران إلى ظاهرتين متميزتين: فالوساوس أفكار تطفلية، تقتحم الفكر من داخله، كما أنها مداومة معاودة، وتتسبب في حدوث القلق، في حين أن الطقوس القهرية أفعال نمطية جسمية أو عقلية، يقوم بها الفرد؛ حتى يخلص نفسه من القلق الناجم عن الوساوس، ولكنهما يوجدان معاً عادة (Rosenhan & Seligman, 1995, p. 267)، فقد اتضح أن حوالي ٨٠٪ من المرضى لديهم وساوس وقهر، وتعاني قلة منهم من الوساوس وحدها، ومن النادر أن نجد الطقوس القهرية الخالصة، دون أن يصاحبها أفكار وسواسية، والوساوس تسبق الطقوس القهرية عادة، ولكن يحدث أحياناً أن يلي الأفكار الوسواسية القيام بالطقوس؛ وبخاصة مع الشك الوسواسي (عبد الخالق، ورضوان، ٢٠٠٢؛ Emmelkamp,1982).

وتتلخص المحكات التشخيصية لاضطراب الوسواس القهري فى أربع محكات، هي: (١) أفكار أو صور متخيلة تسبب القلق والضيق الملحوظ، و(٢) لا تعد هذه الأفكار، أو الصور المتخيلة انزعاجاً من المشكلات الواقعية في الحياة، و(٣) يحاول الفرد تجاهل الأفكار والصور المتخيلة أو قمعها، و(٤) يدرك الفرد أن هذه الأفكار، أو الصور المتخيلة ناتجه عن عقله الشخصي، وليست مفروضة عليه من الخارج.

أما الأفعال القهرية فلها جانبان: الجانب الأول هو السلوك المتكرر، الذي يشعر الفرد بأنه مجبر على القيام به، من مثل غسل اليدين، أو الترتيب...، إلخ، أما الجانب الثاني، فهو السلوك، أو الأفعال العقلية التي تهدف إلى التقليل من حالة الكرب، أو الضيق التي لا ترتبط بأسباب واقعية.

ولقد قدم الباحثون عدداً من النظريات لتفسير اضطراب الوسواس القهري، وبيان أسبابه، وكان أول هذه المحاولات نظرية التحليل النفسي، إذ يرى "فرويد" أن الوسواسيين قد حدث لهم تثبيت على المرحلة الشرجية من التطور النفسي الجنسي، من جراء الصراع بين الطفل والوالدين، حول التدريب على عادات الحمام، ولكن الدلائل الواقعية على ذلك غير مقنعة، كما أن التحليل النفسي قد أخفق في علاج هذا الاضطراب، كما ركز "فرويد" على الطبيعة المتصلبة للأنا الأعلى في هذا الاضطراب، وأثر التثبيت على المرحلة الشرجية في نشأته، وأشار – كذلك – إلى التناقض الوجداني لدى المرضى، والحاجة إلى الضبط والتحكم، ويخبر الفرد هذا الصراع على أنه رغبات ممنوعة محرمة (Stein & Hollander, 1992).

أما النظرية السلوكية فقد قدمت تفسيرات محددة لاضطراب الوسواس القهري، فاعتبرت هذا الاضطراب سلوكاً متعلماً تم تدعيمه أو تعزيزه عن طريق النتائج التي أدّى إليها، وإحدى هذه النتائج خفض القلق أو الخوف (Davison & Neale, 1996, p. 153)، ويفسر هذا الاضطراب على ضوء مفهوم تعلم التجنب، ومفهوم خفض القلق، مع التركيز على دور الخبرات المبكرة في حدوث هذا الاضطراب، وتتوافر الأدلة المدعمة لهذا المنحى السلوكي، ولكن هناك عدداً من المشكلات التي لم تحسم بعد (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ٣١٢)، من الواضح إذن أن التفسير السلوكي يعتمد على نظرية التعلم، إذ ينظر أصحابه إلى الوساوس بصفتها تمثل منبهاً شرطياً للقلق؛ حيث أصبح منبهاً محايداً نسبياً، مرتبطاً بالخوف، أو بالقلق خلال عملية استجابة شرطية، بأن تقترن الوساوس بحوادث قلقة بطبيعتها، أو مسببة للقلق، ومن ثم تصبح الموضوعات، والأفكار التي كانت محايدة منبهات شرطية قادرة على إثارة القلق أو الضيق، ويتكون القهر بطريقة مختلفة، إذ يكتشف الفرد أن فعلاً معيناً يقلّل من القلق، المرتبط بالأفكار الوسواسية، ولذا تتطور خطط التجنب الفعالة على شكل قهر، أو سلوك، كالطقوس للسيطرة على القلق، وبشكل تدريجي، ونتيجة للفعالية في خفض حافز ثانوي مؤلم (القلق)، فإن خطط التجنب تصبح ثابتة، بوصفها أنماطاً متعلمة للسلوك القهري (Kaplan & Sadock, 1991, p.405).

وتعتمد النظرية المعرفية فى اضطراب الوسواس القهري على أساس عدد من الجوانب، من أهمها الوجهة المعرفية Cognitive set التي تتركز حول توقعات مرتفعة جداً، تؤدي إلى المبالغة في تقدير احتمال حدوث العواقب المضرة وغير المواتية، مع وجود اعتقادات خاطئة، وإدراك زائد للخطر، ويفترض الباحثون وجود نقص لدى الوسواسيين في الكف المعرفي للأفكار التي تقتحم عقولهم، وتعد هذه المكتشفات فروضاً مثمرة (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ٣١٢؛ Jones & Menzies, 1998).

ومن ناحية أخرى، يفترض المنحى المعرفي أن بعض مرضى الوسواس القهري لديهم آلية للتغذية الراجعة، معطلة أو ممزقة، وهي بدورها تؤدي إلى مداومة المرضى على سياق وأفعال معينة (عبد الخالق، والدماطي، ١٩٩٥)، كما يفترض "جراي" أن هؤلاء المرضى يعانون من خلل في وظيفة المخ، متصلة بما أسماه "مضاهاة – مضاهاة غير ملائمة" Match –mismatch، كما يرى "بتمان" أن لدى هؤلاء المرضى زيادة في إشارات الخطأ Error signals التي يمكن خفضها من خلال المخارج السلوكية التي تولدها العقد العصبية القاعدية (Stein & Hollander, 1992).

ومن ثم، فإن النظرية المعرفية تفترض أن اضطراب الوسواس القهري يتركز حول توقعات مرتفعة جداً، تؤدي إلى المبالغة في تقدير احتمال حدوث العواقب المضرة، وغير المواتية، مع وجود اعتقادات خاطئة، وإدراك زائد للخطر، ويفترض الباحثون وجود نقص لدى

المضطربين في الكف المعرفي للأفكار، التي تقتحم عقولهم، وتعد هذه المكتشفات فروضاً مثمرة (عبد الخالق، ٢٠٠٢، ص ٣٢١).

وتعتمد التفسيرات البيولوجية للسلوك الوسواسي القهري على بيانات متعلقة بكل من: بناء المخ، ونشاطه، والدراسات الوراثية، والشذوذ الكيميائي الحيوي (Insel & Winslow, 1992)، ويمكن معالجة هذا الاضطراب بالجراحة، وقد اتضح أن المرضى الذين خضعوا للعلاج عن طريق الجراحة ظهرت لديهم زيادة في نشاط الأيض في الفص الأمامي لنصف الكرة الأيسر، ولكن ليس بالضرورة أن يكون اضطراب عملية الأيض مسؤولاً عن اضطراب الوسواس القهري، وعلى أية حال، يؤكد بعض الباحثين أن هذا الاضطراب له أساس وراثي (Sue & Sue, 1990, p. 165).

وهناك شرطان مهمان للتفريق بين الحالة السوية، والحالة المرضية فى الوسواس القهرى، وهما التكرار Frequency والشدة Intensity، أما الحالة الأولى فيجوز أن يصاحبها عرض واحد، أو عدد قليل من الأعراض التي يمكن أن تعد صفات مرغوبة، أو خصالاً حميدة، أو خصائص يوسم بها الأخيار من البشر، ولكن بدرجة متطرفة، كالنظافة، والدقة، والنظام، ويقظة الضمير، والوفاء بالعهد، ويمكن أن تعد بعض هذه الصفات لازمة لبعض المهن، كالنظافة المفرطة بالنسبة للجراح، والدقة، والنظام، والمراجعة بالنسبة للباحث العلمي، وتكرار التأكد من صلاحية أجهزة قيادة الطائرة قبل الإقلاع لدى الطيار، والشك فى العد بالنسبة للمحاسب، أما إذا زادت حدة هذه الأعراض وأشباهها، وارتفع عددها فإنها تصل غالباً إلى اضطراب الوسواس القهري، فبدلاً من تيسيرها لحياة الفرد، فإنها تعوق توافقه، وتؤثر سلباً في حسن أدائه لأدواره (عبد الخالق، ١٩٩٢).

ويشتمل التراث النفسي على دراسات كثيرة، تكشف عن العلاقة بين الوسواس القهري والشخصية، منها –على سبيل المثال لا الحصر– دراسة سكارابيلوتي وزملائه (Scarrabelotti, Duck, & Dickerson, 1995)، التي كشفت عن أن زيادة العصابية ترتبط بزيادة سلوك الوسواس القهري، وأن الاكتئاب عنصر مهم في الوسواس القهري، كما ظهر أن العصابية، والمسؤولية منبآن دالان بدرجة الاضطراب، الذي تسببه الوساوس والقهر، وعلى العكس من ذلك، فإن الانبساط، والذهانية ليسا منبئين جيدين باضطراب الوسواس القهري ، وفي دراسة عربية قام بها عبد الخالق، والنيال (١٩٩٠) أظهر ارتباط المقياس العربي للوسواس القهري ارتباطاً جوهرياً بمقاييس كل من: القلق، والاكتئاب، والمخاوف المرضية، واستخرج عامل واحد، تشبعت به هذه المقاييس جميعاً تشبعات جوهرية مرتفعة، وانطبق ذلك على الجنسين، كما درس فرج (١٩٩٩) العلاقة بين السمات الشخصية، والوسواس القهري، واستخرج بعض الارتباطات الدالة التي تسير في الاتجاه المتوقع.

ومن المتغيرات التي فحصت في علاقتها بالوسواس القهري، فقدان الشهية العصبي

Anorexia Nervosa، وهو أحد اضطرابات الأكل Eating disorders يتصف المصابون به بأنهم يضعون لأنفسهم حدوداً غذائية، وتقييداً لكمية الطعام التي يتناولونها، مع وجود أنماط شاذة في التعامل مع الطعام، وفقد كبير للوزن، وخوف شديد من البدانة، ومن زيادة الوزن، بالإضافة إلى اضطراب أساسي في صورة الجسم (عبد الخالق، ١٩٩٧، ص ٢٢).

وقد عرض عبد الخالق (٢٠٠٢) مجموعة من المقاييس الأجنبية والعربية لتشخيص الوسواس القهري، من هذه المقاييس:

أ – "قائمة لايتون الوسواسية" Leyton Obsessional Inventory LOI:

قام كوبر (Cooper, 1970) بوضعها عام ١٩٧٠، وتعد أول قائمة شاملة، تقيس اضطراب الوسواس القهري، وتشمل ٦٩ بنداً، وصممت لفحص ربات البيوت، الراغبات في تحقيق الكمال، ولتشخيص الأعراض الوسواسية، والسمات الشخصية الوسواسية، ويستخرج من قائمة "لايتون الوسواسية" درجات على مقاييس فرعية أربعة، سميت الأعراض، والسمات، والمقاومة، والتدخل. وقد قامت نجمة الخرافي (١٩٨٥) بتعريب هذه القائمة، واستخدمتها فى دراسة ميدانية على عينة كويتية وخليجية، بعد استخراج معاملات ثبات مرتفعة لها.

ب– قائمة مودسلى للوسواس القهري Maudsley Obsessive Compulsive Inventory :MOCI

صمم هذه القائمة هودجسون، وريكمان (Hodgson & Rachman, 1977)، وتشمل ثلاثين عبارة يجاب عن كل منها بصيغة "صواب –خطأ"، وترتبط بنود هذه القائمة بالنوعين الأساسيين من الشكاوى، وهما: البطء Slowness، والشك Doubting، وتقيس هذه القائمة وجود مختلف الشكاوى الوسواسية القهرية ومداها (درجتها)، ومن ثم فإنها تقيس الشكاوى والأعراض الوسواسية القهرية وليس السمات الشخصية الوسواسية القهرية، وتستخدم هذه القائمة غالباً في دراسات العلاج السلوكي، وفي الدراسات عن الشكاوى الوسواسية في العينات غير الإكلينيكية، وقد قام عبد الخالق بترجمة هذه القائمة إلى العربية.

ج– قائمة النشاط القهري Compulsive Activity Checklist CAC:

طور هذه القائمة هلاّم وأوردها فيلبوت لأول مرة عام ١٩٧٥،(المشار إليه في مؤمن وأبوهندي، ٢٠٠٦) ونشرت أول بيانات عنها عام ١٩٧٧ من قبل "ماركوس، وهلاّم، وكوناللي، وفيلبوت"، وتشتمل قائمة النشاط القهري على ٣٨ بنداً، تعد مقياس تقرير للسلوك، يضم مختلف الأفعال والنشاطات التي تشيع بوصفها مشكلات لدى مضطربي الوسواس القهري، ويهدف هذا المقياس إلى تقدير مدى تدخل سلوك الوسواس القهري في الحياة اليومية للفرد.

د– قائمة بادوا Padua Inventory PI:

وضع سانافيو هذه القائمة، التي اتخذت اسم مدينة "بادوا" الإيطالية اسماً لها، في عام

١٩٨٨، (المشار إليه في عبدالخالق، ٢٠٠٢) وللقائمة صيغتان: إنجليزية وإيطالية، ولها بيانات معيارية، وخواص جيدة، وتتكون من ٦٠ عبارة، تصف السلوك الوسواسي القهري الشائع لدى الأسوياء والمرضى، ولها ثبات اتساق، واستقرار مقبول، واستخرج منها أربعة عوامل، هي: التحكم العائق للنشاطات العقلية، والتلوث، وسلوك المراجعة، والدفاعات، والقلق من فقد السيطرة على السلوك الحركي، وللقائمة صدق تلازمي وتمييزي مرتفع.

هـ- مقياس "ييل - براون" للوسواس القهري Yale Brown Obsessive Compulsive Scale YBOCS:

وضع هذا المقياس جودمان (Goodman, et al.,1989) عام ١٩٨٨، تحت اسم جامعتي "ييل، وبراون" الأمريكيتين، ويشتمل على ١٠ بنود، ويقدر كل بند من صفر (لا عرض) إلى ٤ (عرض متطرف)، وقد صمم المقياس بوصفه أداة يقوم بتقديرها الملاحظ Observer rated -؛ أي الإكلينيكي المتخصص، وينقسم المقياس إلى خمسة بنود للوسواس، ومثلها للأفعال القهرية، وتوضع تقديرات للبنود بالنظر إلى الدرجة التي تشغل بها وقت المريض، وتتدخل في الوظائف السوية له، وتسبب الكرب، أو الضيق الذاتي له، وإلى أي حد يقاومها المريض بطريقة نشطة، ويمكنه التحكم فيها فعلاً.

و- مقاييس الوسواس المتاحة بالعربية:

يذكر عبد الخالق (٢٠٠٢) عدداً من المقاييس المتاحة باللغة العربية، ومنها: (١) مقياس وضعه "جيرالد جب"Gibb وزملاؤه، وقام مدحت عبد اللطيف بترجمته إلى العربية وإعداده في عام ١٩٨٩، واستخراج معاملات ثباته وصدقه، وتحليل بنوده عاملياً، وفحص الفروق بين الجنسين في الاستجابة له، ويتكون هذه المقياس من ٢٢ بنداً تستخدم مفردتان منهما لتحديد مدى صدق الاستجابة، (٢) قائمة "مودسلي" للوسواس القهري التي سبق تقديمها.

ومن المقاييس الأخرى: القوائم متعددة الأوجه، التي يعد الوسواس القهري أحد مقاييسها الفرعية، ومثالها المقياس الفرعي السابع في "قائمة مينيسوتا متعددة الأوجه للشخصية" MMPI، وهو مقياس السيكاشينيا Psychasthenia، ويقيس هذا المقياس الاجترار الوسواسي للأفكار، والطقوس السلوكية القهرية، وبعض أشكال المخاوف الشاذة، والقلق، والهم، وصعوبة التركيز، ومشاعر الذنب، والتردد الزائد، والتأرجح في اتخاذ القرارات، والمعايير الأخلاقية المرتفعة، وارتفاع معايير الأداء العقلي. ويمثل مقياس الوسواس (ثمانية بنود) أحد المقاييس الفرعية "لاستخبار مستشفى ميدل سكس" من تصميم كراون، وكرسب (Crown & Crisp) (المشار إليه في عبدالخالق، ٢٠٠٢)، وترجمة كل من: محمود عبد الجواد، ووجيه جرجس، ويحيى الرخاوي، والوسواس كذلك أحد المقاييس الفرعية لقائمة "ميلون" الإكلينيكية متعددة المحاور (Millon Clinical Multiaxial Inventory MCMI)، من وضع "تيودور ميلون"، وترجمها وأعدها عبد الغني.

ز– المقياس العربي للوسواس القهري:

قام عبد الخالق (١٩٩٢) بتأليف المقياس العربي للوسواس القهري في صيغته العربية، وفى صيغته الإنجليزية (Abdel-Khalek, 1998)، وتفيد هاتان الصيغتان في الدراسات الثقافية المقارنة للوسواس القهري، ويشتمل هذا المقياس على ٣٢ عبارة، تجاب على أساس "نعم/ لا"، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع الوسواس القهري، وللمقياس صدق ظاهري جيد، ووصل معامل ثبات إعادة التطبيق إلى ٠,٨٥، أما معامل ألفا فقد كان ٠,٨٠، كما كان الصدق المرتبط بالمحك مرتفعاً؛ إذ وصل إلى ٠,٧١ و٠,٦٩ للذكور والإناث على التوالي. وأجرى عبد الخالق دراسة على عينة قوامها ١٥٥٠ فرداً (٤٧٣ تلميذاً وتلميذة، و٥٢١ طالباً وطالبة فى الجامعة، و٢٢٧ مدرساً ومدرسة، و١٢٣ موظفاً وموظفة، و١٠٨ أطباء، و٥٣ ممرضة، و٤٥ ربة بيت)، وكشفت نتائج التحليل العاملي لمعاملات الارتباط بين بنود المقياس عن سبعة عوامل، كما يلي: (١) الشكوك الوسواسية. (٢) الترتيب والنظام. (٣) البطء والتردد. (٤) اجترار الأفكار والقهر. (٥) التدقيق والتكرار. (٦) المراجعة. (٧) الأفكار الوسواسية. وقد ارتبط هذا المقياس إيجابياً بكل من العصابية، وسمة القلق، والخوف، والاكتئاب، واضطراب النوم، فى حين ارتبط سلبياً بالانبساط والكذب (Abdel–Khalek, 1998).

ح– مقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري:

صمم مؤمن، وأبو هندي (٢٠٠٦) استباناً عربية لأعراض اضطراب الوسواس القهري، وحسب صدقه وثباته ومعاييره، وكانت مصادر جمع البنود كما يلي: (١) السؤال المفتوح الموجه إلى ٦٦ مريضاً بالوسواس حول شكاواهم النفسية، و(٢) الخبرة الإكلينيكية، و(٣) المراجع المتخصصة، ثم طبقت الصيغة الأولية للمقياس على عينة، مكونة من ٥٤ من المرضى المشخصين باضطراب الوسواس القهري، و٤٨ من الأسوياء، وتم حساب الصدق بعدة طرق: صدق المحك، والصدق التلازمي، والصدق التمييزي؛ باستخدام هذه العينة، إضافة إلى صدق المحكمين، ثم طبقت الصيغة الثانية على عينة عشوائية قوامها ١٠٥ أشخاص، وحسب صدق الاتساق الداخلي، كما حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، بالإضافة إلى ثبات التجزئة النصفية، ويشتمل المقياس على ١٤ مقياساً فرعياً، وأخيراً أعدت معايير للمقياس، وخلصت الدراسة إلى أن مقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري أداة صممت بما يتلاءم مع المجتمع المصري، لها ثبات وصدق مقبولين، ويتاح لها معايير مصرية. وقد قام كل من سمرفيلدت، وريتشتر، وأنطوني، وسوينسون (Summerfeldt, Richter, Antony, & Swinson, 1999) (المشار إليها في مؤمن وأبوهندي، ٢٠٠٦) بتقييم نماذج الأعراض لدى عينة من الأفراد الذين يعانون من اضطراب الوسواس القهري (ن = ٢٠٣)، وباستخدام التحليل العاملي التوكيدي، تم فحص قدرة كل نموذج على حساب نمطين من

البيانات: تجمع الأعراض القبلي apiori symptom groupings (الرتبة الثانية) والأعراض الفردية التي تم تحديدها عن طريق قائمة "ييل – براون" لأعراض الوسواس القهري، وقد فحصت أربعة نماذج: عامل وحيد، عاملان (على سبيل المثال: الوسواس والقهر) ونموذج متعدد الأبعاد، يتضمن ثلاثة وأربعة عوامل، وكان أفضل النماذج ذلك الذي تضمن أربعة عوامل: الوسواس/ المراجعة Obsessions / Checking، والتلوث / النظافة Contamination / Cleaning؛ والتناسق / التنظيم،Symmetry / ordering ، والتخزين Hoarding وكان ذلك على مستوى الرتبة الثانية، ولكن لم يحسب بالنسبة للعلاقات بين الأعراض المتميزة.

كما أسفرت الدراسة عن الوصول إلى براهين، تؤيد النموذج المتعدد الأبعاد لاضطراب الوسواس القهري، وتقترح ضرورة الوصول إلى نموذج أكثر شمولاً ووضوحاً، وبينت عدم ملاءمة التجميع Groupings الذي يعتمد فقط على تشابه السلوك الظاهري (كالمراجعة).

وقام توفيق (١٩٩٩) بدراسة على ٤٠٢ طالب وطالبة في المرحلتين الثانوية والجامعية بمملكة البحرين، باستخدام المقياس العربي للوسواس القهري، وتوصل هذا الباحث إلى بنية عاملية للمقياس اشتملت على سبعة عوامل، وظهرت فروق بين الجنسين من طلاب الجامعة، حيث حصلت الإناث على متوسط أعلى جوهرياً، فى حين لم تظهر هذه الفروق بين الجنسين من طلاب المدارس الثانوية، وكان مستوى الوسواس القهري لدى طلبة المدارس الثانوية أعلى من طلبة الجامعة.

وأظهرت دراسة كل من فينبشتين، وفالون، وبيتكوفا، وليبوفتر (Feinstein, Fallon, Petkova & Liebowitz, 2003) اختلاف الآليات المرضية الخاصة بوظائف الأعضاء، والنتائج العلاجية للأنماط الفرعية الإكلينيكية لاضطرابات الوسواس القهري، كما تبيّن أن تحديد الأنماط الفرعية لقائمة الأعراض لييل – وبراون للوساوس القهرية (Y – BOCS) لم يخضع للصدق الإحصائي، وقد أجري تحليل عاملي على عينة مكونة من (١٦٠) مريضاً وسواسياً، لتحديد إذا ما كان هناك تطابق بين الفئات المستخلصة من التحليل العاملي، وتلك الفئات الإكلينيكية الموجودة فعلاً، وقد أسفر التحليل العاملي للقائمة عن تضمنها لمجموعتين فرعيتين متميزتين: واحدة مرتبطة بالشعور بعدم الراحة، والثانية مرتبطة بالخوف من الأذى، وخلص الباحثون إلى أنه إذا أعيدت هذه الدراسة على عينات كبيرة، فإن النتائج الخاصة بالمجموعات الفرعية الجديدة سوف يكون لها مضمون مهم للدراسات المستقبلية في مجال الوسواس القهري.

وكان هدف دراسة كولين وزملائه (Cullen, et al., 2007) تحديد إذا ما كانت أعراض اضطراب الوسواس القهري تتجمع في مجموعات، من شأنها أن تسهم في إجراء تصنيف فرعي لاضطرابات الوسواس القهري، ومن أجل تحقيق هذا الهدف، تم إجراء مقابلات شخصية

مع (٢٢١) مبحوثاً، حيث طبق عليهم مقياس صورة القلق عبر زمن الحياة Life time Anxiety version من قائمة الاضطرابات الوجدانية والفصام (SADA-LA)، فضلاً عن مقياس ييل – وبراون لاضطراب الوسواس القهري، وقد تم تحليل ١٦ فئة عرضية من مقياس ييل – ويراون عن طريق التحليل الاستكشافي Exploratory factor analysis لتحديد الأبعاد العرضية الكامنة، وقد أسفر ذلك عن استخلاص أربعة نماذج، مثلت التصنيفات المثلى لأعراض اضطراب الوسواس القهري في مقياس ييل وبراون للوسواس القهري، وقد سميت هذه العوامل : الوساوس الخالصة Pure obsessions، والتلوث Contamination، والتنسيق/ التنظيم، والتخزين.

ويتضح مما سبق، أن كثيراً من الدراسات العربية أجريت على مقياس عبد الخالق (١٩٩٢) ومحاولة تقنينه على عينات مختلفة، وفي بلاد مختلفة متعددة (عبد الخالق، والدماطي، ١٩٩٥)، لبنانية وقطرية (عبد الخالق، ١٩٩٢)، وأمريكية (Abdel-Khalek & Lester, 2000)، وقد كشفت النتائج المستخلصة من هذه الدراسات عن أن المقياس العربي للوسواس القهري، يعد مقياساً واعداً.

مشكلة الدراسة

إن قياس الوسواس القهري وتقديره يعد أمراً مهماً في كل من البحوث والممارسات الإكلينيكية، ومقاييس الوسواس القهري المتاحة باللغة الانجليزية والألمانية متعددة وكثيرة، على عكس الحال في اللغة العربية؛ إذ يعد هذا النوع من المقاييس قليلاً بالمقارنة إلى مقاييس الشخصية، والقلق، والاكتئاب، وإن تقديم مقاييس جديدة للوسواس القهري، تتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات والموضوعية يمكن أن يطور نوعية البحوث الإكلينيكية، وذلك من خلال استخدام هذه المقاييس فى تحديد أوضاع المرضى الوسواسيين، والإسهام فى التشخيص، بالإضافة إلى تقويم أساليب العلاج.

وقد انتهت دراسة مؤمن، وأبو هندي (٢٠٠٦) إلى إعداد مقياس عربي، وتقنينه بما يتلاءم مع المجتمع المصري، ويتسم بثبات وصدق مقبولين تبعاً لرأي مؤلفيه، وهو ما سوف تحاول هذه الدراسة التحقق منه، باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدى؛ للتحقق من مستوى جودة المقياس.

أسئلة الدراسة

هناك سؤال أساسي، ستحاول الدراسة الإجابة عنه، وهو: هل يتمتع مقياس الوسواس القهري الذي وضعه مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦) بصدق وثبات مقبولين على عينات كويتية من طلاب الجامعة؟

الهدف من الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من صدق وثبات مقياس الوسواس القهري الذي أعده كل من مؤمن، وأبو هندي (٢٠٠٦)، وذلك من خلال تطبيقه على عينة من طلاب جامعة الكويت وطالباتها، وحساب الثبات للمقياس ككل، والمقاييس الفرعية التي يتألف منها، وحساب الصدق العاملي الاستكشافي، والصدق العاملي التوكيدي، للتحقق من مستوى جودة النموذج المقترح في الدراسة الأصلية، التي قسمت مقياس الوسواس القهري إلى أربعة عشر مقياساً فرعياً.

أهمية الدراسة

قبل اعتماد المقاييس النفسية، واستخدامها للكشف عن الاضطرابات النفسية وتشخيصها، فإنه يتوجب على الباحثين دراسة الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس؛ للتحقق من مدى مصداقيتها، وقابليتها للاستخدام في عينات عدة من دول مختلفة، وتبرز أهمية هذه الدراسة في التحقق من ثبات وصدق مقياس الوسواس القهري من وضع مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦) بتطبيقه على عينات كويتية من طلاب الجامعة.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على عينات من طلاب جامعة الكويت من الجنسين، وطبقت أداة الدراسة على العينة في الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٦ – ٢٠٠٧.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تتبع هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعمل على وصف الظاهرة، وتصنيف المعلومات، وتنظيمها، وتفسيرها؛ بغية الوصول إلى استنتاجات عامة، تساعد على فهم الواقع وتطويره، وذلك باستخدام أدوات مناسبة .

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٤٤٦ من طلاب جامعة الكويت (٢٢٥ ذكور، و٢٢١ إناث)، المسجلين في الفصل الدراسي الصيفي من العام الجامعي ٢٠٠٦–٢٠٠٧، وقد قسمت العينة عشوائيا إلى قسمين متساويين، أحدهما أجري عليه التحليل العاملي الاستكشافي (ن= ٢٢٣)، والعينة الثانية استخدمت لغرض إجراء التحليل العاملي التوكيدي (٢٢٣)، كما سحبت عينة أخرى قوامها ٨٠ طالباً وطالبة، مختلفة عن عينة الدراسة الأساسية لحساب ثبات إعادة التطبيق.

أداة الدراسة

استخدم مقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري، الذي أعده كل من مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦)، ويتكون هذا المقياس في صورته النهائية من ٨٣ بنداً، موزعة على أربعة عشر مقياساً فرعياً، وهذه المقاييس هي: اجترار الأفكار، والوساوس الجنسية، والوساوس العدوانية، والوساوس الدينية، ووساوس الطهارة، والنظافة، والخوف من المرض، والاندفاعات الوسواسية، والصور الوسواسية، وأفعال قهرية عامة ومتباينة، والأفعال القهرية الدينية، والطهارة والنظافة القهرية، والبطء، والمراجعة، وطقوس اللمس، وأخيراً تأثير الوسواس على الأنشطة اليومية.

وتكونت الصيغة التجريبية الأولى لمقياس الوسواس القهري من ١٨٥ بنداً، وقام الباحثان في الدراسة الأصلية بحساب الصدق التلازمي للمقياس من خلال تطبيقه مع المقياس العربي للوسواس القهري من إعداد عبد الخالق (١٩٩٢)، وقد وصل معامل الارتباط بين القائمتين إلى ٠,٧٢، مما يشير إلى صدق تلازمي مرتفع لمقياس الوسواس القهري، وحسب الصدق التمييزي في الدراسة الأصلية من خلال إيجاد الفروق بين مجموعتي الأسوياء، ومرضى الوسواس، باستخدام اختبار "ت" للفروق بين المجموعتين، وأظهرت النتائج أن ٧٣ بنداً فقط من بنود المقياس كان لها قدرة تمييزية دالة إحصائياً، ولكن لم يتم استبعاد جميع البنود الأخرى؛ لأن ذلك سبب خللاً في محتوى بعض المقاييس الفرعية، بحسب رأي الباحثين، فأضاف مؤلفا المقياس ١٠ فقرات من الصيغة الأولى من البنود، التي لم تكن لها قدرة تمييزية دالة إحصائياً، فأصبح عدد البنود ٨٣ بندا، وسوف نشير إلي هذا المقياس للإيجاز باسم: مقياس الوسواس القهري.

إجراءات التنفيذ

طبّق مقياس الوسواس القهري من إعداد مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦) على عينة مكونة من طلاب وطالبات الجامعة في المرحلة العمرية ١٨ – ٢٤ عاما، وكان متوسط أعمار الطلاب: ٢١,٢٨، والانحراف المعياري: ١,٦٦، وتعدّ هذه العينة قصدية، وغير عشوائية، كما طبق المقياس على عينة أخرى، قوامها ٨٠ طالباً وطالبة، مختلفة عن عينة الدراسة الأساسية ؛لحساب ثبات إعادة التطبيق، وقد طبق المقياس في جلسات جمعية في الفصول الدراسية، ضم كل منها قرابة ٣٠ طالباً وطالبة، و لم يجبر أي منهم على الاشتراك في الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً - ثبات المقياس

حُسب معامل كرونباخ: ألفا ∝ للدرجة الكلية على المقياس، والمقاييس الفرعية، كل

على حدة، ويتضح من جدول (١) أن قيم معاملات ألفا لدى الجنسين تراوحت بين ٠,٤٩ و ٠,٨، وبوجه عام، وتُعَدُّ معاملات الثبات التي تقترب من ٠,٧ أو تزيد مناسبة للبحوث في المجال النفسي (Kline, 1994; Nunnally, 1978)، ومن ملاحظة النتائج الواردة في الجدول رقم (١) نجد أن معاملات الثبات، التي تقل عن ٠,٧ كانت ثمانية مقاييس، ومن ثم، يجب أن تعامل النتائج المترتبة على هذه المقاييس الفرعية بحذر، ومن ناحية أخرى كانت معاملات الثبات المستخرجة من المقاييس الفرعية مقبولة فى ستة مقاييس فرعية فقط، وهى: اجترار الأفكار، والوساوس الجنسية، والوساوس الدينية، ووساوس الطهارة والنظافة، والخوف من المرض، والطهارة والنظافة القهرية، وتأثير الوسواس فى الأنشطة اليومية.

كما يبين الجدول رقم (١) معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق، بفاصل زمني قدره أسبوع واحد، كما استخرج من عينة، قوامها (٨٠) من طلاب الجامعة، وهى عينة أخرى غير عينة الدراسة الأصلية، تراوحت أعمارهم بين ٢٠ و٢٣ عاماً، وتعد معاملات الثبات مقبولة لخمسة مقاييس فرعية، كالتالي: الوساوس الجنسية، والاندفاعات الوسواسية، والصور الوسواسية، والأفعال القهرية العامة والمتباينة، والطهارة والنظافة القهرية، في حين كانت معاملات ثبات الاستقرار عبر الزمن أقل من ٠,٧ للمقاييس التسعة المتبقية.

الجدول رقم (١)
معاملات ثبات ألفا لمقياس الوسواس القهري (المقاييس الفرعية والدرجة الكلية) على العينة الكويتية من الجنسين (ن= ٢٢١) ومعاملات ثبات إعادة التطبيق بعد أسبوع (ن= ٨٠)

المقياس الفرعي	معامل ثبات ألفا	معامل ثبات إعادة التطبيق
١- اجترار الأفكار	٠,٧١	٠,٦٥
٢- الوساوس الجنسية	٠,٧٤	٠,٧٩
٣- الوساوس العدوانية	٠,٥٧	٠,٦٣
٤- الوساوس الدينية	٠,٧٢	٠,٦٣
٥- وساوس الطهارة والنظافة والخوف من المرض	٠,٧٥	٠,٦٢
٦- الاندفاعات الوسواسية	٠,٦٥	٠,٧١
٧- الصور الوسواسية	٠,٦٥	٠,٧٥
٨- أفعال قهرية عامة ومتباينة	٠,٥٩	٠,٧١
٩- الأفعال القهرية الدينية	٠,٤٩	٠,٦٢
١٠- الطهارة والنظافة القهرية	٠,٧٢	٠,٧٢
١١- البطء	٠,٦٢	٠,٥١
١٢- المراجعة	٠,٦٣	٠,٦٥
١٣- طقوس اللمس	٠,٦٥	٠,٥٩
١٤- تأثير الوسواس فى الأنشطة اليومية	٠,٨٦	٠,٦١
معامل ثبات المقياس كله	٠,٩٦	٠,٩٥
عدد معاملات الثبات أقل من ٠,٧	٨	٩
عدد معاملات الثبات فوق ٠,٧	٦	٥

ثانياً – البناء العاملي لمقياس الوسواس القهري

١- التحليل العاملي الاستكشافي Exploratory Factor Analysis

للتحقق من البناء العاملي لمقياس الوسواس القهري، استخدم التحليل العاملي، لمعرفة

البنية العاملية للمقياس، والتحليل العاملي: أسلوب إحصائى، يهدف إلى تفسير معاملات الارتباطات الدالة إحصائياً بين مختلف المتغيرات الداخلة في التحليل وصولاً إلى العوامل المشتركة، التي تصف العلاقة بين هذه المتغيرات وتفسرها، وتعد هذه الطريقة من أفضل الطرق العملية؛ للكشف عن التركيب، أو البناء العاملي لمقاييس الدراسة، ووظيفة التحليل العاملي الإجابة عن سؤال محدد، وهو: ما أقل عدد من المفاهيم التى يمكن أن تنظم تعقّد الظاهرة وتصفها؟ (الأنصاري، ١٩٩٩)، ويعطي التحليل العاملي مؤشراً جيداً لصدق البناء لأدوات البحث، واستخدمت – فى هذه الدراسة – طريقة المكونات الأساسية Principal Components Analysis ، لتحليل معاملات الارتباط بين بنود مقياس الوسواس القهري لاستجابات عينة قوامها ٢٢٣ طالبا وطالبة.

ووضعت ثلاثة محكات لتحديد العوامل المقبولة، كما يلي: (١) ألا يقل التشبع عن ٠,٣، (٢) أن يشتمل العامل على ثلاثة بنود على الأقل من بنود المقياس، ذات تشبعات جوهرية (Stevens, 1995, p 367)، (٣) ألا يقل الجذر الكامن بحسب "قاعدة كايزر" Kaiser Rule عن: 1.0 (Stevens, 1995, p 367)

ومن الواضح أن معيار "كايزر" وهو الإبقاء على كل عامل، جذره الكامن لا يقل عن واحد صحيح، معيار غير مجد، فقد أسفر هذا التحليل عن استخراج ٢٠ عاملا، جذرها الكامن ≤ ٠١.، ولكن هذه العوامل لم تشمل –على الأقل– ثلاثة بنود ذات، تشبعات جوهرية أعلى من ٠,٣ بحسب المعيار الأول أعلاه، ومن ثم يمكننا إهمال كل العوامل بعد العامل الأول والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
تشبعات العامل الأول ببنود مقياس الوسواس القهري لدى طلاب جامعة الكويت من الجنسين

بنود مقياس الوسواس القهري	ع١
١. تذكر تفاصيل مملة جداً مما يرهقني.	٠,٤٦
٢. تسيطر علي فكرة الفعل الجنسي مع المحارم.	٠,٣٧
٣. أخشى أن أكون وضعت سما في الطعام بدلا من الملح.	*٠,٢٧
٤. أخشى أن أكون وقعت في الشرك أو الكفر.	٠,٤٠
٥. تراودني أفكار خاصة بالتطهر والطهارة والنجاسة.	٠,٤٤
٦. تسيطر علي فكرة ارتكاب جريمة معينة (كقتل شخص معين).	٠,٣٧
٧. تراودني صور مزعجة تفرض نفسها علي بشدة.	٠,٥٤
٨. أقوم بأفعال لا معنى لها بالنسبة للآخرين.	٠,٥٣
٩. في الصلاة أعيد قراءة الفاتحة أكثر من مرة.	٠,٤٥
١٠. أكرر غسل أعضاء الوضوء أكثر من ثلاث مرات.	٠,٤٣
١١. أستغرق وقتاً طويلاً في الوضوء.	٠,٤٣
١٢. أراجع الأشياء أكثر من مرة حتى أرتاح.	٠,٥٥
١٣. هناك أشياء معينة في منزلي لا أستطيع لمسها.	٠,٥١
١٤. الأفكار الملحة تستغرق عدة ساعات يوميا.	٠,٥٨
١٥. تلح عليّ أفكار لا أستطيع الهرب منها مع أني أعرف أنها غير حقيقية أو تافهة.	٠,٦١

تابع الجدول رقم (٢)

بنود مقياس الوسواس القهري	ع١
١٦. تنتابني أفكار متسلطة تتعلق بالعادة السرية أو بغشاء البكارة.	٠,٥٧
١٧. أفكر في أنني سأفقد السيطرة أو أصاب بالجنون.	٠,٥٣
١٨. لم أعد أشعر بحلاوة الإيمان أو الخشوع في صلاتي لله.	٠,٣٧
١٩. لديّ شك في النظافة.	٠,٥٢
٢٠. أشعر أنني مقهور على ممارسة العادة السرية.	٠,٤٢
٢١. أتخيل مشاهد غير أخلاقية تضايقني أثناء الصلاة.	٠,٤٢
٢٢. يتضايق الناس من تكراري للأسئلة.	٠,٤٨
٢٣.في الصلاة لدي وسوسة في اتجاه القبلة.	٠,٤٦
٢٤. أعيد الاستحمام أكثر من مرة.	٠,٥٣
٢٥. أقضي وقتاً طويلاً في قص أظافري.	٠,٤٢
٢٦. كلما ألقيت شيئاً في القمامة شعرت بالخوف أن يكون فيه ما يهمني.	٠,٥١
٢٧. أحذر من أن يلمسني أحد في الشارع.	٠,٤٠
٢٨. أضيع في طقوسي عدة ساعات يومياً.	٠,٥٩
٢٩. أعاود التفكير فيما يقال لي.	٠,٢٣*
٣٠. تراودني بعض الأفكار غير الأخلاقية.	٠,٥٧
٣١. أفكر في سب أشخاص لهم وضعهم.	٠,٥٧
٣٢. أسأل نفسي من ربنا؟ وأين ربنا؟	٠,٣٩
٣٣. أشك في نيتي أو استعداداي للصلاة وغيرها.	٠,٥٠
٣٤. أشعر أنني على وشك أن أؤذي نفسي أو الآخرين.	٠,٦٧
٣٥. تراودني صور جنسية (كالشذوذ الجنسي..) وتزعجني.	٠,٤٩
٣٦. يتضايق الناس من استغراقي في التفاصيل.	٠,٦٠
٣٧. لا أصلي بالملابس التي دخلت بها دورة المياه.	٠,٣٩
٣٨. أتقل كثيراً حتى لا أبتلع ريقي الملوث بالغبار والملوثات.	٠,٤٨
٣٩. أصبحت بطيئاً جداً.	٠,٥٥
٤٠. أتأكد من حافظة نقودي يومياً عدة مرات.	٠,٥٣
٤١. أتحاشى أن ألمس أو تلمس ملابسي أشياء معينة (كحوائط المنزل، الأرض، الأحذية، السلم، وسائل المواصلات..).	٠,٥١
٤٢. استمراري في الأفكار يؤثر على أنشطتي اليومية بدرجة كبيرة.	٠,٧٢
٤٣. أركز بعمق شديد ولوقت طويل في مواقف معينة.	٠,٦٠
٤٤. أفكر في أمور جنسية مزعجة.	٠,٦٠
٤٥. أشعر وأنا أقود سيارتي بخوف شديد من أن أكون قد صدمت أو دهست أحداً.	٠,٤٥
٤٦. أشك في الأنبياء والأديان السماوية.	٠,٣٢
٤٧. أفكر في أن وسوستي في النظافة ترهقني.	٠,٥٠
٤٨. لا إراديا أشعر أنني لابد أن أنظر إلى أشياء معينة مثل عورات الآخرين.	٠,٣٠
٤٩. كلما تذكرت الذات الإلهية اختلطت في ذهني بصور فظيعة لا أحتملها.	٠,٤٨
٥٠. أقوم بفعل أشياء معينة لدفع ضرر معين.	٠,٤٨
٥١. عندما أسأل رجال الدين أكرر السؤال مرات كثيرة ولأشخاص مختلفين.	٠,٥١
٥٢. أعيد تنظيف الأشياء عدداً معينا من المرات.	٠,٦٢
٥٣. أنا بطيء جداً في تنفيذ الأعمال والواجبات.	٠,٤٧
٥٤. أكرر تنظيف الأشياء مرات عديدة.	٠,٦٠
٥٥. أخاف من لمس أنابيب الغاز.	٠,٤١
٥٦. تؤثر الطقوس التي أؤديها على أنشطتي اليومية بشكل كبير.	٠,٦١
٥٧. تؤرقني أفكار ملحة عند ذهابي للنوم.	٠,٥٤
٥٨. لديّ أحلام عدوانية تؤرقني.	٠,٤٧
٥٩. لديّ وساوس في الدين أو الرسول أو الكتب السماوية.	٠,٤١
٦٠. أشك في نجاسة الماء.	٠,٥٠

تابع الجدول رقم (٢)

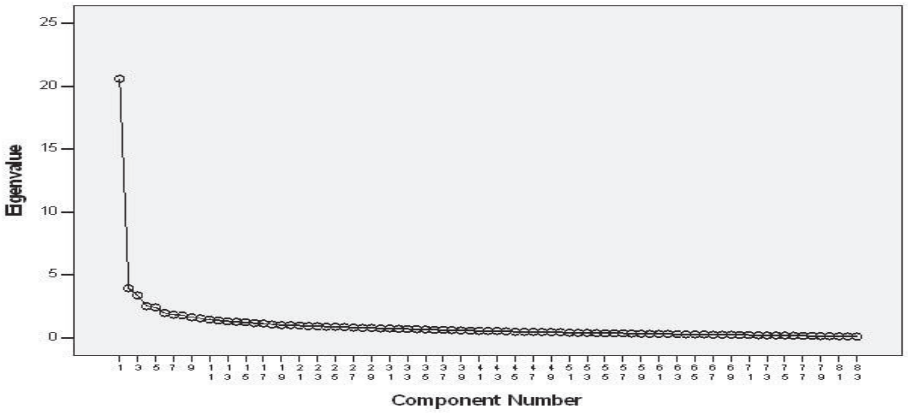
بنود مقياس الوسواس القهري	ع١
٦١. حين أقف في صف الصلاة أجد في داخلي حافزاً لضرب من أمامي.	٠,٣٢
٦٢. عند الاستنجاء من البول لابد أن أغسل رجلي.	٠,٤١
٦٣. أخاف من لمس أشياء معينة.	٠,٥٦
٦٤. طقوسي اليومية أثرت سلباً على علاقتي بالآخرين.	٠,٦٤
٦٥. يلاحقني شريط الأحداث التي وقعت خلال اليوم بطريقة مزعجة.	٠,٦٤
٦٦. كلما تذكرت الذات الإلهية اختلطت في ذهني بكلمات قبيحة.	٠,٤٣
٦٧. أخاف من العدوى بالجراثيم.	٠,٣٩
٦٨. أعاني من سب قهري للدين أو الرسول أو الكتب السماوية.	٠,٣١
٦٩. أشعر أنني مجبر على عد أشياء معينة مثل أعمدة الكهرباء في الشارع أو درجات السلم في البيت أو الأشجار على الطريق.	٠,٤٣
٧٠. أغسل الصابونة عدة مرات عند استخدامها.	٠,٤٧
٧١. أفكاري الملحة أثرت سلباً على علاقتي بالناس.	٠,٧١
٧٢. أفكر في كل صغيرة وكبيرة.	٠,٣٨
٧٣. كثيراً ما أفكر في الشبهات المتعلقة بالعقيدة.	٠,٥١
٧٤. يزعجني أن أشياء كثيرة تتسبب في نجاستي.	٠,٥٦
٧٥. تلحّ عليّ فكرة رفع صوتي بكلمات قبيحة.	٠,٥٦
٧٦. لابد أن أستحم (أغتسل) بعد قضاء الحاجة كل مرة.	٠,٣٥
٧٧. طقوسي اليومية تضايق أسرتي.	٠,٥٩
٧٨. أتهم نفسي بالرياء في العبادات.	٠,٤٢
٧٩. أشك في انتقاض الطهارة بخروج ريح أو نقطة بول أو مذي.	٠,٤٢
٨٠. عندما أمسك سكيناً أو مقصاً تلح عليّ فكرة القتل أو الإيذاء.	٠,٤٩
٨١. الأفعال القهرية التي أقوم بها تؤثر سلباً على إنجازي في عملي (أو دراستي).	٠,٦٨
٨٢. أتشكك في صحة صيامي.	٠,٦٢
٨٣. أخاف من قراءة لافتات الأطباء.	٠,٤٢
الجذر الكامن	٢٠,٦٠
النسبة المئوية للتباين	٢٤,٨٢

* لم يستوف شرط محك التشبع ≤ ٠,٣

ويتضح من ملاحظة الجدول رقم (٢) أن هناك عاملا واحداً عاماً، تشبع به ٨١ بنداً من بنود المقياس (٩٨٪)، واستوفى هذا العامل جميع المحكات المستخدمة في الدراسة.

كما طُبق اختبار "الهضبة" Scree test، الذي يعد أحد المحكات، التي تحدد عدد العوامل الدالة التي يتوقف التحليل بعدها، وذلك من خلال رسم محورين متعامدين: المحور الأفقي يوضح عدد العوامل، والمحور الرأسي الذي يعبر عن الجذر الكامن المستخلص للعوامل المختلفة (الأنصاري، ١٩٩٩)، ومن الواضح من هذا الاختبار، كما يبين شكل (١)، أن مقياس الوسواس القهري يشتمل –على الأغلب– على عامل واحد عام.

وبهذا نستنتج أن العوامل الأربعة عشر الفرعية، المفترضةً في الدِّراسة الأصلية لم تثبت، وأن مقياس الوسواس القهري يعد أحادي البعد Unidimensional بحسب نتائج التحليل العاملي في هذه الدراسة، وتبعاً للمعايير المتخذة.



الشكل رقم (١)
اختبار "الهضبة" لمقياس الوسواس القهري

٢- التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory Factor Analysis

تتمثل أهمية التحليل العاملي التوكيدي في اختبار صحة الفروض حول العلاقات بين المتغيرات الكامنة Latent variables والمتغيرات المقيسة Endogenous variables، ويستخدم هذا الأسلوب للتحقق من الصدق البنائي للمقاييس، ويتم التعبير عن كل متغير كامن من خلال مجموعة المتغيرات المقيسة (التابعة) المرتبطة به، ويقوم التحليل العاملي التوكيدي – على عكس التحليل العاملي الاستكشافي – باختبار صحة نموذج معين تم بناؤه على أسس نظرية معينة في دراسات سابقة، للتحقق من درجة الجودة لهذا النموذج على العينات نفسها أو عينات مختلفة؛ ومن هنا يمكننا أن نحدد السؤال الأساسي الذي يهتم التحليل العاملي التوكيدي بالإجابة عنه وهو: ما درجة جودة النموذج المفترض الذي يتكون من مجموعة من المتغيرات الكامنة والمتغيرات المقيسة؟ (Crocker & Algina, 1986, p.304).

وقد استخدم التحليل العاملي التوكيدي في هذه الدراسة؛ لاختبار صحة الفرض، الذي وضع في الدراسة الأصلية التي أعدها مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦)؛ وهو أن مقياس الوسواس القهري – الذي يتألف من ٨٣ فقرة – تتوزع بنوده على أربعة عشر مقياساً (عاملاً) فرعياً، وذلك من خلال تطبيق المقياس في الدراسة الراهنة على عينة، مكونة من ٢٢٣ من طلاب جامعة الكويت من الجنسين، تختلف عن العينة التي استخدمت لإجراء التحليل العاملي الاستكشافي، واستخدم برنامج ليزرل (Lisrel) ٨,٥٤ لإجراء التحليل العاملي التوكيدي.(Jöreskog & Sörbom, 1993)

ثالثاً: تقويم النموذج البنائي المستخدم في الدراسة الأصلية

تعتمد عملية تقويم النموذج البنائي، باستخدام نتائج التحليل العاملي التوكيدي، على

حساب مدى ارتباط كل مجموعة من المتغيرات المقيسة بمتغير واحد كامن، وذلك من خلال تقويم النموذج الأصلي، والتحقق من استيفائه للمعايير المثلى، الخاصة بمجموعة من المؤشرات الإحصائية مجتمعة، تلك المؤشرات التي لها دلالاتها الخاصة في الحكم على مدى مطابقة النموذج لمعايير الجودة، ومن ثم، يمكننا الوصول إلى قرار، مفاده أن النموذج يتصف بمعاملات صدق بنائي جيدة، أو مقبولة من الناحية الإحصائية، وبذلك يمكننا قبول الفرض الذي ينص على وجود مجموعة من المقاييس الفرعية المكوِّنة للمقياس (Gao, et al., 2004; Hu & Bentler, 1999; Sanders, 2005; Sato, et al., 1999).

ويبين الجدول رقم (٣) المؤشرات المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوسواس القهري، الذي طبق على عينة من طلاب جامعة الكويت من الجنسين (ن=٢٢٣).

الجدول رقم (٣)
مؤشرات حسن المطابقة الناتج عن التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوسواس القهري (ن=٢٢٣)

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر
CFI مؤشر المطابقة المقارن	٠,٨٩
GFI مؤشر حسن المطابقة	٠,٨٢
NFI مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩١
مؤشر جذر متوسط مربع RMSEA خطأ التقريب	٠,١٠

يتضح من الجدول رقم (٣) نتائج تقويم النموذج البنائي من خلال المعايير، أو المؤشرات التي استخدمت في الحكم على مدى مطابقة النموذج لمعايير الجودة الآتية:

١- مؤشر المطابقة المقارن Comparative Fit Index CFI

تتراوح قيمة مؤشر المطابقة المقارن بين الصفر و الواحد، وقد أشارت بعض الدراسات أن القيمة المثلى، التي تدل على نجاح النموذج، وتطابقه مع البيانات الخاصة بعينة الدراسة هي ٠,٩٥ (Hu & Bentler, 1999)، وفي هذه الدراسة، أسفرت نتائج التحليل العاملي التوكيدي عن قيمة مساوية ٠,٨٩ لهذا المؤشر، الأمر الذي يدل على أن قيمة هذا المؤشر في هذه الدراسة أقل من القيمة المثلى.

٢- مؤشر حسن المطابقة Goodness of Fit Index GFI

تتراوح قيمة مؤشر حسن المطابقة بين الصفر والواحد أيضاً ، وهو يحدد مقدار التباين في المصفوفة، الناتجة عن نموذج التحليل العاملي التوكيدي، وهو – إلى حد ما – يشبه معامل R^2 في تحليل الانحدار، وتعد ٠,٩ أقل قيمة مقبولة لهذا المؤشر(Sanders, 2005)، وفي هذه الدراسة كانت قيمة مؤشر حسن المطابقة تساوي ٠,٨٢، وهي أقل من القيمة الدنيا لقبول النموذج.

