# مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية


**المجلد الثالث عشر - العدد الأول**

ربيع الثاني 1433 هـ - مارس 2012 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.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 : AL AYAM الأيام

مؤسسة الأيام للصحافة والنشر والتوزيع
هاتف: 17617733، فاكس : 17617744 (973+) - مملكة البحرين
البريد الإلكتروني : alayam@batelco.com.bh

## الهيئة الاستشارية

### رئيس الهيئة الاستشارية

أ. د. خليل إبراهيم شبر
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 إبراهيم شبر
جامعة البحرين

### مدير التحرير

أ. أسامة إبراهيم الشيخ

### أعضاء هيئة التحرير

أ. د. منى صالح الأنصاري

أ. د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

### المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

### الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

### سكرتارية التحرير

نوال عبدعلي محمد

ليلى سيد جعفر محمد



## الطباعة

مطبعة جامعة البحرين
087605-2012
ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين
تلفون: 17438806 (973+)
فاكس: 17449632 (973+)

# قواعد النشر بالمجلة

(١) تنشر المجلة البحوث العلمية الأصيلة التي تلتزم بمنهجية البحث العلمي وخطواته المتعارف عليها عالميا في مجالي التربية وعلم النفس، وتكون البحوث مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية، ولم يسبق نشرها من قبل، بإقرار خطي من صاحب/أصحاب البحث. وفي حال قبول البحث للنشر بالمجلة 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 احدهما 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 مصوغا بإحدى الطريقتين الآتيتين:

أولاً: البحوث الميدانية: يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته، ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، وأهمية البحث، وأهداف البحث وأسئلته أو فرضياته، كما يجب تحديد حدود البحث، ومصطلحاته. ثم يعرض طريقة البحث وإجراءاته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيرا يثبت قائمة المراجع.

ثانياً: البحوث النظرية التحليلية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث، مبينا 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، وأخيرا يثبت قائمة المراجع.

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية:

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

مثال لتوثيق كتاب:

الملا، فيصل حميد (٢٠٠٣). **كفايات التدريس الفعال لمعلمي التربية الرياضية**. البحرين: دار القبس للطباعة والنشر.

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

(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 وتسعة عشر مستلة من بحثه.

# قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A٤) 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. يمكن للمجلة أن تقبل البحوث عن طريق بريد المجلة الالكتروني للمجلة jeps@edu.uob.bh.

(٢) يقدم الباحث خطابا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، ولم يقدم للنشر لجهات أخرى، وكذلك لن يقدم للنشر في جهة أخرى في الوقت نفسه لحين انتهاء إجراءات التحكيم.

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

(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 توجيهها إلى المحكمين، أو غيرهم ممن ساهموا في تطوير البحث في ورقة مستقلة.

(٥) يجب تقديم ملخص للبحث باللغة العربية بحد أقصى (١٧٥) كلمة، وآخر باللغة الإنجليزية في حدود (٢٠٠) كلمة، كل ملخص في صفحة مستقلة، على أن يحتوي على عنوان البحث وبدون ذكر أسماء، أو بيانات الباحثين.

(٦) يراعي 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 إرسال نسخة من البحث على قرص حاسوب بعد إجراء جميع التعديلات المطلوبة وقبول البحث للنشر في المجلة.

**توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى:**

مدير التحرير

على العنوان الاتي:

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية – 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 تعني
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية
تصدر عن كلية التربية - جامعة البحرين

**تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي:**

| * الأفراد: | سنة | سنتان | ثلاث سنوات |
|---|---|---|---|
| دول مجلس التعاون | 6 د.ب | 12د.ب | 18 د.ب |
| الدول العربية | 6 د.ب | 12 د.ب | 18 د.ب |
| البلاد الأخرى | 30 دولاراً أمريكياً | 50 دولاراً أمريكياً | 70 دولاراً أمريكياً |

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

*** يضاف إليها أجرة النقل البريدي**

الاســم: ..... المهنة: .....

العنوان: .....

.....

الهاتف: ..... الفاكس: .....

البريد الإلكتروني: .....

الاشتراك المطلوب في سنة: ☐ سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ابتداءاً 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:**

مملكة البحرين – جامعة البحرين – كلية التربية – الصخير – ص. ب: ٣٢٠٣٨
هاتف: ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+) – فاكس: ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

الموقع الإلكتروني: http://www.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.**
- **قاعدة المعلومات التربوية لدار المنظومة السعودية (EduSearch).**
- **قاعدة بيانات المجلات العلمية المفتوحة الإطلاع (DOAJ).**

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

# المحتويات

**الموضوع** **الصفحة**


- **افتتاحية العدد** ..... ٩
  **أ.د. خليل شبر**

* أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقته بالصلابة النفسية . ١١
  **د. أماني الشيراوي**
* مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية ..... ٤٣
  **د. جمال العساف، د. خالد الصرايرة**
* إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة ..... ٧١
  **د. صبرية اليحيوي**
* درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها ..... ١٠٣
  **د. عبدالمهدي الجراح، د. خالد العجلوني**
* واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية ..... ١٣١
  **د. محمد العياصرة، أ. ثرياء الشبيبي**
* دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن ..... ١٦٥
  **د. أحمد العياصرة**
* المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن ..... ١٩١
  **د. شفاء بافقيه**
* الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها ..... ٢١٧
  **د. رنا الصمادي، د. أيمن العمري**
* استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن ..... ٢٤١
  **د. أكرم البشير، د. أريج برهم**
* فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي ..... ٢٧١
  **د. سالم الغرايبة، أ.د. عدنان العتوم**

| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| * ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن<br>**د. سليمان الحجايا** | ٣٠٥ |
| * التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية / جامعة الملك سعود<br>**د. حنان عطاالله** | ٣٢٥ |
| * واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية<br>**د. رجاء العسيلي** | ٣٤٩ |
| * أثر الإساءة والإهمال الوالدي في سلوكات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي<br>**د. سعاد غيث** | ٣٨١ |
| * العلاقة بين بعض القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة<br>**د. أحمد عكور** | ٤٢١ |
| * مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر<br>**د. إدريس يونس، د. أحمد حسين** | ٤٤٥ |
| * درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس<br>**د. محمود حتاملة، د. أحمد حسين، د. راتب داود، أ. عبدالمنعم ابو طبنجة** | ٤٦٩ |
| * فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها<br>**د. محمد عيسى** | ٤٩٥ |
| * الحالة القوامية لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا وعلاقتها ببعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية<br>**د. عدي حسن** | ٥٢٩ |
| * علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن<br>**د. محمد الخزاعلة** | ٥٥٧ |

# افتتاحية العدد

تتجلى أهمية البحث العلمي في الحياة، بوصفه العامل الأساس في الارتقاء بمستوى الإنسان، فكرياً وثقافياً ومدنياً، كما تتجلى أهميته في عصرنا الحاضر – هذا العصر المتسارع – إذ أصبح المحرك الرئيس للوصول إلى التقنية والمعرفة العلمية بهدف تحقيق الراحة والرفاهية للبشرية، وتبدو أهمية البحث العلمي في عالمنا العربي بالذات كبيرة إذا ما سلمنا بأن النهوض والتقدم في عالمنا العربي مرتبط أساسا بتقدم البحث العلمي وتطوره، لأنه الكفيل بردم الفجوة العلمية بيننا وبين العالم المتقدم، حتى أصبح تطور الأمم يقاس بما حققته على المستوى الاقتصادي و الاجتماعي، ومن ثمّ أصبحت قوة الدول رهينة بما توليه للبحث العلمي من رعاية واهتمام، حتى أضحى البحث العلمي ابتداء من القرن المنصرم محط اهتمامات الدول الساعية إلى التفوق على جميع الأصعدة، وبذلك أصبح الرهان عليه من أولوياتها، ومن هنا يأتي دور الجامعات في احتضان البحث العلمي وتشجيعه.

إن البحث العلمي المتفاعل مع القضايا التنموية هو القوة الحقيقة التي تقوم عليها حركة التطور في المجتمعات المتقدمة، وهو أحد الركائز الأساسية التي تقوم عليها جامعة البحرين، وإننا – في مجلة العلوم التربوية والنفسية – نسعى للارتقاء بالبحث العلمي، ونجاحه في المجال التربوي وضخ ثقافة بحثية رصينة تمثل المحرك الرئيس للمعرفة التربوية الحديثة والمتميزة، وتوفير وعاء بحثيّ يلتقي فيه العديد من الباحثين والمنظرين، ولقد نجحت المجلة في أن تكون مشروعا تربوياً كبيرا، ومنبرا أكاديميا رفيع المستوى للباحثين العرب، كما تمكنت – بحمد الله و توفيقه – من تحقيق سمعة علمية طيبة، ونجاحات متميزة في مدة قصيرة من عمرها.

فالمجلة – عبر سنواتها الإحدى عشرة – شيدت لنفسها موقعا طيبا في المشهد العلمي والبحثي العربي، ولقد توطدت أواصر العلاقة بين مجلة العلوم التربوية والنفسية، والساحة التربوية العربية على مدى تلك الأعوام، وشقت طريقها في الفضاء الأكاديمي والبحثي بكفاءة ونجاح، وكسبت الساحة الأكاديمية ومن يشغلها من باحثين، ومحكمين، وقارئين، ومهتمين بكل مجالات التربية؛ لأنها كانت مشروعا تربويا كبيرا، ومنبرا أكاديميا رفيع المستوى لجميع الباحثين العرب،ما وضعها أمام مسئولية أكبر في المرحلة القادمة التي ستواصل فيها رسالتها التربوية والبحثية النبيلة.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه باقة من الدراسات؛ تنوعت ما بين دراسات تناولت تأثير التكنولوجيا في العملية التعليمية، ودراسات انصبّ جهدها في متابعة المتغيرات النفسية وآثارها، أما باقي الدراسات فقد تناولت متغيرات مختلفة في العملية التربوية، وهي معنونة كالتالي: أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقته

بالصلابة النفسية، ومدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إياه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية، وإدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، ودرجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها، وواقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، وكذلك دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن، والمشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن، كما تم بحث موضوع الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها، واستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، وفعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، وضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، والتكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية/ جامعة الملك سعود، وواقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية، وأثر الإساءة والإهمال الوالدي في سلوكات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، والعلاقة بين بعض القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة، ومستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر، ودرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس، وفاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها، والحالة القوامية لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا وعلاقتها ببعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية، وأخيراً علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن.

ختاما، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر و التقدير للسادة الأفاضل أعضاء هيئة التحرير و المحكمين و الباحثين و القراء وإلى كل من يسهم من قريب أو بعيد في الرقي و النهوض بالمستوى العلمي للمجلة لتبقى منبرا علميا أصيلا.

هذا و بالله التوفيق،،،

**أ.د. خليل إبراهيم شبر**
رئيس هيئة التحرير

11
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقته بالصلابة النفسية

**د. أماني عبد الرحمن الشيراوي**
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

# أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقته بالصلابة النفسية

**د. أماني عبد الرحمن الشيراوي**
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأسلوب التكيفي للأرملة البحرينية في مواجهتها لضغوط الحياة اليومية وارتباط ذلك بصلابتها النفسية في ضوء متغيرات متعددة، مثل: سنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر، والتعليم، والدخل الشهري، وظرف الوفاة المفاجئ للزوج، والحالة المهنية.

وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) أرملة بحرينية تم اختيارهن بطريقة عشوائية. وتم تطبيق مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة واستبانة الصلابة النفسية عليهن. وقد أظهرت النتائج أن أسلوب التكيف الإيجابي مع ضغوطات الحياة هو الأسلوب السائد لدى الأرملة البحرينية. كما أن مستوى الصلابة النفسية وأبعاده الفرعية (كالتحدي، المسؤولية، الالتزام) له دلالة إحصائية. و رُصِدَتْ علاقة ايجابية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية للأرملة وكل من أسلوب التكيف الإيجابي وأسلوب التكيف السلبي لضغوطات الحياة اليومية.

كما أن الأرامل ذوات الدخل المتوسط والمنخفض أميل إلى استخدام أسلوب التكيف السلبي عند مواجهتهن لضغوط الحياة اليومية. كما أظهرت الدراسة الحالية فروقًا ذات دلالة إحصائية في مستوى التكيف السلبي في اتجاه ذوات التعليم الجامعي. كما أن الأرامل ذوات التعليم الثانوي والجامعي أظهرن فروقًا دالة إحصائياً في مستوى الصلابة عند مقارنتهن بندوات التعليم الابتدائي والإعدادي.

ولم تظهر الدراسة وجود دلالة إحصائية للمتغيرات الآتية: ظرف الوفاة، وعدد الأبناء، وعمر الأرملة، وسنوات الترمل، والعمل وذلك في كل من أسلوب مواجهة الضغوط النفسية ودرجة الصلابة النفسية.

**الكلمات المفتاحية:** الضغوطات اليومية، الأرملة، الصلابة النفسية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٥/٢٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١١/٧/٢٦م

# Coping Style of Bahraini Female Widows and their Level of Psychological Hardiness

**Dr. Amani A. Al-Sheerawi**
Dept. of Psychology
University of Bahrain

## Abstract

This study aimed at exploring the coping style of Bahraini female widows and their level of psychological hardiness. In addition, identifying the relationship between Bahraini female widows coping style and their hardness with respect to their widowhood years, education, income, work, sudden death and their number of children.

The study consisted of (50) Bahraini widows, randomly selected. For data collection, the life events stress scale and Hardiness scale was administrated to the sample. Using appropriate statistical treatments involving t-test, Pearson correlation and ANOVAs. Finding indicated that positive coping style was the dominant style among Bahraini female widows. In addition, Hardiness level was significant. In which it indicated Bahraini widows are characterized with hardness. And there was a significant positive correlation between level of hardiness and positive coping, negative coping style among Bahraini widows. However, the relationship between the level of hardiness and positive coping style was the strongest in relations with the negative

In case of medium and low income, the study revealed that female widows were more likely to use negative coping style.

Also, there was a significant difference between secondary educated widows and primary and university ones on hardiness, in favor of secondary widows. In case of coping style, university female widows were more likely to use negative coping style.

The study didn't show any significant difference on coping style, hardness according to widows' age, sudden death and number of widows' children.

**Key words:** coping strategies, widows, hardiness.

# أسلوب مواجهة الأرملة للضغوطات النفسية اليومية وعلاقته بالصلابة النفسية

**د. أماني عبد الرحمن الشيراوي**
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

## المقدمة

"Death is not the greatest loss in life .The greatest loss is what dies inside us while live". (Norman Cousins)

"لا يمثل الموت أكبر فقد في الحياة. إن اكبر فقد هو ما يموت في أعماقنا خلال حياتنا".

على الرغم من أن الموت يمثل إحدى حتميات الحياة، إلا أن الأسى والحزن والمحنة المرتبطة بمشاعر الفقد لأشخاص مهمين ومقربين في الحياة، يشكل حتمية أخرى تضاف إلى واقع الحياة الإنسانية، ومن البديهي أن تستغرق مرحلة الحزن والأسى بعض الوقت لحين التمكن من تقبل واقع الفقد ومن ثم القدرة على التكيف معه.

ويعدّ فقد الأسرة أحد أعضائها نتيجة وفاته أحد أصعب الخبرات المؤلمة التي تواجهها الأسرة خلال دورة حياتها، خاصة إذا كان هذا الفقيد يمثل ركنًا أساسيًا في بناء هذه الأسرة. إذ يمثل فقد شريك الحياة احد أعظم الضغوطات النفسية التي يتعرض إليها الإنسان في حياته (DeMichele, 2009; Wilcox et al., 2003; Carnelley, Bolger, Wortman & Burke, 2006)، بل إن بعض الباحثين توصل من خلال دراسة مقارنة إلى أن تأثيرات فقد الزوج على الأرملة أكبر أثراً من تأثيرات فقد أخرى في حياة الفرد كوفاة الابن أو الأم (Norris & Murrell, 1990).

ويفسر بعض الباحثين ذلك (DeMichele, 2009) في ضوء حالة الارتباط الوثيق بين الفقيد والملكومة (التي تمثل الأرملة) التي تخلق نوعًا من التشويش في إدراك الملكومة أو المفجوعة مدى وحجم واقع ما فقدته من احتياجات نفسية واجتماعية ومادية لا نهاية لها - بمعنى آخر إن الملكومة لم تفقد شخصاً فقط بل فقدت ما يرتبط بهذا الشخص من احتياجات ومتطلبات يوفرها ويقدمها هذا الشخص الفقيد.

ويرتبط الشعور بالفقد بالكثير من مشاعر الأسى والاضطراب التي تظهر في الجانب الانفعالي والعقلي والوجداني والمظهر السلوكي الخارجي للإنسان. فمن الناحية النفسية

والسلوكية يصعب على الفرد تقبل أن الفقد قد وقع بالفعل كما تظهر حاجة الفرد في تكرار الحديث عن موضوع الفقد عدة مرات، إضافة إلى الشعور بالتقلب والتغير الحاد في المزاج.

أما من الناحية الفيزيائية فيشعر الفرد بغصة في الحلق وثقل في منطقة القفص الصدري واضطراب في النوم والإحساس بالإرهاق وفقد الطاقة (Wlasenko, 2009).

ومن الناحية الاجتماعية يشعر الفرد بالغربة عن المحيط الذي لم يمر بخبرة الفقد كما يخبر الإحساس بالعزلة وعدم القدرة على التكيف مع المواقف الاجتماعية السارة. أما من الجانب العقلي فيشعر الفرد بعدم قدرته على التركيز ويتعرض إلى النسيان الشديد. ومن الناحية الروحية يبدأ الفرد بطرح الأسئلة الخاصة بمعنى الحياة " لماذا" ويحس بالغضب والندم أو الذنب (Ross & Kessler, 2005).

وبالنسبة للأرملة فإنها تواجه في بداية الترمل: العديد من المشاعر النفسية الضاغطة وغير المألوفة لديها: كالإحساس بالوحدة وفقد الألفة وتشوش الهوية النفسية والمجتمعية (التحول من زوجة إلى أرملة)، واضطراب تحديد الاتجاه المستقبلي، ووحدة الهدف، وفقد الإحساس بالمشاركة في النظرة المستقبلية، وفقد الألفة والإحساس بالعزلة المجتمعية والاغتراب النفسي، إلى جانب الافتقار إلى الشعور بالأمان النفسي. أما على المستوى الأسري فطبيعة المرحلة تتطلب تغيّراً في الدور الأسري، فهي قد تقوم بدور الأب ودور الأم في آن واحد، وقد يرتبط بذلك إحساس بعدم الاستقرار والشعور بعدم التوازن نتيجة تغير روتين الحياة. هذا بالإضافة إلى بعض المشاعر المألوفة ولكن بدرجة أكبر: كالاكتئاب والقلق من المستقبل (Silverman, 2004).

أما من حيث الأعراض أو الأمراض الصحية فقد أشارت دراسة (Wilcox et al, 2003) إلى ارتباط مرحلة الفقد ببعض الأعراض الصحية للأرامل كآلام القلب أو القفص الصدري، وآلام الظهر، والسرطان، والقرحة، والصداع و تغير الشهية (السمنة أو الضعف الشديد). هذا وتصنف بعض هذه الأمراض كأمراض سيكوسوماتية. إذ إنها تعبر عن الحالة النفسية القلقة التي تمر الأرملة بها ولكن بصورة مرضية.

ويرى بعض الباحثين (Wilcox et al., 2003؛ الرشيدي والخليفي، ١٩٩٧) أن شعور الأرملة بالضغط النفسي Stress أو بالأسى Grief يرتبط بمتغيرات عدة تؤثر في درجة إحساسها بالضغط النفسي أو بتكيفها مع مشاعر الأسى، وتمثل هذه المتغيرات:

١. توقع وفاة شريك الحياة نتيجة مرض أو غيره.

٢. ازدواجية الشعور بالفقد. كأن يصاحب وفاة الفقيد وجود دين أو انتقال من منزل أو تحول ميراث أو غيره أو تضاعف حجم المسئوليات كالبحث عن عمل.

٣. عمر الأرملة عند الترمل. حيث يلاحظ أن صغر عمر الأرملة قد يقدم لها فرصة الارتباط مرة أخرى ومن ثمّ تجاوز الأسى (الرشيدي والخليفي، ١٩٩٧)، ولكن على الجانب الأخر قد يكون لصغر عمر الأرملة أثر سلبي، وقد يرجع ذلك إلى نقص الخبرة الحياتية بشكل عام، والألفة والاعتياد على تحمل مسئولية الأبناء من جانب آخر، ومن ثم يزداد الإحساس بالضغط بالنسبة للأرملة صغيرة العمر، حيث أشارت دراسة (Pudrovska & Carr, 2008) إلى ذلك. إضافة إلى ما سبق تفسيره، وقد يرتبط عمر الأرملة بطول مدة الحياة الزوجية مع الفقيد الذي يعني بدوره ازدياد موضوع الرابطة النفسية والتعلق بالفقيد ومن ثم الإحساس بالأسى (Bonanno & Kaltman, 2001; Carnelley, et al, 2006) وقد تبدو النتائج غير متطابقة إلا إن تفسير ذلك قد يعلل بأن العمر بحدّ ذاته قد تتخلله متغيرات وسطية أخرى، كعامل الخبرة في الحياة، ونوع الرابطة النفسية مع الفقيد، وقد يتفاعل العمر مع متغير أخر لإحداث هذا التأثير.

٤. فترة الترمل (فترة الحداد النفسي). أي المرحلة الزمنية التي تعقب تاريخ وفاة الزوج، حيث أظهرت بعض الدراسات التي طبقت على (٧٨٨) أرملة أن مشاعر الأسى لا تقتصر على الشهور الأولى فقط من عقب وفاة الزوج، بل قد يمتد أثرها من الشهور الأولى حتى (٦٤) سنة من وفاة الزوج، فالأرملة تتذكر الفقيد بمعدل مرة إلى مرتين أسبوعياً و تتحدث عنه باستطراد وتفصيل مرة كل شهر، أي بمتوسط (١٢,٦) سنة بعد الفقد، وبشكل يتناوب بين الإحساس بالمرارة والأسى (Carnelley & et al., 2006).

٥. المساندة الاجتماعية التي تتلقاها الأرملة من أقربائها وأصدقائها أو جيرانها من خلال مواساتها والتعاطف الوجداني مع إحساسها بالفقد والتعاون معها في تحمل الأعباء الجديدة المرتبطة بمرحلة الترمل، كالاهتمام بالأبناء في أثناء شعورها بالأسى، وتحمل متطلبات واجب العزاء، ومساعدتها في بعض المهمات وإنجاز المعاملات وغيرها (Biscoconti, Bergeman & Boker 2006). وفي هذا الصدد أشارت بعض الدراسات إلى أن (٥٩٪) من الأرامل ينتابهن الشعور بالوحدة في الشهرين الأولين من وفاة الزوج، في حين تشعر (٣٧٪) بالوحدة حتى في ظل وجودهن مع الآخرين (Bonanno & Kaltman, 2001). ويفسر ذلك في ضوء التعلق الوثيق بالفقيد، بحيث تشعر الأرملة بتشويش وجودها دون مشاركة زوجها. وقد بحثت بعض الدراسات الأثر الفعال للجيرة (الجيران) كمتغير وسيط في التأثير والتخفيف لمشاعر أسى الفقد عند الأرملة – عند مقارنته بالأقارب – خاصة إذا ما تصادف موقف ترمل آخر لدى جارة

أخرى في نفس الحي (Subramanian, Elwert & Christakis 2008) ومن هذا المنطلق استوحت البرامج الإرشادية استراتجياتها الإرشادية للتعامل مع مراحل الفقد من خلال إنشاء مراكز استشارية خاصة تقدم برامج "إرشاد الأقران" (Peer Support) التي ترتكز فكرتها على قيام بعض الأرامل ممن فقدن أزواجهن من سنوات بتقديم الاستشارة والمساندة النفسية للأرامل حديثات الترمل من خلال مجموعة إرشادية جمعية يتم فيها تبادل خبرات الترمل من الناحية النفسية والاجتماعية وغيرها، وتوعية الأرامل بكيفية مواجهاتها لمرحلة الترمل، وتتوازى هذه البرامج مع برامج إرشادية أخرى تقدم لأبناء الأرامل أنفسهم "إرشاد الأقران الأطفال (Biscoconti, et al., 2006). على سبيل المثال لا الحصر المركز الآتي: (http://www.cgcmaine.org/bereavement.html). وقد استطردت بعض الدراسات في تفسير ذلك في ضوء حاجة الأرملة في مرحلة الأسى إلى إعادة سرد قصة فقدها (وفاة) لشريك حياتها للآخرين، وأثر ذلك في تخفيف مشاعر الأسى لديها، حيث إن إعادة السرد القصصي لموضوع الفقد يساعد على التفريغ الانفعالي للأرملة من جهة، وإيجاد حكمة ومغزى لفهم معنى الحياة بالنسبة لها. لهذا أيضا ارتكزت برامج الإرشاد العلاجي الفردي والجمعي المتخصصة في الفقد على استخدام الإستراتجية القصصية لتشخيص وتخفيف مشاعر الأسى عند الأرامل بصفة خاصة أو من فقدن أقرباء لهم بصفة عامة (Badddley & Singer, 2009).

٦. تقييم الأرملة وبقية أفراد الأسرة (في حال وجود أبناء) لوضعهم ودورهم بعد وفاة الفقيد: تصورات أفراد الأسرة وإدراكاً لما سيكون عليه وضعهم بعد وفاة الفقيد كمصادر التمويل، مركز السلطة.

٧. الخبرات السابقة: الألفة بخبرات فقد سابقة قد ينمي في الفرد استعدادًا أكبر للتكيف مع مواقف الفقد، وقد يمثل متغيراً سلبياً أمام تقبل واقع الفقد.

٨. أسلوب مواجهة الضغوط: يرى الباحثون أن أسلوب التكيف الإيجابي المتمثل في أسلوب حل المشكلات يعد أكثر فاعلية في تجاوز مرحلة الأسى من أسلوب التكيف المرتكز على العاطفة، كما أن ارتكاز الأرملة على الجانب الروحي والديني في تكيفها مع واقع وفاة شريك حياتها، والرضا بالقدر يعد عاملاً مؤثراً في تخفيف مشاعر الأسى والصدمة للأرملة، خاصة إذا كانت وفاة شريك الحياة حدثت فجأة وليست نتيجة مرض مزمن (Levin, 2009).

٩. وأخيراً شخصية الأرملة: التي تتمثل في اتسام الأرملة ببعض جوانب الشخصية التي تساعد الأرملة على مواجهة الضغوط النفسية اليومية بطريقة أكثر إيجابية، مثل: الصلابة

والمرونة النفسية. فقد أكدت بعض الدراسات أهمية الصلابة النفسية في التكيف الإيجابي مع الضغوط النفسية المصاحبة لمرحلة الترمل. إذ إن الصلابة النفسية التي تتمثل في التحدي لمواجهة الموقف، والشعور بالمسئولية والالتزام هي العناصر الأساسية لتجاوز محنة الفقد والتكيف مع ضغوطات الحياة.

ويرى الباحثون أنه ليس هناك أسى إيجابي أو أسى سلبي في التعامل مع مرحلة الفقد، فمشاعر التعبير بصراحة عن أسى الفقد هي حتمية ضرورية للصحة النفسية للملكوم، بل من الضروري أن يمر الإنسان بمراحل الأسى الأربعة المتمثلة بالإنكار والغضب والمقايضة والاكتئاب حتى يستطيع أن يصل إلى مرحلة التقبل الحتمي للفقد الذي يتطلب بعضاً من الوقت، ومن ثم فإن عدم التعبير عن الأسى أو كبته يعد مؤشراً سلبياً للتعامل مع الفقد (Hewson,1997; Bonanno & Kaltman 2001).

ولكن إذا كانت مشاعر الأسى تمثل استجابات طبيعية ومشتركة بين الأفراد، فالسؤال الذي يطرحه عدد من الباحثين هو: لماذا يختلف الأفراد في التعبير الحاد عن الأسى؟ ولماذا يستطيع البعض تجاوز هذه المرحلة بقدرة اكبر من غيره؟ وكيف يختلف الأفراد في إستراتيجية تعاملهم معتلك المشاعر؟ وهل هناك أسلوب تكيفي أفضل من الآخر في مواجهة ضغوطات الحياة لدى الأفراد الملكومين وبالتحديد الأرامل (Bonanno & Kaltman, 2001).

يفسر أحد الباحثين ذلك (Stroebe, Folkman, Hansson & Schut 2006) في ضوء ما استخلصه من نتائج الدراسات المتعلقة بأسى الفقد: فقد استخلص أن هناك عوامل شخصية تسهم في زيادة الشعور بالأسى لدى الشخص الملكوم أو المفجوع وتسمى بعوامل المخاطرة، منها (الأسلوب الشخصي في التعلق والارتباط بالفقيد، والاعتقادات الدينية والإيمانية، وفهم معنى الحياة، وتعدد مرات الفقد وخاصة في مرحلة الطفولة، والعمر، والقدرات المعرفية والتقويمية، والصحة الجسمية أو النفسية بشكل عام، والصحة النفسية بشكل عام: كوجود اكتئاب نفسي سابق، واضطراب سلوكي سابق، أو إدمان أيًّا كان نوعه، كما أن المرأة أكثر شعوراً بالأسى من الرجل). بالمقابل هناك متغيرات أخرى تسمى "بعوامل الأمان" وهي تسهم في تخفيف مشاعر الأسى لدى الأرملة (كالدعم والتفاعل الاجتماعي- برامج الإرشاد الجمعي- والديناميكية الأسرية - والعوامل الثقافية- والممارسة الدينية، والمصادر المادية كالمال والخدمات الداعمة)، ويضاف إلى ذلك متغيرات وسطية كأساليب التكيف. وفي ضوء ذلك تتوجه الدراسات المتعلقة بالفقد إلى التركيز على إبراز جوانب التكيف الإيجابي وسمات الشخصية الإيجابية، مثل الصلابة في التعامل مع ضغوطات الحياة التالية للفقد.

فقد أظهرت دراسة وصفية حديثة على عينة قوامها (١٠٠) من أرامل شهداء الأقصى أن عامل الصلابة النفسية لدى الأرامل له أثره في التكيف مع مرحلة الفقد، وأن متوسط الوزن النسبي لمستوى الصلابة لدى أرامل الشهداء بلغ (٨٥)، كما بينت الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة بين الصلابة النفسية والالتزام الديني، وكذلك بين الصلابة النفسية والمساندة الاجتماعية، كما أكدت تأثر عامل الصلابة بالالتزام الديني والمساندة الاجتماعية (راضي، ٢٠٠٨)، مما يعني أن البعد الديني والاجتماعي له تأثير في تماسك الفرد وقدرته على مواجهة واقع الفقد.

وفي دراسة أخرى لمعرفة أثر استراتيجيات التكيف في تخفيض ضغوطات الحياة لدى عينة عددها ٧٣ من الأمهات غير المتزوجات (من الأرامل والمطلقات) لأعمار مختلفة بين ١٨-٤٥ عاما، تبين أن إستراتيجية التكيف المتمثلة في استخدام أسلوب حل المشكلات والمساندة الاجتماعية هي الإستراتيجية المؤثرة في تقييم الأرملة لضغوطات الحياة اليومية والرضا عن الحياة لديها، كما أن الرضا عن الحياة يرتبط سلباً بشعور الأرامل والمطلقات بالضغوط، ومن جانب أخر تبين أن مستوى الدخل يرتبط سلباً بالرضا عن الحياة لدى العينة، كما لم يتبين تأثير عامل العمر في اختيار الأرملة لإستراتيجية تكيف إيجابية (Coyne, 2003) وفي دراسة أخرى لأبعاد الحياة وضغوطاتها على (٢٥٠) أرملة في طهران، بينت الدراسة أن (٥٤،٨٪) من الأرامل أظهرن مستوى رضا متوسطاً عن الحياة في حينن أظهرت (٢٤٪) مستوى رضا مرتفعاً عن الحياة، وبذلك فندت الدراسة الرأي الشائع بأن مرحلة الترمل قد ترتبط بعدم رضا وتدهور في الجانب النفسي، بل إن بعض الأرامل قد عبرن خلال الدراسة أنهن اكتسبن سمات كالتحدي والصلابة خلال خبراتهن مع ضغوطات حياتهن (Sheykhi, 2006).

كما أبرزت عدد من الدراسات أثر الصلابة النفسية في أسلوب التكيف مع أحداث الحياة الضاغطة، فقد كشفت دراسة على عينة من (١٨٧) من الطلبة الجامعيين أن الصلابة تؤثر إيجابياً في تخفيف الضغوط النفسية لدى الإناث، كما تخفف من استخدام أسلوب التركيز على العواطف عند مواجهة أحداث الحياة الذي يصنف ضمن أسلوب التكيف السلبي مع أحداث وضغوطات الحياة (Beasley, Thompson & Davidson 2003).

وأيدت النتيجة نفسها دراسة أخرى على عينة أخرى من الراشدين (٨٨) قوامها من فقدوا وظائفهم و(٢٢٧) ممن افتقدوا أبناءهم لأسباب مختلفة كانتقال وغيره. إذ بينت الدراسة أن تفاعل الصلابة النفسية مع أحداث الحياة الضاغطة يؤثر في كيفية اختيار الفرد لأسلوب التكيف الإيجابي كالتخطيط لحل المشكلات والتقييم الإيجابي للتعامل مع الضغوط

والصحة النفسية للأفراد (Crowley, Jr & Hobdy, 2003).

وإذا كان هذا العصر يوصم بعصر الضغوط المتعددة المصادر التي لا مفر من مواجهتها، فإن الوضع يتطلب من الأرملة تحدياً وإصراراً أكبر على الاستمرار والمواجهة الفعالة. يتمثل في جوانب شخصية محددة كالصلابة النفسية وأسلوب تكيفي متميز لمواجهة ضغوطات الحياة في فترة الترمل. ويهدف هذا البحث إلى تقييم أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطاتها، وارتباط ذلك بصلابتها النفسية.

## مشكلة الدراسة

تأثرت البحوث النفسية على مدى (٥٠) عاما بالجوانب السلبية المضطربة في السلوك الإنساني التي ارتبطت بالمنحى التشخيصي والإكلينيكي لعلم النفس الإكلينيكي، إلا أن هذه النظرة التشاؤمية تضاءلت نوعا ما في العصر الحاضر، واتخذت حركة البحوث النفسية مساراً ومنعطفا جديداً وأكثر تفاؤلاً من ذي قبل وهو ما يُعرف بمنحى "علم النفس الإيجابي"، والذي يرتكز على تسليط الضوء على الجوانب الإيجابية ومصادر القوة في السلوك الإنساني ومحاولة تنميتها، ومحاولة ربط أثرها بالسعادة النفسية وتدعيم النظرة المتفائلة (Carr, 2004; Lopez & Snyder, 2002).

ويعدّ مفهوم الصلابة النفسية احد مرتكزات علم النفس الإيجابي الذي يحفز السلوك الإنساني لمواجهة الضغوطات النفسية الحياتية بفاعلية بتحدٍّ ومسئولية. وقد أكد بعض الباحثين أهمية الصلابة النفسية في خفض الاكتئاب ومواجهة الأمراض المزمنة، فقد أشار كل من (Kobasa & Pucccetti, 1983) إلى أن افتقاد المساندة وافتقاد الصلابة النفسية يرتبطان إلى حد كبير بالاكتئاب والمرض النفسي، وبغض النظر عن مستوى وشدة الضغوط فإن الأشخاص الأعلى في الصلابة النفسية أقل اكتئاباً ومرضا من الأقل صلابة (Chan, 2003).

مما يعني أن بعض الأشخاص يستطيعون تحقيق ذاتهم وإمكاناتهم الكامنة رغم تعرضهم للضغوط والإحباط فوجود معنى أو هدف لحياتهم يجعلهم يتحملون هذه الضغوطات، إذ إن تقييمهم المعرفي كالصلابة النفسية يؤثر في تقييمهم للحدث الضاغط واختيار أسلوب مواجهته والتكيف معه (مواجهة المشكلات، والهروب، والتجنب، وتحمل المسؤولية، والبحث عن المساندة الاجتماعية) (Kobasa & Pucccetti, 1972)، (Wanter, 2007).

ويرى الباحثان (Kobasa & Puccccetti, 1983) أن الصلابة النفسية تتفاعل مع المساندة الاجتماعية في التخفيف من حدة الضغوط النفسية كمتغيرات وسيطة بين إدراك

الضغوط والاكتئاب. وتتطابق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة راضي (٢٠٠٨) من ارتباط المساندة الاجتماعية بالصلابة النفسية لدى أرامل شهداء الأقصى.

كما أن هناك متغيرات وسطية أخرى تسهم بدورها في مستوى صلابة الأرملة وقدرتها على مواجهة الضغوط كالدخل والمستوى الاجتماعي والثقافي، وعدد الأبناء بالإضافة إلى سنوات الترمل (Stroebe et al., 2006) ولكن لم يتم التحقق من حجم تأثيرهم- كل على حدة- في مستوى صلابة الأرملة وقدرتها على مواجهة الضغوط. ومن ثم حاولت الدراسة الحالية التحقق من ذلك.

وبناء على ذلك، تم تحديد مشكلة الدراسة في الأهداف والتساؤلات الآتية:

## أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم الأسلوب التكيفي للأرملة البحرينية في مواجهتها للضغوط، وارتباط أسلوب مواجهتها للضغوط بصلابتها النفسية في ضوء متغيرات متعددة: كسنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر، والتعليم، والدخل الشهري، وظرف الوفاة المفاجئ.

## أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما هو أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية؟

٢. هل تتصف الأرملة بالصلابة النفسية وما نوع الصلابة السائدة لديها؟

٣. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وأبعادها (التحدي، أو التحكم، أو الالتزام) من جهة وأسلوب التكيف (الإيجابي أو السلبي) لضغوطات أحداث الحياة اليومية من جهة أخرى؟

٤. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية (أسلوب تكيف إيجابي- أو أسلوب تكيف سلبي) والمتغيرات الآتية: (سنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر)؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ مرض مزمن) وذلك لكلٍ من أساليب المواجهة (الإيجابية أو السلبية) لضغوطات الحياة اليومية؟

٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأرملة العاملة وغير العاملة في أسلوب تكيفها الإيجابي أو السلبي لأحداث الحياة اليومية؟

٧. هل يوجد اختلاف في أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية (أسلوب تكيف ايجابي- أسلوب تكيف سلبي) تبعاً للمتغيرات الآتية: (المستوى التعليمي، ومستوى الدخل الشهري)؟

٨. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية للأرملة والمتغيرات الآتية: (سنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر)؟

٩. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ؟

١٠. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأرملة العاملة وغير العاملة في مستوى صلابتها النفسية؟

١١. هل يوجد أثر دال إحصائياً لمتغيري المستوى التعليمي والدخل الشهري على الصلابة النفسية للأرملة؟

## أهمية الدراسة

١. تتمثل أهمية الدراسة في أنها الدراسة المحلية الأولى التي تجرى على الأرامل - وذلك في حدود تقصي الباحثة.

٢. ندرة الدراسات العربية المتخصصة في مجال الفقد، والمشاعر المرتبطة بمرحلة أسى الفقد بصفة عامة، والوضع النفسي للأرملة بصفة خاصة.أما من حيث الدراسات الأجنبية فعلى الرغم من تعدد البحوث الخاصة بالأرامل التي تناقش طبيعة المرحلة النفسية للترمل أو الفقد وما يرتبط بها من آثار نفسية (سلبية) كالأسى والاكتئاب، نجد أن هناك ندرة في البحوث المتعلقة بالجانب المضيء من مرحلة الفقد مثل: أسلوب المواجهة التكيفية للفقد، ونضج الأرملة في مرحلة الفقد، والبحث عن معنى للحياة، والنظرة المستقبلية للأرملة. فقد أكدت بعض البحوث الحديثة أن هناك مترتبات إيجابية للفقد (لم تبحث بعمق) وتتعلق بالنمو والنضج الإيجابي الشخصي للأفراد والتغير الحكيم في أسلوب حياتهم (Norlander, VonSchedvin & Archer, 2005). ومن الأهمية تسليط الضوء عليها.

٣. تعتبر هذه الدراسة إحدى تطبيقات علم النفس الإيجابي حيث توجه الانتباه إلى الخبرة الإيجابية لمرحلة الترمل بما تتضمنه من أسلوب إيجابي في المواجهة، إضافة إلى اكتساب نمط الصلابة الشخصية للتعامل مع الضغوط اليومية.