٣- مؤشر المطابقة المعياري Normed Fit Index NFI

يعطي هذا المؤشر معلومات عن حسن المطابقة في حالة تطور النموذج في مكوناته وعوامله إلى نموذج أكثر تعقيداً، وقد وضع ساندرز (Sanders, 2005)حداً أدنى لهذا المؤشر، متمثلاً بقيمة ٠,٩٥، ولم يسفر التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوسواس القهري على العينة الكويتية في هذه الدراسة عن قيمة لهذا المؤشر أعلى من الحد الأدنى لقيمة هذا المؤشر، أو تتساوى معه، فقد كان مؤشر المطابقة المعياري مساوياً ٠,٩١ في هذه الدراسة.

٤- مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب: Root Mean Square Error of Approximation RMSEA

يعد هذا المؤشر من أهم مؤشرات جودة المطابقة، فهو يبين مقدار الخطأ في النموذج، ونسب انحرافه عن المعايير المثلى، فإذا كانت قيمته مساوية ٠,٠٥ أو أقل، دل ذلك على نجاح النموذج، ومطابقته للبيانات، أما إذا كانت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب ما بين ٠,٠٥ و ٠,٠٨ دل ذلك على نجاح النموذج بشكل محدود، أما إذا ارتفعت قيمة هذا المؤشر عن ٠,٠٨ دل ذلك على وجود كثير من نواحي الخلل، والقصور في النموذج، ويتم رفض النموذج في هذه الحالة (Gao, 2004)، وفي هذه الدراسة، وصلت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب إلى ٠,١٠ وهي قيمة تشير إلى وجود خلل في النموذج المفترض، وترجح قرار رفض هذا النموذج.

٥- مؤشر مربع كاي، وهو مساوي ٣٧٩٨٩,٦ ، ومستوى الدلالة = ٠,٠٠٠١، ودرجات الحرية = ٣،٢٢٩، أما النسبة بين قيمة χ^2 ودرجات الحرية df فهي مساوية ١١,٧٧، وهذه النسبة أكبر من خمسة، مما يدل على عدم قبول النموذج. ولكن في هذه الدراسة، لا يمكننا الاعتماد على مؤشر مربع كاي للسببين الآتيين:

(أ) يعدّ مؤشر مربع كاى حساساً بالنسبة لعدد أفراد العينة، فمن الصعب الحصول على مستوى دلالة > ٠,٠٥ في حالة العينات الأكثر من ٢٠٠، وبالطبع فقد شارك في هذه الدراسة ٢٢٣ طالباً، ومن ثم، فمن الصعب الاعتماد على هذا المؤشر في عملية تقويم النموذج، والحكم عليه(Sato et al., 1999).

(ب) أنّ توزيع البيانات الخاصة باستجابات الطلاب على مقياس الوسواس القهري في هذه الدراسة لم يتبع المنحنى الاعتدالي، فقد استخدم اختبار التوزيع الاعتدالي "كولموجروف – سميرنوف" Kolmogorov-Smirnov، وأسفرت نتائج هذا الاختبار عن قيمة مساوية ٠,٠٩ (دال عند مستوى ٠,٠٠١)، وهذا يدل على أن المنحنى لا يتبع التوزيع الاعتدالي، وفي هذه الحالة، لا يمكننا الاعتماد على اختبار مربع كاي، فنتائجه تكون متحيزة، وغير دقيقة في حالة المنحنيات غير الاعتدالية (Eid & Abdel-Khalek, 2008; Thompson, 2004, p.129).

ويتبين من خلال مؤشرات المطابقة الأربعة السابقة (بعد استبعاد مؤشر مربع كاى)، وهي: مؤشر جذر متوسط مربع خطأ التقريب، ومؤشر المطابقة المعياري، ومؤشر حسن المطابقة، ومؤشر المطابقة المقارن؛ أنها جميعاً لا ترقى إلى الحدود الدنيا لقبول النموذج المستخدم في هذه الدراسة ، ومن ثم فلا يمكن تقديم تقديرات مقبولة لصدق البناء للمقاييس الفرعية المكونة لمقياس الوسواس القهري.

كما يتبين من نتائج التحليل العاملي التوكيدي للمقياس على عينة من طلاب جامعة الكويت قوامها ٢٢٣ طالباً، الذي افترض التطابق بين مصفوفة التغاير للمتغيرات الداخلة في التحليل، والمصفوفة المفترضة من قبل النموذج (المستنفدة من قبل النموذج)، أن القرار النهائي هو رفض النموذج المفترض للبيانات، واستنتاج عدم صلاحيته بالصورة التي قسمت مقياس الوسواس القهري إلى أربعة عشر مقياساً فرعياً، فقد استخرجت مؤشرات، أكدت عدم جودة هذه المطابقة (انظر الجدول رقم ٣).

وقد بينت النتائج الأولية لهذه الدراسة أن نتائج التحليل العاملي الاستكشافي أسفرت عن وجود عامل واحد عام، تشبعت به غالبية بنود مقياس الوسواس القهري، الذي أعده في الأصل كل من مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦)، مما يؤكد أن هذا المقياس أحادي العامل Unidimensional، وللتحقق من صحة نتائج التحليل العاملي الاستكشافي، الذي أسفر عن وجود عامل واحد، أُجري التحليل العاملي التوكيدي على افتراض أن هذا المقياس أحادي العامل، وفُحصت المؤشرات المستخلصة من هذا النموذج المقترح.

رابعاً: تقويم النموذج البنائي لمقياس الوسواس القهري بوصفه أحادي العامل

يبين الجدول رقم (٤) المؤشرات المستخلصة من التحليل العاملي التوكيدي، على افتراض وجود عامل وحيد للمقياس، ويتبين من خلال مؤشرات المطابقة الأربعة التي يبينها الجدول رقم (٤) أنها جميعاً ترقى إلى الحدود الدنيا لقبول النموذج المستخدم في هذه الدراسة، ومن ثم، يمكننا قبول النموذج المقترح، واعتبار أن هذا المقياس أحادي العامل.

الجدول رقم (٤)
مؤشرات حسن المطابقة الناتج عن التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الوسواس القهري اعتماداً على عامل واحد توصلت إليه هذه الدراسة (ن=٢٢٣)

مؤشرات حسن المطابقة	قيمة المؤشر
CFI مؤشر المطابقة المقارن	٠,٩٧
GFI مؤشر حسن المطابقة	٠,٩١
NFI مؤشر المطابقة المعياري	٠,٩٦
مؤشر جذر متوسط مربع RMSEA خطأ التقريب	٠,٠٥

استنتاجات ختامية

تبين الممارسة الإكلينيكية، وبحوث علم النفس المرضي أن الاضطرابات النفسية – كل على حدة – تشتمل على مجموعات متجانسة من الأعراض الفرعية المكونة للاضطراب الأساسي ، ينظر إليها على أنها زملة أو متلازمة Syndrome. ولا يوجد اضطراب نفسي واحد، يشتمل على عرض واحد، وينطبق ذلك في غالب الأحوال على كل الاضطرابات النفسية، ومن بينها اضطراب الوسواس القهري، ففي حالة هذا الاضطراب الأخير؛ هناك مجموعات الأعراض المرتبطة بكل من: الوساوس بوصفها أفكاراً، والقهر من حيث هو أفعال، والوساوس أنواع شتى، من بينها: أفكار التلوث، والشكوك المتكررة، والدفعات العدوانية، أو الرهيبة، أو المرعبة، والتخيلات الجنسية، والمخاوف الوسواسية، والانشغال بالجسم...، وغيرها، ومن ناحية أخرى، فإن السلوك القهري يشتمل على جوانب كثيرة، من بينها: العد، والترتيب، والمراجعة، والاغتسال، والاحتفاظ، والتخزين، والتكرار، والالتصاق بنظام (روتين) معين ...، وغير ذلك (عبد الخالق، ٢٠٠٢)، ويعد مقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري، الذي ألفه مؤمن وأبو هندي (٢٠٠٦) نموذجياً في هذا الصدد، حيث اشتمل هذا المقياس على أربعة عشر مقياساً فرعياً، تستوعب معظم الأعراض، التي يضمها اضطراب الوسواس القهري.

وهذا التصنيف إلى مجموعات، أو زملات Syndromes من الأعراض ناتج – في المقام الأول– عن الممارسة الإكلينيكية، ومشاهدة الحالات الواقعية، فهناك من مرضى الوسواس القهري من تبرز لديه أفكار التلوث، والنظافة، والطهارة، ومرضى آخرون تتركز أعراضهم حول العد، والترتيب، والمراجعة، ونظائرها، وعدد آخر من مرضى الوسواس، القهري تتجمع أعراضهم حول الدفعات العدوانية، أو الرهيبة، أو المرعبة ...، وهكذا، ويندر –على مستوى الممارسة العملية – أن نجد مريضاً "نموذجياً" إن جاز التعبير، بحيث يجمع كل أعراض هذه الاضطرابات جميعاً.

ولكن التداخل كبير بين الأعراض، ولا توجد الأعراض نقية إلا نادراً، وقد وضع "روبرت مالمو" Malmo – منذ وقت مبكر – مفهوم نوعية الأعراض "Symptom Specificity" ، ومن بين معاني هذا المفهوم – على مستوى عملي – أنه إذا كان هناك مريضان بالاضطراب نفسه، فإن لكل واحد منهما تشكيلة معينة، ونوعية خاصة من الأعراض التي تميزه، ومن هنا يقال في مجال الطب النفسي، وممارسة الطب بوجه عام: " إن كلّ حالة حالة خاصة".

وعندما يتصدى علماء النفس، والأطباء النفسيون إلى قياس مثل هذه الأعراض، وتقديرها كمياً؛ وذلك بتأليف مقاييس نفسية، تسهم في تشخيص المرض – وهذا جهد مشكور – فلابد من خضوع هذه المقاييس للمعايير، والمستويات الخاصة بالقياس النفسي، والتحليل العاملي بنوعيه: الاستكشافي والتوكيدي هو المرجع الأساسي في هذا المضمار، إذ يجيب عن السؤال

المهم: هل النموذج المفترض لواضع المقياس قابل لإعادة الاستخراج Replicability على عينات أخرى؟ والقابلية لتكرار استخراج العوامل نفسها مطلب أساسي عند تأليف المقاييس النفسية؛ إذ يحدد مدى استقرار العوامل، وثباتها على الرغم من تغير العينات، أو الثقافات أو غيرها من المتغيرات، لاسيما إذا كان المقياس مؤلفاً أصلاً بحيث يضم مقاييس فرعية محددة.

ويذكر عبد الخالق (٢٠٠٦، ص١٢٤) أن صدق مجموعة العوامل يعتمد فى النهاية على إمكان تكرار استخراجها هى نفسها، ويورد عن "برودى" قوله: إن الحد الأدنى من المتطلبات لبيان مدى صلاحية العوامل المستخرجة من مجموعة من السمات؛ هو أن العوامل التي يفترض أنها تحدد هذه السمات يجب أن تكون قابلة للتكرار، ومستقرة لا تتغير، ويشبه ذلك تماماً اعتماد القانون العلمي على إمكان البرهنة على العلاقات، التي يفترضها هذا القانون فى مختلف الفحوص، ولذلك فإن المحلل العاملى يجب أن يكون قادرا على إعادة اكتشاف العوامل الأساسية فى الفحوص المنفصلة، وإذا لم يتحقق هذا الشرط، فإن كل مجموعة من العوامل المستخرجة من بحث خاص، ستكون محصورة ومحددة بهذا الفحص الخاص، وتعد القابلية لإعادة الاستخراج تمهيداً لإمكان تطوير أنساق وصفية شاملة وصادقة، ومن ناحية أخرى يصف "بول كلاين" (Kline, 1994, p. 66) القابلية للتكرار بأنها مشكلة خطيرة.

وتشير نتائج هذه الدراسة، على عينة كبيرة من طلاب الجامعة، إلى أن النموذج المفترض عند تكوين مقياس أعراض اضطراب الوسواس القهري (مؤمن، وأبو هندي، ٢٠٠٦) لم يتحقق أبداً، فقد افترض مؤلفا هذا المقياس أن اضطراب الوسواس القهري يمكن أن يقاس، أو يقدر بأربعة عشر مقياساً فرعياً، وعند استخدام التحليل العاملي الاستكشافي في الدراسة الراهنة، لم يمكن استخراج هذا العدد الكبير من العوامل، هذا فضلا عن انخفاض ثبات غالبية هذه المقاييس الفرعية بالمقارنة إلى كل من: المعايير السيكومترية المتعارف عليها (٠,٧)، والدرجة الكلية على المقياس حيث كان ثبات الأخيرة مرتفعاً.

ثم يأتي الدليل الأقوى باستخدام التحليل العاملي التوكيدي، فلم تتأكد حسن مطابقة النموذج المفترض لهذا المقياس مع النموذج المستخرج من هذا التحليل بأي من المؤشرات الأربعة المستخدمة (جدول رقم ٣)، وهذا دليل على المفارقة بين النموذج النظري المفترض الذي يعتمد على تصنيف زملات الأعراض، وبين النموذج الإحصائي.

وللتحقق من صحة نتائج التحليل العاملي الاستكشافي الذي طبق على بيانات هذه الدراسة، وأسفر عن وجود عامل واحد، تشبعت به معظم بنود مقياس الوسواس القهري، أُجري التحليل العاملي التوكيدي، بافتراض أن مقياس الوسواس القهري أحادي العامل، وفُحصت المؤشرات المستخلصة من هذا النموذج المقترح، وبينت نتائج التحليل العاملي التوكيدي أن مقياس الوسواس القهري أحادي العامل.

واعتماداً على نتائج هذه الدراسة، لاسيما استخراج عامل عام من التحليل العاملي

الاستكشافي؛ يوصى باستخدام مقياس الوسواس القهري، بوصفه درجة كلية، وليس أبعاداً فرعية، بشروط محددة، أهمها ما يلي: (١) اختصار المقياس، (٢) استبعاد البنود الضعيفة، ذات التشبعات المنخفضة، (٣) حساب النسب المئوية لتكرار الاستجابة لكل بند، واستبعاد البنود ذات التكرار المنخفض، ويتوقع أن يكون من بينها، على سبيل المثال، هذا البند: "تسيطر علي فكرة الفعل الجنسي مع المحارم".

إن تفتيت الظاهرة الواحدة، أو تصنيف أعراض الوسواس القهري إلى هذا العدد الكبير من العوامل (أربعة عشر) قد يكون تصنيفاً منطقياً، ونظرياً مقبولا، وتدعمه المشاهدات الإكلينيكية، ولكن الاختبارات الإحصائية لم تدعمه مطلقاً.

ويشير الفحص النظري لهذه العوامل الأربعة عشر، إلى قدر من التداخل و"التكرار" بين بعض هذه العوامل، مثال ذلك العاملان الخامس، والعاشر؛ إذ يشمل كلاهما أعراض "الطهارة والنظافة"، ولكن العامل الخامس يركز على الأفكار (الوساوس)، فى حين يهتم العامل العاشر بالأفعال (القهر)، فهل هذه القسمة مسوغة؟ أم أن الوساوس والقهر يتداخلان بحيث لا يسهل فصلهما إلى عاملين مستقلين؟ مع ملاحظة أن الوساوس والقهر لا يوجدان منفصلين إلا نادراً، ويوجدان معاً عادة (Rosenhan & Seligman, 1995, p. 267)، ومن النادر أن نجد الطقوس القهرية الخالصة دون أن يصاحبها أفكار وسواسية (Emmelkamp, 1982). وفضلا عن ذلك، فإن العامل الخامس يجمع بين "وساوس الطهارة، والنظافة، والخوف من المرض"، فهل يتسق الخوف من المرض مع وساوس الطهارة والنظافة؟ إن الخوف من المرض يفترض أن يرتبط بالتلوث، فى حين أن وساوس الطهارة ترتبط بالوساوس الدينية، كما بينت بحوث عكاشة وزملائه (Okasha, Saad, Khalil, Seif El Dawla & Yehia, 1994)، إذ ينتشر هذا النوع من الوساوس بين المسلمين واليهود.

إن تفتيت اضطراب الوسواس القهري إلى أربعة عشر عاملا، لم يحقق أبسط المتطلبات للمقاييس النفسية، وهو معاملات الثبات، فهناك ثمانية مقاييس فرعية، تقل معاملات ثبات ألفا بالنسبة لكل منها عن المعيار المقبول، وهو ٠,٧، ويعنى ذلك أن ٥٧٪ من معاملات ثبات ألفا منخفضة؛ أى غير متسقة داخلياً، كما بينت نتائج إعادة التطبيق انخفاض معاملات الثبات لتسعة مقاييس عن ٠,٧؛ أى أن (٦٤٪) من المقاييس الفرعية غير مستقرة عبر الزمن، أما معامل ثبات إعادة التطبيق للمقياس ككل، فقد كان مساوياً ٠,٩٥، وكان معامل ألفا ٠,٩٦، مما يشير إلى ثبات استقرار جيد عبر الزمن، واتساق داخلى مرتفع، إذا تعاملنا مع المقياس على أنه أحادي العامل.

نخلص من ذلك، إلى أن قياس اضطراب الوسواس القهري، بوصفه عاملا عاماً وحدوياً Unitary قد يكون أنسب من الناحية السيكومترية، كما نشير كذلك، إلى أن التوجه فى المقاييس النفسية إلى وضع مقاييس أكثر اختصاراً، مع عدم الإخلال بمتطلبات المقياس الجيد.

التوصيات

وعلى ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثون بما يلي:

١) إجراء المزيد من الدراسات، التي تهدف إلى تقنين مقاييس عربية؛ للكشف عن الاضطرابات النفسية، وتشخيصها، ومنها الوسواس القهرى.

٢) إجراء دراسة تهدف إلى اختصار مقياس أعراض الوسواس القهرى.

٣) دراسة صدق وثبات مقياس تشخيص الوسواس القهري على فئات، وعينات مختلفة في دول أخرى؛ للتحقق من صدقه وثباته.

٤) تكرار هذه الدراسة على عينة مصرية، وهى الجنسية التى وضع هذا المقياس أصلا ليناسبها.

٥) ضرورة اهتمام الباحثين باستخراج عوامل أقل عدداً، وأكبر قوة.

المراجع

الأنصاري، بدر (١٩٩٩). **أسلوب التحليل العاملي: عرض منهجي نقدي لعينة من الدراسات العربية استخدمت التحليل العاملي**. ندوة البحث العلمي في المجالات الاجتماعية في الوطن العربي، المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية، وزارة التعليم العالي، الجمهورية العربية السورية.

توفيق، عبد المنعم (١٩٩٩). **الوسواس القهري: دراسة على عينات بحرينية**. ورقة مقدمة في مؤتمر علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الكويت، في المدة من ٥–٧ أبريل ١٩٩٩.

الخرافى، نجمة يوسف (١٩٨٥). **دراسة فى سيكولوجية عصاب الوسواس القهرى**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٢). **دليل تعليمات المقياس العربي للوسواس القهري**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، أحمد محمد (١٩٩٧). **فقدان الشهية العصبي**. الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٢). **الوسواس القهري: التشخيص والعلاج**. جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي: لجنة التأليف والتعريب والنشر.

عبد الخالق، أحمد محمد (٢٠٠٦). **الأبعاد الأساسية للشخصية** (ط٧). الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبد الخالق، أحمد محمد، والدماطي، عبد الغفار (١٩٩٥). الوسواس القهري: دراسة على عينات سعودية. **دراسات نفسية، ٥**، ١٢ – ١٧.

عبد الخالق، أحمد محمد، ورضوان، سامر جميل (٢٠٠٢). مدى صلاحية المقياس العربي للوسواس القهري على عينات سورية. **دراسات نفسية، ١٢**، ٤٣ – ٦١.

عبد الخالق، أحمد محمد، والنيال، مايسة أحمد (١٩٩٠). الوساوس القهرية وعلاقتها بكل من القلق والمخاوف والاكتئاب. **مجلة كلية الآداب**، جامعة الإسكندرية، **٣٨**، ٥٤٣– ٥٧٥.

العنزي، فريح عويد (١٩٩٧). الوسواس القهري لدى الأطفال الكويتيين. **دراسات نفسية، ٧**، ١٨١ – ٢٠٢.

فرج، صفوت (١٩٩٩). العلاقة بين سمات الشخصية و الوسواس القهري. **دراسات نفسية، ٩**، ١٩١ – ٢٢٤ .

مؤمن، داليا محمد، وأبو هندي، وائل محمد (٢٠٠٦). إعداد مقياس لأعراض اضطراب الوسواس القهري. **دراسات نفسية، ١٦**، ٤٧٥ – ٥٢٤.

Abdel-khalek, A.M. (1998).The development and validation of the Arabic Obsession Compulsive Scale. **European Journal of Psychological Assessment, 14,** 146-158.

Abdel Khalek, A. M. & Lester, D. (2000). Obsession compulsion, locus of control, depression, and hopelessness: A construct validity of the Arabic Obsession –Compulsion Scale in American and Kuwaiti students. **Psychological Reports, 86,**1187-1188.

APA (1994). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders** (4th ed.). Washington, D C: American Psychiatric Association.

Cooper, R. (1970). The Layton Obsession Inventory. **Psychological Medicine,1,** 48-64.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). **Introduction to classical and modern test theory.** New York: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Cullen, B., Clayton, B., Riddle, M., Grados, M., Bienvenu, M., Hoehn-Saric, Shugart, M., Kung-Yee, L., Samuels, J. & Nestadt, M. (2007). Factor analysis of the Yale –Brown Obsessive Compulsive Scale in a family study of obsessive compulsion disorder. **Depression and Anxiety, 24,** 130-138.

Davison, G.C. & Neale, J. M. (1996). **Abnormal psychology** (6th ed.). New York: Wiley.

Eddy, M. & Walbroehl G. (1998). Recognition and treatment of obsessive-compulsive disorder. **American Family Physician, 57,** 1623-1628.

Emmelkamp, P.M. (1982). **Phobic and obsession compulsive disorder: Theory, research and practice.** New York :Plenum.

Eid, G. K., & Abdel-Khalek, A. M. (2008). A confirmatory factor analysis of the Kuwait University Anxiety Scale. **Social Behavior and Personality, 36,** 394 – 406.

Feinstein , S.B., Fallon, B., Petkova, E & Liebowitz, R. (2003). Item-by-item factor analysis of the Yale-Brown Obsessive Compulsive Scale symptom check list. **Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience, 15,** 187-193.

Gao F., Luo N., Thumboo J., Fones C., Li, S. C & Cheung, Y. B. (2004). Does the 12-item general health questionnaire contain multiple factors and do we need them? **Health Quality of Life Outcomes, 11,** 2–63.

Goodman, W.K., Price, L.H.,Rasmussen, S.A. ,Mazure, C., & Fleischmann, R.L., (1989). The Yale –Brown Obsessive Compulsive Scale: II. Validity. **Archives of General Psychiatry, 46,** 1012-1016.

Hodgson, R. J. & Rachman, S. (1977). Obsessional – compulsive complaints. **Behavior Research and Therapy, 15,** 389-395.

Hu L.T. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. **Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6,**1-55.

Insel, T.R., & Winslow, J.T. (1992). Neurobiology of obsessive –compulsive disorder. **Psychiatric Clinics of North America, 15,** 813-824.

Jones, M. & Menzies, G. (1998). Role of perceived danger in the mediation of obsessive-compulsive washing. **Depression and Anxiety, 8,** 121-124.

Jöreskog, .G. & Sörbom, D. (1993). **LISREL 8.54 user's reference guide.** Chicago: Scientific Software International.

Kaplan, H. I. & Sadock, B. J. (1991) . **Behavioral sciences and clinical psychiatry** (6th ed.). Baltimore: Williams.

Kline, P. (1994). **An easy guide to factor analysis.** London: Routledge.

Nunnally, J. C. (1978). **Psychometric theory** (2nd ed). New York:McGraw-Hill.

Okasha, A., Saad, A., Khalil, A. H., Seif El Dawla, A., & Yehia, N. (1994). Phenomenology of obsessive – compulsive disorder: A transculture study. **Comprehensive Psychiatry, 35,** 191-197.

Oltmanns, F. & Emery, E. (1995). **Abnormal psychology.** New Jersey, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Rosenhan, L., & Seligman, P. (1995). **Abnormal psychology** (3rd ed.) .New York: Norton.

Sanders, R., Allen, D., Forman, S., Tarpey, T., Keshavan, M., & Goldstein, G. (2005). Confirmatory factor analysis of the Neurological Evaluation Scale in unmedicated schizophrenia. **Psychiatry Research, 133,** 65-71.

Scarrabelotti, B., Duck, M. & Dickerson, M. (1995). Individual differences in obsessive – compulsive behavior: The role of Eysenkian dimensions and appraisals of responsibility. **Personality and Individual Differences, 18,** 413-421.

Sato, T., Narita, T., Hirano, S., Kusunoki, K. Sakado, K., & Uehara, T. (1999). Confirmatory factor analysis of the Parental Bonding Instrument in a Japanese population. **Psychological Medicine, 29,** 127–133.

Sue, D., Sue, D. & Sue, S. (1990). **Understanding abnormal behavior.** Boston: Houghton Mifflin.

Summerfeldt, L.J., Richter, M.A., Antony, M.M., & Swinson, R.P.(1999). Symptom Structure in obsessive-compulsive disorder: A confirmatory factoranalytic syudy. **Behaviour Research and Therapy, 37**, 297-311.

Stein, J. & Hollander, E. (1992). Cognitive sciences and obsessive compulsion disorder. In D. Stein & J. Young (Eds.) **Cognitive sciences and clinical disorder** (pp. 235-246.) .New York: Academic Press.

Stevens, J. (1995). **Applied multivariate statistics for the social sciences** (3rd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Thompson, B. (2004). **Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications.** Washington DC: American Psychological Association.

141
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

د. رمزي فتحي هارون
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هاني عبدالله وشاح
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

د. رمزي فتحي هارون
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هاني عبدالله وشاح
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال المرتبطة بالممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية. وقد تكونت عينة الدراسة من (١٨١) معلمة من معلمات صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية. واستخدمت الاستبانة التي طورها كينيث سميث Kenneth Smith المكونة في صورتها النهائية من (٤٢) فقرة، موزعة على مقياسين فرعيين، يتعلق أحدهما بالممارسة النمائية، وثانيهما بالممارسة التقليدية. وطبقت الأداة بعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار ت، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شفيه للمقارنات البعدية، للكشف عن دلالات الفروق. أشارت النتائج إلى أن معلمات رياض الأطفال يملن إلى الاعتقاد بالممارسة الملائمة نمائياً بصورة عامة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة في معتقدات معلمات رياض الأطفال، المتعلقة بالممارسة الملائمة نمائياً، تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح المؤهل الأعلى. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية، في معتقدات معلمات رياض الأطفال المتعلقة بالممارسة، النمائية تبعاً لمتغير نوع المدرسة وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: معلمات رياض الأطفال، الممارسة الملائمة نمائياً.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/١١/٢٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٩/١٨م

The Beliefs of Jordanian Kindergarten Teachers of Developmentally Appropriate Practices according to Level of Education, School Type and Years of Experience

Dr. Ramzi F. Haroun
Faculty of Educational Sciences
The University of Jordan

Dr. Hani A. Weshah
Faculty of Educational Sciences
The University of Jordan

Abstract

This study aimed at investigating teachers' beliefs regarding the developmentally appropriate practices. The sample of the study consisted of (181) female teachers.

Kenneth Smith's questionnaire was used to collect the data of this study. The questionnaire consisted of (42) items divided into two sub-scales: The validity and reliability of the scale were established,

Means and standard deviations were calculated. Also one way ANOVA, T-test and Scheffe test for post hoc comparisons were applied. Results showed that the kindergarten teachers tend to believe in developmentally appropriate practices in general. Results also showed that there were statistically significant differences in the mean scores of the kindergarten teachers' beliefs regarding the developmentally appropriate practices that can be attributed to the educational qualification in favor of the highest. Furthermore, results also showed that there were no statistically significant differences in the mean scores of the kindergarten teachers' beliefs regarding the developmentally appropriate practices that can be attributed to the school type and years of experience.

Key words: kindergarten teachers, developmentally appropriate practices.

معتقدات معلمات رياض الأطفال في الأردن حول الممارسة الملائمة نمائياً والتقليدية تبعاً للمؤهل العلمي ونوع المدرسة وسنوات الخبرة

د. رمزي فتحي هارون
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

د. هاني عبدالله وشاح
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

مقدمة

تعد الطفولة المبكرة من أهم المراحل العمرية، التي تترك آثارها طويلة المدى على نمو الأطفال وتطورهم. ويمثل التعلم في الروضة الخبرة الأولى في التفاعل والتعلم خارج نطاق الأسرة؛ وفي مؤسسة تشبه، إلى حد كبير، مؤسسات التعليم التي سيقضي فيها الطفل لاحقاً سنوات طويلة من عمره (المدرسة على وجه التحديد). ومن المعروف أن للانطباعات الأولية التي يأخذها الأطفال عن الأشياء أثراً كبيراً في تشكيل اتجاهاتهم نحوها. ويتعرض الأطفال في الروضة لكثير من المثيرات للمرة الأولى، تؤثر في تكوين انطباعاتهم عنها. فأول خبرة تفاعل مع معلمة تكون في الروضة، وفيها أيضاً يتعرض الطفل لأول خبرة انفصال حقيقية عن أسرته، كما يختبر فيها أهمية التدرب على تحمل تأجيل إشباع حاجاته، بعد أن اعتاد على إشباعها الفوري. وعليه، فإن للتعلم في الروضة الأثر الأكبر في تحديد طبيعة الاتجاهات التي سيطورها الطفل نحو نفسه، ونحو العالم من حوله، ونحو التعلم المدرسي. من جهة أخرى، تنبع أهمية التعلم في الروضة من أنه يؤسس لما سيتبعه من تعلم لاحق. ففي هذه المرحلة، يتوقع من الطفل أن يطور جملة من الاستعدادات، والمهارات التي ستلزمه لاحقاً.

وفي الأردن، ينظر إلى التخطيط لرعاية الطفولة المبكرة على أنه تخطيط للمستقبل، وإعداد له بصورة هادفة. وقد أكد قانون التربية والتعليم رقم (٣) لسنة ١٩٩٤ أهمية مرحلة رياض الأطفال، بوصفها مرحلة تعليمية، وحلقة من حلقات التعليم في الأردن. ودعا هذا القانون إلى توفير مناخ مناسب، يهيئ للطفل تربية متوازنة، تشمل جوانب نمائه المختلفة (الجسمية، والعقلية، والروحية، والوجدانية)، وتساعده على تكوين الممارسات العلمية السليمة، وبناء العلاقات الاجتماعية الوطيدة. كما تسعى مرحلة الروضة إلى تعزيز الاتجاهات الإيجابية لدى الطفل، وحبه للحياة المدرسية، فضلاً عن تنمية قدرته على التعبير عن ذاته بالكلمات، والعبارات، والرموز. وتجسيداً لهذا الاهتمام، شرعت وزارة التربية والتعليم توفّر أكثر من (٤٠٠) غرفة صفية لمرحلة رياض الأطفال، ألحقت بمدارس الإناث للعام الدراسي ٢٠٠٦/ ٢٠٠٧، ولا تزال مستمرة في التوسع لهذه المرحلة، لتشمل المناطق النائية، الفقيرة والتي تندر

فيها مساهمة القطاع الخاص في هذا الجانب. وتنظر وزارة التربية والتعليم الأردنية كذلك إلى جعل مرحلة التعليم في رياض الأطفال إلزامية، لما لذلك من أهمية في تنمية شخصية الطفل بشكل متكامل.

يعتمد تحقيق النمو الشمولي، والتكاملي للطفل على عوامل كثيرة، لعل من أهمها نوعية البرنامج الذي يتعرض له في الروضة. وعلى الرغم من أن معظم الروضات تدعي تقديم برامج ذات مستوى جودة عال، إلا أن نتاجات تلك البرامج تؤشر إلى أن هذا ليس بالضرورة صحيحاً دائماً. ويبدو الفرق واضحاً بين البرامج ذات الجودة العالية، والبرامج متدنية الجودة في مؤشرات واضحة، تظهر على صحة الطفل النفسية، ومستوى نموه الحالي، إضافة إلى ما يمكن أن يحققه على المستويين المتوسط والطويل. وتعدّ "البرامج الملائمة نمائياً" Developmentally Appropriate Programs من بين البرامج التي توجد مؤشرات قوية حول ارتفاع مستوى جودتها. وتتوافر مؤشرات الجودة هذه من خلال نتائج العديد من الدراسات التي أظهرت الآثار الإيجابية المتنوعة التي تتركها برامج تربية الطفل الملائمة نمائياً (Horn, Karlin, Ramey, Aldridge & Snyder, 2005).

وتعد المنظمة الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية (National Association for the Education of Young Children, NAEYC) القوة المحركة والمسؤولة عن ظهور ما يعرف بـ "الممارسة الملائمة نمائياً" Developmentally Appropriate Practice (DAP). كما أن جهود المنظمة هي التي أدت، في نهاية الأمر، إلى اعتماد مبادئ هذه الممارسة بوصفها ركيزة أساسية لعمليات التعلم في مرحلة الروضة. أما ظهور مبادئ هذه الممارسة فقد جاء نتيجة لحالة من القلق العام، والتساؤل حول وضع التربية في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد تمحور هذا القلق حول التنامي الكبير في تركيز برامج تربية الطفولة المبكرة على التعليم الأكاديمي، وذلك بسبب سوء فهم لطبيعة النمو والتعلم في هذه المرحلة (Judith, 1995). وقد أصدرت المنظمة في العام ١٩٨٦ دليل إرشادات للممارسة الملائمة نمائياً، يغطي المدى العمري منذ الميلاد وحتى العام الثامن من عمر. (Bredekamp, 1987). وقد حددت هذه الإرشادات المجالات التي يتوقع أن يغطيها برنامج تعليم طفل الروضة، وأسس التفاعل بين الأطفال والمعلمة، والعلاقة بين الروضة والأسرة، وعمليات التقييم.

تستمد الممارسة الملائمة نمائياً جذورها من النظرية المعرفية في علم النفس، وبشكل أكثر تحديدا من "المنحى البنائي" "Constructivist Approach" الذي تولد عن نظرية "جان بياجيه" Jean Piaget في النمو العقلي (Martina, 2004). وكذلك فإن لأفكار كل من "ليف فيغوتسكي" Lev Vygotsky و "إريك أريكسون" Eric Arickson دوراً كبيراً في تحديد ملامح الممارسة الملائمة نمائياً (Kostelink, Soderman & Whiren, 2004).

ويتخذ التربويون الذين يعملون وفقا لمبادئ الممارسة الملائمة نمائياً قراراتهم في ضوء ثلاثة مصادر للمعلومات، تتعلق بما يعرفونه حول كيف ينمو الأطفال ويتعلمون، ومعالم قوة كل طفل، وحاجاته، واهتماماته، وميوله، ثم السياق الثقافي، والاجتماعي الذي يعيش فيه الأطفال محور الاهتمام (Kostelink, et al., 2004). وبشكل خاص، توظف معلمات رياض الأطفال المعلومات المتوافرة عبر المصادر الثلاثة في التأمل في إجابات أسئلة من مثل: "هل هذا النشاط، أو هذه الخبرة ملائم نمائياً للأطفال محور الاهتمام بشكل عام؟، هل هذا النشاط ملائم نمائياً لطفل معين؟، هل هذا النشاط ملائم لظروف السياق الاجتماعي والثقافي للأطفال؟.

وعلى الرغم من أن العمر لا يمثل عاملاً حاسماً في قياس قدرات الأطفال وفهمهم، إلا أنه يساعد على تقرير ما الذي يناسب أطفال مجموعة عمرية، من حيث كونه ممتعاً، ومحل اهتمام، وآمناً، وقابلاً للتحقيق، وفيه درجة مناسبة من الإثارة والتحدي (Bredekamp & Copple,1997). وللتعامل مع ملاءمة المنهاج للعمر، علينا أن نفكر أولاً في الخصائص النمائية للأطفال محور الاهتمام (مثلاً، أطفال صف "البستان"، العمر ٤–٥ سنوات، KG1). بعد ذلك نبدأ في تطوير الأنشطة، والترتيبات التي تأخذ بالاعتبار خصائصهم النمائية، وتستجيب لها، وتهتم بقدراتهم وخصائصهم العامة والمشتركة في هذا السن.

ومن أهم الافتراضات المرتبطة بمبدأ الفروق الفردية، أنه ليس بالضرورة أن يكون الأطفال من العمر نفسه قد حققوا المستوى نفسه من النمو العقلي، أو الدرجة نفسها من المهارة، أو حتى أنهم يمتازون بالخصائص الشخصية نفسها (Berk, 2003). على سبيل المثال، لو أخذنا النمط المعرفي كعامل، نجد أن بعض الأطفال تأمليون، في حين نجد البعض الآخر إندفاعيين (هارون، ٢٠٠٣). ولو أخذنا النمو اللغوي كمثال آخر، نجد أن عدد الكلمات التي تتكون منها قائمة المفردات اللغوية يتباين عند الأطفال من العمر نفسه، وكذلك الحال بالنسبة لتراكيبهم اللغوية (عبدالله، ١٩٩٧). من جانب آخر، يتعرض الأطفال في سياقاتهم الاجتماعية، والثقافية خارج الروضة إلى درجات متباينة من الإثراء البيئي، الأمر الذي يترتب عنه فروقات في مستويات النمو التي يحققونها (Epstein, 2001). لذا، ينبغي أن تؤخذ جميع العوامل السابقة، وغيرها، بالاعتبار عند تخطيط وتنفيذ وتقييم أنشطة أطفال مرحلة الروضة (هارون، ٢٠٠٥ب). كما يجب أن تترجم هذه الفروقات النمائية والشخصية المتوقعة بين الأطفال على شكل فروقات في التوقعات إزاء كل واحد منهم. لذا ينبغي أن يتغير مستوى توقعات المعلمة وفقاً للممارسة الملائمة نمائياً وفقاً لقدرات كل طفل، ومستوى النمو الذي حققه في المجالات المختلفة، وميوله وخصائصه الشخصية (Ros, 2000) .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار الفئة العمرية للأطفال، وتفرد كل واحد منهم في مختلف الأبعاد، فإن الممارسة الملائمة نمائياً تتطلب أيضاً التنبه إلى الفروقات الاجتماعية، والثقافية بين الأطفال،

التي قد يؤدي إهمالها إلى تقليل مقدار الفائدة المتحققة. ويتضمن هذا الأمر البحث في الأبعاد الثقافية المشتركة بين الأطفال، من جهة، والأبعاد التي يختلفون على أساسها من جهة أخرى. بعد ذلك ينبغي أن ينعكس هذا الفهم للمعطيات الثقافية والاجتماعية للأطفال كمجموعة، ولكل طفل على حدة، على نوع الخبرات والنشاطات التي تقدم للأطفال. على سبيل المثال، هناك خاصية هامة جداً ينبغي أن يتضمنها أي منهاج عموماً، ومنهاج الروضة خصوصاً، وهي "الصلة Relevance". ويقصد بالصلة أن ترتبط الأنشطة التعليمية، أو مفاهيم الوحدة التعليمية بما يختبره الأطفال في واقعهم (سياقهم الاجتماعي والثقافي) وأن تكون قريبة مما يعرفونه في بيئتهم المادية..بمعنى أن يتعرض الأطفال لأنشطة تعلمية ترتبط بما يختبرونه "الآن وهنا " Here and Now" (هارون، ٢٠٠٥أ). وعليه، فإن الاحتفال بـ "عيد الهالاوين" Halloween في الحادي والثلاثين من أكتوبر من كل عام سيعدُّ نشاطاً غير مناسب في البلدان العربية. فمن المعروف أن هذا العيد، يجسد تخليداً لحادثة، يقال إنها وقعت في إيرلندا في القرن الميلادي الخامس، حيث ارتدى الناس ملابس غريبة، وحاولوا إصدار أصوات مزعجة وعالية؛ وذلك بهدف منع الأرواح الشريرة من الظهور. إن احتفال أطفال الروضة في إيرلندا بهذا العيد قد يكون مفهوماً ومبرراً، لكن الاحتفال به يمثل ممارسة غير ملائمة نمائياً لأطفال الروضة في مجتمعاتنا العربية؛ لأنه لا توجد له في بلادنا أية جذور اجتماعية أو ثقافية. علاوة على ما سبق، يجب لفت النظر هنا إلى أن مراعاة الاختلافات الثقافية، والاجتماعية الموجودة بين الأطفال يغني خبرات التعلم من جهة، ويحقق من جهة أخرى هدفاً يرتبط بضرورة التعلم عن الآخر، وإدراك أوجه التشابه والاختلاف، معه، ثم تعلم كيفية تحمل الاختلاف والتعايش السلمي في إطاره (Berns, 2001) .

ويورد كل من ميلر، وهارت، وبيرتس، وشارلزورث (Miller, 2004; Hart, Burts & Charlesworth, 1997) عشر ممارسات أساسية، تميز برامج تربية الطفل القائمة على مبادئ "الممارسة الملائمة نمائياً"، وهي:

١. التعامل الشمولي مع الطفل، أي التركيز على جميع الجوانب النمائية لديه، وعدم إهمال أي منها. وعليه، فإن برامج الممارسة الملائمة نمائياً تصمم لتحقيق نمو في المجالات العقلية، والانفعالية، والاجتماعية، والجسمية، وغيرها.

٢. تفريد البرنامج ليتناسب مع أطفال معينين، بمعنى أنه يخطط، وينفذ بطريقة، تكيف؛ لتستجيب للتفاوت الموجود بين الأطفال على مستوى القدرات، والاهتمامات، ونمط التعلم، وغيرها من مجالات الاختلاف المحتملة.

٣. تقدير أهمية الأنشطة، بمعنى أن يتركّز التعلم حول الأطفال أنفسهم، بحيث يقومون فيه بدور إيجابي فاعل.

٤. تقدير أهمية اللعب التربوي كوسيلة مهمة في التعلم، وبالتالي فإن ينبغي أن يفسح المجال

أمام الأطفال للعب في البيئتين الداخلية والخارجية للروضة.

٥. تهيئة بيئة تعلم مثيرة ومرنة، وهذا يقود بدوره إلى نمو الأطفال، وتعلمهم المباشر أحياناً، وغير المباشر أحياناً أخرى.

٦. استخدام منهاج ملائم نمائياً، بحيث يراعي الفروق الفردية بين الأطفال، سواء تعلقت بالقدرة، أم بالميل، أم بالخلفية الثقافية.

٧. التعلم بالعمل، بحيث توفر للأطفال فرصٌ أو أنشطة لاختبار مدى واسع من المواد والأدوات الحقيقية لمساعدتهم على النمو، والتعرف إلى عالمهم. ومن المهم أن تكون الأنشطة المصممة للأطفال متصلة بحياتهم، وما يمتلكونه من معارف سابقة.

٨. منح الأطفال فرص تقرير ماذا وكيف سيتعلمون. ويتطلب هذا أن توفر المعلمة مدى واسعاً من الأنشطة، والمواد التي يمكن للأطفال الانتقاء من بينها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة.

٩. التقييم الفردي المستمر للأطفال من جهة، وللبرنامج من جهة أخرى. وتقوم عمليات تقييم الأطفال على استخدام أساليب متنوعة، تعتمد في مجملها على "تقييم الأداء" في المواقف الواقعية، بعيداً عن استخدام أدوات، ومقاييس التقييم المقننة.

١٠. تطوير مشاركة حقيقية مع الأسرة. تنظر برامج تربية الطفل الملائمة نمائياً للأبوين، وباقي أفراد الأسرة على أنهم شركاء مهمين في عملية تربية الأطفال. أيضاً، فإنه ينبغي أن يمنح هؤلاء فرص المشاركة في عمليات اتخاذ القرار الخاصة بتعلم أبنائهم. أخيراً، فإن الأسرة تمثل ركناً أساسياً لدعم وتعزيز تعلم الطفل في الروضة.

تشير نتائج العديد من الدراسات إلى وجود أثر إيجابي مباشر لتطبيق مبادئ الممارسة الملائمة نمائياً على نمو الأطفال العقلي، والاجتماعي، والانفعالي. أيضاً، دللت الدراسات على أن للممارسة الملائمة نمائياً آثاراً إيجابية في تحصيل الطلبة الأكاديمي في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة. فمثلا، أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها "دن" ورفاقه، (Dunn, Beach & Kontos, 1994) أن تحسناً دالاً ظهر على مهارات اللغة اللفظية عند الأطفال، وعلى نموهم اللغوي بشكل خاص. أما دراسة ماركون (Marcon, 1993) فقد أظهرت أن الأطفال الذين تعلموا من خلال برنامج ملائم نمائياً قد حصلوا على علامات أعلى في العلوم، والدراسات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم، الذين تعلموا وفق برنامج تقليدي. وفي دراسة أخرى قام بها شيرمان ومولير (Sherman & Mueller, 1996) أشارا فيها إلى أن طلبة الصف الثاني الابتدائي، الذين تعلموا منذ الروضة في برامج ملائمة نمائياً حققوا نتائج أفضل في امتحانات الرياضيات من تلك التي حصل عليها أقرانهم الذين تعلموا في برامج غير ملائمة نمائياً. أيضاً، أظهرت نتيجة إحدى الدراسات التي قام بها نيكولز ورفاقه (Nicholls, Cobb, Wood, Yackel & Pastashnick, 1991) أن الأطفال الذين تعلموا في روضات تطبق برامج ملائمة نمائياً قد تفوقوا في فهم العمليات الرياضية على أقرانهم الذين تعلموا في

روضات، تطبق برامج تقليدية تلقينية، كما بينت نتائج بعض الدراسات (Love, Ryer & Faddis, 1992; Hirsh-Pasek, Hyson & Rescorla, 1990) أن للممارسة الملائمة نمائياً آثاراً ممتازة في التفكير الإبداعي عند الأطفال، وهناك دلائل على وجود أثر أفضل للممارسة الملائمة نمائياً من الممارسة التقليدية إلى تعلم الأطفال للقراءة (Huffman & Speer, 2000).

من ناحية أخرى، تدل نتائج الدراسات على وجود آثار إيجابية للممارسة الملائمة نمائياً في نمو الأطفال، تتركز في الجوانب الاجتماعية والنفسية. فقد بينت دراسة "جمبناثان وبيرتس وبيرس" (Jambunathan, Burts & Pierce, 1999) أن الأطفال الذين يلتحقون ببرامج تعلم ملائمة نمائياً يظهرون معدلات أدنى من السلوك الاجتماعي غير المقبول، كما أنهم يمتلكون مهارات أفضل في حل المشكلات، ويتعاونون بشكل أكبر، سواء في أثناء اللعب، أم التعلم مقارنة بأقرانهم من الأطفال في البرامج التقليدية الأخرى. وقد خرجت دراسة أجراها "جونر وجالو" بنتائج مشابهة تماما، حيث أظهر الأطفال الذين تعلموا من خلال برامج ملائمة نمائياً مستوى أعلى في مجال المهارات الاجتماعية، والسلوك الاجتماعي المقبول، مقارنة بأقرانهم الذين تعلموا من خلال برامج غير ملائمة نمائياً (Jones & Gullo, 1999). ومن اللافت للنظر أيضاً أن نتائج بعض الدراسات أشارت إلى انخفاض مستوى التوتر الذي يعاني منه الأطفال الذين يتعلمون وفق برامج، تطبق الممارسة الملائمة نمائياً مقارنة بأقرانهم الذين يتعلمون في برامج تقليدية (Wiltz & Klein, 2001; Burts, Charleswort, Fleege, Mosely & Thomasson, 1992).

فيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت ببحث العوامل التي تؤثر في ممارسات المعلمين، ومعتقداتهم المرتبطة بالتعليم عموما، والممارسة الملائمة نمائياً على وجه الخصوص، هناك مؤشرات على وجود ثلاث مجموعات من العوامل المؤثرة، وهذه العوامل هي:

١. الحصول على درجة جامعية في تربية الطفل (Smith, 1993).

٢. طبيعة الموضوعات التي تمت تغطيتها في برنامج إعداد المعلمين.

٣. التعرض لخبرة التربية العملية Practicum أو الخبرة العملية، سواء قبل الخدمة أم أثنائها.

على أية حال، أظهرت بعض الدراسات أن طول الخبرة في التعليم ليس عاملاً مهماً في وعي المعلمات بالممارسة الملائمة نمائياً(Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosely & Fleege, 1993). من ناحية أخرى، بينت دراسة كاسيدي ولورنس (Cassidy & Lawrence, 2000) وجود علاقة بين طول برنامج إعداد المعلمة، ومستوى عمق معرفتها بالممارسة الملائمة نمائياً.

بينت بعض الدراسات أهمية العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم، إذ أشار باجاريس (Pajares, 1992) إلى الحاجة لمزيد من البحث في العلاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم. وبشكل خاص لدى معلمي مرحلة الطفولة المبكرة. كما أشارت نتائج العديد من الدراسات

إلى وجود علاقة بين معتقدات المعلمين وممارساتهم (Hyson, Hirsh-Pasek & Rescorla, 1990; Oakes & Caruso, 1990; Charlesworth et al., 1993). ويوضح كينيث ولورا (Kenneth & Laura, 2000) الطريقة التي تؤثر من خلالها المعتقدات في الممارسة، باعتبار المعتقدات هي المصفاة التي تمر عبرها الخبرات المختلفة التي تعيشها المعلمة، لتعطى بعد ذلك معنى معينا يوجه الممارسة اللاحقة، وهكذا.

ومن الجدير بالذكر أن تطبيق مبادئ الممارسة الملائمة نمائياً يتطلب الكثير من الجهد المنظم والواعي من المعلمات، لذا فالمطلوب بداية الاعتراف بأن التعلم في مرحلة الروضة يختلف عن التعلم في المراحل المدرسية اللاحقة، وإدراك أن أطفال هذه المرحلة يختلفون في خصائصهم عن الأطفال الأكبر عمراً، وعن الراشدين. بعد ذلك ينبغي أن يترجم هذا الوعي في عمليات التخطيط لتعلم أطفال الروضة. وهذا يحتاج إلى اعتبار كل ما تعرفه المعلمة عن خصائص النمو العامة لأطفال هذه المرحلة، ثم خصائصهم الفردية، وأخيراً معطيات سياقاتهم الاجتماعية والثقافية. إذن المطلوب التفكير في الأطفال كأفراد، وليس كمجموعة متجانسة. وعلى الرغم من أنهم يشتركون في بعض الخصائص العامة، إلا أنه تبقى هناك خصوصيات نمائية، وثقافية لكل واحد منهم، لا بدّ من أخذها بعين الاعتبار (Kostelink, Soderman & Whiren, 2004).

مشكلة الدراسة

يعتقد جيري (Jerry, 1992) أن للممارسة الملائمة نمائياً القدرة على إحداث تحول إيجابي في ميدان تربية الطفولة المبكرة، ولحصول هذا –الأمر وفقاً "لجيري"– متطلبان رئيسان، هما: أن يعي المعلمون، وبدقة، المقصود بالممارسة الملائمة نمائياً، ثم أن يترجم هذا الوعي إلى ممارسة، توجه عملهم مع الأطفال. وبالمثل، يشير كنتر وكينيث (Ketner & Kenneth, 1997) إلى أن أحد أهم مقومات العمل الفاعل في مرحلة رياض الأطفال، هي امتلاك فهم دقيق لمبادئ الممارسة الملائمة نمائياً. ففي مجال نمو الأطفال في الروضة، دللت نتائج العديد من الدراسات على أنه مرتبط بسلوكيات، وممارسات معلميهم، ويتأثر بها (Clarke- Stewart, 1987). ووفقا للمعرفيين، فإن ممارسات المعلمين تمثل انعكاسا لمعارفهم، وقناعاتهم، ونظام معتقداتهم. ويشير الأدب التربوي في هذا المجال إلى أن ممارسات المعلمين تتأثر بدرجة كبيرة بمعتقداتهم حول التعليم (Richardson, 1996). علاوة على ما سبق، يشير بارلو وكيتس (Barlow & Cates, 2007) إلى أن معتقدات المعلمين تؤثر في الطريقة التي يدركون فيها طلبتهم من جهة، وتؤثر في تقييمهم لممارساتهم التعليمية الشخصية، وممارسات زملائهم. من جهة أخرى، كما أن معتقدات المعلمين تمثل عاملاً حاسماً في تحديد مدى تقبلهم للأفكار الجديدة في التعليم، ومستوى حماستهم لأي برنامج تطويري مقترح. إذن، يمكن القول إنّ

لمعتقدات المعلمين أهمية كبيرة، تبرر دراستها، والاهتمام بها. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية بهدف استقصاء معتقدات معلمات الروضة، المرتبطة بالممارسة الملائمة نمائياً، إلى اعتبار أنها مؤشر قوي إلى ممارساتهن، وبالتالي على نمو أطفالهن.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف إلى معتقدات معلمات رياض الأطفال للممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية.

٢- معرفة الفروق في معتقدات المعلمات حول الممارسة الملائمة نمائياً، والتقليدية تبعاً لمتغيرات نوع المدرسة، والمؤهل العلمي للمعلمة، وعدد سنوات خبرتها.

أسئلة الدراسة

تناولت الدراسة معتقدات معلمات رياض الأطفال للممارسة الملائمة نمائياً، والممارسة التقليدية. وبالتحديد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(١) ما معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسة الملائمة نمائياً والممارسة التقليدية؟

(٢) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات رياض الأطفال النمائية، والتقليدية تعزى لنوع المدرسة؟

(٣) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات رياض الأطفال النمائية، والتقليدية تعزى للمؤهل العلمي؟

(٤) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات رياض الأطفال النمائية، والتقليدية تعزى لسنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة

جاءت التوجهات الملائمة نمائياً، المرتبطة بتربية الأطفال منذ الميلاد، إلى حين بلوغهم الثمنة من العمر ردة فعل على التوسع في البرامج الموجهة أكاديميا لأطفال هذه المرحلة. وينظر كثيرون إلى البرامج الموجهة أكاديميا على أنها غير ملائمة نمائياً لأطفال الروضة، خصوصاً تلك التي تركز على التعليم المباشر للقراءة، والكتابة، والحساب، بدلا من التركيز على تطوير الاستعدادات اللازمة لتعلمها لاحقا. من ناحية أخرى، بدأ كثير من التربويين يقلقون بسبب التحول الواضح نحو أساليب التعليم المباشر، والتقليدي لأطفال الروضة، بدلا من التعلم الذي يعتمد على اللعب التربوي. أيضاً، هناك مخاوف تتعلق بارتفاع مستوى الأنشطة الموجهة من قبل معلمة الروضة على حساب أنشطة التعلم الحر. وقد أظهرت دراسة هارون (أ٢٠٠٥) التي حلل فيها منهاج الروضة الوطني التفاعلي، الصادر عن وزارة التربية والتعليم

الأردنية أن الغالبية العظمى من أنشطة المنهاج موجهة أكاديمياً. ويخشى أن يقلل تركّز التعلم حول المعلمة بدلاً من الطفل من فرص التعلم، والاكتشاف الذاتي؛ وهي الطرق الأساسية في نمو الأطفال، وتعلمهم وفقاً لبياجيه.

والسؤال الآن، ما الذي يحدد نوع، ومسار الممارسات التعليمية التي تتبناها أي معلمة، أو معلم؟ هناك مؤشرات على أن ممارسات المعلمة ترتبط بقوة بنظام معتقداتها حول عمليات التعليم والتعلم. بمعنى آخر، هناك دلائل تشير إلى وجود بناء معرفي لدى كل معلمة، يوجه ممارساتها. على سبيل المثال، وجد "كاجان وسميث" علاقة قوية بين تصريحات معلمات الروضة حول معتقداتهن التربوية والتعليمية من جهة، وسلوكهن وممارساتهن الصفية الملاحَظة من جهة أخرى. وعليه، فإن المعلمة التي تركز على الأنشطة الموجهة أكاديميا، لها رأي يختلف عن زميلتها التي تركز على الأنشطة الحرة. والمعلمة التي تتعامل مع الأطفال على أنهم متشابهون، ربما لا تمتلك المعرفة الكافية حول الفروق الفردية الموجودة بين الأطفال، أو ربما لا تؤمن أصلاً بأهميتها، وبضرورة مراعاتها. ويمكن البناء على ما سبق بالقول: أن أي محاولة لفهم ممارسات المعلمين والمعلمات، بهدف تقييمها أولاً، وتطويرها ثانياً، ينبغي أن تنطلق من فهم عميق للأسس النظرية، والمعرفية التي يتبناها المعلمون، والمعلمات، وينطلقون منها. وعليه، فقد جاءت الدراسة الحالية للبحث في معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسة الملائمة نمائياً. ويتوقع للدراسة الحالية أن تساعد على الوصول إلى فهم وتشخيص لنظام معتقدات معلمات رياض الأطفال، المتعلق بالممارسة الملائمة نمائياً. ويمكن لهذا التشخيص أن يساهم في توجيه العاملين في برامج إعداد، وتدريب معلمات الروضة؛ للتركيز على تثبيت المعتقدات الصحيحة التي تشيع بين المعلمات، وتصحيح الخاطئ منها، ثم أخيراً، إضافة النواقص؛ فالممارسة التعليمية الخاطئة لا تنتج فقط عن معتقد خاطئ، لكنها قد تنتج أيضاً بسبب فكرة ناقصة، غير مكتملة، أو غير موجودة أساساً.

محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على:

١- المعلمات العاملات في رياض الأطفال الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم.

٢- طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٦-٢٠٠٧).

مصطلحات الدراسة

المعتقدات: أفكار الفرد عن العالم من حوله، التي يؤمن بصحتها (Richardson, 1996). أما معتقدات المعلمات في هذه الدراسة، فسيتم قياسها من خلال استجاباتهن للأداة التي طورها الباحثان لأغراض الدراسة.

الممارسة الملائمة نمائياً: مجموعة من الممارسات التعليمية، التي تهدف إلى تطوير المتعلمين عبر بناء منهاج ملائم نمائياً. أيضاً، تشتمل الممارسة الملائمة نمائياً على أساليب تحسين نمو الأطفال وتعلمهم، وطرق تقييم نموهم وتعلمهم، ثم تأسيس علاقة فاعلة بين الأسرة والروضة. وللممارسة الملائمة نمائياً جذورها المتمدة من النظرية المعرفية–البنائية Cognitive Constructivism Theory والتي انطلقت منها هذه الدراسة (Berkamp & Copple, 1997)؛ لاستقصاء معتقدات معلمات رياض الأطفال، المتعلقة بالممارسة النمائية، باستخدام المقياس الذي طوره كينيث سميث Kenneth Smith.

معلمة الروضة: ويقصد بها المعلمة الحاصلة على مؤهل علمي من مستوى (دبلوم كلية مجتمع، أو بكالوريوس، أو ماجستير) في مجال تربية الطفل، وتعمل في صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية.

نوع المدرسة: ويقصد بها، المدرسة الأساسية (الصفوف من الأول إلى العاشر الأساسي؛ ٦–١٦ سنة) أو الثانوية (الصفين الأول الثانوي، والثاني الثانوي؛ ١٧–١٨ سنة) التابعة لوزارة التربية والتعليم، التي يتوفر فيها صف في مستوى الروضة.

المؤهل العلمي: جاء هذا المتغير ضمن ثلاثة مستويات، هي: دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، وماجستير.

الخبرة: جاء هذا المتغير ضمن ثلاثة مستويات، هي: أقل من ٥ سنوات، ٥–٩ سنوات، و ١٠ سنوات فأكثر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها

شملت الدراسة جميع معلمات رياض الأطفال، اللواتي يعملن في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦–٢٠٠٧) في صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، وعددهن (٢٤١) معلمة، حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي نفسه.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانة، التي طورها كينيث سميث Kenneth Smith (المشار إليه في Berkamp & Copple, 1996) وأطلق عليها اسم Primary

Teacher Questionnaire PTO، وهي عبارة عن تقرير ذاتي لمعتقدات المعلم/المعلمة، بنيت أساسا على الخطوط العريضة، التي أقرتها الجمعية الوطنية لرعاية الطفولة الأمريكية للممارسة الملائمة نمائياً Developmentally Appropriate Practice DAP والتي تتمحور حول الطفل، وتتفق مع مبادئ المدرسة البنائية Constructivist Principles. تكونت هذه الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٢) فقرة، موزعة على مقياسين فرعيين مستقلين عاملياً Factorially Independent عن بعضهما. المقياس الأول مكون من ١٨ فقرة، تقيس درجة الممارسة الملائمة نمائياً DAP (Developmentally Oriented Scale) وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: ٣، ٥، ١٢، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٧، ٣٨، ٤٠. أما المقياس الثاني، فقد تكون من ٢٤ فقرة، تقيس درجة الممارسة غير الملائمة نمائياً (التقليدية) Traditionally Oriented Scale TRAD وتحمل فقرات هذا المقياس الأرقام الآتية: ١، ٢، ٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٩، ٤١، ٤٢. طور كينيث سميث Kenneth Smith هذه الاستبانة من منطلق الحاجة الماسة إلى أدوات، يمكن الاعتماد عليها في تقييم درجة توافق معتقدات معلمي رياض الأطفال، والتعليم الأساسي لمبادئ الممارسة الملائمة نمائياً، وقد طبقها على مجموعات تربوية متباينة، ووجد بأنها تتمتع بدلالات صدق وثبات عالية في قدرتها على التمييز بين العاملين في رياض الأطفال، والمراحل الأولى من التعليم الأساسي (٥ – ٨ سنوات) وفقا لمعتقداتهم للممارسة الملائمة نمائياً.

تتحدد معتقدات المستجيبين حول الممارسة كونها ملائمة نمائياً، أو غير ملائمة نمائياً (تقليدية) في رياض الأطفال، والصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي على أساس درجة الموافقة على محتوى الفقرة بـ (موافق)، (غير موافق)، بدون استجابة محايدة.

صدق الأداة وثباتها

للتأكد من الخصائص السيكومترية للأداة، ترجمت الأداة إلى اللغة العربية. ثم عُرضت على مجموعة من المتخصصين في مجال تربية الطفل، ومعلم الصف، والقياس والتقويم، واللغة الإنجليزية القادرين على الحكم على صدقها المنطقي. حيث طلب منهم إبداء الرأي حول صحة الترجمة، ووضوح الصياغة اللغوية للفقرات وسلامتها، ومدى ارتباط فقرات كل مقياس فرعي بمجاله (الممارسة الملائمة نمائياً، أو الممارسة غير الملائمة نمائياً (التقليدية)، وأية ملاحظات، أو مقترحات يرونها مناسبة. وقد حصلت الاستبانة على دلالات صدق منطقي، تمثلت باتفاق (٨٠٪) من المحكمين على صدق الفقرات في قياس الممارسة، كونها ملائمة نمائياً، أو غير ملائمة نمائياً (تقليدية) التي صممت الاستبانة لقياسها. وفي ضوء ملاحظات المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، وبقيت الأداة كما هي في صورتها الأصلية، مكونة من (٤٢) فقرة، علما بأنه لم تكن هناك أية تعديلات جوهرية من قبل المحكمين، تتعلق بالحذف، أو الإضافة.

وللتأكد من ثبات الاستبانة، طبقت على عينة من ٣٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال، من خارج أفراد الدراسة، خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧)، وبعد ثلاثة أسابيع أعيد تطبيقها على العينة نفسها، وحسب معامل الثبات بطريقة الإعادة (Test-Retest) وكان يساوي (٠,٨٣). كما استخرجت معاملات الاتساق الداخلي للأداة الكلية لكل بعد (الممارسة الملائمة نمائياً والممارسة غير الملائمة نمائياً (التقليدية) حسب معادلة كرونباخ ألفا. ولقد بلغت قيمة معامل ألفا للأداة ككل (٠,٩٤). في حين كانت قيمة معامل ألفا للفقرات التقليدية (٠,٨٤)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراته بعلامته الكلية بين (٠,٤٤ و٠,٦١)، وبوسيط مقداره (٠,٥٤). كذلك كانت قيمة معامل ألفا للفقرات غير التقليدية (٠,٧٩)، وتراوحت قيم معاملات ارتباط فقراته بعلامته الكلية بين (٠,٤٣ و٠,٦٨)، وبوسيط مقداره (٠,٥٦).

إجراءات التنفيذ

بعد تطوير أداة الدراسة، والتحقق من دلالات صدقها وثباتها وحصر مجتمع الدراسة بشكل دقيق، تم إعداد قائمة بمعلمات رياض الأطفال، اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال، الملحقة بالمدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية. ثم وزعت الاستبانات على أفراد الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٦-٢٠٠٧) ومن ثم استُرِدَتْ منهم بعد إعطائهم مهلة كافية من الوقت لتعبئتها. وقد بلغ عدد الاستبانات التي تم استردادها (١٩٥) استبانة من أصل (٢٤١) استبانة، تم توزيعها على أفراد مجتمع الدراسة. وبعد استثناء الاستبانات غير المكتملة – التي كان ينقصها بعض المعلومات – وكان عددها (١٤) استبانة، جرى تحليل النتائج على (١٨١) استبانة من أصل (١٩٥) استبانة، مستردة وبنسبة استجابة بلغت (٩٣٪). وقد فرغت المعلومات، والبيانات الواردة في الاستبانات في الحاسب الإلكتروني، وأجريت المعالجات الإحصائية الملائمة باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وتم استخراج النتائج.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتوزيع أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة. وللإجابة عن السؤال الثاني، والثالث، والرابع، استخدم تحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، وكذلك اختبار شفية (scheffe) للمقارنات البعدية. وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم تصنيف استجابات أفراد الدراسة تبعاً للمتوسطات الحسابية، حسب المعيار الآتي: ممارسة منخفضة (اقل من ٠,٢٥)، متوسطة (٠,٢٥ – ٠,٧٥) ومرتفعة (أكثر من ٠,٧٥).

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما معتقدات معلمات رياض الأطفال حول الممارسة الملائمة نمائياً والممارسة التقليديةً؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمات على فقرات الممارسة التقليدية، والممارسة النمائية مرتبة ترتيباً تنازلياً، والجدولان رقم (١) و (٢) يوضحان النتائج.

يتبين من الجدول رقم (١)، في الصفحة التالية، بأن المتوسطات الحسابية لمعتقدات المعلمات، المتعلقة بالممارسات التقليدية تراوحت ما بين (٠,٣٧-٠,٨٨) وأن أعلى متوسط حسابي كان للممارسة " ينبغي أن يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تعليما خاصا خارج صفوف العاديين كلما كان ممكنا"، وأن أدنى متوسط كان للممارسة "يعد الاختبار من أصدق الطرق للتعرف إلى أداء التلاميذ". وبشكل عام نلاحظ أن معتقدات المعلمين، المتعلقة بجميع الممارسات التقليدية كانت أعلى من ٠,٥٠ باستثناء كل من "العلامات أفضل محفز للطلاب من أجل إكسابهم المنافسة"، "الاختبار من أصدق الطرق للتعرف إلى أداء التلاميذ" حيث جاءت درجة الاعتقاد المتعلقة بكل من هاتين الممارستين أقل من ٠,٥٠. ويمكن تفسير ارتفاع اعتقاد معلمات الروضة المتعلق بضرورة "عزل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة" بكبر حجم الصفوف التي يعملون فيها، حيث إنّ متوسط عدد الأطفال في الصفوف التي شملتها عينة الدراسة يتجاوز عشرين طفلاً. وعليه، فإن المعلمات ربما يعتقدن بضرورة عزل الأطفال، ذوي الاحتياجات الخاصة؛ بسبب عجزهن عن الاستجابة لحاجات هؤلاء الأطفال، نتيجة كثرة الأعباء الملقاة إلى عاتقهن، والناتجة عن كثرة عدد الأطفال. أما النتيجة المتعلقة باعتقاد المعلمات بعدم جدوى الاختبارات للتعرف على أداء التلاميذ، فإنه ربما يعكس الأثر الإيجابي لبرامج التدريب، التي بدأت وزارة التربية والتعليم بتنفيذها في هذا الجانب، والتي تركز على إكساب المعلمين، والمعلمات مهارات التقييم الواقعي Authentic Assessment.

ومن النتائج اللافتة للنظر في الجدول رقم (١) وجود درجة اعتقاد مرتفعة حول أربع فقرات تعلقت بالفروق الفردية بين الأطفال، وآليات التعامل معها، وهذه الفقرات هي: "ينبغي أن يتلقى الأطفال، ذوو الاحتياجات الخاصة تعليماً خاصاً، خارج صفوف العاديين كلما أمكن ذلك"، "ينبغي أن يصاغ المنهاج بحيث -يستجيب بالدرجة الأولى- لتوقعات مستوى الصف، أو المرحلة"، "إن أفضل طريقة للنظر إلى الطفل تتمثل في مقارنته بأقرانه، ضمن مجموعته الصفية، وكذلك الذين يماثلونه في العمر الزمني"، "ينبغي أن يسهم المنهاج بشكل أساسي في مساعدة الطفل على تحقيق التوقعات المرتبطة بالعمر، أو المرحلة الدراسية". وتمثل هذه النتيجة مؤشراً سلبياً يدل على احتمال وجود أخطاء في البنية المعرفية للمعلمين في هذا الجانب؛ يتطلب التركيز عليه بهدف تعديله، سواء كان ذلك في برامج إعداد المعلمين أم تدريبهم أثناء الخدمة.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات المعلمات التقليدية مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد
ينبغي أن يتلقى الأطفال ذوو الاحتياجات الخاصة تعليما خاصا خارج صفوف العاديين كلما كان ممكنا.	٠,٨٨	٠,٣٢	مرتفعة
ينبغي أن يصاغ المنهاج بحيث يستجيب بالدرجة الأولى لتوقعات مستوى الصف أو المرحلة.	٠,٨٨	٠,٣٢	مرتفعة
إن أكثر الطرق فاعلية في تنمية الأطفال اجتماعيا وانفعاليا هي تلك التي تعتمد على استخدام المعلم للتعزيز المستمر لتوجيه الأطفال نحو السلوك الاجتماعي المقبول.	٠,٨٦	٠,٣٤	مرتفعة
إن أفضل طريقة للنظر إلى الطفل تتمثل في مقارنته بأقرانه ضمن مجموعته الصفية وكذلك الذين يماثلونه في العمر الزمني.	٠,٨٥	٠,٣٥	مرتفعة
ينبغي أن يتم تدريس محتوى المنهاج المدرسي باعتباره مجموعة من المقررات الدراسية المنفصلة.	٠,٨٠	٠,٤٠	مرتفعة
ينبغي أن يسهم المنهاج بشكل أساسي في مساعدة الطفل على تحقيق التوقعات المرتبطة بالعمر أو المرحلة الدراسية.	٠,٧٨	٠,٤١	مرتفعة
ينبغي أن يوظف وقت المعلم في الإعداد للحصة بشكل أساسي في تحضير المواد المستخدمة في تنفيذ الدروس والأنشطة داخل الغرفة الصفية.	٠,٧٧	٠,٤١	مرتفعة
ينبغي أن يستثير المعلم دافعية الأطفال من خلال الاستخدام المنظم للتعزيز والعقاب في الغرفة الصفية.	٠,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
ينبغي أن يتوقع من الأطفال المحافظة على الاستمرار بنفس السرعة لاكتساب المهارات الأساسية في اللغة والرياضيات ضمن مجموعتهم الصفية.	٠,٧٥	٠,٤٣	متوسطة
عند تعليم الطفل مهارات القراءة والكتابة، فإنّ دور المعلم ينبغي أن يكون تشخيصيا ومصححا للأخطاء في محتوى ومهارات الموضوع.	٠,٧٤	٠,٤٣	متوسطة
ينبغي أن يخصص للأطفال أماكن ومقاعد دائمة لهم وذلك لتمكينهم من العمل لوحدهم بهدوء لتنفيذ الأنشطة التي تقترحها المعلمة.	٠,٧٤	٠,٤٣	متوسطة
فيما يتعلق بسلوك الأطفال داخل الغرفة الصفية، ينبغي أن يكون الهدف الأساسي للمعلم المحافظة على ضبط الصف.	٠,٧٢	٠,٤٤	متوسطة
ينبغي أن يتعامل المعلمون مع أولياء الأمور ضمن تنسيق مسبق ومواعيد رسمية.	٠,٧١	٠,٤٥	متوسطة
ينبغي أن تتاح فرص التعليم في رياض الأطفال أمام أي معلم يحمل درجة جامعية في التعليم.	٠,٧٠	٠,٤٥	متوسطة
ينبغي أن لا يسمح للأطفال بالانتقال إلى صف أعلى في حال عدم تمكنهم من إتقان المهارات الأساسية في المستوى المتوقع من الصف أو المرحلة الدراسية.	٠,٦٧	٠,٤٦	متوسطة
ينبغي أن يعتمد التدريس على تنفيذ الأطفال للأنشطة التعلمية كمجموعة واحدة داخل الغرفة الصفية.	٠,٦٧	٠,٤٧	متوسطة
ينبغي أن يتوقع من الأطفال العمل بهدوء لوحدهم وكذلك ضمن المجموعات الصغيرة الموجهة من قبل المعلم في معظم وقت الحصة.	٠,٦٦	٠,٤٨	متوسطة
إن أكثر الطرق فاعلية في تنظيم التدريس تكون عبر توفير غرفة صفية بمساحة كافية تسمح للمعلم باستخدام طرق تدريس جماعية.	٠,٦٣	٠,٤٨	متوسطة
ينبغي توزيع الأطفال ضمن الصفوف اعتمادا على عمرهم الزمني بالدرجة الأولى.	٠,٦٢	٠,٤٩	متوسطة
ينبغي أن يتم تعلم محتوى المنهاج المدرسي بشكل نظري.	٠,٦١	٠,٤٨	متوسطة
فيما يتعلق بتقدم الطفل في التعلم، فإنه ينبغي أن يتحدد بأداء الأطفال الآخرين في المستوى المتوقع من الصف أو المرحلة.	٠,٥٧	٠,٤٨	متوسطة
تعتبر العلامات دافعا أقوى للأطفال لإتقان الكفايات التعلمية.	٠,٣٨	٠,٤٩	متوسطة
يعد الاختبار من أصدق الطرق للتعرف على أداء التلاميذ.	٠,٣٧	٠,٤٩	متوسطة

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لممارسات المعلمات الملائمة نمائياً مرتبة ترتيبا تنازليا

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاعتقاد
ينبغي أن يستجيب المنهاج بشكل رئيس للفروق الفردية في القدرات والميول.	٠,٩٠	٠,٢٩	مرتفعة
ينبغي أن يسهم المنهاج والتدريس بشكل أساسي في تنمية تقدير الطفل لذاته وشعوره بالكفاءة، وكذلك في تطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم.	٠,٨٩	٠,٣٠	مرتفعة
يستطيع المعلمون مساعدة الأطفال على النمو الانفعالي والاجتماعي بشكل فاعل من خلال السماح لهم بالتفاعل مع أقرانهم لاختيار الأنشطة الملائمة بطريقة تعاونيه.	٠,٨٧	٠,٣٢	مرتفعة
ينبغي أن ينظم البرنامج المدرسي بطريقة تسمح للمعلم فرصة التدريس بطريقة تكاملية.	٠,٨٧	٠,٣٢	مرتفعة
ينبغي أن يركز المعلمون بشكل أساسي على تنمية الدافعية الداخلية لدى الطفل تدريجيا.	٠,٨٧	٠,٣٣	مرتفعة
ينبغي أن تكون المواد التعليمية مادية وترتبط بواقع حياة الأطفال.	٠,٨٥	٠,٣٥	مرتفعة
ينبغي أن يسمح للأطفال بحرية الحركة بحيث ينفذون أنشطة تعلم متنوعة على نحو فردي أو في مجموعات صغيرة.	٠,٨٣	٠,٣٦	مرتفعة
ينبغي أن يشجع الأطفال على التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة يختارها الطفل بحرية.	٠,٨٣	٠,٣٧	مرتفعة
إن أفضل طريقة للنظر إلى الطفل تتمثل بكونه مخلوقا متميزا ينمو وينضج بنمط فردي خاص.	٠,٨١	٠,٣٨	مرتفعة
ينبغي أن تتنوع المجموعات في الصف باستمرار في الحجم والمدى العمري اعتمادا على حاجات الأطفال.	٠,٨٠	٠,٣٩	مرتفعة
ينبغي أن يتعامل المعلمون مع أولياء أمور الأطفال بطريقة غير رسمية، تشجعهم على المشاركة في تعليم أبنائهم في الصف والمدرسة وكذلك في المنزل.	٠,٧٩	٠,٤٠	مرتفعة
ينبغي أن يعتمد تدريس الأطفال على المشاريع الجماعية، وأركان التعلم، واللعب الموجه من قبل الأطفال أنفسهم.	٠,٧٧	٠,٤١	مرتفعة
ملاحظة المعلم المباشرة هي الطريقة الأكثر صدقا في مراقبة أداء الأطفال.	٠,٧٢	٠,٤٤	متوسطة
ينبغي أن تسيطر الأنشطة التي تتيح أمام الأطفال فرص التفاعل الاجتماعي أكثر من الأنشطة الفردية أو الأنشطة التي ينفذها الأطفال كمجموعة واحدة.	٠,٧١	٠,٤٥	متوسطة
ينبغي أن يوظف وقت المعلم بشكل أساسي في تنظيم بيئة التعلم المادية الملائمة لتنفيذ أنشطة عملية.	٠,٦٩	٠,٤٦	متوسطة
ينبغي أن يعطى الأطفال الحرية في تعلم المهارات الأساسية المهمة في اللغة و الرياضيات حسب قدراتهم.	٠,٦٦	٠,٤٧	متوسطة
ينبغي أن تقتصر فرص التعليم في رياض الأطفال و الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي على المعلمين المؤهلين في مجال الطفولة المبكرة.	٠,٥٨	٠,٤٩	متوسطة

يظهر الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لمعتقدات معلمات الروضة، المتعلقة بالممارسات النمائية، تراوحت ما بين (٠,٩٠–٠,٥٨) وأن أعلى متوسط حسابي كان للاعتقاد المرتبط بالممارسة "ينبغي أن يستجيب المنهاج بشكل رئيس للفروق الفردية في القدرات والميول"، وأن أدنى متوسط كان للاعتقاد حول الممارسة "ينبغي أن تقتصر فرص التعليم في رياض الأطفال والصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي على المعلمين المؤهلين في مجال الطفولة المبكرة". وبشكل عام، نلاحظ أن جميع متوسطات المعتقدات

المتعلقة بالممارسات النمائية كانت أعلى من ٠,٥٠.

ومن اللافت للنظر في نتائج الجدول رقم (٢) أن أعلى درجة اعتقاد تعلقت بالفقرة "ينبغي أن يستجيب المنهاج بشكل رئيس للفروق الفردية في القدرات والميول". وتبدو هذه النتيجة متناقضة مع نتائج الجدول رقم (١) الذي أظهر وجود موافقة عالية على أربع فقرات، يعكس مضمونها أفكاراً حول ممارسات لا تراعي الفروق الفردية. ويمكن تفسير هذا الأمر بالقول بأن الفقرة المتعلقة بضرورة استجابة المنهاج للفروق الفردية في القدرات والميول تمثل اعتقاداً عاماً شائعاً بين والمعلمات. في المقابل، فإن الفقرات الأربع، التي تم التعليق عليها ضمن الجدول رقم (١) تمثل جميعها ممارسات غير ملائمة نمائياً. بمعنى، أنه ربما كانت المعلمات يمتلكن قناعة قوية بأهمية مراعاة الفروق الفردية، لكن معرفتهن بكيفية مراعاة تلك الفروق هي التي كانت ضعيفة.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات الروضة تعزى لنوع المدرسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٣) يبين النتائج.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للفروق في الممارسة تبعاً لنوع المدرسة

نوع الممارسة	المدرسة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تقليدية	أساسية	٩٥	١٦,٦٥	٢,٨٠	١,٩٨	*٠,٠٢٣
	ثانوية	٨٦	١٥,٧٥	٣,٢٧		
نمائية	أساسية	٩٥	١٤,٤٩	٢,٢٥	٠,٤٠	٠,٣٤
	ثانوية	٨٦	١٤,٣٤	٢,٥١		

* دال إحصائياً عند α < ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٣) أن الفروق في الممارسات التقليدية، تبعاً لمتغير نوع المدرسة، كانت دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة "ت" (١,٩٨). وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية، نلاحظ أن المعلمات اللواتي يعملن في صفوف روضة، تابعة لمدارس أساسية، يمتلكن اعتقادات أقوى حول الممارسات التقليدية، مقارنة بالمعلمات اللواتي يعملن في صفوف روضة، تابعة لمدارس ثانوية. أما الاعتقادات المتعلقة بالممارسات النمائية، فلم يكن هناك اختلاف دال معتقدات معلمات الروضة في المدارس الأساسية والمدارس الثانوية. وتجدر الإشارة هنا إلى صعوبة تفسير مثل هذه النتائج، أو ربطها بالدراسات السابقة. ويرجع هذا الأمر إلى أن تجربة إلحاق صفوف الروضة بالمدارس الأساسية، أو الثانوية غير شائعة في الدول التي أجريت فيها الدراسات السابقة. فمن المعروف أن صفوف مرحلة الروضة غالباً ما تستقل بمبنى خاص

وبإدارة خاصة عن صفوف مرحلة المدرسة. والواقع أن هذا هو حال معظم الروضات التابعة للقطاع الخاص في الأردن.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات الروضة تعزى للمؤهل العلمي؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات رياض الأطفال حسب نوع الممارسة، والمؤهل العلمي، والجدول رقم (٤) يبين النتائج.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل من الممارسة التقليدية والنمائية حسب المؤهل العلمي

نوع الممارسة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تقليدية	دبلوم	٣٧	١٥,٢٧	٣,٠٩
	بكالوريوس	١٣٦	١٦,٦٢	٢,٩٢
	ماجستير	٨	١٣,٧٥	٢,٩٦
نمائية	دبلوم	٣٧	١٤,٥١	٢,٢٣
	بكالوريوس	١٣٦	١٤,٤٥	٢,٤٤
	ماجستير	٨	١٣,٥٠	١,٩٢

يتضح من الجدول رقم (٤) أن متوسط تقديرات معلمات رياض الأطفال لنوع الممارسة (تقليدية أو نمائية) يختلف باختلاف المستوى التعليمي، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الاختلافات في معتقدات معلمات رياض الأطفال، حسب المؤهل العلمي دالة إحصائياً، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص دلالات تلك الفروق في معتقدات معلمات رياض الأطفال، والجدول رقم (٥) يبين النتائج.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الأحادِي (ANOVA) لفحص دلالات الفروق تبعاً للمؤهل العلمي

نوع الممارسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
تقليدية	بين المجوعات	١٠٥,٢٩	٢	٥٢,٦٤	٥,٩١	**٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٥٨٤,٤١	١٧٦	٨,٩٠		
	المجموع	١٦٨٩,٧١	١٨٠			
نمائية	بين المجوعات	٧,٢٦	٢	٣,٦٣	٠,٦٤	٠,٥٢
	داخل المجموعات	١٠١٠,٩٧	١٧٦	٥,٦٨		
	المجموع	١٠١٨,٢٤	١٨٠			

** دال إحصائياً عند α < ٠,٠٥

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معتقدات

معلمات رياض الأطفال حول الممارسة التقليدية، تعزى للمؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة "ف" (٥,٩١) وأن هذه القيمة دالة عند مستوى α < ٠,٠٥. ولتحديد أي من مستويات المؤهل العلمي ساهمت في الدلالة الإحصائية، حسبت قيم اختبار شفيه للمقارنات البعدية، والجدول رقم (٦) يوضح النتائج.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار شفيه للمقارنات البعدية حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	دبلوم ١٥,٢٧	بكالوريوس ١٦,٦٢	ماجستير ١٣,٧٥
دبلوم ١٥,٢٧	–	-١,٣٥	١,٥٢**
بكالوريوس ١٦,٦٢	–	–	٢,٨٧
ماجستير ١٣,٧٥	–	–	–

** دال إحصائياً عند α < ٠,٠٥

يتضح من النتائج في الجدول رقم (٦) بأن هناك فروقاً، ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات معلمات رياض الأطفال في مستوى الماجستير، مقارنة بالمعلمات في مستوى الدبلوم، والبكالوريوس ولصالح المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير. وهذا يعني أن المعلمات في مستوى الماجستير يمتلكن معتقدات إيجابية حول الممارسة الملائمة نمائياً. وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج دراسة "كاسيدي ولورنس" (Cassidy and Lawrence, 2000) التي أظهرت وجود علاقة بين طول برنامج إعداد معلمات تربية الطفل، ومستوى عمق معرفتهن بالممارسة الملائمة نمائياً. والافتراض هنا، أن المعلمات اللواتي يحملن درجة الماجستير كن قد تعرضن لإثراء، زاد من عمق معرفتهن بالممارسة الملائمة نمائياً.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α < ٠,٠٥) في معتقدات معلمات الروضة لكل من الممارسات التقليدية، والنمائية تعزى لسنوات لخبرة؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمات رياض الأطفال حسب نوع الممارسة، وسنوات الخبرة. والجدول رقم (٧) يبين النتائج.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب سنوات الخبرة

نوع الممارسة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
تقليدية	أقل من ٥ سنوات	٦٠	١٦,٤٥	٢,٩٣
	٥-١٠	٤٧	١٦,٠٤	٢,٨٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٤	١٦,١٦	٣,٣١

تابع الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية حسب سنوات الخبرة

نوع الممارسة	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
نمائية	أقل من ٥ سنوات	٦٠	١٤,٠١	٢,٥٧
	٥-١٠ سنوات	٤٧	١٤,٣١	٢,٢٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٧٤	١٤,٨٢	٢,٢٨

يتضح من الجدول رقم (٧) أن متوسط تقديرات معلمات رياض الأطفال لنوع الممارسة (تقليدية أو نمائية) يختلف باختلاف سنوات الخبرة، ولمعرفة فيما إذا كانت تلك الاختلافات في معتقدات معلمات رياض الأطفال حسب الخبرة دالة إحصائيا، استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لفحص دلالات تلك الفروق في معتقدات معلمات رياض الأطفال، والجدول رقم (٨) يوضح النتائج

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لفحص دلالات الفروق تبعا لسنوات الخبرة

نوع الممارسة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"قيمة ف"	مستوى الدلالة
تقليدية	بين المجوعات	٤,٨٩	٢	٢,٤٤	٠,٢٥	٠,٧٧
	داخل المجموعات	١٦٨٤,٨١	١٧٨	٩,٤٦		
	المجموع	١٦٨٩,٧١	١٨٠			
نمائية	بين المجوعات	٢٢,٣٣	٢	١١,١٦	١,٩٩	٠,١٣
	داخل المجموعات	٩٩٥,٩١	١٧٨	٥,٥٩		
	المجموع	١٠١٦,٢٤	١٨٠			

** دال إحصائياً عند $\alpha < ٠,٠٥$

نلاحظ من الجدول رقم (٨) أن متوسط الفروق لم يكن دالاً إحصائيا في المعتقدات المتعلقة بالممارسة التقليدية، والممارسة النمائية تبعا لسنوات الخبرة، حيث بلغت قيم "ف" (٠,٢٥، ١,٩٩) على التوالي. وأن تلك القيم غير دالة عند مستوى $\alpha < ٠,٠٥$. وهذا يعني أنه لم تكن هناك فروق في معتقدات معلمات الروضة في كل من الممارسة التقليدية، والملائمة نمائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة، اهتمت ببحث أثر الخبرة في الممارسة النمائية عند معلمات الروضة. فقد أظهرت دراسة "شارلزورث ورفاقه" (Chalreswoth et al., 1993) ، ودراسة "سنيدر وفو" (Snider & Fu, 1990) عدم وجود علاقة بين عدد سنوات العمل في التعليم، ومستوى وعي معلمات الروضة بالممارسات الملائمة نمائياً.

الاستنتاجات والتوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يأتي:

(١) أنّ الأداة التي استخدمت في هذه الدراسة، تعكس مفهوم الممارسة الملائمة نمائياً، ولذلك فإنه يمكن استخدامها لتقييم معتقدات، وممارسات المعلمات، اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال، وتدريبهن عليها من قبل المشرفين التربويين.

(٢) تشير نتائج التحليل الإحصائي في هذه الدراسة إلى أن المعلمات اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال في المدارس الأساسية يملن إلى الاعتقاد بالممارسات التقليدية بمستوى أعلى، مقارنة بالمعلمات اللواتي يعملن في صفوف رياض الأطفال في المدارس الثانوية. لذلك توصي الدراسة بإجراء دراسات ميدانية، للتعرف إلى واقع الممارسات التدريسية في رياض الأطفال

(٣) أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمات اللواتي يحملن مؤهلات علمية في مستوى الماجستير يملن إلى الاعتقاد بدرجة أكبر في الممارسات الملائمة نمائياً. لذا ينبغي أخذ هذا المتغير بعين الاعتبار عند اختيار المعلمات للعمل في صفوف رياض الأطفال.

(٤) إعطاء أهمية خاصة للممارسة الملائمة نمائياً في برامج إعداد المعلمين في الجامعات، والمعاهد، لتدريب الطلبة المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها.

(٥) توصي الدراسة بأن تربط برامج إعداد وتدريب معلمات الروضة (تربية الطفل) بين الممارسات التعليمية الفاعلة، التي تقترحها تلك البرامج، وبين أسسها النظرية. ويتوقع لمثل هذا النهج أن يعمق من قناعة المعلمين بالممارسات النمائية المقترحة، الأمر الذي قد يزيد من احتمالات تطبيقهن لها.

المراجع

عبدالله، عبد الرحيم (١٩٩٧). **تعليم اللغة في منهج تربية الطفولة المبكرة**. عمان: وزارة الثقافة.

هارون، رمزي (٢٠٠٥أ). **دراسة تحليلية لـ "المنهاج الوطني التفاعلي: الأسس الحديثة لتربية أطفال الروضة وتعليمهم"**. مؤتمر الطفولة والأسرة الأول، الجامعة الهاشمية، الزرقاء، الأردن.

هارون، رمزي (٢٠٠٥ب). **نظرة تحليلية لمعايير الاعتماد الخاص لبرنامج تربية الطفل**. ورشة تطوير وتحديث معايير اعتماد التخصصات التربوية والنفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عمان، الأردن.

هارون، رمزي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. عمان: دار وائل للنشر.

Barlow, A., & Cates, J. (2007). The answer is 20 cookies: What is the question?. **Teaching Children Mathematics, 13**(5), 252-261.

Berk, L. (2003). **Child development** (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Berns, R. (2001). **Child, family, school, community: Socialization and support** (5th ed.). Forth Worth, TX: Harcourt College.

Bredekamp, S. (Ed.) (1987). **Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8.** Washington, D.C.: National Association for the Education of Young Children.

Bredekamp, S. & Copple, C. (1997). **Developmentally appropriate practice in early childhood programs.** Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosely, J., & Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. **Early Childhood Research Quarterly, 7**(2), 297-318.

Cassidy, D., & Lawrence, J. (2000). teachers' beliefs: the "whys" behind the "how tos" in child care classrooms. **Journal of Research in Childhood Education, 14**(2), 193-204.

Charlesworth, R., Hart, C., Burts, D., Thomasson, R., Mosely, J. & Fleege, P. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. **Early Childhood Research Quarterly, 8**(1), 255-276.

Clarke- Stewart, K. (1987). Predicting child development from child care forms and features: the chicago study. In D. A. Phillips (Ed). **Quality in Child Care: What Does Research Tell Us?** (pp.21-24). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dunn, L., Beach, S., & Kontos, S. (1994). Quality of the literacy environment day care and children's development. **Journal of Research in Childhood Education, 9**(1), 24-34.

Epstein, J. (2001). **School and family partnerships: Preparing educators and improving schools.** Boulder, CO: Westview.

Hart, C., Burts, D., & Charlesworth, R. (1997). Integrated developmentally appropriate curriculum: From theory to research to practice. In Hart, C., Burts, D., & Charlesworth, R. (Eds.) **Integrated curriculum and developmentally appropriate practice: Birth to age eight** (pp.1-27). Albany: State University of New York Press.

Hirsh-Pasek, K., Hyson, M., & Rescorla, L. (1990). Academic environments in preschool: Do they pressure or challenge young children? **Early Education and Development, 1**(4), 401-423.

Horn, M., Karlin, E., Ramey, S., Aldridge, J. & Snyder. S. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: a review of research and discussion of methodological and analytic issues. **The Elementary School Journal, 105**(4), 325-351.

Huffman, L. & Speer, P. (2000). Academic performance among at-risk children: The role of developmentally appropriate practice. **Early Childhood Research Quarterly, 15**(2), 167-184.

Hyson, M., Hirsh-Pasek, K., & Rescorla, L. (1990). The classroom practices inventory: An observation instrument based on NAEYC's guidelines for appropriate practices for 4- and 5-year- old children. **Early Childhood Research Quarterly, 4**(4), 475-494.

Jambunathan, S., Burts, D., & Pierce, S. (1999). Developmentally appropriate practices as predictors of self- competence among preschoolers. **Journals of Research in Childhood Education, 13**(2), 167-174.

Jerry, A. (1992). Issues in developmentally appropriate practice and individual differences. **Journal of Instructional Psychology, 19**(2), 71-79.

Jones, I. & Gullo, D. (1999). Differential social and academic effects of developmentally appropriate practices and beliefs. **Journal of Research in Childhood Education, 14**(1), 26-35.

Judith, C. (1995). Developmentally appropriate practice: A critical analysis as applied to young children with disabilities. **Focus on Exceptional Children, 27**(8), 7-18.

Kenneth, E. & Laura, C. (2000). Multidimensional self-concepts of children and teacher beliefs about developmentally appropriate practices. **Journal of Educational Research, 93**(5), 312-322.

Ketner, C. & Kenneth, E. (1997). Relationship between teacher theoretical orientation to reading and endorsement of developmentally appropriate practice. **Journal of Educational Research, 90**(4), 212-221,

Kostelink, M., Soderman, A., & Whiren, A. (2004). **Developmentally appropriate curriculum: best practices in early childhood education.** New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Love, J., Ryer, P., & Faddis, B. (1992). **Caring environments: Program quality in California's publicly funded child development programs.** Portsmouth, NH: RMC Research Crop.

Marcon, R. (1993). Socioemotional versus academic emphasis: impact of kindergartens' development and achievement. **Early Childhood Development and Care, 96,** 81-91.

Martina, M. (2004). The implications of developmentally appropriate practice for the kindergarten general music classroom. **Journal of Research in Music Education, 52**(1), 43-64.

Miller, D. (2004). **Positive child guidance** (4th ed.). Clifton Park, NY: Delmar Learning.

Nicholls, J., Cobb, P., Wood, T., Yackel, E., and Pastashnick, M. (1991). Dimensions of success in mathematics: Individual and classroom differences. **Journal of Research in Mathematics Education, 21**(1), 109-122.

Oakes, P. & Caruso, D. (1990). Kindergarten teachers' use of developmentally appropriate practices and attitudes about authority. **Early Education and Development, 1**(4), 445-457.

Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research, 62**(3), 307-332.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In Sikula, J. (ed) **Handbook of research on teacher education.** (pp.243-251) New York: Macmillan Library Reference.

Ros, F. (2000). Developmentally appropriate practice and a national literacy strategy. **British Journal of Educational Studies, 48**(1), 58-70.

Sherman, C. & Mueller, D. (1996). **Developmentally appropriate practice and students achievement in innercity elementary schools.** Paper presented at Head Start's Third National Research Conference, Washington, DC.

Smith, K. (1993). The development of the primary teacher questionnaire. The **Journal of Educational Research, 87**(1), 23-29.

Snider, M. & Fu, V. (1990). The effects of specialized education and jib experience on early childhood teachers' knowledge of developmentally appropriate practice. **Early Childhood Research Quarterly, 5**(1), 67-78.

Wiltz, N. & Klein, E. (2001). "What do you do in child care? Children's perceptions of high and low quality classrooms. **Early Childhood Research Quarterly, 16**(2), 209-236.

167
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين

د. غسان حسين الحلو
قسم أساليب التدريس
جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين

د. غسان حسين الحلو
قسم أساليب التدريس
جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين، إضافة إلى تحديد الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية، تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة لدى المعلمين، ولتحقيق ذلك، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٦٥) معلماً ومعلمة، حيث طُبِّقَتْ عليها استبانة قياس الأنماط الإشرافية، موزعة على أربعة مجالات هي: مجال النمط الأوتوقراطي، ومجال النمط الديمقراطي، ومجال النمط السلبي، ومجال النمط التعاوني.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المشرفين التربويين العامة للأنماط الإشرافية لدى أفراد عينة الدراسة كانت متوسطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الأنماط الإشرافية، كذلك أظهرت النتائج وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في كل المجالات، وبين حملة درجة البكالوريوس فما دون، وأعلى من بكالوريوس، وبين أصحاب سنوات الخبرة أقل من (٥) سنوات، ومن (٥) – (١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات، وفي ضوء النتائج السابقة، أوصى الباحث بعدة توصيات، من أهمها: تدريب المشرفين على ممارسة الأنماط الإشرافية التي تعزز أدوارهم في الإشراف، مع الاهتمام بالتركيز على العلاقات الإنسانية البناءة بين المعلمين والمشرفين.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي، الممارسات الإشرافية، المجالات الإشرافية (الأوتوقراطي، الديمقراطي، السلبي، التعاوني).

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/١٠/١٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١٠/٦م

Supervisory Modes Degree that Practiced by Supervisors in Secondary Schools from Teachers' Points of View in Palestine

Dr. Ghassan H. Hilo
Dept. of Methods of Teaching
An-Najah National University

Abstract

The purpose of this study was to investigate supervisory modes degree that practiced by supervisors in secondary schools in Palestine, and also to determine the effect of teachers' gender, qualification, and years of experience in teaching profession on those supervisory modes.

The sample consisted of (565) male and female secondary school teachers. The questionnaire contained (45) items to measure the degree of supervisory modes that practiced by supervisors, which covered the four domains of the study (autocratic mode, democratic mode, laissez –fair mode, and collaborative mode).

The results indicated that there was a moderate degree of supervisory modes that practiced by supervisors, Also, the results revealed a significant difference among supervisory modes domains in favor of democratic and collaborative domains. In addition, there were significant differences at on supervisory modes degree that practiced by supervisors in secondary schools due to gender, qualification, and years of experience.

Based on the study findings, the researcher recommended the necessity to train instructional supervisors a accomplish their supervisory tasks effectively in schools, with special attention and focus towards the importance of human and constructive relationship between teachers and supervisors in schools.

Key words: instructional supervision, supervisory modes, (autocratic, democratic, laissez-fair, and collaborative).

درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين

د. غسان حسين الحلو
قسم أساليب التدريس
جامعة النجاح الوطنية – فلسطين

مقدمة الدراسة

من أبرز المظاهر التي تميز العصر الحديث، تعرض المجتمعات المختلفة للكثير من المتغيرات المستمرة، والسريعة في شتى مجالات الحياة، والتي أدت إلى تغير لافت للنظر في احتياجات المجتمع، وبخاصة في مجال تخصص القوى البشرية، والكثير من الأساليب، والوسائل، والقيم التي تلعب التربية الدور الرئيس في إعدادها وتوفيرها. إلا أن التربية، كما يرى الكثيرون لم تشهد من التغير والتطوير ما يجعلها قادرة على مواكبة التغيرات السريعة، والمتلاحقة التي يشهدها المجتمع، وتلبية احتياجاته المختلفة.

ويشير رمزي (١٩٩٧) في هذا الصدد، إلى الفجوة القائمة بين سرعة التغيرات التربوية، وسرعة التغيرات الحاصلة في المجتمع، والتي تقدر بعشرات من السنين، وعلى الرغم من الاعتقاد السائد بأن سرعة التغيير التربوي تتأثر بالكثير من العوامل والمتغيرات، إلا أن هناك اتفاقاً بين المهتمين في شتى مجالات المعرفة، وبخاصة في المجال التربوي، مفاده أن الاهتمام بالمعلم، من حيث إعداده، وتدريبه المستمر، وتوفير احتياجاته الأساسية، يعدّ من أهم العوامل المساعدة في الإسراع بالتغيير التربوي بالشكل الذي يتناغم مع احتياجات المجتمع، ومتطلباته الأساسية، مما يضيق الفجوة بين ما تؤديه التربية من مهام، وتحققه من أهداف، وما يصبو المجتمع إلى تحقيقه من آمال وتطلعات (Spohn, 1987).

فأهمية المشرف التربوي –بالنسبة للعملية التعليمية التعلمية– تنبع من خلال الدور الذي يؤديه، ودرجة مساهمته في تحسين وتطوير ممارسات المعلمين التعليمية، مما يعزز من إنجازاتهم داخل غرف صفوفهم، وبالتالي تحسين تحصيل الطلبة، وتفوقهم الأكاديمي، وتطوير اتجاهاتهم بالشكل المرغوب فيه (المساد، ٢٠٠٥).

ومن هنا، فإن موقع المشرف التربوي في أي نظام تعليمي معاصر، ذو أهمية بالغة لمراحل التعليم المختلفة، فهو يشرف على توجيه مجموعة من المعلمين، تشرف بدورها على تربية أعداد كبيرة من الطلبة، بل يمكن القول إنه يشرف على نظام التعليم في تحركه نحو تحقيق أهدافه، وبما أن العملية التربوية تهدف إلى إعداد أجيال المستقبل، وتسعى إلى تهذيبها، وتوجيهها؛ لتكون على أكمل الصفات، فإنها لأحوج ما تكون إلى إشراف، وفق أسس علمية سليمة،

فهي عملية بالغة التعقيد والتداخل؛ لاتصالها بالكائن الحي، وإذا كان غير المعلم بحاجة إلى تلقين أسرار الصنعة، فحاجة المعلم إذاً أقوى، وأشد إلحاحاً في تربية النشء التربية المطلوبة وفق أسسها المرعية في التعليم والتطوير (هارون، ٢٠٠٣).

أما فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية، التي تتحكم بعملية الإشراف التربوية، فقد قام العديد من التربويين، من أمثال لوفيل وويلز (Lovell & Wales, 1983)، وكيلي (Kelly, 1992)، والسعود (١٩٩٣)، والزعبي (١٩٩٤)، والمحاسنة (١٩٩٦)، وغيرهم، بتقسيم أنماط الإشراف التربوي وفق الآتي:

١. الإشراف الأوتوقراطي: ويعدّ هذا النمط من الإشراف من أقدم الأنماط، حيث بدأت نشأته منذ نشأة العملية التربوية ذاتها في أوائل القرن العشرين، فالمشرف التربوي، وفق هذا النمط، هو صاحب الكلمة العليا، وأن جميع أوامره ونواهيه كانت تنفذ بحرفية، دون إبداء رأي أو مناقشة، أما بالنسبة للعلاقة بين المشرف والمعلم، فكانت تقوم على الخوف، والتوجس، وعدم الثقة، كما أن الممارسات الإشرافية كانت تتم وفق أساليب تقليدية، وغالباً ما كانت تعتمد على الزيارات الصفية التفتيشية المفاجئة. ورغم التغيرات التي طرأت على العملية الإشرافية، وانتشار القيم الاجتماعية، وأفكار الحرية، والعدالة، والديمقراطية، واحترام شخصية الفرد، إلا أن هذا النمط من الإشراف ما يزال يمارس من قبل بعض المشرفين التربويين في الوقت الحاضر (ربيع، ٢٠٠٦).

٢. الإشراف الديمقراطي: ويعدّ هذا النمط من الإشراف رداً طبيعياً على أساليب، وممارسات الإشراف الأوتوقراطي، حيث يؤكد هذا النمط من الإشراف على تقدير المعلم واحترامه، ومنحه الثقة الواسعة، للارتقاء بمستوى العملية التعليمية التعلمية، أما بالنسبة للعلاقة بين المشرف والمعلم، فهي علاقة تقوم على إشراك المعلم في حل المشكلات، التي تواجه عملية التدريس. كما يقوم المشرف الديمقراطي باستخدام سلطته الإدارية والإشرافية نحو المعلمين بنزاهة وإخلاص، واحترام الرأي والرأي الآخر بجدية وموضوعية، مع التركيز على كل ما يساعد على رفع كفاءة المعلم المهنية في حقل التدريس (الخطيب، ١٩٨٤؛ Elegarten, 1991).

٣. الإشراف السلبي: ويمنح هذا النمط من الإشراف الفرصة للمعلمين للعمل مع المشرف في نطاق حرية مطلقة واعتباطية، فكل معلم يفعل ما يشاء، في جو تسوده الفوضى، دون أدنى حق في تحمل المسؤولية، وكأن كل فرد مسؤول عن نفسه في أداء عمله، وفيما يتعلق بطبيعة الاجتماعات التي تعقد مع المعلم، فإنها تتم في أجواء تسودها الفوضى والعشوائية، وبوسع كل فرد بموجبها التكلم فيما يريد، دون تدخل مباشر من المشرف، لإيمانه بأن الهدف من هذه الاجتماعات يكمن في تعريف المعلمين بأنفسهم وأحوالهم، ومن ثمَّ فإن كل ما يتم مناقشته من وقائع، وأعمال يعدّ من وجهة نظر المشرف حالات تخص المعلمين أنفسهم، وأنه يمكن

التوصل إلى توصيات بشأنها عن طريق سماع آراء المعلمين (مساد، ١٩٨٦).

٤. الإشراف التعاوني: ويعتمد هذا النمط من الإشراف على نظرية النظم، التي تتألف العملية الإشرافية وفقها من عدة أنظمة مستقلة، لكنها مفتوحة بعضها على بعض بقنوات، غاية في المرونة والانسجام، الأمر الذي يسمح بتأثر بعضها ببعض، أما دور المشرف، وفق هذا النمط من الإشراف، فيمكن اعتباره دوراً تعاونياً، لأنه يعتمد على التنسيق، والتفاعل ما بين المشرف والمعلمين؛ بهدف دعم آرائهم، وتصوراتهم، وقيمهم للنهوض قدماً بعملية التدريس. كما يهتم هذا النمط من الإشراف بالبحوث الإجرائية، ويأخذ بنتائجها بشكل جدي، ويحبذ التعاون، والتنسيق في كل ما من شأنه المساعدة في تحديد مشكلة البحث، وصياغة الفروض، واختبارها واستخلاص نتائجها، تمهيداً للتوصل بشأنها إلى استنتاجات وقرارات، وعليه، فإن الدور الذي يؤديه المشرف، وفق هذا النمط الإشرافي، يكاد يوصف بالدور الذي يقوم به الباحث في حقل البحث العلمي (المحاسنة، ١٩٩٦).

هذه هي أهم الأنماط التي أمكن تناولها في البحث، بعد المراجعة المستفيضة لمفاهيم الإشراف التربوي، والأدب المتعلق بها، علماً بأن باحثين آخرين قاموا بتقسيم أنماط الإشراف وفقاً للأهداف والإجراءات، أو الغايات والوسائل، أو النتائج والمخرجات، وليس على أساس العلاقات الإنسانية التي تتحكم بعملية الإشراف التربوي، ومن هذه الأنماط على سبيل المثال: الإشراف التصحيحي، والإشراف الوقائي، والإشراف الإبداعي، والإشراف العلمي، وهناك باحثون آخرون قسموا الإشراف تبعاً لأساليبه، كالإشراف الإكلينيكي، والإشراف بالأهداف، والإشراف بالمنحى التكاملي... وغيرها (نشوان، ١٩٩٢).

وفي مجال الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين، قام باجاك (Pajak, 1990) بإجراء دراسة رائدة حول أهمية المهام الإشرافية على عينة من (١٦٢٠) مشرفاً تربوياً، وقد أشارت النتائج إلى أن ترتيب المجالات، وجميعها تحمل الطابع الإنساني، من حيث الأهمية جاء كالآتي: التواصل، فتطوير العاملين، فالتعليم، فالتخطيط والتطوير، والدافعية، ثم الزيارات الصفية الهادفة، والمشاركة بالمؤتمرات، والمنهاج المدرسي، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وخدمة المعلمين، والنمو المهني، والعلاقات مع المجتمع المحلي، وأخيراً الأبحاث، وبرامج التقويم، وقد تبين للباحث أن جميع هذه المجالات كانت مهمّة وضرورية للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين، وخصوصاً في مجالي التدريب والممارسة، وهي مجالات تحمل في طياتها أجواء الممارسات الديمقراطية، التي تدل على التعاون الهادف إلى خدمة المعلم والعملية التعليمية على حد سواء.