## مصطلحات الدراسة

**أسلوب مواجهة الأحداث الضاغطة (Coping styles with Life Stress):** الأساليب التي يواجه بها الفرد أحداث الحياة اليومية الضاغطة التي تتوقف مقوماتها الإيجابية أو السلبية نحو الإقدام أو الإحجام طبقاً لقدرات الفرد، وإطاره المرجعي للسلوك، ومهارته في تحمل أحداث الحياة اليومية الضاغطة وطبقاً لاستجابته التكيفية نحو مواجهة الأحداث دون إحداث أية آثار سلبية جسمية أو نفسية عليه (علي، ٢٠٠٣).

**الصلابة النفسية (Psychological Hardiness):** هي اعتقاد عام للفرد في فاعليته وقدرته على استخدام المصادر النفسية والاجتماعية المتاحة كي يدرك ويفسر ويواجه بفاعلية أحداث الحياة الضاغطة" (مخيمر، ٢٠٠٢). وتعرف الصلابة النفسية إجرائياً من خلال الدرجة المرتفعة على استبانة الصلابة النفسية.

وتتضمن الصلابة النفسية ثلاثة أبعاد وهي:

**الالتزام (Commitment):** وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد نحو نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله، ويعرف إجرائياً من خلال الدرجة المرتفعة على أبعاد الالتزام في استبانة الصلابة النفسية.

**التحكم (Control):** يشير إلى مدى اعتقاد الفرد أنه بإمكانه أن يكون له التحكم فيما يلقاه من أحداث، وتحمل المسئولية الشخصية عما يحدث له، ويتضمن القدرة على اتخاذ القرارات وتفسير الأحداث والمواجهة الفعالة للضغوط. ويعرف إجرائياً من خلال الدرجة المرتفعة على أبعاد التحكم في استبانة الصلابة النفسية.

**التحدي (Challenge):** هو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري ويمثل تحدياً أكثر من كونه تهديدا له، مما يساعده على المبادأة ومعرفة المصادر النفسية والاجتماعية التي تساعده على مواجهة الضغوط بفاعلية. ويعرف إجرائياً من خلال الدرجة المرتفعة على أبعاد التحدي في استبانة الصلابة النفسية (مخيمر، ٢٠٠٢).

## حدود الدراسة

تم تطبيق الاستبانة على خمسين من الأرامل في أثناء حضورهن إحدى الأنشطة المتعلقة بالمؤسسة الخيرية الملكية- مملكة البحرين.

أ. الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع البحث بدراسة العلاقة بين الصلابة النفسية للأرملة والأسلوب التكيفي (الإيجابي، أو السلبي) في مواجهتها لضغوط الحياة اليومية، وأثر عدد

من المتغيرات في العلاقة بينهما (كالعمر، ومستوى الدخل، ومستوى التعليم، والعمل (ربة بيت أو موظفة).

ب. الحدود الجغرافية: مملكة البحرين-المؤسسة الخيرية الملكية.

ت. الحدود البشرية: يتكون مجتمع الدراسة من مجموعة الأرامل المشاركات في أنشطة المؤسسة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتوضيح العلاقة بين الصلابة النفسية للأرملة وأسلوبها التكيفي (الإيجابي أو السلبي) في مواجهتها لضغوط الحياة اليومية في ضوء عدد من المتغيرات الديموغرافية.

### مجتمع الدراسة وعيناتها

يضم مجتمع الدراسة جميع الأرامل بمملكة البحرين المسجلات بالمؤسسة الملكية (٧٠٠٠ أرملة تقريباً) واللواتي يترددن بانتظام على أنشطة المؤسسة عددهن (٢٠٠) أرملة، وقد تم سحب عينة الدراسة المكونة من (٥٠) أرملة بطريقة عشوائية وفق رغبتهن التطوعية. وقد بلغ متوسط أعمارهن (٤٢) سنة، والانحراف المعياري (٧,٢٧) سنة (١٩ أرملة من ١٧- ٤٠ سنة، و٣١ من ٤١-٥٨ سنة)، والحالة المهنية (٣٧ ربة بيت، و١٣ موظفة)، ومستوى دخلهن أقل من (٣٠٠) دينار (٢٥ أرملة منهن أقل من ٣٠٠ دينار شهريا، و١٨ أرملة أكثر من ٣٠٠-٤٠٠، و٤ أرامل دخلهن أكثر من ٤٠٠ وأقل من ٥٠٠، و٣ أرامل دخلهن ٥٠٠ دينار فأكثر). أما من حيث التعليم (١٧ ابتدائي/إعدادي، و٢٤ ثانوي، و٩ جامعيات)، وبلغ متوسط مدة الترمل لديهن (٧) سنوات ومتوسط عدد أطفالهن ٤.

### الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية في الدراسة الحالية: تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكذلك اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين الأرامل العاملات وغير العاملات، ومن خبرن ظرف الوفاة المفاجئ وغير المفاجئ، وحساب معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة، وتحليل التباين الثنائي للتعرف إلى دلالة أثر متغير المستوى التعليمي والدخل الشهري في الصلابة النفسية.

**أدوات الدراسة**

استخدمت الباحثة الأداتين الآتيين لارتباطهما بمتغيرات وموضوع البحث.

**أ. مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة** – من إعداد (علي عبد السلام علي، ٢٠٠٣).

**وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٣٠) عبارة تقيس أساليب مواجهة الأحداث اليومية الضاغطة وتقع الإجابة على ثلاثة مستويات (لا تنطبق، تنطبق إلى حد ما، تنطبق تماماً)، أعد هذا المقياس (Leonard W. Poon, 1980) الوارد في (علي عبد السلام، ٢٠٠٣) وتمت ترجمته وتقنينه على البيئة المصرية، ويشتمل المقياس على ثلاثة أبعاد رئيسة: التفاعل الإيجابي في مواجهة الأحداث اليومية الضاغطة، ويتضمن (١٣) عبارة تقيس بعض السمات الإقدامية والايجابية المرنة، والتفاعل السلبي في مواجهة الأحداث اليومية الضاغطة، ويتضمن (٧) عبارات تقيس السمات الإحجامية والاستسلامية والاستجابات غير المنطقية، ثم البعد الفرعي الذي يقيس التصرفات السلوكية للأفراد عند مواجهتهم لأي موقف ضاغط في حياتهم اليومية.

**ثبات المقياس في البيئة الأصلية:** تم حساب ثبات المقياس على عينة قوامها (١٠٠) فرداً؛ بطريقة ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية وقد تراوحت معاملات الثبات للأبعاد الفرعية من (٠,٨٢-٠,٨٥).

**صدق المقياس في البيئة الأصلية:** تم حساب الصدق الظاهري من خلال اتفاق المحكمين، وكذلك حساب الصدق: العاملي وقد تشبعت الأبعاد الثلاثة للمقياس (التكيف الإيجابي، والتكيف السلبي، والتصرفات السلوكية على عامل واحد يستوعب (٧٩,٩ من التباين) مما يعكس درجة صدق مرتفعة.

**ثبات المقياس في البيئة المحلية:** تم حساب ثبات الأداة في البيئة المحلية باستخدام ثبات المحكمين، وقد تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين، وبلغت القيمة ٠,٧٠، وهي دالة ومقبولة إحصائياً، مما يدل على ثبات الأداة.

**صدق المقياس في البيئة المحلية:** للتأكد من صدق الأداة، تم الاعتماد على أسلوب الصدق الظاهري، إذ عرضت الأداة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة البحرين للتأكد من مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها، وترتب على ذلك إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب البيئة المحلية.

**ب. استبانة الصلابة النفسية** (إعداد: مخيمر، ٢٠٠٢):

**وصف المقياس:** الاستبانة عبارة عن أداة تعطي تقديراً لصلابة الفرد النفسية، وتعد انعكاساً لاعتقاد الفرد بقدرته وفاعليته في استخدام كل المصادر البيئية والنفسية المتاحة. والاستبانة مكونة من (٤٧) عبارة تقع الإجابة في ثلاثة مستويات (دائما، أحيانا، أبداً) وتتراوح الإجابة بين٣ درجات ودرجة واحدة، وبذلك يتراوح المجموع الكلي بين (٤٧ إلى ١٤١) درجة، إذ يشير ارتفاع الدرجة إلى زيادة إدراك المستجيب لصلابته النفسية. وتتضمن الاستبانة ثلاثة أبعاد: (١- الالتزام، وهو نوع من التعاقد النفسي يلتزم به الفرد تجاه نفسه وأهدافه وقيمه والآخرين من حوله ويتضمن ١٦ عبارة، ٢- التحكم، ويشير إلى مدى اعتقاد الفرد بإمكانية التحكم فيما يواجهه من أحداث وتحمل المسئولية فيما يحدث له، ويتكون هذا البعد من (١٥) عبارة، ٣- التحدي: وهو اعتقاد الفرد أن ما يطرأ من تغيير على جوانب حياته هو أمر مثير وضروري للنمو أكثر من كونه تهديداً له ويتضمن هذا البعد ١٧ عبارة).

**ثبات الأداة في البيئة الأصلية:** تم حساب ثبات وصدق الأداة على عينة مجموعها (٨٠) من طلاب الجامعة من كلية آداب الزقازيق: منهم (٤٥) أنثى و(٣٥) ذكراً تراوحت أعمارهم بين ١٩- ٢٤ سنة، وقد تم التحقق من ثبات الاستبانة بطريقتين، هما: الاتساق الداخلي ومعامل ثبات ألفا كرونباخ. وقد تم حساب الاتساق الداخلي: وهو معامل الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وبلغت قيمة معامل ثبات بعد الالتزام (٠,٧٥)، ومعامل ثبات بعد التحكم (٠,٨٢)، ومعامل ثبات بعد التحدي (٠,٦٠) وذلك عند مستوى دلالة (٠,٠١). وكذلك بين كل درجة والبعد الكلي، وقد تبين الآتي: معامل ثبات ألفا: معامل الثبات بعد الالتزام (٠,٦٩)، ومعامل الثبات بعد التحكم (٠,٧٦)، ومعامل الثبات بعد التحدي (٠,٧٢)، والدرجة الكلية (٠,٧٥) وهي معاملات دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، مما يشير إلى ارتفاع مستوى الثبات.

صدق الاستبانة: تم تطبيق الصدق الظاهري والصدق التلازمي، وكان معامل الارتباط بين الأداة وبين مقياس الأنا لمحمد شحاته ربيع ١٩٧٨ (ر=٠,٧٥) عند مستوى دلالة (٠,٠١) وكذلك مقياس بيك للاكتئاب لغريب عبد الفتاح ١٩٨٦، إذ تبين أن معامل الارتباط (ر=٠,٦٣) عند مستوى دلالة (٠,٠١).

**ثبات الأداة في البيئة المحلية:** تم حساب ثبات المقياس على عينة قوامها (٥٠) فرداً: بطريقة ألفا كرونباخ. وتم التوصل إلى معامل ثبات بلغت قيمته (٠,٨٠)، كما تم حساب ثبات التجزئة النصفية، وتم التوصل إلى معامل ثبات بلغت قيمته (٠,٧٦)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة إحصائياً مما يدل على ثبات الأداة.

**صدق الأداة في البيئة المحلية:** للتأكد من صدق الأداة في البيئة المحلية تم الاعتماد على

أسلوب الصدق الظاهري، حيث عرضت الأداة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بجامعة البحرين للتأكد من مناسبتها للأهداف التي وضعت من أجلها، وترتب على ذلك إعادة صياغة بعض العبارات لتناسب البيئة المحلية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### أولاً عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "ما هو أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية اليومية؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: تم استخدام اختبار ت للتعرف إلى دلالة الفروق بين كل من متوسط أسلوب التكيف الإيجابي ومتوسط أسلوب التكيف السلبي لمواجهة ضغوطات الحياة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

**الجدول رقم (١)**

**نتائج اختبار ت للتعرف إلى دلالة الفروق بين أسلوب التكيف الإيجابي والتكيف السلبي في مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية (ن=٥٠)**

| أساليب التكيف | المتوسط | انحراف معياري | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|
| التكيف الإيجابي | ٢,٤٧ | ٠,٢٣ | ١١,١٨ | دالة عند ٠,٠٠١ |
| التكيف السلبي | ١,٦٧ | ٠,٣٨ | | |

ويوضح الجدول رقم (١) أنه توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط التكيف الإيجابي ومتوسط التكيف السلبي عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) لصالح التكيف الإيجابي. أي أن الأسلوب السائد في التكيف لدى الأرملة هو الأسلوب الإيجابي.

كما يوضح الجدول رقم (٢) نتائج متوسطات التصرفات السلوكية للأرملة في مواجهتها لضغوطات الحياة اليومية مرتبة تبعاً للأهمية:

**الجدول رقم (٢)**

**نتائج متوسطات التصرفات السلوكية للأرملة في مواجهتها لضغوطات الحياة اليومية مرتبة تبعاً للأهمية النسبية**

| العبارة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي ٪ للمتوسط |
|---|---|---|---|---|
| أحاول أن استفيد من خبراتي وثقافتي في وضع أساليب منطقية لمواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ١ | ٢,٨٢ | ٠,٣٩ | ٩٤,٠٠ |
| أهتم بالنتائج التي تحدثها أحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ٢ | ٢,٤٤ | ٠,٦١ | ٨١,٣٣ |
| أتخيل أحيانا بعض مواقف أحداث الحياة اليومية الضاغطة في المستقبل، وأفكر في أسلوب مواجهتها. | ٣ | ٢,٤٢ | ٠,٦٤ | ٨٠,٦٦ |

**تابع الجدول رقم (٢)**

| العبارة | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي ٪ للمتوسط |
|---|---|---|---|---|
| أحاول التصرف بسرعة مع أي موقف ضاغط يواجهني في حياتي اليومية. | ٤ | ٢,٤٠ | ٠,٦٧ | ٨٠,٠٠ |
| أبحث عن المتعة ومصادر التسلية لتخفيف الآثار السلبية لأحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ٥ | ٢,٣٦ | ٠,٦٦ | ٧٨,٦٦ |
| أحاول أن ابحث عن اهتمامات تبعدني عن المواجهة المباشرة لأحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ٦ | ٢,٣٤ | ٠,٥٩ | ٧٨,٠٠ |
| أصبحت أحداث الحياة اليومية الضاغطة تؤثر على تصرفاتي وسلوكي اليومي. | ٧ | ٢,٢٨ | ٠,٨١ | ٧٦,٠٠ |
| أبعد عن مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ٨ | ٢,١٤ | ٠,٦٧ | ٧١,٣٣ |
| أقوم أحيانا ببعض التصرفات اللاإرادية عند مواجهتي لأحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ٩ | ٢,٠٤ | ٠,٧٥ | ٦٨,٠٠ |
| أتصرف أحيانا بطريقة سلبية في مواجهتي لأحداث الحياة اليومية الضاغطة. | ١٠ | ١,٩٠ | ٠,٧٦ | ٦٣,٣٣ |

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن التصرف السلوكي السائد لدى الأرملة البحرينية "هو محاولة استفادتها من الخبرة في وضع أساليب منطقية لمواجهة مشكلاتها"، ويليه "اهتمامها بنتائج الأحداث الحياة اليومية الضاغطة" ثم يلي ذلك "تخيلها لبعض مواقف أحداث الحياة اليومية الضاغطة في المستقبل، وأسلوب مواجهتها".

## ثانياً عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل تتصف الأرملة بالصلابة النفسية وما نوع الصلابة السائدة لديها؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لدلالة المجموعة الواحدة للتعرف إلى مستوى دلالة اتصاف الأرملة بالصلابة النفسية، ولتحديد نوع الصلابة السائدة تم حساب وترتيب المتوسطات والوزن النسبي لمستوى الصلابة الكلية و كذلك أبعاد الصلابة المتمثلة في: (الالتزام، التحدي،التحكم) والموضحة في الجدول رقم (٣):

**الجدول رقم (٣)**
**نتائج اختبار ت للمجموعة الواحدة وترتيب أبعاد الصلابة الكلية**

| الصلابة وأبعادها الفرعية | الترتيب | المتوسط | الانحراف المعياري | الوزن النسبي | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصلابة الكلية | ٢ | ٢,٣٢ | ٠,١٩ | ٧٧,٤٠ | ١١,٧٤ | دالة عند ٠,٠٠١ |
| الالتزام | ١ | ٢,٥٢ | ٠,٢٥ | ٨٣,٨٨ | ١٤,٥٩ | دالة عند ٠,٠٠١ |
| التحكم | ٤ | ٢,١٧ | ٠,٢٤ | ٧٢,٢٢ | ٤,٩١ | دالة عند ٠,٠٠١ |
| التحدي | ٣ | ٢,٢٨ | ٠,٢٢ | ٧٥,٨٩ | ٨,٨٩ | دالة عند ٠,٠٠١ |

تم تحديد المستوى المقبول من الصلابة لأفراد العينة على أساس (٧٠٪) بناء على نتائج الدراسات السابقة والأدبيات. كما تم حساب الأوزان النسبية لمتوسط الصلابة وأبعادها الفرعية كما هو موضح في الجدول أعلاه. ويوضح الجدول رقم (٣) أن جميع الأبعاد أعلى من المتوسط المقبول، فقد تبين أن متوسط الصلابة النفسية الكلية يمثل (٣٢,٢) والوزن النسبي هو (٧٧,٤)، مما يعني أن الأرملة تتسم بمستوى صلابة فوق المتوسط. أما أعلى بعد في مستوى الصلابة فيتمثل في البعد الخاص بالالتزام (٢,٥٢)، وهو يشير إلى مدى الالتزام النفسي للأرملة بمبادئها وقيمها وللآخرين من حولها. كما يتضح من الجدول السابق أن متوسط الصلابة الكلية دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٠١)، وكذلك توجد دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٠١) لأبعاد الصلابة المتمثلة في التحدي والالتزام والتحدي. ومن ثمّ تم التحقق من اتسام الأرملة بالصلابة النفسية، وكذلك اتسامها بالتحدي والقدرة على التحكم والالتزام، مع ارتفاع مستوى الالتزام لديها مقارنة ببعدي التحدي والتحكم.

## ثالثاً عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الصلابة النفسية وأبعادها (التحدي، والتحكم، والالتزام) من جهة و أسلوب التكيف (الإيجابي أو السلبي) لضغوطات أحداث الحياة اليومية من جهة أخري؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون للمتغيرات حسب الجدول الآتي:

**الجدول رقم (٤)**
**معاملات ارتباط بيرسون بين الصلابة وأبعادها مع أساليب التكيف**

| المتغير | التكيف الإيجابي | التكيف السلبي |
|---|---|---|
| الصلابة الكلية | ٠,٤٢٠ ** | ٠,٢٩١ * |
| الالتزام | ٠,٣٨٧ ** | ٠,٢٥٣ |
| التحكم | ٠,١٦٤ | ٠,٣٠٨ * |
| التحدي | ٠,٤٨٣ ** | ٠,١٥١ |

*الارتباط دال عند مستوى ٠,٠٥، **الارتباط دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود علاقة ارتباطية موجبة (عند مستوى دلالة ٠,٠٥) بين الصلابة الكلية وأسلوب التكيف السلبي، في حين يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة (عند مستوى دلالة ٠,٠١) بين الصلابة الكلية والتكيف الإيجابي. كما يتضح وجود ارتباط إيجابي (دال عند مستوى ٠,٠٥) بين أبعاد الصلابة (الالتزام، والتحدي) والتكيف الإيجابي. في حين يوجد ارتباط إيجابي بين بعد الصلابة المتمثل في التحكم والتكيف السلبي (عند مستوى ٠,٠٥).

## رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية (أسلوب تكيف إيجابي- أسلوب تكيف سلبي) والمتغيرات الآتية: (سنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر)؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة علاقة المتغيرات الآتية (العمر، وسنوات الترمل، وعدد الأبناء) التالية بأسلوب المواجهة الإيجابي- السلبي الجدول رقم (٥):

**الجدول رقم (٥)**
**معاملات ارتباط بيرسون بين أساليب التكيف ومتغير العمر، وسنوات الترمل، وعدد الأبناء**

| المتغير | سنوات الترمل | عدد الأبناء | عمر الأرملة |
|---|---|---|---|
| التكيف الإيجابي | ٠,١٧٣ | -٠,٠٣٦ | ٠,٢٠٩ |
| التكيف السلبي | -٠,٠٢٦ | ٠,٠١٥ | ٠,٠٢٦ |

وقد تبين عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات الآتية: (العمر، وسنوات الترمل، وعدد الأبناء) من جهة وبين أسلوب المواجهة/التكيف الإيجابي والسلبي من جهة أخرى.

## خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ مرض مزمن) وذلك لكلٍّ من أساليب المواجهة(الإيجابية أو السلبية) لضغوطات الحياة اليومية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار ت لدلالة الفرق بين المتوسطات. والجدول (٦) الآتي يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٦)**
**نتائج اختبار ت لدلالة الفروق بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ في أساليب المواجهة**

| أسلوب المواجهة | ظرف الوفاة | ن | المتوسطات | الانحراف معياري | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكيف الإيجابي | المفاجئ | ٢١ | ٢,٤٦١٥ | ٠,٢٠٣٥٢ | ٠,١٤٩ | غير دالة |
| | غير مفاجئ | ٢٩ | ٢,٤٧٤٨ | ٠,٢٥٥١٨ | | |
| التكيف السلبي | المفاجئ | ٢١ | ١,٦٧٣٥ | ٠,٣٢٦٢١ | ٠,٢١٩ | غير دالة |
| | غير مفاجئ | ٢٩ | ١,٦٧٠٠ | ٠,٤٢٣٦٢ | | |

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ظرف الوفاة المفاجئ وغير

المفاجئ لكل من أساليب المواجهة السلبية والإيجابية.

## سادساً: عرض نتائج السؤال السادس ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد فرق ذات دلالة إحصائية وذلك بين الأرملة العاملة وغير العاملة في أسلوب تكيفها الإيجابي أو السلبي لأحداث الحياة اليومية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام حساب اختبار ت لدلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول الآتي يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج اختبار ت للتعرف على دلالة الفروق بين الأرملة العاملة وغير العاملة في أسلوب تكيفها مع الضغوط**

| أسلوب المواجهة | العمل | ن | المتوسطات | الانحراف المعياري | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكيف الإيجابي | عاملة | ٣٧ | ٢,٤٨٠٢ | ٠,٢٥٠٨٤ | ٠,٥٦١ | غير دالة |
| | غير عاملة | ١٣ | ٢,٤٣٧٩ | ٠,١٧٥٩٣ | | |
| التكيف السلبي | عاملة | ٣٧ | ١,٦٤٤٨ | ٠,٣٩٣٥٧ | -٠,٨٢٩ | غير دالة |
| | غير عاملة | ١٣ | ١,٧٤٧٣ | ٠,٣٥٠٦٧ | | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأرملة العاملة وغير العاملة في أسلوب مواجهتها لضغوط الحياة اليومية.

## سابعاً: عرض نتائج السؤال السابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل يوجد اختلاف في أسلوب مواجهة الأرملة لضغوطات الحياة اليومية (أسلوب تكيف إيجابي- أسلوب تكيف سلبي) تبعاً للمتغيرات الآتية: (المستوى التعليمي، والدخل الشهري)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA):

**أ- المستوى التعليمي:**

**الجدول رقم (٨)**
**تحليل التباين الأحادي لأبعاد المواجهة (التكيف الإيجابي، التكيف السلبي) وفقاً للمستوى التعليمي**

| أساليب التكيف | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكيف الإيجابي | بين المجموعات | ٠,٠٣٢ | ٢ | ٠,٠١٦ | ٠,٢٨٨ | غير دالة |
| التكيف السلبي | بين المجموعات | ٠,٩٣٤ | ٢ | ٠,٤٦٧ | ٣,٥٢٨ | دالة عند ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول السابق رقم (٨) أن أسلوب التكيف السلبي يتغير تبعاً للمستوى التعليمي لأفراد العينة إذ كانت قيمة ف دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) وبإجراء اختبار شيفيه (scheffe) لعقد المقارنات بين أزواج المتوسطات للمستوى التعليمي حسب أسلوب التكيف السلبي، يتضح أن الأرامل ذوات التعليم الجامعي يملن إلى استخدام إستراتيجية التكيف السلبي بدرجة أكبر من مستويات التعليم الأخرى.

**ب- الدخل الشهري**

**الجدول رقم (٩)**
**تحليل التباين الأحادي لأبعاد المواجهة (التكيف الإيجابي، التكيف السلبي) وفقاً لمتغير الدخل الشهري**

| أساليب التكيف | مصادر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التكيف الإيجابي | بين المجموعات | ٠,٢٢٥ | ٣ | ٠,٠٧٥ | ١,٤٢١ | غير دالة |
| التكيف السلبي | بين المجموعات | ١,٤٥٢ | ٣ | ٠,٤٨٤ | ٣,٩٠٥ | دالة عند ٠,٠٥ |

يتضح من الجدول السابق رقم (٩) أن أسلوب التكيف السلبي يتغير تبعاً لمستوى الدخل، إذ كانت قيمة ف دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) وبإجراء اختبار شيفيه (scheffe) لعقد المقارنات بين أزواج المتوسطات لمستوى الدخل حسب أسلوب التكيف السلبي، يتضح أن الأرامل ذوات الدخل المتوسط يملن غالباً إلى استخدام إستراتيجية التكيف السلبي بدرجة أكبر من مستويات الدخل المنخفض.

## ثامناً: عرض نتائج السؤال الثامن ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الصلابة النفسية للأرملة والمتغيرات الآتية: (سنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الصلابة النفسية بأبعادها (الالتزام، التحكم، التحدي) وبين سنوات الترمل، وعدد الأبناء، والعمر، كما يتضح من الجدول رقم (١٠):

**الجدول رقم (١٠)**
**معاملات ارتباط بيرسون بين الصلابة النفسية مع العمر وعدد الأبناء وسنوات الترمل**

| المتغير | الصلابة الكلية | الالتزام | التحكم | التحدي |
|---|---|---|---|---|
| سنوات الترمل | - ٠,٠٤٥ | ٠,١٠٤ | - ٠,١١٠ | - ٠,١٢٣ |
| عدد الأبناء | - ٠,٢٤٢ | - ٠,٢٣٨ | - ٠,١٠٢ | - ٠,٢٢٥ |
| العمر | - ٠,١٠٩ | - ٠,٠٣١ | - ٠,١٢٢ | - ٠,١٢٤ |

ويتضح من الجدول رقم (١٠) عدم وجود ارتباطات ذات دلالة إحصائية بين الصلابة من جهة والعمر وفترات الترمل وعدد الأبناء من جهة أخرى.

## تاسعاً: عرض نتائج السؤال التاسع ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار ت للتعرف إلى دلالة الفروق بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ، كما يتضح من الجدول الآتي:

**الجدول رقم (١١)**
**نتائج اختبار ت للتعرف إلى دلالة الفرق بين ظرف الوفاة المفاجئ وغير المفاجئ في مستوي الصلابة وأبعادها الفرعية**

| المتغير | ظرف الوفاة | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصلابة الكلية | مفاجئ | ٢١ | ٢,٣٣ | ٠,١٨ | ٠,١٢٥ | غير دالة |
| | غير مفاجئ | ٢٩ | ٢,٣٢ | ٠,٢١ | | |
| الالتزام | مفاجئ | ٢١ | ٢,٥٤ | ٠,٢٤ | ٠,٦٧٩ | غير دالة |
| | غير مفاجئ | ٢٩ | ٢,٥٠ | ٠,٢٦ | | |
| التحكم | مفاجئ | ٢١ | ٢,١٤ | ٠,٢٧ | -٠,٥٩٢ | غير دالة |
| | غير مفاجئ | ٢٩ | ٢,١٨ | ٠,٢٢ | | |
| التحدي | مفاجئ | ٢١ | ٢,٢٨ | ٠,٢٠ | ٠,١٦٠ | غير دالة |
| | غير مفاجئ | ٢٩ | ٢,٢٧ | ٠,٢٤ | | |

يتضح من الجدول السابق رقم (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الصلابة النفسية (وأبعادها) بين ظروف الوفاة المفاجئة وغير المفاجئة. ومن ثم فإن الصلابة النفسية للأرملة لا تتأثر بظرف الوفاة.

## عاشراً: عرض نتائج السؤال العاشر ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الأرملة العاملة وغير العاملة في مستوى صلابتها النفسية؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب اختبار ت للتعرف إلى دلالة الفروق بين الأرملة العاملة وغير العاملة في مستوى الصلابة النفسية، كما في الجدول الآتي:

**الجدول رقم (١٢)**
**اختبار ت اختبار ت للتعرف إلى دلالة الفرق بين الأرملة العاملة وغير العاملة في مستوى الصلابة وأبعادها الفرعية**

| المتغير | العمل | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | دلالة ت |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الصلابة الكلية | عاملة | ٣٧ | ٢,٢٩١٢ | ٠,١٩٤٦٩ | -٢,٠١٨ | غير دالة |
| | غير عاملة | ١٣ | ٢,٤١٤١ | ٠,١٦٩٩١ | | |
| الالتزام | عاملة | ٣٧ | ٢,٤٦٤٥ | ٠,٢٥٢٣٩ | -٣,٠٥١ | غير دالة |
| | غير عاملة | ١٣ | ٢,٦٦٣٥ | ٠,١٨١٣٩ | | |
| التحكم | عاملة | ٣٧ | ٢,١٤٤١ | ٠,٢٣٧٠٢ | -١,١٢١ | غير دالة |
| | غير عاملة | ١٣ | ٢,٢٣٠٨ | ٠,٢٤٧٣٨ | | |
| التحدي | عاملة | ٣٧ | ٢,٢٥٥٩ | ٠,٢٢٩٥٧ | -١,١٣٩ | غير دالة |
| | غير عاملة | ١٣ | ٢,٣٣٦٥ | ٠,١٨٦٧٠ | | |

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأرملة العاملة وغير العاملة في مستوى الصلابة وأبعادها الفرعية.

## حادي عشر: عرض نتائج السؤال الحادي عشر ومناقشتها

نص هذا السؤال على: "هل يوجد أثر دال إحصائياً لمتغيري المستوى التعليمي والدخل الشهري في الصلابة النفسية للأرملة؟"

للإجابة عن هذا السؤال وللتحقق من أثر دال المستوى التعليمي والدخل الشهري في الصلابة النفسية للأرملة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي، كما يتضح من الجدول رقم (١٣) الآتي:

**الجدول رقم (١٣)**
**نتائج تحليل اختبار التباين الثنائي للتعرف إلى أثر متغيري المستوى التعليمي والدخل الشهري في الصلابة النفسية للأرملة**

| المصدر | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|
| المستوى التعليمي | ٠,٢٣٠ | ٢ | ٠,١١٥ | ٣,٨٩٢ | دالة عند ٠,٠٥ |
| الدخل | ٠,٢٠٣ | ٣ | ٠,٠٦٨ | ٢,٢٩٣ | غير دالة |

يتضح من الجدول السابق رقم (١٣) أن المستوى التعليمي يؤثر في الصلابة النفسية للأرامل، في حين لم يؤثر الدخل في مقدار الصلابة النفسية لديهن.

## مناقشة النتائج

أظهرت النتائج أن أسلوب التكيف الإيجابي هو الأسلوب السائد لدى الأرملة البحرينية، وأن أكثر التصرفات التكيفية السلوكية لدى الأرملة هي التصرفات المرتبطة بمدى ثقافتها وخبراتها ويليها "اهتمامها بنتائج أحداث الحياة اليومية الضاغطة"، ثم "تخيلها لبعض مواقف أحداث الحياة اليومية الضاغطة في المستقبل وأسلوب مواجهتها".

وتعدّ هذه النتيجة إيجابية بالإشارة إلى توجه الدراسات الآنية لتسليط الضوء على جوانب الخبرة الإيجابية المرتبطة بأزمات الحياة من خلال اكتساب الفرد أساليب مقاومة أفضل فاعلية في التعامل مع ضغوطات الحياة أي أن خبرة الفقد قد يكون لها مترتبات إيجابية (عكس ما هو متوقع)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Coyne, 2003; Sheykhi, 2006). كما تتوافق مع توجهات الدراسات الحديثة في مجال الفقد، التي تشير إلى أن مشاعر الفقد قد تطور وتنمي من شخصية الفرد من خلال زيادة الخبرة الحياتية المتعلقة بالتأمل الذاتي واستكشاف حكمة الحياة (Norlander et al., 2005).

كما تبين أن مستوى الصلابة الكلية وأبعاده الثلاثة المتمثلة في التحدي والالتزام والتحكم مرتفع وذو دلالة لدى الأرملة البحرينية.

كما أن هناك علاقة إيجابية دالة بين مستوى الصلابة النفسية لدى الأرملة وأسلوب التكيف الإيجابي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Coyne, 2003; Sheykhi, 2006). وهذه النتيجة تفند النظرة الثقافية الشائعة عن الأرملة من كونها ضعيفة ولا تستطيع مواجهة تحديات الحياة، حيث أثبتت هذه الدراسة نتيجة عكسية، وتتوافق مع التوجه الإرشادي في النظرة للمحن كخبرة إضافية في الحياة، من حيث إنها تساعد على نضج شخصية الفرد (Norlander et al., 2005)وتسلط الضوء على تأثير العوامل الشخصية في اكتساب المناعة النفسية الصلبة عند مواجهة ضغوطات الحياة.

إلا أن هذه النتيجة قد تدعو إلى البحث عما إذا كانت الصلابة النفسية هي نتيجة حتمية لمترتبات الفقد، من حيث التطور الناضج الذي يحدث للإنسان بعد مروره بمرحلة الفقد، أو أنها متغيرات سابقة لخبرة الفقد. أو بمعنى أخر هل صلابة الفرد السابقة للفقد حثه على اختيار التكيف الإيجابي لمرحلة الفقد أم أنها نتيجة تفاعل نمائي لمرحلة الفقد.

أما من حيث وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجة الكلية للصلابة والتكيف الإيجابي الأعلى من العلاقة بين الصلابة والتكيف السلبي. فهذه النتيجة منطقية، إذ إن الاعتقاد الايجابي للأرملة بقدرتها على استخدام كل المصادر البيئية والنفسية المتاحة يدفعها إلى

أن تتصرف بأسلوب يتسم بالإقدام والمرونة عند مواجهتها ضغوطات الحياة.

كما يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة بين كلٍّ من التحدي والالتزام من جهة، وبين أسلوب التكيف الإيجابي من جهة أخرى، وتعدّ هذه النتيجة أيضا منطقية، فالتحدي يخفف من وقع الحدث الضاغط ومن ثم يتم تفسيره على أنه مثير معرفي وليس مثيراً خطراً، كما أن إحساس الأرملة بالالتزام والمسئولية يمثل دافعاً توجيهياً لاختيار سلوكٍ أكثر إيجابية.

إلا أنه في المقابل يتضح وجود علاقة ارتباطية موجبة بين البعد الخاص بالقدرة على التحكم وأسلوب التكيف السلبي. (مما يبرر تأثير دوره في ارتباط الدرجة الكلية للصلابة مع التكيف السلبي). ويمكن تفسير الارتباط الإيجابي بين التحكم والتكيف السلبي في ضوء الاعتقاد المبالغ للأرملة بمدى ثقتها في القدرة على التحكم في الأحداث وتفسيرها للحدث الضاغط بشكل مبالغ، قد يؤدي بها أن تختار بشكل مشوش أسلوب تكيف سلبي في التعامل مع الحدث الضاغط وذلك نتيجة ثقتها الزائدة في تفسير الحدث، وتحملها عملية اتخاذ القرارات بصورة منفردة. وهذا قد يقودنا إلى البحث المستقبلي في ما إذا كانت العلاقة بين الصلابة والتكيف علاقة منحنية، بمعنى أن قدراً من الصلابة قد يؤدي إلى التكيف الإيجابي ولكن المبالغة في الاعتقاد بالصلابة قد تؤدي إلى التكيف السلبي.

وقد توجه هذه النتيجة الانتباه لتقييم ودراسة تأثير مستوى عال من الصلابة في مستوى الضغوط بشكل عام، أخر فقد يكون للصلابة أثر عكسي عند حد معين كما هو الحال للعلاقة الشائعة بين القلق والأداء.

أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة الفرعية فلم تكشف الدراسة عن أية ارتباطات دالة لمتغيرات العمر، وفترات الترمل، وعدد الأبناء على كلٍّ من الصلابة وأسلوب التكيف الإيجابي. وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة راضي (٢٠٠٨)، إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة كل (Bonanno & Kaltman, 2001) (Carnelley, et al., 2006).

وقد تؤكد هذه النتيجة الوجهة الخاصة بتأثر أساليب المواجهة بمتغيرات الشخصية أكثر من متغيرات العمر وعدد الأبناء وفترة الترمل.

وكذلك الحال بالنسبة لظرف الوفاة فلم يتضح وجود فروق ذات دلالة بين ظرف الوفاة المفاجئ وظرف الوفاة غير المفاجئ.

أما من حيث عمل الأرملة فقد تبين وجود فروق ذات دلالة في مستوى الصلابة المتمثل بالالتزام (فقط) لصالح الأرملة العاملة، أي أن الأرملة العاملة أكثر إحساساً بالالتزام المسئول من الأرملة غير العاملة. وقد يفسر ذلك بأنّ الأرملة العاملة قد تواجه خبرات حياتية

أكثر من خلال عملها مما يجعلها أكثر إحساساً بالمسئولية وحاجة للالتزام من الأرملة غير العاملة، فقد يكون أيضا إحساسها بالالتزام والمسئولية تجاه أبنائها هو دافع لعملها.

ومن حيث متغير الدخل تبين وجود اختلاف في متغير الدخل ذا دلالة في مستوى التكيف السلبي لصالح الدخل المتوسط والمنخفض، أي أن الأرامل ذي الدخل المتوسط والمنخفض كن أميل إلى استخدام أسلوب التكيف السلبي في مواجهتهن أحداث الحياة الضاغطة. وقد يتطلب ذلك بحثا مستقبليًّا عما إذا كان أسلوب التكيف السلبي هو السبب في انخفاض الدخل، أو أن الدخل المتوسط والقليل له تأثير في اختيار التكيف السلبي الذي يتضمن فقد القدرة على المواجهة. فقد ترى الأرملة نفسها غير قادرة على تغيير الوضع المتعلق بالجانب المادي تبعاً لاختيارها أسلوباً سلبياً في التكيف في مواجهة الأمر. وقد ينظر إلى هذه النتيجة على أنها منطقية، فكثير من الأرامل لا يدركن الأمور المتعلقة بالجوانب المادية وكيفية إدارتها كما كان يتحملها ويديرها شريك حياتهن، ومن ثمّ فهذه الأمور قد تتطلب نوعاً من الخبرة لم تعتد على التعامل معها. لذا توصي الدراسة بضرورة التحاق الأرملة بدورات متخصصة في كيفية إدراكهن وتدبيرهن الدخل الشهري الخاص بهن.

ومن حيث التعليم تبين وجود فرق في مستوى التكيف السلبي لصالح التعليم الجامعي، أي أن الأرامل مرتفعات التعليم كن أميل إلى استخدام أسلوب التكيف السلبي. بمعنى أن الأرامل ذوات التعليم الجامعي يملن إلى استخدام إستراتيجية تكيف سلبية، مثل اختيار عدم المواجهة، في مواجهتهم أحداث الحياة اليومية. وقد يفسر ذلك من حيث دور التعليم في زيادة الوعي عند الأرملة للمخاطر ومن ثمّ زيادة الحذر وتجنب المواجهة، وتجنب المواجهة يمثل بمثل بعد تكيفي سلبي بشكل عام. وقد يعزى أيضا إلى ارتباط التكيف السلبي بنوع المشاعر النفسية التي تمر بها الأرملة، فقد أشارت إحدى الدراسات (Pudrovska & Carr, 2008) إلى أن إستراتيجية التعبير عن العواطف Emotion-Focused للتعامل مع المشكلة، ترتبط سلباً مع الإحساس بالضغط النفسي، في حين ترتبط إستراتيجية التركيز على العواطف إضافة إلى الأسلوب التجنبي Avoidant- Coping إيجابياً مع الإحساس بالاكتئاب، فإذاً نوعية ومستوى المشاعر والموقف النفسي الذي تمر به الأرملة يؤثر حتما في اختيار الإستراتيجية التكيفية التي تبدو سلبية في ظاهرها، لكنها ترتبط بمعنى أعمق في جوانبها.

ومن حيث مستوى التعليم والصلابة تبين وجود أثر دال إحصائياً للمستوى التعليمي في الصلابة النفسية للأرامل. لصالح التعليم الثانوي وكذلك الجامعي، أي أن ذوات التعليم

الثانوي كن أكثر صلابة من مستوى التعليم الابتدائي والإعدادي. وقد تكون النتيجة منطقية بالنسبة إلى كون خبرة الأرملة العلمية والحياتية ومن ثمّ ينعكس ذلك على صلابتها وقدرتها على مواجهة الضغوطات الحياتية بصورة أفضل.