وقام نارانجو (Narango, 1993) بإجراء دراسة بعنوان "الإشراف التعليمي في ولاية كولومبيا الكندية، ودور المشرف فيها من وجهة نظر المعلمين"، وقد هدفت الدراسة تقويم نظام الإشراف التربوي السائد، ومعرفة درجة مواكبته للتطورات العملية، من خلال التعرف

إلى الأنماط الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي، وأبرزت النتائج أن الإشراف التربوي يواجه مشكلات، ومعوقات كثيرة، ومن أهمها: الغموض في دور المشرف التربوي، وعدم وضوح النمط الإشرافي الذي يستخدمه المشرف التربوي في عملية الإشراف، وعدم التقويم والمتابعة لعملية الإشراف التربوي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط الإشرافي المستخدم، ولصالح النمط الديمقراطي، وركزت الدراسة على ضرورة إعطاء أهمية أكبر لدور المشرف التربوي، وضرورة تحديد الأهداف المرجوة من الإشراف التربوي بشكل دقيق، ولا بد من التخطيط، والتقويم الدوري، والمنظم لعملية الإشراف التربوي، ويجب أن تحدد الممارسات، والأنماط المطلوبة من المشرف بدقة، وأن تقوم الوزارة بدور الموجه، والمخطط لهذا المشرف، حتى لا يفقد الإشراف التربوي تأثيره في خدمة العملية التعليمية.

أما الزعبي (١٩٩٤) فقد أجرى دراسة بعنوان "تصورات المعلمين للنمط الإشرافي السائد من خلال الممارسات الإشرافية للأنماط: الإكلينيكية، والعلاقات الإنسانية، والنمط القيادي، وإشراف التعليم المصغر، ومن جملة المعطيات التي أشارت إليها نتائج الدراسة، تبين عدم وجود تأثير دال إحصائياً للنمط الإشرافي السائد مع متغيري الجنس، والمؤهل العلمي، في حين أظهرت النتائج وجود تأثير دال إحصائياً في متغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب سنوات الخبرة لأكثر من (١٠) سنوات في مضمار التعليم، وقد أوصى الباحث، في ضوء نتائج الدراسة، بضرورة تنويع أنماط الإشراف التربوي، وتدريب المشرفين على إتقان كفايات ومهارات الإشراف الاكلينيكي، وباعتماد الأنماط الأربعة من الإشراف التي اختارها البحث (الاكلينيكي، والعلاقات الإنسانية، والقيادة، والتعليم المصغر)، محكاً معرفياً عند اختيار المشرفين التربويين.

أما الدراسة التي أجراها المحاسنة (١٩٩٦)، وهي بعنوان الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في شمال عمان، حيث أجريت على عينة مكونة من (٣٣٥) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة الثانوية، بهدف التعرف إلى النمط الإشرافي السائد في هذه المدارس، وعلاقتها بالمتغيرات المستقلة التالية: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقد أظهرت النتائج أن النمط الإشرافي السائد لدى المديرين في هذه المدارس تمثل بالنمط الديمقراطي، الذي حاز على المرتبة الأولى، يليه النمط التعاوني، ثم النمط السلبي، وأخيراً النمط الديكتاتوري، ولم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية حول الأنماط الإشرافية، تبعاً للمؤهل العلمي، في حين أشارت النتائج إلى أنه توجد فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير، الجنس لصالح الذكور في المجالين التعاوني والديمقراطي، ومتغير سنوات الخبرة لصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات. وفي عام (٢٠٠١) قامت القاسم بدراسة هدفت التعرف إلى المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في فلسطين، وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (٢٣٣) مشرفاً ومشرفة، موزعين على مختلف مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة

الغربية، بما فيها ضواحي القدس، وأظهرت نتائج الدراسة وجود معوقات، تواجه المشرف التربوي في فلسطين بدرجات مرتفعة جداً ومتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٩٩–٤,٠٨)، وكان أهم هذه المعوقات، تلك التي تتعلق بالمديرية نفسها، تليها المعوقات الناجمة عن الهيئة التدريسية، وأخيراً المعوقات الناجمة عن المشرف التربوي نفسه.

أما العدوي (٢٠٠٢) فقد قام بإجراء دراسة حول اتجاهات مديري، ومديرات المدارس الأساسية في وكالة الغوث نحو عملية الإشراف التربوي في شمال فلسطين، وبلغ حجم مجتمع الدراسة (٩٧) مديراً ومديرة، وهو عدد المجتمع الكلي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاتجاهات عموماً كانت إيجابية نحو عملية الإشراف التربوي، وأن أعلى مجال من مجالات الإشراف التربوي تمثل بمجال العلاقات الإنسانية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بمستويات متغير سنوات الخبرة لصالح (أكثر من ١٠ سنوات)، ومستويات متغير المؤهل العلمي لصالح حملة دبلوم دراسات عليا، ومستويات متغير المنطقة التعليمية لصالح منطقة نابلس التعليمية، ومستويات متغير الجنس لصالح الذكور من المشرفين التربويين.

أما الحلو (٢٠٠٧) فقد أجرى دراسة هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة مديري المدارس لكفاياتهم الإشرافية في مديريات محافظات شمال فلسطين من وجهة نظر المعلمين، تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والمديرية التي يدرِّس فيها المعلمون، وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية المنظمة، وخلصت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في جميع المجالات التي تناولتها الدراسة، لصالح الذكور، ما عدا مجال العلاقات الإنسانية، الذي كان لصالح الإناث، وبين أصحاب سنوات الخبرة المختلفة، لصالح أصحاب الخبرة من (٥–١٠) سنوات، والمديرية التي يدرس فيها المعلم في كل المجالات لصالح مديرية محافظة سلفيت، وبينت النتائج أيضاً، وجود ضعف عام في واقع الممارسات الإشرافية الفعلية في الميدان، مقارنة بدرجة أهمية هذه الممارسات.

ومن خلال ما سبق، وفي ضوء عمل الباحث الأكاديمي في مجال الإشراف التربوي، يتضح وجود رغبة صادقة نحو تعديل مسار الإشراف، من إشراف يعتمد على الفردية والمزاجية، إلى إشراف يركز على الجماعية، في أجواء تسودها روح التعاون والديمقراطية، كما يتضح للباحث أن هناك حاجة ماسة لدراسة مستوى الأنماط الإشرافية، التي يمارسها المشرفون التربويون، لوضع اليد على أماكن الخلل التي تعتريها، ومن ثم وضع التوصيات اللازمة لها، خاصوصاً وأن هناك توجهات صادقة من قبل الوزارة عموماً، ومركز التدريب والإشراف التابع لها، بشكل خاص، نحو إعادة هيكلة نظام الإشراف التربوي في فلسطين، بعدما تعرض له من تصدعات، بسبب ممارسات جيش الاحتلال الإسرائيلي التعسفية بحق النظام التربوي الفلسطيني، وعلى رأسها نظام الإشراف التربوي في السنوات الخمسين الماضية.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحث، المتصل بالإشراف التربوي ببرنامج الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية، ومن واقع علاقته المباشرة بالمعلمين، إضافة إلى ملاحظته المباشرة لممارسات المشرفين في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي، وكذلك مطابقة الأدب التربوي في الإشراف، كلها تشير إلى أهمية دور المعلم الفاعل في إلقاء الضوء على واقع ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية، بما فيها من إيجابيات وسلبيات، وذلك بهدف تحسين ممارسة هذه الأنماط، ومن ثمَّ تحسين أداء المعلم في الصف، والأخذ بيده لتحقيق رسالة التربية والتعليم في هذه المرحلة الحاسمة من تاريخ الشعب الفلسطيني.

وقد أورد دليل المشرف التربوي، الصادر عن وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين (١٩٩٥) مجموعة من المهام، التي يجب أن يمارسها المشرف التربوي تتعلق بالأنماط، وهذه الأنماط تحتاج ممارستها لمؤهلات محددة، يجب أن يمتلكها المشرف التربوي، وتحمل في طياتها البعد الإنساني، إضافة إلى الكفايات المهنية في مجال الإشراف، وبدهيٌّ أن تكون درجة الممارسة لهذه الأنماط متفاوتة من مشرف إلى آخر، وكذلك بطرق مختلفة على المعلمين في المدارس (عالية، ١٩٨٦؛ عبد الرحمن، ١٩٩٤).

وقد أكدت الدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي بفلسطين، أن الإشراف التربوي ما زال قاصراً عن تحقيق أهدافه بالشكل المأمول، سواء من وجهة نظر المشرفين أم المعلمين، والزيارة الصفية المفاجئة هي قوامه، وامتلاك المشرف مهارة ممارسة الأنماط الإشرافية المرغوبة فيها يمكنه من إحداث التغير المرغوب فيه.

وعدم إنجاز المشرفين التربويين لمهامهم الإشرافية، بصورة مرضية، يعود إلى مشكلات، تتعلق بممارسة الأنماط الإشرافية بصورة سلبية، بسبب نقص المعارف والمهارات (أبوهويدي، ٢٠٠٠).

وقد أكد الكثير من التربويين، والمختصين أهمية ممارسة الأنماط الإشرافية المتضمنة للمعارف، والمهارات في بناء برامج تدريبية فاعلة، إذ يمكن أن تمثل هذه المعارف، والمهارات غير المتوافرة لدى المشرف التربوي حاجات فعلية، يمكن أن تكون أهدافاً، ومحتوى لبرامج تدريبية سليمة ومؤثرة، تمكن المشرف التربوي من القيام بدوره بصورة فاعلة.

والمشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي يتحمل كثيراً من المسؤوليات الفنية، والقيادية، والإدارية، والمعهد الوطني للتدريب التربوي التابع للوزارة (٢٠٠٦) يعمل على تطوير مهارات المشرفين والمعلمين، إلا أن دور المشرف غالباً ما يختزل في الزيارات الصفية الروتينية، التي تتباين آراء المعلمين في أهدافها، والتقديرات التي تنتهي بها، كذلك فيما تحدثه من أثر في أداء المعلم، ومن هنا، فإن مشكلة الدراسة ظهرت في التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية في فلسطين.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، إضافة إلى تحديد الفروق بين مجالات الأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة.

٢. التعرف إلى الفروق في درجة الممارسة للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة عند المعلمين.

٣. التعرف إلى أكثر الأنماط الإشرافية شيوعاً في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين.

أسئلة الدراسة

وفي ضوء ما سبق، تتحدد مشكلة الدراسة لدى الباحث من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين؟ وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة عند أفراد عينة الدراسة؟

أهمية الدراسة

يمكن إيجاز أهمية الدراسة في الآتي:

١. يتوقع من خلال نتائج الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، ومن ثم التعرف إلى جوانب القوة فيها لتعزيزها، وجوانب الضعف فيها لعلاجها.

٢. يتوقع من خلال نتائج الدراسة تعرّف ما إذا كانت هناك فروق، ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة عند أفراد عينة الدراسة.

٣. تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من البحوث في مجال الإشراف التربوي، وذلك من خلال إثراء البحث العلمي في هذا المجال التربوي المهم.

حدود الدراسة

المحدد المكاني: المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين (فيما عدا مدارس قطاع غزة؛ لتعذر

الوصول إليها في الفترة الراهنة، بسبب الحصار المفروض عليها من قبل قوات الاحتلال).
المحدد البشري، والزماني: عينة من معلمي المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين في الفترة الممتدة من ٢٠٠٦/٩/٤-٢٠٠٦/١٢/٦، حيث تم، خلال هذه الفترة، الإعداد للبحث من حيث إنجاز الاستبانة، وكتابة الإطار النظري، ومن ثم التنفيذ الميداني لجمع بيانات البحث والإعداد النهائي للدراسة، وقد تحددت نتائج الدراسة بناء على وجهات نظر المعلمين والمعلمات، الذين شاركوا في الدراسة، في المدارس الثانوية الحكومية في مديريات محافظات فلسطين (الضفة الغربية).
المحدد الإحصائي: يقتصر تناول نتائج الدراسة في ضوء مضمون أداة القياس المستخدمة في الدراسة، والتي تم الاعتماد عليها في جمع البيانات، وتحليلها وفق أسئلة الدراسة، واستخراج معاملي الصدق والثبات.

مصطلحات الدراسة

المشرف التربوي: هو الموظف المعين من قبل وزارة التربية والتعليم العالي، ويقع على عاتقه مهمة الإشراف التربوي بالتعاون، والتنسيق مع جميع من لهم علاقة بتطوير العملية التعليمية التعلمية، ومنها تطوير المعلم مهنياً في أثناء الخدمة (الوهر، ١٩٨٩).
النمط الإشرافي: شكل أو نوع من أنواع الإشراف، الذي يمارسه المشرف التربوي، ويعتقد أنه بموجبه يستطيع القيام بواجباته الإشرافية نحو المعلمين، والعملية التربوية، وما يتحكم فيها من علاقات إنسانية وفنية، بهدف تحقيق الأهداف التي يسعى للوصول إليها بنجاح (المساد، ٢٠٠٥)، أما التعريف الإجرائي، فيقصد به الدرجة التي يحصل عليها المعلم على استبانة قياس الأنماط الإشرافية المعدة من قبل الباحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

وقد تمثل بالمنهج الوصفي المسحي، وذلك نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة، مكونة من (٥٦٥) معلماً ومعلمة، وتشكل ما نسبته (٢٠٪) تقريباً من مجتمع الدراسة الأصلي، حيث تم اختيار العينة على أساس العينة الطبقية العشوائية، وبشكل يتناسب مع عدد المعلمين في كل مدرسة، والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة من المعلمين والمعلمات تبعاً لمتغيرات الدراسة

النوع الاجتماعي		المؤهل العلمي		سنوات الخبرة		
ذكر	أنثى	بكالوريوس فما دون	أعلى من بكالوريوس	أقل من (٥) سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
٢٨١	٢٨٤	٤٠٢	١٦٣	١٨٨	١٧٢	٢٠٥
٥٦٥		٥٦٥		٥٦٥		

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة، وتجميع البيانات اللازمة للإجابة عن تساؤلاتها، قام الباحث بتطوير استبانة لقياس درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية، بالإستفادة من الأدب التربوي، المتعلق بالإشراف التربوي، ودليل المشرف التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (١٩٩٩)، والمحاسنة (١٩٩٦)، وربيع (٢٠٠٦)، وغيرهم، بالإضافة إلى الخبرة الشخصية التي يتمتع بها الباحث في هذا المجال، ولتحديد درجة تقدير المعلم على مجالات أداة الدراسة، قام الباحث باعتماد سلم ليكرت الخماسي (Likert Scale) حسب الترتيب التالي: بدرجة عالية جداً (٥) درجات، بدرجة عالية (٤) درجات، بدرجة متوسطة (٣) درجات، بدرجة متدنية (٢) درجة، بدرجة متدنية جداً (١) درجة، وقد تكون مقياس أداة الدراسة في صورته النهائية من أربعة أنماط، تغطي (٤٥) فقرة، وفق الترتيب الآتي:

- النمط الأتوقراطي (١٠ فقرات)، وتمثله في الأداة الفقرات: (١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩، ٣٣، ٣٧).
- النمط الديمقراطي (١٢) فقرة، وتمثله في الأداة الفقرات: (٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٤، ٣٧).
- النمط السلبي (١١) فقرة، وتمثله في الأداة الفقرات: (٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٥، ٣٩، ٤٢).
- النمط التعاوني (١٢) فقرة، وتمثله في الأداة الفقرات: (٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠، ٤٣، ٤٥).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

للتحقق من صدق المجالات، والفقرات التابعة لها، قام الباحث بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من الأكاديميين، ذوي الاختصاص، والخبرة في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيرزيت، وجامعة القدس، وقد بلغ عددهم (١١) محكماً، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين وملاحظاتهم، تم التقيد بإجراء التعديلات التي اقترحت من قبلهم.

كما جمع دليل آخر على صدق الأداة من خلال استخراج معامل الاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات مقياس أداة الدراسة، حيث تم احتساب معامل الارتباط بين كل فقرة من الأداة، والدرجة الكلية، وبين كل فقرة، والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل مجال، والمجالات الأخرى للمقياس، وقد بينت النتائج أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين ٠,٣٣–٠,٨٨، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

أما بالنسبة لثبات الأداة، فقد تم استخدام معادلة كرونباخ ألفا (Alpha Chronbach) لاحتساب الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة، بالإضافة إلى الثبات الكلي للأداة، ونتائج الجدول (٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (٢)
ثبات أداة الدراسة للمجالات والثبات الكلي وفق معادلة كرونباخ ألفا

المجالات	عدد الفقرات	قيمة الثبات
النمط الأوتوقراطي	١٠	٠,٧٦
النمط الديمقراطي	١٢	٠,٧٢
النمط السلبي	١١	٠,٧١
النمط التعاوني	١٢	٠,٧٧
الثبات الكلي	٠,٨٥	

يتضح من الجدول رقم (٢) أن ثبات الأداة في المجالات المختلفة تراوح بين (٠,٧١ – ٠,٧٧)، في حين وصل الثبات الكلي للأداة إلى (٠,٨٥)، وجميعها ذات قيم جيدة، تفي بأغراض الدراسة. من هنا، يتبين بأن الأداة تتصف بخصائص سيكومترية جيدة، من صدق وثبات، مما يعني أن الاستدلالات التي ستخرج بها هذه الدراسة ستكون مرتبطة، وبدقة بما تم قياسه من خلال أداة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

من أجل الإجابة عن تساؤلات الدراسة، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. إيجاد المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لأداء أفراد عينة الدراسة على استبانة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية.

٢. تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) باستخدام اختبار ولكس لامبدا (Wilkes Lampada) واختبار سداك (Sidak Test)، لتحديد الفروق بين مجالات استبانة الأنماط الإشرافية.

٣. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Group _t _test).

٤. تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شفيه للمقارنات البعدية (Scheffet Post Hoc-Test –)، بين المتوسطات الحسابية عند اللزوم.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة تبعاً لأسئلتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما درجة ممارسة المشرفين التربويين في المدارس الثانوية الحكومية للأنماط الإشرافية، وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة؟"

للإجابة عن الشق الأول من السؤال، استخدمت المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لكل فقرة، ولكل مجال، وللدرجة الكلية للأنماط الإشرافية، ونتائج الجداول رقم (٣)، (٤)، (٥) و(٦) تبين ذلك. ومن أجل تفسير النتائج، ونظراً لأن سلم الاستجابة على الفقرات خماسي، فقد اُعتمدت النسب المئوية الآتية:

- ٨٠٪ فأكثر: وتدل على درجة عالية جداً من الممارسة للنمط الإشرافي.
- ٧٠٪ – ٧٩,٩٪: وتدل على درجة عالية من الممارسة للنمط الإشرافي.
- ٦٠٪ –٦٩,٩٪: وتدل على درجة متوسطة من الممارسة للنمط الإشرافي.
- ٥٠٪ – ٥٩,٩٪: وتدل على درجة متدنية من الممارسة للنمط الإشرافي.
- أقل من ٥٠٪ : وتدل على درجة متدنية جداً من الممارسة للنمط الإشرافي.

أما الأساس الذي تم الاعتماد عليه في توزيع هذه الفئات، فهو الأساس الإحصائي، القائم على توزيع المسافات بين فئات التدريج على المقياس بشكل متساوٍ. (الطاهر، ٢٠٠٧).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لدرجة الممارسة لمجال النمط الأوتوقراطي في الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية٪	درجة الممارسة
	مجال النمط الأوتوقراطي في الإشراف التربوي			
١.	يغلب على زياراته الصفية طابع المفاجأة والتفتيش.	٣,٦٧	٧٣,٤	عالية
٢.	يلزم المعلمين اتباع تعليماته في الإدارة والتدريس.	٣,٧٠	٧٤,٠	عالية
٣.	يعكس الشعور بتفوقه علمياً وفكرياً على المعلمين.	٣,٤٠	٦٨,٠	متوسطة
٤.	يسجل ملاحظاته عن الزيارة الصفية على مرأى من التلاميذ ومسامعهم.	٢,٥٨	٥١,٦	متدنية
٥.	يستأثر بالنقاش الذي يدور بينه وبين المعلمين حول أدائهم الصفي.	٣,١٩	٦٣,٨	متوسطة
٦.	يلزم المعلمين اتباع أسلوب محدد في التدريس.	٢,٨٩	٥٧,٨	متدنية
٧.	يتصيد أخطاء المعلمين ويستغلها في تحقيق مآربه.	٣,٠٦	٦١,٢	متوسطة
٨.	يميل إلى فرض آراءه بشدة على المعلمين في الإدارة والتدريس.	٢,٩٢	٥٨,٤	متدنية
٩.	يقاطع المعلمين أثناء سير الحصة الدراسية.	٢,٤٠	٤٨,٠	متدنية جداً
١٠.	يدخل الفصل الدراسي ويخرج منه دون استئذان.	٢,٢٧	٤٥,٤	متدنية جداً
	الدرجة الكلية لمجال النمط الأوتوقراطي	٣,٠٢	٦٠,٤	متوسطة

* أقصى درجة للإستجابة(٥) درجات.

يتضح من الجدول رقم (٣) أن درجة ممارسة الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة في مجال النمط الأوتوقراطي كانت عالية على الفقرتين (١، ٢)، حيث كانت النسبة المئوية

للاستجابة عليهما أكثر من (٧٠٪)، وكانت درجة الممارسة متوسطة على الفقرات (٣، ٥، ٧)، حيث تراوحت النسبة المئوية للإستجابة عليها ما بين (٦١,٢٪– ٦٨٪). وكانت درجة الممارسة على الفقرتين (٤، ٦) متدنية، إذ تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليهما ما بين (٥١,٦٪– ٥٧,٨٪). أما بالنسبة لدرجة ممارسة الإشراف التربوي عليهما فقد كانت ما بين (٤٥,٤٪– ٤٨٪). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية في ممارسة الإشراف التربوي لمجال النمط الأوتوقراطي، فقد كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليه إلى (٦٠,٤٪).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لدرجة الممارسة لمجال النمط الديمقراطي في الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية٪	درجة الممارسة
	مجال النمط الديمقراطي في الإشراف التربوي			
.١١	يساعد المعلمين على التطور مهنياً بحسب حاجاتهم.	٣,٦٠	٧٢,٠	عالية
.١٢	يستأذن المعلم عند دخوله وخروجه من الفصل الدراسي.	٣,٨٩	٧٧,٨	عالية
.١٣	يتعامل مع المعلمين باحترام وموضوعية.	٣,٨٤	٧٦,٨	عالية
.١٤	يستجيب لمطالب المعلمين المهنية ويعمل على تحقيقها.	٣,١٣	٦٢,٦	متوسطة
.١٥	يشجع المعلمين على التجريب والمبادأة والابتكار.	٣,١٤	٦٨,٢	متوسطة
.١٦	يوفر الأجواء التي تساعد المعلمين على الشعور بالثقة والأمان.	٣,١٤	٦٢,٢	متوسطة
.١٧	تتميز ممارساته الإدارية والإشرافية بالفوضى والارتجالية.	٣,٤٢	٦٨,٤	متوسطة
.١٨	يشجع المعلمين على تحمل مسؤولياتهم المهنية تجاه عملية التدريس.	٣,٥٠	٧٠,٠	عالية
.١٩	يحدد للمعلمين الهدف من زيارته الصفية مسبقاً.	٢,٧٠		متدنية
.٢٠	يضع نصب عينيه مصلحة العملية التربوية فوق أي اعتبار.	٣,٢٩	٦٥,٨	متوسطة
.٢١	يشعر المعلمين بأن العلاقة التي تربطه معهم هي علاقة مهنية بحتة.	٣,٢٥	٦٥,٠	متوسطة
.٢٢	يتشاور ودياً مع المعلمين فيما يتعلق بشؤونهم التربوية.	٣,٤١	٦٨,٢	متوسطة
	الدرجة الكليةلمجال النمط الديمقراطي	٣,٣٨	٦٧,٦	متوسطة

* أقصى درجة للإستجابة(٥) درجات.

يتضح من الجدول رقم (٤) أن درجة ممارسة الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة في مجال النمط الديمقراطي كانت عالية على الفقرات (١١، ١٢، ١٣، ١٨)، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧٠٪) فأكثر، وكانت درجة الممارسة على الفقرات (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٢) متوسطة، حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٦٢,٤٪– ٦٨,٤٪). بالنسبة للفقرة (١٩) فقد كانت درجة الاستجابة عليها متدنية، حيث وصلت النسبة المئوية للإستجابة عليها (٥٤٪). أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية في ممارسة الإشراف التربوي لمجال النمط الديمقراطي، فقد كانت متوسطة، إذ وصلت النسبة المئوية للاستجابة عليه إلى (٦٧,٦٪).

الجدول الرقم (٥)
المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لدرجة الممارسة لمجال النمط السلبي في الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية٪	درجة الممارسة
	مجال النمط السلبي في الإشراف التربوي			
.٢٣	يهتم في علاقته مع المعلمين بالشكليات أكثر من اهتمامه بالضروريات.	٣,٣٩	٦٧,٨	متوسطة
.٢٤	يبدي اهتماما محدوداً بالعلاقة التي تربط ما بين المدرسة والمجتمع المحلي.	٣,٤٤	٦٨,٨	متوسطة
.٢٥	يفسح المجال للمعلمين لإ بداء الآراء دون معارضة منه أو تعليق.	٣,٥٦	٧١,٢	عالية
.٢٦	يؤمن بأن كل معلم في المدرسة له الحق في أن يتصرف كما يحلو له.	٢,٧٤	٥٤,٨	متدنية
.٢٧	يترك للمعلمين حرية اختيار الأنشطة التي يرونها مناسبة من طرفهم.	٣,٤٢	٦٨,٤	متوسطة
.٢٨	تتميز ممارساته الإشرافية بالاتزان والمهنية.	٢,٤٢	٤٨,٤	متدنية جداً
.٢٩	يعتمد على الآخرين في تقويم أداء المعلمين.	٢,٧٨	٥٥,٦	متدنية
.٣٠	يحاول جاهداً تحقيق رغبات المعلمين الشخصية ارضاء لهم.	٢,٧٢	٥٤,٤	متدنية
.٣١	تتميز اجتماعاته بالمعلمين بالعشوائية وعدم الدقة.	٢,٥١	٥٠,٢	متدنية
.٣٢	يميل إلى استرضاء المعلمين كي يضمن تعاونهم معه.	٢,٨١	٥٦,٢	متدنية
.٣٣	يبدي اهتماماً محدوداً بالزيارات الصفية باعتبارها شأناً داخلياً يخص المعلم وحده.	٣,١٦	٦٣,٢	متوسطة
	الدرجة الكلية لمجال النمط السلبي	٣,٠٠	٦٠,٠	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة(٥) درجات.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن درجة ممارسة الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة في مجال النمط السلبي كانت عالية على الفقرة (٢٥)، حيث كانت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٧١,٢٪)، في حين كانت درجة الممارسة على الفقرات (٢٣، ٢٤، ٢٧، ٣٣) متوسطة، حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها ما بين (٦٣,٢٪–٦٨,٨٪). وكانت درجة الممارسة على النمط ذاته متدنية على الفقرات (٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢)، حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها ما بين (٥٠,٢٪– ٥٦,٢٪). أما بالنسبة للفقرة ذات الرقم (٢٨) فقد كانت درجة الاستجابة عليها متدنية جداً، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليها (٤٨,٤٪). وفيما يتعلق بدرجة الممارسة على المجال ككل، فقد كانت متوسطة، حيث وصلت نسبة الاستجابة عليه إلى (٦٠٪).

يتضح من الجدول رقم (٦) أن درجة ممارسة الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة في مجال النمط التعاوني كانت عالية على الفقرات (٣٤، ٣٥، ٤٥)، حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها ما بين (٧٠٪– ٧٦,٢٪)، وكانت متوسطة على الفقرات (٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤)، حيث تراوحت نسبة الاستجابة عليها ما بين (٦١,٤٪ – ٦٨,٢٪). وبالنسبة لدرجة الممارسة على الفقرة (٣٧) فقد كانت متدنية، حيث وصلت

نسبة الاستجابة عليها (٥٧٪)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال فقد كانت متوسطة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة عليه إلى (٦٥,٤٪).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لدرجة الممارسة لمجال النمط التعاوني في الإشراف التربوي عند أفراد عينة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط	النسبة المئوية٪	درجة الممارسة
	مجال النمط التعاوني في الإشراف التربوي			
.٣٤	يزود المعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة بعد الزيارة الصفية.	٣,٨١	٧٦,٢	عالية
.٣٥	يدرب المعلمين على كيفية تقويم أداء التلاميذ أكاديمياً.	٣,٥١	٧٠,٢	عالية
.٣٦	يشرك المعلمين في عملية تقويم أداء التلاميذ.	٣,٣٤	٦٦,٨	متوسطة
.٣٧	يولي اهتماماً خاصاً بتطوير علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي.	٢,٨٥	٥٧,٠	متدنية
.٣٨	يرشد المعلمين إلى طرق إدارة الصف وحفظ النظام فيه.	٣,٢٧	٦٥,٤	متوسطة
.٣٩	يهتم بحاجات المعلمين المهنية ويعمل على تحقيقها.	٣,٠٨	٦١,٦	متوسطة
.٤٠	يساعد المعلمين على حل مشكلاتهم في المدرسة وخارجها.	٣,٠٠	٦٠,٠	متوسطة
.٤١	يطلع المعلمين على أحدث أساليب وطرائق عملية التعلم والتعليم الصفي.	٣,٢٥	٦٥,٠	متوسطة
.٤٢	يقدم المشورة الفنية للمعلمين في صياغة الاختبارات وجودتها.	٣,١١	٦٢,٢	متوسطة
.٤٣	يهتم بمساعدة المعلمين في تخطيط الأنشطة التوجيهية قبل عملية التدريس وفي أثنائها وبعدها.	٣,٠٨	٦١,٤	متوسطة
.٤٤	ينظم ورشات عمل للمعلمين لصقل خبراتهم وتنمية مهاراتهم.	٣,٤١	٦٨,٢	متوسطة
.٤٥	يقدم للمعلمين المقترحات البناءة من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم.	٣,٥٠	٧٠,٠	عالية
	الدرجة الكلية لمجال النمط التعاوني.	٣,٢	٦٥,٤	متوسطة

* أقصى درجة للاستجابة(٥) درجات.

أما فيما يتعلق بالمستوى العام لدرجة الاستجابة على الأنماط الإشرافية مجتمعة في المدارس الثانوية في فلسطين، فقد وصل –وفق استجابات أفراد عينة الدراسة– إلى متوسط مقداره (٣,١٦)، أي ما يشكل النسبة المئوية (٦٣,٢٪) وهي قيمة تدل على مستوى متوسط من الممارسة. وفيما يتعلق بترتيب المجالات، أشارت النتائج إلى أن مجال النمط الديمقراطي حاز على المرتبة الأولى (٦٨,٨٪)، يليه مجال النمط التعاوني (٦٥,٤٪)، يليه مجال النمط الأوتوقراطي (٦٠,٤٪)، وأخيراً مجال النمط السلبي (٦٠٪).

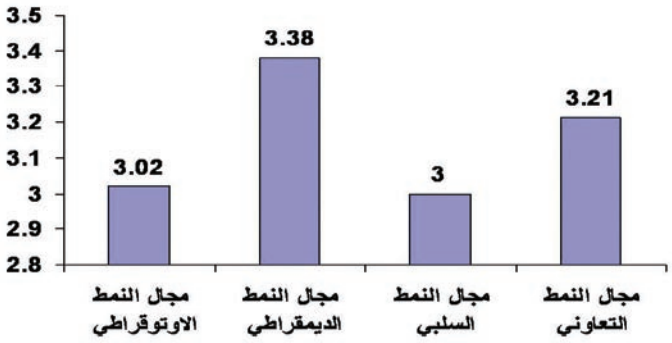
ومن أجل الإجابة عن الشق الثاني من السؤال الأول، والمتعلق بتحديد الفروق بين مجالات الأنماط الإشرافية، تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، وذلك بإستخدام الاختبار الإحصائي ولكس لامبدا (Wilks' Lampda)، واختبار سداك (Sidak Test)، لتحديد الفروق بين مجالات الأنماط الإشرافية، ونتائج الجدول (٧) تبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار ولكس لامبدا واختبار سداك لدلالة الفروق بين مجالات الأنماط الإشرافية

قيمة إختبار ولكس لامبدا	(ف) التقريبية	درجات حرية البسط	درجات حرية المقام	مستوى الدلالة	
٠,٧٢	٦٩,٦٣	٣	٥٦٢	*٠,٠٠٠١	
المجالات	نمط ووتوقراطي	نمط ديمقراطي	نمط سلبي	نمط تعاوني	المتوسط
نمط اوتوقراطي		*-٠,٣٦	*٠,٢٢	*-٠,٢٥	٣,٠٢
نمط ديمقراطي			*٠,٣٨	*٠,١١	٣,٣٨
نمط سلبي				*٠,٢٧	٣,٠٠
نمط تعاوني					٣,٢٧

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين مجالات الأنماط الإشرافية، حيث بينت النتائج –بعد استخدام اختبار سداك للمقارنات الثنائية بين المتوسطات الحسابية– أن جميعها كانت دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، حيث كان أعلى متوسط على مجال النمط الديمقراطي (٣,٣٨)، يليه مجال النمط التعاوني (٣,٢٧)، فمجال النمط الأوتوقراطي (٣,٠٢)، وأخيراً مجال النمط السلبي (٣,٠٠)، وتظهر هذه النتيجة بوضوح في الشكل البياني رقم (١).



الشكل رقم (١)
المتوسطات الحسابية لمجالات الأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ينص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين تعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة عند أفراد عينة الدراسة؟

للإجابة عن الشق الأول من التساؤل، والمتعلق بمتغير النوع الاجتماعي، قام الباحث باستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Group-t-test)، ونتائج الجدول رقم (٨) تبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)
نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المجالات	ذكر		أنثى		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال النمط الأوتوقراطي	٣,١٨	٠,٥٦	٢,٨٥	٠,٦٦	٦,٣٠	*٠,٠٠٠١
مجال النمط الديمقراطي	٣,٢٩	٠,٤٥	٣,٤٨	٠,٥٢	-٤,٦٣	*٠,٠٠٠١
مجال النمط السلبي	٣,١١	٤,٥	٢,٨٨	٠,٤٧	٦,٠١	*٠,٠٠٠١
مجال النمط التعاوني	٣,٢١	٠,٥٢	٣,٣٢	٠,٥٣	-٢,٣٥	*٠,٠٠٠١

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) على جميع مجالات الأنماط الإشرافية، تعزى لمتغير النوع الإجتماعي، كما تشير معطيات النتائج في الجدول المذكور، فقد كانت الفروق في مجال النمط الأتوقراطي لصالح المعلمين، وفي مجال النمط الديمقراطي كانت لصالح المعلمات، وفي مجال النمط السلبي كانت لصالح المعلمين، وفي مجال النمط التعاوني كانت لصالح المعلمات.

للإجابة عن الشق الثاني من السؤال والمتعلق بمتغير المؤهل العلمي، استخدم ختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ونتائج الجدول رقم (٩) تبين ذلك.

الجدول رقم (٩)
نتائج إختبار (ت) لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المجالات	بكالوريوس فما دون		أعلى من بكالوريوس		(ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال النمط الأوتوقراطي	٢,٩٥	٠,٦٧	٣,١٨	٠,٤٩	-٤,٠٢	*٠,٠٠١
مجال النمط الديمقراطي	٣,٤٢	٠,٥٠	٣,٣٠	٠,٤٦	٢,٥٦	*٠,٠١١
مجال النمط السلبي	٢,٩٦	٠,٤٨	٣,٠٨	٠,٤٤	-٢,٧٤	*٠,٠٠٦
مجال النمط التعاوني	٣,٣١	٠,٥٥	٣,١٦	٠,٤٥	٢,٩٥	*٠,٠٠٣

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) على جميع المجالات، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت النتائج في صالح حملة البكالوريوس، فما دون على مجالي النمط الديمقراطي، والنمط التعاوني، وفي المقابل كانت النتائج على مجال النمط الأوتوقراطي، ومجال النمط السلبي لصالح حملة الشهادات الأعلى من بكالوريوس من المعلمين.

للإجابة عن الشق الثالث من السؤال الثاني، والمتعلق بمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، كما يتبين من الجدول رقم (١١)، في حين يبين الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة / المجالات	أقل من (٥) سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من (١٠) سنوات
مجال النمط الأوتوقراطي	٢,٩٨	٣,٠٣	٣,٠٤
مجال النمط الديمقراطي	٣,٣٩	٣,٣١	٣,٤٤
مجال النمط السلبي	٢,٩٤	٢,٩٥	٣,٠٩
مجال النمط التعاوني	٣,٣٤	٣,١٤	٣,٣١

الجدول رقم (١١)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة
مجال النمط الأوتوقراطي	بين المجموعات	٠,٣٩	٢	٠,٢٠	٠,٤٩	٠,٦١٣
	داخل المجموعات	٢٢٨,٨٤	٥٦٢	٠,٤٠		
	المجموع	٢٢٩,٢٣	٥٦٤			
مجال النمط الديمقراطي	بين المجموعات	١,٦٩	٢	٠,٨٤	٣,٤٤	*٠,٣٣
	داخل المجموعات	١٣٨,٤٦	٥٦٢	٠,٢٤		
	المجموع	١٤٠,١٥	٥٦٤			
مجال النمط السلبي	بين المجموعات	٢,٨٧	٢	١,٤٣	٦,٣٧	*٠,٠٠٢
	داخل المجموعات	١٢٦,٦٠	٥٦٢	٠,٢٢		
	المجموع	١٢٩,٤٧	٥٦٤			
مجال النمط التعاوني	بين المجموعات	٤,٣٠	٢	٢,١٥	٧,٧٥٢	*٠,٠٠
	داخل المجموعات	١٥٥,٨٦	٥٦٢	٠,٢٧		
	المجموع	١٦٠,١٦	٥٦٤			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١١) أن الفروق في مجالات: النمط الديمقراطي، والنمط السلبي، والنمط التعاوني كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في مجال النمط الأوتوقراطي. ولتحديد بين أي من مستويات سنوات الخبرة كانت الفروق، استخدم إختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والنتائج في الجدول رقم (١٢) تبين ذلك.

الجدول رقم (١٢)
نتائج اختبار شفيه لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات النمط الديمقراطي، والنمط السلبي، والنمط التعاوني تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

مجال النمط الديمقراطي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٠٨	-٠,٠٥
من ٥-١٠ سنوات			*-٠,١٣
أكثر من ١٠ سنوات			
مجال النمط السلبي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		-٠,٠٧	*-٠,١٥

تابع الجدول رقم (١٢)

مجال النمط الديمقراطي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
مجال النمط الديمقراطي	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
من ٥-١٠ سنوات			-٠,١٤*
أكثر من ١٠ سنوات			
مجال النمط التعاوني	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات		٠,٢٠*	٠,٠٢
من ٥-١٠ سنوات			-٠,١٨*
أكثر من ١٠ سنوات			

* دال إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن الفروق في مجال النمط الديمقراطي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة كانت دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين مستويي سنوات الخبرة من ٥-١٠سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات لصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات، وفي مجال النمط السلبي كانت الفروق دالة إحصائياً بين مستوى سنوات الخبرة أقل من (٥) سنوات، والمستوى أكثر من (١٠) سنوات، لصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات، وبين المستوى من (٥-١٠) سنوات، والمستوى أكثر من (١٠) سنوات، لصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات، وفي مجال النمط التعاوني كانت الفروق دالة إحصائياً بين المستوى أقل من (٥) سنوات، والمستوى من (٥-١٠) سنوات، لصالح المستوى أقل من (٥) سنوات، وبين المستوى من (٥-١٠) سنوات والمستوى أكثر من (١٠) سنوات، لصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات. في حين لم تكن المقارنات الأخرى بين مستويات سنوات الخبرة في المجالات المذكورة دالة إحصائياً.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة المشرفين التربويين للأنماط الإشرافية في المدارس الثانوية الحكومية في فلسطين، وتحديد الفروق في درجة الممارسة في ضوء متغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى التعرف إلى أكثر الأنماط شيوعاً عند أفراد عينة الدراسة، ولتحقيق هذا الأمر، أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، في مديريات محافظات شمال فلسطين، في الفترة الزمنية الواقعة ما بين ٢٠٠٦/٩/٤ ولغاية ٢٠٠٦/١٢/٦، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٥٦٥) معلماً ومعلمة، من أصل (٢٨٥٠)، أي ما يمثل نسبة (٢٠٪) تقريباً من مجتمع الدراسة، وبعد جمع البيانات عولجت إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وفيما يتعلق بنتائج الدراسة، أظهرت النتائج أن درجة الممارسة العامة للإشراف التربوي كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على كافة المجالات إلى (٦٣,٢٪)، والسبب في ذلك يعود إلى أن الإشراف التربوي في فلسطين ما زال يتمثل بصورته الحالية

بالتقليدية، نتيجة قلة الخبرة التي يتمتع بها بعض المشرفين التربويين في ممارستهم لفعالياتهم الإشرافية، وفق الأصول التربوية الحديثة المتبعة في الدول الأخرى، وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد الرحمن (١٩٩٤)، التي أشارت إلى أن المشرفين التربويين ما زالوا يمارسون دورهم التقليدي في الإدارة والإشراف، ودراسة عالية (١٩٨٦) التي توصلت إلى أن المشرفين ما زالوا يمارسون الأسلوب الإشرافي التقليدي، القائم على الزيارة الصفية المفاجئة، وصعوبة تقديم العون، والمساعدة لمن أرادها من المعلمين.

أما فيما يتعلق بالنتائج المتعلقة بمجالات الأنماط الإشرافية التي تناولتها الدراسة الحالية، فقد أظهرت نتائج الجدول (٣) في مجال النمط الأوتوقراطي أن درجة الممارسة الكلية لهذا النمط كانت متوسطة، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٠,٤٪)، وكانت في المرتبة ما قبل الأخيرة من حيث الممارسة بالنسبة لبقية المجالات، وبالنسبة لترتيب استجابات الفقرات في هذا النمط، فقد كانت أعلى النسب استجابة على الفقرات المتضمنة، "إلزام المعلمين اتباع تعليمات المشرف التربوي في الإدارة والتدريس (٧٤٪)"، و"أن طابع المفاجأة والتفتيش هو الغالب على زيارات المشرف الصفية (٧٣,٤)"، وهذا يتفق مع ماجاءت به دراسة الفواعرة (١٩٩٠) حين أشارت إلى أن الصفة الغالبة على الإشراف التربوي ما زالت تتصف بالتقليدية؛ نتيجة عدم جدارة المشرفين التربويين بممارسة دورهم الإشرافي، بسبب عدم كفاية تأهيلهم للقيام بهذا الدور، وكذلك عدم وضوح معنى عملية الإشراف لديهم، وفيما يتعلق بأقل الدرجات ممارسة للنمط الأتوقراطي، فكانت حول الفقرة المتضمنة "دخول المشرف وخروجه من الصف دون استئذان (٤٥,٤٪)"، وكذلك الفقرة المتضمنة "مقاطعة المشرف للمعلمين أثناء سير الحصة الدراسية (٤٨٪)"، ومن خلال تفحص هذه الممارسات، يتضح أنها ترتبط مباشرة بالعادات والتقاليد للمجتمع العربي، والمتعلقة بمراعاة أصول الزيارة أياً كانت صفتها، والتي غالباً ما تقوم على حسن الإصغاء، واحترام الآراء، بالإضافة إلى عدم ترك المكان دون الاستئذان من صاحبه، مهما بلغ مركزه من هيبة وسلطان، وهذا ما يؤيده المنطق، والأدب، والدين، والأخلاق في المجتمع العربي، الذي يحرص على مراعاة الضوابط والقيم الخلقية في القول والعمل على حد سواء، ويشير الباحث في هذا الصدد، إلى أن المشرف التربوي مهما بلغت ممارساته الإشرافية من عشوائية وسلطوية، فإنها لا تكاد تتعدى حدود الأصول المتعارف عليها في علاقاته مع المعلمين، وهذا ما تؤكده هذه النتيجة من استجابات المعلمين على الفقرات، على الرغم من بروز بعضها، في إشارة إلى أن هذا النمط الأوتوقراطي ما زال يمارس في بعض المدارس الثانوية في فلسطين.

وفيما يتعلق بمجال النمط الديمقراطي، أظهرت نتائج الجدول (٤) أن درجة الممارسة الكلية لهذا النمط كانت متوسطة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٧,٦٪)، وكان في المرتبة الأولى من حيث الممارسة بالنسبة للمجالات الأخرى، وكانت أفضل نسبة

استجابة على الفقرات المتضمنة "استئذان المعلم عند دخوله وخروجه من الفصل الدراسي" (٧٧,٨٪)، و"يتعامل مع المعلمين باحترام وموضوعية" (٧٦,٨٪)، و"يساعد المعلمين على التطوير مهنياً بحسب حاجاتهم" (٧٢٪)، و"يشجع المعلمين على تحمل مسؤولياتهم المهنية تجاه عملية التدريس" (٧٠٪)، ومن خلال تفحص هذه الفقرات، يتضح أن هذا يعود إلى التطور الذي طرأ على مفهوم الإشراف ذاته، إذ انتقل من المفهوم التفتيشي إلى المفهوم الإشرافي، القائم على احترام آراء المعلمين، وتقدير وجهات نظرهم واحترامها، ومن الإشراف الفوقي الذي كان قائماً على تصيد أخطاء المعلمين وزلاتهم، إلى الإشراف الذي يمارس ديمقراطياً، ويقوم على تشجيع المعلمين على التطور مهنياً، مع مراعاة حاجاتهم، وتقديم الاقتراحات البناءة بما يتفق والمصلحة العامة، إن هذا الأمر يدل، بما لا يدع مجالاً للشك، على أن الروح الديمقراطية أصبحت نهجاً، وسلوكاً إدارياً مرغوباً فيه لدى الكثير من المشرفين التربويين على الرغم من التقليدية التي ميزت الإطار العام للإشراف التربوي في فلسطين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شاكو (Chacko, 1987) التي توصلت إلى وجود علاقة إيجابية بين سلوك المشرف الديمقراطي، ومدى تحقيق المؤسسة لأهدافها، ودراسة كيلي (Kelly, 1992) التي أشارت إلى أن الأسلوب الإشرافي الديمقراطي للمشرف التربوي كان أسلوباً داعماً في زيادة قدرة المعلمين على التطور مهنياً.

أما فيما يتعلق بأقل نسبة استجابة من قبل أفراد عينة الدراسة على مجال النمط الديمقراطي، فكانت للفقرة المتضمنة "تحديد الهدف من زيارة المشرف للمعلمين سلفاً" (٥٤٪)، ومن خلال استقصاء الباحث عن السبب، الذي يكمن وراء ذلك، يتضح أن هذه الممارسة تخص المشرف التربوي نفسه، لأنه هو صاحب الكلمة في تحديد الهدف من زيارته، لكن المعلمين يعلمون سلفاً أن الهدف من زيارة المشرف لهم تتعلق بمهامه الرسمية، بصفته مشرفاً تربوياً يقوم بتأدية المهام الملقاة على عاتقه، سواء صرح سلفاً عن الهدف من زيارته، أم لم يصرح به، لكن من المألوف أن المشرف التربوي يُعلم مسبقاً إدارة المدرسة عن موعد زيارته إيّاها، وليس من الضرورة أن يصرح عن هدفها، لأن هدفها يمكن الاستنتاج منه بأنه يتعلق بعملية الإشراف التربوي.

وفيما يتعلق بمجال النمط السلبي، أظهرت نتائج الجدول (٥) أن درجة الممارسة الكلية لهذا النمط كانت متوسطة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة (٦٠٪)، وكان في المرتبة الأخيرة من حيث الممارسة بالنسبة للمجالات الأخرى، وكانت أفضل نسبة استجابة على الفقرة المتضمنة "إفساح المجال للمعلمين لإبداء آرائهم دون معارضة أو تعليق" (٧١,٢٪)، ومن خلال النظر إلى هذه الفقرة، يتضح الدور السلبي، الذي يقوم به المشرف التربوي تجاه المعلمين، حيث كان من المفترض أن يكون دوره إيجابياً في الرد على آراء المعلمين واستفساراتهم نحو تحقيق أهداف التغذية الراجعة، التي تصب في مصلحة المعلمين، والعملية التعليمية على حد سواء، بدلاً من عدم التعليق على آرائهم، ومقترحاتهم المطروحة، كما يرى

الباحث أن حصول معظم فقرات هذا المجال على نسبة مستويات متدنية من الممارسة، لهو دليل واضح على سلبية المشرفين التربويين، الذين ينطوون في إطار هذا النمط الإشرافي، وعليه، فلا غرابة أن يأتي هذا النمط في المرتبة الأخيرة، خصوصاً وأن معظم الدراسات قد أكدت على عدم سيادة هذا النوع من الأنماط الإشرافية في هذه الأيام؛ لأنه يتعارض مع توجهات الإشراف التربوي الحديث.

أما فيما يتعلق بمجال النمط التعاوني، فقد أظهرت نتائج الجدول (٦) أن درجة الممارسة الكلية لهذا النمط كانت متوسطة، حيث بلغت النسبة المئوية للاستجابة (٦٥,٤٪)، وكان في المرتبة الثانية من حيث الممارسة بالنسبة للمجالات الأخرى، وكانت أفضل نسبة استجابة على الفقرة المتضمنة "تزويد المعلمين بالتغذية الراجعة اللازمة بعد الزيارة الصفية" (٧٦,٢٪)، والفقرة المتضمنة "تدريب المعلمين حول كيفية تقويم أداء التلاميذ أكاديمياً" (٧٠,٢٪)، والفقرة المتضمنة "تقديم المقترحات البناءة للمعلمين من أجل تحسين عملية التعلم والتعليم" (٧٠٪)، ونظراً لما يحمله هذا المجال من بُعد تعاوني، يقوم على تدعيم العلاقات مع المعلمين في مجال نموهم المهني، يلاحظ من خلال النظر إلى هذه الفقرات، أنها من المتطلبات الأساسية، والضرورية للاشراف التربوي، في المجال التعاوني، حيث جاءت النتائج متفقة مع ما يشير إليه الأدب التربوي المتعلق بأهمية وجود العلاقات التعاونية الجيدة بين المشرفين والمعلمين. كما تشير أيضاً إلى أهمية التعاون مع المعلمين، والاستجابة لمطالبهم، وتشجيعهم على البحث، والتجريب، خدمة للعملية التربوية، مع مراعاة تقديم المقترحات البناءة للمعلمين؛ من أجل تحسين العملية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة اللحام (١٩٩٦)، التي توصلت إلى أن أكثر السلوكيات ممارسة من قبل مدير المدرسة الثانوية، باعتباره قائداً تربوياً ومشرفاً مقيماً، هو السلوك التعاوني، وخاصة في مجال العلاقات المهنية مع المعلمين، كما وتتفق مع نتائج دراسة بيري (Berry, 1993) حول تركيز المشرف التربوي على جو الزمالة مع المعلمين؛ من أجل الحفاظ على مستوى جيد من العلاقة الإنسانية التعاونية بين المشرف والمعلمين، وذلك نظراً لأهميتها في نجاح العملية الإشرافية، وتدعيمها لدى المعلمين باستمرار.

أما أقل الدرجات ممارسة للنمط التعاوني، فكانت الفقرة المتضمنة "يولي اهتماماً خاصاً بتطوير علاقة المدرسة مع المجتمع المحلي (٥٧٪)، ويرى الباحث أن السبب في تدني هذه الممارسة قد يعود إلى أن النظام التربوي في فلسطين يهتم بتطوير العلاقة مع المعلمين أكثر من اهتمامه بالمجتمع المحلي، على الرغم من بروز الممارسات الإشرافية التعاونية في فقرات هذا المجال، وتتفق هذه النتيجة –في مضمونها– مع دراسة عبد الرحمن (١٩٩٤) التي توصلت إلى أنّ الإشراف التربوي على الرغم من تمثّله بالتقليدية، إلا أن أهم سلبياته كانت تتمثل بضعف العلاقة التكاملية ما بين المدرسة والمجتمع المحلي، إن لم يكن غيابها كلياً في الكثير من المناسبات.

وهنا يود الباحث أن ينوه إلى أنه، وعلى الرغم من تدني مستوى ممارسة الإشراف التربوي في فلسطين إلى الدرجة المتوسطة، إلا أنه يستشف من قيمها على أن النمطين التعاوني والديمقراطي كانا النمطين البارزين في هذا المجال، لذا فقد جاءا في الترتيبين الأول والثاني على التوالي من حيث الممارسة، وهذا يدل على أن هناك توجّهاً نحو تكريس ممارسة هذين النمطين في المدارس، لأن المصلحة، والتوجهات الحديثة في الإدارة، والإشراف تقتضي ذلك، الأمر الذي يدعو إلى التفاؤل بمستقبل النظام التربوي في فلسطين، على الرغم من العوائق والصعوبات المختلفة التي تعترض سبيل تقدمه في هذه الأيام.