## توصيات ومقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- تدعيم النظرة الإيجابية المترتبة على الفقد. وتوجيه نظر الأرملة إلى استراتيجيات التكيف الإيجابي في التعامل مع الضغوط. وإبراز الإمكانات الكامنة التي تساعدها على ذلك. فما تحتاجه الأرملة هو التحفيز والتشجيع لاستكشاف مصادر القوة في إمكانياتها لكي تعينها على مواجهة الأحداث اليومية الضاغطة.
- توظيف المضامين التطبيقية لإعداد البرامج الإرشادية العلاجية للأرامل في مرحلة الترمل.
- إصدار دليل إرشادي يتضمن توجيه الأرملة للاستفادة من المصادر البيئية والنفسية المتاحة التي تعينها على مواجهة ضغوط الحياة اليومية بطريقة إيجابية.
- الاهتمام بتطبيق برامج إرشادية لتدريب الأفراد على الصلابة في مراحل عمرية مبكرة، وذلك لتأثيرها المباشر في التكيف مع ضغوطات الحياة.
- توجيه أولياء الأمور إلى غرس قيم الصلابة النفسية وأسلوب المواجهة الإيجابية في التعامل مع أحداث الحياة المستقبلية لأبنائهم.
- توجيه الانتباه إلى القائمين على تخطيط العملية التعليمية والتربوية إلى طرح مادة علمية نفسية متخصصة تعنى بتهيئة التلاميذ لكيفية تعاملهم مع ظرف الحياة الضاغطة وإكسابهم المهارات الحياة لمواجهة أحداث الحياة.
- توجيه الدراسات النفسية إلى البحث في الخبرات الناضجة التي يتعلمها الإنسان عند مواجهته أزمات الحياة كإدراك الحكمة، وإدراك معنى الحياة.
- إجراء دراسات مقارنة بين الذكور والإناث لبحث أثر النوع في التعامل مع الفقد.
- إجراء دراسة طولية لتتبع عوامل التغير في الجوانب الشخصية للأرملة من مرحلة الفقد إلى مراحل متتالية في حياتها.
- إجراء دراسات ثقافية مقارنة لمعرفة تأثير الاختلاف الثقافي في الأسلوب التكيفي والصلابة النفسية للأرامل.

## المراجع


الرشيدي، بشير والخليفي، إبراهيم (١٩٩٧). **سيكولوجية الأسرة والوالدية** (ط١). الكويت: ذات السلاسل.

راضي، زينب نوفل (٢٠٠٨). **الصلابة النفسية لدى أمهات شهداء انتفاضة الأقصى وعلاقتها ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

علي، عبدالسلام علي (٢٠٠٣). **مقياس أساليب مواجهة أحداث الحياة اليومية الضاغطة**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

مخيمر، عماد محمد (٢٠٠٢). **استبيان الصلابة النفسية "دليل الاستبيان"**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Badddley, J. & Singer, J. (2009). A Social interactional model of bereavement Narrative Discloser. **Review of General Psychology, 13**(3), 202-218.

Beasley, M., Thompson, T. & Davidson, J. (2003). Resilience in response to life stress: The effect s of coping style and cognitive hardiness. **Personality and Individual Differences. 34,** 77-95.

Biscoconti ,T.; Bergeman, C. & Boker, S. (2006). Social support as a predictor of variability an examination of the adjustment trajectories of recent widows. **Psychology and Aging, 21**(3), 590-599.

Bonanno, G. & Kaltman, S. (2001) The varieties of grief experience. **Clinical Psychology Review, 21**(5), 707-734.

Carr, A. (2004). **Positive psychology :The science of happiness and human Strengths.** Brunner-Routelge: NewYork.

Carnelley, K., Bolger, N, Wortman, C. & Burke, C. (2006). The time course of grief reactions to spousal loss: evidence from a national probability sample. **Journal of Personality and Social Psychology, 91**(3) 476-492.

Chan, D. (2003). Hardiness and its role in the stress burnout relationship among prospective Chinese teacher in Honk Kong. **Teaching and Teacher Education, 19,** 381-395.

Coyne, G. (2003). An investigation of coping skills and quality of life Among Single Sole Supporting Mothers. **International Journal of Anthropology, 18**(3), 127-138.

Crowley, B., Jr, H. & Hobdy, J. (2003). Psychological hardiness and adjustment to life events in adulthood. **Journal of Adult Development, 10**(4), 237-248.

DeMichele, K. A. (2009). Memories of suffering: exploring the life story narratives of twice-widowed elderly women. **Journal of Aging Studies, 23,** 103-113

Hewson, D. (1997). Coping with loss of ability: "Good grief" or episodic stress responses?. **Social Science Medicine, 44**(8), 1129-1139.

Kobasa, S. & Puccccetti, M. (1972). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. **Journal of Personality and Social Psychology, 37**(1), 1-11.

Kobasa , S. & Puccccetti, M. (1983). Personality and social resources in stress resistance. **Journal of Personality and Social Psychology, 45(4)**, 839-850.

Levin, J. (2009). How Faith Heals: A theoretical Model. **The Journal of Science and Health, 5**(2), 77-96.

Lopez, S. & Snyder, C. (2002). **Positive psychological assessment: A handbook of models and measures.** USA: British Library Cataloging –in-Publication Data.

Norlander, T.; VonSchedvin, H. & Archer, T. (2005) Thriving as function of affective personality: relation to personality factors, coping strategies and stress. **Anxiety, Stress and Coping, 18**(2), 105-116.

Norris, F. & Murrell, (1990). Social support, life Events, and stress as Modifiers of Adjustment to Bereavement by Older Adult. **Psychology and Aging, 5**(3), 429-436.

Pudrovska, T. & Carr, D. (2008). Psychological adjustment to Divorce and to widhood In mid-and later life: do Coping strategies and personality protect against psychological distress?. **Advanced in Life Course Research. 13,** 283-317.

Ross, E. & Kessler, D. (2005). **On grieve and grieving: finding the meaning of Grief through the five Stages of Loss.** London: Simon & Shuster.

Sheykhi, M. (2006). A sociological Review of the reflections and dimensions of quality of life of widows in Tehran. **Social Indicators Research, 78,** 251-270.

Silverman, P. (2004). **Widow to Widow: How the bereaved help one another. (**2ed). Brunner-Routelge: NewYork.

Stroebe, M., Folkman, S., Hansson, R. & Schut, H. (2006). The prediction of bereavement outcome: development of integrative risk factor framework. **Social Science and Medicine. 63,** 2440-2451.

Subramanian, S.; Elwert, F. & Christakis, N. (2008). Widowhood and mortality among the elderly: The modifying role of neighborhood concentration of widowed individuals. **Social Science & Medicine, 66,** 873-884.

Wlasenko, A. (2009). **The Good grief workshop: A Case Study.** Unpublished master Thesis, University of Saskatchewan, USA.

Wanter, D. (2007). **The Relations Among Hardiness, Coping, Autism symptoms, Parenting Stress, and Parent Psychopathology among Parents.** Un published Doctoral Dissertation, ST. John University, New York.

Wilcox, S.; Aragaki, A.; Mouton, C.; Evenson, K.;Smoller, S. & Loevinger, B. (2003). The effects of widowhood on physical and mental Health, health Behaviors, and Health Outcomes: The Women's Health Initiative. **Health Psychology, 22**(5), 513–522.

43
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية

**د. جمال عبدالفتاح العساف**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

**د. خالد شاكر الصرايرة**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية

**د. جمال عبدالفتاح العساف**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

**د. خالد شاكر الصرايرة**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

## الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني، وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية عمّان الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلماً ومعلمةً في مديرية تربية عمّان الثانية، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير استبانة ذات شقين، الأول للبحث في مدى وعي المعلمين في مديرية عمّان الثانية بمفهوم التعلم الإلكتروني، والثاني لواقع استخدامهم التعلّم الإلكتروني للتدريس، وتم استخراج صدق الاستبانة وثباتها.

أشارت نتائج الدراسة إلى: وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدى المعلمين في مديرية تربية عمّان الثانية بمفهوم التعلم الإلكتروني على الدرجة الكلية للمقياس، وعلى أبعاده الفرعية الخمسة كافة، وهي: سمات التعلم الإلكتروني، ودور المدرسة والمتعلم، وأهمية التعلم الإلكتروني، وأساسيات استخدام التعلم الإلكتروني، وعقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني. كذلك أشارت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط وعي المعلمين بموضوع التعلم الإلكتروني تعزى إلى أثر الجنس لصالح الذكور من المعلمين.

كما أظهرت الدراسة وجود درجة متوسطة في استخدام الحاسوب، واستخدام الشبكات، واستخدام الإنترنت في عملية التعلم الإلكتروني لدى المعلمين. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في استخدام المعلمين التعلّم الإلكتروني في التدريس.

وفي نهاية الدراسة، قدم الباحثان عدداً من التوصيات المناسبة.

**الكلمات المفتاحية:** المعلمين، التعلم الإلكتروني، التدريس.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/٢٣م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٠/١٠م

# Teachers Awareness of Extent of the Concept of E-Learning and the Reality of their Use in Teaching at Amman Second Education Directorate

**Dr. Jamal A. Alassaf**
Princess Alia University College
Al-Balqa Applied University

**Dr. Khalid S. Al-Sarayrah**
Princess Alia University College
Al-Balqa Applied University

## Abstract

This study aimed at exploring the extent of awareness of teachers to the concept of e-learning, and the fact they use it in teaching at the Directorate of Amman's second, and formed the study sample (350) teachers in the Directorate of Education in Amman's second, selected randomly, simple, and answer the study questions were developed to identify twofold, first to look at the extent of awareness of teachers in the Directorate of Amman's second concept of e-learning, and the second of the reality of their use of e-learning to teach, were extracted ratified the resolution and stability.

The results of the study was to: a degree above average awareness among teachers in the Educational Directorate in Amman's second concept of e-learning to the overall degree of scale, and the dimensions of the five sub-all: the attributes of e-learning, and the role of school and the learner, and the importance of e-learning, and the basics of the use of e-learning and obstacles in the application of e-learning.

As well as a statistically significant differences in the average awareness of teachers to the issue of e-learning due to the impact of sex in favor of male teachers.

As the study showed a medium degree in computer use, and use networks, and Internet usage in the process of e-learning to the teachers. As well as the existence of significant differences in favor of females in the use teachers for e-learning in teaching.

At the end of the study, researchers made a number of recommendations.

**Key words:** teachers, e-learning, teaching.

# مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية

**د. جمال عبدالفتاح العساف**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

**د. خالد شاكر الصرايرة**
كلية الأميرة عالية الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية

## مقدمة

إن التغير في جميع مجالات الحياة هو السمة المميزة لعصرنا الحاضر، ونتيجةً لهذا التغير أصبح من الضروري الاستجابة له من خلال تغيير وظائف المؤسسات والأفراد، وخاصةً مؤسسات التربية والمعلمين الذين يشكلون العصب الرئيس في هذه المؤسسات، ونجاح عمل هذه المؤسسات لا يتم إلا بمساعدة المعلم وليس أي معلم، وإنما المعلم الذي يمتلك الكفاءة والرغبة والميل الحقيقي للتعليم.

فالمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، وهو المسئول الأول عن إعداد جيل مواكب للتكنولوجيا الحديثة ومستوعب لها، فقد أصبح مخططاً، ومصمماً، ومنظماً للتواصل، ومعداً للأهداف، والمشخص والموجّه للعملية التعليمية التعلمية، ومهندساً للسلوك، وضابطاً لبيئة التعلم، وموفراً للتسهيلات اللازمة للتعلم، ومقوماً للنظام التعليمي، فأصبح مطالباً بممارسة العديد من الأدوار للارتقاء بمستوى العملية ككل (مطاوع، ٢٠٠٢).

وتعد الشبكة العنكبوتية العالمية من البنى الأساسية المهمة والضرورية لميدان التربية والتعليم بمختلف مراحله؛ ويزداد عدد المدارس والجامعات والمعلمين والطلبة الذين يستخدمون الحاسوب والإنترنت في عمليتي التعليم والتعلم يوماً بعد يوم، لما لذلك من آثار إيجابية في تحسين تلك العملية في مختلف التخصصات والمجالات (الجرف، ٢٠٠١)، إذ لم يعد استخدام الحاسوب في علميتي التعليم والتعلم ترفاً، بل ضرورةً فرضتها التطورات التكنولوجية الهائلة التي طرأت في القرن الحادي والعشرين (الفار وشاهين، ٢٠٠١).

وقد أكّد العالم بالارد (Ballard, 2000) أن التكنولوجيا تعيد تشكيل نظام التعليم ومؤسساته، فهي تقدم للطلبة طرائق جديدة للتعلم، وللمدرس طرائق جديدة للتدريس وتقديم المعرفة، وللإداريين طرائق جديدة في تنظيم النظام التعليمي. وقد استثمر التعليم هذا التقدم، وظهرت الاستفادة من هذه التقنيات داخل حجرة الصف وبين أروقة المؤسسات التعليمية، وأدى ذلك إلى تأسيس تعلم متكامل معتمد على هذه التقنيات وهو ما سمّي

بالتعلم الإلكتروني. ويشير (المحيسن، ٢٠٠٢) إلى تزايد الاهتمام بهذا النوع من التعلم في السنوات العشر الأخيرة، إذ نظمت الجمعية الأمريكية لعمداء القبول والتسجيل أول مؤتمر دولي للتعلم الإلكتروني في مدينة (دنفر) بولاية (كولورادو) الأمريكية في شهر آب (أغسطس) من عام ١٩٩٧، واتبع بقمة للمسئولين عن هذا التعلم، وحضر القمة والمؤتمر مديرو جامعات وعمداء قبول في أهم مؤسسات التعلم الإلكترونية في أمريكا ودول أخرى عديدة، وكان من أهم توصيات القمة والمؤتمر ما يلي: التعلم الإلكتروني بجميع وسائله سيكون ضرورة لإكساب المتعلمين المهارات اللازمة للمستقبل، وسيفتح آفاقاً جديدة للمتعلمين لم تكن متاحة من قبل، وهو حل واعد يلبي حاجات تلاميذ المستقبل، كما يؤكد سبيندر (Spender, 2001) أن التعلم الإلكتروني هو الجيل القادم في التعلم.

ومن أكثر المصطلحات استخداماً في هذا النوع من التعلم مصطلح (e-Learning)، كما قد تستخدم مصطلحات أخرى للتعبير عنه مثل: التعلم المباشر عبر الإنترنت (Online Learning)، والتعليم الإلكتروني (Electronic Education)، والتعلم الافتراضي (Virtual Learning)، والتعلم المبني على الويب (Web Based Learning) (سالم، ٢٠٠٤).

ولم يوجد اتفاق كامل حول تحديد مفهوم شامل للتعلم الإلكتروني، فكل من المحاولات والاجتهادات التي قضت بتعريفه نظرت إليه من زاوية مختلفة بحسب طبيعة الاهتمام والتخصص، ومن هذه التعريفات:

تعريف الموسى والمبارك (٢٠٠٥) إذ رأيا بأن التعلم الإلكتروني: طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك شبكات الإنترنت سواء أكان عن بُعد أم في الفصل الدراسي؛ أي أنه استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

وعرّفه العبادي (٢٠٠٢) بأنه استخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات في الأنشطة المطلوبة لعملية التعلم، ولا تقتصر هذه الأنشطة على إرسال المادة العلمية للمستفيدين، بل تتعدى ذلك لتشمل جميع الخطوات والإجراءات من إدارة ومتابعة لعملية التعلم.

وعرّفه الراشد (٢٠٠٣) بأنه: توسيع مفهوم عمليتي التعليم والتعلم لتتجاوز حدود جدران الفصول التقليدية والانطلاق لبيئة غنية متعددة المصادر، يكون لتقنيات التعليم التفاعلي عن بُعد دور أساسي فيها بحيث تعاد صياغة دور كل من المعلم والمتعلم، ويكون ذلك جلياً من خلال استخدام تقنية الحاسوب في دعم واختيار وإدارة عمليتي التعليم والتعلم، وفي الوقت نفسه فإن التعلم الإلكتروني ليس بديلاً عن المعلم، بل يعزز دوره كمشرف وموجه ومنظم

لإدارة العملية التعليمية، ويجعله متوافقاً مع تطورات العصر الحديث.

وعرفته المبيريك (٢٠٠٢) على أنه ذلك النوع من التعليم القائم على شبكة الإنترنت، وفيه تقوم المؤسسة التعليمية بتصميم موقع خاص بها، ومواد أو برامج تعليمية معينة لها. ويتعلم المتعلم فيه عن طريق الحاسب الآلي، وفيه يتمكن من الحصول على التغذية الراجعة. ويجب أن يتم ذلك وفق جداول زمنية محددة بحسب البرامج التعليمية، وبذلك نصل بالمتعلم إلى التمكن ممّا يتعلمه. وتتعدد برامج التعليم المقدمة من برامج تعليمية على مستويات متنوعة كبرامج الدراسات العليا، أو البرامج التدريبية المتنوعة.

ويعرّفه الباحثان بأنه: ذلك النوع من التعلم الذي يعتمد في إيصاله للمادة التعليمية على آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والإنترنت والأقمار الصناعية والفيديو التفاعلي والأقراص المضغوطة وغيرها. وقد يتم هذا التعلم بطريقة متزامنة أو غير متزامنة، وقد يكون مكملاً للتعليم التقليدي وداعماً له.

ويتم توفير التعلم الإلكتروني عن طريق الإنترنت بطريقتين:

١. التعلم الإلكتروني التزامني (Synchronous E-Learning): وهو تعلم مباشر (Online)، حيث يقوم الطلبة المسجلون في المقرر الدراسي في هذا النوع من التعلم، بالدخول إلى موقع المقرر على الإنترنت في الوقت نفسه، لإجراء المناقشة والمحادثة فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين المدرس (الجرف، ٢٠٠١؛ سالم، ٢٠٠٤). ومن إيجابيات هذا النوع من التعلم: حصول الطالب على التغذية الراجعة المباشرة أو الفورية من المعلم (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥).

٢. التعلم الإلكتروني اللاتزامني (Asynchronous E-Learning): حيث يدخل الطلبة موقع المقرر في هذا النوع من التعلم في أي وقت يشاءون، وكل بحسب حاجته وبحسب الوقت المناسب له. فهو تعلم غير مباشر يتم بوساطة تقنيات التعلم الإلكتروني كالبريد الإلكتروني، فيتبادل الطلبة المعلومات فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين المدرّس في أوقات متباينة (الجرف، ٢٠٠١؛ سالم، ٢٠٠٤). ومن إيجابيات هذا النوع من التعلم: أن المتعلم يتعلم في الوقت الذي يناسبه، كما يستطيع الرجوع إلى المادة إلكترونياً كلما احتاج إلى ذلك. ومن أهم سلبياته: عدم حصول الطالب على التغذية الراجعة الفورية من المعلم (الموسى والمبارك، ٢٠٠٥).

وهناك من يرى أن التعلم الإلكتروني يساعد في تيسير عملية التعلم، ولا يهدف إلى الحلول مكان التعليم التقليدي، ولا يمكن الزعم بأنّ هناك طريقةً وحيدةً للتعلم الفاعل، بل هناك طرائق عديدة تسهم كل منها في تحقيق نقلة جيدة للتعليم من خلال الوصول إلى الأهداف المعلنة، ومن هنا ظهر ما يُعرف بالتعلم المتمازج (Blended Learning)، ويقصد به اشتراك

مجموعة من الطرق من أجل تحقيق الأهداف التعليمية مثل التعلم من خلال الإنترنت والبرامج المحوسبة، والتعلم التشاركي والتعلم التقليدي (Jamlan, 2004).

ويتطلب تطوير التعلم الإلكتروني جملة تغيرات عملية على مستوى الطلبة والمدرسين، ولا سيما تلك التغيرات التي تتعلق بتقانات المعلومات والاتصال، وتطوير مهارات التواصل المعلوماتي والإلكتروني. ومن ضمن هذه المهارات المعرفة بنظام قواعد البيانات والتعليمات المتعلقة بها، وتفهم طرائق ترابط التعليمات بعضها ببعض. وتوظيف الشبكة العنكبوتية العالمية يتطلب توافر جملة كفايات لدى المستخدم بعامة والمعلم/ المعلمة بخاصة. وقد أورد تقرير اليونسكو (١٩٩٨) عدداً من الكفايات التي ينبغي أن تتوافر لدى المدرس في عهد تكنولوجيا المعلومات تتضمن ضرورة:

١. فهم الطرق المختلفة التي يتعلم من خلالها الطلبة.

٢. اكتساب معارف ومهارات تتعلق بكيفية تقويم الطلبة لمساعدتهم على التعلم.

٣. متابعة التطورات الحديثة في مجالات تخصصهم.

٤. الوعي بأهمية وكيفية الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات، والمواد، والمصادر، وتقنيات التعليم وكيفية حدوث هذه الاستفادة.

وتتبنى وزارة التربية والتعليم في الأردن مشروع إعادة هيكلة التعليم لدعم عملية التحول للتعلم الإلكتروني (عماد الدين، ٢٠٠٤)، وتبلغ تكاليف مشروع إعادة الهيكلة ما يقارب (٥٠٠) مليون دولار أمريكي، ويتضمن البرنامج تدريب جميع مدرسي التربية والتعليم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودمجها في العملية التعليمية، واستحداث حوافز مادية ومعنوية لتشجيع المدرسين على تقبل الخط الجديد والتحول إلى نظام التعلم الإلكتروني (الفيومي، ٢٠٠٣).

وتم ربط أكثر من (١٥٠٠) مدرسة بشبكة متوسطة القدرة، وتم توفير أكثر من (٥٠٠٠) جهاز حاسوب لمختلف مدارس المملكة بمعدل (١٥-٢٠) جهازاً للمدرسة الواحدة، وتم تحويل مناهج بعض الصفوف (كالرياضيات، والفيزياء) إلى محتوى إلكتروني (الجلاد والزبون، ٢٠٠٠)، إذ تمت تجربته بنجاح في عدة مدارس استكشافية منها مشروع مدارس عبر الإنترنت (Schools Online). وكذلك مبادرة أنتل التعليم للمستقبل التي بدأت منذ عام (٢٠٠٣)، التي يتم من خلالها تدريب المعلمين ومساعدتهم على إنتاج حقائب تعليمية تساهم في ترسيخ التعليم للمستقبل، ويتم تعليم الحاسوب بدءاً من المرحلة الابتدائية في المدارس الخاصة والحكومية، وذلك بهدف الارتقاء بمستوى التعليم للإسهام في تطوير اقتصاد وطني مبني على المعرفة (الحسنات، ٢٠٠٥).

وفيما يتعلق بالدراسات التي اهتمت بالتعلم الإلكتروني أجرى السلطان والعتوم (١٩٩٩)، دراسة هدفت إلى البحث عن إمكانية الاستفادة من الإنترنت في المنظومة التعليمية في المملكة العربية السعودية. بينت نتائج الدراسة أن (٣٠٪) من العينة يمانعون التغيير داخل الصفوف الدراسية من حيث الاستفادة من الإنترنت في التعليم، وأورد الباحثان أسباب هذه الممانعة بما يأتي: حاجز اللغة؛ حيث إن اللغة الإنجليزية هي اللغة السائدة تقريباً في مواقع الإنترنت الكثيرة، والأمية المعلوماتية، والشعور بأن ذلك سيزيد من أعباء المعلم، والحاجة إلى تعلم طرق وأساليب جديدة، في حين كانت نتائج الدراسة مشجعة وإيجابية بشكل عام فيما يخص الاستفادة من الحاسوب في العملية التعليمية التعلمية.

وفي دراسة قام بها (Mitra, 1999) لتقصي مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة (Wake Forest University) البريد الإلكتروني للاتصال مع الطلبة فيما يخص تعلمهم. أظهرت النتائج أن الجيل الأصغر من المدرسين هو الأكثر استعمالاً للبريد الإلكتروني، كما أن الذين لهم سنوات خبرة أقل في الجامعة هم أكثر تقبلاً للتكنولوجيا، وبينت الدراسة أن توافر التكنولوجيا لا يعني بالضرورة استعمالها، إذ لا بد لمن يطبق استعمالها أن يرى فائدةً واضحةً حتى يستعملها ويقبل عليها بحماس.

وفي دراسة قام بها (Wang & Cohen, 2000) عن الاتصال والتشارك بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة سيبرسبيس (Cyberspace) لتقصي كيفية استخدام الأساتذة الإنترنت. وجد أن (٥٣٪) من الأساتذة يقضون من وقتهم ثلاث ساعات من الأسبوع في استخدام البريد الإلكتروني، و(٢١٪) يستخدمون خدمة الشبكة العنكبوتية العالمية، و(١١٪) يستخدمون الجوفر، و(٤٪) فقط يستخدمون (FTP) (نقل الملفات) في ثلاث ساعات أسبوعياً. وكان استخدام البريد الإلكتروني هو الأكثر شعبيةً، وعزا الباحثان ذلك إلى أن غالبية أفراد العينة لم يتدربوا على استخدام خدمات الإنترنت الأخرى، ووجدت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الأساتذة في استخدام البريد الإلكتروني تعزى إلى الجنس. وأشار الباحثان إلى حاجة الأساتذة إلى التدريب على استخدام الإنترنت، وتنظيم ورشات عمل ومحاضرات لزيادة الاهتمام بالمصادر المتوافرة في الإنترنت من أجل دعم عملية التدريس والتعليم.

وهناك دراسات ألقت الضوء على عوائق انتشار التعلم الإلكتروني، ففي دراسة حديثة في فلسطين، بحثت في الصعوبات والمشاكل التي تعوق المعلمين والتربويين في استخدام الإنترنت لأغراض التعلم والتعليم في المدارس الفلسطينية. استخدم الدجاني ووهبة (٢٠٠١) خلالها أسلوب المقابلة لجمع البيانات من المعلمين، أشارت النتائج إلى أن الصعوبات التي

تواجه المعلمين هي: قلة التدريب، والدعم الفني، وتكلفة الحاسوب والاتصالات العالمية، ووجود اتجاهات سلبية نحو استخدام الإنترنت، والخوف من وصول الطلبة إلى مواقع غير تربوية، بالإضافة إلى تشتت المعلومات على الإنترنت، وعدم المعرفة الكافية باللغة الإنجليزية. وهذه بمجملها شكلت مجموعة من العوائق منعت من توظيف الإنترنت في التعليم (الدجاني ووهبة، ٢٠٠١).

وقامت حمدي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى خصائص مستخدمي الإنترنت في الجامعات الأردنية، وإلى أهم الاستخدامات التربوية التي يتعامل بها مستخدمو الشبكة، وإلى آراء مستخدميها حول فائدتها وسلبياتها وعوائق استخدامها في التعليم العالي، وإلى طرق ومجالات التطوير فيها. ولدى تحليل نتائج (٣٠٦) استمارات شكلت في مجموعها عينة الدراسة، أشارت نتائج الدراسة إلى احتلال تم التوصل إلى النتائج الآتية: البريد الإلكتروني الدرجة الأولى في قائمة الاستخدامات العامة للإنترنت، وتأتي الشبكة العنكبوتية العالمية في الدرجة الثانية. وكان ياهو (Yahoo) أكثر محركات البحث المستخدمة لدى المدرسين. وتمتع البحث الشخصي بالمرتبة الأولى في قائمة الاستخدامات التربوية للإنترنت، تلا ذلك البحث الطلابي، فالمواد التدريسية، فالتواصل المكتبي، فالعمل مع الزملاء، فالعروضات الصفية. وقد تصدت كمية المعلومات المرتبة الأولى ضمن فوائد الإنترنت، تلاها البريد الإلكتروني، فحداثة المعلومات، في حين رتبت أهم سلبيات الإنترنت على النحو الآتي: التخلي عن قراءة المصادر المطبوعة، فتشعّب المعلومات، فاستنزاف الوقت. وقد لوحظ ارتفاع نسب فوائد الإنترنت مقارنة بانخفاض سلبياتها، مما يشير إلى قناعة أفراد العينة بفوائد الإنترنت. كما أظهرت الدراسة أن الإنترنت من أهم الأدوات التي يلجأ إليها المدرسون لتطوير أنفسهم من خلالها، في حين أعرب المدرسون عن التطلع إلى تطوير أنفسهم في مجالات: البحث عن المعلومات بشكل فاعل، والتدريس الصفي، وتصميم المواقع.

وقد أجرى (Naida, 2003) دراسة بعنوان "اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو تقبل واستخدام التعلم الإلكتروني"، بهدف تقصي مدى استخدام وتقبل مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في (University Metropolitan Manchester) لوسائل التعلم الإلكتروني، ولا سيما برنامج (Web ct)، وكيف يمكن أن يستخدم لدعم عملية التدريس المتبعة في الجامعة. بينت الدراسة أن هناك درجةً من الوعي وبعض التردد لدى المدرسين في تبني هذا النظام، وأرجع السبب في ذلك إلى النقص في الدعم المؤسسي، وقلة الوقت والمصادر لتطبيق هذا النظام، بالإضافة إلى قلة المعلومات والمعرفة والخبرة في تكنولوجيا التعلم الإلكتروني.

وقام (Jamlan, 2004) بدراسة لتقصي مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس في جامعة البحرين لنظام التعلم الإلكتروني في الجامعة، والكشف عن مدى وعيهم بمفهوم التعلم الإلكتروني. وكشفت الدراسة عن تخوف المدرسين من صعوبة تطبيق هذا النظام في الوقت الحاضر، لعدم جاهزية البنية، التحية وضرورة تدريب المدرسين والطلبة، وضرورة توفير مواد تعليمية مناسبة على شبكة الإنترنت، إلى غيره من الوسائل التكنولوجية المساعدة لتبني هذا النظام.

وفي دراسة الشريف (٢٠٠٥) التي هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم إيّاها في ضوء متغيرات: الجنس، والخبرة، والدورات التدريبية. توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغيرات الجنس، والخبرة في التدريس، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورة التدريبية ولصالح الأفراد الذين قاموا بحضور دورة تدريبية طويلة أو أكثر مدة كل منها أسبوع أو أكثر، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغيرات: الجنس، والخبرة في التدريس، في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الدورة التدريبية ولصالح الأفراد الذين قاموا بحضور دورة تدريبية طويلة أو أكثر مدة، كل منها أسبوع أو أكثر، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائياً بين امتلاك الكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستها من وجهة نظرهم، وقد بلغ (٠,٨٩).

## مشكلة الدراسة

لا شك في أن نجاح المؤسسة التربوية في عصر المعلومات يتوقف بالدرجة الأولى على قدرتها في إحداث النقلة النوعية في إعداد المدرس وإعادة تأهيله، وكسر حاجز الرهبة لديه في التعامل مع التكنولوجيا، حتى يتأهل للتعامل مع أجيال المتعلمين التي رسخت لديها عادة التعامل مع هذه التكنولوجيا، ومن المعروف أن توظيف التعلم الإلكتروني، كأي مستحدث تكنولوجي في المؤسسات التعليمية يكون بنّاءً أكثر إن ارتبط بوعي وتوجهات إيجابية من جانب المدرسين (علي، ٢٠٠٤).

إن ثورة التجديد التربوي المطلوبة لا يمكن لها أن تنجح من دون أن يكون على رأسها المدرس، فتكنولوجيا المعلومات لا تعني التقليل من أهمية المدرس أو الاستغناء عنه، بل تعني في

الحقيقة دوراً مختلفاً له. لقد أصبحت مهنة التدريس مزيجاً من مهام القائد، ومدير المشروع البحثي والناقد والمستشار.

ومع ذلك فإن التقدم الكمي في مجال تكنولوجيا المعلومات لم يواكبه تقدم نوعي في قدرات المدرسين على استخدام هذه التكنولوجيا الحديثة، ومن ثم لم يتمكنوا من توظيفها بالطريقة الصحيحة لخدمة العملية التربوية، فما زال كثير منهم يملك معارف سطحية عن هذه الأجهزة وكيفية استخدامها، كما أن البرامج الموجودة حالياً غير منظمة بشكل جيد، والمطلوب ليس إعداد بعض الدورات، أو إلقاء بعض المحاضرات على أعضاء هيئة تدريس وهم غير مقتنعين بأهمية هذا الموضوع، ولكن المطلب الأساسي هو توليد قناعة لدى المسئولين عن التعليم العالي وإدارات الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية بأنه لا سبيل لتطوير التعليم الجامعي لمحاولة اللحاق بركب الحضارة من دون الاهتمام بالأشخاص المنوط بهم تخطيط برامج التعليم في الجامعات وإعدادها وتنفيذها (بركات وخير الله وأبو الحسن، ١٩٩٦).

ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتستقصي مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التحقق من درجة وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية.

## أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني في مديرية تربية عمّان الثانية؟

٢- ما أثر متغير الجنس في الوعي بمفهوم التعلّم الإلكتروني؟

٣- ما مدى استخدام المعلمين التعلّم الإلكتروني في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية؟

٤- ما أثر متغير الجنس في استخدام أفراد عينة الدراسة التعلّم الإلكتروني في التدريس؟

## أهمية الدراسة

تنطلق أهمية موضوع التعلم الإلكتروني من مواكبته التطور التكنولوجي الذي يركز على استخدام الوسائل التقنية المتنوعة في مجال التعلم، وتحقيقه لما تهدف إليه التكنولوجيا من العمل على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية بأسهل الطرائق وأسرعها وأقلها جهداً؛

ونظراً إلى ما توليه الدراسات العالمية والعربية من أهمية كبرى للتعلم الإلكتروني، وجعل المدرس ميسراً ومسهلاً لعملية التعليم، وجعل المتعلم محور العملية التعلمية، وتحميله مسئولية تعلمه مستعيناً بمختلف التقنيات التعليمية، من تجهيزات وبرامج واستراتيجيات وطرائق تفكير، وتحقيقاً للدور الجديد لكل منهما في ظل تكنولوجيا المعلومات، نظراً إلى ذلك كله فقد كان لموضوع التعلم الإلكتروني أهمية قصوى في البحث والدراسة.

وتكمن أهمية هذه الدراسة ومبرراتها في الأمور الآتية:

• تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية موضوعاتها، حيث يعد التعلم الإلكتروني أحد معطيات التكنولوجيا المسايرة للتطور والتغيير والتجديد. وتأتي هذه الدراسة مسايرة وملبية لتوجهات الأردن الحديثة نحو الاقتصاد المعرفي والتعلم الإلكتروني.

• ترجع أهمية هذه الدراسة إلى أنها موجهة لاستقصاء إمكانية الاستفادة من نتائجها على المستويين النظري والتطبيقي، فعلى المستوى العملي يمكن لهذه الدراسة أن تفيد في إبراز دور التعلم الإلكتروني – ولا سيما في ميدان التربية والتعليم – أما على المستوى النظري فيمكن أن تسهم في إثراء المكتبة العربية بعامة، والأردنية بخاصة، ببحوث ودراسات تتعلق بهذا المجال.

• يمكن أن تسهم هذه الدراسة في تمكين العاملين ومتخذي القرار في مختلف المستويات التربوية من التعرف الى مدى وعي المعلمين الإلكتروني وتقبلهم إيّاه واستخدامهم إيّاه في التدريس، الأمر الذي يسهم في رسم السياسات التربوية المتعلقة بهذا المجال.

ونظراً لقلة الدراسات المتوافرة في هذا المجال على المستويين العربي والأردني بشكل خاص، ولما يتمتع به هذا الموضوع من أهمية قصوى في دعم مسيرة التطوير التربوي، ومن دور أساسي في تحسين التدريس ومسايرة التطور، فقد جاءت هذه الدراسة لتستهدف بالدرجة الأولى التعرف الى مدى وعي المعلمين بمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس في مديرية تربية عمّان الثانية.

## محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بطبيعة العينة وأداة الدراسة، حيث يمكن تلخيص محددات هذه الدراسة فيما يأتي:

- اقتصار عينة الدراسة على المعلمين في مديرية تربية عمّان الثانية في محافظة العاصمة.

- اعتماد الدراسة على أداة من إعداد وتطوير الباحثين من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة، مثل دراسات (حمدي، ٢٠٠١؛ Jamlan, 2004).
- اقتصار الدراسة على متغير: الجنس، للمعلمين عينة الدراسة.

## مصطلحات الدراسة

**التعلم الإلكتروني:** عرّف الموسى والمبارك (٢٠٠٥) التعلم الإلكتروني بأنه: طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب وشبكاته ووسائطه المتعددة من صوت وصورة، ورسومات، وآليات بحث، ومكتبات إلكترونية، وكذلك شبكات الإنترنت سواء أكان عن بُعد أم في الفصل الدراسي؛ أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة.

ويمكن تعريف التعلم الإلكتروني في هذه الدراسة بأنه العملية التعليمية التعلمية التي يتم فيها استخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب، أو شبكات، أو برمجيات، أو إنترنت، من أجل تحقيق الأهداف التعليمية.

**مدى الوعي:** استجابة عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المختلفة، ويقاس مدى الوعي في ضوء نتائج العينة على الأبعاد المختلفة التي يتكون منها المقياس.

**المعلم:** هو الشخص الذي يحمل درجة علمية (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه) في حقل من حقول المعرفة، ويقوم بتدريس مادة أو أكثر من المواد المقررة في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

**مديرية تربية عمّان الثانية:** إحدى مديريات وزارة التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة عمّان.

**التدريس:** الممارسات العملية التي يقوم بها المدرس وعن طريقها يتم تنفيذ نشاط التدريس وإحداث التعلم.

## منهجية الدراسة واجراءاتها:

### مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في وزارة التربية والتعليم في مديرية تربية عمّان الثانية للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) البالغ عددهم (٣٤٤٨) معلماً ومعلمةً.

### عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في مديرية تربية عمّان الثانية

للعام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وتم اختيار العينة من خلال الطريقة العشوائية البسيطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) معلماً ومعلمةً، أي ما نسبته (١٠,١٥٪) من مجتمع الدراسة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغيراتها:

**الجدول رقم (١)**
**التوزيع النسبي لأفراد عينة الدراسة حسب الجنس والخبرة**

| المتغير | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ١٦٧ | ٤٧,٧ |
| | أنثى | ١٨٣ | ٥٢,٣ |

يتبين من الجدول رقم (١) بأن نسبة تمثيل الإناث في عينة الدراسة أعلى من نسبة تمثيل الذكور، إذ بلغت النسبة للإناث (٥٢,٣٪) مقابل (٤٧,٧٪) للذكور.

## أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة، قام الباحثان بتقصي المقاييس المتعلقة بالأدب التربوي كمقياس حمدي (٢٠٠١)، و (Jamlan, 2004)، ووضع فقرات الاستبانة التي صممت لقياس مدى وعي المعلمين لمفهوم التعلم الإلكتروني وواقع استخدامهم إيّاه في التدريس. وقد تألفت الاستبانة من البيانات الآتية:

- **البيانات الشخصية:** وتشمل الجنس.
- **وعي المعلمين بمفهوم التعليم الإلكتروني:** وتم بناؤه على شكل مقياس ليكرت الخماسي، ويتكون من (٤١) فقرةً موزعةً على (٥) محاور، وتأخذ الإجابات عن كل فقرة التدريج (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة)، ولغايات التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي. وتم تحديد أبعاد هذا المجال كما يأتي:

١- سمات التعلم الإلكتروني، وتم تغطية هذا البُعد من خلال (٨) فقرات تمثلها الفقرات (١-٨).

٢- دور المدرس والمتعلم، وتم تغطية هذا البُعد من خلال (٨) فقرات تمثلها الفقرات (٩-١٦).

٣- أهمية التعلم الإلكتروني، وتم تغطية هذا البُعد من خلال الفقرات (١٧-٢٤).

٤- أساسيات التعلم الإلكتروني، وتم تغطية هذا البُعد من خلال الفقرات (٢٥-٣٢).

٥- عقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني، وتم تغطية هذا البُعد من خلال الفقرات (٣٣-٤١).

**- مدى استخدام المعلمين التعليم الإلكتروني:** وتم بناؤه على شكل مقياس ليكرت الخماسي، ويتكون من (١٨) فقرةً موزعةً على محورين، وتأخذ الإجابات عن كل فقرة التدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، ولغايات التحليل الإحصائي أعطيت الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على التوالي.

## صدق الأداة وثباتها

للتحقق من صدق فقرات الأداة وصلاحيتها من حيث المضمون والصياغة، ومناسبتها للبُعد الذي أدرجت ضمنه، تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على (١٠) من المحكمين من ذوي الاختصاص في الجامعات الأردنية، خمسة منهم متخصصون في تكنولوجيا التعليم والخمسة الآخرون في مجال المناهج وطرق التدريس، وطلب منهم الحكم على مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الأداة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.