وفيما يتعلق بالفروق في درجة ممارسة الأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغيرات النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، فقد أظهرت نتائج تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في الجدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، حيث كانت النتائج في صالح الذكور في النمطين الأوتوقراطي والسلبي، ولصالح الإناث في النمطين الديمقراطي والتعاوني، ويرى الباحث أن سبب هذه النتيجة قد يعود إلى التزام المعلمات بالعملية الإشرافية الحديثة روحاً ونصاً أكثر من المعلمين، الأمر الذي يشير إلى أن المعلمات كن أكثر إلماماً، والتزاماً، وتفهماً للممارسات التي تخدم العملية التربوية عموماً، وتحسين النظام الإشرافي بشكل خاص، وفي المقابل يرى الباحث أن انتشار أعمال العنف، والحزبية، والفئوية في أوساط الطلبة والمعلمين، وتفشي ظاهرة الفلتان الأمني، نتيجة غياب سلطة الأمن، والنظام، والقانون في المجتمع الفلسطيني، وتركيز جيش الاحتلال على طلبة المدارس الثانوية الذكور، لأغراض الاعتقال أو التصفية، تعد من الأسباب الواضحة لانتشار الأوتوقراطية، والسلبية في المدارس الثانوية، لما يحملانه من مؤشرات تدل على السلبية، والفردية، والعشوائية، والسلطوية نتيجة سطحية اهتماماتهم بالعملية الإشرافية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الحلو، والشكعة، والقدومي (٢٠٠٣) والقاسم (٢٠٠١)، من أن استخدام أساليب القمع، والشدة في ضبط سلوك طلبة المدارس الذكور، أدى إلى انتشار ظاهرة العنف، والابتعاد عن الأجواء الديمقراطية، والتعاونية التي يفترض فيها أن تكون السمة الغالبة في المدارس، من أجل تحقيق الأهداف المرجوة للعملية التعليمية، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة السعودي (١٩٨٥)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الجنس في ممارسة الأنماط الإشرافية.

وحول الفروق في درجة الممارسة للأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أظهرت نتائج تحليل اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين في الجدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير المؤهل العلمي، حيث كانت النتائج لصالح حملة درجة البكالوريوس، فما دون، على مجالي النمط الديمقراطي والنمط التعاوني، لصالح أصحاب الدرجة الأعلى من بكالوريوس على مجالي

النمط الأوتوقراطي والنمط السلبي، ويرى الباحث أن السبب في ذلك قد يعود إلى درجة الشعور، التي يتمتع بها كل مستوى من مستويات المؤهل العلمي نحو الممارسات الإشرافية في المدارس، التي يندرجون في إطارها. ففي حين يرى أصحاب الدرجة العلمية بكالوريوس فما دون أن النمطين الديمقراطي، والتعاوني هما النمطان الأكثر ممارسة في المدارس الثانوية، يرى أصحاب الدرجة الأعلى من بكالوريوس أن نمطي الفردية، والسلبية في الإشراف هما السائدان في المدارس الثانوية، ويمكن تفسير ذلك من خلال الخبرة الأعلى، التي يتمتع بها أصحاب الدرجة الأعلى من بكالوريوس، وبالتالي، فإن قدرتهم على الإلمام بالاختلافات بين الأنماط تكون أقوى من زملائهم، حملة البكالوريوس فما دون، على اعتبار أن أصحاب الدرجة العلمية الأعلى هم الأقدر على تفسير الممارسات الإشرافية من قبل المشرفين التربويين في مدارسهم، وبالنتيجة فإن هذا التفسير يعدّ من وجهة النظر المنطقية سبباً وجيهاً في تفوق أصحاب الدرجة العلمية الأعلى من بكالوريوس في فهم، واستيعاب، وتمييز الممارسات الإشرافية، وما يندرج في إطارها من فعاليات إشرافية، تؤثر سلباً أو إيجاباً على مجمل العملية الإشرافية، التي تمارس في المدارس الثانوية في فلسطين، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة الزعبي (١٩٩٤)، ودراسة المحاسنة (١٩٩٦)، حيث لم يكن لمتغير المؤهل العلمي أي أثر في وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المشرفين التربويين لأنماطهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين.

وحول الفروق في درجة الممارسة للأنماط الإشرافية عند أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال النمط الديمقراطي، ومجال النمط السلبي، ومجال النمط التعاوني، والدرجة الكلية لمجالات الممارسات الإشرافية، ولتحديد أي من مستويات سنوات الخبرة في هذه المجالات كانت الفروق، استخدم اختبار شفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، كما هو مبين في الجدول (٩)، حيث أظهرت نتائج التحليل وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) بين مختلف مستويات سنوات الخبرة في المجالات الثلاثة، وكانت في معظمها لصالح المستوى أكثر من (١٠) سنوات، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى التفاعل الزائد، والاهتمام الكبير الذي يبديه المعلمون ذوو الخبرة الأكثر من (١٠) سنوات في متابعة مجمل القضايا التي تتعلق بالإشراف التربوي، وما يندرج في إطارها من ممارسات للأنماط الإشرافية المختلفة، مقارنة بزملائهم الذين يتمتعون بخبرة أقل، والذين تتسم خبراتهم واهتماماتهم نحو هذه الأنماط بالتواضع، لتدني سنوات خبرتهم في هذا المجال. فالمعلمون من ذوي سنوات الخبرة الطويلة في ميدان التعليم عادة ما يتمتعون بمستوى أرفع من العقلانية، والفهم ونفاذ البصيرة، ومن القدرة على المقارنة، والتحليل، والتفسير من زملائهم أصحاب سنوات الخبرة المتواضعة

للمهام، والممارسات الإشرافية، التي تقع على عاتق المشرف التربوي، فمن هذا المنطلق، يمكن القول إنّ معظم الدراسات التربوية تكاد تتفق في نتائجها الحاكمة بأنه كلما ازدادت سنوات الخبرة للمعلم، منحته القدرة الأكبر على التعامل بجدية أفضل مع مجمل القضايا، والمسؤوليات التي تقع في إطار عمله في التربية والتعليم، ومن هذه الدراسات دراسة الزعبي (١٩٩٤)، والمحاسنة (١٩٩٦)، وباجاك (Pajak, 1990)، ونارانجو (Narango, 1993)، والحلو (٢٠٠٧)، التي أظهرت فروقاً دالة إحصائياً بمتغير سنوات الخبرة لصالح أصحاب الخبرة الطويلة نحو العديد من الممارسات الإشرافية، ومن ضمنها الممارسات المتعلقة بالأنماط الإشرافية المستخدمة في المدارس.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة، ومناقشتها يستنتج الباحث ما يأتي:

١. وجود درجة متوسطة من الممارسة للأنماط الإشرافية التي تمارس في المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين، حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة على هذه الأنماط ككل إلى (٦٣,٢٪).

٢. أن النمطين الديمقراطي، والتعاوني في الإشراف كانا الأكثر قبولاً في الممارسة، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

٣. أنّ أعلى درجة من الممارسة للأنماط الإشرافية، عند أفراد عينة الدراسة، كانت في المجال الديمقراطي (٦٧,٦٪)، وكانت أدنى درجة من الممارسة في المجال السلبي (٦٠٪).

٤. أنّ أعلى درجة من الممارسة للأنماط الإشرافية، تمثلت في الفقرة التي نصها "يستأذن من المعلم عند دخوله، وخروجه من الفصل الدراسي"، حيث وصلت نسبة الاستجابة عليها إلى (٧٧,٨٪)، وكانت أقل درجة من الممارسة متمثلّةً في الفقرة التي نصها "يدخل الفصل الصفي، ويخرج منه دون استئذان" (٤٥,٤٪).

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأنماط الإشرافية، تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي، وكانت لصالح الذكور في النمطين الأوتوقراطي والسلبي، ولصالح الإناث في النمطين الديمقراطي والتعاوني.

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأنماط الإشرافية، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكانت لصالح حملة البكالوريوس إلى مجالي النمط الأوتوقراطي والنمط السلبي.

٧. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة الأنماط الإشرافية، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت في معظم مستوياتها لصالح أصحاب سنوات الخبرة أكثر من (١٠) سنوات.

٨. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير سنوات الخبرة إلى مجال النمط الأوتوقراطي، ولصالح أصحاب سنوات الخبرة المتوسطة (من ٥–١٠ سنوات)، وأصحاب سنوات الخبرة الطويلة (أكثر من ١٠ سنوات).

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة، ونتائجها يوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

١. زيادة اهتمام المسؤولين عن مركز التدريب والتأهيل والإشراف التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بالعملية الإشرافية، وتوجيههم إلى ضرورة التركيز على تدريب المشرفين التربويين على ممارسة النمطين الديمقراطي، والتعاوني؛ لكونهما أكثر قبولاً لدى المعلمين والمعلمات، كما أشارت إليه نتائج الدراسة.

٢. ضرورة عقد دورات تدريبية للمشرفين التربويين؛ لمواكبة أحدث الأساليب الإشرافية في ميدان المجال الإشرافي؛ من أجل تعزيز دورهم بوصفهم مشرفين تربويين يسعون دائماً لتحقيق الأهداف المرجوة في التربية والتعليم، وليس من خلال الزيارة الصفية فقط.

٣. إخضاع المعلمين، الراغبين في العمل في الإشراف التربوي لدورات تأهيلية مكثفة، قبل ممارسة مهام الإشراف التربوي؛ لزيادة قدرتهم في التعامل مع الإشراف نهجاً، وروحاً، وفلسفة، حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال ورشات العمل المكثفة والمتخصصة، أو من خلال استحداث دبلوم مهني متخصص للراغبين في العمل في مجال الإشراف التربوي بعد اجتيازه بنجاح، وفق الشروط التي تراها الوزارة مناسبة في هذا المجال.

٤. ضرورة الاهتمام بتفعيل أدوار المشرفين التربويين الإشرافية في المجالات التي تتعلق بالزيارة الصفية، وما يندرج في إطارها من استراتيجيات، تخدم المعلم، وتفيد التعلم والتعلم الصفي على حد سواء.

٥. العملً على إجراء دراسة مقارنة في ممارسة الأنماط الإشرافية بين معلمي المدارس الأساسية، ومعلمي المدارس الثانوية؛ للوقوف على واقع الإشراف التربوي في فلسطين.

٦. زيادة الاهتمام بالعلاقات الإنسانية في العملية الإشرافية، على اعتبار أنها في الأصل عملية إنسانية، يمكن للمشرف التربوي أن يعمل من خلالها على توطيد هذه العلاقات بين عناصر العملية التعليمية (من مشرف، ومدير، ومعلم، وطالب).

٧. ضرورة تدريب المشرف التربوي على كيفية القيام بدور أكبر وأفضل في مجال العلاقة مع المجتمع المحلي، واستغلال كافة الأنشطة، والمناسبات المتعلقة بها في سبيل خدمة العملية التربوية.

المراجع

أبو هويدي، فائق (٢٠٠٠). **درجة ممارسة المشرفين التربويين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر معلمي وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الحلو، غسان (٢٠٠٧). مستوى ممارسة مديري المدارس الثانوية في مديريات محافظات شمال فلسطين لكفاياتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢١** (٤)، ٩٥٦-١٠٠٢.

الحلو، غسان؛ والشكعة، علي؛ والقدومي، عبد الناصر (٢٠٠٣). أثر انتفاضة الأقصى في الشعور بقلق الموت لدى طلبة الجامعة. دراسة تطبيقية على طلبة جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين. **مجلة رسالة الخليج العربي**، (٨٨)، ١٣-٣٩.

الخطيب، أحمد (١٩٨٤). دور النظرية والبحث العلمي في الإدارة التربوية. **اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم**، الدوحة، قطر، **٣**(٦٨)، ٤٦-٥١.

ربيع، هادي. (٢٠٠٦). **المدير المدرسي الناجح**. عمان، الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

رمزي، عبد القادر (١٩٩٧). **في الإدارة المدرسية والإشراف التربوي** (ط٢). جامعة العلوم التطبيقية، عمان، الأردن.

الزعبي، فتحي (١٩٩٤). **تصورات المعلمين للنمط الإشرافي الفعال في محافظة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السعود، راتب (١٩٩٣). معوقات العمل الإشرافي في الأردن كما يراها المشرفون التربويون. **مجلة دراسات (العلوم الإنسانية)**، الجامعة الأردنية، **٤**(٢١)، ١١٢-١٥١.

السعودي، مزعل (١٩٨٥). **تقويم برنامج الإشراف التربوي في دائرة التربية والتعليم لمحافظة عمان العاصمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الطاهر، علي (٢٠٠٧). دوافع ممارسة الأنشطة الرياضية لدى طلبة جامعة بيرزيت. **مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، **٢١**(١)، ١٣٧-١٦٠.

عالية، محمد كمال. (١٩٨٦). **الإدارة المدرسة والنمو المهني للمدرسين في مدارس التعليم الابتدائي بدولة الكويت**. الكويت: جمعية المعلمين الكويتية.

عبد الرحمن، نائل (١٩٩٤). **دور المشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين والمديرين في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية في الضفة الغربية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

العدوي، زهير (٢٠٠٢). **اتجاهات مديري ومديرات المدارس الأساسية في وكالة الغوث نحو عملية الإشراف التربوي في شمال فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الفواعرة، سامي (١٩٩٠). **دور مدير المدرسة الثانوية كمشرف تربوي مقيم في مدارس لواء عجلون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

القاسم، رقية (٢٠٠١). **المعوقات التي تواجه المشرف التربوي في فلسطين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

اللحام، ندى (١٩٩٦). **تقديرات المعلمين للسلوك الإداري الديمقراطي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المحاسنة، محمد (١٩٩٦). **الأنماط الإشرافية التي يستخدمها مديرو المدارس الثانوية في شمال الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المساد، عمر (٢٠٠٥). **الإدارة المدرسية ودروها في الإشراف التربوي**. عمان، الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

مساد، محمود (١٩٨٦). **الإشراف التربوي الحديث: واقع وطموح**، دمشق، سوريا: دار الأمل للنشر والتوزيع.

المعهد الوطني للتدريب التربوي (٢٠٠٦). **الدليل التدريبي**. رام الله، فلسطين: المعهد الوطني للتدريب التربوي.

نشوان، يعقوب (١٩٩٢). **الإدارة والإشراف التربوي**. عمان، الأردن: دار الفرقان للنشر.

هارون، رمزي فتحي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. عمان، الأردن: دار وائل للطباعة والنشر.

وزارة التربية والتعليم العالي (١٩٩٥). **دليل المشرف التربوي**. رام الله، فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي.

وزارة التربية والتعليم العالي (١٩٩٩). **دليل المشرف التربوي**. رام الله، فلسطين: المعهد الوطني للإشراف والتدريب.

الوهر، محمود (١٩٨٩). **الإشراف التربوي في الأردن، الواقع والنظرة المستقبلية**. ورقة عمل مقدمة للحلقة التدريبية العربية الإقليمية في الإشراف التربوي الفعال في وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن، من ٢/١١-٨/١١/١٩٨٩م.

Berry, A. (1993). **A comparison of the way that women and men principals supervise teachers.** (ERIC, ED., 9308148).

Chacko, A. (1987). Administrators methods upward influence goals. motivational needs and perception of supervisors, leadership style. **Dissertation Abstract International, A. 99**(6)1320.

Elegarten, J. (1991). Testing a new supervision process for improving instruction. **Journal of Curriculum and Supervision, 6**(2),117-130.

Kelly, M. (1992). **The instructional supervision studies of school principals.** (ERIC, ED. 9201932).

Lovell, J. & Wales, K. (1983). **Supervision for better school** (5th ed). New York, NY: Englewood Cliffs Prentice-Hall.

Narango. F. (1993). Educational supervision in Colombia: Tthe role of the supervisor. **Dissertation Abstract International, 53**(8), 1243.

Pajak, E. (1990). Dimensions of supervision. **Educational Leadership. 48**(1), 78-81.

Spohn, W. (1987). **How to improve supervision for better school,** (ERIC. ED., 35621238).

197
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

مستوى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة آل البيت في مهارات اللغة العربية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها

د. سامي محمد الهزايمة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

مستوى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة آل البيت في مهارات اللغة العربية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها

د. سامي محمد الهزايمة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى كشف مستوى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت الأردنية في مهارات اللغة العربية، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختباراً لقياس المهارات اللغوية، ومقياساً للاتجاهات، وبعد التحقق من صدق الأدوات، وثباتها تم تطبيقها على عينة عشوائية من طلبة قسم اللغة العربية بلغت (١٨٠) طالباً وطالبة، وبعد تحليل البيانات، دلت النتائج على وجود ضعف حاد في مهارات اللغة العربية لدى الطلبة عينة الدراسة بشكل عام، كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط وثيق بين مستويات الطلبة في المهارات اللغوية، واتجاهاتهم نحو اللغة، حيث أشارت النتائج إلى وجود أثر متبادل بين مستويات الطلبة اللغوية، واتجاهاتهم نحو اللغة، ولم تشر النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة تعزى للجنس.

الكلمات المفتاحية: مهارات اللغة العربية، الاتجاهات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٩/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/١١/١٨م

Language Skills Level for Arabic Language Students' Department at Al-albayt University and its relation with their Attitudes Toward it

Dr Sami M. Hazaimeh
Dept. of Curriculum & Instruction
Al-albayt University

Abstract

This study aimed to explore the relationship between language skills level for Arabic language students' school and their attitudes towards Arabic language. To achieve study goals the researcher prepared test for language skills and measurement for attitudes, study tools were applied on randomly selected sample consist of (180) students.

The finding of the study showed that there was a sharp weakness in students' language skills regardless their gender also there was a strong relationship between students' language skills and their attitudes toward Arabic language and, there was mutual affect between students' language skills and their attitudes toward Arabic language. There were no significant differences between students' attitudes due to students' gender.

key words: Arabic language skills, attitudes.

مستوى طلبة قسم اللغة العربية بجامعة آل البيت في مهارات اللغة العربية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها

د. سامي محمد الهزايمة
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- جامعة آل البيت

المقدمة

يزداد الاهتمام باللغة يوماً بعد يوم، ولا نغالي إذا قلنا إنّ هذه المسألة أخذت حيزاً كبيراً، واهتماماً بالغاً بين القضايا العديدة، والمسائل الشائكة في عالمنا العربي. وقد يكون مرد هذا الاهتمام نابعاً من أهمية اللغة ذاتها، ولاعتبارات عديدة أيضاً، تتعلق بطبيعة هذه اللغة، ومكانتها، وخصائصها، ووظائفها، فهي من أهم مقومات بناء الإنسان، وبناء الأمة، بل هي الأساس الذي ميز الإنسان، ومكّنه من عمارة الأرض، وترقية حياته على ظهرها.

منذ القدم كانت دراسة اللغة تشغل بال المهتمين، فاللغويون العرب راحوا يدرسون لغتهم بأصواتها، وتكوين ألفاظها، ومعاني مفرداتها، وطرق نظم عباراتها، وجمال أسلوبها. وما زال البحث جارياً، باعتبارها مظهراً مهمًّا من مظاهر السلوك البشري، يمكن أن يستشفوا منه الكثير من الحقائق عن النمو البشري، والظواهر النفسية المتعلقة به، وأقبل أصحاب علم الاجتماع على دراسة صورها، وتراكيبها؛ بغية فهم المجتمعات الإنسانية، من حيث ماضيها، وتطورها، ونظمها الحضارية، حتى جاء المهتمون، والتربويون في عصرنا هذا فوجهوا جهودهم لدراسة فنونها، ومهاراتها، ومعرفة أساليب تعليمها وتعلمها (خاطر وآخرون، ١٩٨٩).

وعلاوة على ذلك، تكتسب اللغة العربية على وجه الخصوص أهمية خاصة، تنبع من كونها لغة القرآن الكريم، ولغة العبادة، ولغة دين سماوي خالد، قال تعالى: (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ) (يوسف: ٢)، ويرى ابن تيمية أن اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، لأن فهم الكتاب والسنة فرض، ولا يفهمان إلا بفهم العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب. (ابن تيمية، د.ت، ٢٠٧).

وعلى الرغم من هذه الأهمية، إلا أن المتتبع لواقع لغتنا ليشعر بالحسرة والألم؛ لما تعانيه من هجر وغربة بين أبنائها، حتى سرى إلى المختصين والمثقفين، ويظهر ذلك جلياً فيما يكتبون ويتكملون، وهي ماثلة كذلك في سوء الفهم والاستيعاب، ومن المؤكد أن لهذا الضعف انعكاساته وآثاره السلبية، ليس فقط في مجال السيطرة على المهارات اللغوية الأساسية ، بل وفي مجالات العلوم، والمواد الدراسية كافة. (السيد وميخائيل، ١٩٨٩).

وقد عزز هذا الرأي العديد من الدراسات، والأبحاث التي أجريت، والتي أظهرت ضعفاً واضحاً، وتدهوراً مستمراً في مستوى المهارات اللغوية، حتى أصبحت ظاهرة الضعف اللغوية مشكلة حقيقة، وعبئاً ثقيلاً على المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وفي المراحل الدراسية المختلفة، والأخطر من ذلك سريان هذا الضعف إلى المستوى الجامعي، حتى وصل إلى المتخصصين في دراسة اللغة العربية وآدابها، وطرائق تدريسها، ممن يؤمل منهم أن يقوموا على نصرتها بتعليمها للأجيال القادمة.

ومن الدراسات التي أشارت إلى هذا الضعف (خضير، ١٩٩٨؛ سويعد، ٢٠٠٥؛ الخليفة، ١٩٩٨؛ بوشقر، ١٩٩٤؛ شحاته وعقيلان، ١٩٩٥؛ عافشي، ١٩٩٧).

والمتتبع لهذه الدراسات، يجد أن الحديث قد تشعب حول أسباب هذا الضعف، فمنهم من عزاه إلى مزاحمة العامية للفصحى حتى وصل إلى غرفة الدرس، ومنهم من ربطه بالمناهج، وطرق التدريس المستخدمة في تعليم اللغة في المدارس والجامعات، ويرتبط بها كفاءة المعلم وقدراته، وما تقدمه المدارس، والجامعات من أساليب، وبرامج تعليمية، تهتم بالجانب النظري، والابتعاد عن وظيفة اللغة، وراح آخرون يعزونه إلى المتعلمين أنفسهم الذين لا يستخدمون اللغة الفصيحة، بل ليست لديهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية أصلاً (خضير، ١٩٩٨؛ الشافعي، ١٩٩٢؛ الخليفة، ١٩٩٨).

واللافت للانتباه وجود ظواهر متعلقة باتجاهات أبناء العربية نحو لغتهم، حيث عدّه الباحثون من أبرز الأسباب التي تؤثر في مستواهم اللغوي، ونلحظ ذلك من خلال المفردات الأجنبية التي يتداولونها، وما يدور على ألسنتهم من أنماط لغوية غريبة، علاوة على استخدامهم المفرط للهجات العامية، (نصر، ١٩٨١).ومن المعلوم أن الاتجاه يكتسب من خلال عملية التعلم، لذلك فهو معرفي، لكن ظهوره تقييمي، فقد وصف فليمنغ (الوارد في خريس، ١٩٩١: ٤) هذه الخاصية الثنائية (معرفي، انفعالي) على أنها مزيج مختلط من الشعور، والتفكير، ومن الرغبة، والمعرفة. وإن المفهوم الموجه بالشعور إلى شيء ما هو معرفة وتقييم ملتحمان معاً. حيث برزت أهمية هذا الالتحام المتوازن بين المعرفة والانفعال في الاتجاه في تاريخ مفهومي الوجدان والرأي (شربجلي، ١٩٨٧: ٣٩).

ونظراً لأهمية الاتجاهات، فإن دراستها تحتل مكاناً بارزاً في الكثير من الدراسات النفسية والتربوية، فللاتجاهات أهمية كبيرة في علم النفس، نظراً للصلة المتميزة بين الاتجاهات وسلوك الأفراد، ويستند الاهتمام بدراسة الاتجاهات نحو مواد التعلم إلى الافتراض القائل بأن للاتجاه فعلاً دافعياً، يستثير السلوك، ويوجهه بطريقة معينة. والتحصيل الأكاديمي عامة واللغوي خاصة يخضعان لهذه المؤثرات، إذ تؤدي الجوانب الانفعالية للمتعلم دوراً لا يقل أثرا عن دور اللغة، إذ تلتقي مع اللغة في إعطاء المتعلم القدرة على التحصيل الجيد (نصر، ١٩٨١؛ Stanely, 1989).

وبالرجوع إلى الأدب النظري، المتعلق بالكشف عن مستويات الطلبة في اللغة العربية واتجاهاتهم نحو اللغة العربية بوجه خاص، تم حصر مجموعة من الدراسات المتعلقة بالدراسة الحالية، والتي يمكن الاستفادة منها في هذا البحث، وسيتم سردها تبعا لزمن إجرائها.

فقد قام نصر (١٩٨١) بدراسة هدفت تعرف العلاقة الارتباطية بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، وتحصيلهم المعرفي لمهارات النحو، والاستيعاب اللغوي، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث مقياساً للاتجاهات؛ لقياس اتجاهات أفراد العينة نحو اللغة العربية، تتكون من أربعين فقرة، وقد طبق المقياس على عينة من (١٢٦٤) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي، والتجاري، وتم تطبيق اختبار لقياس المهارات اللغوية على العينة ذاتها.. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية كان لها أثر إيجابي في تحصيل الطلبة لمهارات القواعد النحوية، والاستيعاب اللغوي، وقدم الباحث مقترحات متعلقة بتنمية اتجاهات الطلبة نحو اللغة، وتوظيفها في تعلم اللغة.

كما أجرى العيسى (١٩٨٢) دراسة هدفت تقصي العلاقة بين اتجاهات الطلبة، ودافعيتهم نحو اللغة، وتحصيلهم في هذه اللغة، ودراسة الفرق بين تحصيل الطلاب، ذوي الاتجاهات السلبية، وذوي الاتجاهات الإيجابية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٧) طلاب من طلبة المرحلة الثانوية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، خرجت الدراسة بنتائج، كان من أبرزها وجود معامل ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الاتجاهات الإيجابية، وتحصيل الطلاب في اللغة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيةبين الاتجاهات السلبية، وتحصيل الطلبة، كما أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة ذوي الاتجاهات الإيجابية وذوي الاتجاهات السلبية في اللغة لصالح اتجاهات الطلاب ذوي الاتجاهات الإيجابية.

وأجرى محمد (Mohammad, 1987) دراسة حول اتجاهات الطلبة اليمنيين نحو اللغة العربية، وعلاقتها بتعلم اللغة الإنجليزية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (٦١١) طالباً من طلبة السنة الأولى في جامعة صنعاء، وأظهرت النتائج وجود علاقات ارتباطية مهمّة بين الكثير من اتجاهات الطلاب نحو استخدام اللغة الإنجليزية، والعربية، ومستوى إتقانهم للغة الإنجليزية، وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة إجراء تحسينات رئيسية مهمّة في أداء الطلاب للغة الإنجليزية في الجامعات اليمنية، مع إجراء تغييرات مهمّة على اتجاهات هؤلاء الطلاب نحو استخدام اللغة العربية، واللغة الإنجليزية.

كما أجرى غبرس (١٩٩٥) دراسة بعنوان: الاتجاهات النفسية نحو تعلم اللغة الإنجليزية، وعلاقتها بالتحصيل، أو الإنجاز اللغوي هدفت إلى الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الإنجاز اللغوي، والاتجاهات النفسية عند الطلبة نحو تعلم اللغة الإنجليزية، واختار الباحث عينة من طلبة المرحلة الإعدادية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، خرجت الدراسة بالنتائج التالية: كانت اتجاهات التلاميذ نحو تعلم اللغة الإنجليزية تتسم بالإيجابية، ومرتفعة

نسبياً، وأن هناك علاقة ارتباط موجبة بين الاتجاه نحو اللغة الإنجليزية، والإنجاز اللغوي.

وأجرى السرطاوي (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية نحو القراءة، وعلاقتها ببعض المتغيرات، ومن أهم نتائجها أن معظم اتجاهات التلاميذ كانت إيجابية نحو القراءة، وأن اتجاهات ذوي التحصيل المرتفع أكثر إيجابية من ذوي التحصيل المتوسط أو المنخفض، وأن هناك تأثيراً متبادلاً بين مستوى المهارات اللغوية لدى الطلبة، واتجاهاتهم نحو اللغة.

كما قام العيسوي (١٩٩٨) بدراسة بعنوان: التحصيل اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة، هدفت تعرف طبيعة العلاقة بين التحصيل اللغوي لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة، واستخدم الباحث استبانة للكشف عن اتجاهات الطلبة، طبقها على عينة مكونة من (١٢٥) طالباً من جميع التخصصات الدراسية، كما جمعت بيانات حول التحصيل اللغوي من خلال درجات تحصيل الطلبة في اختبار نهاية العام الدراسي لمواد اللغة العربية، المتضمنة النحو الوظيفي، والمهارات اللغوية، والخط العربي. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى التحصيل اللغوي لدى الطلبة بوجه عام، وإلى أن نسبة عالية من الطلبة تحمل اتجاهات غير موجبة نحو اللغة العربية، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى التحصيل اللغوي، والاتجاه نحو اللغة العربية لدى عينة الدراسة، وانتهت الدراسة بتقديم مجموعة من المقترحات التي يتوقع أن تسهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب اللغوي وتعديل اتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

كما قام الخليفة (١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى تعرف مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات المتخصصات في اللغة العربية، والكشف عن اتجاهاتهن نحو اللغة العربية دراسة وتدريساً، وبحث العلاقة بين الاتجاهات ومستوى المهارات اللغوية، حيث طبق الباحث ثلاث أدوات، تمثلت في مقياس للاتجاهات نحو دراسة اللغة العربية، ومقياس نحو تدريس اللغة العربية واختبار للمهارات اللغوية. وبعد تطبيق الاختبارات أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ضعف واضح في مستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات؛ إذ لم يصلن إلى مستوى الإتقان المطلوب، وإلى وجود اتجاهات إيجابية لدى الطالبات نحو اللغة العربية دراسة وتدريساً، و أشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة بين الاتجاه نحو دراسة اللغة العربية وتدريسها من جهة ومستوى المهارات اللغوية لدى الطالبات عينة الدراسة من جهة أخرى.

كما قام حماد (٢٠٠٣) بدراسة هدفت تعرف اتجاهات طلبة بعض المدارس الثانوية نحو مهارات اللغة، وعلاقتها بمستواهم اللغوي، أظهرت نتائجها أن اتجاهات معظم الطلبة كانت إيجابية نحو القراءة والكتابة، في حين كانت منخفضة نحو مهارتي الكلام والاستماع، وأن اتجاهات ذوي المستوى المرتفع كانت أكثر إيجابية من اتجاهات ذوي المستوى المتوسط أو المنخفض، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين مستوى الطلبة في التحصيل، واتجاهاتهم نحو اللغة.

مشكلة الدراسة

عملاً بالمؤشرات الدالة على العلاقة الوثيقة بين مستوى امتلاك تلك المهارات، واتجاهات الطلبة نحو اللغة، ومن منطلق السعي لمعرفة مدى تأثير هذه الاتجاهات في امتلاك ناصية اللغة، وأخذاً بمقترحات الدراسات المتخصصة، التي أشارت إلى وجود ضعف لغوي، أخذ يمتد إلى المتخصصين في دراسة اللغة في الوقت الذي يؤمل فيه أن يعمل هؤلاء، ومن يهتم بشؤون اللغة على معالجة هذا الضعف، نجد من المناسب جداً معرفة ما لدى هؤلاء من مهارات، تؤهلهم لذلك. وما إذا كانت تعزز الآراء السابقة حول وجود ضعف لديهم، أو تنفيه عنهم، وما إذا كانت اتجاهاتهم نحو اللغة إيجابية أو سلبية تؤثر في قدراتهم اللغوية.

أهداف الدراسة

جاءت هذه الدراسة للكشف عن مستوى المهارات اللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت، كما تسعى للكشف عن اتجاهات هؤلاء الطلبة نحو اللغة العربية، وفيما إذا كانت هناك علاقة بين هذه الاتجاهات، ومستوياتهم اللغوية، الأمر الذي يمكن أن يوفر البيانات والمعلومات حول قدرات هؤلاء الطلبة، واتجاهاتهم، الأمر الذي قد يسهم في تطوير عملية إعدادهم لأن يكونوا متخصصين ذوي كفاءة، ويستطيعون القيام بأدوارهم بكل ثقة واقتدار.

أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة تمكن طلبة قسم اللغة العربية من مهارات اللغة العربية؟

٢- هل تختلف درجة تمكن الطلبة من المهارات اللغوية باختلاف الجنس؟

٣- هل تختلف اتجاهات طلبة قسم اللغة العربية نحو اللغة العربية باختلاف الجنس؟

٤- هل يوجد ارتباط بين مستويات الطلبة في المهارات اللغوية واتجاهاتهم نحو اللغة؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها في كونها تجيء استجابة للدعوات الهادفة إلى الكشف عن أسباب ظاهرة الضعف اللغوي، والبحث عن السبل الكفيلة بمعالجة جوانب هذا الضعف، في الوقت الذي تشهد فيه التربية اللغوية تركيزاً كبيراً على معالجة جوانب القصور لدى الناطقين بلغة الضاد، ويمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في البنود الآتية:

١- خدمة اللغة العربية بالكشف عن جوانب القوة، وجوانب الضعف لدى المتخصصين فيها، وتقديم مقترحات قد تسهم في تطوير القدرات اللغوية لديهم.

٢- إن تعرف مستوى المهارات اللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية سيزود المهتمين في الجامعة ببيانات، يمكن في ضوئها تطوير الخطط الدراسية المتعلقة بتدريس اللغة العربية.
٣- تعرف اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، والعمل على كشف الجوانب التي يمكن معالجتها؛ مما يجعل الطلبة يقبلون على دراستها، وربطهم بها من خلال إعداد البرامج، والخطط التي تنمي الاتجاهات الإيجابية لديهم.
٤- إثراء أدوات البحث المتعلقة بالمهارات اللغوية، والاتجاهات نحو اللغة.
٥- تقديم المعلومات، والبيانات لإدارة الجامعة حول مستويات الطلبة اللغوية، واتجاهاتهم نحوها؛ للتعامل معها بصورة علمية، ومحاولة تطويرها.

محددات الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:
١- اقتصرت الدراسة على طلاب قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت الأردنية، باعتبار هؤلاء الطلبة هم من سيقومون مستقبلاً بتعليم اللغة العربية، ويعملون على حمايتها وتطويرها.
٢- اقتصرت الدراسة على تقويم المهارات اللغوية المتعلقة بالفهم والاستيعاب، ومهارات الصحة اللغوية، المتمثلة بالقواعد النحوية والصرفية، ومهارات الجودة اللغوية، والمتمثلة في مهارات الأدب، والبلاغة، والنقد، والتذوق الأدبي.

مصطلحات الدراسة

المهارة اللغوية: أسلوب الأداء اللغوي البسيط الذي لا يقبل التجزئة، والذي يدل على إدراك الفرد صحة النص اللغوي، أو فهمه، أو تحليله، أو الحكم على جودته، ويقوم به الفرد بيسر وسهولة ودقة، ويقاس بما يحرزه الطالب من درجات في تحصيله في اختبار المهارات الأساسية للغة العربية (السيد، ١٩٨٩، ص٨٣).

مهارة الفهم والاستيعاب: يقصد بها تمكن الطالب من إدراك معاني النص، وأفكاره، و مفرداته، وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص، وتقاس بالدرجة النهائية التي يحصل عليها الطالب في اختبار المهارات اللغوية (McCarthy, 2001, p 218).

مهارة الصحة اللغوية: يقصد بها تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية والصرفية للغة، وممارسة اللغة ممارسة صحيحة في ضوئها، وتقاس بما يحرزه الطالب من درجات في اختبار المهارات اللغوية (عليان،١٩٩٢، ص ٨)

مهارة الجودة اللغوية: ويقصد بها تمكن الطالب من القواعد البلاغية، وقوانين النقد الأدبي، ومهارات التذوق الأدبي، والمفاضلة بين الأساليب اللغوية، ويقاس بما يحرزه الطالب من درجات في اختبار المهارات اللغوية (حنورة، ١٩٨٩، ص٢١).

الاتجاه: وهو محصلة مشاعر الطلبة نحو اللغة العربية، التي تتكون من خلال تفاعلهم مع ما يقدم لهم من معارف وخبرات وأنشطة تربوية ولغوية، تتصل بدراسة اللغة العربية، بحيث تكون قادرة على دفع الطالب لاتخاذ موقف تجاه اللغة، ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لمقياس الاتجاهات الذي أعد لهذه الدراسة (Leff, 1994, p 210).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت، البالغ عددهم (٣٩٦) طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، تمثلت في اختيار العينة من خلال أوقات محددة للمحاضرات، حيث تم اختيار الطلبة الذين يدرسون في المحاضرات (٩,٣٠–١١) (١١–١٢,٣٠) بالاتفاق مع رئيس قسم اللغة العربية، شريطة أن يكونوا في مستوى السنة الثالثة والرابعة، واستبعاد الطلبة الذين يتكرر حضورهم في هذه المحاضرات.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث أداتين تمثلتا في مقياس لاتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، وهو من إعداد الباحث، ومقياس آخر، وهو اختبار المهارات اللغوية – مستوى طلبة الجامعة – وهو من إعداد الدكتور أحمد حنوره، وفيما يلي وصفٌ لهاتين الأداتين، وطرق إعدادهما.

أولاً- مقياس الاتجاهات

تطلب إعداد هذا المقياس الرجوع إلى الأدب النظري من بحوث ودراسات، تتعلق بالاتجاهات في الميدان التربوي، حيث تبين أن هناك طرقاً، وأساليب متنوعة، وقد اختار الباحث من بينها طريقة (ليكرت)، وهو مقياس خماسي، بعد ذلك تم الرجوع إلى مقاييس متنوعة في الاتجاهات، وتم التركيز على المقاييس التي تهتم بالاتجاهات نحو اللغة، والتي وردت في بعض الدراسات، كدراسة (خريس، ١٩٩١)، ودراسة (نصر، ١٩٨١)، ودراسة الخليفة (١٩٩٨)، ودراسة (Doukas, 1996)، وتم اختيار العبارات الخاصة بالاتجاهات نحو اللغة العربية بصورة أولية، بحيث بلغ مجموع العبارات ٥٣ عبارة، وقد روعي في اختيار هذه العبارات الوضوح،والسلامة اللغوية، والتنوع، وأن تمثل السلوكيات المختلفة لموضوع الاتجاه، وأن تمثل العبارة رأياً لا حقيقة، وروعي أيضاً مناسبتها لمجتمع الدراسة، ومواكبتها للتطورات التكنولوجية.

بعد ذلك قام الباحث بإعداد المقياس في صورته الأولية، بحيث تمت صياغة العبارات، ووضعها في جدول، وأمام كل عبارة خمسة بدائل، هي (أوافق بشدة، أوافق، محايد،

أعارض، أعارض بشدة)، وقد روعي أن تكون بعض العبارات موجبة، وبعضها الآخر سالبة، وللتأكد من صدق المقياس، تم عرضه على مجموعة من المحكمين، بلغ عددهم أحد عشر محكما من ذوي الاختصاص في تدريس اللغة العربية، وعلم النفس، والقياس، والتقويم، بهدف إبداء آرائهم حول صلاحية هذا المقياس، وطلب إليهم دراسة المقياس وإبداء رأيهم فيه من حيث الوضوح، والتنوع، ومدى تمثيل العبارات لموضوع الاتجاه، ومدى شمولية هذه العبارات، وارتباطها باللغة العربية، وطلب إليهم أيضاً النظر في مدى كفاية المقياس، من حيث عدد العبارات ، وحذف ما يرونه غير مناسب أو إضافة أي عبارة يرونها مناسبة، وفي ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم تم حذف (٩) عبارات، وإضافة عبارتين، وبذلك أصبح عدد العبارات (٤٦) عبارة، كما أعيدت صياغة بعض العبارات حسب ما ورد في آراء المحكمين. وقد اعتبر الباحث الأخذ بملاحظات المحكمين، وإجراء التعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصدق الظاهري للمقياس.

بعد ذلك، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية، بلغت (٣٦) طالباً من طلبة قسم اللغة العربية من خارج عينة الدراسة، وهدفت هذه التجربة إلى اختيار العبارات التي تمثل الشدة الانفعالية للاتجاه ويقصد بذلك أن تكون العبارة جدلية، وتسمح باختلاف الآراء حولها، وتكون نسبة المؤيدين لها مقاربة لنسبة المعترضين عليها كما هدفت أيضاً إلى حساب معامل التمييز للعبارات، وتم ذلك بحساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة على كل عبارة ودرجاتهم الكلية على المقياس في صورته الكلية، بحيث تم تحديد عبارات المقياس الذي يكون معامل التمييز فيه مساوياً، أو أعلى من (٠,٣) ودالاً إحصائياً. وفيما يتعلق بمعامل الثبات فقد تم حساب المقياس باستخدام معادلة كرونباخ للاتساق الداخلي، وقد وجد أن معامل الثبات كان عالياً إذ بلغ (٠,٨٦) وهو معامل ثبات مناسب لأغراض الدراسة.

ثانياً: مقياس المهارات اللغوية

اتبع الباحث في تصميم الاختبار الطريقة المعروفة في تصميم الاختبارات التحصيلية، وهي الاختيار من متعدد، نظراً لأنها من أكثر الاختبارات شيوعاً، ولأنها تقيس بكفاءة عالية النواتج التعليمية البسيطة والمعقدة، فهي تتميز بسهولة وسرعة التنفيذ، بالإضافة إلى الثبات العالي للتصحيح (Chery, Buros & Clay, 1997).

ولتحديد مستوى المهارات اللغوية للطلبة عينة الدراسة، استعان الباحث باختبار "المهارات الأساسية للغة العربية – مستوى المثقفين وطلاب الجامعات" الذي وضعه حنوره (١٩٨٩) وهو يتكون من ثلاثة مجالات رئيسة، هي:

١. الفهم اللغوي: ويقيس مدى تمكن الطالب من الفهم والاستيعاب، وتتمثل في معرفة معاني المفردات، والجمل، وإدراك العلاقات بينها، وفهم النصوص وتقويمها.

٢. الصحة اللغوية (القواعد النحوية والصرفية) وتقيس مدى تمكن الطالب من السيطرة على القواعد النحوية، والصرفية للغة العربية وممارستها بصورة صحيحة في ضوء تلك القواعد.
٣. الجودة اللغوية: ويقيس مدى تمكن الطالب من القواعد البلاغية، وقوانين النقد الأدبي ومهارات التذوق، والموازنة بين أكثر من أسلوب لغوي صحيح.

وقد قام الباحث بإعداد الاختبار في صورته الأولية، بحيث تم اختيار (٢٠) سؤالاً من كل مجال، بحيث تم إعادة صياغة بعضها؛ ليتلاءم مع البيئة الأردنية، وبعد تجهيزه قام الباحث بعرضه على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس، والقياس والتقويم، بلغ عددهم أربعة عشر محكما؛ لإبداء وجهة نظرهم حول الاختبار، من حيث مناسبته للبيئة الأردنية، أو أية ملاحظات يرونها مناسبة.

وقام الباحث بدراسة ملاحظات السادة المحكمين واقتراحاتهم، وأجرى بعض التعديلات في ضوء مقترحات المحكمين وآرائهم، مثل حذف بعض الأسئلة وتعديل بعضها.

وقد أجمع المحكمون على ضرورة اقتصار الاختبار على (٥٠) سؤالاً، توزعت على المجالات الثلاثة على النحو الآتي: الفهم اللغوي (١٧) سؤالاً، والصحة اللغوية (١٧) سؤالاً، والجودة اللغوية (١٦) سؤالاً، واقترحوا أن يكون زمن الاختبار ساعة واحدة فقط.

كما قام الباحث بإجراء دراسة تجريبية أولية على الاختبار، حيث طبق على عينة من طلبة قسم اللغة العربية من غير عينة الدراسة، بلغ عددهم (٤٢) طالبا وطالبة، بهدف التأكد من ثبات الاختبار من خلال استخراج معامل الثبات، باستخدام طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات (٠,٨١) وهو معامل مناسب لأغراض الدراسة، ويجدر القول إنّ جميع المفحوصين أنهوا الإجابة عن الاختبار في فترات زمنية، لا تتجاوز الساعة. واعتبرت هذه المدة ملائمة لتطبيق الاختبار بشكله النهائي.

إجراءات تطبيق المقياسين

بعد أن وضع الاختبار بصورته النهائية، وأصبح جاهزاً للتطبيق، استأذن الباحث رئيس الجامعة بتطبيق أدوات الدراسة، وبعد أن تمت الموافقة، وحدد الباحث عينة الدراسة، تم تطبيق الاختبار بالاستعانة بأعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية، وذلك لأغراض توزيع الطلبة داخل القاعة، ومراقبتهم بطريقة تحول دون حصول أي شكل من أشكال الغش، حيث تولى الباحث نفسه توضيح أهداف الاختبار، وتعليماته، وأهميته، والفائدة المرجوة منه، كما عمل على إزالة مشاعر القلق، والتوتر لدى الطلبة من خلال طمأنتهم بأنه لا علاقة لأدائهم على الاختبار بعلاماتهم الجامعية، وأنّ إجاباتهم ستعامل بسرية تامة، وبعد أن يجيب المفحوص على الاختبار، كان يعطى مقياس الاتجاهات؛ ليجيب عنه بعد نهاية الاختبار، ويتم إرفاق المقياسين معاً.

الأساليب الإحصائية

تمت معالجة البيانات من خلال جهاز الحاسب الإلكتروني، حيث أشرف الباحث على عملية إدخال البيانات، وذلك لمعالجة أي لبس، أو خطأ قد يكون وقع فيه الطالب في أثناء الإجابة، بالإضافة إلى استبعاد أوراق الإجابة التي يظهر فيها عنصر اللامبالاة، حيث تم استبعاد أربع أوراق، تحمل كل منها إجابة واحدة فقط لكل الفقرات.

ولاستخراج النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط، واختبار (ت).

نتائج الدراسة

سيتم في هذا الباب عرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على "ما درجة تمكن طلبة قسم اللغة العربية من مهارات اللغة العربية؟"

لمعرفة مستوى الطلبة في المهارات اللغوية، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاختبار كما هو موضح بالجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة في المهارات اللغوية

المهارات / المتغير	الفهم اللغوي		الصحة اللغوية		الجودة اللغوية		الكلي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الطلاب	٥٠,٧	١٥,٧	٤٤,٤	١٤,٦	٤٠,٣	١٤,٩	٤٥,٢	١١,٧
الطالبات	٤٨,٧	١٣,٨	٤٤,٥	١٥,١	٤٠,٥	١٣,٦	٤٤,٧	١٠,٥
الكلي	٤٩,٧	١٤,٧	٤٤,٤	١٤,٦	٤٠,٤	١٤,٤	٤٤,٩	١١,١

يتبين من الجدول (١) أنّ متوسط أداء الطلبة في المهارات اللغوية جاء ضعيفاً، ودون درجة القبول المفترضة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة على المهارات اللغوية مجتمعه (٤٤,٩)، في حين أنّ هذه الدرجة تفاوتت قليلاً باختلاف المهارة، حيث كان أداء الطلبة في مهارات الفهم اللغوي أعلى من غيرها؛ إذ بلغت درجتهم في الاختبار (٤٩,٧) تليها مهارات الصحة اللغوية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤٤,٤) في حين كانت مهارات الجودة اللغوية أكثرها صعوبة بالنسبة للطلبة، وبلغ المتوسط الحسابي لأداء الطلبة في هذه المهارات (٤٠,٤). وهذه النتائج تشير بوضوح إلى وجود ضعف قوي في المهارات اللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية في جامعة آل البيت.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على "هل تختلف درجة تمكن الطلبة من المهارات اللغوية باختلاف الجنس؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت)؛ للكشف عمّا إذا كان هناك دلالة إحصائية للفروق بين أداء الطلاب والطالبات، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين أداء الطلاب، والطالبات في المهارات اللغوية بصورتها الكلية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاب	٨١	٤٥,٢	١١,٧	٦,١٧	٠,٠٠١
الطالبات	٩٩	٤٤,٧	١٠,٥		

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطات أداء الطلاب والطالبات في قسم اللغة العربية في المهارات اللغوية بصورتها الكلية، مما يشير إلى أنّ تكافؤ الطلبة في المهارات اللغوية، وإلى أنّ الضعف لا يقتصر على جنس معين وأنّ الذكور والإناث يتساوون في ضعفهم تقريباً.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على "هل تختلف اتجاهات طلبة قسم اللغة العربية نحو اللغة العربية باختلاف الجنس؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) للكشف عمّا إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة، تعزى إلى الجنس، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية يبين اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية

المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الطلاب	٨١	٣,٥٤	٠,٣٨٥	١٦,٩	٠٠٠
الطالبات	٩٩	٣,٤٨	٠,٤١٨		

والجدول رقم (٣) يبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة ذكوراً وإناثاً نحو اللغة العربية؛ إذ بلغ متوسط درجات الطلبة الذكور على مقياس الاتجاهات نحو اللغة العربية (٣,٥٤) والانحراف المعياري (٠,٣٨٥) وبلغ متوسط درجات الطالبات على المقياس نفسه (٤٨,٣) والانحراف المعياري (٠,٤١٨) مما يشير إلى تقارب اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية وهي بذلك ترفض الفرضية التي تقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طلبة قسم اللغة العربية نحو اللغة تعزى إلى الجنس.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على "هل هناك علاقة بين مستويات الطلبة في المهارات اللغوية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل الارتباط بيرسون بين مستويات الطلبة في المهارات اللغوية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٠) وهو معامل ارتباط موجب، وذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني قبول الفرضية التي تقول: توجد علاقة ارتباطية، وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية، ومستوى المهارات اللغوية لديهم.

مناقشة النتائج

سيتم في هذا الباب مناقشة أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج، وستتم المناقشة في ضوئها:

أشارت نتائج الدراسة الخاصة بمستوى المهارات اللغوية إلى وجود ضعف حاد في المهارات اللغوية لدى طلبة قسم اللغة العربية المتخصصين في دراستها، والذين سيعملون على تدريسها لاحقاً. فقد بلغ متوسط أداء الطلبة (٤٥) وهو متوسط ضعيف إذا ما قيس بمستوى الإتقان، الذي أجمع عليه المختصون بدرجة (٨٠٪) وبذلك نجد أنّ مستوى الطلبة دون المقبول بدرجة كبيرة. وربما يعزى هذا التدني إلى عدة عوامل، أهمها الضعف اللغوي المستشري بين أبناء العربية بصورة عامة، والذي أشارت إليه العديد من الدراسات، منها دراسة (خضير، ١٩٩٨) ودراسة (سويعد، ٢٠٠٥) ودراسة شحاته وعقيلان (١٩٩٥).

وقد يعود السبب أيضاً في هذا الضعف إلى أنّ غالبية الطلبة ينظرون إلى دراسة اللغة باعتبارها متطلباً للتخرج فقط، ومن ثمّ يتوجه السعي لديهم للنجاح في المواد الدراسية المقررة فقط. وبالتالي لا يوجد ما يحفزهم لتطوير قدراتهم في هذا المجال، إلى جانب أنّ هناك من ينظر إلى أنّ ما يدرسه الطلبة في الجامعة لا علاقة له بما سيدرسه لاحقاً في المدارس، فليس مهماً أن يتفوق الطالب في دراسة اللغة العربية، والمهم عندهم هو أن يتخرج، ويحصل على شهادة جامعية، تؤهله للحصول على عمل فقط، أضف إلى ذلك غياب الوعي لديهم بأهمية دراسة اللغة، والاهتمام بها كما هو مطلوب، فهم ينظرون إلى دراستها كدراسة غيرها من التخصصات الجامعية.

ولعل من الأسباب التي قد تسهم في تفسير هذه النتائج، ما يتعلق بالخطة الدراسية، وطبيعة المواد التي يدرسها الطلبة في الجامعة، ومدى ارتباطها وظيفياً بما يحتاجه الطالب في حياته العامة، واستخداماته اليومية، فقد يرى البعض فيه عقماً، وبعداً عن حياة الطالب؛ مما يؤدي إلى عدم الاكتراث، مما قد ينعكس سلباً على أدائه، وعلاوة على ذلك، فإن أساليب التدريس

القائمة وما يتضمنها من أنشطة لغوية، وممارسات عملية للغة لا تفي بالحاجة، فاللغة مهارة تحتاج إلى تدريب، وممارسة، وتكرار وبصورة عملية دائمة، ومستمرة، لا تنقطع أبداً، وهذا ما لا نجده في كثير من الأحيان لدى الطلبة، فدراستهم للغة تقتصر على قاعة الدرس فقط.

كما لا يجوز إهمال المناخ اللغوي الذي يعيشه الطلبة، فمزاحمة العامية للفصحى، وتفشي ظاهرة الضعف اللغوي، وعدم الالتزام بالفصحى سواءً داخل غرفة الصف أم خارجها فكلها عوامل تؤدي بصورة أو بأخرى إلى تدني مستوى الطلبة في المهارات اللغوية (شحاته وعقيلان، ١٩٩٥). كما يشير البعض –في تفسير هذه الظاهرة– إلى ضعف أساليب التدريس المستخدمة، وأدوات التقويم المتبعة في تعليم اللغة، والذي ينحصر غالباً في أهداف محددة أبرزها اجتياز اختبار لغوي محدد، وبعلامة مقبولة نوعاً ما، مما يوجه اهتمام الطلبة للدراسة لهذا الهدف، وهو ما يعني عدم إتقان للمهارات اللغوية بالدرجة المطلوبة. (الخليفة، ١٩٩٨).

أما ما يتعلق باختلاف مستويات الطلبة باختلاف الجنس، فقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء الطلبة، تعزى إلى الجنس؛ مما يعني أنّ الضعف مستشر، ولا يقتصر على جنس. بل هو يشمل كل الطلبة الذين يدرسون اللغة العربية، وهي نتيجة قدً تكون منطقية، وتتفق مع ما جاء في نتائج السؤال الأول، ونتائج كثير من الدراسات التي أشارت إلى عدم وجود فروق بين أداء الطلبة الذكور، والطلبة الإناث في المهارات اللغوية، إذا ما قورنت بمستويات الإتقان، والإبداع اللغوي (هزايمة، ١٩٩٨)، فالضعف عام، والأداء منخفض، فدراسة اللغة، وتعلمها تعتمد اعتماداً كلياً على الممارسة والتطبيق ولا يجدي فيها حفظ واستظهار، فإذا ما نظرنا إلى الأنشطة، والممارسات اللغوية للطلبة نجدها لدى الجنسين ضعيفة، مما يعني ضعفاً لغوياً عاماً.