وقد استُبْعِدَت بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على استبعادها وعُدِّلت بعض الفقرات التي اقترح المحكمون ضرورة تعديلها، فكان مجموع الفقرات التي انتهت إليها الأداة بعد التحكيم (٤١) فقرةً. واعتبر الباحثان هذه الإجراءات دلالة صدق ظاهري للأداة.

وفي مجال التحقق من ثبات الأداة تم استخراج معاملات ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بين فقرات المقياسين، وبلغت لفقرات مقياس وعي المعلمين لمفهوم التعليم الإلكتروني (٨٧,٤٩٪)، وبين فقرات مقياس مدى استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني (٩٣,٨٠٪)، مما يشير إلى وجود درجة مرتفعة من الاتساق بين فقرات المقياسين.

## إجراءات التنفيذ

(١) تحديد مجتمع الدراسة بالمعلمين في مديرية عمّان الثانية للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

(٢) اختيار عينة الدراسة من خلال الطريقة العشوائية البسيطة والبالغة (٣٥٠) معلماً ومعلمةً.

(٣) توزيع أداة الدراسة على عينتها، واسترجاع البيانات جميعها.

(٤) إدخال البيانات إلى الحاسوب، واستخراج النتائج باستخدام التحليل الإحصائي المناسب ومناقشتها، والخروج بتوصيات مناسبة.

## متغيرات الدراسة

**١- المتغيرات المستقلة:**

- الجنس: وله مستويان (ذكر - أنثى).

**٢- المتغير التابع:**

وهو استجابة أفراد عينة الدراسة لفقرات الوعي بمفهوم التعلم الإلكتروني، وواقع استخدامه في التدريس.

**المعالجة الإحصائية:**

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتنفيذها، تم إدخال بيانات الاستبانة إلى الحاسوب واستخدام المعالجات الإحصائية الآتية لتحليلها واستخلاص نتائجها:

١-الإحصاءات الوصفية من متوسطات وانحرافات معيارية ونسبة مئوية، لمعرفة الرتب وإجراء المقارنات لوصف إجابات أفراد العينة حول فقرات الاستبانة.

٢-اختبار (T-Test) لمقارنة المتوسطات عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وذلك للكشف عن أثر جنس عضو هيئة التدريس في الوعي بمفهوم التعليم الإلكتروني واستخدامه.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما مدى وعي المعلمين في مديرية تربية عمّان الثانية بمفهوم التعليم الإلكتروني؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور من محاور المقياس، وعلى النحو الآتي:

**١- سمات التعلم الإلكتروني:**

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى الوعي لسمات التعلم الإلكتروني**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | التعلم الإلكتروني هو مجموعة الأجهزة التعليمية التي يمكن استخدامها في التعليم. | ٣,٩١ | ٠,٩١ | ٥ |
| ٢. | التعلم الإلكتروني هو أحد وسائل نقل المعلومات وإيصالها. | ٤,٢٧ | ٠,٦٩ | ١ |
| ٣. | التعلم الإلكتروني هو بديل للتعليم الاعتيادي. | ٢,٩٧ | ١,١٩ | ٨ |
| ٤. | تكون عملية التعلم الإلكتروني مستمرةً ومستقلةً عن الزمن الدراسي الرسمي. | ٣,٧٠ | ٠,٩٤ | ٦ |
| ٥. | التعلم بمساعدة التقنيات الإلكترونية يفقد المتعلم التواصل الإنساني. | ٣,١٨ | ١,٣٠ | ٧ |

**تابع الجدول رقم (٢)**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ٦. | استخدام التكنولوجيا في التعلم يزيد من قدرة المدرسين وطاقتهم وكفاءتهم. | ٤,٠٩ | ٠,٩٥ | ٢ |
| ٧. | يساعد التعلم الإلكتروني على تنويع أساليب التدريس. | ٤,٠٥ | ٠,٨٤ | ٣ |
| ٨. | التعلم الإلكتروني فعال في مرحلة الدراسات العليا بعد البكالوريوس. | ٣,٩٢ | ٠,٩٥ | ٤ |
| | الكلي | ٣,٧٦ | ٠,٥٢ | -- |

يتضح من بيانات الجدول رقم (٢) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي بسمات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٣,٧٦)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (٢) بمتوسط إجابات (٤,٢٧)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (٦) بمتوسط إجابات (٤,٠٩). أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (٣) بمتوسط إجابات بلغ (٢,٩٧)، ثم الفقرة (٥) بمتوسط إجابات (٣,١٨).

ويلاحظ الباحثان أن استجابات أفراد عينة الدراسة لهذا المجال جاءت منسجمةً مع توقعات الباحثين من مدى الوعي بسمات التعلم الإلكتروني ومدى أثر التفجر التقني والمعرفي في حياتنا، الأمر الذي يستدعي استجلاء هذه السمات لتدخل ضمن الممارسات التربوية اليومية خاصةً في حيز الميدان التربوي من خلال استراتيجيات التدريس وفعاليته ومواكبة مستلزمات الحداثة المعاصرة التي يلمس جوانبها المدرس والمتعلم، وهو ما يضع المعلم في قائمة التميز الأدائي وكفاءته في مواكبة هذه المستجدات التكنولوجية، لكن مع التأكيد على أن المحرك الأساسي لهذه الأداة التكنولوجية هو المعلم الذي نلحظ أن مستوى استجابة الوعي لديه عند الفقرة الثالثة التي مثلت أدنى المستويات في مستوى الوعي أن التعلم الإلكتروني لا يمكن أن يكون بديل التعلم الاعتيادي.ولعل هذه النتيجة تنسجم مع الجهود الرسمية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم، مما ساهم في زيادة الوعي بالتعلم الإلكتروني وإدراك أهميته، كما أشار لذلك الحسنات (٢٠٠٥).

**٢- دور المدرس والمتعلم:**

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى الوعي لدور المدرس والمتعلم**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | يتوصل المتعلم في التعلم الإلكتروني للمعرفة بجهوده الخاصة. | ٣,٧٦ | ٠,٨٦ | ٦ |
| ٢. | المتعلم هو المحور الحقيقي للتعلم وفق التعلم الإلكتروني. | ٣,٦١ | ١,٠٦ | ٧ |
| ٣. | تكون أعباء المتعلم وفق التعلم الإلكتروني أكثر من أعبائه وفق النظام الاعتيادي. | ٣,٤٥ | ٠,٩٤ | ٨ |
| ٤. | يساعد استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تغيير دور المدرس من ملقن إلى موجه ومرشد. | ٤,٠٣ | ٠,٨٢ | ٤ |
| ٥. | المدرس هو سيد الموقف في غرفة الصف ولن تتمكن الأجهزة التقنية من تغيير دوره. | ٤,٠٢ | ١,١٢ | ٥ |
| ٦. | في التعلم الإلكتروني يصبح المتعلم مشاركاً فعالاً وليس مجرد متلقي للمعلومة. | ٤,٠٥ | ٠,٨٧ | ٣ |
| ٧. | ينبغي للمتعلم أن يتقن مهارة البحث عن المعلومة والوصول إليها واستخدامها. | ٤,٤٥ | ٠,٦٤ | ١ |
| ٨. | ينبغي للمتعلم أن يطور بنفسه مهارات حل المشكلات واتخاذ القرار. | ٤,٣٢ | ٠,٦٨ | ٢ |
| | الكلي | ٣,٩٦ | ٠,٥٠ | -- |

يتضح من بيانات الجدول رقم (٣) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدور المدرس والمتعلم لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٣,٩٦)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ بأن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (٧) بمتوسط إجابات (٤,٤٥)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (٨) بمتوسط إجابات (٤,٣٢). أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (٣) بمتوسط إجابات بلغ (٣,٤٥)، ثم الفقرة (٢) بمتوسط إجابات (٣,٦١).

ويرى الباحثان من خلال استجابة عينة الدراسة أنها متوافقة مع التوجهات التعليمية في وزارة التربية والتعليم من حيث إبراز حيز التعلم الذاتي. لذا فإن إيجاد متعلم فعال قادر على حل المشكلات وإبداع الحلول لها، أمر يغير من أدوار المدرس التلقينية ليصبح الموجه والمرشد مما يكسب العملية التعليمية الفعالية والتميز من خلال الأداة التكنولوجية المعاصرة. وهو ما نفذته وزارة التربية والتعليم من خلال مشروع إعادة هيكلة التعليم للتحول للتعلم الإلكتروني، من خلال استحداث الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، وتحويل مناهج بعض الصفوف كالرياضيات والفيزياء إلى محتوى إلكتروني (الجلاد والزبون ٢٠٠٠).

## ٣- أهمية التعلم الإلكتروني:

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى أهمية التعلم الإلكتروني**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | يزيد التعلم الإلكتروني من دافعية الطلبة وتفاعلهم مع المادة الدراسية. | ٤,١٦ | ٠,٧٤ | ٢ |
| ٢. | يدعم التعلم الإلكتروني عملية التفرد في الوصول إلى التعلم لكل طالب على حدة. | ٣,٩٥ | ٠,٩١ | ٤ |
| ٣. | يساعد التعلم الإلكتروني على مراعاة أنماط التعلم المختلفة لدى الطلبة. | ٣,٦١ | ٠,٩٣ | ٧ |
| ٤. | يقدم التعلم الإلكتروني حوافز للمعلمين لتطوير مواد تعليمية جديدة. | ٣,٨٥ | ٠,٥٧ | ٦ |
| ٥. | يساعد التعلم الإلكتروني على تكرار عرض المعلومة وتوضيحها. | ٤,٢٢ | ٠,٨١ | ١ |
| ٦. | يفقد التعلم الإلكتروني المحاضرة أسلوب الحوار والمناقشة. | ٣,٦١ | ١,٠٢ | ٨ |
| ٧. | يساعد استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني على نقل العالم الخارجي إلى غرفة الصف. | ٣,٩٧ | ٠,٩٣ | ٣ |
| ٨. | في استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني تحسين لنوعية التدريس. | ٣,٨٦ | ٠,٦٩ | ٥ |
| | الكلي | ٣,٩٠ | ٠,٤٧ | -- |

يتضح من بيانات الجدول رقم (٤) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لأهمية التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٣,٩٠)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ بأن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (٥) بمتوسط إجابات (٤,٢٢)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (١) بمتوسط إجابات (٤,١٦). أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرتين (٦) و(٧) بمتوسط إجابات بلغ (٣,٦١) لكل منهما، ثم الفقرة (٤) بمتوسط إجابات (٣,٨٥).

ويلاحظ الباحثان مما سبق مدى إسهام التعلم الإلكتروني في إثراء الخبرات والفرص التربوية، الأمر الذي يعجز عنه الاتجاه التقليدي في التدريس، وهذا ما يتفق مع ما جاء في دراسة (Smith, 1999)، ودراسة (Jamlan, 2004) التي أكدت على أهمية التعلم الإلكتروني في إثراء الفرص والخبرات التربوية.

## ٤- أساسيات استخدام التعلم الإلكتروني:

**الجدول رقم (٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس أساسيات التعلم الإلكتروني**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | يتطلب استخدام التعلم الإلكتروني مزيداً من الجهد والتركيز من قبل المدرس والمتعلم. | ٣,٨٨ | ٠,٦٧ | ٦ |
| ٢. | يستدعي استخدام التعلم الإلكتروني امتلاك المدرس والمتعلم مهارات حاسوبية خاصة ومعرفة بالبرمجيات الأساسية للحاسوب. | ٤,٣٠ | ٠,٦٨ | ٣ |
| ٣. | يحتاج استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني إلى الكثير من الإعداد المسبق لمادة الدرس. | ٤,٣٠ | ٠,٦٨ | ٣ |
| ٤. | استخدام التعلم الإلكتروني فعال في تدريس الطلبة الموهوبين والمتفوقين أكثر من الطلبة العاديين. | ٣,٦٤ | ١,١٣ | ٨ |
| ٥. | يستدعي استخدام التعلم الإلكتروني امتلاك مهارة خاصة في اللغة الإنجليزية. | ٣,٨٥ | ١,٠٤ | ٧ |
| ٦. | يستخدم التعلم الإلكتروني في المساهمة في تدريس المواد الإنسانية والعلمية. | ٣,٩٦ | ٠,٨٠ | ٥ |
| ٧. | يستخدم التعلم الإلكتروني في البحث إلى جانب التدريس. | ٤,٣١ | ٠,٦٨ | ٢ |
| ٨. | يستخدم التعلم الإلكتروني في النشر والكتابة إلى جانب التدريس. | ٤,٠٥ | ٠,٧١ | ٤ |
| | الكلي | ٤,٠٤ | ٠,٤٢ | -- |

يتضح من بيانات الجدول رقم (٥) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لأساسيات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٤,٠٤)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ بأن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (٢) بمتوسط إجابات (٤,٣٠)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (٧) بمتوسط إجابات (٤,٣١). أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (٤) بمتوسط إجابات بلغ (٣,٦٤)، ثم الفقرة (٥) بمتوسط إجابات (٣,٨٥). وهذا ما يتفق مع دراسات حمدي (٢٠٠١) حول مستلزمات تطوير نموذج لإفادة المدرس، وحاجة المؤسسات التربوية إلى تجهيزات تكنولوجية متطورة.

**٥- عقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني:**

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس عقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | يحتاج المدرسون إلى المزيد من التدريب على أساليب التعامل مع تقنيات التعلم الإلكتروني. | ٤,١٩ | ٠,٦٥ | ٤ |
| ٢. | استعمال تقنيات التعلم الإلكتروني عملية صعبة. | ٣,٢٠ | ٠,٩٢ | ٨ |
| ٣. | العائد أو المردود المتوقع من استخدام التعلم الإلكتروني أقل بكثير من تكاليف الحصول عليه. | ٢,٨٧ | ٠,٩٦ | ٩ |
| ٤. | تتطور تقنيات التعلم الإلكتروني بسرعة بحيث يصعب مسايرتها. | ٣,٣٧ | ١,١٢ | ٧ |
| ٥. | يستدعي تطبيق التعلم الإلكتروني تغيير النمط السائد في التعليم الذي اعتاد عليه المدرس والمتعلم. | ٣,٨٢ | ١,٠١ | ٦ |
| ٦. | لا يوجد نظام حوافز ومكافآت للمدرسين الذين يستخدمون تقنيات التعلم الإلكتروني. | ٣,٩٥ | ٠,٨٣ | ٥ |
| ٧. | من الضروري توفير بنية تحتية وقاعات تدريسية مجهزة بالأجهزة اللازمة. | ٤,٣٤ | ٠,٧٥ | ٣ |
| ٨. | من الضروري وجود كادر تكنولوجي مؤهل يتعاون مع المدرسين والطلبة. | ٤,٤٦ | ٠,٦٦ | ١ |
| ٩. | يتطلب التعلم الإلكتروني توفير العديد من التجهيزات التقنية كأجهزة حاسوب وإنترنت. | ٤,٣٩ | ٠,٧٨ | ٢ |
| | الكلي | ٣,٨٤ | ٠,٤١ | -- |

يتضح من بيانات الجدول (٦) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي للعقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٣,٨٤)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (٨) بمتوسط إجابات (٤,٤٦)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (٩) بمتوسط إجابات (٤,٣٩). أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (٣) بمتوسط إجابات بلغ (٢,٨٧)، ثم الفقرة (٢) بمتوسط إجابات (٣,٢٠). وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Mitra, 1999) في أن تخطيط التعليم الإلكتروني وتوفير البنية التحتية له والتجهيزات هي الكفيلة بتحقيق أهداف وغايات هذا النمط التعليمي.

**٦- مدى وعي المعلمين في مديرية عمّان الثانية لمفهوم التعليم الإلكتروني ومحاوره الخمسة:**

**الجدول رقم (٧)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى وعي المعلمين لمفهوم التعليم الإلكتروني ومحاوره الخمسة**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | سمات التعلم الإلكتروني. | ٣,٧٦ | ٠,٥٢ | ٥ |
| ٢. | دور المدرس والمتعلم. | ٣,٩٦ | ٠,٥٠ | ٢ |
| ٣. | أهمية التعلم الإلكتروني. | ٣,٩٠ | ٠,٤٧ | ٣ |
| ٤. | أساسيات التعلم الإلكتروني. | ٤,٠٤ | ٠,٤٢ | ١ |
| ٥. | عقبات في تطبيق التعلم الإلكتروني. | ٣,٨٤ | ٠,٤١ | ٤ |
| | الكلي | ٣,٩٠ | ٠,٣٦ | -- |

يتضح من بيانات الجدول رقم (٧) وجود درجة فوق المتوسطة من الوعي لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٣,٩٠)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ أن أعلى درجات الوعي كانت على محور أساسيات التعلم الإلكتروني بمتوسط إجابات (٤,٠٤)، وفي الدرجة الثانية جاء محور دور المدرس والمتعلم بمتوسط إجابات (٣,٩٦). أما أدنى درجات الوعي فكانت على محور سمات التعلم الإلكتروني بمتوسط إجابات بلغ (٣,٧٦)، وفي الدرجة الثانية جاء محور أهمية التعلم الإلكتروني بمتوسط إجابات (٣,٨٤). وتؤكد هذه النتائج أن المعلم مدرك لأساسيات التعلم الإلكتروني وبوعي مرتفع لدور المدرس والمتعلم في التعلم الإلكتروني ووعي بعقبات هذا النمط التعليمي. وهذا يتفق مع ما جاءت به مبادرة إنتل "التعليم للمستقبل" التي بدأت منذ عام (٢٠٠٣) إذ من خلالها تم تدريب المعلمين ومساعدتهم على إنتاج حقائب تعليمية إلكترونية، الأمر الذي شكل قاعدة معرفية مهمة في فهم وإدراك سمات التعلم الإلكتروني ودور كل من المدرس والمتعلم فيه.

## نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "ما أثر متغير الجنس في الوعي بمفهوم التعلم الإلكتروني؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) فيما يتعلق بالجنس وعلى النحو الآتي:

**الجدول رقم (٨)**
**نتائج اختبار (ت) للفروق في مدى وعي المدرسين لمفهوم التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف الجنس**

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ٤,٠٦ | ٠,٣٣ | ٨,٧٥٧ | ١,٦٦ | ٣,٤٨ | ٠,٠٠٠ |
| إناث | ٣,٧٦ | ٠,٣٣ | | | | |

تظهر نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى وعي المعلمين لمفهوم التعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف الجنس لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٨,٧٥٧)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية (١,٦٦). وهذا يتفق مع نتائج دراسة (Mitra, 1999) في تسجيل الذكور متوسطاً أعلى من الإناث في الوعي لمفهوم التعلم الإلكتروني.

## نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: "ما مدى استخدام المعلمين في مديرية تربية عمّان الثانية التعلّم الإلكتروني في التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محوري هذا المقياس، وعلى النحو الآتي:

التعلم بواسطة الحاسوب:

**الجدول رقم (٩)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى استخدام الحاسوب في التعليم**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | العروض التقديمية (PowerPoints). | ٣,١٧ | ١,١٢ | ١ |
| ٢. | البرمجيات التعليمية المحوسبة. | ٢,٩٧ | ١,٣٨ | ٢ |
| ٣. | معالجة النصوص (Word Processing). | ٢,٧٧ | ١,٣٩ | ٣ |
| ٤. | الجداول الإلكترونية. | ٢,٧٠ | ١,٣٦ | ٤ |
| | الكلي | ٢,٩٠ | ١,١٧ | ٠٠ |

يتضح من بيانات الجدول رقم (٩) وجود درجة متوسطة في استخدام الحاسوب في عملية التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٢,٩٠)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ بأن أعلى درجات الممارسة كانت على الفقرة (١) بمتوسط إجابات (٣,١٧)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (٢) بمتوسط إجابات (٢,٩٧)، أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (٤) بمتوسط إجابات بلغ (٢,٧٠)، ثم الفقرة (٣) بمتوسط إجابات (٢,٧٧).

**١- التعلم بواسطة الشبكات واستخدام الإنترنت:**

**الجدول رقم (١٠)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى استخدام الشبكات والإنترنت في التعليم**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | البريد الإلكتروني (E-Mail). | ٣,٥٧ | ١,٠٥ | ٣ |
| ٢. | الشبكة العنبكوتية (WWW). | ٣,٦٩ | ١,٢٢ | ١ |
| ٣. | نقل الملفات أو نسخها. | ٣,٦٨ | ١,٢٩ | ٢ |
| ٤. | القوائم البريدية (Mailing List). | ٢,٨٧ | ١,٤٤ | ٦ |
| ٥. | مجموعات الأخبار (News Groups). | ٢,٧٣ | ١,٤٦ | ١٠ |
| ٦. | الجرائد والمجلات والكتب الإلكترونية. | ٣,٤٧ | ١,٣٤ | ٤ |
| ٧. | المؤتمرات المسموعة المرئية (Video Conferences). | ٢,٨٤ | ١,٤٥ | ٧,٥ |
| ٨. | نظام الفهرسة (الأرشيف) (Archive). | ٢,٧٩ | ١,٣٨ | ٩ |
| ٩. | المحادثة والتخاطب والحوار (Chat). | ٢,٩٣ | ١,٤٢ | ٥ |
| ١٠. | التعلم عن بعد (Distance Learning). | ٢,٨٤ | ١,٤١ | ٧,٥ |
| ١١. | مجموعات الحوار (Conference, Chat, Group). | ٢,٥٨ | ١,٣١ | ١٢ |
| ١٢. | نظام إدارة التعلم (LMS). | ٢,٣٨ | ١,٣٠ | ١٤ |
| ١٣. | نظام إدارة المقررات (CMS). | ٢,٤٩ | ١,٣٥ | ١٣ |
| ١٤. | نظام (Blackboard). | ٢,٦٠ | ١,١٧ | ١١ |
| | الكلي | ٢,٩٦ | ٠,٩٥ | ٠٠ |

يتضح من بيانات الجدول رقم (١٠) وجود درجة متوسطة من استخدام الشبكات والإنترنت في عملية التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٢,٩٦)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣).

وعلى مستوى فقرات المقياس يلاحظ بأن أعلى درجات الوعي كانت على الفقرة (٣) بمتوسط إجابات (٣,٦٨)، وفي الدرجة الثانية جاءت الفقرة (٢) بمتوسط إجابات (٣,٦٩)، وهذا يؤكد النظرة الإيجابية لهذه الوسائل لما تتمتع به من مزايا سهلة وشائقة، وهذا ما يتفق مع دراسة حمدي (٢٠٠٣). أما أدنى درجات الوعي فكانت على الفقرة (١٢) بمتوسط إجابات بلغ

(٢,٣٨)، ثم الفقرة (١٣) بمتوسط إجابات (٢,٤٩)، ويعود ذلك لما تحتاجه المجالات السابقة من إعداد وتنفيذ وعدم توافر المعرفة الكافية لدى المدرسين للتعامل مع هذه المجالات.

**٢- مدى استخدام التعلم الإلكتروني:**

**الجدول رقم (١١)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات مقياس مدى استخدام المعلمين للتعلم الإلكتروني ومحوريه**

| الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية |
|---|---|---|---|---|
| ١. | التعلم بواسطة الحاسوب. | ٢,٩٠ | ١,١٧ | ٢ |
| ٢. | التعلم بواسطة الشبكات واستخدام الإنترنت. | ٢,٩٦ | ٠,٩٥ | ١ |
| الكلي | | ٢,٩٥ | ٠,٩٣ | ٠٠ |

يتضح من بيانات الجدول رقم (١١) وجود درجة فوق متوسطة في استخدام التعلم الإلكتروني لدى المعلمين، حيث بلغ متوسط الإجابات الكلي على هذا المحور (٢,٩٥)، وهو أعلى من متوسط المقياس الافتراضي (٣). كما يلاحظ بأن التعلم الإلكتروني باستخدام الحاسوب أعلى منه بدرجة ظئيلة جداً من استخدام الشبكات والإنترنت.

نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: "ما أثر متغير الجنس في استخدام أفراد عينة الدراسة للتعلم الإلكتروني في التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) (T-test)، وتحليل التباين (ANOVA) بالنسبة لمتغير الجنس وعلى النحو الآتي:

**الجدول رقم (١٢)**
**نتائج اختبار (ت) للفروق في مدى استخدام المدرسين للتعلم الإلكتروني تعزى لاختلاف الجنس**

| الجنس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) المحسوبة | قيمة (ت) الجدولية | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | ٣,٤٧ | ٠,٧٨ | ١١,٩٤٣ | ١,٦٦ | ٣٤٨ | ٠,٠٠٠ |
| إناث | ٢,٤٧ | ٠,٧٩ | | | | |

تظهر نتائج اختبار (ت) الموضحة في الجدول رقم (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في مدى استخدام المدرسين للتعلم الإلكتروني لدى المعلمين تعزى

لاختلاف الجنس لصالح الذكور، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (١١,٩٤٣)، وهي أعلى من قيمة (ت) الجدولية (١,٦٦).

## التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحثان بعدد من التوصيات، منها:

١- توسيع دائرة الاستخدام الوظيفي التطبيقي للتعلم الإلكتروني، في كافة المراحل والمواد التعليمية.

٢- التوسع في تدريب المعلمين لاستخدام المجالات المتقدمة من التعلم الإلكتروني، كنظام التعلم عن بعد، ونظام إدارة التعلم، ونظام إدارة المقررات، وتوسيع تجربة المدارس الاستكشافية (School on Line).

٣- تركيز الدورات التدريبية المتعلقة بالتعلم الإلكتروني، على دور المتعلم فيه وكيفية الإفادة منه في تسهيل عملية التعلم.

٤- التركيز على توظيف البرامج الإلكترونية المرتبطة بالتعلم الإلكتروني ، التي تخدم جميع فئات الطلبة ومستوياتهم المختلفة.

٥- جعل عملية التعلم الإلكتروني أكثر وظيفية في مخرجات التعلم و التعليم سواء للمعلم أم للمتعلم، لا أن تكون شكلية تقف عند حدود المعرفة، ولا تحاكي الواقع التربوي ومتطلباته.

٦- العمل على تبني التعلم الإلكتروني - من جانب الجامعات الأردنية بشكل عام - وإدخاله تدريجياً في برامجها التعليمية، مع اختيار ما يتناسب (من وسائل هذا التعلم وأشكاله) والمراحل الدراسية المختلفة للطلبة، وبما يخدم العملية التعليمية التعلمية وبخاصة الكليات التربوية.

٧- الاسترشاد بتجارب الدول المتقدمة تكنولوجياً، التي طبقت هذا النوع من التعلم، والتعاون معها للإفادة من تجربتها في هذا المضمار، وكذلك الاستعانة بخبراتها.

٨- ضرورة توفير البنية التحتية للتعلم الإلكتروني، وكذلك توفير الكوادر الفنية الداعمة له.

٩- عقد مزيد من الدورات والورش المتقدمة للتأكيد على التطبيقات التربوية للتعلم الإلكتروني والجديد فيه.

## المراجع

بركات، محمد عادل، وحسن، خير الله، وعبد الكريم، أبو الحسن (١٩٩٦). التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس في جامعات الوطن العربي في ضوء المستجدات العالمية. **المجلة العربية للتعليم العالي**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، **٢**، ١٢٠-١٤٠.

الجرف، ريما سعد (٢٠٠١). **المقرر الإلكتروني**. ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة. جامعة عين شمس، مصر، (١)، ٢٤-٢٥ يوليو٢٠٠١، ١٩٥-٢٠٩.

الجلاد، وليد، والزبون، عبدالله (٢٠٠٠). الملكة رانيا تفتتح مشروع (Line on School) في الزرقاء. **رسالة المعلم**، **٤١**(٣و٤)، ١٧٠-١٧١.

الحسنات، عيسى (٢٠٠٥). **بناء وتطبيق نموذج تدريسي لدمج تكنولوجيا التعليم ومنهاج الثقافة الأدبية واللغوية للصف الأول ثانوي في الأردن**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

حمدي، نرجس (٢٠٠١). نحو نموذج تكنولوجي معاصر لإعداد المدرس الجامعي في مجال تكنولوجيا التعليم. **دراسات**، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، **٢٨**(٢)، ٥٠٢-٥٢١.

حمدي، نرجس (٢٠٠٣). الاستخدامات التربوية للإنترنت في الجامعات الأردنية. **دراسات**، العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الاردنية، **٣٠**(٢)، ٣-٣٤.

الدجاني، دعاء ووهبة، نادر (٢٠٠١). **الصعوبات التي تعيق استخدام الإنترنت**، متوفرة على الموقع: http://www.najah.edu/arabic-text/interecton/internet1.htm.

الراشد، فارس إبراهيم (٢٠٠٣). **التعليم الإلكتروني واقع وطموح. ورقة مقدمة للندوة العالمية الأولى للتعليم الإلكتروني**، مدارس الملك فيصل، الرياض، ٢١-٢٣ أبريل، متوفرة على الموقع: http://www.jeddahedu.gov.sa/news/news-e-learn.asp.

سالم، أحمد محمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني** (ط١). الرياض: مكتبة الرشد.

السلطان، عبد العزيز والعتوم، عبد القادر (١٩٩٩). الإنترنت في التعليم، مشروع المدرسة الإلكترونية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، **٧١**(٢٠)، ٧٩-١١٦.

الشريف، باسم (٢٠٠٥). **درجة امتلاك معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة للكفايات التكنولوجية ودرجة ممارستهم لها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

العبادي، محسن بن محمد (٢٠٠٢). التعلم الإلكتروني والتعليم التقليدي: ما هو الاختلاف. **مجلة المعرفة**، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، **٩١**، ١٩-٢٣.

علي، أحمد السيد، (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليمية**. طنطا، مكتبة الإسراء للطبع والنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى (٢٠٠٤). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. **رسالة المعلم**، **٤٣**(١)، ١٢-٢١.

الفار، إبراهيم وشاهين، سعاد (٢٠٠١). **المدرسة الإلكترونية: رؤى جديدة لجيل جديد**. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي السنوي الثامن للجمعية العربية لتكنولوجيا التعليم، جامعة عين شمس، مصر، ٢٩-٣١ أكتوبر، ص٢٩-٥٤.

الفيومي، نبيل (٢٠٠٣). **التعلم الإلكتروني في الأردن خيار استراتيجي لتحقيق الرؤى الوطنية**. مقال منشور عبر الإنترنت، متوفرة على الموقع http://www.ituarabic.org.

المبيريك، هيفاء (٢٠٠٢). **التعليم الإلكتروني: تطوير طريقة المحاضرة في التعليم الجامعي باستخدام التعليم الإلكتروني مع نموذج مقترح**. ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، ٢٢-٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢، كلية التربية، جامعة الملك سعود، متوفرة على الموقع: http://www.Ksu.edu.salseminar/future-school/index2.htm.

المحيسن، إبراهيم بن عبد الله (٢٠٠٢). **التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة. ورقة مقدمة لندوة مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود**. الرياض، ٢٢-٢٣ أكتوبر، متوفرة على الموقع: http://www.Ksu.edu.sa/seminar/futureschool/index2.htm

مطاوع، ضياء (٢٠٠٢). **رؤى تربوية لتحسين مخرجات التعليم العالي لمواجهة البطالة وتبعاتها الإجرامية**. (ط١). الرياض، كلية الملك فهد.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد (٢٠٠٥). **التعليم الإلكتروني: الأسس والتطبيقات** (ط١). الرياض، السعودية، مؤسسة شبكة البيانات.

Ballard, R. (2000). **Networking K-12 education.** Retrieved April 25, 2005, http://www.abegs.org/fntokhtm.

Jamlan, M. (2004). **The views of faculty members at the University of Bahrain on the concept of e-learning and how and experience.** available at: http://www.lrrodl.org/content/ v5.2/22/5/2005.

Mitra, A. (1999). **Faculty use and non-use of electronic mail, altitudes, expectations and profiles at wake forest university.** Retrieved February 14, 2006, http://www.ascus.org/jcmc.

Naida, S. (2003), Trends in faculty by use and perceptions of e-learning. **Learning & teaching in Action, 2**(3), 47-52.

Spender, D. (2001). E-learning: Are Schools Prepared? **Proceedings of the Annual Washington Conference on E-learning in a Borderless Market,** Washington, DC, 21-33.

Smith, W. (1999). **Integrating technology in 1999 academic programs.** Retrieved April 20, 2005, http://www.ifo.com.ph.

Wang, Y., & Cohen, A. (2000). Communication and Sharing in Cyberspace University Faculty Use of Interest Resources. **International Journal of Educational Telecommunications, 6**(4), 303-312.

71
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة

**د. صبرية مسلم اليحيوي**
قسم الإدارة التربوية -كلية التربية والعلوم الإنسانية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة

# إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة

**د. صبرية مسلم اليحيوي**
قسم الإدارة التربوية -كلية التربية والعلوم الإنسانية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى ملاحظة سلوك المديرات في أثناء الدوام الرسمي لمعرفة كيفية توزيع المديرات لوقتهن على المهام التي يمارسنها، وبيان العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت اليومي ومدى توافرها، ومعرفة الأساليب التي قد تسهم في إدارة الوقت بفاعلية، ومدى ممارستها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة، ووضع أنموذج لإدارة الوقت بفاعلية. استخدم المنهج النوعي: الإثنوجرافيك (الحلقي)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الملاحظة النوعية المباشرة على عينة من المديرات بلغت (١٠) مديرات، وأسلوب العصف الذهني على عينة بلغت (٢٠) مديرة تم اختيارهن عشوائياً، وبعد تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها:

- أن أعلى المهام من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي المهام الإدارية، يليها المهام الفنية، يليها المهام الشخصية، يليها المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي.
- أن هناك عوامل تؤدي إلى ضياع وقت المديرات من أهمها: الاطلاع على البريد الوارد والرد عليه، والروتين اليومي، وكثرة الاستفسارات، وغياب المديرات.
- أن من أكثر أساليب إدارة الوقت بفاعلية استخداماً: استخدام الحاسب الآلي في تنظيم العمل، وتهيئة مناخ مريح للعمل.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تم وضع عدد من التوصيات لإدارة الوقت بفاعلية.

**الكلمات المفتاحية:** إدارة الوقت، الوقت، المدارس المتوسطة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/١/٢٨م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٠/٢٠م

# Managing Time by Intermediate School Female Principals in Madinah Munawwarah

**Dr. Sabriyah M. Alyahyawi**
Faculty of Education and Human Sciences
Taibah University

## Abstract

The study aimed at observing female principals during school day to recognize how they divide time upon their missions, indicating factors cause daily wasting time and the range of their availability, recognizing models that might contribute in managing time effectively and the range of their practicing from female principals' view points and presenting a pattern for managing time effectively.

Qualitative methodology was used. To achieve the objective of the study, the researcher used direct observation upon a sample of (10) principals, and brain storming upon a sample of (20) principals selected randomly. The data were analyzed. Major finding were as follows: -

– Missions that take the most school day time were: administrative missions, supervisory missions, personal missions and missions related to a local community, respectively.

– Factors that cause principals' time wasting were: checking and answering received mail, daily routine, asking more questions and principals' absence.

– Models of managing time effectively which were used more over were: using computers in organizing work and create a comfortable work environment.

In the light of findings some recommendations regarding managing time effectively were cited.

**Key words:** managing time, time, intermediate schools.

# إدارة الوقت لدى مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة

**د. صبرية مسلم اليحيوي**
قسم الإدارة التربوية -كلية التربية والعلوم الإنسانية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة

## المقدمة

يعد مدير المدرسة الشخص المسئول عن تطبيق السياسات، والأهداف التربوية للعملية التعليمية من خلال توظيف الموارد المادية والبشرية، ومنها الوقت الذي ما من عمل يؤدى إلا كان الوقت وعاءه فالوقت مورد له خصائصه التي تميزه عن سائر موارد الإنتاج، فهو يمّر بسرعة محددة وثابتة، ويسير إلى الأمام بشكل متتابع ومنتظم، ويتحرك بموجب نظام معين محكم، لا يمكن إيقافه، أو تغييره، أو زيادته أو إعادة تنظيمه، وأنّ الجميع متساوون من ناحية المدة الزمنية (الجريسي، ٢٠٠٧م). لذلك تأتي إدارة الوقت بفاعلية في مقدمة مهام الإدارة الواعية التي تطمح في تميز أدائها؛ لأن وقت العمل الرسمي يمثل قيمة اقتصادية وإدارية مهمة تتطلب الاهتمام باستغلالها؛ لضمان الوصول إلى أقصى درجات الإنتاجية، وإنّ كلفة الوقت الضائع من أصل ساعات العمل الرسمي بمثابة الخسارة الفعلية للمؤسسة، والعائق المباشر أمام تعظيم إنتاجية وقت العمل المتاح، والمؤثر السلبي في تقديم الخدمات للمستفيدين، وعلى الرغم من هذه الأهمية الكبيرة للوقت فإنه أكثر الموارد هدراً، وأقلها استثماراً من قبل المديرين. ويمكن تقسيم الوقت إلى أربعة أقسام كما يلي (Buck, 2008):

- الوقت الإبداعي: يخصص هذا النوع من الوقت لعملية التفكير والتحليل والتخطيط المستقبلي، وتنظيم، العمل وتقويم الأداء وهذا النوع من الوقت مهم للمديرين لمعالجة المشكلات بأسلوب علمي منطقي لضمان اتخاذ قرارات فاعلة بشأنها.
- الوقت التحضيري: يمثل هذا الوقت المدة الزمنية التحضيرية التي تسبق البدء في العمل، وله أهمية اقتصادية لمساهمته في توفير المدخلات الأساسية للعمل.
- الوقت الإنتاجي: يتضمن المدة الزمنية التي تُستغرق في تنفيذ العمل، والبرنامج الذي تم التخطيط له في الوقت الإبداعي والتحضيري.
- الوقت غير المباشر: يخصص عادة للقيام بنشاطات فرعية مهمة لها تأثيرها الواضح في علاقة المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

والمدير الفاعل هوالذي يستطيع أن يستخدم الوقت ويوزعه توزيعاً فاعلاً بين تخطيط

الأنشطة المستقبلية (وقت إبداعي)، وتحديد الأنشطة اللازمة لأدائها (وقت تحضيري)، والوقت اللازم للقيام بالعمل (الوقت الإنتاجي).

وإدارة الوقت من المهارات الرئيسة التي يجب أن يتصف بها مديرو المدارس الناجحون؛ لأنه يؤدي إلى إنجاز الأهداف، وتحسين نوعية العمل، وسرعة أدائه، وتقليل عدد الأخطاء الممكن ارتكابها، والتخفيف من ضغوط العمل (Kearns & Gardiner, 2007)، والعمل في الاتجاه الصحيح وبطريقة صحيحة، والاستفادة من الوقت الضائع واستغلاله بفاعلية، كما يتيح للمديرين وقتاً لابتكار أساليب وطرق جديدة لتحقيق الأهداف (السويدان والعدلوني، ٢٠٠٥). وهناك ثلاث حقائق رئيسة لتحقيق فاعلية إدارة الوقت للقادة الإداريين هي (هاينز، ٢٠٠١):

- أن استخدام القائد لوقته تحكمه عوامل كثيرة أهمها حجم المنظمة، وطبيعة عملها، وأسلوب القائد في التعامل مع مرؤوسيه.
- أن وقت القادة في العمل محدد بساعات معينة، ومهما حاولوا تنظيم وقتهم فإن هناك عوامل أخرى تتحكم في ذلك الوقت، مثل: الرؤساء، والزملاء، والمرؤوسين.
- أن فاعلية القائد في استثمار وقته وإدارته تقتضي أن تأخذ معظم وقته، ويكون ذلك على حساب الوقت المخصص له، وهذا ما يكلفه الجهد والضغط والإرهاق، لذلك يجب على القائد أن ينظم وقته ويحاول توزيعه لمعرفة أي الأعمال تستحق الاهتمام في أولوياته.

وإنّ عوامل تضييع وخسارة الوقت متعددة وهي كل ما يمنع من تحقيق الأهداف بشكل فاعل، ويحول دون تحقيق المدير لواجباته بجودة عالية، أو هي الوقت الذي لم يدخل في العملية الإنتاجية، أو النشاط الذي يأخذ وقتاً غير ضروري، أو يستخدم وقتاً بطريقة غير ملائمة، أو نشاط لا يعطي عائداً مناسباً للوقت المبذول من أجله.

ومن أبرز عوامل تضييع الوقت: عدم وجود أهداف أو خطط، والتكاسل وتأجيل الأعمال دون إنجازها، والنسيان، وسوء فهم الغير، وقصور إدراك بعض المديرين لأهمية استثمار الوقت، وضعف التخطيط للوقت وإدارته بشكل علمي، والمقابلات غير الررسمية في أثناء العمل، والاتصالات الهاتفية، وعدم توافر صلاحيات كافية للمديرين لإدارة شئون المدرسة ,Duncan (2008)، ومحاولة القيام بأمور كثيرة في وقت واحد، والمكاتب المزدحمة بالأوراق، وعدم وجود حدود واضحة للسلطة والمسئولية، وازدواجية الجهد، والأعمال الورقية، والروتين، والقراءة، والنظام السيئ لإدارة الملفات، والتسهيلات المادية غير الملائمة، والتغيب والتأخير، والعاملون الاتّكاليّون، والتفويض غير الفعال، ونقص الدافع، واللامبالاة، وكثرة الاجتماعات، وعدم وضوح أو فقدان الاتصالات والإرشادات، والاتصالات الكثيرة الزائدة، والتردد في صنع القرار.

والقرارات السريعة (Mancini, 2007)، والمعلومات غير الكاملة والمتأخرة، ونقص الانضباط الذاتي، وفقدان المعايير الرقابية، والضوضاء، وعدم المعرفة بأدوات وأساليب تنظيم الوقت (الشرمان، ٢٠٠٥).وعلى المديرين معرفتها للحد منها لتوفير وقت يمكن قضاؤه في مهام أكثر أهمية.

ويترتب على ضياع الوقت وسوء استثماره فقدان التحكم، والوقوع تحت ضغط العمل، وضعف الإنجاز، وإهدار الموارد، وإضاعة الفرص، وقلة التواصل مع الآخرين، وغياب الدوافع، وانخفاض المعنويات والاستجابة للتغيرات (كي، ٢٠٠٥)

ومن الإجراءات التي تساعد مدير المدرسة على إدارة الوقت بفاعلية داخل المدرسة (ديفدسون، ٢٠٠٢)، (الين، ٢٠٠٨)، (Grace, 2008)، (Ortiz Braschi, 2008) ما يلي:

ـ تجهيز قائمة بالمهام التي يجب إنجازها، وترتيبها حسب الأهمية، وتحديد طرق إنجاز ما تم تحديده في القائمة، وتحديث قائمة المهام كل يوم بإلغاء بعض المهام، وتقديم بعضها وتأخير بعضها الآخر، واستخدام جداول زمنية توضح أهداف الفعاليات التي يجب أن يقوم بها مدير المدرسة وأماكنها وأوقاتها والمستفيدين منها، وتقسيم كل مهمة إلى خطوات لكل منها موعد نهائي لإنجازها، واستخدام سجل يومي لرصد السلوكيات والمهام اليومية، والعمل على تحليل ما يرصد بهذا السجل للاستفادة من الوقت الذي يهدر في موضوع ما لا يحتاج إلى ذلك، والتركيز على أي خطوة مهملة ذات أولوية.

ـ تجاهل المهام التي لا تؤدى لنتائج، فمن السهل أَنْ يشغل المديرون أنفسهم بعمل أقل أهمية، فكلما تم الإبعاد عن المهام الأقل إنتاجاً، كان المديرون منتجين، واستغلال الأوقات التي تكون في ذروة الطاقة للمديرين لإنجاز المهام التي تعود على المدرسة بقيمة مميزة، واستخدام الأوقات الأقل في معدلات الإنتاج للرد على المكالمات الهاتفية أو إرسال الفاكسات أو للاجتماعات وإدارة المناقشات.

ـ وضع سلسلة من المواعيد النهائية شهرياً أو أسبوعياً أو يومياً لإنجاز المهام فكلما اقترب الموعد النهائي بدأ العمل الحقيقي، فالمواعيد النهائية تعمل كقوة دفع لزيادة الإنتاجية إذا تم الالتزام بها.

– العمل على جمع المهام البسيطة المتشابهة والقيام بها في الوقت نفسه، مثل الاطلاع على البريد والرد عليه؛ لأن الانتقال من نشاط إلى آخر والعودة إليه مرة أخرى، يستهلك وقتاً في محاولة إعادة التركيز والاندماج.

– عدم تشتت الذهن في أكثر من اتجاه، والقناعة بأن النجاح ليس بمقدار الأعمال التي تُنْجَز، بل هو بمدى تأثير هذه الأعمال بشكل إيجابي في المستفيدين.

– سد المنافذ التي تؤدي إلى الهروب من المسئوليات التي خُطِّط لإنجازها مثل: الكسل والتردد والتأجيل والتسويف.

–الاستعانة بالتقنيات الحديثة لاغتنام الفرص ولتنظيم الوقت، كالإنترنت والحاسوب، والبريد الالكتروني والهاتف والمفكرة الإلكترونية، والفاكس.

– تهيئة المكتب للقيام بأداء عالٍ وكفء، من حيث الضوء، وكرسيٍّ مريح، ومكتب مرتب لا يوضع عليه إلا ما يحتاجه المدير من أدوات وأوراق، مع محاولة التخلص من الأوراق الزائدة، ووضع كل شيء في مكانه في نهاية اليوم، بإرجاع كل ملف أو مستند إلى مكانه.

– التوثيق الفعَّال حيث يشكل نظام التوثيق سواء أكان إلكترونيًّا أو على الأوراق أبرز أداة تنظيم، لذلك لابد من التخلص من كل الوثائق غير المهمة؛ لأنها ستفقد قيمتها بمرور الوقت.

ـ تطبيق مبدأ تفويض السلطة لرفع معدل الإنتاج، فالمدير لا يستطيع القيام بكل العمل.

– تطوير دقة المواعيد إلى عادة، لدى المديرين؛ لأن ذلك يجعلهم ملتزمين ويوفر لديهم الوقت.

– الوقوف على مبادئ إدارة الوقت، وإتقان مهاراتها، ليستثمر المدير طاقاته في تفعيل العمل.

– تقييم المديرين لذواتهم بتحليل قدراتهم على تنظيم الوقت، بوضع سجل للوقت ولائحة بالعوامل التي تستنفذ الوقت، وبعد ذلك الخطوات العملية لتغيير العادات السلبية التي تسبب إضاعة الوقت.

ونظرا للاهتمام العالمي والوطني بالوقت أجريت العديد من الدراسات العربية والأجنبية حول إدارة الوقت ففي الدراسة التحليلية التي قام بها (خليل، ١٩٩٦) عن فعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري ونظّار مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج تبين أنه من العوامل التي تساعد على فاعلية إدارة الوقت: إبراز أهمية الوقت كمورد نادر وثمين ومكلف، وإعداد مديري ونظّار المدرسة للعمل القيادي بكافة أبعاده، وإدخال مقررات متخصصة تتضمن مهارات إدارة الوقت ضمن برامج الإعداد، وإعداد وصف وظيفي محدد لجميع الإداريين والعاملين في المدرسة، وتحديد الواجبات اليومية لكل منهم بما يضمن مشاركتهم وتحملهم المسئولية، وإعطاء صلاحيات كبيرة للمدير والناظر في إدارة الشئون الداخلية في المدرسة.

وأجرى بلندينغر وسنايبس (Blendinger & Snipes, 1996) دراسة حول معرفة السلوك الإداري لمديرة إحدى المدارس الابتدائية أشارت نتائجها إلى أن أعلى المهام من حيث الوقت المنصرف في ممارستها جاء كما يلي: إدارة الشئون المكتبية والروتينية مثل الصادر والوارد والاتصالات الهاتفية، يليها زيارة الصفوف ومقابلة المعلمين والطلاب، يليها الاجتماعات المحددة مسبقا وأدناها حضور غداء خارج المدرسة.

وتوصلت دراسة داهي غراد وآخرين (Dahigrade et al., 1998) التي هدفت إلى التعرف على كيفية قضاء المديرين لأوقاتهم أثناء اليوم المدرسي إلى أن المديرين يقضون ٨٥٪ في الأعمال الإدارية على حساب الأعمال الفنية وذات العلاقة بالمجتمع المحلي.

وبينت دراسة هيني (Heaney, 2001) التي تناولت معرفة العلاقة بين إدارة الوقت وضغوط العمل أن إدارة الوقت تؤثر إيجاباً في الحد من ضغوط العمل، وأن سوء إدارة الوقت من أهم المظاهر السلوكية لضغوط العمل ويمكن أن تؤدي إلى نتائج سلبية مثل: عدم تحقيق الرضا عن العمل، وسوء الإدارة، وقلة الإنتاجية، وزيادة أعباء العمل.

وتناولت دراسة يوسف (٢٠٠٣) بيان كيفية توزيع وقت المديرين على المهام التي يمارسونها في أثناء اليوم الدراسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة القدس وأريحا من وجهة نظرهم، وكان من نتائجها أن أعلى معدلٍ يُسْتَغْرَق في الوقت اليومي: القيام بمهمة التدريس، والاجتماعات مع المعلمين، والأعمال الكتابية والإدارية، ومتابعة السجلات والتقارير المدرسية، وأدناها الإشراف على الطابور والأنشطة الصباحية، ومتابعة تنفيذ جدول الدروس الأسبوعي، ومتابعة تحصيل الطلاب.

وفي دراسة الشراري (٢٠٠٤) التي هدفت إلى معرفة الأعمال التي تَستَهْلِك وقت مديري المدارس في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية وعوائق إدارة الوقت من وجهة نظر المديرين أوضحت أن الأعمال التي تأتي في المراتب الأولى من حيث استهلاك الوقت: متابعة تنفيذ المعلمين لواجباتهم، وحل المشكلات التي تواجههم، ومقابلة أولياء الأمور، والمساهمة في حل مشكلات الطلاب، ومتابعة سجلات حضور وغياب الطلاب، والرد على البريد الوارد، وأن أعلى العوائق درجة في تأثيرها في وقت المدير هي: تعدد المهام المختلفة والمطلوبة في وقت واحد، وكثرة الاستفسارات، في حين كان أقلها تأثيراً في وقت المدير هي: تأجيل إنجاز المهام، ومقابلات أولياء الأمور، وعدم اتباع أسلوب التقويم الذاتي اليومي والأسبوعي، وتبادل الأحاديث الخاصة.

واستنتج العضايلة (٢٠٠٤) في دراسته لإدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك بالأردن أن هناك ضعفاً في تخطيط الوقت لدى المديرين والمديرات، وأن المدير يصرف ساعتين يومياً في أعمال خاصة ليست ذات علاقة بالعمل الرسمي وهذا يؤدي إلى خسائر اقتصادية، وأن هناك هدراً لوقت الدوام الرسمي، وعدم وجود فلسفة واضحة لأهمية الوقت.

وأوضحت دراسة الجرجاوي ونشوان (٢٠٠٤) التي تناولت عوامل هدر الوقت المدرسي بمدارس

وكالة الغوث الدولية بغزة أن من عوامل هدر الوقت التي تتعلق بالإدارة المدرسية: إهمال دور المعلمين في المشاركة في اتخاذ القرارات، وتأخر عملية التدريس في بداية العام الدراسي، وعدم وجود جدول مدرسي منتظم في المدرسة، وتفويض بعض المعلمين بأكثر من مهمة إدارية.

وتوصلت دراسة باباس (Pappas, 2004) التي هدفت إلى توضيح إستراتيجيات إدارة الوقت أن من الإجراءات التي تؤدي إلى حسن إدارة الوقت: التخطيط لإنجاز الأعمال، والمرونة والاحتفاظ ببرامج عمل وخطط زمنية، وحسن توزيع الأعمال على العاملين، ووضع معايير رقابية وقائية لأداء العمل، وتقويم خطة العمل اليومي في نهاية اليوم لمعرفة مستوى الإنجاز والأسباب التي أدت إلى عدم ممارسة الأعمال المدونة في الخطة، ووضع طرق للعمل على تلافيها.

واستنتج هدية (٢٠٠٧) في دراسته التي هدفت إلى التعرف إلى مقدار الوقت الذي يقضيه مديرو المدارس في إنجاز المهام المنوطة بهم، وإبراز العوائق التي تحول دون إدارة المديرين لوقتهم بفاعلية، وأهم المقترحات التي تساعدهم على إدارة وقتهم بفاعلية من وجهة نظرهم أن أعلى المهام استغراقا لوقت المديرين تقييم الأداء الوظيفي للعاملين، والمشاركة في الاجتماعات واللقاءات التربوية، والعناية بالمعلم الجديد، وتقويم أدائه، وتطوير قدرات المديرين الفنية والإدارية، وتوثيق العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وأن من عوائق إدارة الوقت كثرة التعاميم الواردة للمدرسة والأعمال الكتابية، وأن من أهم المقترحات لزيادة فاعلية إدارة الوقت: التخطيط المسبق لإنجاز المهام، وتحديد الأهداف والأولويات، وتخصيص وقت أكثر للمهام الأكثر أهمية.

وأوضحت دراسة الزهراني (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف إلى مدى ممارسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة بالسعودية لأساليب إدارة الوقت في ضوء الوظائف الإدارية أن المديرين يستخدمون أساليب إدارة الوقت المختلفة من تخطيط وتنظيم وتحليل وتقييم بأقل من المستوى المطلوب.

وفي دراسة كيرينس وغارديز (Kearns & Gardiner, 2007) لمعرفة إستراتيجيات إدارة الوقت والعلاقة بين سلوك تنظيم الوقت وبين درجة الروح المعنوية بينت أن من إستراتيجيات إدارة الوقت تطبيق معايير الضرورة والملاءمة والفعالية على نوع العمل، والتوقف عن الأنشطة غير المنتجة، والالتزام بتدوين المهام بقائمة والسعي لإنجازها، ومعرفة أسباب هدر الوقت، وطرق الحد منها كما بينت أن هناك علاقة إيجابية بين فاعلية إدارة الوقت وارتفاع الروح المعنوية.

وبينت دراسة براون وآخرين (Brown, Adams & Amjad, 2007) أن هناك علاقة

ايجابية بين كفاءة رأس المال البشري وأداء الوقت بفاعلية، حيث يعتمد استثمار الوقت على مدى قدرة المديرين على إدارته بطريقة مُثلى، فالمشكلة في أثناء تأدية العمل ليست في الوقت نفسه، وإنما في كفاءة الفرد في إدارته الأمر الذي يتطلب من القادة أن يكون لديهم قدرة على إدارة ذواتهم، وأن يتحلَوا بالصبر والمثابرة والثبات، والإلمام بأساليب وأدوات إدارة الوقت.

وبينت دراسة الغامدي (٢٠٠٨) التي حددت أبرز مظاهر إدارة الوقت وأساليب إدارته، والممارسات العائقة لإدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف بالسعودية من وجهة نظر وكلائهم أن مستوى ممارسة المديرين لأساليب إدارة الوقت المتمثلة في الإدارة الذاتية، والإدارة بالتفويض، وبالأهداف جاءت بدرجة كبيرة، وأن مستوى ممارسة المديرات للعوامل التي تؤدي لإعاقة إدارة الوقت بفاعلية لدى المديرات بدرجة منخفضة.

وأوضحت دراسة رودر (Ruder, 2008) التي تناولت كيفية تنظيم المدير الجديد لوقته والطرق العلمية لاستثمار الوقت أنّ المديرين الجدد يقضون أغلب أوقاتهم في التعرف إلى اللوائح والأنظمة المنظمة للعمل ومعرفة إمكانات الكوادر البشرية، وإمكانات العمل، وأن من الطرق التي يستخدمها المديرون في استغلال الوقت بطريقة مثلى: التركيز على منع المشكلات أكثر من التركيز على محاولة حلها عند وقوعها، والتوقف عن وضع أعذار غير صحيحة لأسباب ضياع أوقاتهم في أعمال غير ضرورية، والتفكير الإيجابي ووضوح الأهداف والتفكير الجاد بها.

وبالنظر إلى الدراسات السابقة يتضح أنها تلتقي في موضوعها مع الدراسة الحالية إدارة الوقت وتختلف عنها في منهجية الطرح حيث اعتمدت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي المسحي في حين تناولت الدراسة الحالية الموضوع باستخدام المنهج النوعي (الإثنوجرافيك) وقد أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية من حيث إنها حققت ما يلي: أعطت فكرة عن أهمية الوقت وإدارته، وكيفية توزيع المديرين لأوقاتهم على الوقت الرسمي والعوامل التي تتسبب في ضياع الوقت، والآثار المترتبة على ضياع الوقت، وأوضحت الأدوات والوسائل التي تسهم في إدارة الوقت بفاعلية وتكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية.

## مشكلة الدراسة

اهتم الإسلام بالوقت فقد أقسم الله به في آيات كثيرة ليلفت الأنظار إليه، وينبه لجليل منفعته فقال الله تعالى: وَالْعَصْرِ × إِنَّ الإِنسَانَ لَفِي خُسْرٍ × (سورة العصر: ١-٢)، وقال تعالى:

وَاللَّيْلِ إِذَا يَغْشَى × وَالنَّهَارِ إِذَا تَجَلَّى × (سورة الليل: ١-٢). وورد في بيان أهمية الوقت: عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: قَالَ النَّبِيُّ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ "نِعْمَتَانِ مَغْبُونٌ فِيهِمَا كَثِيرٌ مِنْ النَّاسِ الصِّحَّةُ وَالْفَرَاغُ" رواه البخاري (صحيح البخاري رقم الحديث٦٤١٢)

فما يعانيه مديرو المدارس من مشاكل إدارية يرجع معظمها إلى عدم الاهتمام بالوقت، وكيفية إدارته بالشكل المطلوب، حيث يواجه الكثير من المديرين صعوبات كبرى وعديدة في إنجاز أعمالهم خلال الدوام الرسمي المحدد، مما يضطرهم إلى استخدام أوقاتهم الخاصة، ويترتب على ذلك سلبيات ومشكلات على المستوى الشخصي والجماعي، ومرد ذلك إلى أن الوقت المستخدم في العمل لا يستثمر الاستثمار الأمثل لصالح العمل في المدرسة (العضايلة، ٢٠٠٤). كما أن الواقع يشير إلى أنه عادة ما يشكو الكثير من المديرين من كثرة الأعمال المنوطة بهم، وعدم القدرة على إنجاز الأعمال المطلوبة منهم في الوقت المحدد، ويتذمرون من ضياع الوقت، ويعزون ذلك إلى أن وقتهم محدد، وأن هناك تزاحما في الأعمال الموكلة إليهم (الزهراني، ٢٠٠٧؛ الشراري، ٢٠٠٤)، ولكن في حقيقة الأمر المشكلة لديهم ليست في الوقت نفسه وكميته وإنما في كيفية إدارة الوقت المتاح، والإفادة منه في إنجاز الأعمال بأسلوب اقتصادي، وفي الوقت الصحيح واستثماره بشكل عقلاني، والحد من العوامل التي تتسبب في ضياعه باعتبار الوقت أكبر عملية استثمار وإنتاج بشري يجب أن تحظى باهتمام مديري المدارس لكوْن العملية التعليمية تتضمن عدداً من العناصر التي تتفاعل جميعها لتصب في هدف واحد وهو نجاح تلك العملية، لذا كان من المهم العمل على تنسيق كافة الجهود المختلفة تحت إدارة تعمل وفقاً لبرنامج زمني محدد، ومنظم، ومخطط له؛ لذلك يمثل موضوع إدارة الوقت أولوية رئيسة تتطلب حلولها الكثير من برامج العمل والبحث باعتبارها نقطة مهمة لا يمكن لأية دولة أن تحظى بمزايا التطور والتنمية الحقيقية من دون حلها وتجاوزها.

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

١- ملاحظة سلوك المديرات في أثناء الدوام الرسمي لمعرفة كيفية توزيع المديرات لوقتهن على المهام التي يمارسنها في أثناء اليوم المدرسي ونوعية المهام التي تقضي المديرة وقتها فيها.

٢- بيان العوامل التي تودي إلى ضياع الوقت اليومي ومدى توافرها.

٣- معرفة الأدوات والأساليب التي تسهم في إدارة الوقت بفاعلية، ومدى ممارستها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة.

٤- تقديم توصيات ووضع خرائط (أنموذج) قد تفيد في إدارة الوقت بفاعلية.

## أسئلة الدراسة

١- كيف تُوزع المديرات وقتهن على المهام التي يمارسنها في أثناء الدوام الرسمي؟ وما نوعية المهام التي تقضي المديرة وقتها فيها في المدارس المتوسطة في المدينة المنورة؟.

٢- ما العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت؟ وما مدى توافرها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة؟.

٣- ما الأدوات والأساليب التي تسهم في إدارة الوقت بفاعلية؟ وما مدى ممارستها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة؟.

## أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من خلال:

١- أهمية الموضوع الذي تناولته (إدارة الوقت) باعتبار أن الوقت مورد نادر يتخلل جميع الوظائف التي يمارسها المديرون، وأن إدارته بفاعلية من أهم عوامل نجاح المديرين في تحقيق التوازن في توزيع الوقت المدرسي على النشاطات المختلفة وفقا لأولويات محددة تساعد على تحقيق الأهداف المنوطة بهم.

٢- تتزامن الدراسة مع التوجه الدولي والوطني في الاهتمام بترشيد الوقت في المنظمات والحد من عوامل ضياعه لرفع كفاءة الإنتاجية والتميز.

٣- استجابة لما أوصت به بعض الدراسات السابقة من ضرورة إجراء دراسات تبين أهمية الوقت، وطريقة صرفه واستهلاكه، وأسباب ضياعه، والعوائق التي تحول دون الاستفادة منه بشكل كامل (الزهراني، ٢٠٠٧؛ الغامدي ٢٠٠٩).

- يمكن الاسترشاد بالخرائط التي اقترحتها الدراسة وتوصياتها في تطوير المهارات والقدرات المتعلقة بإدارة الوقت لدى المديرات مما يساعد على استغلاله بكفاءة عالية، وتطبيق الأساليب العلمية لتحليل الوقت وتنظيمه وجدولته، وتحديد مضيعات الوقت لمحاولة الحد منها.

## محددات الدراسة

تحددت الدراسة بالمحددات الآتية:

- الموضوعي: تضمنت الدراسة إدارة الوقت من حيث كيفية توزعيه على المهام في أثناء اليوم

المدرسي، وعوامل ضياع الوقت، وأساليب إدارته بفاعلية.

- اقتصرت الدراسة على عينة من مديرات المدارس.
- المكاني: أجريت على المدارس المتوسطة في المدينة المنورة.
- الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الثاني الأول لعام ١٤٣٠هـ.

## مصطلحات الدراسة

عُرِّفت إدارة الوقت بأنها: ضبط الوقت وتنظيمه واستثماره فيما يعود بالنفع على العمل باستخدام التخطيط، والتنظيم والتوجيه والمتابعة (الخضيري، ٢٠٠٠).

وعُرِّفت إدارة الوقت بأنها: إدراك أهمية الوقت ومعرفة عناصره وخصائصه، ثم وضع جدولة زمنية عملية تحدد آلية صرف عناصر الوقت وسرعتها، وتوضيح الأعمال المطلوب تنفيذها، وترتيب تلك الأعمال والوقت اللازم لها بطريقة مرنة ومتناسقة (الشرمان، ٢٠٠٥).

كما عُرِّفت إدارة الوقت بأنها: أسلوب استغلال الوقت بفاعلية من خلال وجود عملية مستمرة من التخطيط والتحليل والتقويم لجميع النشاطات التي يقوم بها المدير خلال ساعات عمله اليومي، بهدف تحقيق فعالية مرتفعة في استثمار الوقت المتاح للوصول إلى الأهداف المنشودة (Frank, 2007).

وعُرِّفت إدارة الوقت بأنها: عملية تعزيز فاعلية إستراتيجيات استخدام الوقت بطريقة ذكية لإنجاز الأهداف، وإنفاق الوقت في الأعمال الأكثر أهمية، وتخصيص الوقت للحصول على أكبر عائد منه (كلية هارفارد لإدارة الأعمال، ٢٠٠٨).

وعُرِّفت إدارة الوقت بأنها: الأنماط السلوكية التي يمارسها المديرون لاستخدام الوقت بفاعلية لإنجاز الأعمال بأسلوب اقتصادي وفي الوقت الصحيح (Bizar, 2009).

وفي ضوء هذه المفاهيم يمكن استخلاص مفهوم إجرائي لإدارة الوقت يتفق وطبيعة الدراسة الحالية على النحو التالي: حصر الوقت، وتحديده، وتنظيمه وتوزيعه توزيعاً مناسباً في إطار زمني وفقاً للأولويات بما يتلاءم مع أهمية المهام، وإنجاز المهام بأسلوب اقتصادي وفي الوقت الصحيح، واستثمار الوقت استثماراً أمثل، ومحاولة تقليل الوقت الضائع هدراً أو دون فائدة ة أو إنتاج من خلال وجود أدوات وأساليب عملية مستمرة من التخطيط والتحليل والتقويم للنشاطات التي يقوم بها المدير في أثناء الدوام الرسمي من أجل إنجاز الأهداف والمهام في الوقت المتاح.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة اِسْتُخْدِم المنهج النوعي الإثنوجرافيك (الحلقي) الذي يَعْتَمد على دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي باعتبارها مصدراً مباشراً للبيانات. بمعنى البحث عن الحقيقة وفهمها بعمق من أفواه الأفراد أو ملاحظة سلوكهم، أو من الوثائق ذات العلاقة المباشرة بموضوع البحث ثم تحليلها أو تفسيرها (ميالاري، ٢٠٠٨). ولتحقيق ذلك تمت عملية جمع البيانات باستخدام:

- الملاحظة النوعية المباشرة: لرصد نوعية المهام التي تمارسها المديرة في أثناء الدوام الرسمي والوقت المستغرق في تأديتها.
- أسلوب العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي لجمع المعلومات من المديرات عن العوامل التي تؤدي إلى ضاع الوقت، والأساليب والأدوات التطبيقية التي قد تساعد على إدارة الوقت بفاعلية.

### مجتمع الدراسة

تكون المجتمع الأصلي للدراسة من المديرات في المدارس المتوسطة وقد بلغ عددهن (٥٦) مديرة (المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتربية والتعليم، ٢٠٠٩/٢٠١٠هـ).

### عينة الدراسة

طبقت الملاحظة على عينة من المديرات بلغ عددهن (١٠) مديرات في حين بلغ عدد أفراد المديرات اللاتي تم استخدام جلسات العصف الذهني معهن (٢٠) مديرة، تمّ اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية - وهي التي تكون فيها الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع الدراسة يتم اختياره كأحد أفراد عينة الدراسة دونما أي تأثر أو تأثير- (العساف، ٢٠٠١) باستخدام الطريقة العشوائية البسيطة بكتابة أرقام المدارس في قصاصات من الورق، ثم خلط الأوراق وسحب أوراق (أرقام) بعدد عينة الدراسة، وتوضح خصائص عينة الدراسة كما هو مبين في الجدول الآتي (١):

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للخبرة،والدورات التدريبية في مجال العمل الإداري**

| البيان | الفئة | العدد ن = ٣٠ | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| الخبرة العملية في مجال العمل الإداري | قصيرة (١ – ٥) سنوات | ٣ | ١٠ ٪ |
| | متوسطة (٦ – ١٠) سنوات | ٢٠ | ٦٦,٧٪ |
| | طويلة من ١١ فأكثر | ٧ | ٢٣,٣٪ |
| الدورات التدريبية في مجال العمل الإداري | مدربات | ٩ | ٣٠٪ |
| | غير مدربات | ٢١ | ٧٠٪ |

## أداوت الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد في جمع المعلومات على الأدوات الآتية:

**الملاحظة النوعية المباشرة:**

التي تقوم على ملاحظة الباحث للظاهرة في وضعها الطبيعي، وتسجيل ما يرى ويسمع وما يجري دون تدخل في شئون الفئة المراد بحثها، ودون استخدام تصنيفات وأنماط محددة سلفاً بل يتم تسجيل الملاحظات بشكل طبيعي ومسترسل ومفتوح كما تحدث في الواقع، وأن التصنيف والتوصيف الذي تتعرض له المعلومات الناتجة عن الملاحظة ستظهر بعد جمع المعلومات وتحليلها، بدلاً من أن تُفْرض تعسفًا على المعلومات في أثناء عملية الملاحظة، وقد اتبعت الخطوات الآتية في تطبيق الملاحظة:

– تحديد هدف الملاحظة: حيث هدفت الملاحظة في الدراسة الحالية إلى رصد نوعية المهام التي تمارسها المديرة في أثناء الدوام الرسمي والوقت المستغرق في تأديتها.

– تحديد مجال الملاحظة: أي تحديد الجوانب التي ستركز عليها المشاهدة، منعاً للتشتت وعدم الحصول على صورة واضحة لما يجري من خلال الاطلاع على الأدب الإداري المتوافر في مجال إدارة الوقت وتوصيف وظائف المديرات الصادر من قبل وزارة التربية والتعليم.

– الاعتماد على الوصف الكامل لمظاهر سلوك المديرات دون الاعتماد على جداول أو شبكات لجمع المعلومات.

– تسجل الملاحظة في نفس وقت القيام بالمشاهدة مع مراعاة أن يكون التسجيل تحليلياً، أي أن يحلل الموقف أو العملية أو السلوك، أي العناصر والمكونات الأساسية مع استبعاد التعميمات والانطباعات والأحكام المسبقة الجاهزة، التي تحجب عن الحقيقة، وعدم التأثر بالآراء الخاصة أو بما يسمع من المعلمات.

– تنظيم جلسات مع مديرات المدارس اللاتي أجريت عليهن الملاحظة لمناقشة مختلف جوانب

الملاحظة، وذلك للاستفادة من نتائج الملاحظة وربط المعطيات النظرية بالمعطيات العملية التي سجلت أثناء الملاحظة.

**صدق الملاحظة**

وللتأكد من صلاحية الملاحظة تم اتخاذ الإجراءات الآتية:

- الصدق الوصفي: للتأكد من درجة دقة الملاحظات التي دونتها الباحثة حول رصد نوعية المهام التي تمارسها المديرة في أثناء الدوام الرسمي والوقت المستغرق في تأديتها تم الاستعانة بملاحظة أخرى لملاحظة نفس مجتمع الدراسة للاتفاق على ما تم التوصل إليه من نتائج مما يجعل البحث أكثر جدارة بالثقة.

- الصدق التأويلي أو التفسيري: يعني الدقة في تمثيل المعاني للظواهر المدروسة كما يتصورها المبحوثون أنفسهم أي النظر إليها بعيونهم، والتعبير عما يدور في دواخلهم، وتوضيح وجهة نظرهم في إطار فهمهم الخاص للظاهرة ، ويعتمد ذلك على مدى قدرة الباحث على الفهم الدقيق لآرائهم وأفكارهم وأحاسيسهم وتجاربهم بشكل موضوعي مجرد، وللتأكد من الصدق التفسيري تم استخدام أسلوب المشاركة الاسترجاعية للمبحوثين، وتضمن هذا الأسلوب رجوع الباحثة لعينة الدراسة للتحقق من موافقتهنّ على ما تم التوصل إليه من تفسيرات.

**٢- العصف الذهني**

الذي يقوم على تنشيط عقل المديرات كأسلوب للتفكير الجماعي في التصدي لعوائق إدارة الوقت بفحصه أو تمحيصه أو طرح أفكار تطبيقية مناسبة لأساليب وأدوات إدارة الوقت بفاعلية.وقد اتبعت الخطوات الآتية في تنفيذ العصف الذهني:

- تعريف المديرات بخطوات العصف الذهني وأهميته ودوره في إيجاد أساليب فاعلة لإدارة الوقت بفاعلية، وأن أفكارهن ستكون إيجابية وفعالة وتسهم بشكل كبير في معرفة العوامل الواقعية (الحقيقية) التي قد تتسبب في ضياع (هدر) الوقت، والوصول إلى حلول عملية عن الأساليب والأدوات التي يتخذنها في استثمار الوقت وإدارته بفاعلية.

- تم طرح مشكلة إدارة الوقت وشرح أبعاده أو بعض الحقائق حولها للمديرات مع مراعاة ذكر ذلك بشكل مقتضب لعدم إعطاء المزيد من المعلومات للمشاركات، لأن هذا يحد من تفكيرهن.

- اُستُخدم في طرح الأفكار أسلوب الكتابة، حيث طُلب من المديرات كتابة الأفكار في أثناء الجلسة كل على حدة، ثم يتم تجميع الأفكار وعرضها، ثم يتم منحهن فرصة أخرى لتدوين أفكار جديدة.

ولضمان توليد أكبر قدر من الأفكار تم استخدام عدد من المثيرات منها:

- استخدام الكلمات العشوائية: الهدف من استخدام الكلمات العشوائية هو تكوين مثير لتوليد الأفكار من خلال تحويل المسار التفكيري من نمط إلى آخر، وذلك من خلال وضع قائمة بكلمات عشوائية مثل (إدارة، وقت، أولويات، هدر، روتين، جداول وغيرها من الكلمات ذات الارتباط بعوامل ضياع الوقت وأساليب إدارته بفاعلية)، قبل البدء بحلقة النقاش، ثم اختيار كلمة عشوائية بطريقة عشوائية لمحاولة ربطها بالفكرة، وتحديد خصائص عامة للكلمة العشوائية، وربط الكلمة بالفكرة من خلال تكوين "جسر الفكرة"، "توجيه جسر الفكرة" نحو تكوين أفكار جديدة.

- الصور العشوائية: تم استخدام صورة عن عوامل ضياع الوقت وأساليب إدارته بفاعلية كمثير لتوليد الأفكار وذلك من خلال التأمل فيها أو طرح الأسئلة المختلفة عن بعض جوانبها للخروج بجسر الفكرة ثم الربط بين مفاهيم الصورة والفكرة المدروسة لإنتاج مثيرات أكثر تساعد على توليد الأفكار.

- في أثناء توليد الأفكار تم تجنب الحكم أو النقد والتقويم لأفكار المديرات. كما تم إعطاء المديرات الحرية للتفكير للإدلاء بآرائهن أياً كانت نوعيتها، والتأكيد على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة لبلوغ أكبر قدر من الأفكار الأصلية والمعينة على الوصول لحلول مناسبة وتطبيقية لإدارة الوقت بفاعلية، ومطالبة المديرات بأن يضفن على أفكار بعضهن بعضاً، أو يقدمن ما يحسّنها أو يطورها، وتدوين جميع الأفكار المنتقاة على سبورة، ثم تقويم الأفكار التي تم التوصل إليها أو انتقاء المناسب منها.

- رصد الأفكار المنتقاة في قائمة تحتوي على مجالين: الأول: العوامل التي تتسبب في ضياع الوقت وطُلِب من المديرات تحديد مدى توافرها كعوامل لهدر أوقاتهن، والمجال الثاني: أدوات ووسائل إدارة الوقت بفاعلية، وطُلب من المديرات تحديد مدى ممارسة هذه الأدوات في إدارتهن للوقت في أثناء اليوم المدرسي.

## إجراءات التنفيذ

- الحصول على موافقة الإدارة العامة للتربية والتعليم للبنات بمنطقة المدينة المنورة على تطبيق أسلوب الملاحظة وأسلوب العصف الذهني.

- إجراء الملاحظة وقد استغرقت (٣٠) يوما بمعدل ثلاثة أيام لكل مدرسة لعينة الدراسة البالغ عددها (١٠) مديرات.

- إجراء جلسات العصف الذهني من قبل الباحثة وقد استغرقت يومين وقد روعيت القواعد الآتية أثناء جلسات العصف الذهني: تحديد الهدف من الدراسة، وإشعار المديرات والمعلمات بأهمية الموضوع ودورهن في تحقيق أهدافه، وأن ما يدلين به لن يستخدم لغير أغراض الدراسة.
- التدقيق من قبل المديرات التي أجريت عليهن الملاحظة بعودة الباحثة المستمرة لهن لاستشارتهن حول ما تقوم به من تحليل وما توصلت إليه من نتائج وتسجيل تعليقاتهن حولها.
- التنويع: حيث تم استخدام مصادر ووسائل متنوعة لجمع البيانات وهي استخدام الملاحظة والعصف الذهني، كما تضمن أيضاً استخدام توجهات نظرية متنوعة للوصول إلى أقوى أساس ممكن للتحليل والنتائج.
- الوصف المكثف: تم توخي الدقة والتفصيل والعمق والشمول عند وصف السياق الكلي للدراسة.

## الأساليب الإحصائية

لتحديد الوقت المستغرق في تأدية كل مهمة من المهام تم حساب وقت اليوم المدرسي - وذلك بحساب وقت الحصص والطابور والفسحة - والوقت الذي أشارت التعاميم الصادرة بخصوص تحديد وقت الدوام في الدوام الصيفي في فترة إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام (١٤٣٠/٢٠٠٩) يبدأ من (الساعة ٦:٤٥ إلى الساعة ١٢:٤٥)، وهذا يشير إلى أن وقت الدوام الرسمي يحتوي على(٦) ساعات إلا أن هناك (١٥) دقيقة تم اختزالها من الدوام الرسمي من الوقت المخصص للصلاة من قبل المديرات نظرا لأن وقت صلاة الظهر يأتي بعد الانصراف أو في نهاية الحصة السابعة.وبهذا يكون وقت الدوام الفعلي (٥,٤٥) حيث تم تحويل الوقت اليومي إلى دقائق العمل اليومي لمعرفة معدل الزمن لكل عمل مدرسي، وبلغت (٣٤٥) دقيقة، ثم حساب النسبة المئوية للوقت المستغرق، وذلك بقسمة الوقت المستغرق في تأدية المهمة الواحدة من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي على عدد دقائق الوقت الرسمي اليومية الكلية مضروبة في مائة. كما تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وهي: التكرارات، والنسبة المئوية لمعرفة درجة توافر العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت وأدوات وأساليب إدارة الوقت بفاعلية.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: "كيف توزع المديرات وقتهن على المهام التي يمارسنها في أثناء الدوام الرسمي وما نوعية المهام التي تقضي المديرة وقتها فيها في المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة؟". كما هو مبين في الجدول المرقومة بـ (٢)، (٣)، (٤)، (٥)، (٦) على النحو الآتي:

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام عملية بناء المجموعات في تحليل ما توصلت إليه من نتائج الملاحظة، بالنظر إلى البيانات نظرة رأسية وبشكل مرتب وذلك لتحديد العلاقات والأنماط المتشابهة لترميزها ثم فرزها وتجميعها في مجموعات متشابهة، ثم معالجتها إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS). وتوصلت إلى أن نوعية المهام التي تمارسها المديرة في أثناء الدوام الرسمي والوقت المستغرق في تأديتها تنقسم إلى: مهام إدارية (واجبات تتعلق بالأعمال المكتبية، وتهتم بالشكل التنظيمي للعمل الإداري وتساعد في خدمة المهام الفنية)، وفنية (تتعلق بتحسين العلمية التعليمية)، وذات علاقة بالمجتمع المحلي (هي المهام التي تمارسها المديرة لتوطيد العلاقة بين المدرسة والبيت والبيئة الخارجية)، ومهام شخصية (هي الأعمال التي تقوم بها المديرة وتمثل هدراً لوقت الدوام الرسمي). رغم صعوبة ذلك لأنه قد تشمل المهمة الواحدة أعمالاً إدارية وفنية لذلك تم تقسيم المهام حسب ما يغلب على نوع المهمة وفي ضوء القراءة المتخصصة في هذا المجال والخبرة العملية في تدريس مهام مديرات المدارس والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة. وعرضت نتائج هذا السؤال في الجداول (٢،٦)

**الجدول رقم (٢)**
**قيم النسبة المئوية والوقت المستغرق في تأدية كل مهمة من المهام من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي مرتبة تنازلياً**

| المهام | الوقت المستغرق بالدقائق | الوقت المستغرق بالساعات والدقائق | النسبة المئوية من الوقت اليومي |
|---|---|---|---|
| مهام إدارية | ١٨٥ | ٣,٤٠ | ٪ ٥٣,٦ |
| مهام فنية | ٦٥ | ١,٥ | ٪١٨,٩ |
| مهام شخصية | ٦٠ | ١ | ٪١٧,٤ |
| مهام ذات علاقة بالمجتمع المحلي | ٣٥ | ٣٥ دقيقة | ٪١٠,١ |

أظهر الجدول رقم (٢): أن أعلى المهام نسبة من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي هي المهام الإدارية بنسبة (٥٣,٦٪)، يليها في المرتبة

الثانية المهام الفنية بنسبة (١٨,٩٪)، يليها في المرتبة الثالثة المهام الشخصية بنسبة (١٧,٤٪)، يليها في المرتبة الرابعة المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي بنسبة (١٠,١٪). وهذا يشير إلى أن مديرات المدارس يستغرقن أكبر وقت في الدوام الرسمي لإنجاز المهام الإدارية حيث تمضي مديرة المدرسة أكثر من نصف وقت الدوام الرسمي في إنجاز المهام الإدارية، وتستغرق في ذلك ثلاث ساعات وأربعين دقيقة. وربما يرجع ذلك إلى تصور عن خطأ لدى المديرات في أن مسئوليتهن الكبرى تكمن في تصريف العمل الإداري، وإلى قلة الصلاحيات الممنوحة للمديرات، ومركزية المديرة في القيام بالمهام، وعدم تفويض السلطة في الأعمال الكتابية، وقلة الكوادر المساندة للمديرة، وعدم وجود سكرتيرة، كما قد يرجع إلى اهتمام المشرفات الإداريات بهذه النوعية من الأعمال في أثناء متابعة المديرات والحكم على كفاءة المديرات في ضوء قيامهن بممارسة الأعمال الإدارية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة داهي غراد وآخرين (DahiGrad, 1998) التي بينت أن المديرين يقضون (٨٥٪) من وقت الدوام المدرسي في الأعمال الإدارية على حساب الأعمال الفنية وذات العلاقة بالمجتمع المحلي.