وفيما يتعلق بالنتائج الخاصة باختلاف اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية باختلاف الجنس، فقد بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلبة ذكوراً وإناثاً.

ويمكن تفسير ذلك بتشابه أفراد الجنسين من حيث خبراتهم التعليمية، وإدراكهم لأهمية اللغة، وقيمتها، ومكانتها، إضافة إلى أنّ الطلبة من كلا الجنسين يخضعون لخطة دراسية واحدة، وطرق تدريس واحدة، ويتبعون طرقاً وممارسات متماثلة في دراستهم للغة العربية، ولذلك يمكن القول إنّ ما يتعرضون له من أنشطة، وممارسات لغوية متشابه إلى حد ما، و قد يكون انعكس على اتجاهاتهم نحو اللغة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة، توصل إليها كل من (خريس، ١٩٩١؛ وسمبسون وأولفر Simpson & Oliver, 1985) إذ بينتا أنّ اتجاهات الذكور لا تختلف عن اتجاهات الإناث نحو دراسة اللغة وتدريسها، فيما تتعارض نتيجة هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة القطب (١٩٨١) التي أظهرت أنّ اتجاهات الإناث أكثر إيجابية من

اتجاهات الذكور نحو المطالعة الحرة، وممارسة المهارات، والأنشطة اللغوية المختلفة.

وفيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالعلاقة بين الاتجاهات والمهارات بينت نتائج الدراسة وجود علاقة بين مستويات الطلبة في المهارات اللغوية، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، وهذه نتيجة تتفق مع نتائج كثير من الدراسات التي تناولت البحث في العلاقة بين الاتجاه والتحصيل اللغوي، ومن تلك الدراسات دراسة (Weldon, 1991، نصر، ١٩٨١، غبرس، ١٩٩٥، السرطاوي، ١٩٩٦، الخليفة، ١٩٩٨) فيما تختلف مع دراسة (Rettge, 1980).

وتشير هذه النتيجة إلى وجود أثر متبادل بين مستويات الطلبة اللغوية، وتمكنهم من مهاراتها، واتجاهاتهم نحو اللغة، وقد تفسر هذه النتيجة بأنّ الاتجاهات تلعب دوراً هاماً في توجيه قدرات الفرد وسلوكه، وما السلوك اللغوي إلا مظهرٌ من مظاهر الاهتمام باللغة والإقبال عليها، فمتى ما كان الاهتمام، والإعجاب، والحب للغة موجوداً لدى الفرد؛ انعكس ذلك على سلوكه اللغوي، والمتمثل في دراستها، واستخدامها على خير وجه، والاهتمام بعلومها والبحث في مكنوناتها، والإقبال عليها بلهفة، والحرص على تمثل قواعدها، وأصولها في كل النشاطات اللغوية التي يمارسها، من هنا نجد من المنطقي جداً وجود هذه العلاقة الارتباطية بين الاتجاه نحو اللغة، ودرجة التمكن من مهاراتها.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يأتي:

- العمل على تنمية اتجاهات الطلبة نحو اللغة العربية بدءاً من الأسرة ومروراً بالمدرسة، ووسائل الإعلام، والجامعة.
- الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة وتوجيه المناهج الدراسية نحو وظيفية اللغة.
- إعداد مقاييس مقننة ومضبوطة لاتجاهات الطلبة نحو اللغة، ومقاييس لمهاراتهم اللغوية، وتطبيقها على الطلبة بصورة دورية.
- تحديث المناهج الدراسية، وتطوير الخطط الدراسية بما يرفع من سوية الطلبة اللغوية .
- إعادة تأهيل المعلمين بما يمكنهم من تطوير قدراتهم في تدريس اللغة العربية

المراجع

ابن تيمية، أحمد (د.ت). **اقتضاء الصراط المستقيم مخالفة أصحاب الجحيم**. الرياض: مطابع المجد.

بوشقر، إيمان يوسف (١٩٩٤). **دراسة تقويمية لمهارات القراءة الوظيفية لدى طلبة المستوى الثالث الثانوي نظام الساعات المعتمدة في مدارس البحرين الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.

حماد، مصطفى حودا (٢٠٠٣).العلاقة بين اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو المهارات اللغوية ومستواهم اللغوي،دراسة تربوية. **المجلة التونسية لعلوم التربية**، تونس،**٣٢**(٥٦–٧٨).

حنورة، أحمد حسن (١٩٨٩). **المهارات اللغوية – مستوياتها ووسائل قياسها**. طنطا: دار المطبوعات الجديدة.

عليان، أحمد فؤاد (١٩٩٢). **المهارات اللغوية :ماهيتها وطرائق تدريسها**. الرياض: دار المسلم.

خاطر، محمود رشدي؛ الحمادي، يوسف؛ عبد الموجود، محمد عزت؛ طعيمة، رشدي أحمد؛ شحاته، حسن (١٩٨٩). **طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة** (ط٤). بيروت: المكتبة الأموية.

خريس، خديجة عبد الحليم (١٩٩١). **اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو اللغة العربية وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

خضير، رائد محمود السليم (١٩٩٨). **أسباب ظاهرة الضعف اللغوي عند طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في محافظة إربد: دراسة ميدانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة اليرموك، الأردن.

الخليفة، حسن جعفر، (١٩٩٨). مستوى المهارات اللغوية وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية للبنات بالرياض. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، **٣٧**(٤)، ٥٩–٩٢.

السرطاوي، زيدان أحمد(١٩٩٦). اتجاهات الطلاب نحو القراءة وعلاقتها ببعض المتغيرات. **رسالة التربية وعلم النفس**، الرياض، **١٦**(٢)، ٧٩–١٠٧.

سويعد، أحمد (٢٠٠٥). **أسباب ظاهرة الضعف اللغوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الشرقية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

السيد، محمود أحمد؛ وميخائيل، أماطونيوس (١٩٨٩). **نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**.تونس: إدارة البحوث التربوية.

الشافعي، إبراهيم محمد (١٩٩٢). **مشكلات اللغة العربية**. ورقة مقدمة في مؤتمر تعليم اللغة العربية في المستوى الجامعي. ١٨–٢١ إبريل، مركز التعليم الجامعي الأساسي، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢٧–٤٩.

شحاته، زين محمد؛ وعقيلان، محمد موسى (١٩٩٥). أهم أسباب الضعف اللغوي لدى الطلاب في المرحلة الجامعية. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، كلية التربية، جامعة طنطا، **٧**(١)، ٢٠٥–٢٥٤.

شربجلي، روبرت (١٩٨٧). **مفهوم الاتجاه وتعليم العلوم** (ترجمة خليل الخليلي). إربد، الأردن، جامعة اليرموك: منشورات مركز البحث والتطوير التربوي.

عافشي، ابتسام عباس (١٩٩٧). **المهارات النحوية لدى طالبات قسم اللغة العربية بكلية التربية بالرياض وعلاقتها بالتحصيل في مقررات التخصص**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.

العيسى، جمال محمد (١٩٨٢). **العلاقة بين تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة واتجاهاتهم ودافعيتهم نحو تعلم اللغة الإنجليزية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

العيسوي، جمال مصطفى (١٩٩٨). التحصيل اللغوي وعلاقته بالاتجاه نحو اللغة العربية لدى طلاب كلية المعلمين بالمدينة المنورة. **دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٥٢** (٢)، ٥٥–٨٩.

غبرس، كميل عزمي (١٩٩٥). الاتجاهات النفسية نحو تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل أو الإنجاز اللغوي. **المجلة التربوية**، جامعة سوهاج، **١٠**(٢) ، ٢٢١–٢٥٥.

القرآن الكريم.

القطب، إسحق يعقوب (١٩٨١). اتجاهات الشباب نحو المطالعة في المجتمع الكويتي المعاصر. **مجلة البحوث ، ٦**(١) ، ٥٥–٦٦.

نصر، حمدان علي (١٩٨١). **علاقة اتجاهات طلبة الصف الثانوي الأول نحو اللغة العربية بتحصيلهم لمهارات الاستيعاب اللغوي والنحو**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هزايمة، سامي محمد (١٩٩٨). **تقويم الاستيعاب القرائي للوحدات اللغوية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس قصبة المفرق**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Cheryl, S.H. & Buros, W. & Clay, S. (1997). Attiudes and motivational factors in second language learning, **Reports- Research, 23**(4), 63. (ED, 288-354).

Doukas, E.K. (1996). Using attitude scales to investigate teachers, attitudes to the communicative approach. **ELT Journal, 50**(3), 187-198.

Leff, H.I. (1994). **Experience environment and human potentials.** N.Y.: Oxford University press.

McCarthy, M. (2001). Recent direction in vocabulary teaching. **The Language Teacher.14**(12), 9-11.

Mohamed, A.K (1987). Attitudes toward language and relationship to EFL proficiency in the Arab world, The Yemeni case, **Dissertation Abstracts International, 49**(4), 751-752-A.

Simpson, R.D. & Oliver, J.S (1985). Attitude toward science and achievement motivation profiles of male and female science students in grades Six through ten. **Science Education, 69**(4), 511-526.

Stanely, E.R. (1989) Al-attitudes towards objects as preductors of signal and Multiple, Behavioral Criteria. **Journal of Learning Psychology, 91**(3),421-446.

Weldon, R.C (1991), **An instigation of relation-ship between attitudes and achievement in French.** Unpublished doctional dissertation, University of Californian, Berkeley.

217
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات

أ.د. ماجد عبد الكريم أبو جابر
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عبدالسلام موسى العديلي
قسم الكيمياء-كلية العلوم
جامعة مؤته

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات

أ.د. ماجد عبد الكريم أبو جابر
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عبدالسلام موسى العديلي
قسم الكيمياء-كلية العلوم
جامعة مؤته

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات. تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) من أعضاء هيئة التدريس للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، تم اختيارهم عشوائياً. أظهرت النتائج أن من أهم أسباب اقتناء أفراد العينة للحاسوب استخدامه في أعمال الطباعة. أما فيما يتعلق بدوافع أفراد العينة لاستخدام، وتعلم الحاسوب، فقد أظهرت النتائج أن دافع "إفادة الحاسوب في التخصص" كان من أهم الدوافع.

أما بخصوص البرمجيات، والتطبيقات الحاسوبية، ودرجة استخدامها، فقد أشارت النتائج إلى أن معالجة النصوص، والبريد الإلكتروني من أكثرها استخداماً. وتبين كذلك عدم وجود أثر دال إحصائياً للتخصص، أو الرتبة الأكاديمية في مقدار استخدام الحاسوب في التعليم، في حين تبين وجود أثر للتفاعل بينهما. أظهرت النتائج كذلك عدم وجود أثر للتخصص، أو الرتبة الأكاديمية، أو التفاعل بينهما في تقدير أهمية الحاسوب في التعليم. كما بينت النتائج أنّ النصاب التدريسي المرتفع، والنقص في الحوافز الشخصية يعدان من أهم المشكلات والمعوقات لاستخدامه في التعليم.

من أهم التوصيات التي تم التوصل إليها: ضرورة عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في استخدام الحاسوب في التدريس، إضافة إلى إعادة النظر في تخفيض نصابهم التدريسي.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التربية، الحاسوب التعليمي، الحاسوب في التعليم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/١٠/١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٦/١٢م

The Status of Using Computers in Teaching by the Faculty Members at Mutah University and its Relation with Some Variables

Prof. Majed A. Abu-Jaber
Princess Alia University College
Balqaa Applied University

Dr. Abdelsalam M. Adili
Faculty of Science
Mu'tah University

Abstract

This study aimed at investigating the status quo of using computers in teaching by faculty members at Mutah University in Jordan. To attain this goal a questionnaire was constructed and distributed to collect the data. The sample of the study consisted of (106) of the faculty members who were randomly selected.

The findings indicated that faculty members used computes mainly for typing, It also showed that the most important motives behind using and learning computers is "the benefits of computers for the major". As for the use of computer software and their applications, the findings indicated that word processing and electronic mail were the most commonly used software among the users.

The findings also showed statistically significant differences due to the interaction between the specialization and the academic rank in using computers in teaching, whereas no difference was shown due to the specialization or the academic rank. In addition, no statistically significant differences were shown due to the specialization, academic rank or the interaction between them in estimating the importance of using computers in teaching. The two main problems that prevent faculty members of using computers were the teaching load and lack of incentives.

The most important recommendations were to conduct training courses and to decrease the teaching load for faculty members.

Key words: instructional technology, educational technology, computers in education, instructional computing.

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة وعلاقته ببعض المتغيرات

أ.د. ماجد عبد الكريم أبو جابر
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

د. عبدالسلام موسى العديلي
قسم الكيمياء-كلية العلوم
جامعة مؤته

المقدمة

يعد النظام التربوي في أي مجتمع من المجتمعات المرآة العاكسة لأحواله سياسياً، واقتصادياً، واجتماعياً وتكنولوجياً، إذ إنّه المسؤول عن إعداد النشء القادر على هضم كل ما هو جديد واستيعابه. فما يمر بالمجتمع الإنساني من تطور في أي مجال، يجب أن ينعكس على نظامه التربوي، خاصة فيما يتعلق بالثورة التكنولوجية، التي أثرت في التربية بشكل كبير، مما جعل الحاجة ماسة، وضرورية لدمج الجانب التكنولوجي ضمن مناهج التعليم (ابن أحمد،١٩٨٧)،التي مر عليها أيضاً ثورات متعددة، بدأت بطباعة الكتب، ثم ثورة المكتبات، وأخيراً، إدخال الحاسوب في التعليم (Heinich, Molenda and Russell, 1989; Ouzts, & Palombo, 2004). لقد أصبحت المعرفة بالحاسوب ضرورية لكل فرد، صغيراً كان أم كبيراً، تلميذاً أم مدرساً، إذ يشكل الجهل به نوعاً آخر من الأمية، غير الذي يتمثل في عدم إجادة القراءة والكتابة (قنديل، ١٩٨٨)، ناهيك عن أن استخدام الحاسوب لا يقتصر على تخصص معين، بل يمتد ليشمل كافة مجالات الحياة، بما فيها الصناعة، والصحة، والبنوك، والاقتصاد، والمؤسسات التعليمية، ومراكز البحوث، وما إلى ذلك من مجالات متعددة، حتى أن هذه التقنية أصبحت جزءاً أساسياً من نظام الدول المتقدمة الكلي (قنديل، ١٩٨٨؛ الهميسات، ١٩٨٨; Hewett, 2004). لا يعدّ الحاسوب مجرد تجميع للمعدات، وما يتبع ذلك من برمجيات، ولكنه يتضمن نوعاً من التفكير الذي يوجه الشخص ليتفاعل مع العالم من حوله بطريقة معينة (Apple, 2003). وقد أدى ذلك إلى أن تقوم دول عديدة في العالم ومنها الأردن ببناء خطط وطنية من أجل تحويل مجتمعاتها إلى مجتمعات معلوماتية. وفي هذا الإطار، يؤكد سوزوكي (١٩٩٠) على دور الجامعات للاستجابة لطموحات المجتمع وإعداد خبراء في تكنولوجيا المعلومات كخطوة للتكيف مع عصر المعلومات، حيث تعد الجامعات في أي بلد من البلدان مراكز الإشعاع الفكري ومصانع للعلماء، التي يتم من خلالها رفد الشركات والمستشفيات والمصانع والبنوك والمدارس والجامعات ومراكز البحوث بالكوادر المؤهلة تأهيلاً عالياً. كما يعد التعليم العالي مصدراً للتطور والتقدم في مختلف مجالات الحياة ومحط أمل البلدان في تحقيق الرقي لمجتمعاتها (محافظه والمقدادي، ١٩٩٨).

يعد عضو هيئة التدريس في الجامعة العمود الفقري للتعليم العالي، ومن ثمَّ للنظام التربوي في بلده (نور، ١٩٩٨)، إذ إنّه المسؤول عن إعداد جيل مواكب للتكنولوجيا الحديثة، مستوعب لها، ويسيرها ولا تسيره. فالتحدي الحقيقي للتربويين في العصر الحاضر هو إعداد جيل قادر على مواجهة التغيرات في المستقبل، وغير متخلف عن ركب التكنولوجيا، التي اقتحمت كل باب، وكل مجال (علي، ١٩٩٥). ولتحقيق ذلك، يتطلب التعليم الجامعي أعضاء هيئة تدريس متميزي الإعداد والتكوين العلمي، وأصحاب كفايات، ومهارات عالية في استخدام التكنولوجيا باعتبارهم الركيزة الأساسية الكبرى التي يقوم عليها (زيتون، ١٩٩٥). ويندرج تحت ذلك متابعة عضو هيئة التدريس لكل ما هو جديد، وجديد الربع الأخير من القرن العشرين هو الاهتمام المتزايد باستعمال الحاسوب في مجالات حيوية عدة، منها: الاقتصاد، والطب، والصناعة، ومؤخراً التعليم (الخطيب، ١٩٩٣). ويشير باريت وسكانلون (Barrett & Scanlon, 1990) في هذا الصدد إلى أن عقد الثمانينات كان عقداً ذا أهمية عظيمة في مجال إدخال الحاسوب في التعليم. أما عقد التسعينات، فكان أكثر أهمية عند إدخال الانترنت، والتعلم الإلكتروني في التعليم.

لقد دخل الحاسوب جميع مجالات الحياة، حتى بات من الصعوبة على الإنسان أن يتخيل مجتمعاً عصرياً بلا حاسوب (باجمي، ١٩٩٢) كونه أصبح شائع الاستعمال في المجالات التجارية، والصناعية، والطبية، والعلمية، والعسكرية، والشخصية، والتربوية، والاتصالات، وفيما يلي توضيح لمجالات استخدام الحاسوب التربوية.

يتميز الحاسوب بقدرة عالية على الاستجابة الفورية، وقدرة فائقة على حفظ المعلومات ومعالجتها، وتقديم خدمات فردية للطلاب مهما كان أعدادهم (الخطيب، ١٩٩٣)، مما ساعد على استخدامه في المجال التربوي بشكل كبير. ويشير فرانشي (Franchi, 1992) في هذا المجال إلى أن أهم مزايا استخدام الحاسوب في التعليم هو زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وزيادة التفاعل بين الطالب ومادة التعلم، وتقديمه تغذية راجعة فورية، إضافة إلى استخدامه في تفريد التعليم. في حين يضيف الموسى (٢٠٠٢) لهذه المزايا أن الحاسوب يعد أداة مناسبة لجميع فئات الطلاب، ويعمل على تهيئة مناخ البحث والاكتشاف، ويعمل على تحسين وتنمية التفكير العلمي.

يمكن تصنيف استخدامات الحاسوب في الأنظمة التربوية في مجالات رئيسة ثلاثة (المناعي، ١٩٩٢؛ الخطيب، ١٩٩٣؛ الموسى، ٢٠٠٢ ;Barrett & Scanlon, 1990 Heinich, et.al., 1989; Taylor, 1980) هي:

١- استخدام الحاسوب كمادة تعليمية: يندرج تحت هذا الاستخدام رفع الأمية التكنولوجية، بتثقيف المتعلمين بهذه التكنولوجيا وهو ما يعرف بثقافة الحاسوب (Computer Literacy).

٢- استخدام الحاسوب كوسيلة مساعدة في التعليم: يعني ذلك أنه بإمكان الحاسوب تقديم دروس تعليمية للطلاب مباشرة، ويتضمن هذا المجال استخدام أساليب متنوعة، ومنها: الطريقة التدريسية، والتمرين والممارسة، والمحاكاة، وحل المشكلات، والألعاب، والحوار التعليمي. يشير ليبلم (Leiblum, 1989) في هذا الصدد، إلى أن ازدياد استخدام الحاسوب وتوسعه في الجامعات كوسيلة مساعدة في التعليم يعود لأسباب عديدة، منها: أسعار الحواسيب الرخيصة، وازدياد الثقافة الحاسوبية عند الأفراد، وتوافر البرمجيات الجاهزة بنوعية عالية الجودة، وتزايد الاهتمام العام بالحاسوب، وازدياد استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي.

٣- استخدام الحاسوب كوسيلة في إدارة المنظمات التربوية: ويعني ذلك استخدام الحاسوب في طباعة الامتحانات، وتحليلها، وحفظ ملفات الطلبة، وضبط الشؤون المالية، واللوازم، وشؤون الموظفين، والأعمال المكتبية الأخرى.

يتبين مما سبق، أن للحاسوب فوائد كثيرة، واستخدامات متعددة، ومهمة خاصة في عملية التعليم والتعلم، إلا أن استخدامه ما زال دون المستوى المأمول من قبل أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وكأنه يقتصر على المختصين في علوم الحاسوب، أو ممن خلفيتهم علمية بحتة. ولتسهيل عملية إدخال الحاسوب بطريقة صحيحة في الجامعات الأردنية كوسيلة تعليمية، لا بد من التعرف إلى واقع استخدامه من قبل أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة مدى استخدامهم إياه، والدوافع التي من أجلها تعلموا استخدامه ونوعية البرمجيات المستخدمة، وأسباب اقتنائهم له، إضافة إلى معرفة المشكلات والمعوقات التي تحول دون استخدامه في التعليم. وهذا ما تسعى هذه الدراسة إلى معرفته؛ لتكون منطلقاً أساسياً لتفعيل الحاسوب وسيلة تعليمية في الجامعات الأردنية، خصوصاً أن الجامعات الأردنية تسعى جاهدة للحصول على التمويل اللازم من أجل تطوير برامجها ومناهجها؛ لتتناسب مع التقدم التكنولوجي السريع بشكل عام، والحاسوب بشكل خاص. وعند مراجعة الأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، وجد عددٌ من الدراسات ذات العلاقة، ولأن تطور استخدام الحاسوب في كافة المجالات قد ارتبط بالتطور الزمني، فقد تم عرض الدراسات السابقة المتوافرة في هذا المجال من الأقدم إلى الأحدث.

فقد قام أبو جابر (Abu-Jaber, 1985) بدراسة تهدف إلى معرفة العوامل المؤثرة في استخدام الوسائل في التدريس من قبل أعضاء هيئات التدريس في كليات المجتمع في الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٠٨) من أعضاء هيئات التدريس في كليات المجتمع في الأردن. قام الباحث ببناء استبانة، تم توزيعها على أفراد العينة، بالإضافة إلى استخدام أسلوب المقابلة، لتحقيق أهداف الدراسة.

أظهرت النتائج أن ٧٦,٩٪ من أفراد العينة لم يستخدموا الحاسوب إطلاقاً، خلال عام دراسي كامل، في حين أن ٩,١٪ فقط من أفراد العينة استخدموه أكثر من خمس عشرة

مرة، خلال عام دراسي كامل ، ولعل السبب في تدني هذه النسبة، تفسره النتيجة التي خرجت بها الدراسة نفسها، حيث أشارت إلى أن نسبة من يستخدمون الحاسوب بكفاءة عالية لم تتجاوز ١١,٥٪. وفي سؤال لأفراد العينة، لترتيب أعلى خمس وسائل تعليمية، كانوا قد استخدموها في عملية التدريس خلال عام كامل، أخذ الحاسوب الترتيب التاسع من أصل ست عشرة وسيلة تعليمية. مما يدل على عدم الاهتمام بالحاسوب في تلك الفترة بوصفها وسيلة تعليمية تعلمية.

ومن أجل أن تثمر عملية إدخال الحاسوب في التعليم الجامعي لتكون فاعلة وليست عشوائية، بين درو (Drew, 1989) في دراسة تحليلية قام بها لمعرفة أهم العوامل التي يجب أن يتم الالتفات إليها لتأثيرها في عملية استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات للحاسوب. ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن الاستخدام الفعال لعضو هيئة التدريس للحاسوب مرتبط بعدة عوامل، منها وجود الاستعداد الشخصي، ووجود الزميل المتمرس، وصاحب الخبرة والدراية باستخدام الحاسوب. كذلك طبيعة التخصص الذي يقوم بتدريسه، وسياسة الجامعة، ومرونة عضو هيئة التدريس بتقبل ما هو جديد، وكسر الجمود، وأخيراً، إرادة عضو هيئة التدريس ليكون مبادراً ومجازفاً.

قام فرانا (Vrana, 1989) بدراسة لتحديد مدى استخدام أعضاء الهيئة التدريسية في العلوم الاجتماعية للحاسوب . تكونت عينة الدراسة من (١٢٣) مستخدماً للحاسوب في الكليات الإنسانية، حيث قام الباحث بتوزيع استبانة عليهم من إعداده. خلصت النتائج إلى أن معظم المستخدمين للحاسوب من أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات الإنسانية كانوا يركزون على برنامج معالجة النصوص (Word Processing) مفترضين أن الحاسوب جاء بديلاً عن الآلة الطابعة، وذلك بنسبته ٧٩٪ من أفراد العينة، في حين أن ٢٦٪ منهم استخدموا برامج تحاليل إحصائية، و ١٥٪ جداول إلكترونية، و١٤٪ قاعدة البيانات. وقد أوصت الدراسة بعمل دراسة أخرى لمعرفة الأسباب التي تحول دون استخدام الحاسوب وسيلةً تعليمية في الجامعات.

ومن أجل التعرف إلى مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية للحاسوب، قام (Shifflett et al.,1993) ببناء استبانة غطت جانب المهارات الحاسوبية، واستخدام الحاسوب، وحاجات عضو هيئة التدريس من أجل التغلب على المشكلات التي تحد من استخدامه. وقد طبقت الاستبانة على عينة، تكونت من (٢٣٧)عضو هيئة تدريس، يشكل الذكور ما نسبته ٧٤٪ منها. أظهرت النتائج أن ٧٣٪ من أفراد العينة يستخدمون الحاسوب يومياً، و٧٨٪ يستخدمون معالجة النصوص باستمرار، في حين يستخدم ٤١٪ منهم الحاسوب من أجل تحليل البيانات. أما فيما يتعلق باستخدام الحاسوب في التدريس، فقد وجد أن ٢٢٪ من أفراد العينة يستخدمون الحاسوب في غرفة

الصف؛ لتشجيع عرض المفاهيم والمعلومات، وتحسينها، واستطاع ٣١٪ من العينة ربط الحاسوب بالمساقات التي يدرسونها بنجاح. أما بالنسبة لاستخدام الحاسوب في الاتصالات، فقد بينت الدراسة أن ما نسبته ١٥٪ من أفراد العينة يستخدمدمون الانترنت للتواصل مع زملائهم في الجامعات الأخرى. وبالنسبة لاحتياجات عضو هيئة التدريس من أجل تحسين عملية استخدام الحاسوب، أشار معظم أفراد العينة إلى أنهم بحاجة لدورات، وورش عمل حول الحاسوب، وبحاجة لتوفير أجهزة حاسوب في مكاتبهم.

وفي نفس المجال، أجرى فراند (Frand) (المشار إليه في مندورة، والعريني، ١٩٩٤) دراسة هدفت إلى تعرف واقع استخدام الحاسوب في كليات التجارة والإدارة في الولايات المتحدة الأمريكية، تكونت عينة الدراسة من (١٧٥) كلية في الولايات المتحدة الأمريكية، ٢٪ من هذه الكليات تمنح درجة البكالوريوس، و٨٨٪ منها تمنح درجتي البكالوريوس والدراسات العليا، و١٠٪ تمنح شهادات دراسات عليا فقط. أظهرت النتائج أن ٤٢٪ من الكليات لديها خطة رسمية مكتوبة لهذا الغرض، و ٦٪ في صدد إعداد هذه الخطة، في حين أن ٥٢٪ ليست لديها خطة رسمية مكتوبة، كما أظهرت النتائج أن كلياتهم تشهد نمواً متسارعاً في التطبيقات التعليمية للحاسوب، في حين أجاب الباقي أنهم يبذلون الآن جهوداً متزايدة من أجل تركيب الحواسيب داخل القاعات التدريسية.

قام أوروورا (Aworuwa, 1995) بدراسة هدفت إلى معرفة انطباعات الهيئات التدريسية في الجامعات عن استخدام الحاسوب في التعليم، وأثره في التعلم والتعليم بشكل عام. ونظراً لاعتماد الدراسة على المقابلة بشكل رئيس من أجل جمع البيانات، ضمت عينة الدراسة (١٢) أستاذاً جامعياً فقط. أشارت النتائج إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس الحاسوب في الأنشطة التدريسية، والتخطيط للتدريس، والأمور الإدارية، والاتصالات (الإنترنت والبريد الإلكتروني)، ومخزن للمعلومات لاسترادها عند الحاجة، وعمل الامتحانات، وحساب معدلات وعلامات الطلبة. أما فيما يتعلق بتأثير استخدام الحاسوب على التعليم، فقد أشارت النتائج إلى أن الحاسوب أعطى الفرصة لتوسيع مدى استراتيجيات التدريس، والفعالية في إدارة التعليم وضبطه.أما بالنسبة لأثر استخدام الحاسوب على التعلم، فقد بيّنت النتائج أن الحاسوب زاد من مشاركة الطلبة في الصف، وساعد في تحسين الكم والكيف نحو التعلم، كما ساهم في إيجاد اتجاهات إيجابية للطلبة نحو التعلم، وزاد في ترويج الحاسوب بصفته سلعة، وأظهر زيادة المشاركين في التعلم التعاوني.

قام علي (١٩٩٥) بدراسة هدفت إلى تعرف مدى وأسباب اقتناء، أو عدم اقتناء أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي للحاسوب بعض المتغيرات المرتبطة باستخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي بجنوب المملكة العربية السعودية. كما هدفت إلى تحديد مدى استخدامهم للحاسوب وإجادتهم ذلك، وما الدوافع التي من أجلها

تعلم أعضاء هيئة التدريس استخدام الحاسوب، وهل توجد فروق دالة إحصائياً في مدى ودرجة استخدام الحاسوب لدى أعضاء هيئات التدريس، باختلاف التخصص أو الجنس. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) من أعضاء هيئات التدريس (الذكور والإناث) ومن تخصصات مختلفة تم اختيارها عشوائياً من عدة جامعات في جنوب السعودية. أشارت النتائج إلى تدني نسبة من يقتني الحاسوب من العينة بشكل عام؛ لحداثة هذه الأداة نسبياً في التعليم، والاعتقاد السائد عند الكثيرين أن الحاسوب أداة للمحاسبة أساساً، وكانت عملية إنجاز الأعمال الرسمية، وتعليم أفراد الأسرة من أهم أسباب اقتناء ٣٨,١٪ للحاسوب، في حين كان عدم معرفتهم بكيفية استعماله، وارتفاع ثمنه من أهم أسباب عدم اقتناء ٦١,٩٪ من العينة أجهزة حاسوب. بينما لم تكن عدم معرفتهم بأنه يستخدم كوسيلة تعليمية سبباً في عدم اقتنائهم الحاسوب. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه أبو جابر (Abu-jaber, 1985) من أن النسبة العالية لعدم استخدام الحاسوب تعود لعدم وجود كفاءة في الاستخدام. لكن فيما يتعلق بتأثير التخصص على استخدام الحاسوب، وجد الباحث فروقاً بدلالة إحصائية، حيث يتضح أن المتخصصين في مجال المواد الأدبية، واللغات، والفنون هم الأكثرية من بين أعضاء هيئات التدريس الذين لا يستخدمون الحاسوب. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام الحاسوب لإجراء البحوث كان من أهم الدوافع الرئيسة التي من أجلها تعلم أعضاء الهيئة التدريسية استخدام الحاسوب.

على العكس من نتائج دراستي أبو جابر (Abu-jaber,1985) وعلي (١٩٩٥)، يعزو العامري –في دراسة له وردت في علي (١٩٩٥) بعنوان "العوامل المؤثرة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية لاتخاذ قرار باستخدام الحاسوب"،– عدم استخدام أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات السعودية للحاسوب إلى اعتمادهم على السكرتيرة والطلبة في إنجاز أعمالهم التي تتطلب الحاسوب، علماً أن الغالبية العظمى منهم تلقوا دراساتهم في الغرب مما يؤكد أن لديهم قدراً من الدراية بالحاسوب ودوره. وبهذا يكون قد أرجع السبب في عدم استخدام الحاسوب إلى الاعتماد على الطلبة والسكرتيرة، وليس لعدم المعرفة والكفاءة في الاستعمال والتشغيل، ولكن بعد رجوعهم للعمل في الجامعة لم يمتلكوا، أو يستعملوا الحاسوب الشخصي، إلا إذا كان ضمن مقرراته الدراسية.

قام شارب (Sharp, 1996) بدراسة هدفت إلى تحديد استخدامات الحاسوب في علم الرياضة، في المملكة المتحدة. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) عضو هيئة تدريس من تخصص الرياضة من أصل (٩٥) يشكلون مجتمع الدراسة. وقد استخدم الباحث استبانة طورها بالتعاون مع مختصين في قسم الحاسوب التعليمي، وقسم التربية الرياضية. أظهرت نتائج الدراسة أن ٢٠٪ من عينة الدراسة لا يستخدمون الحاسوب إطلاقاً في أعمالهم، وأن المختصين في التربية الرياضية يستخدمون الحاسوب في التدريس بنسبة ٧٤,٦٪. أما بالنسبة

للبرمجيات المستخدمة ومجالاتها، فقد أشارت النتائج إلى أن غالبية الاستخدام كان في علم التمرين والتغذية بنسبة ٧٠٪.

أما المحيسن (٢٠٠٠) فقد قام بدراسة هدفت إلى معرفة واقع، ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية. تكونت عينة الدراسة من (١٣٥) عضو هيئة تدريس (١٠٤ ذكور، و ٣١ إناث). ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تصميم استبانة جمع من خلالها البيانات. أظهرت النتائج وجود نقص في الخدمات الحاسوبية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، وضعفاً في استخدامهم لها، مع وجود اتجاهات كامنة مرتفعة لديهم نحو هذا الاستخدام. كما أشارت النتائج إلى أن عدم وجود تدريب لأعضاء هيئة التدريس، وعدم توافر فنيي حاسوب من أهم العوائق التي تحول دون استخدامهم إيّاه.

قام ساهين وثومبسون (Sahin & Thompson, 2006) بدراسة هدفت إلى استخدام نظرية روجرز في الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم، في كلية التربية، في جامعة الأناضول، في تركيا. تكونت عينة الدراسة من (١١٧) عضو هيئة تدريس. جمعت البيانات من خلال استبانة، استندت لعناصر نظرية روجرز في هذا المجال. أظهرت النتائج أن أكثر استخدامات أعضاء هيئة التدريس للحاسوب كانت في مجال الإنترنت ثم معالجة النصوص، ثم البريد الإلكتروني على الترتيب. كما أظهرت النتائج أن توفير الدعم والتدريب ومعرفة الطرق والوسائل الحديثة في التعليم، وتحسين البنى التحتية لقاعات التدريس، وتخفيض النصاب التدريسي تشجع على استخدام الحاسوب في التعليم.

قام سمارة، والقرارعة (٢٠٠٦) بدراسة هدفت إلى مقارنة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعتي مؤتة والطفيلة التقنية في الأردن، نحو استخدامهم للحاسوب في التدريس، ومعوقات استخدامه. تكونت عينة الدراسة من (١٢٢) عضو هيئة تدريس (٩٦ من جامعة مؤتة، و٢٦ من جامعة الطفيلة) تم اختيارهم عشوائياً. أظهرت النتائج أن النصاب التدريسي المرتفع لأعضاء هيئة التدريس كانت من ضمن أعلى خمسة عوائق لاستخدام الحاسوب من أصل (١٦) عائقا. أظهرت النتائج كذلك أن الإنترنت، ومعالجة النصوص كانا من أكثر البرمجيات استخداماً لدى أفراد الدراسة، فيما يتعلق باتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحاسوب في التعليم، فلم تظهر النتائج أثراً ذا دلالة إحصائياً يعزى للتخصص (كليات علمية، وكليات إنسانية) أو للرتبة الأكاديمية، أو للجامعة. يتبين من عرض الدراسات السابقة، أن استخدام الحاسوب، من قبل أعضاء هيئة التدريس، لم يصل إلى المستوى المطلوب من حيث نسبة المستخدمين، ومجالات الاستخدام لخدمة العملية التعليمية بشكل عام. ويلاحظ كذلك، عدم الاتفاق على أسباب تدني نسبة استخدام الحاسوب من قبل أعضاء هيئة التدريس، كما يلاحظ قلة الدراسات على المستوى المحلي؛ مما يبرر الحاجة للقيام بدراسة وافية، للوقوف على واقع استخدام أعضاء هيئات التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة.

مشكلة الدراسة

يؤدي الحاسوب دوراً رئيساً في إنجاز الأعمال الرسمية والمكتبية، كما يمكن استثماره بشكل كبير في العملية التعليمية/ التعلمية، حيث يمكن استخدامه في التدريس، وإعداد الامتحانات، وطباعة الأبحاث، وتحليل بياناتها، ومعالجة الضعف، والتأخر الدراسي. إلا أن استخدامه في الجامعات ما زال مقتصراً على عملية تسجيل مواد الطلبة، ورصد نتائجهم، وكذلك تنظيم عمل المكتبة، بالإضافة إلى استخدامه في تحليل البيانات البحثية إحصائياً (عيادات، ٢٠٠٤). ونظراً لأهمية الحاسوب، وإمكانية الإفادة منه في العملية التعليمية/ التعلمية، فهناك حاجة ملحة للتعرف إلى واقع استخدامه في التدريس من قبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات، كالتخصص، والرتبة الأكاديمية. إضافة إلى معرفة المشكلات والمعيقات التي تحول دون استخدامهم إيّاه، مع تقديم الحلول والمقترحات للتغلب على تلك المشكلات والعوائق.

أسئلة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات. بالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما أسباب اقتناء عضو هيئة التدريس الحاسوب؟
٢. ما الدوافع/الحاجات التي من أجلها تعلم أعضاء هيئة التدريس استخدام الحاسوب؟
٣. ما البرمجيات/ التطبيقات الحاسوبية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية، وما مدى ذلك الاستخدام؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس، تعزى للتفاعل بين التخصص، والرتبة الأكاديمية في مقدار استخدام الحاسوب في التعليم؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس، تعزى للتفاعل بين التخصص، والرتبة الأكاديمية في درجة أهمية استخدام الحاسوب في التعليم؟
٦. ما أهم المشكلات التي يمكن أن تحول دون استخدام أعضاء الهيئة التدريسية الحاسوب؟
٧. ما أهم الحلول والمقترحات التي تشجع أعضاء هيئة التدريس لاستخدام الحاسوب؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة، نتيجة لقلة الدراسات في مجالات استخدام أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الأردنية للحاسوب، ولسد النقص الحاصل في الدراسات التي تعالج الحاسوب التعليمي على المستوى الجامعي. كما يتوقع لهذه الدراسة أن توفر المعلومات

لأصحاب القرار في الجامعات؛ لتعريفهم بالمشكلات والعوائق التي تحول دون استخدام الحاسوب في التعليم في الجامعات، مع بعض المقترحات لإمكانية تفعيله وسيلةً مساعدة في التعليم في الجامعات الأردنية، بعد أن دخلها بوصفها مادةً تعليمية فقط. ومن أهمية هذه الدراسة أنها عند تشخيصها للواقع القائم تتحدد الحاجة في ضوء النتائج لما هو مطلوب ومأمول. وعند حصر الحاجات ورصدها، تأتي مرحلة تحديد الأولويات وترتيبها في سلم الأفضليات. ولن يتسنى ذلك إلا بمعرفة مدى توافر الثقافة الحاسوبية، ومدى قبول أعضاء هيئات التدريس واستخدامهم هذه التكنولوجيا، والمشكلات والعوائق التي تحول دون استخدامهم الحاسوب مع بعض الحلول، والمقترحات الممكنة للتغلب على تلك المشكلات والعوائق. كما أن هذه الدراسة، بما تضمنته من أدب، ومراجع، ودراسات يمكن أن تشجع الباحثين على البناء عليها، ونقدها، وتمحيصها، وإثراء هذا المجال في الدراسات النظرية، والإمبريقية التي ترجع بالفائدة على عملية التعلم، والتعليم، والبحث.

التعريفات الإجرائية

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات، ذات العلاقة باستخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب. ومع أن هذه المصطلحات متفق عليها، فقد تم تعريفها للتوضيح بما يأتي:

عضو هيئة التدريس: الأستاذ، والأستاذ المشارك، والأستاذ المساعد، والمدرس.

المشكلات والعوائق: هي الأمور، والظروف التي تحد من استخدام الحاسوب من وجهة نظر عضو هيئة التدريس، وتجعل استخدامه عملية صعبة في ظل هذه الظروف.

الحلول والمقترحات: هي إجراءات من وجهة نظر عضو هيئة التدريس، إذا اتخذت يمكن لها أن تسهل عملية استخدام الحاسوب في التعليم.

الكليات العلمية: هي كليات العلوم، والزراعة، والتمريض، والطب.

الكليات الأدبية: هي كليات الآداب، وإدارة الأعمال، والحقوق، والعلوم التربوية، والشريعة، والرياضة.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة، من ذوي التخصصات، التي لا يعد الحاسوب جزءاً رئيساً من تخصصاتهم أصلاً، لذا فقد تم استثناء أعضاء الهيئات التدريسية من تخصصات الحاسوب، والرياضيات، وكلية الهندسة بجميع أقسامها. وفيما يتعلق بحدود الدراسة، فهي البيانات، والمعلومات التي تم جمعها من خلال الاستبانات ، إذ إنّ النتائج التي تم التوصل إليها اعتمدت على هذه البيانات، وإنّ دقة البيانات التي تم الحصول عليها تعتمد على دقة وإخلاص أفراد العينة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

فيما يلي وصف لمجتمع الدراسة، وعينتها، ومتغيراتها، وتصميمها، والأداة المستخدمة، فيها والإجراءات التي اتبعت أثناء تنفيذها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة، وعددهم (٤٢١) في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ باستثناء من اعتبر الحاسوب جزءاً رئيساً من تخصصهم. وعليه، فقد تم استثناء أعضاء الهيئة التدريسية في كلية الهندسة، وتخصصات الرياضيات، والحاسوب. أما عينة الدراسة، فقد تكونت من (١٠٦) عضو من أعضاء هيئة التدريس بعد استبعاد الاستبانات التي لم تكتمل إجاباتها، خوفاً من أن تخل بقيمة البيانات، أما الاستبانات التي اشتملت على نقص، لم يخل بقيمة الإجابة فقد دونت بياناتها كقيم ناقصة (missing value)، يعمل حسابها عند تحليل البيانات بواسطة الحاسوب. وقد شكلت العينة ما نسبته ٢٥,٢٪ من مجتمع الدراسة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة، حسب التخصص (كليات علمية وأدبية) والرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مدرس).

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب التخصص، والرتبة الأكاديمية

الرتبة الأكاديمية / التخصص	أستاذ	أستاذ مشارك	أستاذ مساعد	مدرس	المجموع
كليات علمية	٥	١٤	٢٢	٢	٤٣
كليات أدبية	٧	١٩	٢٨	٩	٦٣
المجموع	١٢	٣٣	٥٠	١١	١٠٦

أداة الدراسة وإجراءاتها

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف، تم تطوير استبانة، صممت خصيصاً لجمع البيانات من أعضاء هيئة التدريس من خلال ما يأتي:

١- الإفادة من الاستبانات المستخدمة في الدراسات السابقة وإجراء التعديلات اللازمة عليها، وخاصة الاستبانات في دراسة كل من (الخطيب،١٩٩٣ب ؛ علي، ١٩٩٥؛ المحيسن، ٢٠٠٠؛ Abu-jaber,1985 ؛ Vrana, 1989؛ Sharp, 1996).

٢- مقابلة مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من مختلف الكليات؛ لتحديد أبعاد الاستبانة، وأخذ ملاحظاتهم وتدوينها، وبعد ذلك، تم اشتقاق بنود الاستبانة، وكانت في صورتها المبدئية مكونة من (٤٧) فقرة، غطت الأبعاد الآتية: أ) معلومات عامة مثل التخصص،

والرتبة الأكاديمية، ب) أسباب اقتناء الحاسوب، ت) الدافع/الحاجة لتعلم استخدام الحاسوب، ث) البرمجيات والتطبيقات الحاسوبية المستخدمة، ج) استخدام الحاسوب وإجادة استخدامه وأهميتها، ح) المشكلات وعوائق استخدام الحاسوب، خ) الحلول والمقترحات.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، تم عرضها على لجنة تحكيم، تكونت من مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية وعددهم (١١) عضو هيئة تدريس من كليات العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، واليرموك، ومؤتة. وقد طلب إليهم إبداء الرأي في مناسبة فقرات الأداة لقياس واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات، بالإضافة لاقتراح ما يرونه مناسباً من فقرات، وأفكار جديدة، واعتبرت موافقة ٨٠ ٪ وأكثر على الفقرة دليلاً، ومؤشراً على صدق الفقرة.

بعد عرض الأداة على لجنة التحكيم، تم حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها، وإضافة فقرات أخرى، حيث أصبحت في صورتها النهائية مكونة من (٤٦) فقرة، غطت نفس الأبعاد السبعة في الأداة في صورتها المبدئية.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية عشوائية من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة. وقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للأبعاد من الثالث حتى السابع، حيث بلغت قيمته ٧٢٪. وتعد هذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة.

بعد تحديد مجتمع الدراسة، وحصره من خلال الرجوع للجهات، ذات العلاقة بالجامعة، تم تحديد عينة الدراسة، وتوزيع (١٥٧) استبانة بالطريقة العشوائية عليها. تم استرجاع (١٠٩) استبانة، وجد منها صالحاً عند التصحيح (١٠٦) استبانات، مكونة ما نسبته ٢٥,٢٪ من مجتمع الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد تفريغ بيانات الدراسة من خلال استخدام الحاسوب، استخدمت الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإيجاد النسب المئوية، والتكرارات، وتحليل التباين الثنائي. تم استخدام طرق إحصائية وصفية، وتحليلية لمعالجة البيانات التي تم الحصول عليها، للإجابة عن أسئلة الدراسة. وحيث إنّ الدراسة وصفية في طبيعتها، فقد تم عرض البيانات في جداول، تبين النسب المئوية لتكرارات استجابة أفراد العينة، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات

المعيارية على فقرات الاستبانة الخاصة بكل سؤال من أسئلة الدراسة التالية: الأول، والثاني، والثالث، والسادس، والسابع، وللإجابة عن السؤالين الرابع، والخامس، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2x3 Two Way ANOVA).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في التعليم في جامعة مؤتة، وعلاقته ببعض المتغيرات. وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن سبعة أسئلة. ولتسهيل عملية عرض النتائج ومناقشتها، سيتم عرضها حسب الأسئلة، وبشكل متسلسل.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما أسباب اقتناء عضو هيئة التدريس الحاسوب؟. تم الطلب من أعضاء هيئة التدريس بيان أسباب اقتناء جهاز الحاسوب. يبين الجدول (٢) أسباب اقتنائه مرتبة حسب الأهمية.

الجدول رقم (٢)
تكرارات أسباب اقتناء أعضاء هيئة التدريس للحاسوب ونسبها المئوية

السبب	العدد	النسبة
استخدامه في أعمال الطباعة كإعداد الامتحانات وطباعة الأبحاث	١٠٥	٪٩٩,٠٦
استخدامه في مجال الاتصالات(الإنترنت)	١٠٤	٪٩٨,١
استخدامات تعليمية لأفراد الأسرة	٨٣	٪٧٨,٣
استخدامه في معالجة البيانات البحثية	٨٠	٪٧٥,٥
استخدامه كوسيلة تعليمية لتوضيح بعض المفاهيم للطلاب	٣١	٪٢٩,٢
استخدامه في الألعاب والتسلية	٢٣	٪٢١,٦
شعورك أنه جزء من المظهر الاجتماعي	١٩	٪١٧,٩
استخدامه في عملية إرشاد الطلاب أكاديميا ومتابعة سجلاتهم	٨	٪٧,٥٤

يظهر من الجدول رقم (٢) أعلاه، أن أهم ثلاثة أسباب لاقتنائه هي: "استخدامه في أعمال الطباعة، كإعداد الامتحانات، وطباعة الأبحاث" بنسبة (٩٩,٠٦٪)، و"استخدامه في مجال الاتصالات (الإنترنت)" بنسبة (٩٨,١٪)، يليها "استخدامات تعليمية لأفراد الأسرة" بنسبة (٧٨,٣٪). كما يتضح من الجدول أن أقل النسب لسبب اقتناء الحاسوب كانت "استخدامه في عملية إرشاد الطلاب أكاديمياً، ومتابعة سجلاتهم" بنسبة (٧,٥٤٪)، يليه "الشعور بأنه جزء من المظهر الاجتماعي" بنسبة (١٧,٩٪). ومما يلفت النظر أن نسبة من يقتني الحاسوب لاستخدامه وسيلةً تعليمية ما زالت قليلة نسبياً، حيث شكلت فقط ٢٩,٢٪ من مجموع عينة الدراسة. ويمكن أن يعزى ذلك إلى طبيعة عمل عضو هيئة التدريس، التي توجب عليه إجراء الأبحاث، والتأليف، وإعداد أوراق العمل، والاختبارات ممّا يتطلب استخدام الحاسوب

في مجال الطباعة. أما فيما يتعلق بالسبب الثاني، فيعتقد الباحث أن أعضاء الهيئة التدريسية يؤمنون بأهمية الحاسوب، ودوره في مجال متابعة آخر ما توصل إليه البحث العلمي في مجال تخصصاتهم، وذلك بإمكانية تصفح المواقع، ذات الصلة بهذا المجال. ومن ناحية أخرى، فإن الحاسوب بات يشكل وسيلة اتصال وتواصل مأمونة وسريعة، ناهيك عن أن الكثير من المجلات العلمية المحكمة أصبحت تتواصل مع الباحثين عبر البريد الإلكتروني. اتفقت هذه النتيجة، بشكل تام مع نتائج دراسة علي (١٩٩٥) من حيث سبب اقتنائه، وهو استخدامه في أعمال الطباعة.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على "ما الدوافع/الحاجات التي من أجلها تعلم أعضاء هيئة التدريس استخدام الحاسوب؟" تم سؤال أعضاء هيئة التدريس بيان الدوافع، والحاجات التي من أجلها تعلموا استخدام الحاسوب. يوضح الجدول رقم (٣) دوافع أعضاء هيئة التدريس لتعلم استخدام الحاسوب، مرتبة حسب أهميتها تبعاً للمتوسط الحسابي الذي سجل لكل عبارة.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول الدوافع لتعلم استخدام الحاسوب مع رتبها حسب الأهمية

الدافع/الحاجة	المتوسط الحسابي
لأنه يفيدني جداً في تخصصي	٤,٦٤
الثورة المعلوماتية التي تعيشها المجتمعات هذه الأيام	٤,٤١
الرغبة في استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية	٣,٣٩
لإدارة أعمالي الخاصة	٣,٥٣
لإزالة الأمية الحاسوبية فقط	٢,١٨
لمجاراة الأقران والأصدقاء	٢,٠٠

يبدو واضحاً أن دافع "لأنه يفيدني جداً في تخصصي" ودافع "الثورة المعلوماتية التي تعيشها المجتمعات هذه الأيام"، ودافع "الرغبة في استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية" هي من أهم الدوافع وراء تعلم استخدام الحاسوب، إذ سجلت أعلى متوسطات حسابية، حيث كانت على التوالي (٤,٦٤)، و(٤,٤١)، و(٣,٣٩). كما يظهر من الجدول أن "مجاراة الأقران والأصدقاء"، و" إزالة الأمية الحاسوبية فقط" لم يشكلا دافعين مهمين، إذ كان متوسطيهما الحسابيين الأقل، وهما على التوالي (٢,٠٠)، و(٢,١٨). ويمكن تفسير ذلك بأنه يقع على عضو هيئة التدريس مسؤولية قيادة وتوجيه النشء، مما يؤدي به دائماً لمواكبة كل ما هو جديد في التخصص. ومما لا شك فيه، أن الحاسوب بات يلعب الدور الأبرز في مجال البحث العلمي؛ إذ إنه يضع الباحث في تماس مع آخر المستجدات. ومن ناحية أخرى، بدأ أعضاء الهيئة التدريسية بتلمس فوائد الحاسوب في التعليم، من خلال الثورة المعلوماتية

التي تعيشها المجتمعات هذه الأيام؛ مما خلق لديهم الرغبة في استخدامه في التعليم. هذه الأسباب مجتمعة جعلت دافع مجاراة الأقران، والأصدقاء من أقل الدوافع لتعلم استخدام الحاسوب. تؤكد هذه النتيجة ما جاء في النتيجة المتعلقة بأسباب اقتناء الحاسوب، حيث إنّه لم يكن بسبب الشعور بأنه جزء من المظهر الاجتماعي.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة درو (Drew, 1989) التي أكدت على أن أحد العوامل التي جعلت عضو هيئة التدريس يستخدم الحاسوب، هو تقبله لما هو جديد، وتعد الثورة المعلوماتية من التغيرات، والتطورات الحديثة التي تؤثر على النظم التربوية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على:"ما البرمجيات/التطبيقات الحاسوبية التي يستخدمها أعضاء الهيئة التدريسية، وما مدى ذلك الاستخدام؟" يبين الجدول رقم (٤) متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة استخدام البرمجيات، وترتيبها حسب درجة الاستخدام.