## المهام الإدارية

**الجدول رقم (٣)**
**قيم النسبة المئوية والوقت المستغرق في تأدية كل مهمة من المهام الإدارية من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي مرتبة تنازلياً.**

| م | المهام الإدارية | الوقت المستغرق بالدقائق | النسبة المئوية من الوقت اليومي |
|---|---|---|---|
| ١ | الأعمال الورقية المكتبية الروتينية مثل الرد على المكاتبات وتعبئة السجلات. | ٤٠ | ١١,٦٪ |
| ٢ | الرد على الاستفسارات (العاملات، الطالبات، أولياء الأمور). | ٢٠ | ٥,٨ ٪ |
| ٣ | الاطلاع على البريد الوارد وإبلاغه للمعنيات. | ١٥ | ٤,٣ ٪ |
| ٤ | الرد على المكالمات الهاتفية. | ١٥ | ٤,٣ ٪ |
| ٥ | حضور الطابور الصباحي. | ١٥ | ٤,٣٪ |
| ٦ | مقابلة المشرفات التربويات. | ١٢ | ٣,٥ ٪ |
| ٧ | متابعة عمل الإداريات والمستخدمات. | ١٢ | ٣,٥ ٪ |
| ٨ | القيام بجولة داخل المدرسة. | ١٠ | ٢,٩ ٪ |
| ٩ | الإشراف على توزيع جدول الاحتياطي للمعلمات الغائبات. | ١٠ | ٢,٩ ٪ |
| ١٠ | متابعة نظافة المبنى وصيانته | ١٠ | ٢,٩ ٪ |
| ١١ | الإشراف على المقصف المدرسي. | ٨ | ٢,٣ ٪ |
| ١٢ | متابعة تنفيذ الجدول المدرسي. | ٨ | ٢,٣ ٪ |
| | مجموع المهام الإدارية | ١٨٥ | ٥٣,٦ ٪ |

يتضح من الجدول رقم (٣) أن أعلى المهام الإدارية نسبة من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي كانت الأعمال الورقية المكتبية الروتينية مثل الرد على المكاتبات وتعبئة السجلات بنسبة (١١,٦٪) يليها الرد على الاستفسارات (العاملات، والطالبات، وأولياء الأمور) بنسبة (٥,٨٪) يليها الاطلاع على البريد الوارد وإبلاغه للمعنيات، والرد على المكالمات الهاتفية، وحضور الطابور الصباحي، وقد حصلت هذه المهام الثلاث على النسبة نفسها من حيث الوقت المستغرق في تأديتها (٤,٣٪) يليها مقابلة المشرفات التربويات ومتابعة عمل الإداريات والمستخدمات وقد حصلتا على النسبة نفسها (٣,٥٪) ثم القيام بجولة داخل المدرسة والإشراف على توزيع الجدول الاحتياطي للمعلمات الغائبات وقد حصلت على نسبة (٢,٩٪)، وكانت أقل نسبة من حيث الوقت المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي الإشراف على المقصف المدرسي ومتابعة الجدول المدرسي بنسبة (٢,٣٪). وربما يرجع حصول الأعمال الورقية المكتبية الروتينية مثل الرد على المكاتبات وتعبئة السجلات على أعلى نسبة لكثرة الخطابات والمراسلات والإحصاءات المطلوبة من المديرات من قبل الإدارة العامة للتربية والتعليم، ولكون تعبئة السجلات كما ترى المديرات المعيار على كفاءتهن في تأدية المهام المنوطة بهن من قِبل المشرفات الإداريات عليهن حيث يعطينها جل اهتمامهن في المتابعة، لذا يصرفن وقتاً أطول في الاهتمام بها، وإلى عدم إعداد دورات تدريبية للمديرات حول أساليب وطرق إدارة الوقت بفعالية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة بلندينغر وسنايبس (Blendinger & Snipes, 1996): التي بينت أن المديرين يستغرقون في إدارة الشئون المكتبية والروتينية مثل: الصادر والوارد والاتصالات الهاتفية بنسبة (٤٤٪).

كما تبين من خلال تنظيم الجلسات مع مديرات المدارس اللاتي أجريت عليهن الملاحظة لمناقشة نتائج الملاحظة وتعليقاتهن عليها، أنهن يقمن بأعمال إدارية أخرى، بعض منها أسبوعيٌّ مثل: متابعة عمل اللجان والمجالس المدرسية وبعضها شهريٌّ مثل: وضع جداول المناوبة والإشراف اليومي، ومتابعة الشئون المالية من (مصروفات وإيرادات)، والاهتمام بشئون المكتبة المدرسية، وكتابة التقارير المطلوبة من الإدارة العامة للتربية والتعليم، وبعضها سنوي مثل: الإشراف على قبول الطالبات، والإشراف على وضع الجدول المدرسي.

**- المهام الفنية:**

**الجدول رقم (٤)**
**قيم النسبة المئوية والوقت المستغرق في تأدية كل مهمة من المهام الفنية من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي مرتبة تنازلياً**

| م | المهام الفنية | الوقت المستغرق بالدقائق | النسبة المئوية من الوقت اليومي |
|---|---|---|---|
| ١ | متابعة دفاتر المعلمات. | ٢٠ | ٥,٨ ٪ |
| ٢ | المساهمة في حل مشكلات الطالبات. | ٢٠ | ٥,٨ ٪ |
| ٣ | متابعة تنفيذ المعلمات لواجباتهن. | ١٥ | ٤,٣ ٪ |
| ٤ | الإشراف على النشاط التربوي. | ١٥ | ٤,٣ ٪ |
| | مجموع المهام الفنية | ٦٥ | ١٨,٩٪ |

يتضح من الجدول رقم (٤)، أن أعلى المهام الفنية نسبة من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي كانت متابعة دفاتر تحضير المعلمات، والمساهمة في حل مشكلات الطالبات، وقد حصلتا على النسبة نفسها (٥,٨٪)، يليهما متابعة تنفيذ المعلمات لواجباتهن، والإشراف على النشاط التربوي بنسبة (٤,٣٪).

كما تبين من خلال تنظيم الجلسات مع مديرات المدارس اللاتي أجريت عليهن الملاحظة لمناقشة نتائج الملاحظة وتعليقاتهن عليها، أنهنّ يقمن بإعمال فنية أخرى، بعض منها أسبوعي مثل: الزيارات الميدانية للمعلمات وبعضها شهري مثل: الإشراف على الاختبارات الشهرية، وبعضها نصف سنوي مثل: عقد اجتماعات لمدارسة المشكلات التي تواجه المدرسة، وبعضها سنوي مثل وضع خطط سنوية لتنظيم العمل في المدرسة، وتعبئة تقارير الأداء للمعلمات والإداريات والمستخدمات.

**- المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي:**

**الجدول رقم (٥)**
**قيم النسبة المئوية والوقت المستغرق في تأدية كل مهمة من المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي مرتبة تنازلياً**

| م | المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي | الوقت المستغرق بالدقائق | النسبة المئوية من الوقت اليومي |
|---|---|---|---|
| ٢ | مقابلة أمهات الطالبات. | ١٥ | ٤,٣ ٪ |
| ٣ | الإشراف على اجتماعات مجالس الأمهات. | ١٢ | ٣,٥٪ |
| ٤ | متابعة إبلاغ أولياء الأمور بمستويات بناتهن وسلوكياتهن. | ٨ | ٢,٣ ٪ |
| | مجموع المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي | ٣٥ | ١٠,١٪ |

يتضح من الجدول رقم (٥): أن أعلى المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي نسبة من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي كانت مقابلة أمهات الطالبات بنسبة (٤,٣٪)، يليها الإشراف على مجالس الأمهات بنسبة (٣,٥٪)، يليها بنسبة (٢,٣٪). وهذا يشير إلى أن المديرات يقضين وقتاً قليلاً في ممارسة المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي، وربما يرجع ذلك إلى عدم وعي المديرات بأهمية دورهن في تفعيل العلاقة بالمجتمع المحلي وتخصيص وقت أطول في تنفيذ المهام ذات العلاقة بالمجتمع بالمحلي.

كما تبين من خلال تنظيم الجلسات مع مديرات المدارس اللاتي أجريت عليهن الملاحظة لمناقشة نتائج الملاحظة وتعليقاتهن عليها، أنهن يقمن بأعمال ذات علاقة بالمجتمع المحلي سنوية مثل: وضع الخطط لتنظيم العلاقة بين البيت والبيئة الخارجية، والاستفادة من الكوادر في المجتمع في تنظيم برامج توعوية وثقافية.

### - المهام الشخصية:

**الجدول رقم (٦)**
**قيم النسبة المئوية والوقت المستغرق في تأدية كل مهمة من المهام الشخصية من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي مرتبة تنازلياً**

| م | مهام شخصية | الوقت المستغرق بالدقائق | النسبة المئوية من الوقت اليومي |
|---|---|---|---|
| ١ | المحادثات الخاصة. | ٢٠ | ٥,٨٪ |
| ٢ | وإجراء المكالمات الشخصية أو استقبالها | ١٥ | ٤,٣٪ |
| ٣ | الفطور. | ١٥ | ٤,٣٪ |
| ٤ | شرب القهوة وأكل التمر. | ١٠ | ٢,٩٪ |
| | مجموع المهام الشخصية | ٦٠ | ١٧,٤٪ |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أعلى المهام الشخصية نسبة من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي اليومي كانت المحادثة الخاصة بنسبة (٥,٨٪)، يليها إجراء المكالمات الشخصية واستقبالها، والفطور وقد حصلتا على النسبة نفسها (٤,٣٪) يليهما شرب القهوة وأكل التمر بنسبة (٢,٩٪). وهذا يشير إلى أن المديرات يصرفن من وقتهن ساعةً من وقت الدوام هدراً دون استثمارها بما يعود بالنفع على العملية التعليمية، وربما يرجع ذلك إلى عدم وجود معايير رقابية لتأدية المديرات أعمالهن، وعدم المتابعة المستمرة من قبل المشرفات الإداريات، وعدم تذكير النفس بالأمانة وعظم المسئولية.

كما تبين من خلال تنظيم الجلسات مع مديرات المدارس اللاتي أُجْرَيت عليهنّ الملاحظة

لمناقشة نتائج الملاحظة، وتعليقاتهن عليها، أنهنّ يَقُمن بأعمال شخصية مثل: الخروج من المدرسة قبل الدوام المدرسي لقضاء حاجات خاصة.وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العضايلة، ٢٠٠٤) التي بينت أن المدير يصرف ساعتين يومياً في أعمال خاصة، ليست ذات علاقة بالعمل، وأن ما يزيد عن (٢٢٪) من وقت العمل الرسمي يهدر في أعمال ذات طابع شخصي.

## عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "ما العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت، وما مدى توافرها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة؟" والجدول رقم (٧) يعرض تلك النتائج.

للإجابة على السؤالين الثاني والثالث، تمّ استخدام أسلوب العصف الذهني كأسلوب للتفكير الجماعي لجمع المعلومات من المديرات عن العوامل التي قد تتسبب في ضياع (هدر) وطرح أفكار تطبيقية مناسبة لأساليب وأدوات إدارة الوقت بفاعلية، ثم أُعدّت قائمة في ضوء ما تم التوصل إليه عن عوامل ضياع الوقت لمعرفة آراء المديرات حول مدى توافرها، وأيضاً بالنسبة للأدوات والأساليب التي تسهم في إدارة الوقت بفاعلية لمعرفة آراء المديرات حول مدى ممارستها، والجدول رقم (٧) يعرض النتائج.

**الجدول رقم (٧)**
**آراء المديرات حول العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت ومدى توافرها من وجهة نظرهن مرتبة تنازليا**

| م | العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت من وجهة نظر المديرات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | الإطلاع على البريد الوارد والرد عليه. | ١٩ | ٪ ٩٥ |
| ٢ | الروتين المتكرر اليومي. | ١٩ | ٪ ٩٥ |
| ٣ | كثرة الاستفسارات. | ١٩ | ٪ ٩٥ |
| ٤ | كثرة غياب المديرات. | ١٩ | ٪ ٩٥ |
| ٥ | قلة المعرفة بأساليب وأدوات إدارة الوقت. | ١٨ | ٪٩٠ |
| ٦ | فقدان المعايير الرقابية على أداء الأعمال. | ١٨ | ٪٩٠ |
| ٧ | مركزية المديرة وعدم ميلها للتفويض. | ١٨ | ٪٩٠ |
| ٨ | كثرة التنقلات وإصدار أوامر النقل لمعلم دون تامين البديل. | ١٦ | ٪ ٨٠ |
| ٩ | عدم الالتزام بالخطط اليومية والشهرية والسنوية. | ١٦ | ٪ ٨٠ |
| ١٠ | تبادل الأحاديث الخاصة. | ١٥ | ٪ ٧٥ |
| ١١ | المكالمات الهاتفية الخاصة. | ١٥ | ٪ ٧٥ |
| ١٢ | تعدد المهام المختلفة والمطلوبة من المدير في وقت واحد. | ١٤ | ٪ ٧٠ |
| ١٣ | عدم تحديد موعد نهائي لإنجاز المهام. | ١٤ | ٪ ٧٠ |
| ١٤ | قلة الإمكانات المادية والبشرية. | ١٤ | ٪ ٧٠ |
| ١٥ | نظام سيئ للملفات. | ١٢ | ٪ ٦٠ |

**تابع الجدول رقم (٧)**

| م | العوامل التي تؤدي إلى ضياع الوقت من وجهة نظر المديرات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١٦ | قلة الوقت المتاح لإنجاز المهام المتعددة. | ١٢ | ٦٠٪ |
| ١٧ | ضعف الوعي بأهمية الوقت. | ١٢ | ٦٠٪ |
| ١٨ | عدم وجود توصيف واضح ومحدد لأعمال المديرات. | ١٢ | ٦٠٪ |
| ١٩ | ضعف نظام الرقابة. | ١٢ | ٦٠٪ |
| ٢٠ | ضعف ولاء المديرة للمدرسة. | ١١ | ٥٥٪ |
| ٢١ | العلاقات التي تقوم على المحسوبية بين المديرة والمعلمات. | ١١ | ٥٥٪ |
| ٢٢ | عدم إتباع أسلوب التقويم الذاتي اليومي والأسبوعي. | ١١ | ٥٥٪ |
| ٢٣ | كثرة المشكلات المتعلقة بالطالبات. | ٩ | ٤٥٪ |
| ٢٤ | كثرة متطلبات الأنشطة والمسابقات المحلية. | ٨ | ٤٠٪ |
| ٢٥ | كثرة المشكلات المتعلقة بالمعلمات. | ٨ | ٤٠٪ |
| ٢٦ | تردد الزوار على المدرسة. | ٧ | ٣٥٪ |
| ٢٧ | تأجيل إنجاز المهام. | ٦ | ٣٠٪ |
| ٢٨ | مقابلات أولياء الأمور. | ٦ | ٣٠٪ |
| ٢٩ | تناول الشاي والقهوة والمرطبات. | ٦ | ٣٠٪ |
| ٣٠ | عقد الدورات التدريبية للمديرات والمعلمات أثناء اليوم الدراسي. | ٦ | ٣٠٪ |
| ٣١ | الإطالة في الرد على المكاتبات. | ٦ | ٣٠٪ |
| ٣٢ | الاجتماعات التي غير المعدة مسبقاً والتي لا تعالج مشكلة واقعية. | ٧ | ٣٠٪ |
| ٣٣ | التردد في اتخاذ القرارات. | ٦ | ٣٠٪ |

اتضح من الجدول رقم (٧)، أن المديرات يرين أن هناك عوامل متعددة تؤدي إلى ضياع الوقت وأن هذه العوامل تتوافر مابين (٩٥٪) إلى (٣٠٪)، وأن أعلى العوامل تأثيراً في ضياع الوقت اليومي لمديرات المدارس هي: الاطلاع على البريد الوارد والرد عليه، والروتين اليومي المتكرر، وكثرة والاستفسارات، وكثرة غياب المديرات، حيث حصلت على نسبة (٩٥٪)، وأقلها تأثيراً في ضياع الوقت اليومي لمديرات المدارس تأجيل إنجاز المهام، ومقابلات أولياء الأمور، وتناول الشاي والقهوة والمرطبات، وعقد الدورات التدريبية للمديرات والمعلمات أثناء اليوم الدراسي، والإطالة في الرد على المكاتبات، والاجتماعات التي غير المعدة مسبقاً والتي لا تعالج مشكلة واقعية، والتردد في اتخاذ القرارات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشراري (٢٠٠٤) التي أوضحت أن من عوائق وقت المدير كثرة الاستفسارات، والروتين اليومي المتكرر، وقلة الوقت المتاح لإنجاز المهام المتعددة، وتأجيل إنجاز المهام، ومقابلات أولياء الأمور، وعدم اتباع أسلوب التقويم الذاتي اليومي والأسبوعي، وتبادل الأحاديث الخاصة، وتناول الشاي والقهوة والمرطبات، كما تتفق مع دراسة هدية (٢٠٠٧م) التي استنتجت أن من عوائق إدارة الوقت كثرة التعاميم الواردة للمدرسة، وكثرة الأعمال الكتابية اليومية المتكررة.

## عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: ما الأدوات والأساليب التي تسهم في إدارة الوقت بفاعلية، وما مدى ممارستها من وجهة نظر المديرات في المدارس المتوسطة؟ كما هو مبين في الجدول رقم (٨):

**الجدول رقم (٨)**
**آراء المديرات حول أساليب وأدوات إدارة الوقت بفاعلية ومدى ممارستها من وجهة نظرهن مرتبة تنازليا**

| م | أدوات وأساليب إدارة الوقت بفاعلية من وجهة نظر المديرات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | استخدام الحاسب الآلي في تنظيم العمل. | ١٧ | ٨٥ ٪ |
| ٢ | تهيئة مناخ مريح للعمل. | ١٧ | ٨٥ ٪ |
| ٣ | استغلال وقت نشاط وحماس المديرة للقيام بالأعمال ذات القيمة العالية. | ١٥ | ٧٥ ٪ |
| ٤ | ترتيب الأدوات والأوراق بشكل منتظم على المكتب. | ١٣ | ٦٥ ٪ |
| ٥ | التخلص من الأوراق غير المهمة أول بأول. | ١٢ | ٦٠ ٪ |
| ٦ | عدم تأجيل عمل اليوم إلى الغد. | ١٠ | ٥٠ ٪ |
| ٧ | التركيز على الأولويات. | ٩ | ٤٥٪ |
| ٨ | وضع قائمة بالأهداف التي تسعى المديرة لانجازها خلال الأسبوع حسب الأولوية. | ٩ | ٤٥ ٪ |
| ٩ | الرد على المكاتبات بأسلوب واضح وموجز. | ٩ | ٤٥٪ |
| ١٠ | وضع قائمة بالأعمال اليومية التي يجب انجازها حسب الأولوية مع مراعاة عدم وضع مهام كثيرة في القائمة | ٧ | ٣٥ ٪ |
| ١١ | الاستعانة بالبريد الالكتروني لإنجاز اكبر قدر من الاتصالات. | ٧ | ٣٥ ٪ |
| ١٢ | التخلص من معوقات الوقت. | ٦ | ٣٠٪ |
| ١٣ | انتهاج أسلوب فرق العمل. | ٦ | ٣٠ ٪ |
| ١٤ | الرد وإجراء المكالمات مختصرة وعدم الاستطراد. | ٤ | ٢٠ ٪ |
| ١٥ | تطبيق مبدأ الضرورة، والملائمة، والفعالية كمعايير على المهام لتحديد أولوياتها | ٤ | ٢٠٪ |
| ١٦ | تحديد زمن للبدء بالمهمة والانتهاء منها. | ٢ | ١٠٪ |
| ١٧ | عمل برنامج زمني لتحقيق الأهداف. | ٢ | ١٠٪ |
| ١٨ | وضع النشاطات الفرعية في قائمة مفردة لانجازها مجتمعة في وقتها المحدد. | ٢ | ١٠٪ |

اتضح من الجدول رقم (٨) أن المديرات يرين أن هناك أدوات ووسائل متعددة لإدارة الوقت بفاعلية، وتراوحت نسبة ممارسة هذه الأدوات من قبل المديرات مابين (٨٥٪) و(١٠٪)، وأن أعلى الأدوات ممارسةً في إدارة الوقت اليومي لمديرات المدارس هي: استخدام الحاسب الآلي في تنظيم العمل، وتهيئة مناخ مريح للعمل، حيث حصلتا على نسبة (٨٥٪)، وأقلها ممارسة في إدارة الوقت اليومي لمديرات المدارس هي: تحديد زمن للبدء بالمهمة والانتهاء منها، وعمل

برنامج زمني لتحقيق الأهداف، ووضع النشاطات الفرعية في قائمة مفردة لإنجازها مجتمعة في وقتها المحدد وقد حصلت على نسبة ١٠٪. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة باباس (Pappas, 2004) التي أظهرت أنّ من الوسائل التي تساعد على إدارة الوقت بنجاح التخطيط بتجهيز قائمة بالمهام التي يجب إنجازها أو ترتيبها تبعاً لأهميتها، والمرونة والاحتفاظ ببرامج عمل وخطط زمنية وتنظيم المكاتب والأدوات، وتقسيم المهام إلى مهام فرعية، ووضع معايير رقابية وقائية لأداء العمل، كما تتفق مع دراسة هدية (٢٠٠٧) التي أوضحت أنّ من أهم المقترحات لزيادة فاعلية إدارة الوقت: التخطيط المسبق لانجاز للمهام، وتحديد الأهداف والأولويات، وتخصيص وقت أكثر للمهام الأكثر أهمية، وتتفق معدراسة كيرينس وغارديز (Kearns & Gardiner, 2007) التي بينت أن من استراتيجيات إدارة الوقت تطبيق معايير الضرورة والملاءمة والفعالية على نوع العمل، والالتزام بتدوين المهام بقائمة والسعي لإنجازها، ومعرفة أسباب هدر الوقت، ودراسة دراسة رودر (Ruder, 2008) التي أشارت إلى أن من الطرق التي يستخدمها المديرون في استغلال الوقت بطريقة مثلى: التركيز على منع المشكلات أكثر من التركيز على محاولة حلها.

## الاستنتاجات

- إن أعلى المهام من حيث الزمن المستغرق في تأديتها من مجموع وقت الدوام الرسمي المهام الإدارية، يليها المهام الفنية، يليها المهام الشخصية، يليها المهام ذات العلاقة بالمجتمع المحلي.

- إن هناك عوامل تؤدي إلى ضياع وقت المديرات من أهمها: الاطلاع على البريد الوارد والرد عليه، والروتين اليومي، وكثرة الاستفسارات، وغياب المديرات.

- إن من أكثر أساليب إدارة الوقت بفاعلية استخداماً: استخدام الحاسب الآلي في تنظيم العمل، وتهيئة مناخ مريح للعمل.

## التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة تم وضع التوصيات الآتية:

- ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمديرات، تهدف إلى رفع وعيهن بنشر ثقافة إدارة الوقت وأهمية إدارته، وتنمية مهاراتهن في كيفية ممارسة الوظائف الإدارية في ضوء أساليب إدارة الوقت في الواقع العملي، وتدريبهن على القدرة على التفويض، وتحمل المسئولية، اليقظة،

ومهارات الاتصال (الإنصات، والطلاقة اللفظية، والكتابة بشكل مختصر وإبلاغ الرسالة بوضوح)، والقدرة على تحديد الأولويات.

– ضرورة توفير سكرتارية لمديرة المدرسة مؤهلة تساهم في تسيير بعض الأمور الإدارية، وبما يوفر الوقت للاهتمام بالأمور الإشرافية للمديرات، وذات العلاقة بالمجتمع المحلي.

– ضرورة حوسبة الأعمال الإدارية لاستثمار الوقت بطريقة اقتصادية.

– ينبغي على المديرات استخدام تفويض السلطة فيما يتعلق بالأعمال الروتينية والبسيطة لتوفير الوقت لديهن، للاهتمام بتطوير العملية التعليمية، والنهوض بالعملية الإدارية.

– منح المديرات صلاحيات أكبر في مجال العمل الإداري؛ لتمكينهن من اتخاذ القرارات اللازمة للنهوض بالعملية الإدارية، وتحفيزهن على الالتزام بوقت الدوام المدرسي، واستغلاله بأسلوب أمثل من خلال الحوافز المادية والمعنوية.

– استخدام المديرات سجلاً يوميًّا لرصد سلوكياتهن ومهامهن اليومية، والعمل على تحليل ما يرصد فيه لغايات إعادة توزيع الوقت المصروف على مجالات أعمالهنّ اليومية، بحيث يراعى صرف الوقت الأطول حسب أهمية المهمة وضرورته أو أثرها، وتحديد مواعيد ثابتة لمقابلة مديرة المدرسة لأمهات الطالبات.

– ضرورة إعطاء دور فاعل للأخصائية الاجتماعية في المدرسة؛ للحد من المشكلات التي تواجه الطالبات باستخدام سياسة النظام الوقائي (الوقاية من الحريق بدلاً من إطفاء الحريق) كمبدأ من مبادئ الجودة الشاملة لمعالجة المشكلات قبل استفحالها.

– ضرورة استكمال النقص في الكوادر التعليمية والإدارية من بداية العام الدراسي، وعدم نقل المعلمات المفاجئ والمستمر طوال العام لضمان استقرار الجدول المدرسي.

– على الإدارات العامة للتربية والتعليم توفير مرجعية موضوعية لمقاييس الأداء، ونظام رقابة ومحاسبية للمديرات اللاتي يتسببن في هدر وقت العمل.

– المعالجة الواقعية لمضيعات الوقت في الإدارة المدرسية، للتخفيف من الآثار التي يمكن أن تؤثر في القصور الحاصل في ممارسة أساليب إدارة الوقت، واستخدام أدوات وأساليب إدارة الوقت العملية من خلال الأخذ بالخرائط (النماذج) التي تم وضعها في ضوء نتائج الدراسة الميدانية.

## مقترحات لدراسات مستقبلية

الدراسة الحالية تتضمن دراسة إدارة الوقت من حيث كيفية توزيع صرفه على لذا يقترح إجراء الدراسات المستقبلية الآتية:

- دراسة حول العلاقة بين هدر الوقت وزيادة التكلفة.
- دراسة عن مهارات إدارة الوقت.

## المراجع


القرآن الكريم.

الجرجاوي، زياد على ونشوان، جميل عمر (٢٠٠٤). **عوامل هدر الوقت المدرسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة**. بحث قدم إلى المؤتمر التربوي الأول (التربية في فلسطين وتغيرات العصر) المنعقد بكلية التربية في الجامعة الإسلامية في الفترة ٢٣ - ١١.

الجريسي، خالد عبد الرحمن (٢٠٠٧). **إدارة الوقت من المنظور الإسلامي والإداري** (ط٣). الرياض: مؤسسة الجريسي للتوزيع والإعلان.

الخضيري، محسن أحمد (٢٠٠٠). **الإدارة التنافسية للوقت**. الرياض: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

خليل، نبيل سعد (١٩٩٦). فعالية إدارة الوقت من وجهة نظر مديري ونظار مدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. **دراسات تربوية واجتماعية**، ٢(٤٣)، ٢٨٧-٣٣٧.

ديفدسون، جيف (٢٠٠٢). **إدارة الوقت: خطوة.خطوة** (ترجمة: جولي صليبا). بيروت: أكاديميا للنشر والتوزيع.

الزهراني، بشير مسفر (٢٠٠٧). **مدى ممارسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية بمنطقة الباحة لأساليب إدارة الوقت في ضوء الوظائف الإدارية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، السودان.

السنة النبوية صحيح البخاري رقم الحديث٦٤١٢.

السويدان، طارق والعدلوني محمد أكرم (٢٠٠٥). **إدارة الوقت** (ط٢). الرياض: قرطبة للنشر والتوزيع.

الشراري، عبد الله محمد (٢٠٠٤). **إدارة الوقت لدى مديري المدارس في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الشرمان، عبد الله علي (٢٠٠٥). **فن إدارة الوقت وحفظ الزمن**. الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.

العساف، صالح حمد (٢٠٠١). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** (ط٢). الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

العضايلة، عدنان عبد السلام (٢٠٠٤). إدارة الوقت لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة الكرك. **مؤتة للبحوث والدراسات**، ١٩(٧)، ١٧٥-٢٠١.

الغامدي، محمد أحمد (٢٠٠٨). **إدارة الوقت لدى مديري المدارس الثانوية بمدينة الطائف من جهة نظر وكلائهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية والتخطيط، جامعة أم القرى.

كلية هارفارد لإدارة الأعمال (٢٠٠٨). **إدارة الوقت: حلول من الخبراء لتحديات يومية**. (ترجمة وليد شحادة). الرياض: العبيكان للنشر.

كي، فرنسيس (٢٠٠٥). **من هنا ابدأ إدارة وقتك: المرشد الكامل في المحافظة على عادت العمل المهمة**. الرياض: مكتبة جرير.

المملكة العربية السعودية، الإدارة العامة للتربية والتعليم (٢٠٠٩ / ٢٠١٠). **إحصائية إدارة التربية والتعليم لمدارس التعليم العام**. ص١-٣.

ميالاري، غاستون (٢٠٠٨). **طرق البحث في علوم التربية** (ترجمة شفيق محسن). عمان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.

هاينز، ماريون (٢٠٠١). **إدارة الوقت** (ترجمة عبد الله بلال). الرياض: دارة المعرفة للتنمية البشرية.

هدية، سعيد على عوض (٢٠٠٧). **إدارة الوقت لدى مديري المدارس الحكومية (دراسة ميدانية بمنطقة عسير التعليمية)**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، السعودية.

الين، م. ن (٢٠٠٨). **إدارة الوقت** (ط٢)، (ترجمة قسم الترجمة بدار الفاروق). القاهرة: دار الفاروق للنشر والتوزيع.

يوسف، أيمن حمد أحمد (٢٠٠٣). **إدارة الوقت لدى مديري ومدارس وكالة الغوث الدولية ومديراتها في منطقة القدس وأريحا من وجهة نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية، جامعة القدس، فلسطين.

Bizar, M. (2009). **School leadership in times of urban reform**. New York: Kindle Book.

Blendinger, J. & Snipes, G.(1996). Managerial behavior of a first year principal. **Educational Research Association, 32**(2), 77-81.

Brown, A., Adams, J. & Amjad, A. (2007). The relationship between human capital and time performance in project management: A path analysis. **International Journal of Project Management, 25**(1) 77-89.

Buck, F. (2008). **Get organized! Time management for school leaders.** New York: Eye on Education.

Dahigrade, J., Krstensen, K., kanji, G., Hans, j.& Shal, A. (1998). Quality management practice a comparative. **International Journal of Quality & Reliability Management,** (15), 812-826.

Duncan, Peggy (2008). **The Time Management Memory Jogger: Create Time for the Life You Want.** New York: Spiral-bound.

Frank, B. (2007). **Get organized!: time management for school leaders**. New York: Eye On Education.

Grace, M. (2008). **What time is it now? the keys to successful time management.** New York: Kindle Book

Heaney, L. (2001). A Question of management: Conflict, Pressure and time. **International Journal of Educational Management, 15**(4), 197-203.

Kearns, H. & Gardiner, M. (2007). Is it time well spent? the relationship between time management behaviors, perceived effectiveness and work-related morale and distress in a university context. **Higher Education Research and Development, 26**(2), 235-247.

Mancini, M. (2007). **Time management: 24 techniques to make each minute count at work.** New York: McGraw-Hill.

Ortiz Braschi, Manuel (2008) **Super tactics of time management experts!.** New York: Kindle Book.

Pappas, L. (2004). Management matters: planning goals and time. **School Library Media Activities Monthly, 21**(1), 40-41.

Ruder, R. (2008). Time management for new principals. P**rincipal Leadership, 8**(7), 36-38.

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها

**د. عبدالمهدي علي الجراح**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

**د. خالد إبراهيم العجلوني**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

# درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها

**د. عبدالمهدي علي الجراح**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

**د. خالد إبراهيم العجلوني**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان وتحديد العوائق التي تحول دون استخدامها، وللإجابة عن أسئلة الدراسة هذه قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة وتطويرها، وتم التأكد من صدقها وثباتها. اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) روضة أطفال في مدينة عمان، تم اختيارها عشوائيًا في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨)، وقد تم توزيع أداة الدراسة على جميع المعلمات العاملات في تلك الرياض، حيث بلغ عددهن (١٧٢) معلمة. تم استرجاع (١٥٧) استبانة مكتملة منها. أشارت النتائج إلى قلة توافر في المعدات والبرمجيات في كثير من رياض الأطفال في عمان، إضافة إلى وجود ضعف لدى معلمات رياض الأطفال بشكل عام في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما دلت النتائج على وجود عوائق كثيرة تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، من أبرزها النقص في المعدات والبرمجيات، وقلة الوقت وقلة الحوافز المادية وغيرها. وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير التكنولوجيا المناسبة في رياض الأطفال، وتدريب وتأهيل معلمات رياض الأطفال على استخدام تلك التكنولوجيا.

**الكلمات المفتاحية:** درجة استخدام، معلمات رياض الأطفال، تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، عوائق.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٤/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٠/١٠م

# The Degree of Information and Communication Technology Used by Kindergarten Teachers in Amman and the Obstacles to that Use

**Dr. Abdelmuhdi A. Aljarrah**
Faculty of Educational Sciences
University of Jordan

**Dr. Khalid E. Al-Ajlouni**
Princess Alia University College
Al-Balqa Applied University

## Abstract

This study aimed to determine the degree of the use of information and communication technology by kindergarten teachers in Amman and the obstacles to that use. To answer the study, the researchers developed a questionnaire to explore these questions. The researchers verified both reliability and validity of the instrument. A random sample of this study included (43) kindergartens in Amman city, with (172) kindergarten teachers, during the second semester of the academic year (2007/2008). The study tool was distributed to all the teachers in those kindergartens and (157) completed questionnaires were returned to the researchers. The study findings indicated that there was a shortage in the availability of the hardware and the software in Amman kindergartens. Kindergarten teachers, in Amman, use of information and communication technology was weak. Results showed that there were physical, technical and educationally obstacles.

Therefore, the researchers recommended that there was a necessity to provide the kindergartens with more hardware and software, in addition to a continuous training on new software and hardware.

**Key words:** degree of use, kindergarten teachers, information and communication technology, obstacles.

# درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها

**د. عبدالمهدي علي الجراح**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

**د. خالد إبراهيم العجلوني**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية- الجامعة الأردنية

## مقدمة

أصبح التغيير في دور المعلم في ظل منظومة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضرورة ملحة في هذا العصر، عصر الانفجار المعرفي، فلم يعد المعلم مجرد ناقل للمعلومة من كتاب مدرسي إلى أذهان المتعلمين، بل عليه أن يشارك طلابه في الحصول على المعلومة اللازمة واستخدامها وحفظها للرجوع إليها وقت الحاجة. لذلك ينبغي أن يتم إعداد المعلم تكنولوجيًا، إضافةً إلى الإعداد الأكاديمي، كي يكون قادراً على استخدام التكنولوجيا، وقادرا على التغيير من دوره التقليدي، لمسايرة التطورات التكنولوجية والثورة المعلوماتية التي يشهدها هذا العصر.

فالمعلم الناجح، في العصر الحالي، ليس هو المعلم الخبير في تخصصه والمتقن للمادة التي يدرسها فقط، وإنما الماهر في دمج التكنولوجيا في المواقف التعليمية أيضاً (Weinbugh, Collier & Rivera, 2003). لذا فالنمو المهني للمعلم مسؤولية كبيرة تتحملها الجامعة، ووزارة التربية والتعليم، والمؤسسات التعليمية الأخرى قبل الخدمة وأثناء الخدمة. وهذا يتطلب توزيع المسؤوليات وتكامل النتائج لضمان جودة النوعية في العملية التعليمية، من أجل توفير معلم بمواصفات مطلوبة تجعله قادراً على تسهيل عملية التعليم وتحقيق أهدافها المنشودة (عماد الدين، ٢٠٠٥).

إن النظرة الحالية إلى تكنولوجيا التعليم على أنها طريقة في التفكير، ومنهج في العمل وأسلوب في حل المشكلات، قد أحدثت تأثيراً واضحاً على العملية التعليمية، حيث ساعدت في تحويل النظرة إلى هدف التعليم والحصول على المعرفة من خلال الوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها في حل المشكلات، وساعدت أيضًا في التركيز على بناء إنسان قادر على متابعة تعلمه ذاتياً مدى الحياة (سالم، ٢٠٠٤؛ Kim, 2003). وبناءً على ذلك يرى الباحثان أنه من الواجب على معلمات رياض الأطفال في الأردن تبني أساليب تدريس تقوم على استخدام التكنولوجيا، لمساعدة الطفل على امتلاك مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين، بحيث

يشعر أنه في مجتمع واسع، وأن في مقدوره التأثير بفاعلية في بناء هذا العالم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة ساندهولتز وريلي. (Sandhotlz & Reilly, 2004)

**الأهمية التربوية لدور رياض الأطفال**

إن أهداف التربية في رياض الأطفال لا تنفصل عن أهداف التربية بشكل عام، فإذا كانت التربية تهدف إلى بناء المواطن الصالح الذي يسهم في بناء وطنه بشخصية متكاملة، فإن الاهتمام بمرحلة الطفولة المبكرة يمثل جزءاً من الاهتمام بالحاضر والمستقبل معاً، وبعد واحداً من المعالم التي يستدل بها على تبلور الوعي المجتمعي ورقيّ ثقافته، لأن الأطفال يشكلون الشريحة الأكثر أهميةً في المجتمع، ولأنهم جيل المستقبل وهذا مطلب اجتماعي مهم. لذا تعتبر رياض الأطفال مؤسسات تربوية واجتماعية مهمة في أي مجتمع واع، فهي تسعى إلى تأهيل الطفل تأهيلاً سليماً للالتحاق بالمرحلة الأساسية، وذلك حتى لا يشعر بالانتقال المفاجئ من البيت إلى المدرسة، حيث تترك له الحرية التامة في ممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكاناته. إن الطفل في هذه المرحلة بحاجة إلى التشجيع المستمر من معلماته، من أجل تنمية حب العمل الجماعي لديهم، وغرس روح التعاون والمشاركة الإيجابية، والاعتماد على النفس والثقة فيها، واكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية وتكوين الاتجاهات السليمة تجاه العملية التعليمية. لذا يجب الاهتمام بإعداد معلمة رياض الأطفال باستمرار، والعمل على تأهيلها مهنيًا وتكنولوجيًا قبل وأثناء الخدمة (Weinbugh, Collier & Rivera, 2003).

وإذا كان المعلم مطالباً في مراحل التعليم المختلفة بأن يتقن المادة التعليمية التي يدرسها، ويحسن إدارة الفصل وغيرها، فإن الموقف مختلف مع معلمة رياض الأطفال، فالتربية في رياض الأطفال ذات أهمية خاصة في حد ذاتها، بالإضافة إلى أهميتها بالنسبة للإعداد للمرحلة التالية في سلم التعلم، ولذلك فهي تحتاج إلى المربي الذي يراعي حاجات الطفل بما يمتلكه من كفايات متعددة تتضمن مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

إن معلمة رياض الأطفال تعد من أهم العوامل المؤثرة في تكيف الطفل، وتقبله لرياض الأطفال، فهي أول الراشدين الذين يتعامل معهم الطفل خارج نطاق الأسرة مباشرة، وتقوم بدور مهم في تخليص الطفل من العوائق، وتساعده أيضاً على نمو مواهبه، والعناية بها، أو قد تصدمه وتشعره بالإحباط. وعلى هذا فمعلمة الروضة تحتل المرتبة الثانية في الأهمية بعد الأسرة مباشرة من حيث دورها في تربية الأطفال، حيث إن الطفل يكون أكثر تقبلاً لتوجيه

معلمته، وأكثر استعدادا وميلا لها من أي شخص آخر (الهنداوي، ٢٠٠٣؛ جروان، ٢٠٠٢).

تشير وزارة التربية و التعليم إلى أن رياض الأطفال في الأردن ليست حديثة العهد، فقد كانت قائمة قبل تأسيس الإمارة كروضة أطفال البطريركية اللاتينية عام (١٨٧٦) وروضة الروم الأرثوذكس عام (١٨٦٠) في مدينة الكرك. ومع إنشاء إمارة شرق الأردن تم إنشاء عدد من رياض الأطفال الخاصة، مثل روضة الغرباء الإسلامية عام (١٩٢٢)، وروضة الأهلية عام (١٩٢٦). وتعمل وزارة التربية والتعليم على حث وتشجيع القطاع الخاص على إنشاء رياض الأطفال، كون مرحلة رياض الأطفال غير إلزامية، ونتيجة لهذا التشجيع فقد ارتفع عدد رياض الأطفال الخاصة من (٥٤٨ إلى ١٠٤٨) روضة أطفال خلال العقد الأخير من القرن الماضي، يلتحق بها أطفال من عمر (٣ سنوات و٨ أشهر إلى ٥سنوات و٨ أشهر). في حين بلغ عدد شعب الرياض الخاصة للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) بمرحلتيه البستان والتمهيدي (٤٢٠٥) شعبة في (١٢٨١) مدرسة وروضة خاصة، التحق بها أكثر من (٩١٧٠٠) طفلاً وطفلةً. أما عن الرياض في القطاع العام ففي عام (١٩٩٩/٢٠٠٠) قامت الوزارة بوضع خطة مرحلية جديدة يتم بموجبها إنشاء ما معدله (٥٠) روضة أطفال في مختلف مناطق المملكة، حيث وصل عدد رياض الأطفال الحكومية التابعة للوزارة (٤٠٣) روضة أطفال للعام الدراسي (٢٠٠٦/٢٠٠٧) يلتحق بها أكثر من (٧٧٠٠) طفل وطفلة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

إن مواجهة تحديات الحياة وتعقيداتها فرضت على المجتمعات المتطورة تغيير طرق تعليم أطفال الروضة، والابتعاد عن الطرق الاعتيادية، وبالتالي توجب عليهم الاتجاه نحو تطوير وتحديث مناهج متكاملة تكنولوجياً، حيث تعد هذه المرحلة من أهم المراحل العمرية عند الفرد. ولن تؤتي هذه المرحلة ثمارها المرجوة دون دعامة أساسية متمثلة في توفير منهج علمي دقيق شامل ومتكامل تكنولوجياً، يناسب طبيعة هذه المرحلة واحتياجات الأطفال فيها، بالإضافة إلى توفير بيئة تربوية منظمة، وكادر فني مدرب ومؤهل على جميع المستويات.

لقد أشارت دراسات عديدة (Plowman & Stephan, 2005; Samaras, 1996; Shade, 1996; Samuelsson, 2001؛ الحيلة، ٢٠٠٧؛ عبد الله، ٢٠٠٦؛ الحمران، ٢٠٠٦؛ مبسلط، ٢٠٠٥؛ عماد الدين، ٢٠٠٥؛ العمايرة، ٢٠٠٣؛ الهنداوي، ٢٠٠٣) إلى أنه لا يوجد اتفاق بين الخبراء على وضع حد أدنى للعمر الذي ينبغي أن يتعرض فيه الطفل لتكنولوجيا المعلومات، بالرغم من الاتفاق بينهم بأن الألفة ببرامج الحاسوب والتعامل مع الإنترنت ضرورية لنجاح الطفل في المدرسة، وفي قدرته على التواصل مع الآخرين. كما أشارت نتائج تلك الدراسات أيضا إلى أهمية دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، وفي جميع المراحل الدراسية بما فيها مرحلة

رياض الأطفال، كونها تساعد في تسهيل عملية التعلم، وتوفير الوقت والجهد على المعلم والمتعلم. وقد شجعت تلك الدراسات على إدخال الحاسوب في تعليم أطفال الروضة كونه عالماً مذهلاً ومدهشاً، وينمي لدى الأطفال إحساس الملاحظة والتخيل، ومعرفة الأشكال والأحجام وقدرة الإبداع والتصميم والتحكم والابتكار والاكتشاف. وشجعت أيضًا على اختيار أجهزة تتناسب مع الأطفال الصغار مثل شاشات اللمس، والفأرة الملونة، ولوحات مفاتيح، ولوحات رسم مناسبة. كذلك إلى إنشاء بوابات متخصصة للأطفال سهلة الفتح والتصفح، واستخدام إرشادات وتوجيهات مسموعة، وتصميم مواقع جذابة ومتخصصة لتعليم الأطفال. كما أوصت تلك الدراسات بتدريب معلمات رياض الأطفال قبل وفيأثناء الخدمة على استخدام الحاسوب والإنترنت، مما يساعدهن على تلبية حاجات ومتطلبات الطفل. وفي الأردن، ونتيجة لأهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التربوية، فقد أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن اهتماماً كبيراً بالجانب التكنولوجي بجميع أبعاده، من معدات وبرمجيات، وإعداد موارد بشرية وغيرها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧).

قام تشابمان (Chapman, 2006) بدراسة بهدف التعرف إلى واقع استخدام الحاسوب والإنترنت بين أطفال الروضة الأمريكيين، وكيفية تأثير الخصائص السكانية والاجتماعية والاقتصادية (مثل الجنس، والانتماء العرقي، والمستوى التعليمي لأولياء أمورهم، ومستوى دخلهم) على استخدام الإنترنت، وقد توصل الباحث إلى أن هناك استخداماً مبكراً للحاسوب حيث وجد أن (٩١٪) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون الحاسوب، و(٥٩٪) من أفراد عينة الدراسة يستخدمون الإنترنت. بالإضافة إلى وجود أثر لمدى استخدام الحاسوب والإنترنت من قبل الأطفال، يعود لمستوى تعليم أوليائهم والجنس والعرق وللفوارق في السمات الديموغرافية والاجتماعية والاقتصادية. وقد توصلت الدراسة إلى أن الأطفال البيض والآسيويين أكثر استخداماً للحاسوب والإنترنت من نظرائهم السود وهنود أمريكا. كما توصلت الدراسة إلى أنه كلما ارتفع مستوى الدخل الشهري للأسرة ازداد معدل استخدام الأطفال للحاسوب والإنترنت، حيث تبين أن (٣٧٪) من أطفال ذوي الدخل الأقل من (٢٠٠٠٠ دولار) سنوياً يستخدمون الحاسوب والإنترنت، في حين استخدم (٨٨٪) من أطفال عائلات ذوي الدخل الأكثر من (٧٥٠٠٠ دولار) سنويًا الحاسوب والإنترنت، وقد أشار الباحث إلى وجود أهمية لاستخدام الحاسوب والانترنت في تعامل الأطفال مع بعضهم وفي زيادة نشاطهم وتفاعلهم في صفوفهم.

وبحث كونواي (Conway, 2006) في دراسته أثر خدمة صفحات الويب التي تنشرها المدرسة، على تدخل أولياء الأمور في المرحلة الأساسية الأولى في الولايات المتحدة الأمريكية في

تعليم أبنائهم، ومساهمتهم فيه وعلى مدى إحساسهم وإحساس أبنائهم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، كالحاسوب والهاتف الجوال وعلاقة ذلك بالإجهاد وأعراض الكآبة لديهم. وبشكل عام فقد أظهرت الدراسة أن هنالك تأثيرًا ايجابيًا على الصحة النفسية بالرغم من أن الآليات السببية لهذه التأثيرات غير واضحة.

كما أجرى تالي (Tally, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف إلى استعمالات الحاسوب والإنترنت من قبل الأطفال في بيوتهم. أجريت الدراسة على أطفال عشر عائلات من ذوي الدخل المتوسط وعشر أخر من ذوي الدخل المنخفض، في إحدى ولايات الوسط الغربي في الولايات المتحدة الأمريكية. ومن خلال الملاحظات والمقابلات التي تمت في هذه الدراسة، ظهرت الاختلافات حول كيفية استخدام الأطفال للحواسيب في بيوتهم، فقد دلت النتائج على أن أطفال الطبقة المتوسطة تعلموا تخصيص الأدوات الرقمية في الطرق الفردية الفعالة والمعبرة والتي من المحتمل أن تخدمهم، بينما وجد أن الطبقة الفقيرة بالرغم من امتلاكهم للحواسيب والإنترنت في بيوتهم لم يكونوا كذلك. وفي الوقت نفسه وجدت الدراسة أن الظرف الاجتماعي لاستعمال الأطفال للحواسيب والإنترنت يختلف ضمن المجتمعات ذات الدخل المنخفض والمتوسط فطبيعة الآباء في كلا النوعين من العائلات تؤثر على طريقة استعمال أطفالهم للتقنية، وفي النهاية أشار الباحث إلى أن هناك فائدة واضحة من استخدام الإنترنت من خلال توفيرها في المنازل.

وفي أيرلندا، أجرى سميتس (Smeets, 2005) دراسة بعنوان "هل تسهم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) في جعل البيئة التعليمية قوية في المدارس الأساسية"، أشار الباحث إلى أن بيئة التعلم القوية تتمثل في توفير مساقات غنية ومهمات ماتعة وجذابة، ويشجع فيها التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم المستقل، بالإضافة إلى تصميم منهاج يلائم قدرات وحاجات التلاميذ، وقد طور الباحث استبانة كأداة للدراسة، حيث وزعت على (٣٣١) معلماً ومعلمة ممن يدرسون في المرحلة الأساسية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT) لها دور فاعل وواضح في إيجاد بيئة تعليمية تعلمية قوية.

وأجرى روثرن وهنسي ودني (Ruthren, Hennesy & Deany, 2005) دراسة للتعرف إلى وجهات نظر المعلمات والطلاب في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل الغرفة الصفية، في المدارس الأساسية في إنجلترا، في مجالي الدراسات الاجتماعية والعلوم. وقد تمت الدراسة من خلال رصد ملاحظات وحضور حصص ومقابلات ثمان معلمات، قمن بتدريس

وتطبيق خمسة برامج تعليمية في مجال الدراسات الاجتماعية، والعلوم من خلال توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، توصل الباحثون إلى أن هناك تحسناً في فاعلية الدروس التي تدار بواسطة استخدام (ICT)، وإلى تعامل فعّال للطلبة مع الإنترنت والبريد الإلكتروني، وتوفير الوقت والجهد للمدرس في الغرفة الصفية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى تشكل آراء واتجاهات إيجابية عند المعلمات والطلبة نحو البيئة التعليمية، التي تدار بواسطة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

في دراسة قام بها ماكيز (Mackes, 2004) هدفت إلى قياس أثر استخدام الحاسوب كأداة تعلم في مناهج رياض الأطفال، ومقارنة ذلك بالطريقة الاعتيادية المعتمدة على المعلم. حيث عمدت الدراسة إلى محاولة الكشف عن دور الحاسوب كأداة مساعدة في التعلم ذي المعنى في مناهج رياض الأطفال، وفي تدريسهم إضافة إلى الكشف عن فهم أفضل لتأثير التكنولوجيا في تعليم الأطفال، ودورها في تعلمهم. قام الباحث بإجراء التجربة على ثلاثة صفوف من مستوى التمهيدي، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (٨٢) طفلاً تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين، ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية دون استخدام الحاسوب، بينما التجريبية فقد تبنت استخدام الحاسوب في التدريس كوسيلة مساعدة، وقد اتبع الباحث في هذه الدراسة منهجية البحث الكمي والنوعي في جمع البيانات، كما قام الباحث بجمع بيانات حول اتجاهات أفراد الدراسة نحو طريقة التدريس المستخدمة، وبعد تحليلها أظهرت الدراسة أن نتائج اتجاهات أفراد العينة الضابطة كانت أعلى من نتائج أفراد العينة التجريبية، وفي كلتا المجموعتين كان التعلم عند الفئة الضابطة والتجريبية إيجابياً على الرغم من تفوق المجموعة الضابطة. كما أن النتائج لم تشر إلى إن هناك تأثيراً كبيراً في إكساب طلبة المجموعة التجريبية للمهارات الأساسية، أي أن الحاسوب لم يقدم كثيراً في هذا المجال.

أما بروبيكر (Brubaker, 2004) فقد أجرى دراسة للكشف عما إذا كانت هناك علاقة موجودة بين نمط التعلم مع توفير التكنولوجيا الضرورية لذلك النمط، وكفايات المعلمين التكنولوجية، في منطقة تعليمية في ريف شمال ولاية تكساس في الولايات المتحدة الأمريكية. استخدم الباحث مجموعة من المعايير لتحليل نمط التعلم بالإضافة إلى استبانة لقياس ملائمة التكنولوجيا المستخدمة لحاجات ومعتقدات ومراحل تبني تلك التكنولوجيا عند خبراء في ذلك الأمر. كذلك استخدم الباحث استبانة أخرى لقياس الكفايات التكنولوجية عند المعلمين المشاركين في الدراسة والبالغ عددهم (٤٩٩) مشاركاً من (١٢) مدرسة ابتدائية في مدينة دلس. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين

نمط التعليم مع توفير التكنولوجيا اللازمة والكفايات التكنولوجية لدى معلمي المرحلة الابتدائية.

وأجرى كيم (Kim, 2003) دراسة للكشف عن تأثير الإنترنت على حياة الأطفال اليومية، والحالة النفسية والاجتماعية. بحث فيها سلوك استخدام الإنترنت من قبل الأطفال وكينونته وتأثير استخدام الشبكة على التغيرات اليومية في حياة الأطفال، وقد شارك في هذه الدراسة (٢٩٧) من أولياء الأمور الذين لديهم أطفال. صممت أداة الدراسة لمعرفة الكيفية التي يخصص الأطفال أوقاتهم للوسائط المختلفة والنشاطات اليومية وإضافة إلى العلاقات بين استخدام الإنترنت من قبل الأطفال ومستوى النشاطات الصفية والانخراط الاجتماعي والوحدة والعلاقات لديهم. ووجدت الدراسة أنه لا يوجد أي تأثير للإنترنت على تغيير نشاطات الأطفال اليومية. كما وجد أن الأطفال الذين يقضون وقتاً أطول على الإنترنت، من الممكن لهم أن يقضوا وقتاً مع وسائط أخرى، ومع نشاطات طبيعية وأن يكونوا اجتماعيين أكثر.

أما دراسة بلاك وبيرك (Burke & Black, 2002) فهدفت إلى إطلاع معلمي المدارس الاستكشافية على إمكانيات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم الطلبة، وقد تم تدريب بعض معلمي مدرسة تاو النيوزلندية على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، والإدارة الصفية، وتزويدهم بحواسيب محمولة، حيث بدأ بعض معلمي مدرسة تاو بتوظيف البرمجيات التطبيقية مثل: معالج النصوص، والجداول الإلكترونية، والوسائط المتعددة في داخل غرفة الصف. اقتصرت أداة الدراسة على مراقبة أداء العينة، وأظهرت نتائج الدراسة نجاحا لعملية التعليم في تلك المدارس، كما أظهرت النتائج أن استخدام الحواسيب المحمولة قدم مساعدة كبيرة للمعلمين، ومكنهم من الوصول إلى المعلومات في أي وقت وبدون أي قيود.

وأجرى غرين (Green, 2001) دراسة حول تأثير الاتصال بالإنترنت على التدريس الصفي الابتدائي، من منظور بنائي، في ولاية مين في الولايات المتحدة الأمريكية، قام الباحث بمتابعة خمسة صفوف في مدرستين لمعرفة ما إذا كان الاتصال بالإنترنت يدعم التغيرات العملية في اتجاهات المعلم البنائية. وركز الباحث في دراسته على التغيرات في ممارسات المعلم وعلى سلوك الطلبة، فقام بملاحظات في قاعة الدروس، ومختبرات الحاسوب، حيث عمل كطالب مقيم. لم يجد الباحث تغيرات في ممارسات المعلم التدريسية، إلا أنه أشار إلى أن استخدام الإنترنت زاد من فرص تعلم الطلبة في تقديم معلومات جديدة.

أما دراسة قوديسن (Goodison, 2001) فقد اقتصرت على موضوعين دراسيين من دروس

المعرفة الأساسية هما العلوم والتاريخ، حيث تم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، مثل أجهزة الحاسوب، وأقراص (CD) والإنترنت، وبرمجيات تعليمية جاهزة، وغيرها في تدريس العلوم والتاريخ في المرحلة الأساسية. وتم خلال التجربة تسجيل وتصوير أشرطة فيديو لعشرين حصة دراسية في مدارس في بريطانيا. تبين من خلال مراجعة وتحليل ما تم تسجيله في الحصص، وتحليل نتائج الاختبارات، أن دور التكنولوجيا في تدريس التاريخ كان ضئيلاً، بينما كان لها دورٌ أكبر في تدريس العلوم. كما أن استخدام البرمجيات وأجهزة الحاسوب زاد من جودة التعلم، وتوصل الباحث إلى وجود حاجة لمزيد من التدريب للمعلمين، من أجل توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم بشكل أفضل.

وأجرى تورو ونير (Turow & Nir, 2000) دراسة بعنوان "الإنترنت والعائلة نظرة من الآباء ونظرة من الأطفال"، على عينة من الطلبة قوامها (٣٠٤) من هم دون (١٧) عاماً، و(١٠١) فرد من أولياء الأمور، ممن لديهم أطفال في عمر (٨-١٧) في أمريكا. هدفت الدراسة إلى تعقب آراء الآباء والأبناء حول استخدام الويب. دلت النتائج أن الآباء والأبناء الأمريكيين يختلفون في تفكيرهم حول استخدام الإنترنت للحصول على معلومات لها علاقة بدراستهم.

يلاحظ من الدراسات والأبحاث السابقة أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية التعلمية وذلك لما لها من آثار إيجابية على المتعلم وفي جميع الجوانب المعرفية والاجتماعية والنفسية والوجدانية وغيرها (Chapman, 2006; Conway, 2006; Tally, 2006; Smeets, 2005) . كما أجمع عدد من الدراسات على ضرورة توفير المعدات والبرمجيات ذات الصلة بموضوع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المؤسسات التعليمية لتوفير بيئات تعليمية مناسبة وميسرة لعملية تعلم الطلبة (الحمران، ٢٠٠٦؛ Black & Burke, 2002). ويتفق عدد من الدراسات السابقة أيضاً على ضرورة تدريب وتأهيل للمعلمين في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل إكسابهم كفايات تعليمية جديدة تساعدهم على استخدام وتضمين تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الصفوف التي يدرسونها، من أجل توفير الوقت والجهد وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة (عبد الله، ٢٠٠٦؛ مبسلط، ٢٠٠٥؛ Brubkers, 2004). وقد اتفقت هذه الدراسة الحالية في كثير من أهدافها مع ما ورد من دراسات سابقة من حيث دراسة واقع توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (معدات وبرمجيات) ودرجة استخدام معلمات رياض الأطفال لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. واختلفت هذه الدراسة عن العديد من الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي ناقشتها وهي مرحلة رياض الأطفال التي تعد مرحلة إعداد

وتأسيس للمدرسة. وتناولت الدراسة طرح أسئلة مفتوحة كي يجاب عنها من قبل أفراد الدراسة والتي صب موضوعها في اقتراح حلول للمشاكل التي تمنع معلمات رياض الأطفال من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دور رياض الأطفال.

## مشكلة الدراسة

تظهر مشكلة الدراسة من خلال الخطوة الرائدة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم الأردنية بإدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات إلى المدارس للمراحل كافة. حيث إنها تجربة جديدة لم يتجاوز عمرها حتى الآن بضع سنوات، وأخذت الحكومة الأردنية على عاتقها تنفيذ هذه المبادرة والسعي الحثيث لإنجاحها. كما أنفقت الوزارة المبالغ الطائلة على هذه المشاريع. وما من شك أن هذا العمل يتطلب التعاون وتضافر الجهود والتشارك من جميع القطاعات من أجل النجاح. وأي تقصير قد يؤدي إلى إحداث الخلل في العمل. ومن هنا تكون المتابعة لهذا العمل إجراءً مهمًا للوقوف على كل ما من شأنه أن يعوق التنفيذ. لذا تنبع مشكلة هذه الدراسة من وجود حاجة ملحة لمعرفة واقع استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال؛ ولتلقي الضوء على ما يتم تنفيذه في رياض الأطفال في هدا المجال، من خلال الاستدلال على معرفة درجة الاستخدام الفعلي لهذه التكنولوجيا على أرض الواقع، ومعرفة واقع وطبيعة التجهيزات والبنية التحتية في رياض الأطفال، وللتعرف إلى اتجاهات معلمات رياض الأطفال نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وبشكل أكثر تحديداً.

## أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحديد العوائق التي تحول دون استخدامها، إضافة إلى التعرف إلى واقع توافر تلك التكنولوجيا (معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال في عمان.

## أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال في عمان؟

٢. ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص؟

٤. ما أبرز العوائق التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تبحث فيه، وهو التعرف إلى درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملهن، لما له من فوائد تعود بالنفع على تلاميذهن، خاصة وأن تكنولوجيا المعلومات والاتصالات هي مجال جديد غزا جميع جوانب الحياة، بما فيها الجانب التربوي. وانطلاقاً من القاعدة القائلة بأن التعليم هو الأساس لأي تطور مجتمعي فقد سعى الأردن إلى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، ولجميع الطلبة بمن فيهم تلاميذ رياض الأطفال. حيث تشكل فئاتهم العمرية مرحلة مفصلية في تشكيل شخصية الطفل ونموه النفسي والعقلي والاجتماعي. إن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التعليمي يساعد على استثارة الحواس لدى طفل الروضة؛ حيث تعمل تلك التكنولوجيا على تجسيد الحدث بالصوت والصورة والحركة، كما تستثير دافعية الطفل نحو التعلم من خلال ما توفره من أساليب يشعر الطفل معها بالإثارة والمتعة، فتغدو عملية دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم بشكل عام، وفي رياض الأطفال بشكل خاص، خطوة ناجحة (عماد الدين، ٢٠٠٥؛ Vivankos, 1997). لذا فإن هذه الدراسة قد تعطي مؤشرًا حول توافر المعدات والبرمجيات في رياض الأطفال، ومؤشرًا حول درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال، وتحديد العوائق التي تواجه معلمة رياض الأطفال وتعوق من استخدامها لتلك التكنولوجيا. وربما تساعد هذه الدراسة صانعي القرار والمهتمين في عمل مراجعة شاملة، حول واقع الاستخدام لتلك التكنولوجيا في رياض الأطفال، والعمل على تطوير ذلك الواقع.

## حدود الدراسة

١. اقتصرت إجابات أفراد عينة الدراسة على مدى توافر أو عدم توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال وليس على عددها.
٢. اقتصرت عينة الدراسة على معلمات رياض الأطفال في مدينة عمان خلال الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).
٣. تتحدد نتائج الدراسة في ضوء أداتها التي أعدها الباحثان لتحقيق أهداف الدراسة.
٤. تتحدد النتائج المتعلقة بالسؤال الأول بطريقة السحب العشوائي لاستبانة واحدة من كل روضة أطفال من رياض الأطفال الواردة في عينة الدراسة.

## مصطلحات الدراسة

١. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات: هي التكنولوجيا (المعدات والبرمجيات) المتعلقة بتخزين واسترجاع، وتداول المعلومات، ونقلها أو نشرها، أو إنتاج البيانات الشفوية، والمصورة والنصية والرقمية بالوسائل الالكترونية، من خلال التكامل بين أجهزة الحاسوب، ونظم الاتصالات المرئية.
٢. درجة الاستخدام: وتعني تلك الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات معلمات رياض الأطفال على فقرات أداة الدراسة المرتبطة بدرجة الاستخدام.
٣. العوائق: وتعني تلك الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات معلمات رياض الأطفال على فقرات أداة الدراسة المرتبطة بالعوائق سواء أكانت مادية أم غير مادية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

### منهج الدراسة

استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وذلك باستخدام استبانة قاما بتصميمها وتطويرها لتحقيق أهداف الدراسة، ولقياس درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال، بالإضافة إلى التعرف إلى درجة توافر تلك التكنولوجيا (معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال، والتعرف على العوائق التي تعوق معلمات رياض الأطفال من استخدامها.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع رياض الأطفال في مدينة عمان والبالغ عددها (٢٣١)

روضة بناءً على تقارير وزارة التربية والتعليم للعام (٢٠٠٧). وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٣) روضة أطفال تم اختيارها عشوائيًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٧). وبلغ عدد المعلمات العاملات في تلك الرياض (عينة الدراسة) حوالي (١٧٢) معلمة، تم توزيع أداة الدراسة عليهن جميعًا. حيث تم استرجاع (١٥٧) استبانة مكتملة، هذا مع العلم بأن مديرة روضة الأطفال عُدَّت معلمة عاملة كونها تؤدي وظيفة المعلمة وقت الحاجة بالإضافة إلى عملها الإداري. وقد تم سحب استبانة واحدة عشوائياً من كل روضة من رياض عينة الدراسة من أجل الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: "ما درجة توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان؟" وذلك خشية الحصول على إجابات مختلفة حول توافر المعدات والبرمجيات بين معلمات الروضة الواحدة. ويوضح الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص.

**الجدول رقم رقم (١)**
**توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المؤهل العلمي والتخصص**

| المتغير | | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | كلية مجتمع | ٤٨ | ٪٣١ |
| | بكالوريوس | ١٠٩ | ٪٦٩ |
| التخصص | تربية | ١٠١ | ٪٦٤ |
| | غير ذلك | ٥٦ | ٪٣٦ |

تشير المعلومات الواردة في الجدول رقم (١) إلى أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة هن ممن يحملن درجة البكالوريوس، وممن لديهن تخصص في التربية.

## أداة الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال، وللتعرف إلى العوائق التي تمنعهن من استخدامها. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان بإعداد وتطوير أداة للدراسة على شكل استبانة اشتملت على قسمين، بالإضافة إلى سؤال مفتوح ترك للمستجيبة أن تكتب ما تشاء عن واقع الحال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الروضة التي تعمل بها، وكيفية تطوير ذلك الواقع من وجهة نظرها.

الأول: يوضح أهداف الدراسة وأغراضها وفكرة عامة عن محاورها الرئيسة. ويشمل أيضاً: البيانات والمعلومات الأولية الديموغرافية اللازمة لأغراض البحث، وهي: المؤهل العلمي والتخصص.

الثاني: واشتمل على المحاور الرئيسة للدراسة وهي: المحور الأول: يتضمن استجابات معلمات رياض الأطفال(بنعم أو لا) عن وجود أو عدم وجود المعدات والبرمجيات في رياض الأطفال ويمكن لهن استخدامها في تعليم أطفالهن؛ المحور الثاني: يتضمن استجابات معلمات رياض الأطفال حول درجة استخدامهن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال، وتحديد التطبيقات المستخدمة في رياض الأطفال؛ المحور الثالث: يتضمن استجابات معلمات رياض الأطفال حول الموافقة أو عدم الموافقة على عوائق تحول دون استخدامهن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال. علماً بأن المقياس المستخدم في هذه الدراسة جاء على شكل سلم خماسي مدرج من (١= ضعيفة جداً،٢= ضعيفة،٣= محايدة، ٤= كبيرة، ٥ =كبيرة جداً) لتحديد درجة الاستخدام. والدرجة العالية تشير إلى درجة استخدام عالية والدرجة المتدنية تشير إلى درجة استخدام متدنية. ولأغراض هذه الدراسة عدَ الباحثان أن تقدير درجة الاستخدام على كل فقرة من فقرات أداة الدراسة عالية إذا كان المتوسط الحسابي للفقرة الواحدة ما بين (٣,٥ – ٥)، ودرجة متوسطة ما بين (٢,٠٠ – ٣,٤٩)، ودرجة قليلة إذا كان أقل من (٢,٠٠).

## خطوات إعداد أداة الدراسة

مرت عملية إعداد أداة الدراسة بالخطوات الآتية:

١. الإطلاع على الدراسات والمقالات المتعلقة بموضوع الدراسة، والمختصة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس (عماد الدين،٢٠٠٥؛ الحمران، ٢٠٠٦؛ العمايرة،٢٠٠٣) حيث استفاد الباحثان من الإطار النظري (Chapman, 2006; Conway, 2006; Kim, 2003) من تلك الدراسات وغيرها في تصميم وتطوير أداة الدراسة.

٢. بناء محاور وفقرات الاستبانة، في ضوء أدبيات البحوث، وفي ضوء خبرة الباحثين الشخصية، وبعد تقصي نوع التطبيقات المستخدمة فعلياً والمتوافرة في رياض الأطفال.

٣. الاستفادة من آراء المحكمين جميعاً وحصر محاور الدراسة في ثلاثة محاور، وكان المحور الأول يتضمن: معلومات عامة عن المستجيبة وعن المعدات والبرمجيات في الروضة التي تعمل بها؛ ويتضمن المحور الثاني معلومات حول درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتم حصر فقراته في (٢٠) فقرة، ويتضمن المحور الثالث العوائق التي تمنعهن من استخدامها وتم حصر فقراته في (١٥) فقرة أو (١٥) عاءقاً.

### صدق أداة الدراسة

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة قام الباحثان بأخذ آراء مجموعة من المحكمين من ذوي اختصاصات متعددة بلغ عددهم (٨) محكمين من كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية ومن لديهم تخصص في تكنولوجيا التعليم ورياض الأطفال والقياس والتقوم والإحصاء التربوي، من أجل معرفة آرائهم حول الفقرات المختلفة من بنود الاستبانة، من حيث انتماء الفقرات لمجالاتها ومدى وضوح العبارات، ودقة الصياغة اللغوية، وملاءمة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة. وقد استفاد الباحثان من ملاحظات المحكمين، من أجل إخراج الاستبانة في أفضل صياغة، وذلك بعد الأخذ بأهم الملاحظات المتفق عليها من حيث الإضافة والحذف والتعديل.

### ثبات أداة الدارسة

لحساب ثبات الأداة قام الباحثان باستخدام طريقة الاختبار وإعادته (Test –Retest)، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على (١٢) من معلمات رياض الأطفال من خارج عينة الدراسة بفاصل زمني مقداره أسبوعان، واستخرج معامل ارتباط بيرسون (Pearson-correlation) لحساب معامل الثبات، وبلغت قيمة الثبات الكلي للمحورين الأول والثاني (معامل الاستقرار) بين الاختبارين القبلي والبعدي (٠,٨٦)، وللمحور الثالث (٠,٩٢)، وهي قيم مرتفعة تم اعتمادها للأخذ بأداة الدراسة وتطبيقها.

### إجراءات التنفيذ

بعد أن قام الباحثان بإعداد أداة الدراسة في شكلها النهائي، والتأكد من صدقها وثباتها قاما أيضًا بالإجراءات الآتية:

١. قام الباحثان بتوزيع الاستبانات على جميع المعلمات العاملات، في رياض الأطفال التي تم اختيارها عشوائيًا، حيث تم التحدث مع المديرات لتلك الرياض حول أهمية الدراسة وحول كيفية تعبئة الاستبانة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٧/٢٠٠٨).

٢. تم جمع الاستبانات بعد أسبوع واحد من توزيعها على أفراد الدراسة حيث بلغ عدد الاستبانات المرجعة والمكتملة (١٥٧) استبانة.

٣. سحب استبانه واحدة عشوائيًا من كل روضة من أجل الإجابة عن فقرات المحور الأول المتعلق بتوافر المعدات و البرمجيات في الروضة، حيث بلغ عددها (٤٣) استبانة.

٤. إدخال البيانات إلى الحاسوب باستخدام برنامج (SPSS)، وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج.

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إتباع الطرق الإحصائية الآتية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة على المتغيرات المستقلة.
- حساب التكرارات والأهمية النسبية لفقرات كل مجال من مجالات الدراسة.
- إجراء اختبار (ت) لتحديد الفروق في متوسط استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي والتخصص.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما درجة توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المرتبط بواقع توافر أجهزة الحاسوب وملحقاتها في رياض الأطفال و ذلك وفقًا لعدد رياض الأطفال في هذه الدراسة والبالغ (٤٣) روضة، حيث تم تحديد درجة التوافر بارتباطها بالإجابة بـ "نعم" على فقرات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يوضح تلك النتائج.

**الجدول رقم (٢)**
**التكرارات والنسب المئوية لدرجة توافر أجهزة الحاسوب وملحقاتها من معدات وبرمجيات تعليمية وفقاً لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة الخاصة بذلك، مرتبة تنازلياً وفقا للتكرارات (نعم=متوفر)**

| الرقم | معدات وبرمجيات | التكرارات (نعم) | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | أجهزة حاسوب | ٢٥ | ٥٨٪ |
| ٢ | العروض التقديمية | ٢٥ | ٥٨٪ |
| ٣ | معالج الكلمات والنصوص | ٢٥ | ٥٨٪ |
| ٤ | الجداول الإلكترونية | ٢٥ | ٥٨٪ |
| ٥ | قواعد البيانات | ٢٥ | ٥٨٪ |
| ٦ | سماعات | ١٩ | ٤٤٪ |

تابع الجدول رقم (٢)

| الرقم | معدات وبرمجيات | التكرارات (نعم) | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ٧ | برامج فيديو وصوت | ١٩ | ٤٤٪ |
| ٨ | برامج ألعاب تعليمية | ١٧ | ٣٩٪ |
| ٩ | طابعات | ١٥ | ٣٥٪ |
| ١٠ | برامج موسيقى | ١٤ | ٣٣٪ |
| .١١ | برامج تسلية خاصة بالأطفال | ١٣ | ٣١٪ |
| .١٢ | مشغل أقراص CD-ROM | ١٣ | ٣١٪ |
| .١٣ | برمجيات تتعلق بالرسم | ١١ | ٢٥٪ |
| .١٤ | ميكرفون | ١١ | ٢٥٪ |
| .١٥ | جهاز عرض البيانات DATA SHOW | ١١ | ٢٥٪ |
| .١٦ | برامج محاكاة | ١٠ | ٢٣٪ |
| .١٧ | ناسخ CD/DVD | ٩ | ٢٠٪ |
| .١٨ | برامج مسابقات | ٨ | ١٩٪ |
| .١٩ | برامج خاصة بعرض الصور للأطفال | ٨ | ١٨٪ |
| .٢٠ | ماسح ضوئي | ٦ | ١٥٪ |

تشير النتائج في الجدول رقم (٢) أن عدداً لا بأس به من رياض الأطفال في عمان تتوافر بها معدات وبرمجيات تعليمية ذات صلة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فقد كانت نسبة توافر أجهزة الحاسوب في رياض الأطفال (٥٩٪)، أي إن حوالي (٤٠٪) من دور رياض الأطفال لا يوجد لديهم أجهزة حاسوب، وهي نسبة مرتفعة نسبياً إذا ما أخذ بعين الاعتبار أهمية الحاسوب كوسيلة تعليمية، وأهمية تلك التكنولوجيا في هذا العمر الزمني للأطفال. وحيث إن وزارة التربية والتعليم أصبحت تدرس مادة الحاسوب بدءاً من الصف الأول الابتدائي، لذا كان من الأولى أن توفر دور رياض الأطفال أجهزة حاسوب، خاصة وأن رياض الأطفال تفرض رسوماً على الأطفال وليست مجانية؛ إضافة إلى أن الفترة الزمنية التي يمضيها الطفل في رياض الأطفال تعد مرحلة إعداد وتأسيس للمدرسة، ويعد الوقت الذي يقضيه الطفل يومياً في روضته طويلاً، وهو بالتالي يحتاج إلى تنويع في النشاطات التعليمية.

أما عن نسب توافر المعدات الأخرى كالطابعات، والسماعات، ومشغل الأقراص، والميكرفون، وجهاز عرض البيانات، وناسخ (CD/DVD)، والماسح الضوئي فقد كانت نسباً قليلة تراوحت ما بين (١٥-٣٥٪). مع العلم بأن تلك المعدات تلزم في تسهيل القيام بكثير من الأنشطة التعليمية في رياض الأطفال، وتوافرها يساعد في تعليم وتدريب الأطفال، وفي إنتاج وسائل تعليمية متعددة.

كذلك فقد دلت النتائج على نقص كبير في توافر البرمجيات التعليمية بأنواعها، وبما أن تلك النسب تشير إلى أن ما يزيد عن النصف من دور رياض الأطفال تقريباً لا يوجد لديها أي نوع من البرامج التعليمية، فإن ذلك يدل على أن الاهتمام بتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دور رياض الأطفال كان ضعيفاً، وأن المالكين لتلك الدور ربما لا يرغبون فيها، للتقليل من المصاريف، وبالتالي زيادة أرباحهم، أو ربما بسبب قلة وعيهم بأهميتها لتلك الفئة العمرية من الأطفال. وعلى الرغم من أن هذه الدراسة مختلفة عن غيرها من الدراسات الواردة في فصل الدراسات السابقة، والتي ناقشت مثل هذا الأمر في المدارس الأساسية والثانوية وغيرها، إلاّ أن هذه الدراسة تختلف بنتائجها من حيث توافر المعدات والبرمجيات، حيث دلت على وجود نقص كبير في توافر معدات وبرمجيات تعليمية ذات علاقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان، على الرغم من أن نتائج كثير من الدراسات والأدب السابق يشير إلى أهمية توفيرها وذلك لفائدتها الكبيرة في عملية التعليم، التي يمكن أن يستفيد منها الأطفال في تنمية تفكيرهم، كذلك المعلمات في تطوير أنفسهن في هذا المجال، و تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الحمران (٢٠٠٦)، ودراسة مبسلط (٢٠٠٥).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة (١٥٧) على واقع استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان و الجدول رقم (٣) يوضح تلك النتائج.

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية للفقرات المعدة لقياس درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال مرتبة تنازلياً**

| الرقم | الفقرة<br>استخدم... | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية ٪ |
|---|---|---|---|---|
| ١ | معالج الكلمات والنصوص | ٣,١٦ | ١,٢٢ | ٦٣,٢ |
| ٢ | الحاسوب لإنتاج مواد تعليمية | ٣,٠٢ | ١,٥٢ | ٦٠,٤ |
| ٣ | الحاسوب في تحسين العملية التعليمية من حيث توفير أنشطة وطرق تدريس وغيرها | ٢,٩٨ | ١,٤٦ | ٥٩,٦ |

**تابع الجدول رقم (٣)**

| الرقم | الفقرة<br>استخدم... | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية ٪ |
|---|---|---|---|---|
| ٤ | الحاسوب كوسيلة مساعدة | ٢,٩٧ | ١,٤٢ | ٥٩,٤ |
| ٥ | الجداول الإلكترونية | ٢,٩٧ | ١,٤١ | ٥٩,٤ |
| ٦ | مهارات التعامل مع نظام التشغيل | ٢,٨٧ | ١,٤٨ | ٥٧,٤ |
| ٧ | الحاسوب في المنهج المدرسي | ٢,٧٨ | ١,٣٩ | ٥٥,٦ |
| ٨ | تصفح الإنترنت | ٢,٧٥ | ١,٤ | ٥٥,٠ |
| ٩ | الحاسوب في متابعة تقدم الطلاب في اكتساب المهارات وفي حضورهم وغيابهم | ٢,٦٣ | ١,٤٣ | ٥٢,٦ |
| ١٠ | برامج العاب تعليمية | ٢,٤١ | ١,٤٥ | ٤٨,٢ |
| ١١ | قواعد البيانات | ٢,٣٦ | ١,٥١ | ٤٧,٢ |
| ١٢ | معايير لتقويم برمجيات تعليمية جاهزة | ٢,٣٤ | ١,٣ | ٤٦,٨ |
| ١٣ | برامج تتعلق بالرسم | ٢,١٥ | ١,٥٨ | ٤٣,٠ |
| ١٤ | برامج خاصة بعرض الصور للأطفال | ٢,١ | ١,٤٩ | ٤٢,٠ |
| ١٥ | برامج تسلية خاصة بالأطفال | ٢,٠٨ | ١,٦٣ | ٤١,٦ |
| ١٦ | برامج أصوات | ٢,٠٤ | ١,٣٦ | ٤٠,٨ |
| ١٧ | برامج فيديو | ١,٩٧ | ١,٧١ | ٣٩,٤ |
| ١٨ | برامج موسيقى | ١,٨٧ | ١,٧ | ٣٧,٤ |
| ١٩ | برامج مسابقات | ١,٨١ | ١,٦٨ | ٣٦,٢ |
| ٢٠ | برامج المحاكاة | ١,٧٢ | ١,٥٤ | ٣٤,٤ |

تشير النتائج في الجدول رقم (٣) إلى أن درجة استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تتراوح من درجة استخدام قليلة إلى درجة استخدام متوسطة، حيث تراوحت قيم المتوسطات الحسابية للفقرات ما بين (١,٧٢- ٣,١٦). وقد جاءت العبارة "استخدم معالج الكلمات والنصوص" في المرتبة الأولى، وبوسط حسابي (٣,١٦)، وجاءت العبارة "استخدم برامج المحاكاة" في المرتبة الأخيرة وبوسط حسابي (١,٧٢). وبشكل عام فإن درجات التقدير المتوسطة والقليلة على الفقرات الواردة في الجدول رقم (٣) ربما تعطي مؤشراً على ضعف في درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. ويرى الباحثان بأن هناك أسباباً أدت إلى ضعف استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان، منها النقص في توافر تلك التكنولوجيا في دور رياض الأطفال، إضافة إلى أن واقع الحال في دور رياض الأطفال لا يتطلب من المعلمات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وربما يعزى ذلك إلى أن المناهج والكتب المستخدمة في رياض الأطفال حالياً لا تلزم استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كذلك فإن الأعمال التي تكلف بها المعلمة في رياض الأطفال لا تقتصر على

تعليم الأطفال فقط، بل أحياناً على أعمال إدارية أخرى، كمرافقة للحافلات التابعة للروضة، وغيرها مما يجعلها منشغلة باستمرار.