الجدول رقم (٤)
متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة استخدام البرمجيات وترتيبها حسب درجة الاستخدام

البرمجيات/التطبيقات	المتوسط الحسابي
معالجة النصوص	٣,٢٠
البريد الإلكتروني	٣,٠١
برامج الحاسوب الإحصائية	٢,٥٨
الجداول الإلكترونية	٢,٤٠
التعليم بواسطة الحاسوب	٢,٢١
عرض البرامج	٢,٠١
الألعاب	١,٩٢
الوسائل المتعددة	١,٦٥
التعلم الالكتروني	١,٥٢
مؤتمر حاسوبي	١,٠١

ويظهر من الجدول أعلاه، أن برمجيات معالجة النصوص، والبريد الإلكتروني، وبرامج الحاسوب الإحصائية هي الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، حيث سجلت متوسطات حسابية أعلى، كانت على التوالي (٣,٢٠)، و(٣,٠١)، و(٢,٥٨). أما بالنسبة لبرمجيات المؤتمر الحاسوبي، والتعلم الإلكتروني، والوسائل المتعددة فقد كانت الأقل استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس، إذ سجلت متوسطات الاستخدام (١,٠١)، و(١,٥٢)، و(١,٦٥) على التوالي. يمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة عمل عضو هيئة التدريس تتطلب أعمال الطباعة بكثرة، فيما يتعلق بالبريد الإلكتروني، فتوفير الوقت، والجهد، وقلة التكاليف المادية من جهة، وتوافره في مكاتب أعضاء هيئة التدريس وجعله في خدمتهم على مدار

الساعة، مع سهولة استخدام البريد الإلكتروني من جهة أخرى، جعلت استخدامه يأخذ الترتيب الثاني. هذا بالإضافة لسهولة التعامل معه، وانتشاره في مكتبات ومراكز الأسواق المحلية، مع إمكانية استخدامه مقابل رسوم بسيطة.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من علي (١٩٩٥) وفرانا (Vrana, 1989) وشيفلت وآخرين (Shifflet etal.,1993) وسماره والقرارعة (٢٠٠٦) و(Sahin &Thompson, 2006). واختلفت في نفس الوقت مع نتائج دراسة شارب (Sharp,1996) حيث أشار إلى أن أعلى نسبة في استخدام الحاسوب كانت في التدريس، في حين أن نتائج هذه الدراسة قد بينت أن استخدام الحاسوب في التدريس قد أخذ الترتيب الخامس.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس، تعزى للتفاعل بين التخصص، والرتبة الأكاديمية في مقدار استخدام الحاسوب في التعليم؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم الطلب من أعضاء هيئة التدريس تحديد مقدار استخدام الحاسوب في التعليم، من خلال مقياس خماسي، وهو: لم أستخدمه أبداً، ومرة في الفصل، وشهرياً، وأسبوعياً، ويومياً. أظهرت النتائج أن اثنين من أعضاء هيئة التدريس (١,٨٩٪) لم يستخدموا الحاسوب أبداً في التعليم، في حين كان هناك (١٠٤) من هيئة التدريس (٩٨,١٪) استخدموا الحاسوب في التعليم مرة في الفصل (١١) بنسبة ١٠,٤٪، أو شهرياً (٢٣) بنسبة ٢١,٧٪، أو أسبوعياً (٣٩) بنسبة ٣٩,٨٪، أو يومياً (٣١) بنسبة ٢٩,٢٪.

ويظهر الجدول (٥) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة على سؤال "ما مقدار استخدامك للحاسوب في التعليم" حسب التخصص، والرتبة الأكاديمية، علماً بأنه قد تم اقتصار الرتبة الأكاديمية على رتب أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد فقط، وتم حذف رتبة المدرس لأسباب تتعلق بالتحليل الإحصائي، حيث إنّ بعض الخلايا تكون أقل من (٥) مما يجعل تحليل التباين غير ممكن.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على مقدار استخدامهم للحاسوب في التعليم حسب التخصص والرتبة الأكاديمية

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كليات علميه أستاذ	٥	٤,٨٠٠	٠,٤٤٧
مشارك	١٤	٣,٨٥٧	١,٣٥٠
مساعد	٢٢	٣,٧٢٧	١,٠٣٢
المجموع	٤١	٣,٩٠٢	١,١٣٥
كليات أدبية أستاذ	٧	٣,٤٢٨	٠,٥٣٤
مشارك	١٩	٣,٣٦٨	١,١٠١
مساعد	٢٨	٤,٢١٤	٠,٧٣٨
المجموع	٥٤	٣,٨١٤	٠,٩١٢

تابع الجدول رقم (٥)

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموع أستاذ	١٢	٤,٠٠٠	٠,٨٥٢
مشارك	٣٣	٣,٥٧٥	١,١٧٣
مساعد	٥٠	٤,٠٠٠	.٩٠٣
المجموع	٩٥	٣,٨٥٢	١,٠١٠

يلاحظ من الجدول رقم (٥) الاختلاف الظاهري في المتوسطات الحسابية في مقدار استخدام أفراد العينة للحاسوب في التعليم حسب التخصص (كليات علمية، وكليات أدبية) والرتبة الأكاديمية (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد)، ولتحديد إن كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2x2 Two Way ANOVA) لفحص أثر متغيري التخصص، والرتبة الأكاديمية في استخدام الحاسوب في التعليم. ويبين الجدول (٦) ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لمقدار استخدام الحاسوب في التعليم حسب التخصص، والرتبة الأكاديمية.

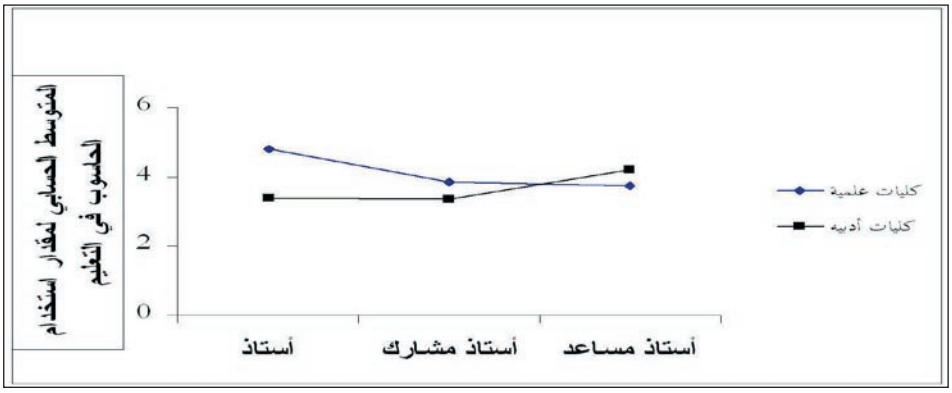
الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمقدار استخدام الحاسوب في التعليم حسب لتخصص والرتبة الأكاديمية*

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخصص	٣,٤٤	١	٣,٤٤	٣,٧٤٦	٠,٠٥٦
الرتبة الأكاديمية	٣,٣٢٧	٢	١,٦٤٤	١,٨١٢	٠١٦٩
الرتبة الأكاديميةXالتخصص	١٠,١٧٢	٢	٥,١٨٦	٥,٥٣٨	٠,٠٠٥
الخطأ داخل الخلايا	٨١,٧٢٨	٨٩	٠,٩١٨		
المجموع الكلي	٩٥,٩٣٧	٩٤	١,٠٢١		

* تم استبعاد رتبة مدرس لغايات التحليل الإحصائي

يلاحظ من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق بدلالة إحصائية في مقدار استخدام الحاسوب في التعليم، تعزى لمتغيري التخصص والرتبة الأكاديمية، وهذا يجيب عن السؤال الرابع. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام الحاسوب غير مرتبط بتخصص معين، بل امتد ليشمل جميع التخصصات، لذا فإن مقدار استخدامه لم يعد مرتبطاً بالعلوم الأساسية عند النظر إليه بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم. ويمكن ربط هذه النتيجة مع أشار إليه سمارة والقرارعة (٢٠٠٦) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الحاسوب في التعليم، تعزى للتخصص والرتبة الأكاديمية. أما بالنسبة للتفاعل بينهما، فيبين الجدول وجود دلالة إحصائية (٠,٠٠٥) لقيمة (ف) المحسوبة للتفاعل (٥,٥٣٨). وبالرجوع إلى الجدول (٥) يلاحظ أن أعضاء هيئة التدريس من رتبة أستاذ، وأستاذ مشارك في الكليات العلمية قد سجلوا متوسطاً حسابياً أعلى من المتوسط الحسابي الذي سجله أعضاء هيئة التدريس من

الرتبتين نفسيهما في الكليات الأدبية، في حين أن أعضاء هيئة التدريس ممن هم في رتبة أستاذ مساعد في الكليات العلمية، قد سجلوا متوسطاً حسابياً أقل من أقرانهم في الكليات الأدبية مما يدل على أن هناك تفاعلاً بين التخصص، والرتبة الأكاديمية في مقدار استخدام الحاسوب في التعليم. ويمكن توضيح هذا التفاعل من خلال الشكل رقم (١).



الشكل رقم (١)
أثر التفاعل بين التخصص، والرتبة الأكاديمية في مقدار استخدام الحاسوب في التعليم

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذا السؤال على:"هل توجد فروق دالة إحصائياً بين أعضاء هيئة التدريس، تعزى للتفاعل بين التخصص، والرتبة الأكاديمية في درجة أهمية استخدام الحاسوب في التعليم؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم الطلب من أعضاء هيئة التدريس تقدير درجة أهمية استخدام الحاسوب في التعليم، من خلال مقياس خماسي، وهو: مهم جداً، مهم، مهم نوعاً ما، غير مهم، غير مهم إطلاقا.

أظهرت النتائج أن (٣٢) عضواً من أعضاء هيئة التدريس (٣٣,٦٨٪)، قد بينوا أن استخدام الحاسوب في التعليم، بالنسبة لهم، ذو أهمية عالية جداً، في حين عدَّ عضو هيئة تدريس واحد (١,٠٥٪) استخدام الحاسوب في التعليم غير مهم على الإطلاق، وعشرة (١٠) أعضاء هيئة تدريس (١٠,٥٢٪) اعتبروه غير مهم في التعليم، أما بقية الأعضاء فقد توزعوا ما بين من يعتبره مهماً إلى حد ما (٢٦,٣٪)، ومهم (٢٨,٤٢٪). ويبين الجدول (٧) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على سؤال:"ما أهمية استخدام الحاسوب في التعليم بالنسبة لك" حسب التخصص، والرتبة الأكاديمية.

يلاحظ من الجدول رقم (٧) الاختلاف الظاهري في المتوسطات الحسابية في تقدير أهمية استخدام أفراد العينة للحاسوب في التعليم، حسب التخصص (كليات علمية، كليات أدبية)، والرتبة الأكاديمية (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد) ويظهر هذا واضحاً من خلال

اختلاف قيم المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد العينة لأهمية استخدام الحاسوب في التعليم بين الرتب الأكاديمية المختلفة، وكذلك بين التخصصات العلمية والأدبية. ولتحديد إن كانت هذه الفروقات ذات دلالة إحصائية، فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2x2 Two Way ANOVA) لفحص أثر متغيري التخصص، والرتبة الأكاديمية في استخدام الحاسوب في التعليم. ويبين الجدول رقم (٨) خلاصة نتائج تحليل التباين الثنائي.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة عن أهمية استخدام الحاسوب في التعليم حسب التخصص والرتبة الأكاديمية

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كليات علميه أستاذ	٥	٣,٤٠٠	٠,٨٩٤
مشارك	١٤	٤,٧١٤	٠,٤٦٨
مساعد	٢٢	٣,٥٤٥	١,١٨٤
المجموع	٤١	٣,٩٢٦	١,١٠٤
كليات أدبية أستاذ	٧	٤,٥٧١	٠,٥٣٤
مشارك	١٩	٣,٨٤٢	٠,٨٩٨
مساعد	٢٨	٤,٨٩٢	٧,٥٤٤
المجموع	٥٤	٤,٤٨١	٥,٤٣٤
المجموع أستاذ	١٢	٤,٠٨٣	٠,٩٠٠
مشارك	٣٣	٤,٢١٢	٠,٨٥٧
مساعد	٥٠	٤,٣٠٠	٥,٦٩٣
المجموع	٩٥	٤,٢٤٢	٤,١٥٣

الجدول رقم (٨)
نتائج تحليل التباين الثنائي لأهمية استخدام الحاسوب في التعليم حسب التخصص والرتبة الأكاديمية*

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
التخصص	٤,٩٤٧	١	٤,٩٤٧	٠,٢٧٧	٠,٦٠٠
الرتبة الأكاديمية	٠,٧٤١	٢	٠,٣٧٠	٠,٠٢١	٠,٩٧٩
الرتبة الأكاديمية Xالتخصص	٢٥,٢٦٢	٢	١٢,٦٣١	٠,٧٠٨	٠,٤٩٦
الخطأ داخل الخلايا	١٥٨٨,٤٣١	٨٩	١٧,٨٤٨		
المجموع الكلي	١٦٢١,٤٣٢	٩٤	١٧,٢٤٩		

* تم استبعاد رتبة مدرس لغايات التحليل الإحصائي

يظهر من الجدول (٨) عدم وجود دلالة إحصائية لأثر التخصص، والرتبة الأكاديمية، والتفاعل بينهما في أهمية استخدام الحاسوب في التعليم لدى أفراد عينة الدراسة، وهذا يجيب عن السؤال الخامس. ويمكن أن يرد ذلك إلى أن أعضاء الهيئة التدريسية، من جميع التخصصات، باتوا يقدرون أهمية استخدام الحاسوب في التعليم، بحيث إنه لم يعد مرتبطاً بالعلوم الأساسية، وإنما تعداها لكل التخصصات. وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سمارة والقراراعة (٢٠٠٦).

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السادس

نص هذا السؤال على:"ما أهم المشكلات والعوائق التي يمكن أن تحول دون استخدام أعضاء الهيئة التدريسية الحاسوب؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم وضع قائمة، تتألف من عشر مشكلات، وطلب من أعضاء هيئة التدريس الإجابة عن كل واحدة منها، حسب درجة الموافقة. يبين الجدول (٩) المشكلات والعوائق التي تحد من استخدام الحاسوب مرتبة حسب أهميتها مع متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على درجة الموافقة على المشكلات والعوائق لاستخدام الحاسوب، مع ترتيبها حسب الأهمية

المشكلة/ المعيق	المتوسط الحسابي
النصاب التدريسي المرتفع يجعل استخدامه عملية صعبة	٣,٢٢
النقص في الحوافز الشخصية والمميزات لمن يستخدمه	٣,١٦
نقص المعرفة والتدريب في مجال استخدامه	٢,٧٢٣
النقص الكبير والواضح في البرمجيات الجاهزة	٢,٧٢٢
ينظر الإداريون في الجامعة إلى الحاسوب بأنه ضروري للعملية الإدارية وليس للتدريس	٢,٦١٤
المشكلات الفنية الكثيرة التي تظهر في الحاسوب	٢,٦١٢
عملية استخدام الحاسوب في التعليم تفقد العملية التعليمية طابعها الإنساني	٢,٥٥
استخدام الحاسوب أقل ملاءمة للتعليم العالي منها للتعليم المدرسي	٢,٣٨
عدم الرغبة في تغيير ما اعتدت عليه	٢,٣٣
أسعار الحواسيب المرتفعة مقارنة باستخداماته	٢,٠٥

يتضح أن مشكلة النصاب التدريسي المرتفع كانت من أهم المشكلات، حيث سجّل متوسطها الحسابي (٣,٢٢) من (٥)، يليها في المرتبة الثانية مشكلة النقص في الحوافز التشجيعية لمن يستخدمه، حيث كان متوسطها الحسابي (٣,١٦). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من سمارة والقرارعة (٢٠٠٦) وكذلك ساهين وثومبسن (Sahin & Thompson, 2006).

تبين –حسب رأي أعضاء هيئة التدريس– أن أقل المشكلات أهمية بالنسبة لهم هي: أسعار الحواسيب المرتفعة مقارنة باستخداماته، حيث كان متوسطها الحسابي (٢,٠٥)، ويليها الشعور بأنّ استخدام الحاسوب في التعليم لا يلائم التعليم العالي، بمتوسط حسابي (٢,٣٨)، وعدم الرغبة في تغيير ما اعتدت عليه، بمتوسط حسابي (٢,٣٣). تبدو هذه النتيجة منطقية إذ إن استخدام الحاسوب في التعليم يتطلب تخطيطاً، وإعداداً مسبقاً؛ مما يجعل النصاب التدريسي المرتفع عائقاً أمام تفعيل استخدامه في التعليم. من ناحية أخرى، فإن عدم تمييز عضو هيئة التدريس الذي يحاول أن يجدد ويجتهد (معنوياً أو مادياً) قد يؤثر سلباً في دافعية بعضهم ومن ثمّ قد يعوق محاولته تطوير أدائه.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال السابع

نص هذا السؤال على:"ما أهم الحلول والمقترحات التي تشجع أعضاء هيئة التدريس على استخدام الحاسوب؟" للإجابة على هذا السؤال طلب من أعضاء هيئة التدريس إبداء الرأي في درجة الموافقة أو عدمها على ثماني مقترحات وحلول، يمكن لها أن تشجع استخدام الحاسوب في التعليم. يوضح الجدول رقم (١٠) الحلول، والمقترحات، مع متوسطاتها الحسابية، مرتبة حسب الأهمية.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة على درجة الموافقة على الحلول، والمقترحات لتشجيع استخدام الحاسوب، مع ترتيبها حسب الأهمية

الحل المقترح	المتوسط الحسابي
تطوير أساليب التدريس بحيث يستفاد من التقنيات الحديثة في التعليم	٤,٥٥
تخفيض النصاب التدريسي لتكريس وقت أكثر لتعلم استخدام الحاسوب	٤,٥١
العمل بالتنسيق مع جهات أخرى على توفير برمجيات تساعد في عملية التدريس في مختلف التخصصات	٤,٤٨
عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجالات استخدام الحاسوب	٤,٤٤٢
العمل على توفير حواسيب للطلبة في مختلف الكليات لتسهيل التدريس بواسطة الحاسوب	٤,٤٤١
توفير الدعم الكافي من أجل تطوير البرمجيات	٤,٤٤
توفير الدعم المعنوي والمادي لمستخدمي الحاسوب من أعضاء هيئة التدريس	٤,٢٢
وصل جميع الحواسيب الشخصية بشبكة معلومات	٣,٨٣

ويبدو جلياً أن كل المقترحات والحلول المذكورة، قد وافق عليها أفراد العينة باعتبارها مقترحات مهمة، تشجع استخدام الحاسوب في التعليم، حيث إنّ المتوسط الحسابي لكل الفقرات أكبر من (٣) ومتقاربة جداً، كما يظهر في الجدول. إلا أنه يمكن عرض المقترحات الأهم في رأي أعضاء هيئة التدريس، حيث يعد مقترح "تطوير أساليب التدريس بحيث يستفاد من التقنيات الحديثة في التعليم" الأهم من بين المقترحات التسعة، حيث سجل متوسطاً حسابياً قدره (٤,٥٥) من (٥). تؤكد هذه النتيجة أن عضو هيئة التدريس ضد الجمود، ويتقبل كل ما هو جديد. تتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه درو (Drew,1989) بأن مرونة عضو هيئة التدريس وتقبله لكل ما هو جديد، وكسر الجمود تعد عاملاً مهماً لتشجيع استخدام الحاسوب. كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة فراند في مندوره والعريني (١٩٩٤) وكذلك مع نتائج دراسة (Sahin & Thompson, 2006; Ouzts, & Palombo, 2004) بأن من أهم القضايا المتعلقة بتشجيع استخدام الحاسوب بوصفه وسيلة مساعدة في التعليم هي تطوير أساليب التدريس؛ للاستفادة من التقنيات الحديثة في التعليم.

جاء مقترح " تخفيض النصاب التدريسي لتكريس وقت أكثر لتعلم استخدام الحاسوب" في المرتبة الثانية من حيث المقترحات لتشجيع استخدام الحاسوب في التعليم، وسجل متوسطاً حسابياً قدره (٤,٥١)، ثم مقترح "العمل بالتنسيق مع جهات أخرى على توفير برمجيات تساعد

في عملية التدريس في مختلف التخصصات"، حيث سجل متوسطاً حسابيا قدره (٤,٤٨). ويمكن تبرير ذلك بكون أفراد العينة هم الذين حددوا المشكلات التي تحول دون استخدامهم للحاسوب، وهم أنفسهم الذين اقترحوا حلولاً، فمن البدهي أن تكون هذه الحلول للمشكلات ذاتها التي يشعرون بها. حيث إنّ مشكلة النصاب التدريسي المرتفع كانت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس من أهم المشكلات التي تعوق استخدام الحاسوب في التعليم.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يمكن عرض التوصيات الآتية:

أولاً: للمسئولين في الجامعات.

– العمل على عقد دورات تدريبية لأعضاء الهيئة التدريسية في مجالات استخدام الحاسوب التعليمي بشكل دوري، كذلك التركيز على الحوافز الشخصية، وإعادة النظر في النصاب التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات.

– العمل بالتنسيق بين مراكز الحاسوب، وكليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية؛ لإنتاج برمجيات تعليمية، تساعد في التدريس في مختلف التخصصات.

– عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات؛ لتطوير أساليب التدريس، بحيث يستفاد من التقنيات الحديثة في التدريس.

ثانياً: بالنسبة للباحثين.

– إجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة باستخدام الحاسوب وسيلةً تعليمية في الجامعات والكليات، وعمل دراسات مقارنة بين الجامعات الأردنية في مجال استخدامه في التعليم، وكذلك دراسة أثر بعض المتغيرات التي لم تؤخذ في هذه الدراسة، مثل متغير الجنس، وسنة الحصول على المؤهل العلمي.

المراجع

ابن أحمد، محمد (١٩٨٧). الحاسوب والتربية. **المجلة العربية للتربية، ٧**(١)، ٨–١٨.

باجمي،الصغير (١٩٩٢). نظرات حول استخدام الحاسوب. **مجلة البحوث العربية للعلوم الاجتماعية التطبيقية، ٢**، ٢٧٥–٢٨٦.

الخطيب، لطفي (١٩٩٣ أ). **أساسيات في الكمبيوتر التعليمي**. إربد، الأردن: دار الكندي للنشر والتوزيع.

الخطيب، لطفي (١٩٩٣ب). واقع الحاسوب التعليمي في الأردن. **المجلة العربية للتربية، ٢**، ١٠– ٤١.

سمارة، نواف، والقرارعه، أحمد (٢٠٠٦). مستوى الاتجاه لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي مؤتة والطفيلة التقنية في الأردن نحو استخدام الحاسوب في التدريس وعوائق استخدامه: دراسة مقارنة. **المجلة العربية للتربية، ٢٦**(١)، ٤٢–٧٠.

سوزوكي، إيزاو (١٩٩٠). إصلاح التعليم في اليابان في منظور القرن الحادي والعشرين. **مستقبليات**، الطبعة العربية، **٢٠**(٧٣) ٢١-٣٠.

زيتون، عايش (١٩٩٥). **أساليب التدريس الجامعي**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

علي، عبدالله (١٩٩٥). دراسة بعض المتغيرات المرتبطة باستخدام الحاسبات الآلية لدى الطلاب وأعضاء هيئات التدريس في التعليم العالي بجنوب المملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي، ٥٣**، ٨٣ - ١٦١.

عيادات، يوسف (٢٠٠٤). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**. عمان، الأردن: دار المسيرة.

قنديل، أحمد (١٩٨٨). **معلم الكمبيوتر**. المنصورة، مصر: دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع.

محافظه، سامح، والمقدادي، محمود (١٩٩٨). المشكلات الأكاديمية التي يواجهها أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة اليرموك. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٣**، ٥-٤٧ .

المحيسن، ابراهيم بن عبدالله (٢٠٠٠). واقع ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات التربية بالجامعات السعودية. **المجلة التربوية، ١٥**(٥٧)، ٣١-٧٠.

المناعي، عبدالله (١٩٩٢). اتجاهات عينة من طلبة وطالبات كلية التربية بجامعة قطر نحو استخدام الكمبيوتر في التعليم. **مجلة مركز البحوث القطرية، ١**(١)، ٥٧-٩١.

مندورة، محمد محمود ، والعريني، عبد الرحمن سليمان (١٩٩٤). **الحاسوب في التعليم الجامعي**. ورقة عمل تم عرضها في وقائع ندوة الحاسوب في جامعات دول الخليج العربية. المنامة، البحرين: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الموسى، عبدالله بن عبدالعزيز (٢٠٠٢). **استخدام الحاسوب في التعليم** (ط١). الرياض، السعودية: مكتبة تربية الغد.

نور، كاظم (١٩٩٨). دور الأستاذ الجامعي في تحفيز الإبداع وتنميته. **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٣**، ٣١٣-٣٤٠.

الهميسات، حمد عبد القادر (١٩٨٩). تجربة استخدام الحاسوب في المدارس الحكومية في الأردن: دراسة مسحية، **التربية الجديدة، ٤٦** ، ٧١-٨٥.

Abu-Jaber, M. A. (1985). **A study of factors affecting the use of media in instruction at Jordanian community colleges.** Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, Indiana.

Apple, M. W. (2002). The new technology: Is it part of the solution or part of the problem in education? **Computer in the Schools, 8**(1), 75-89.

Aworuwa, B, O. (1995). A qualitative study of faculty's perceptions of computer use for teaching and the impact on teaching and learning. Doctoral dissertation, Michigan State University. **Dissertation Abstract International, A 55** (7), 1919.

Barrett,B. & Scanlon, E. (1990). **Computers and learning.** New York: Addison-Wesley Pub. Co.

Drew,D.E. (1989). Why don't all professors use computer? **Academic Computing, 4**(2), 12-14, 58-60.

Franchi, J. (1992).CBT or IVD? That's the question. **Tech Trends, 37**(2), 27-30.

Heinich, R. Molenda, M. & Russell, J. (1989). **Instructional media and the new technology of instruction,** (2nd ed). New York: MacMillan, Inc.

Hewett, S. (2004). Electronic portfolios: Improving instructional practices. **Tech Trends, 48** (5), 24-28.

Ouzts, D. T., & Palombo, M. J. (2004, Sept./Oct). A study of perceptions of college professors. **Tech Trend, 48**(5), 17-23.

Leiblum, D.M. (1989). Implementing computer-aided learning in a university environment: Some practical advice to A CAL agency. **Educational Technology, 29**(2), 27 – 31.

Sahin, I., & Thompson, A. (2006). Using Rogers' theory to interpret instructional computer use by COE faculty. **Journal of Research on Technology in Education, 39**(1), 81-104, Available at search.epnet.com. Retrieved on 12/12/2006.

Sharp, B. (1996). The use of computer in sports science. British Journal of **Educational Technology, 27**(1), 25 - 32.

Shifflett, B., Richardson, L., Ghiasvand, F., Pleacque, D.,Verduzco, M. & Thomas, J. (1993). Computing needs among college educators. **Computers in the Schools, 9**(4), 107-116.

Taylor, R.P. (1980). **The computer in the school: Tutor, tool, and tutee.** New York: Teachers College, Columbia University.

Vrana, B. (1989). Microcomputer use by college faculty in the social sciences. **International Journal of Instructional Media, 16**(2) , 91 - 100 .

243
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

د. عبد الرحمن بن عبد الله المالكي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية المعلمين - جامعة أم القرى

244
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

د. عبد الرحمن بن عبد الله المالكي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية المعلمين - جامعة أم القرى

الملخص

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؛ ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، كما أعد بطاقة ملاحظة، وطبقها على عينة الدراسة، البالغ عددها ٩٦ معلماً من معلمي التربية الإسلامية في مدينة مكة المكرمة. وتوصلت الدراسة إلى أن من أبرز تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية، وأعلاها أداء: الحضور المبكر إلى الدرس، والالتزام بالمظهر الإسلامي، وإلمام المعلم بجميع جوانب الدرس. كما أن من أقل التقنيات أداء لديه: استخدام أدوات رصد السلوك، كبطاقات أو كراسات الملاحظة، واستخدام طرائق تدريس شائقة ومتنوعة، واستخدام وسائل تعليمية جذابة. وكشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة. وفي نهاية البحث قدم الباحث عدداً من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الصف الدراسي، إدارة الصف، المعلم، التربية الإسلامية، التدريس، المرحلة الابتدائية، التلاميذ.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٧/٧/١٠م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٩/٢٨م

Classroom Management Techniques by Islamic Education Teachers at the Primary Stage

DR. Abdul Rahman A. Al – Maliki
Dept. of Curriculum & Instruction
Teachers College– Umm Al-Qura University

Abstract

The study aims to recognize of classroom management Techniques by Islamic Education teachers at the primary stage. The researcher for the purpose of this study used the descriptive method. The researcher prepared observation card, and applied it on 96 teachers. The study results recovered that the most important classroom management Techniques by Islamic Education teacher and the highest performance has: Attendance early to lesson, commitment of Islamic shape, and teacher assimilating with all parts of lesson. and the les techniques for performance by teacher: Using of: authenticalness tools of behavior, interesting teaching methods, and attractive teaching aids. The study revealed that there are no statistically significant differences between the performance mean of Islamic education teachers at the primary stage according to variables of the independent study. The researcher concluded his study with some suggestions and recommendations.

Key words: classroom, classroom management, teacher, islamic education, teaching, primary stage, students.

تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية

د. عبد الرحمن بن عبد الله المالكي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية المعلمين - جامعة أم القرى

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد؛ فإن من أبرز، وأهم ما يساعد على نجاح العمل التدريسي لدى المعلم عموماً، ومعلم التربية الإسلامية بوجه خاص، هو تمكنه من إدارة صفه، بشكل تربوي سليم. ولعل من أهم ما يؤكد على أهمية إدارة الصف، هو علاقتها الوثيقة بعمل المعلم، وبخاصة في دول العالم الثالث. فإنه على الرغم مما تدعو إليه اتجاهات التربية اليوم من السعي إلى الرقي بالمتعلم، وتمكينه من المهارات، والاتجاهات التربوية اللازمة، والتخلص من كافة أشكال، وصور الجمود، والرتابة التي قد يعاني منها العمل التربوي، سيما في ظل الاتباع الحازم للاتجاهات التقليدية في التربية من قبل المعلم في دول العالم الثالث؛ وعلى الرغم مما تدعو إليه أدبياتنا التربوية العربية، وما تتضمنه خطاباتنا، وندواتنا، ونداءاتنا من ضرورة تبني الاتجاهات الحديثة في التربية، والإفادة من التكنولوجيا المعاصرة، وتنمية مهارات التفكير لدى طلابنا؛ إلا أن واقع الحال ـ الذي يلمسه الإنسان العادي، فضلاً عن المتخصص ـ ما زال يشير ـ وبكل أسف ـ إلى أن طرائقنا، وأساليبنا، وآلياتنا، ونظامنا التربوي بشكل عام قد لا يكون مختلفاً بصورة لافتة للنظر عما كان معروفاً قبل عقدين، أو ثلاثة عقود من الزمن. نعم لا يمكننا أن ننكر أن هناك تطورات حدثت، جهوداً بذلت هنا وهناك؛ إلا أن التقنيات التي يمتلكها المعلم لا ترقى إلى مستوى الطموح للمستوى الذي يجب أن يكون عليه المعلم، مقارنة بمستواه عما كان عليه في بدايات التعليم النظامي، والمؤسسي في أي بلد من البلاد العربية؛ بل قد نفاجأ ـ معاشر المربين ـ بالعكس من ذلك؛ فقد ظهرت في الآونة الأخيرة أصوات تترحم على المعلم القديم، وتمجد أيامه، وتثني على جهوده، ويزداد أنينها وأسفها عندما تنظر إلى معلم اليوم. إن إدارة الصف جزء مهم من عمل المعلم عموماً، ومعلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص؛ فلا يمكن أن تتم العملية التدريسية بشكل سليم لدى معلم، لا يحسن إدارة صفه؛ ذلك أن المعلم أثناء قيامه بعملية التدريس داخل الصف، يحتاج إلى الاستثمار الأمثل لوقت الحصة، والاستثمار الأمثل لما يبذله من جهد، والاستثمار الأمثل لما يستخدمه من أداوت ووسائل وتجهيزات؛ فإذا كانت هذه العوامل مجتمعة محسوبة على

المعلم، أو له في ذات الوقت؛ فإن درايته بظروف بيئة الصف، وقدرته على إدارة الصف على النحو الأمثل سيكون له عظيم الأثر في نجاح تدريسه بما يحقق الأهداف التربوية، ويخدم المصلحة التعليمية بشكل عام.

ولأن مادة التربية الإسلامية تشكل أساساً متيناً للمواد الدراسية، وتحتل ثقلاً، ووزناً كبيراً في البلاد الإسلامية عموماً، وفي المملكة العربية السعودية على وجه الخصوص؛ فإنه ينبغي أن يمتلك معلمها أرقى الكفايات في مجال التدريس عموماً، وفي إدارة الصف على وجه الخصوص؛ ذلك أن إدارة الصف ـ على وجه التحديد ـ في تدريس التربية الإسلامية، تختلف عن إدارة الصف من ـ حيث التطبيق ـ في المواد الأخرى. إن إدارة الصف في تدريس التربية الإسلامية عمل إلزامي؛ لأن طبيعة هذه المادة توجب على المعلم ضبط صفه، وتفرض عليه ذلك فرضاً، انطلاقاً من التوجيهات الربانية العظيمة التي تؤكد ذلك، كما يقول المولى جل شأنه: (وَإِذَا قُرِىءَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُواْ لَهُ وَأَنصِتُواْ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ) (سورة الأعراف، الآية ٢٠٤). كما أن تدريس التربية الإسلامية يوجب الخشوع، والإنصات أثناء عملية التدريس؛ لما تحتوي عليه من آيات قرآنية عظيمة، وأحاديث نبوية شريفة، وهذا الخشوع، وهذا الإنصات هو قمة الضبط والانضباط في التدريس، والآيات التي توجب الخشوع لآيات الله عز وجل كثيرة، منها على سبيل المثال، لا الحصر، قول المولى جل جلاله: (أَلَمْ يَأْنِ لِلَّذِينَ آمَنُوا أَن تَخْشَعَ قُلُوبُهُمْ لِذِكْرِ اللّهِ وَمَا نَزَلَ مِنَ الْحَقِّ). (سورة الحديد، الآية ١٦). وقوله تعالى: (أَلا بِذِكْرِ اللّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ) (سورة الرعد، الآية ٢٨). (خَشِعِينَ للّهِ لاَ يَشْتَرُونَ بِآيَاتِ اللّهِ ثَمَنًا قَلِيلاً) (سورة آل عمران، الآية ١٩٩). ولم يمارس رسول الله صلى الله عليه وسلم تدريسه، أو تعليمه لصحابته رضوان الله عليهم أجمعين، إلا في مواقف تدريسية منضبطة، وناجحة كل النجاح، يدل على ذلك، قوله صلى الله عليه وسلم: (إنما العلم بالتعلم) (البخاري، ١٤٢٤هـ، ص ٣٨). وقوله بالتعلم يعني حضور المتعلم كاملاً: عقله، وحسه، وروحه، أي أن يكون منضبطاً انضباطاً ذاتياً، وهو أرقى وأجل أنماط الإدارات الصفية عندما يضبط كل متعلم نفسه. وكان صلى الله عليه وسلم يقول: (سوّوا حلقكم فإن الملائكة إذا جاءت لتجلس فوجدت فيها عوجا رجعت) (السجستاني، ١٤١٤هـ، ص ٦٣٠).

كل ذلك يدل عن كثب على أن إدارة الصف في تدريس التربية الإسلامية تختلف عن إدارة الصف في جميع المواد الأخرى؛ لاختلاف طبيعة هذه المادة عن المواد الأخرى؛ التي لا يصلح المعلم فيها أن يكون معلماً دون أن يكون ملماً إلماماً كافياً بتقنيات إدارة الصف، ولا يصلح فيها أن يكون المتعلم متعلماً دون تمثّل الانضباط للتعلم في نفسه قلباً وقالباً. وشاهد ذلك الدراسات التربوية الأصيلة، التي أجريت في ميدان تدريس التربية الإسلامية، ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (وزان، ١٤١٣هـ) التي أجراها عن التدريس في مدرسة النبوة، التي توصلت إلى أن مدرسة النبوة كانت تهتم بضبط شخصية المتعلم ومراعاتها

بشكل متوازن ومتكامل. وتأكيداً على ما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة، فقد توصلت دراسة أخرى إلى اهتمام علماء المسلمين بإدارة الصف في تدريسهم وتعليمهم؛ فقد توصل (المالكي، ١٤٢٤هـ) في دراسته إلى أن التدريس لدى الأئمة الأربعة ـ رحمهم الله ـ يقوم على إدارة الصف؛ حيث تتبعت الدراسة مواقف أئمة الفقه الأربعة ـ رحمهم الله ـ في التدريس والتعليم، وتوصلت إلى أنهم كانوا يهتمون بإدارة الصف، وضبط المواقف التعليمية. وتوصلت إحدى الدراسات في تدريس التربية الإسلامية إلى أن إدارة سلوك التلميذ داخل الفصل تعتمد اعتماداً كبيراً على مستوى أدائه في مادة التربية الإسلامية؛ حيث كشفت الدراسة إلى وجود علاقة بين سلوك التلميذ، ومستوى أدائه في التربية الإسلامية (المالكي، ١٤٢٧هـ).

وعلى الرغم من أن التربية الإسلامية قد سبقت في التأكيد على أهمية إدارة الصف، والتأكيد على ضرورة امتلاك معلم التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف؛ إلا أن موضوع إدارة الصف قد حظي باهتمام كبير من قبل المربين عموماً؛ ذلك أن العملية التربوية تسعى إلى بلوغ أهدافها من خلال عملية تدريس ناجحة، يقودها المعلم داخل الصف. وإذا كان المعلم هو العامل الرئيس في نجاح عملية التدريس؛ فإن إيجاد بيئة تعليمية جيدة، ومثالية تعد من أهم، وأبرز مسؤوليات المعلم داخل الصف. (Martin, Yin & Matall, 2006, p3). ولكي يتمكن المعلم من إدارة صفه بشكل ناجح؛ فإنه لا بد أن يكون قادراً على توفير البيئة التعليمية المناسبة داخل الصف؛ حيث يرى (حمدان، ١٤٠٥هـ، ص٣٣) أن من أبرز العوامل التي تساعد المعلمين على ذلك (خصائص التلاميذ، ومستوى معرفتهم، ونوع الحوافز لديهم، وخصائص الغرفة المادية، ونوعية أثاثها وتجهيزاتها).

وقد سعى فريق من المربين إلى تصنيف مجالات إدارة الصف؛ حيث يرى (قنديل، ١٤٢١هـ، ص ١١١) أن إدارة الصف تتطلب من المعلم أن يتمكن من مهارتين أساسيتين، وهما: مهارة الانتباه للأحداث الجارية داخل الصف، ومهارة تمكن المعلم من المعاملة الجيدة للتلاميذ. ويرى (جان، ١٤١٩هـ، ص ٢٧٣) أن قدرة المعلم على الضبط الجيد للصف يخضع لعدد من العوامل، يمكن أن تجتمع عند نوعين من العوامل، وهما: العوامل الذاتية، ويقصد بها العوامل المتعلقة بشخصية المعلم، وما وهبه الله تعالى من قدرات، واستعدادات، ومؤهلات طبيعية، والنوع الثاني من العوامل: العوامل الخارجية، ويقصد بها العوامل التي لا تتعلق بالمعلم، وإعداده، وتدريبه، ومؤهلاته الفطرية، ومن أمثلتها: سعة حجم الصف، وعدد تلاميذ الفصل، ونوع الأثاث الصفي، وطريقة تنظيمه، وعوامل الإضاءة والتهوية ... إلى غير ذلك من العوامل. ويرى (Martin & et al., 2006, p5) أن أسلوب الإدارة الصفية يتأثر بثلاثة أبعاد رئيسة، البعد الأول: إدارة التدريس، ويشمل مراقبة الأداء، ونظام الروتين اليومي، والمواد التعليمية؛ حيث تساهم هذه المهمات بشكل فاعل في الجو الصفي العام،

وأسلوب الإدارة الصفية. والبعد الثاني: إدارة المتعلم، ويهتم هذا البعد بتعزيز نمو العلاقة بين المعلم والمتعلم، ومعرفة السمات الشخصية والذاتية للمتعلم. والبعد الثالث: إدارة السلوك: ويركز هذا البعد على الوسائل المخططة مسبقاً لمنع سوء السلوك، بدلاً من رد فعل المعلم عليه. ويعتقد بعض المربين أن هناك ستة عوامل، تساعد المعلم على نجاحه في إدارة الصف، وهي: أن يعرف المعلم نفسه، ويعرف طلابه، ويفحص استراتيجياته الحالية، ويفحص أنماط الدافعية، ويطور استراتيجيات التدخل، ويوجد بيئة صفية متعددة الوجوه. (Bradley & et al, 2005).

وتوصلت دراسات تربوية أخرى إلى عدد من النتائج المهمة حول إدارة الصف، لعل من أبرزها، على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (Martin & et al., 2006) التي هدفت إلى التعرف إلى تأثير التدريب في مجال إدارة الصف على أسلوب إدارة الصف، ومعرفة الفروق في الاتجاهات نحو الإدارة الصفية بين المعلمين المبتدئين، والمعلمين ذوي الخبرة. ومعرفة الفروق في الاعتقادات بين المعلمين، والمعلمات نحو إدارة الصف. وشملت العينة ١٦٣ فرداً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات، وفروق بين المعلمين ذوي الخبرة، والمعلمين المبتدئين، كما توصلت الدراسة إلى فروق بين المعلمين المدربين، والمعلمين غير المدربين. وتشير دراسة (Lim & etal., 2005) التي تناولت قضايا الإدارة الصفية في تكنولوجيا الاتصال، والمعلومات إلى الدور البارز في إدارة الصف من خلال شغل تعليم الطلاب بالحاسبات. كما أشارت الدراسة إلى أن من عناصر الإدارة الصفية استخدام تقنية الاتصال، والمعلومات في قاعات الدروس، وتفعيل الإجراءات، والقواعد التربوية، وتقسيم العمل بين الطلاب، والمعلمين، ولجان الدعم الفني. وأشار عدد من الباحثين (Malmgren, et al, 2005) إلى أن من أبرز نماذج الإدارة الصفية: نموذج الانضباط الحازم، ونموذج الأسباب أو النتائج المنطقية، ونموذج التدريب الفعال للمعلم. واهتم باحثون آخرون بالجوانب المؤثرة في تفعيل الإدارة الصفية، ومن الدراسات التي ركزت على هذا الجانب دراسة (دمياطي، ١٩٩٩) التي استهدفت التعرف إلى فاعلية استخدام المعلمة لنمطي التسامح، والتسلط مع التلميذات بالمرحلة المتوسطة. وأظهرت نتائج الدراسة أن النمط التسامحي هو الأفضل في إدارة الفصل، في حين كان الأسلوب التسلطي أضعف أساليب إدارة الفصل.

وسعى عدد من الباحثين إلى دراسة الأبعاد المؤثرة في إدارة الصف، ومن أبرز الدراسات التي تناولت هذا الجانب: دراسة (سليمان وأديبي، ١٤١٠هـ) حيث هدفت الدراسة إلى تحديد بعض متطلبات نجاح المعلم في إدارة الصف. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك خمسة أبعاد، ذات ارتباط وثيق بإدارة الصف، وهي: ضبط سلوك التلاميذ، ومناخ الصف المدرسي، ومجابهة حاجات التلاميذ، والتخطيط قبل البدء في التدريس في الصف، والمهارات التعليمية، وتنظيم وترتيب الصف. وأكدت دراسة أخرى على ضرورة تنويع الآليات التي يتبعها المعلم في أثناء عملية التدريس، عندما توصل الباحثان (الناجم وموسى، ١٤١٧هـ)

في دراستهما المعنونة: "إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً للجنس والتخصص الأكاديمي" إلى أنه لا يوجد تأثير لمتغيري الجنس، والتخصص الأكاديمي على إدارة الصف لدى الطالب المتدرب، ومن ثمَّ فقد أكد الباحثان على ضرورة اتباع عدد من الآليات المهمة، مثل: الاستحواذ على انتباه التلاميذ، والتأكد من انتباه التلاميذ للدرس، وتوجيه التعليمات الفردية، والنظر إلى التلاميذ بشكل مستمر، والتحرك المناسب داخل الفصل، والتنقل بين فقرات الدرس بشكل سليم، وتوزيع الأسئلة الصفية، وأنشطة التعلم، وتوجيه أسئلة عشوائية ..إلخ. وأوصى الباحثان بضرورة انتباه المعلم لظروف الموقف التعليمي، مثل: ازدحام الصفوف، وعدم ملائمة بعض المباني المدرسية، وتركيز المعلم على دائرة التنظير، وإهمال دائرة التطبيق. ولأن الباحث قد عاش في هذا الميدان العريق ـ ميدان التربية الإسلامية ـ معلماً للتربية الإسلامية في التعليم العام، ومشرفاً على طلاب التربية الميدانية، وأستاذاً في التعليم الجامعي وباحثاً رأى أن من أولويات البحث التربوي، واهتماماته اليوم بحث قضايا المعلم في الميدان في أثناء تنفيذه للتدريس؛ سيما وقد خبر الباحث أن ميدان تدريس التربية الإسلامية يحتاج إلى هذه الدراسة؛ لقلة تناول موضوعها من قبل الباحثين؛ وهذا ما سيحاول الباحث القيام به، بإذن الله تعالى.

مشكلة الدراسة

تمثل عملية التدريس المنطلق الرئيس لتفعيل النظام التربوي، وتعزيز سبل نجاحه في المدرسة، كما يمثل التدريس نواة العمل التربوي في المدرسة؛ ذلك أن المدرسة لا يمكن لها أن تحقق أهدافها القريبة والبعيدة دون وجود عملية تدريسية ناجحة من كافة أبعادها وزواياها. وإذا كان المعلم هو ربان هذه العملية وقائدها؛ فإنه لا بد أن يكون قائداً ناجحاً للتدريس داخل الصف. ومن هذا المنطلق، فإن ضبط الصف، وإدارته بشكل تربوي فعال ليس عملاً جانبياً، أو ثانوياً، أو بدهياً يمكن لأي معلم أن ينجح فيه. إن امتلاك معلم التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف في المرحلة الابتدائية –على وجه الخصوص– يمثل ضرورة مهمة، وأساساً قويماً لضمان فعالية عمله، وتحقيق أهدافه؛ إلا أنه على الرغم من كل ذلك، فإن واقع الحال يشير إلى أن نظامنا التربوي لم يأخذ بعين الاعتبار أهمية إدارة الصف، والسعي إلى تفعيلها بشكل أمثل؛ الأمر الذي أبرز حجم هذه المشكلة، وأدى إلى تفاقمها، خصوصاً في الآونة الأخيرة، ولعل مما يبرز حجم هذه المشكلة في ميداننا التربوي في تدريس التربية الإسلامية، وتفشي آثارها السلبية المباشرة، وغير المباشرة على نتائج التدريس لدى معلم التربية الإسلامية المعاصر ما يلي:

١– الوقت الطويل الذي يقضيه تلميذ المرحلة الابتدائية داخل الفصل، كما هو الواقع الحالي في نظامنا التربوي؛ الأمر الذي يؤدي إلى بقاء التلميذ لوقت أطول تحت إشراف المعلم؛ وهو ما يلزمه، ويفرض عليه فرضاً أن يكون تربوياً من الطراز الأول، وقادراً على بناء علاقة إيجابية

ومثمرة مع التلميذ، ومن ثم امتلاك تقنيات عالية في إدارة الصف بشكل تربوي مثالي، وهذا الأمر لم يتمكن معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، وفي مراحل التعليم عموماً من الوفاء به، أو الوصول إليه على الأقل؛ وهذا ما تثبته الدراسات الميدانية، وتدلل عليه عن كثب؛ حيث يشير (وزان، ١٤١١هـ) في دراسته إلى أن معلمي التربية الإسلامية ما زالوا ينظرون إلى عملية التدريس على أنها نقل معلومات فقط، دون الاهتمام بالجوانب التربوية والعملية في عملية التدريس. إن قصور المعلم في هذا الجانب قد يحول عملية التدريس إلى عملية آلية، مما يتسبب عن ذلك إخفاق من قبل المعلم نحو الإدارة الجيدة، للصف؛ حيث يؤكد (المالكي، ١٤٢٤هـ) في دراسته على أن تدريس التربية الإسلامية لا يهدف إلى نقل المعلومات إلى عقل المتعلم، بقدر ما يهدف إلى توفير الآليات الجيدة، التي تساعد المتعلم على توظيف ما يتعلمه من معلومات. وبجانب ذلك ذهبت دراسة (الغامدي، ١٤٢٢هـ) إلى أن معلمي التربية الإسلامية يخفقون في بعض مهارات إدارة الصف، ولعل من أبرزها: حث التلاميذ على ضرورة الالتزام بالنظام داخل الصف.

٢- صدور شكاوى واسعة ظهرت في الآونة الأخيرة: (وزارة التربية والتعليم السعودية، ١٤١٩هـ) تشير هذه الشكاوى إلى وجود اعتقاد لدى البعض بضياع هيبة المعلم عموماً، ومعلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص، وهو الأمر الذي قد يكون له تأثيره في توافر التقنيات التربوية العالية لدى المعلم نحو إدارة الصف؛ مما يؤكد على أن ثمة مشكلة، وهذه المشكلة تحتاج إلى الحل العلمي، والتعامل السليم، والمعالجة الجيدة من خلال إجراء دراسة علمية ميدانية حولها.

٣- تأكيد وتركيز ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم، الذي صدر مؤخراً عن (وزارة التربية والتعليم السعودية، ١٤٢٧هـ)، والذي تم اعتماده وفق التوجيه السامي الكريم رقم ٢١١/ م ب في ١٤٢٧/١/٨هـ على موضوع إدارة الصف؛ حيث تناولت المادة الخامسة من هذا الميثاق علاقة المعلم بطلابه، وتنص بنود هذه المادة على ضرورة توافر عدد من التقنيات اللازمة التي تضمن قدرة المعلم على الإدارة الجيدة لطلابه، والمعرفة السليمة بهم، والدراية الكاملة لما تتطلبه عملية التدريس تجاههم.

٤- وجود اتجاه قوي لدى عدد من التربويين، والباحثين المعاصرين نحو التأكيد على أهمية إدارة الصف، وضرورة تمكن المعلم منها؛ حيث يؤكد (حمدان، ١٤٠٥هـ، ص ٣٣) على أنه لا بد أن يكون المعلم قادراً على معرفة ظروف البيئة الصفية، والعوامل المؤثرة، فيها مثل: خصائص التلاميذ، ومستوى معرفتهم، ونوع الحوافز لديهم. ويؤكد (قنديل، ١٤٢١هـ، ص ١١١) على أهمية إدارة الصف من خلال تمكن المعلم من ضبط الصف، وتوفير الجو لمناسب لكل جزء من أجزاء الموقف التدريسي، كتوفير الهدوء والانتباه، وتدريب التلاميذ على النظام، وحسن التعامل مع التلاميذ. كما يؤكد (جان، ١٤١٩هـ، ص ٢٦٧) على

أهمية إدارة الصف، وأنه لا يمكن التدريس بشكل سليم في جو، تسوده الفوضى، وعدم الانتظام، وهو الأمر الذي يوجب ضرورة تمكن المعلم من كثير من المهارات، والقدرات نحو إدارة الصف. هذا فضلاً عن تركيز البحث التربوي المعاصر على قضايا المعلم داخل الصف. إن كل ذلك يعد حافزاً قوياً لإجراء هذه الدراسة؛ بغية الوقوف على تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية. ومن هنا، فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؟

أهمية الدراسة

تنطلق أهمية هذه الدراسة من حجم الجهد الذي يقوم به معلم التربية الإسلامية في أثناء عملية التدريس؛ حيث يقضي المعلم مجمل وقته في المدرسة داخل الصف؛ وهو الأمر الذي يؤكد أن من أبرز مهام المعلم بوصفه قائداً تربوياً أن يكون ملماً بتقنيات إدارة الصف. ونتيجة إلى أن إدارة الصف تمثل المجال الخصب الذي يساعد على تهيئة الموقف التعليمي للمعلم بشكل مناسب؛ فإن دراسة موضوع إدارة الصف يمثل ضرورة مهمة للبحث التربوي؛ سيما وأننا نواجه ندرة في الدراسات الميدانية في تدريس التربية الإسلامية الخاصة بالمتغيرات المتعلقة بإدارة الصف؛ وهو الأمر الذي يؤكد على أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية، أما أهميتها من الناحية العملية فإنه يمكن أن تكون نتائج هذه الدراسة، وتوصياتها ذات فائدة كبيرة لدى الأطراف التي لها علاقة مباشرة بهذا الموضوع:

١- فقد يفيد من نتائجها أهل الاختصاص، ومن في حكمهم من التربويين لدى الجهات المسئولة عن معلم التربية الإسلامية، وإعداده وتدريبه عندما يقفون على تقنيات التدريس عن كثب؛ الأمر الذي قد يساعدهم في رسم التوجهات، والخطط، والبرامج المستقبلية ،وتكون نبراساً يهتدى به في حل كثير من العقبات، والمشكلات التي قد يتعرض لها معلم التربية الإسلامية في أثناء عملية التدريس.

٢- وقد تكون نتائج هذه الدراسة مهمة ومفيدة لدى المشرفين التربويين في ميدان تدريس التربية الإسلامية، عندما يهتدون بما توصلت إليه في توجيه المعلمين، وتقويم مسار العمل التربوي في تدريس التربية الإسلامية، وفي تقويم المعلمين أيضاً على النحو الأمثل. كما قد تساعدهم على تشخيص الحاجات الفعلية لمعلم التربية الإسلامية؛ الأمر الذي ينعكس إيجاباً على مستواه، وتقدمه في عملية التدريس.

٣- وقد يفيد معلم التربية الإسلامية من تطوير كفاياته عندما يقف عن قرب على تقنيات التدريس، ويفيد منها.

٤- وقد تساعد هذه الدراسة على كشف الغطاء عن بعض المتغيرات المتعلقة بإدارة الصف؛

الأمر الذي قد يساعد على إتاحة الفرصة للباحثين في ميدان تدريس التربية الإسلامية، للقيام بالعديد من الدراسات والأبحاث، مما يثري البحث التربوي، ويساعد على تقدمه، سيما في ظل ندرة الدراسات الميدانية حول إدارة الصف في تدريس التربية الإسلامية.

تساؤلات الدراسة

تنطلق الدراسة الحالية من السؤال الرئيس التالي:

ما تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية ؟

ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

١- ما تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم؟

٢- ما تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة ببيئة الصف؟

٣- ما تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بعناصر التدريس؟

٤- ما تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بأسلوب المعلم؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف، وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الخمسة، وهي: المادة، والصف، والحصة، وعدد تلاميذ الفصل، ونصاب المعلم من الحصص؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى بلوغ الهدفين التاليين:

١- التعرف إلى تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

٢- التعرف إلى الفروق بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الخمسة، وهي: المادة، والصف، والحصة، وعدد تلاميذ الفصل، ونصاب المعلم من الحصص.

مصطلحات الدراسة

أهم مصطلحات الدراسة الحالية، التي تحتاج إلى تعريف من قبل الباحث ما يلي:

إدارة الصف: يقصد الباحث بإدارة الصف في هذه الدراسة توجيه سلوك التلاميذ أثناء درس التربية الإسلامية من قبل المعلم، بما يساعد على تحقيق أهداف الدرس على النحو الذي يساعد

على ترشيد جهود معلم التربية الإسلامية داخل الحصة، واستثمار وقت الحصة، والاستخدام الأمثل لوسائل التدريس وأدواته.

تقنيات إدارة الصف: يعد مصطلح التقنيات من المصطلحات التي يشيع استخدامها في الميدان التربوي، والتقنية في أصلها كما يذكر (عطار وكنسارة، ١٤٢٦هـ) تعني: (معالجة موضوع أو عمل معالجة منظمة) ص ٧٨. ويشير (لال والجندي، ١٤٠٩هـ) إلى أنها تعني (التفكير المنطقي أو المهارة في التدريس) ص ٩. والتقنيات قبل أن تفسر حديثاً بالآلات والأجهزة، هي في أصلها كما يشير (الطوبجي، ١٤٠٥هـ، ص ٣٢) تعنى بالأسلوب المنهجي المنظم، الذي يستخدم لتحقيق أهداف محددة بكفاءة عالية. وأشار (غزاوي، ١٩٨٩) إلى أن التقنيات التربوية عموماً تعني: عملية مركبة متكاملة، تقوم على الأفراد والأساليب والأفكار والأدوات والتنظيمات بغرض تحليل المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلم الإنساني، وإيجاد الحلول المناسبة لها، ثم تنفيذها، وتقويمها، وإدارة جميع هذه العمليات.

ومن خلال كل ما سبق يصل الباحث إلى أن تقنيات إدارة الصف تعني: الآليات المنظمة التي يتبعها معلم التربية الإسلامية في أثناء توجيهه لسلوك تلاميذه في الدرس.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات التالية:

١- تقتصر الدراسة الحالية على معلم التربية الإسلامية فقط، دون معلمي المواد الأخرى، وفي المرحلة الابتدائية، دون مراحل التعليم الأخرى.

٢- تقتصر الدراسة الحالية على موضوع إدارة الصف فقط، دون موضوعات التدريس الأخرى.

٣- تجرى هذه الدراسة في مدينة مكة المكرمة فقط، دون مدن المملكة الأخرى.

منهجية الدراسة إجراءاتها:

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي، الذي يقوم على وصف الظاهرة كما تجري في الواقع؛ لأن المنهج الوصفي هو (كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها، وتفسيرها) (العساف، ١٤١٦هـ، ص ١٨٩). وهو المنهج المناسب للدراسة الحالية؛ لأنه (يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً) (عبيدات، ١٩٩٢م، ص ١٨٧). كما أن المنهج الوصفي يعد (أحد أشكال التحليل، والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة، أو مشكلة محددة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة) (ملحم، ٢٠٠٢، ص ٣٥٢).

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة الحالية جميع معلمي التربية الإسلامية في المرحلة لابتدائية في مدينة مكة المكرمة؛ ونظراً لاتساع هذا المجتمع، فقد قام الباحث باختيار عينة من هذا المجتمع بالطريقة العشوائية، وقد بلغ عدد أفراد العينة التي تم اختيارها: ٩٦ معلماً من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة، موزعين على ١٩ مدرسة.

أداة الدراسة

انطلاقاً مما تهدف إليه الدراسة الحالية؛ فقد استخدم الباحث بطاقة الملاحظة؛ لكونها الأداة المناسبة لجمع المعلومات التي تفي بغرض هذه الدراسة. وقد قام الباحث ببناء بطاقة الملاحظة وفقاً للخطوات العلمية التالية:

١- مصادر البطاقة

اعتمد الباحث ـ في بناء البطاقة ـ على المصادر التالية:

– الخبرة العلمية والعملية للباحث، ويمثل هذا المصدر المصدر الرئيس في بناء هذه البطاقة؛ حيث اعتمد الباحث على رصيده من الخبرات العلمية السابقة من أبحاث، ودراسات، وخبرته الميدانية من تدريس، وإشراف على طلاب التربية الميدانية، وغيرها من الخبرات.

– الدراسات السابقة التي أجرى الباحث مسحاً لها، وقد أفاد الباحث من هذه الدراسات في تحديد مجالات البطاقة، وكذلك في بناء بعض البنود التي احتوت عليها البطاقة.

– مراجعة الأدبيات المتخصصة في تدريس التربية الإسلامية بوجه عام، وفي مجال إدارة الصف بوجه خاص.

٢- نوع البطاقة

وقد اختار الباحث بطاقة ملاحظة من نوع الملاحظة البسيطة: (ويقصد بها: "ملاحظة الظواهر كما تحدث تلقائياً في ظروفها العادية، دون إخضاعها للضبط العلمي، ودون استخدام أدوات دقيقة للقياس بغية الدقة في الملاحظة، والتحلي بالموضوعية"، وهي: "المشاهدة الدقيقة لظاهرة ما، مع الاستعانة بأساليب البحث، والدراسة التي تتلاءم مع طبيعة هذه الظاهرة") (زرواتي، ١٤٢٥هـ، ص ١٤٨).

ج - ضمانات البطاقة

وقد التزم الباحث بالضمانات العلمية التالية (الفوال، ١٩٨٢م، ص ٢٥٢):

١– خبرة الباحث بالظاهرة الملاحظة، حيث إنه قبل أن يبدأ الباحث الملاحظة زار مدارس العينة، وتعرف عن كثب إلى أفراد العينة، الذين ستشملهم الملاحظة، كما تعرف إلى جميع الظروف المحيطة بمجال الملاحظة.

٢– حرص الباحث على التسجيل المتزامن مع الملاحظة، بحيث يكون هذا التسجيل شاملاً

لكل التفاصيل التي احتوى عليها الموقف التعليمي.
٣- استخدم الباحث عبارات محددة، ودقيقة لوصف السلوك الملاحظ.
٤- وضع الباحث تقديرات كمية، ومحددة لكل نواحي السلوك التي تم قياسها.

د- تسجيل الملاحظة

وقد استخدم الباحث لتسجيل الملاحظة طريقة السلم البياني الوصفي Descriptive Graphic Rating وفي هذا السلم استخدم الباحث (أوصافاً محددة تبين وجود مقادير مختلفة من الصفة أو الأداء). (ملحم، ١٤٢٣هـ، ص ٢٦٩). وقد استخدم الباحث سلماً وصفياً لتحديد مستوى أداء معلم التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف، وهي: (عال جداً، عال، متوسط، ضعيف، ضعيف جداً). وقد تم تحويل هذه الأوصاف إلى بيانات كمية، شملت خمس درجات، وهي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١).

هـ- طريقة الملاحظة

استخدم الباحث طريقة الملاحظة دون المشاركة، والمقصود بها كما يعرفها (زرواتي، ١٤٢٥هـ) أن الباحث يلاحظ (عينة بحثه بطريقة غير مباشرة، ودون أن يشارك أعضاء عينة البحث في عملهم) ص ١٤٩. أي أنّ الباحث - وكما يشير (زرواتي، ١٤٢٥هـ، ص ١٤٩) يلاحظ خارج عينة البحث، ومدة الملاحظة ليست طويلة جداً، بعكس الملاحظة بالمشاركة التي تستغرق سنوات طويلة، ويكون الباحث مندمجاً مع العينة، مثل أن يعمل معهم، أو يدرس معهم.

و- مجالات الملاحظة

وقد وضع الباحث أربعة مجالات للملاحظة، وهي:
١- تقنيات تتعلق بالسمات الشخصية للمعلم: وتشمل البنود (١-٤).
٢- تقنيات تتعلق ببيئة الصف، وتشمل البنود (٥- ٩).
٣- تقنيات تتعلق بعناصر التدريس، وتشمل البنود (١٠-١٦)
٤- تقنيات تتعلق بأسلوب المعلم، وتشمل البنود: (١٨- ٢٢).

وبهذا تكون البطاقة في صورتها الأولية، اشتملت على ٢٢ بنداً، موزعة على المجالات الأربعة السابقة.

وللتأكد من صدق، وثبات البطاقة، وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بالإجراءات التالية:

صدق البطاقة

للتأكد من صدق البطاقة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، اتبع الباحث الطريقتين التاليتين:

صدق المحكمين

عمد الباحث من خلال هذه الطريقة إلى عرض البطاقة (في صورتها الأولية) على عدد من

أهل الخبرة العلمية والميدانية؛ حيث تم عرض الأداة على عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس، كما تم عرضها على عدد من معلمي التربية الإسلامية من ذوي الخبرة، وذلك بغية التعرف إلى دقة العبارات، وصحة صياغتها، وإمكانية الإفادة منها في قياس مستوى أداء المعلم في إدارة الصف، ثم القيام بتعديل العبارات التي لا تتسم بالدقة، وصحة الصياغة، أو حذفها، أو إضافة بعض العبارات التي يرى المحكمون ضرورة إضافتها. وبناء على ما أدلى به المحكمون من آراء وملحوظات، قام الباحث بما يلي:

– تعديل صياغة بعض العبارات:

وقد تم تعديل البند رقم (٨): "تقديم توجيهات، أو إرشادات قبل بدء الدرس"؛ ليصبح: "تقديم توجيهات، أو إرشادات خلال الدرس". كما تم تعديل البند رقم (٢٠): "استخدام بطاقات التشجيع أو شهادات التقدير"؛ ليصبح: "استخدام المعلم لأساليب تحفيز التلاميذ".

– حذف بعض العبارات:

وقد تم حذف البندين: البند رقم (١٨): "تعيين تلاميذ كعرفاء أو رؤساء مجموعات". والبند رقم (١٩): "نقل مواضع بعض التلاميذ الذين تؤخذ عليهم ملاحظات".

– إضافة بعض البنود:

وقد تم إضافة بند خامس ضمن بنود المجال الأول، وهو: "إلمام المعلم بجميع جوانب الدرس".

صدق الاتساق الداخلي

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة وفقاً لما يلي:

أ – صدق الاتساق الداخلي بين مجالات البطاقة ككل:

توضح مصفوفة الارتباطات البينية بين مجالات البطاقة، وبين كل مجال من مجالات البطاقة الأربعة، والبطاقة ككل قيماً عالية في معاملات الارتباط، والجدول التالي يوضح هذه القيم:

الجدول رقم (١)
يوضح قيم معاملات ارتباط بيرسون بين مجالات البطاقة، وبين كل مجال والبطاقة ككل

المجالات	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجالات ككل
المجال الأول	١				
المجال الثاني	.٧٢٧**	١			
المجال الثالث	.٥٤٧**	.٧٧١**	١		
المجال الرابع	.٦١٨**	.٧٥٦**	.٧٠٠**	١	
المجالات ككل	.٧٨٤**	.٩٢٧**	.٨٩٧**	.٨٧٩**	١

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ب – صدق الاتساق الداخلي لكل مفردة من مفردات البطاقة

تشير نتائج التحليل الإحصائي إلى أن كل مفردة من مفردات البطاقة تتسم بالصدق الداخلي، وهذا ما توضحه قيم معاملات ارتباط بيرسون Pearson بين كل مفردة، ومجالها الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة من مفردات البطاقة، والبطاقة ككل، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٢)
يوضح قيم معاملات الارتباط بين كل مفردة، ومجالها الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات الارتباط بين كل مفردة والبطاقة ككل

المفردة	ارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه	ارتباطها بالبطاقة ككل	الدلالة
١	.٦٢٢**	.٤٩٨**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢	.٨٢٢**	.٦٣٥**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٣	.٧٨١**	.٦١٣**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٤	.٧٨٢**	.٦١١**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٥	.٥٧٠**	.٧٣٣**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٦	.٧١٤**	.٦٠٧**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٧	.٦٦٥**	.٦٠٧**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٨	.٧٦١**	.٧١٠**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٩	.٧١٤**	.٦٢٢**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٠	.٥٨٣**	.٦٣٣**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١١	.٧٢٩**	.٥٨٢**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٢	.٧٠٧**	.٦٦٦**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٣	.٦٤٥**	.٥٩٨**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٤	.٧٨٨**	.٦٥٧**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٥	.٧٤٠**	.٦٥٤**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٦	.٦١١**	.٦٤٨**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٧	.٥٢٢**	.٦٢٧**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٨	.٦٩٢**	.٦٠٩**	دالة عند مستوى ٠,٠١
١٩	.٧٦٨**	.٦٦٢**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢٠	.٧٣٦**	.٧٣٩**	دالة عند مستوى ٠,٠١
٢١	.٥٩٧**	.٤١٤**	دالة عند مستوى ٠,٠١

جـ – صدق مفردات البطاقة من خلال معرفة تأثيرها على الثبات الكلي للبطاقة

تأكد الباحث من صدق مفردات البطاقة ـ إضافة إلى كل ما سبق ـ من خلال معرفة تأثير كل مفردة في الثبات الكلي للبطاقة، وذلك من خلال أخذ ثبات البطاقة الكلي دون أخذ ثبات المفردة، وقد توصل الباحث إلى أن ثبات البطاقة لا يتأثر بعد حذف كل مفردة من مفردات البطاقة؛ الأمر الذي يؤكد استبعاد وجود أي مفردة، تؤثر في قيمة الثبات الكلي للبطاقة؛ مما يشير إلى صدقها، وأنها تقيس ما وضعت لقياسه. والجدول التالي يوضح قيم الثبات بعد حذف قيمة كل مفردة من مفردات البطاقة:

الجدول رقم (٣)
يوضح قيمة الثبات الكلي للبطاقة، بعد حذف قيمة الثبات لكل مفردة من مفردات البطاقة

المفردة	قيمة الثبات الكلي للبطاقة بعد حذف قيمتها	المفردة	قيمة الثبات الكلي للبطاقة بعد حذف قيمتها
١	٩١,٨	١٢	٩١,٤٦
٢	٩١,٥١	١٣	٩١,٥٩
٣	٩١,٥٥	١٤	٩١,٤٥
٤	٩١,٥٥	١٥	٩١,٤٥
٥	٩١,٥٥	١٦	٩١,٤٧
٦	٩١,٢٧	١٧	٩١,٥٢
٧	٩١,٦٧	١٨	٩١,٦٥
٨	٩١,٣٢	١٩	٩١,٤٥
٩	٩١,٥٣	٢٠	٩١,٣
١٠	٩١,٥٢	٢١	٩١,٠٦
١١	٩١,٦١		

ثبات البطاقة

لقياس ثبات البطاقة، قام الباحث بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية، شملت ٣٠ معلماً من معلمي التربية الإسلامية، وقد تم استخدام الطريقتين الآتيتين:

طريقة ألفا Alpha

تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لقياس الثبات. وقد توصل الباحث إلى أن ثبات البطاقة وفقاً لمعامل ألفا = ٠,٩٢ وهو معامل ثبات جيد، يمكن الوثوق به.

طريقة التجزئة النصفية

وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية لـ: سبيرمان / براون Spearman–Brown، وقد توصل إلى أن معامل ثبات الاستبانة، وفقاً لطريقة سبيرمان براون = ٠,٩٠، وهو معامل ثبات جيد.

وقد احتوت البطاقة في صورتها النهائية على ٢١ بنداً، موزعة على النحو التالي:

المجال الأول: ويضم البنود: (١– ٥).

المجال الثاني: ويضم البنود: (٦– ١٠).

المجال الثالث: ويضم البنود: (١١– ١٧).

المجال الرابع: ويضم البنود: (١٨–٢١).

ومن خلال الخطوات العلمية السابقة، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS): ووفقاً لما تهدف إليه الدراسة الحالية؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

– المتوسط الحسابي Mean: لتحديد تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية.

– الانحراف المعياري Std Deviation: لمعرفة مقدار الاتساق، أو التفاوت (التشتت) في أداء المعلمين.

– معامل ارتباط بيرسون Pearson لقياس صدق الاتساق الداخلي للأداة.

– معامل ألفا كرونباخ Alpha: لقياس ثبات الأداة.

– طريقة التجزئة النصفية لـ: سبيرمان / براون: لقياس ثبات الأداة.

– تحليل التباين الأحادي One – Way NOVA: لمعرفة الفروق في أداء معلمي التربية الإسلامية وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

وفقاً لما كشفت عنه نتائج التحليل الإحصائي؛ فإنه يمكن عرض نتائج الدراسة على النحو التالي:

أولاً: نتائج تساؤلات الدراسة الأربعة الأولى ومناقشتها

فيما يتعلق بمتوسط أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف، وهو ما يخص الإجابة عن تساؤلات الدراسة الأربعة الأولى، فقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

توصلت نتائج التحليل الإحصائي إلى أن متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية في تقنيات إدارة الصف لم يكن عالياً؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام: "٣,٥٥" من أصل: "٥" فيما عدا مجالاً واحداً فقط، وهو مجال تقنيات إدارة الصف، المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم ـ التي كشفت نتائج التحليل الإحصائي أداء عالياً للمعلم فيها ـ وبعض التقنيات التي وردت ضمن المجالات الأخرى أداها المعلم بشكل عال، كما سيتضح لنا من خلال النتائج. ويبرر الباحث ذلك بأن إدارة الصف تمثل أساساً مهماً في عمل المعلم؛ فمن دون أن يدير المعلم صفه بشكل جيد لا يستطيع القيام بعملية التدريس بشكل سليم، وبالتالي لا بد أن يكون أداؤه عالياً، وفيما يلي بيان تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، وفقاً لما أظهرته نتائج الدراسة:

١- تقنيات إدارة الصف المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أداءً جيداً لمعلمي التربية الإسلامية في تقنيات إدارة الصف، المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم، وهذا ما كشف عنه المتوسط العام لمجال

تقنيات إدارة الصف، المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم، فقد بلغ (٤,٠٤)، وما تدلل عليه أيضاً قيم المتوسط الحسابي العالية، كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول رقم (٤)
يوضح تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم مرتبة تنازلياً حسب قيم المتوسط الحسابي لها

م	تقنيات إدارة الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الحضور المبكر إلى الدرس	٤,٣٠٢	٠,٩٥٢
٢	الالتزام بالمظهر الإسلامي	٤,١٢٥	١,٠٨
٣	إلمام المعلم بجميع جوانب الدرس	٤,٠٥٢	٠,٩٥٥
٤	تسامح المعلم مع التلاميذ من غير تراخ أو ضعف	٣,٨٨٥	٠,٩٩٣
٥	الحزم في جميع مواقف الدرس	٣,٨٤٣	٠,٩٩٨
المتوسط العام للمجال = ٤,٠٤.			

يشير الجدول السابق رقم (٤) إلى أن أداء المعلم في تقنيات إدارة الصف المتعلقة بسمات معلم التربية الإسلامية الشخصية كان جيداً، وأن أعلى تقنيات إدارة الصف أداءً لدى معلم التربية الإسلامية: الحضور المبكر إلى الدرس، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها: ٤,٣٠٢ ويبرر الباحث ذلك بما قد يعود إلى التزام إدارات المدارس غالباً بالجدول المدرسي، وتنفيذه بشكل صارم من قبل بعض مديري المدارس، أكثر مما يعود إلى معلم التربية الإسلامية نفسه؛ ذلك أن التقنيات التي تنطلق من معلم التربية الإسلامية جاءت بمستوى أقل؛ فأداء المعلم في: "الحزم في جميع مواقف التدريس" جاءت أقل التقنيات أداءً؛ حيث بلغت قيمة متوسطها: ٣,٨٤٣. كما يشير الجدول إلى وجود قدر من التشتت في أداء المعلم فيما يتعلق بـ " الالتزام بالمظهر الإسلامي"؛ حيث بلغت قيمة الانحراف المعياري: ١,٠٨، وهي قيمة عالية. ويفسر الباحث ذلك بأنّ فئات قليلة من معلمي التربية الإسلامية لا تهتم بمظهرها الإسلامي؛ الأمر الذي أدى إلى تفاوت أداء معلمي التربية الإسلامية في هذه التقنية. ويعتقد الباحث أن معلم التربية الإسلامية هو أولى المعلمين بأن يكون مثالاً رائداً في التمكن من تقنيات إدارة الصف، المتعلقة بالسمات الشخصية؛ لأن تلميذه لا يمكن أن ينضبط ما لم يجد ذلك في معلمه (إذ إن من المؤكد أن التلميذ في أي مرحلة دراسية، مهما كان اتجاهه، واستعداده سليماً؛ فإنه لا يمكن له التفاعل والاستجابة مع القيم، والمبادئ، والمثل ما لم ير معلمه ملتزماً بذلك) (وزان، ١٤١١هـ، ص ٤١). كما أن معلم التربية الإسلامية (لا بد له من شخصية متميزة؛ لأن تأثيره يجب أن يتجاوز تأثير غيره من المدرسين؛ فالتأثير الروحي، والتأثير السلوكي يحتاج كل منهما إلى شخصية، ذات طابع خاص) (مجاور، ١٤١١هـ، ص ٢٠٠).

٢- تقنيات إدارة الصف المتعلقة ببيئة الصف

كشفت نتائج التحليل الإحصائي، المتعلقة بهذا المجال عن أن أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف، المتعلقة ببيئة الصف لم يكن عالياً؛ حيث بلغت قيمة المتوسط العام

لهذا المجال: ٣,٤٨، وهي قيمة تقل عن قيمة المتوسط العام لأداء معلم التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف عموماً، وعلى الرغم من كل ذلك، فقد أدى معلم التربية الإسلامية بعض تقنيات إدارة الصف، المتعلقة ببيئة الصف بشكل عال، كما يتضح من الجدول التالي:

الجدول رقم (٥)
يوضح تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة ببيئة الصف مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسط الحسابي لها

م	تقنيات إدارة الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	استثمار وقت الحصة كاملاً.	٣,٩٧٩	١,١٠٤
٢	تقديم توجيهات أو إرشادات خلال الدرس.	٣,٦٨٧	١,١٤٥
٣	التأكد من استعداد جميع التلاميذ للدرس.	٣,٣٢٢	١,١٧٤
٤	التأكد من سلامة ظروف التدريس: كالتكييف، والإضاءة.	٣,٢٠٨	١,٢٧٢
٥	أخذ سجل التلاميذ الحاضرين.	٣,١٩٧	١,٤٦٩
المتوسط العام للمجال = ٣,٤٨.			

يشير الجدول رقم (٥) إلى أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لتقنيات إدارة الصف كان عالياً لتقنيتين فقط، من تقنيات إدارة الصف، المتعلقة ببيئة الصف، هما: "استثمار وقت الحصة كاملاً"؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمين لها: ٣,٩٧٩. و "تقديم توجيهات أو إرشادات خلال الدرس"؛ حيث بلغ متوسط أداء المعلمين لها: ٣,٦٨٧. ويرى الباحث أن قدرات معلمي التربية الإسلامية في ضبط بيئة الصف، لا تحقق الغرض المنشود منها؛ ذلك أن استثمار المعلم لوقت الحصة، في معظم الأحوال، قد يكون مفروضاً عليه من خلال الجدول المدرسي، كما أن تقديم التوجيهات، والإرشادات ـ على الرغم من أهميتها ـ هي أيضاً تعد أداءً طبيعياً، حيث لا يخل درس المعلم من تقديم بعض التوجيهات. وعلى الرغم من أهمية هاتين التقنيتين، اللتين كان أداء المعلم فيهما عالياً؛ إلا أن هناك بعض التقنيات لم يؤدها المعلم بالشكل المطلوب، مثل: التأكد من استعداد جميع التلاميذ للدرس، والتأكد من سلامة ظروف التدريس، وأخذ سجل الحاضرين. وجميع هذه التقنيات، كما يتضح لنا من الجدول السابق، كان أداء المعلم فيها دون المستوى المقبول. ويفسر الباحث إهمال معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية هذه التقنيات بقصور أداء المعلمين، ونقص بعض كفايات التدريس لدى بعضهم الآخر، وعدم وعي بعض معلمي التربية الإسلامية لمفهوم تدريس التربية الإسلامية، الذي يعنى عناية كبيرة بالتلميذ، ويتعمق في أعماق شخصيته، ويعالجه معالجة شافية، ومنها العناية الكبيرة بسلوكه داخل الفصل؛ ذلك أن الوعي بمفهوم تدريس التربية الإسلامية لدى معلم التربية الإسلامية أمر أكدت على أهميته، وضرورة تمكن معلم التربية الإسلامية منه الكثير من الدراسات التربوية المتخصصة في مجال تدريس التربية الإسلامية، لعل من أبرزها على دراسة (وزان، ١٤١٣)، ودراسة (المالكي، ١٤٢٤هـ).

٣- تقنيات إدارة الصف المتعلقة بعناصر التدريس

على الرغم من الأداء الجيد لمعلم التربية الإسلامية لبعض تقنيات إدارة الصف، المتعلقة بعناصر التدريس؛ إلا أن الأداء العام لتقنيات إدارة الصف، المتعلقة بعناصر التدريس، لم يكن عالياً؛ حيث أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف، المتعلقة بعناصر التدريس بلغ: ٣٠٣٥؛ وقد يعود هذا إلى انخفاض مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية في بعض تقنيات إدارة الصف، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

الجدول رقم (٦)
يوضح تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بعناصر التدريس مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسط الحسابي لها

م	تقنيات إدارة الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تنظيم محتوى الدرس بما يساعد على فهم التلاميذ إيّاه	٣,٩٣٧	٠,٩٠٣
٢	معالجة أخطاء التلاميذ في الدرس بشكل مستمر	٣,٧٨١	١,١١٦
٣	الالتزام بالأهداف السلوكية للدرس	٣,٦٧٧	١,٠٦١
٤	الاستغلال الجيد لطاقات التلاميذ	٣,٤٣٧	١,٠٧٤
٥	ربط موضوع الدرس بموضوعات الدروس الأخرى	٣,٢٣٩	١,١٧٦
٦	استخدام طرائق تدريس شائقة ومتنوعة	٢,٨٢٢	١,١٨٧
٧	استخدام وسائل تعليمية جذابة	٢,٥٥٢	١,١٤١
المتوسط العام للمجال = ٣,٣٥			

يشير الجدول رقم (٦) إلى أن أداء معلمي التربية الإسلامية كان عالياً لثلاث تقنيات، من تقنيات إدارة الصف، المتعلقة بعناصر التدريس، وهي: "تنظيم محتوى الدرس بما يساعد على فهم التلاميذ إيّاه" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,٩٣٧، و"معالجة أخطاء التلاميذ في الدرس بشكل مستمر" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,٧٨١، و"الالتزام بالأهداف السلوكية للدرس" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية لها: ٣,٦٧٧. ويرى الباحث أنه على الرغم من الأداء الجيد لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لهذه التقنيات؛ إلا أن هناك تقنيات أخرى لإدارة الصف، تتعلق بعناصر التدريس، كان أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية فيها دون المستوى المطلوب، وهذه التقنيات ـ كما يوضحها الجدول السابق ـ هي: "الاستغلال الجيد لطاقات التلاميذ"؛ حيث بلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,٤٣٧، و"ربط موضوع الدرس بموضوعات الدروس الأخرى" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,٢٣٩، و"استخدام طرائق تدريس شائقة ومتنوعة" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٢,٨٢٢، و"استخدام وسائل تعليمية جذابة" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٢,٥٥٢ ويعتقد الباحث أن من أبرز وأهم جوانب القصور لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، التي ساعدت على الأداء المنخفض في بعض تقنيات إدارة الصف، المتعلقة لعناصر التدريس، يعود إلى الاكتفاء ببعض جوانب الأداء المعروفة لدى المعلمين؛ التي قد

يتكرر الحديث عنها بين أوساط المعلمين، أو من خلال تركيز المشرفين التربويين عليها، مثل: الأهداف السلوكية، والاهتمام بموضوعات الدرس، والمعالجة الفورية لبعض أخطاء التلاميذ في درس التلاوة، إلا أن سعي معلم التربية الإسلامية إلى إثارة شوق التلميذ إلى الدرس، وإدارة طاقاته، وسلوكه بشكل جيدكان أقل الجوانب اهتماماً لديه؛ على الرغم من أن امتلاك معلم التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف، المتعلقة بعناصر التدريس يحتل أهمية كبيرة؛ شاهد ذلك ما تؤكد عليه نتائج الدراسات التربوية المتخصصة في تدريس التربية الإسلامية؛ منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة (المطرودي، ١٤٢٣هـ) التي أكدت على ضرورة تركيز مؤسسات إعداد معلم التربية الإسلامية على عناصر التدريس، التي تمثل جوهر العملية التدريسية في التربية الإسلامية، كما أكد على ذلك (المالكي، ١٤٢٤هـ) في دراسته.

٤- تقنيات إدارة الصف المتعلقة بأسلوب المعلم

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي، أن تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية، المتعلقة بأسلوب المعلم كانت دون المستوى المطلوب؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي: ٣,٣٨، وقد يعود ذلك إلى تدن في مستوى أداء معلم التربية الإسلامية لبعض تقنيات إدارة الصف، كما يتضح لنا من خلال الجدول التالي:

الجدول رقم (٧)
يوضح تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية المتعلقة بأسلوب المعلم مرتبة تنازليا حسب قيم المتوسط الحسابي لها

م	تقنيات إدارة الصف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	تحرك المعلم بين صفوف التلاميذ	٣,٨٤٣	١,٢٥٠
٢	معالجة المواقف السلبية بحكمة ورحابة صدر	٣,٦٣٥	٠,٩٧٤
٣	استخدام المعلم لأساليب تحفيز لتلاميذ	٣,١٩٧	١,٢٩٤
٤	استخدام أدوات رصد السلوك كبطاقات أو كراسات الملاحظة	٢,٨٦٤	١,٤٤٨
المتوسط العام للمجال = ٣,٣٨.			

يشير الجدول رقم (٧) إلى أن أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية كان عالياً لتقنيتين من تقنيات إدارة الصف، هما: "تحرك المعلم بين صفوف التلاميذ" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,٨٤٣، و"معالجة المواقف السلبية بحكمة ورحابة صدر" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,٦٣٥. إلى جانب ذلك، نجد انخفاضاً في مستوى أداء معلم التربية الإسلامية لتقنيتين من تقنيات إدارة الصف، هما: "استخدام المعلم لأساليب تحفيز التلاميذ" وبلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٣,١٩٧، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (المالكي، ١٤٢٤هـ) من أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لتحفيز، وتشجيع المتعلمين لم يكن عالياً. وفيما يتعلق بأداء معلمي التربية الإسلامية في "استخدام أدوات رصد السلوك كبطاقات، أو كراسات الملاحظة" فقد بلغ متوسط أداء معلمي التربية الإسلامية فيها: ٢,٨٦٤. ويرى الباحث أن قصور المعلم في أدائه

لهاتين التقنيتين يعود إلى أن بعض معلمي التربية الإسلامية في مدارسنا ما يزالون يعتمدون على الطرائق، والأساليب التقليدية في التدريس؛ حيث ينحصر أداء الكثيرين منهم عند الجوانب الشكلية فقط دون المعرفة العميقةبالتلميذ.

ثانياً :نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نتائج الدراسة فيما يتعلق بالفروق بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف وفقاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، وهو ما يخص الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

أظهرت نتائج التحليل الإحصائي لاختبار تحليل التباين الأحادي One–Way NOVA عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة الخمسة عند مستوى ٠,٠٥، وهي: المادة الدراسية والصف، وتوقيت الحصة، وعدد تلاميذ الفصل، ونصاب المعلم من الحصص، والجدول التالي يوضح الفروق بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية تبعاً لمتغيرات الدراسة:

الجدول رقم (٨)
يوضح الفروق بين متوسطات أداءِ معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المادة	بين المجموعات	١١٧٩,٦٨٤	٤	٢٩٤,٩٢١	١,٣٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٧٠٥,٤٧٢	٩١	٢١٦,٥٤٤		
	المجموع الكلي	٢٠٨٨٥,١٥٦	٩٥	–		
الصف	بين المجموعات	٩٣١,١١٠	٣	٣١٠,٣٧٠	١,٤٣١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٩٥٤,٠٤٦	٢	٢١٦,٨٩٢		
	المجموع الكلي	٢٠٨٨٥,١٥٦	٩٥	–		
الحصة	بين المجموعات	٥٠١,٤٦٦	٣	١٦٧,١٥٥	٠,٧٥٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٣٨٣,٦٩٠	٢	٢٢١,٥٦٢		
	المجموع الكلي	٢٠٨٨٥,١٥٦	٩٥	–		
عدد تلاميذ الفصل	بين المجموعات	١٧٠٢,٨٤٨	٣	٥٦٧,٦١٦	٢,٧٢٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩١٨٢,٣٠٨	٢	٢٠٨,٥٠٣		
	المجموع الكلي	٢٠٨٨٥,١٥٦	٩٥	–		
نصاب المعلم من الحصص	بين المجموعات	١٥٨,٦٦٨	٢	٧٩,٣٣٤	٠,٣٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٧٢٦٠٤٨٨	٩٣	٢٢٢,٨٦٥		
	المجموع الكلي	٢٠٨٨٥,١٥٦	٩٥	–		

يشير الجدول السابق رقم (٨) إلى عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية لتقنيات إدارة الصف لجميع متغيرات الدراسة المستقلة الخمسة، وهي: المادة الدراسية، والصف الدراسي، وتوقيت الحصة، وعدد تلاميذ الفصل، ونصاب

المعلم من الحصص. ويصل الباحث، من خلال هذه النتيجة، إلى أن إدارة الصف تخضع للعوامل التي تتعلق بقدرات المتعلم، وكفاياته سواء كانت تتعلق بالجانب النوعي، مثل الكفايات العالية التي يمتلكها المعلم تجاه تخصصه، ومدى تمكنه وإلمامه به، والتي أكدت على أهميتها الدراسات التربوية المتخصصة في تدريس التربية الإسلامية، منها على سبيل المثال لا الحصر: دراسة (وزان، ١٤٠٣هـ)، ودراسة (صلاح، ١٤١٧هـ)، ودراسة (المالكي، ١٤٢٤هـ). أم كانت تتعلق بالجوانب الأدائية، مثل الكفايات المرتبطة بالجانب التربوي: كإلمام المعلم بطرائق التدريس، واستخدام وسائل تعليمية فاعلة ومؤثرة؛ التي تؤكد على أهميتها دراسة (وزان، ١٤١٣هـ)، ودراسة (المالكي، ١٤٢٤هـ). أم كانت ترتبط بالجانب الشخصي ـ وهو الأهم ـ مثل استثمار المعلم لسماته الشخصية، ومواهبه، وقدراته الذاتية في ضبط تلاميذه، وإدارة صفه بشكل جيد، التي تدلل على أهميتها العديد من الدراسات التربوية في تدريس التربية الإسلامية، منها على سبيل، المثال لا الحصر دراسة (وزان، ١٤١١هـ). وهو الأمر الذي يقودنا إلى القول بأنّ الإدارة الجيدة للصف من قبل المعلم تتم حتى في ظل ارتفاع نصابه من الحصص، أو حتى ارتفاع عدد التلاميذ في الفصل، كما تتم الإدارة الجيدة لدى المعلم لصفه في جميع مواد التربية الإسلامية، طالما أنه يمتلك التقنيات اللازمة لها، وتتم أيضاً في مختلف الصفوف الدراسية التي يدرسها.

الاستنتاجات

– أسفرت نتائج الدراسة عن أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لتقنيات إدارة الصف –بشكل عام– كان عالياً لمجال واحد من مجالات تقنيات إدارة الصف، وهو مجال التقنيات المتعلقة بالسمات الشخصية للمعلم، في حين لم يكن الأداء عالياً ـ بشكل عام ـ للمجالات المتعلقة ببيئة الصف، وعناصر التدريس، وأسلوب المعلم.

– أدى معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية ١٢ تقنية من تقنيات إدارة الصف بشكل عال، وهي: الحضور المبكر إلى الدرس، والالتزام بالمظهر الإسلامي، وإلمام المعلم بجميع جوانب الدرس، وتسامح المعلم مع التلاميذ من غير تراخ أو ضعف، والحزم في جميع مواقف الدرس، واستثمار وقت الحصة كاملاً، وتقديم توجيهات، أو إرشادات خلال الدرس، وتنظيم محتوى الدرس بما يساعد على فهم التلاميذ له، ومعالجة أخطاء التلاميذ في الدرس بشكل مستمر، الالتزام بالأهداف السلوكية للدرس، وتحرك المعلم بين صفوف التلاميذ، ومعالجة المواقف السلبية بحكمة، ورحابة صدر.

– أدى معلمو التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية ٩ تقنيات من تقنيات إدارة الصف بشكل منخفض، وهي: التأكد من استعداد جميع التلاميذ للدرس، والتأكد من سلامة ظروف التدريس: كالتكييف والإضاءة، وأخذ سجل التلاميذ الحاضرين، والاستغلال الجيد

لطاقات التلاميذ، وربط موضوع الدرس بموضوعات الدروس الأخرى، واستخدام طرائق تدريس شائقة ومتنوعة، واستخدام وسائل تعليمية جذابة، واستخدام المعلم لأساليب تحفيز التلاميذ، واستخدام أدوات رصد السلوك كبطاقات، أو كراسات الملاحظة.

– توصلت الدراسة إلى أن أفضل تقنيات إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية أداء: الحضور المبكر إلى الدرس، والالتزام بالمظهر الإسلامي، وإلمام المعلم بجميع جوانب الدرس. وأقل التقنيات أداء: استخدام أدوات رصد السلوك، كبطاقات، أو كراسات الملاحظة، واستخدام طرائق تدريس شائقة ومتنوعة، واستخدام وسائل تعليمية جذابة.

– كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق، ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة، وهي: المادة الدراسية، والصف الدراسي، وتوقيت الحصة، وعدد تلاميذ الفصل، ونصاب المعلم من الحصص

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحث بما يلي:

١– تنمية تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية نحو: عناصر التدريس، وبخاصة نحو استخدام الطرائق، والوسائل التي تثير شوق التلميذ للدرس، وبيئة الصف، وما يتعلق بها من متغيرات، وأساليب التدريس.

٢– تفعيل برنامج تبادل الزيارات بين المعلمين؛ لتطوير تقنيات إدارة الصف لديهم من خلال تبادل الخبرات فيما بينهم، وبخاصة فيما يتعلق بالإلمام بظروف الموقف التدريسي، وظروف بيئة الصف، والتعامل مع التلاميذ.

٣– وضع برامج تربوية، تتضمن عدداً من الآليات؛ التي تعمل على تنمية فن التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية؛ ليكون المعلم على بصيرة بتقنيات الإدارة الصفية المتعلقة بتشويق التلاميذ إلى دروس التربية الإسلامية، وجذبهم إليها.

٤– منح معلمي التربية الإسلامية عدداً من الأدوار القيادية في المدرسة، وفتح المجال لهم في صنع عدد من القرارات، المتعلقة بتدريس التربية الإسلامية؛ لتطوير تقنيات إدارة الصف لديهم، والعمل على تنميتها بشكل مستمر.

٥– تطوير خبرات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية، وتنميتها من خلال: تزويدهم بالنشرات التربوية المتخصصة، وعقد الدورات التربوية، وورش العمل؛ ليكونوا قادرين على إدارة صفوفهم بشكل جيد في مختلف الظروف والمتغيرات.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها؛ يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

١- العلاقة بين إدارة الصف لدى معلم التربية الإسلامية، ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلابه في مادة التربية الإسلامية.

٢- أثر فهم معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية لمفهوم تدريس التربية الإسلامية، وكفاياته في مستوى أدائهم لتقنيات إدارة الصف.

المراجع

البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (١٤٢٤هـ). **صحيح البخاري**. بيروت، لبنان: دار الفكر.

جان، محمد صالح (١٤١٩هـ). **المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس**. الطائف: دار الطرفين.

حمدان، محمد زياد (١٤٠٥هـ). **التنفيذ العلمي للتدريس بمفاهيم تقنية وتربوية حديثة**: سلسلة التربية الحديثة ٢٣. الأردن، عمان: دار التربية الحديثة.

دمياطي، فوزية إبراهيم (١٩٩٩). فاعلية استخدام المعلمة لنمطي التسامح والتسلط في إدارة الفصل على فهم تلميذات الصف الثالث المتوسط بالمدينة المنورة. **مجلة جامعة الملك عبد العزيز، ١**(١٢)، ٣١-٦٧.

زرواتي، رشيد (١٤٢٥هـ). **منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية: أسس علمية وتدريبات**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (١٤١٤هـ). **سنن أبي داود**. بيروت، لبنان: دار الفكر.

سليمان، ممدوح محمد، وأديبي عباس (١٤١٠هـ). نحو أداة موضوعية لإدارة الصف بالتعليم الإعدادي بالبحرين. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج. **مجلة رسالة الخليج العربي، ٣٢**(١٠)، ٥٨-٨٦.

صلاح، سمير يونس أحمد (١٤١٧هـ). **تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الطوبجي، حسين حمدي (١٤٠٥هـ). **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**. الكويت: دار القلم.

عبيدات، ذوقان (١٩٩٢م). **البحث العلمي: مفهومه أدواته، أساليبه**. الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العساف، صالح بن حمد (١٤١٦هـ). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. الرياض، مكتبة العبيكان.

عطار، عبدالله بن إسحاق، وكنسارة إحسان بن محمد (١٤٢٦هـ). **وسائل الاتصال التعليمية**. مكة المكرمة: مطابع بهادر.

الغامدي، فريد بن علي بن يحيى (١٤٢٢هـ). **قياس اتجاهات معلمي التربية الإسلامية نحو مواد تخصصهم وعلاقة ذلك بأدائهم التدريسي في المرحلة الثانوية للبنين بمنطقة الباحة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

غزاوي، محمد ذبيان (١٩٨٩م). تطور مفهوم التقنيات التربوية وأهميتها في المنظومة التربوية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٦(٢٢)، ١٤١-١٧٢.

الفوال، صلاح مصطفى (١٩٨٢م). **مناهج البحث في العلوم الاجتماعية**. القاهرة: دار غريب للطباعة.

القرآن الكريم.

قنديل، يس عبد الرحمن (١٤٢١هـ). **التدريس وإعداد المعلم**. الرياض: دار النشر الدولي.

لال، زكريا يحيى، والجندي علياء عبدالله (١٤٠٩هـ). **مقدمة في الاتصال وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله (١٤٢٤هـ). **فقه التدريس والتعليم ومدى العمل به في تدريس التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المالكي، عبد الرحمن بن عبد الله (١٤٢٧هـ). العلاقة بين التزام التلاميذ بالسلوك الإسلامي داخل الفصل ومستوى أدائهم في مادة التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية. **مجلة رسالة الخليج العربي، ٢٧**(١٠) ١٣ - ٥٨.

مجاور، محمد صلاح الدين علي (١٤١١هـ). **تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية**. الكويت: دار القلم.

المطرودي، خالد بن إبراهيم بن عبد الرحمن (١٤٢٣هـ). **تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمان: دار الميسرة.

وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤٢٧هـ). **ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم**. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم.

الناجم، سعد وموسى، رشاد (١٤١٧هـ). إدارة الصف المدرسي من وجهة نظر الطالب المتدرب وفقاً للجنس والتخصص الأكاديمي، **مجلة التعاون**، الأمانة العامة لمجلس التعاون بدول الخليج العربية، **١١**(٤٤)، ٢٠٤-٢٣٦.

وزارة التربية والتعليم السعودية (١٤١٩هـ). هيبة المعلم. **مجلة المعرفة**، مايو (٣٤)، ١٥٤-١٦١.

وزان، سراج محمد عبد العزيز (١٤١٣هـ). **التدريس في مدرسة النبوة**. سلسلة دعوة الحق، السنة الحادية عشرة، العدد ١٣٢، مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي.

وزان، سراج محمد (١٤١١هـ). **التربية الإسلامية: كيف نرغبها لأبنائنا**. سلسلة دعوة الحق، السنة العاشرة، العدد ١١٢، مكة المكرمة: رابطة العالم الإسلامي.

وزان، سراج محمد (١٤٠٣هـ). **الكفايات النوعية اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**. القاهرة: د. ن.

Bradley, D.F., Pauley, J.A., & Pauley, J.F (2005). **Effective classroom management six keys to success,** Rowman & Littlefield Education, (ED 489330).

Lim, C.P., Pek, M.S, & Chai, C. (2005). Classroom management issues in information and communication technology (ICT)-mediated learning environments: Back to basics. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 14**(4), 391-414

Malmgren, K.W, Terzek, B.J., & Paul, P.V (2005). Models of classroom management as applied to the secondary classroom, clearing house. **Journal of Educational Strategies: Issues and Ideas, 1** (79), 36, EJ725132.

Martin, N.K., Yin, Z., & Matall, H. (2006). **Classroom management training, teaching experience and gende. Do these variables impact teachers attitudes and beliefs toward classroom management style?,** Paper presented at the Annul Conference of the Southwest Educational Research Association, Austin TX, February, 2006.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات والمؤتمرات

تقرير عن ندوة علم النفس وقضايا الأسرة الخليجية ١٢-١٣ مايو ٢٠٠٩

إعداد
د. توفيق عبد المنعم توفيق
قسم علم النفس

برعاية كريمة من سعادة الدكتورة فاطمة بنت محمد البلوشي، وزيرة التنمية الاجتماعية، نظم قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة البحرين ندوة "علم النفس وقضايا الأسرة الخليجية" ،وذلك خلال الفترة من ١٢–١٣ مايو ٢٠٠٩ ، في قاعة ٤٧ بجامعة البحرين، وقد هدفت الندوة إلي تحقيق مايلي :

١– مناقشة واقع أساليب معاملة الوالدين في التنشئة الاجتماعية والأسرية.
٢–تسليط الضوء على مشكلات العنف الأسري: أسبابها، وآثارها.
٣– استعراض أسس اختيار الزوجين بعضهما بعضا، وحل المشكلات الزوجية.
٤–تطبيق مناحي الإرشاد الحديثة في مجال العنف الأسري.
٥– تسليط الضوء على الأساليب الحديثة في مجال الإرشاد النفسي الأسري.
٦– الوقوف على الاستراتيجيات الوطنية المتعلقة بالأسرة، والمرأة، والطفل.

وفيما يلي ابرز فعاليات الندوة ونتائجها وتوصياتها :

الجلسة الرئيسة الأولى : محور العلاقات الأسرية والزوجية

تولت رئاسة الجلسة الدكتورة ندى حفاظ، عضو مجلس الشورى بمملكة البحرين،كما تولت الدكتورة أماني الشيراوي، الأستاذة المساعدة بقسم علم النفس مهام مقرر الجلسة، وقُدِّمَتْ في الجلسة ورقة بعنوان : حماية الذات في الأسرة المسلمة، قدمها الأستاذ الدكتور بشير الرشيدي، الأستاذ بقسم علم النفس التربوي بجامعة الكويت .

أما جلسة العمل الأولى، فقد أدارها الدكتور عبد الرحمن سيار، مدير برنامج التعليم التربوي المستمر بكلية التربية بجامعة البحرين، فيما تولت مهام مقرر الجلسة الدكتورة شيخة الجنيد، الأستاذة المساعدة بقسم علم النفس. وقد قُدِّمَتْ في هذه الجلسة ثلاث أوراق علمية، على النحو الآتي:

قدم الورقة الأولى الأستاذ الدكتور محمد مقداد، الأستاذ بقسم علم النفس بجامعة البحرين وعنوانها: " عقاب الأطفال لدى علماء النفس المسلمين وغير المسلمين" .

أما الورقة الثانية، فقد قدمها الأستاذ الدكتور مجدي الدسوقي، من جامعة المنوفية بجمهورية مصر العربية، وعنوانها " خبرات الإساءة الزوجية من حيث علاقتها بعدد من

المتغيرات النفسية"

أما الورقة الثالثة، فقد قدمتها الدكتورة فاطمة سعيد بركات من جامعة ٦ أكتوبر بجمهورية مصر العربية، وعنوانها: " المشكلات الأسرية المترتبة على إدمان الإنترنت لدى الذكور المتزوجين"

وفي اليوم الثاني للندوة، سارت الفعاليات على النحو الآتي :

الجلسة الرئيسة الثانية : محور الإرشاد النفسي الأسري

تولت رئاسة الجلسة الدكتورة فضيلة المحروس، من وزارة الصحة، رئيسة مجلس إدارة مركز البحرين لحماية الطفل بمملكة البحرين، وتولت الدكتورة فاتن المؤيد، من وزارة التربية والتعليم مهام مقرر الجلسة، وقُدِّمَتْ في الجلسة ورقة بعنوان :"النسق الأسري المضطرب والإساءة إلى الطفل، مع الإشارة للأسرة الخليجية" للأستاذ الدكتور علاء الدين كفافي، من معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة بجمهورية مصر العربية .

أما جلسة العمل الثانية، فقد أدارتها الدكتورة منى الأنصاري، رئيسة قسم التربية الرياضية بكلية التربية بجامعة البحرين، فيما تولى مهام مقرر الجلسة الدكتور فؤاد جعفر،الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس. وقد قُدِّمَتْ في هذه الجلسة أربع أوراق علمية، على النحو الآتي:

قدم الورقة الأولى كلٌ من الأستاذ الدكتور عبد المنان ملا معمور، والدكتور سالم المفرحي من جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، وعنوانها " فنيات الإرشاد والعلاج النفسي الأسري"

أما الورقة الثانية، فقد قدمها الأستاذ الدكتور عدنان الفرح من قسم علم النفس بجامعة البحرين، وعنوانها " الإرشاد الأسري في المجتمع العربي: التحديات الراهنة، والتطلعات المستقبلية". أما الورقة الثالثة، فقد قدمها كلٌ من الدكتور عبد الحميد سعيد، والدكتور بسام العمري من جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وعنوانها " دور التعليم والعمل في اتخاذ المرأة العمانية المتزوجة للقرارات الأسرية" .

أما الورقة الرابعة، فقد قدمتها الدكتورة مجدة السيد علي، من جامعة أسيوط بجمهورية مصر العربية وعنوانها : "الإساءة إلي الزوجة، وعلاقتها بالقلق، والاكتئاب، وتوكيد الذات".

وقد أدار الدكتور علي إسماعيل، رئيس قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة البحرين، جلسة العمل الثالثة، فيما تولى مهام مقرر الجلسة الدكتور محمد الموسوي، الأستاذ المساعد بقسم تكنولوجيا التعليم. وقد قُدِّمَتْ في هذه الجلسة أربع أوراق علمية، على النحو الآتي:

قدم الورقة الأولى كلٌ من الدكتور سالم المفرحي، والدكتور عبد الله الشهري من جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية، وعنوانها " إستراتيجية وطنية مقترحة لمواجهة العنف

الأسري في المملكة العربية السعودية ".

أما الورقة الثانية، فقد قدمها الأستاذ الدكتور طه المستكاوي، من جامعة أسيوط بجمهورية مصر العربية، وعنوانها " قدرة بعض المتغيرات الديموغرافية على التنبؤ بالسلوك العنيف لدى تلاميذ وتلميذات الثانوية العامة".

أما الورقة الثالثة، فقد قدمها كلٌ من الأستاذ الدكتور يوسف عبد الفتاح، من جامعة ٦ أكتوبر بجمهورية مصر العربية، والدكتورة عفراء آل مكتوم، من جامعة الإمارات، وعنوانها :"بعض المشكلات النفسية والاجتماعية لدى عينة من الطلبة الجامعيين في مصر والإمارات العربية المتحدة : دراسة عبر حضارية".

أما الورقة الرابعة، فقد قدمها كلٌ من الدكتور عبد الحميد سعيد ، والدكتور بسام العمري، من جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان، وعنوانها "تمكين المرا ة العمانية في إدارة الأسرة".

الجلسة الختامية والتوصيات:

تولى رئاسة هذه الجلسة الدكتور شمسان المناعي، رئيس قسم علم النفس بكلية التربية بجامعة البحرين، وبحضور أعضاء لجنة صياغة التوصيات: الدكتور توفيق عبد المنعم، والدكتور احمد سعد، أعضاء هيئة التدريس بالقسم. وكانت توصيات الندوة على النحو الآتي:

١.ضرورة تضافر جهود كافة مؤسسات التعليم العالي؛ لاستحداث برامج دراسية على مستويي البكالوريوس، والدراسات العليا تهدف إلى تأهيل المتخصصين في مجال الإرشاد الأسري، في ضوء معايير الجودة العالمية، والتمهين في هذا المجال.

٢.العمل على استحداث استراتيجيات لتطوير الإرشاد الأسري، عبر مؤسسات المجتمع المختلفة.

٣.التأكد من مستوى التأهيل، والترخيص لجميع العاملين في مجال الإرشاد الأسري، من قبل الجهات المشرفة على العاملين في هذا المجال.

٤.ضرورة إنشاء قواعد بيانات وافية، تضم بيانات الأسرة كافة؛ للاستفادة منها في مجالات الإرشاد الأسري.

٥.تشجيع تأسيس جمعيات مهنية في مجال علم النفس عامة، والإرشاد الأسري خاصة.

٦.ضرورة تشريع ميثاق أخلاقي، يحدد طبيعة العلاقة بين الأسرة، والعاملين في مجال الإرشاد الأسري.

٧.ضرورة توجيه طلاب الدراسات العليا، والباحثين؛ لإجراء الدراسات والبحوث النفسية التي تعني بالإرشاد الأسري.