كما يعزز تلك النتائج أيضا ما ورد في الجدول رقم (٢) والجدول رقم (٥) من نتائج، حيث أشارت النتائج إلى أن عدداً كبيراً من دور رياض الأطفال لا يوفر أجهزة حاسوب في الصفوف وإن توافرت فهي قليلة العدد، وفي مكان محدود مما يعوق ذهاب المعلمة وأطفالها لذلك المكان. وذلك سبب آخر من الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الاستخدام لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال، بالإضافة إلى غيرها من الأسباب كالنقص في معرفة المعلمات لمزايا استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تعليم الأطفال، ولنقص في معرفتهن في استخدام برمجيات الألعاب التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من (مبسلط،٢٠٠٥؛ Goodison, 2001).

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في واقع استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخدام الإحصائي ت (t-test) والجدول رقم (٤) يوضح نتائج التحليل.

**الجدول رقم (٤)**
**نتائج تحليل اختبار (ت) لأثر متغيري المؤهل العلمي والتخصص في واقع استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال**

| المتغير | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المؤهل العلمي | كلية مجتمع | ٤٣,٦٣ | ٢٣,٩٠ | ١٥٥ | ١,٣٣ | ٠,٠٩٢ |
| | بكالوريوس | ٥٣,٠٧ | ٣١,١٠ | | | |
| التخصص | تربية | ٤٩,٨٠ | ٢٨,٣٣ | ١٥٥ | ١,٠٥ | ٠,١٤٧ |
| | غير ذلك | ٤٥,٣٧ | ٣٢,٥٣ | | | |

يلاحظ من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال تعزى إلى متغير المؤهل العلمي حيث كانت قيمة (ت=١,٣٣). أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام بين معلمات رياض

الأطفال من اللواتي يحملن درجة البكالوريوس وبين اللواتي يحملن درجة دبلوم كليات المجتمع. كذلك أشارت النتائج في الجدول رقم (٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في استجابات أفراد العينة نحو واقع استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال تعزى إلى التخصص حيث كانت قيمة (ت=١,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً. أي إنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المعلمات ممن لديهن تخصص في التربية وبين المعلمات اللواتي لديهن تخصصات أخرى غير التربية. وربما يعزى ذلك إلى نتائج السؤال الثاني والتي دلت على درجة استخدام قليلة إلى متوسطة بغض النظر عن التخصص، واعتبر ذلك مؤشراً على درجة ضعف. ولطالما أن درجة الاستخدام لم ترتقِ لمستوى عال، فربما أدى ذلك إلى تلك النتيجة، بالرغم من وجود فروق ظاهرية بين أبعاد متغيري المؤهل العلمي والتخصص. كذلك فإن النقص في توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات قد يكون سبباً في جعل درجة الاستخدام لا تتأثر بتلك المتغيرات. فالنقص في توافر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات(معدات وبرمجيات) في رياض الأطفال قد يقلل من استخدامها، وبالتالي يؤثر على استخدامها بشكل عام من قبل جميع المعلمات العاملات في تلك الرياض، بغض النظر عن المؤهل العلمي أو التخصص.

## النَّتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: ما أبرز العوائق التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال في عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبرز العوائق التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال والجدول رقم (٥) يوضح تلك النتائج.

**الجدول رقم (٥)**

**التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة على أبرز العوائق التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال**

| الرقم | المعيق | التكرارات | النسبة المئوية٪ |
|---|---|---|---|
| ١ | قلة عدد الأجهزة | ١١١ | ٧١٪ |
| ٢ | قلة الوقت المتاح لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات | ٩٣ | ٥٩٪ |
| ٣ | كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد | ٨٨ | ٥٦٪ |
| ٤ | نقص تدريب المعلمات بجدوى الحاسوب في التدريس | ٨٠ | ٥١٪ |
| ٥ | عدم وجود حوافز مقدمة للمعلمات | ٨٠ | ٥١٪ |

**تابع الجدول رقم (٥)**

| الرقم | المعيق | التكرارات | النسبة المئوية٪ |
|---|---|---|---|
| ٦ | قلة البرمجيات التعليمية المتوافرة في المدرسة | ٧٦ | ٤٨٪ |
| ٧ | قلة اهتمام الإدارة باستخدام التكنولوجيا (الحاسوب) في التعليم | ٦٢ | ٣٩٪ |
| ٨ | قلة الصيانة للأجهزة | ٥٦ | ٣٦٪ |
| ٩ | ضعف سرعة الأجهزة في معالجة البيانات | ٤٩ | ٣١٪ |
| ١٠ | ضعف التنسيق بين معلمات الحاسوب ومعلمات المواد الأخرى | ٤٨ | ٣١٪ |
| ١١ | معظم البرمجيات التعليمية ذات نوعية غير جيدة | ٤٠ | ٢٥٪ |
| ١٢ | عدم وجود برمجيات تعليمية ذات نوعية جيدة | ٣٦ | ٢٣٪ |
| ١٣ | عدم ملائمة البرمجيات لمستوى الطلبة | ٣٢ | ٢٠٪ |
| ١٤ | اختلاف مواصفات الأجهزة في المختبر الواحد | ٢٦ | ١٧٪ |
| ١٥ | عدم اقتناع المعلمات بجدوى الحاسوب في التدريس | ٢٢ | ١٤٪ |

تشير النتائج في الجدول رقم (٥) إلى وجود عواءق حقيقية تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال في رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وباتفاق عدد كبير من المستجيبات على أداة الدراسة، فقد أشار (٧١٪) من أفراد عينة الدراسة إلى أن هناك نقصاً في عدد الأجهزة في دور رياض الأطفال التي يعملن بها، وأن وجود جهاز حاسوب واحد أو اثنين لا يكفي، مما يعني أن رياض الأطفال بحاجة إلى عدد أكبر من هذه الأجهزة. وأجمع ما يعادل (٥٩٪) من أفراد عينة الدراسة إلى قلة الوقت المتاح لهن لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما أن كثرة الأعمال الأخرى التي يكلفن بها، بالإضافة إلى زيادة عدد الأطفال في الصف الواحد، والنقص في تدريبهن على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كانت من العوائق التي تواجههن في استخدام تلك التكنولوجيا. كذلك فإن عدم وجود حوافز مادية، كما دلت النتائج، ربما يعتبر من العوائق التي تمنع من الاستخدام، إضافة إلى قلة اهتمام الإدارة في رياض الأطفال نحو استخدام التكنولوجيا(الحاسوب) ربما لا يشجع معلمات رياض الأطفال على استخدامها.

وأظهرت النتائج أن حوالي ثلث أفراد عينة الدراسة يجمعون على أن هناك نقصاً في الصيانة للأجهزة الموجودة وضعفاً في قدراتها، وقلة في توافر البرمجيات التي تناسب أطفال الروضة، يعد من العوائق التي تحول دون استخدام معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وتتفق هذه النتائج مع كثير من نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة كل من (الحمران،٢٠٠٦؛ مبسلط، ٢٠٠٥؛ Black & Burkem, 2002)، حيث يتضح من تلك النتائج أن واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دور رياض الأطفال لم يرتقِ للمستوى

المقبول، وبالتالي كان من المفروض على المالكين لدور رياض الأطفال أن يقوموا بتوفير تلك التكنولوجيا (معدات وبرمجيات وتدريب للعاملين).

## التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة، ومن أجل المساعدة في تطوير الواقع الحالي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في رياض الأطفال يوصي الباحثان بما يأتي:

١. ضرورة الاهتمام بتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع دور رياض الأطفال لما لها من أهمية عالية في حياة الأطفال بحيث تشمل المعدات والبرمجيات المناسبة.

٢. إعادة تأهيل وتدريب معلمات رياض الأطفال في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في دور رياض الأطفال، عن طريق دورات تدريبية متخصصة.

٣. العمل على توفير حوافز مادية لمعلمات رياض الأطفال الأكثر استخداما لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الغرف الصفية.

٤. العمل على التقليل من عدد الأطفال لدى المعلمة في الصف الواحد لإتاحة الوقت لديها كي تستخدم تكنولوجيا المعلومات ولتتمكن من مساعدة الأطفال في التعامل مع تلك التكنولوجيا.

## المراجع


جروان، فتحي عبدالرحمن (٢٠٠٢). **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

الحمران، محمد (٢٠٠٦). **دراسة ميدانية لواقع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الاستكشافية في الأردن**. أطروحة دكتوراه، غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧). **الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها** (ط ٢). عمان: دار المسيرة.

عبد الله، أديبة (٢٠٠٦). **أثر توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على الكفايات التعليمية التعلمية التي يمتلكها معلمو وطلبة المدارس الاستكشافية الأردنية واتجاهاتهم نحو توظيف هذه التكنولوجيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عماد الدين، منى (٢٠٠٥). **دراسة تقويمية شاملة للمنهاج الوطني التفاعلي المطبق في رياض الأطفال الحكومية في الأردن**. مسترجع بتاريخ ٢٠٠٧/١٠/٣٠ من: http://www moe.gov.jo/EDSS/shkg.htm

العمايرة، محمد (٢٠٠٣). آراء معلمات بعض مدارس وكالة الغوث الدولية – الأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية، والصعوبات التي تواجههن في استخدامها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٤(٤)، ١٣٨-١٦٤.

سالم، أحمد (٢٠٠٤). **تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني**. الرياض: مكتبة الرشد.

مبسلط، ملك (٢٠٠٥). **واقع استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس في المدارس الحكومية في عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الموسى، عبدالله (٢٠٠٢). **استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي (المرحلة الابتدائية) في دول الخليج العربية**. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الهنداوي، علي فالح (٢٠٠٣). **سيكولوجية اللعب**. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ودار حنين.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). مسترجع بتاريخ ٢٠٠٧/٥/٢٠ من http://www.moe.gov.jo/learn/Directorates/GD/KG/HTML/Index.htm

Black, B. & Burke, M. (2002). **School –wide development of ICT.** Retrieved on 22/07/2005 from http://www.tki.org.nz./

Brubaker, D. (2004). **An assessment of technology learning styles, skills, and perceptions among teachers of grades pre-kindergarten through four.** Retrieved on 29/11/2006 from http://proquest.umi.com/pqdweb?Did=845709971&sid=4&Fmt=2&clientld=75089&RQT=309&Vname.

Chapman, C. (2006). **Computer and internet use by students. Institute of Education Science.** Retrieved on 20/10/2006 from http://annenberglibraryBlofspot.com/2006/12/Computer-and-internet-use-bystudents.html.

Conway, M. (2006). **An evaluation study of the effect of a web-posting service on parent involvement and student sense of responsibility.** Retrieved on 23/5/2007 from http://Proquest.umi.com/pqdweb?did=726316351& Sid.

Goodison, T. (2001). Integrating ICT in the classroom: A case study of two contrasting lessons. **British Journal of Educational Technology. 34**(5), 549-566.

Green, W. (2001). **The impact of internet access on elementary Classroom teaching: a constructivist perspective.** Retrieved at 20/3/2007from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=72631635&Sid=2&Fmt=2&clientId.

Kim, Y. (2003). **The impact of the internet on children's' daily lives: physical, social and psychological well-being.** Retrieved on 26/7/2007 from http://proquest.umi.com/pqdweb?did=765248111&Sid.

Mackes, S. (2004). **The effect of using the computer as a learning tool in a kindergarten curriculum.** Retrieved on 29/11/2006 from: http://proquest.umi.com/pqdweb?Did=765622401&sid=3&Fmt=2&clientld=75089&RQT=309&Vname=PQD.

Plowman, L.; & Stephan. (2005). Children, play, and computers in pre-school education. **British Journal of Educational Technology, 36**(2).145-157.

Ruthren, K.; Hennesy, S.; & Deany, R. (2005). Incorporating internet resources into classroom practice. **Computers & Education, 44**(1), 1-34.

Samaras, A. (1996). Children's computers. **Childhood Education, 72**(3), 133-136.

Samuelsson, R. (2001). **Early childhood education and ICT in Sweden.** Retrieved on 13/9/2007 from http://www.ioe.ac.uk/cdl/datec/datecfrm1.htm.

Sandhotlz, J. & Reilly, B. (2004). Teachers, not technicians: rethinking technical. **Teachers College Record, 106**(3), 486-512, expectations for teachers.

Shade, D. (1996). Are you ready to teach young children in the 21st century? **Early Childhood Education Journal, 24**(1), 43-44.

Smeets, E. (2005). Does ICI contribute to powerful learning environments in primary education, Computer & Education, 44(3), 343-355.

Tally, W. (2006). **After access: Children's Computing in Low and middle income homes.** Retrieved on 17/6/2007 from: http://proquest.umi.com/pqdwep.

Turow, J.; & Nir, L. (2000). **The internet and the family: the view from parents, The view from kids.** The Annenberg Public Policy Center. Retrieved at 16/12/2006 at http://www.annenbergpuplicpolicycenter.org.

Vivankos, J. (1997). implementing information technology in the educational system. a catalonia perspective. **European Journal of Teacher Education, 20**(1), 39-47.

Weinbugh, M.; Collier, S.; & Rivera, M. (2003). Preparing elementary teachers: Infusing technology a recommended by the international society for technology in education's: National educational technology standards for teachers. **Teacher Trends, 47**(4), 43-61.

# واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية

**د. محمد عبد الكريم العياصرة**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

**أ. ثرياء سليمان الشبيبي**
دائرة الإشراف التربوي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

# واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية

**د. محمد عبد الكريم العياصرة**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

**أ. ثرياء سليمان الشبيبي**
دائرة الإشراف التربوي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. تألفت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة، تم تصوير حصصهم بواقع حصتين لكل معلم. استخدمت في الدراسة بطاقة ملاحظة اشتملت على أساليب التغذية الراجعة التصحيحية حسب نموذج ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997).

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التصحيح الضمني هو أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا في المناقشات الصفية. وأن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب نتجت عنه أكبر نسبة فهم للطلاب. وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغير نوع الدرس في جميع الأساليب عدا أسلوب واحد فقط، وهو طلب التوضيح وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات. وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات في ضوء ما أسفرت عنه من نتائج.

**الكلمات المفتاحية:** أساليب التغذية الراجعة، التغذية الراجعة التصحيحية الفورية، المناقشات الصفية، معلمو التربية الإسلامية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/١٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٩/٢١م

# Use of Immediate Corrective Feedback in Classroom Discussions by Islamic Education Teachers

**Dr. Mohammad A. Al-Ayasrah**
Dept. of Curriculum & Teaching Methods
College of Education

**Thurayya S. Al-Shabibi**
Education Supervision Department
Ministry of Education

## Abstract

The present study aimed at investigating Islamic Education teachers' use of immediate corrective feedback in classroom discussions. The sample of the study consisted of 36 male and female teachers. Each was video-taped teaching two lessons. An observation scheme comprising types of corrective feedback according to Lyster and Ranta's (1997) model was used in this study.

The following are the main findings of the study: The most commonly used type of corrective feedback in classroom discussion is implicit correction. Eliciting correct answer from students was the most effective in enhancing students understanding. There is a statistically significant difference in the use of corrective feedback types that can be attributed to lesson type in all corrective feedback except types for clarification checks in all recitation lessons.

A number of recommendations were made.

**Key words:** type of feedback, immediate corrective feedback, classroom discussions, Islamic education teachers.

# واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية

**د. محمد عبد الكريم العياصرة**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

**أ. ثرياء سليمان الشبيبي**
دائرة الإشراف التربوي
وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

## المقدمة

معالجة الأخطاء وتصحيحها في المنظور الإسلامي مبدأ تربوي مهم له شواهده الكثيرة في النصوص وفي واقع الممارسات التربوية؛ لأنه أحد أشكال النصيحة في الدين الواجبة على جميع المسلمين. وتصحيح الأخطاء منهج واضح في القرآن الكريم، الذي كان ينزل بالأوامر والنواهي والإقرار والإنكار وتصحيح الأخطاء حتى مما وقع من النبي (صلى الله عليه وسلم)، فقد نزلت آيات تعاتبه (صلى الله عليه وسلم)، كما في قوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِنَبِيٍّ أَن يَكُونَ لَه أَسْرَى حَتَّى يُثْخِنَ فِي الأَرْضِ تُرِيدُونَ عَرَضَ الدّنْيَا وَاللّهُ يُرِيدُ الآخِرَةَ﴾ (الأنفال: الآية ٦٧).

وقد نزل القرآن الكريم لبيان أخطاء بعض الصحابة في عدد من المواقف؛ فمثلاً عندما تنازع بعض الصحابة بحضرة النبي (صلى الله عليه وسلم) وارتفعت أصواتهم نزل قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تُقَدِّمُوا بَيْنَ يَدَيِ اللَّهِ وَرَسُولِهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ (١) يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَرْفَعُوا أَصْوَاتَكُمْ فَوْقَ صَوْتِ النَّبِيِّ وَلَا تَجْهَرُوا لَه بِالْقَوْلِ كَجَهْرِ بَعْضِكُمْ لِبَعْضٍ أَن تَحْبَطَ أَعْمَالُكُمْ وَأَنتُمْ لَا تَشْعُرونَ (٢)﴾ (الحجرات: الآيات ١-٢)، إلى غير ذلك من الآيات الدالة على أهمية تصحيح الأخطاء وعدم السكوت عنها.

وكان رسول الله (صلى الله عليه وسلم) حريصاً على تصحيح الأخطاء التي تصدر من الناس، غير متوان في ذلك. ومن الأهمية بمكان إدراك منهجه (ص) في التعامل مع أخطاء الناس؛ لأنه مؤيد من ربه، وأفعاله وأقواله رافقها الوحي إقراراً وتصحيحاً، لذا فإن اتباع المربي لهذا المنهج يساعده في تأدية دوره التربوي بأفضل صورة (الدويش، ٢٠٠٨). ومن الأساليب التي اتبعها النبي(صلى الله عليه وسلم) في هذا المجال محاولة لفت نظر المخطئ إلى خطئه ليقوم بتصحيحه بنفسه، وطلب إعادة الفعل على الوجه الصحيح إذا كان ذلك ممكنًا، والحوار وطرح الأسئلة على المخطئ، وطلب تدارك ما أمكن لتصحيح الخطأ، وإصلاح آثار الخطأ (المنجد، ٢٠٠٨؛ وآل سيف، ٢٠٠٢).

وفي الوقت الراهن حظي التقويم باهتمام كبير في الأوساط العلمية والتربوية باعتباره ركنًا

أساسيًا في العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه يزودها بالتغذية الراجعة التي لها دور كبير في تحسين وتطوير تلك العملية. وفي هذا الصدد يرى أبو الهيجاء (١٩٨٧) أن التغذية الراجعة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بأشكال التقويم المختلفة، وأنها لابد أن تلي شكلاً أو آخر من أشكاله.

وبالنظر إلى الدور الذي تقوم به التغذية الراجعة في عملية التعليم فإنه يمكن ملاحظة أن لها ثلاث خصائص هي: الخاصية التعزيزية، والخاصية الدافعية، والخاصية الموجهة. وقد بين سكنر Skinner، كما ورد في دي بي (D.B, 1991) (ترجمة جمال الخطيب) أن أهمية الخاصية التعزيزية تكمن في أن إخبار المتعلم أن استجابته صائبة تعززه، وتعمل على زيادة احتمال تكراره للاستجابة الصحيحة فيما بعد. وأما الخاصية الدافعية فتعني أن إخبار المتعلم بنتائج أدائه يولد لديه نوعاً من الحفز؛ ليقوم بذلك الأداء بطريقة أفضل في المستقبل من خلال عمله على تصحيح الخطأ وتلافيه في المرات اللاحقة (غانم، ١٩٧٨). بالإضافة إلى ذلك فإن التغذية الراجعة تعمل على توجيه المتعلم نحو الأداء؛ لكونها تبيّن له طبيعة أدائه ونوعيته، وتعرّفه مواطن الخطأ عنده وأسبابها (راجحة، ١٩٨١).

وهناك أنواع وأشكال عديدة للتغذية الراجعة، ومن أنواعها بحسب دورها الوظيفي التغذية الراجعة التصحيحية التي تعد من أهم أنواع التغذية الراجعة؛ ولذلك تؤكد دايرسون (Dyerson, 2000) (ترجمة دار الكتاب التربوي) أنه عندما يتم تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة التصحيحية يأتي النجاح بسرعة، ويشعر الطلاب بإيجابية نحو التعلم، كما أنهم يثابرون على العمل فترة أطول من الطلاب الذين لا يعطون تغذية راجعة تصحيحية.

ويشير كوهن (Cohen, 1975) أن التغذية الراجعة التصحيحية تشتمل على الأمور الآتية: الإشارة إلى الوقوع في خطأ ما، والتعريف بنوع الخطأ، وتحديد موضع الخطأ، وذكر اسم الطالب الذي وقع في الخطأ، واختيار العلاج التصحيحي، وتوفير النموذج الصحيح، وإعداد فرصة لمحاولة جديدة، والإشارة إلى وجود تحسن (إذا كان الطالب قد تحسن أداؤه)، وتقديم الثناء والإطراء.

والتغذية الراجعة بأشكالها وأساليبها وأنواعها المختلفة تلعب دوراً أساسياً وبارزاً في العملية التعليمية التعلمية. فالعديد من الباحثين (الربضي، ١٩٩٦) و(البسيوني والموافي، ١٩٩١؛ والمقطري، ١٩٨٩؛ وصوالحة ويعقوب، ١٩٨٥) يرون أن التغذية الراجعة التصحيحية تعد وسيلة مهمة من وسائل التعلم، ويعدون توظيفها كفاية أساسية ينبغي إتقانها من قبل المهتمين بتشكيل السلوك التعليمي والمهني؛ إذ إنه من خلالها يتعلم المتعلم الكثير من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات.

وتبرز أهمية التغذية الراجعة التصحيحية في الأمور الآتية: فهي تعمل على إعلام المتعلم

بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتريه في حالة عدم معرفته بتلك النتائج، كما أنها تعمل على تعزيزه وتشجيعه على الاستمرار في عملية التعلم (عبد الكريم، ٢٠٠١؛ ويوسف، ١٩٩٧؛ وعدس، ١٩٩٦)، وتعمل على تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة مما يؤدي إلى ضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال إجابات صحيحة محلها، وتبيان سبب وقوعه في الخطأ مما يجعله يقتنع بأنه المسؤول عن النتيجة التي حصل عليها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده في المرات اللاحقة، كما تبين له أين يقف من الهدف المنشود، وتعمل على تقوية عملية التعلم وتسريعها وتدعيمها وإثرائها من خلال تزويدها للمتعلم بالمعلومات الإضافية والمراجع المختلفة (دروزة، ٢٠٠٥؛ عاقل، ١٩٨٢). وهي تساعد المعلم في الحكم على مدى نجاحه في عملية التعليم، وتمكنه من تحديد مواطن ضعف المتعلم التي قد تعكس مواطن ضعف المعلم نفسه (Doyon & Archambault, 1990) (دويون وآرشمبو، ١٩٩٠). وهي تسهم في بناء جسور الثقة التي تربط بين الأطراف المشتركة في مواقف التعلم، وتعزز العلاقات الإنسانية فيما بينهم (شبيب، ٢٠٠٥؛ والماريني والوديان، ٢٠٠١).

أما التصحيح الضمني ـ وهو أحد أشكال التغذية الراجعة التصحيحية ـ فيعرفه ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) بأنه: "إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة، كلياً أو جزئياً، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يُشير للطالب أن إجابته خطأ". وقد ذكر ليستر (Lyster, 1998) في دراسته أن بعض الباحثين يقولون: "إن التصحيح الضمني يُعَدُّ أحد الأساليب الفعّالة في تصحيح إجابة الطالب، في حين يقول آخرون: أنه أسلوب غامض يمكن أن يفسّره الطالب تأكيداً للإجابة الصحيحة بدلاً من تصحيح إجابته". وهذا ما لاحظه بعض الباحثين في دراساتهم، فقد وجد فانسيلو (Fanselow, 1977) أن المعلمين كانوا يعطون الطلبة الجواب الصحيح بعد الإجابات الصحيحة وكذلك بعد الإجابات الخاطئة، وبذلك يظهرون سلوكاً متطابقاً لهدفين مختلفين. أما شين (Sheen, 2004) فترى أن أوجه الاختلاف في فعالية أسلوب التصحيح الضمني على إظهار الفهم والتصحيح قد تعزا إلى بعض المتغيرات مثل: المستويات العمرية، والقدرات العقلية، والأهداف التي يتم التركيز عليها، وإجادة اللغة، ومدى توافر وقت الانتظار الذي يعطيه المعلمون لطلابهم، بالإضافة إلى الاختلاف في حجم الصف الدراسي.

ويؤكد بورتنر وميلر (Poertner & Miller, 1996) أن التغذية الراجعة تصبح أكثر فاعلية إذا تم التركيز من قبل المعلم على أعمال المتعلم وسلوكه الذي يحتاج إلى تعزيز أو إعادة توجيه،

وليس على صفات المتعلم الخاصة، وعدم التوقف عند أداء المتعلم الماضي أو الحاضر، بل ينبغي اتخاذه كمنطلق لتطوير أداء المتعلم في المستقبل، وعدم تقديم التغذية الراجعة بطريقة تقلل من شأن المتعلم، بل ينبغي أن تكون ممزوجة بروح الدعم والمساندة، وأن تعزّز من ثقة المتعلم بنفسه وتدفعه لزيادة جهده ودافعيته للتعلم.

لقد أجريت العديد من الدراسات الأجنبية حول موضوع التغذية الراجعة التصحيحية في المناقشات الصفية، وفيما يأتي عرض لنتائج بعض تلك الدراسات بعد تصنيفها إلى ثلاثة أنواع بحيث يرتبط كل نوع منها بجانب من جوانب التغذية الراجعة التصحيحية، الأمر الذي يسهل إجراء المناقشات حوله أثناء عرض نتائج الدراسة. فمن الدراسات التي تناولت كيفية توزّع ما يقدمه المعلمون من تغذية راجعة دراسة ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) التي هدفت إلى تطوير نموذج تحليلي موجه نحو التفاعل الصفي بين المعلم والطلاب يشمل مختلف الخطوات في سلسلة معالجة الأخطاء داخل فصول اللغة الثانية. وقد توصّل الباحثان إلى أن المعلمين يستخدمون أنواعاً مختلفة من التغذية الراجعة التصحيحية، وأنهم أعطوا تغذية راجعة تصحيحية لـ (٦٢٪) من الإجابات الخطأ، وأن التصحيح الضمني كان من أعلى فئات التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في هذه الفصول، إلا أنها كانت أقل الفئات فاعلية في حصول الطلاب على الفهم، وتمكنهم من تصحيح أخطائهم. وأن استنتاج الإجابة من الطالب كان سبباً في تحقيق أعلى مستويات الفهم.

وأما دراسة بانوفا وليستر (Panova & Lyster, 2002) فقد استهدفت بشكل رئيس دراسة أنماط معالجة الأخطاء في صفوف اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية بما في ذلك العلاقة بين نوع التغذية الراجعة التصحيحية واستجابة الطالب لها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التصحيح الضمني مثل ما نسبته (٥٥٪) من جميع خطوات التغذية الراجعة التصحيحية، ومثّلت الترجمة نسبة (٢٢٪). أما أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تدفع الطلاب إلى التصحيح الذاتي (طلب التوضيح، والتصحيح اللغوي، واستنتاج الإجابة من الطالب، وتكرار إجابة الطالب الخطأ) فقد مثّلت ما نسبته (٢١٪)، والتصحيح الفوري الصريح (٢٪). كما توصلت الدراسة إلى أن المعدل الكلي للفهم والتصحيح في صفوف المرحلة الثانوية أدنى من المعدل المسجل في صفوف المرحلة الابتدائية.

وقامت شين (Sheen, 2004) بدراسة حول التغذية الراجعة التصحيحية اشتملت على أربعة سياقات تدريسية من الفصول الموجهة نحو التفاعل الصفي حيث استخدمت التصنيف الذي أعده ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) بخصوص نوع التغذية

الراجعة التصحيحية، والفهم، والتصحيح. وكان الغرض من هذه الدراسة التحقق من مدى اختلاف التغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلمون، وفهم الطلاب في مختلف السياقات التدريسية. وقد أظهرت الدراسة أن أسلوب التصحيح الضمني كان أكثر أنواع التغذية الراجعة التصحيحية استخداماً وذلك بنسبة تفوق (٥٠٪) في جميع السياقات التدريسية، وأنه كان يمثّل ثاني أعلى معدل تصحيح من ناحية أدوار الفهم بنسبة بلغت (٥٨٪)، أما التصحيح الفوري الصريح فقد مثل أعلى معدل تصحيح بنسبة (٦٩٪). وذكرت الباحثة أن النسبة المئوية للتصحيح الناتج عن التصحيح الضمني والتي ذكرها ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) في دراستهما وهي (١٨٪) لم تأخذ في الحسبان حقيقة أن مواصلة الموضوع كان يحدث بكثرة بعد أسلوب التصحيح الضمني.

وأجرى ليستر (Lyster, 2004) دراسة حول نوع التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في صفوف تعليم اللغة الفرنسية، وكان محور هذه الدراسة تعرّف التأثيرات المختلفة لأسلوب التصحيح الضمني، والأساليب التي تحفّز وتدفع الطلاب إلى تصحيح أخطائهم بأنفسهم في العملية التعليمية التي تركز على مناقشة الصيغة اللغوية، وعلى وجه التحديد قدرة الطلاب في تحديد الإسناد النحوي (الضمائر) بين الجنسين. ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها الدراسة أن أداء الطلاب الذين تلقوا تغذية راجعة تصحيحية تحفّزهم على التصحيح الذاتي فاق بكثير أداء الطلاب الذين تلقوا التصحيح الضمني والذين كان أداؤهم مشابهًا للطلاب الذين لم يحصلوا على تغذية راجعة، وأن مجموعة الطلاب الذين تلقوا أسلوب التحفيز للتوصل إلى التصحيح الذاتي للإجابة تفوقت على ما عداها.

وأجرى أليس ولوين وإرلام (Ellis & Erlam, 2006) دراسة استهدفت التحقق من آثار التغذية الراجعة التصحيحية بشقيها الضمني والواضح في اكتساب مهارة استخدام الفعل الماضي لدى مجموعة من الطلاب الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة الدنيا. وقد أظهرت المقارنات الإحصائية من خلال أداء الطلاب في الاختبارات البعدية أنهم يفضلون بشكل كبير التغذية الراجعة الواضحة (التصحيح اللغوي) على التغذية الراجعة الضمنية (التصحيح الضمني).

وأما دراسة ليستر وموري (Lyster & Mori, 2006) فقد هدفت إلى التحقق من التأثيرات المباشرة للتصحيح الفوري الصريح، والتصحيح الضمني، وأساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم، في فهم الطلاب لأخطائهم، وقيامهم بتصحيحها، وذلك من خلال مقارنة التفاعل الصفي بين الطلاب

والمعلمين في وضعين تعليميين مختلفين بالمرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أنه تم استخدام أسلوب التصحيح الضمني بصورة كبيرة مقارنة بالأساليب الأخرى بغض النظر عن المكان التعليمي مع أنها تُظهر فهماً متنوعاً، وأنماطًا مختلفة من التصحيح لدى الطلاب فيما يتعلق بنوع التغذية الراجعة التصحيحية، مع وجود نسبة أكبر من التصحيح (تصحيح الطلاب الذاتي لأخطائهم) عند استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على تصحيح أخطائهم. ومن الدراسات التي ركّزت على أسلوب التصحيح الضمني ومدى فاعليته: دراسة سورلي (Sorley, 1999) التي ركزت على توزّع ستة أنواع من التغذية الراجعة التصحيحية في الصفوف الدراسية، واستجابات الطلاب الفورية التي تعقب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين. وقد أظهرت الدراسة أن أسلوب استنتاج الإجابة من الطالب أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية نجاحاً في تشجيع الطلاب على تصحيح أخطائهم، وأن نسبة (١٠٠٪) من تلك التصحيحات قام بها الطلاب أنفسهم. كما أن هذا الأسلوب قد أثبت في هذه الدراسة أنه الاختيار الأكثر فاعلية في لفت انتباه الطالب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخطأ الأولى، وبين الإجابة الصحيحة. وأن التصحيح اللغوي يمثل الاختيار الثاني الأكثر فاعلية في تسهيل عملية ملاحظة الطالب لخطئه، يتبعه طلب التوضيح، ثم تكرار إجابة الطالب الخطأ. وأن أقل أنواع التغذية الراجعة فاعلية في تعزيز ملاحظة الطالب لخطئه هما التصحيح الضمني، والتصحيح الفوري الصريح.

وأما دراسة هافرنيك (Havranek, 1999) فقد دارت حول التفاعل الصفي باستخدام اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. وجرى في عملية التحليل تصنيف (١٧٠٠) مثال من أمثلة استخدام المعلم للتغذية الراجعة التصحيحية عند وقوع الطلاب في أخطاء. وقد بينت النتائج وجود تفضيل كبير لأسلوب التصحيح الضمني كتغذية راجعة تصحيحية وأن هذا الأسلوب لم يكن يصاحبه الأداء الصحيح كثيرا بخلاف أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الأخرى.

وفي دراسة أوهتا (Ohta, 2000) اقترحت الباحثة طريقة جديدة لتحديد ما إذا كان الطلاب يلاحظون أسلوب التصحيح الضمني، وذلك من خلال قيامها بالبحث والتحقق من ردة فعل الطلاب تجاه أسلوب التصحيح الضمني مع طلاب يدرسون اللغة اليابانية كلغة أجنبية. وقد كان محور دراستها يركز على الخطاب الشخصي ـ وهو اللغة الشفهية التي يوجهها الطالب لنفسه ـ وقد أظهرت الدراسة أن الطلاب كانوا يميلون أكثر إلى التفاعل

مع أسلوب التصحيح الضمني باستخدام الخطاب الشخصي، وذلك عندما يكون هذا الأسلوب موجهاً لطالب آخر أو لجميع الطلاب في الصف بدلاً من توجيهه للأخطاء التي ارتكبوها بأنفسهم. ومن الدراسات التي ركّزت على العلاقة بين أنواع الأخطاء وأنواع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لها دراسة ماكاي وغاس وماكدونوف (Mackey, Gass & McDonough, 2000) التي هدفت إلى التحقق من أنواع التغذية الراجعة التصحيحية التي تظهر كاستجابة لمختلف أنواع الأخطاء في الأوضاع التي تشمل أزواجاً من الطلاب، مع التركيز على قدرة الطلاب على ملاحظة التغذية الراجعة التصحيحية. بينت الدراسة أن أسلوب التصحيح الضمني كان كثيرًا ما يتبع الأخطاء الواردة في التراكيب النحوية، كما أن الأخطاء المتعلقة بالنطق كانت قليلاً ما تتلقى تغذية راجعة تصحيحية على شكل تصحيح ضمني. بالإضافة إلى أن الذين يجرون المقابلات كانوا يميلون إلى المناقشة باستخدام أسلوب طلب التوضيح بعد الأخطاء المتعلقة بالنطق. وقام ليستر (Lyster, 2001) بدراسة هدفت إلى بيان علاقة التغذية الراجعة التصحيحية بأنواع الأخطاء التي يقع فيها الطلاب، والتصحيح الفوري الذي يقومون به في صفوف تعلم اللغة الفرنسية. وقد كشفت نتائجها أن هناك درجة معينة من النظام في معالجة المعلمين لأنواع معينة من الأخطاء الشفوية، وأنهم كانوا يميلون إلى تقديم التغذية الراجعة عند حدوث أخطاء في نطق الكلمات، أو أخطاء معجمية مع قدر من الثبات بمعدلات تصل إلى (٧٠٪)، و(٨٠٪) على التوالي. وأظهرت أن المعلمين يميلون إلى انتقاء أنواع التغذية الراجعة التصحيحية وفقًا لأنواع الأخطاء.

## مشكلة الدراسة

للتغذية الراجعة دور كبير ومؤثر في العملية التعليمية، ولذا فإن إتقانها، والتمكن من مهاراتها، وتوظيفها بصورة فعالة من قبل المعلمين يعد أمراً بالغ الأهمية، فقد أصبح ينظر إلى التغذية الراجعة باعتبارها مبدأ أساسيًا من مبادئ التعلم، وأسلوبًا من أساليب التدريس الفعالة التي تؤدي إلى تحسن أداء المتعلمين، مما يؤدي إلى تحقيق مخرجات تربوية وتعليمية أفضل. وعلى الرغم من أهمية التغذية الراجعة والدور الذي تقوم به في عملية التعليم والتعلم إلا أن الباحثين كل من موقعه ـ الباحث من خلال قيامه بتدريب المعلمين، والباحثة من خلال عملها كمشرفة أولى لمادة التربية الإسلامية ـ لاحظا ضعفاً واضحاً في فهم المعلمين للتغذية الراجعة وأنواعها بصفة عامة، والتغذية الراجعة التصحيحية وطريقة استخدامها بصفة خاصة. ولهذا رأيا أنه من المفيد تعرف مدى دراية معلمي

التربية الإسلامية بالتغذية الراجعة التصحيحية، وأساليب تطبيقها، ومدى استخدامهم لها في أثناء المناقشات الصفية، وهو ما تحاول هذه الدراسة أن تبحثه حيث تحاول أن تعالج مشكلة تربوية واقعية أوصت العديد من الدراسات مثل: (لبابنه، ٢٠٠٢؛ غوني، ١٩٩٦؛ أبانمي، ١٩٩٥؛ مرزوق، ١٩٨٩؛ المقطري، ١٩٨٩) بضرورة البحث فيها من جوانبها المختلفة. فالدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع ركز جلها على استكشاف أثر استخدام التغذية الراجعة في التحصيل، فيما اهتمت دراستين فقط ـ في حدود علم الباحثين ـ بمدى استخدام المعلمين للتغذية الراجعة (صباريني، ١٩٨٨؛ ولبابنة، ٢٠٠٢) لكنهما أيضاً اقتصرتا على الاهتمام بنوع واحد من أنواع التغذية الراجعة وهي التغذية الراجعة المكتوبة.

## أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى رصد واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، وبعد ذلك تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء ما ستسفر عنه الدراسة من نتائج. ولذلك تحاول التوصل إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١. الوقوف على كيفية توزيع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأساليب المتبعة في التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية.

٢. الوقوف على كيفية توزيع استجابات الطلاب الفورية التي تتبع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم حسب الفهم والتصحيح.

٣. تعرف أثر نوع الدرس (تلاوة، دروس أخرى: تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية.

## أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: كيف يتوزع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأساليب المتبعة في التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية؟

السؤال الثاني: كيف تتوزع استجابات الطلاب الفورية التي تتبع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم، حسب الفهم والتصحيح؟

السؤال الثالث: ما أثر نوع الدرس (تلاوة، دروس أخرى: تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية؟

## فرضية الدراسة

وللإجابة عن السؤال الثالث حاول الدراسة اختبار الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية تعود لنوع الدرس: تلاوة، دروس أخرى (تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم).

## أهمية الدراسة

بعد البحث والتقصي من قبل الباحثين فإنهما لم يقفا على أية دراسة باللغة العربية تناولت استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، ومن هنا تكتسب هذه الدراسة أهميتها حيث من المؤمل أن:

١. تسهم في الكشف عن واقع استخدام المعلمين للتغذية الراجعة التصحيحية أثناء التدريس.

٢. تلفت انتباه القائمين على سير العملية التدريسية بضرورة الاهتمام بالتغذية الراجعة بصفة عامة، والتغذية الراجعة التصحيحية بصفة خاصة في الموقف التعليمي.

٣. تساعد المسؤولين عن برامج تدريب المعلمين في التخطيط لتلك البرامج، وفي تضمينها ضمن الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

٤. تشجع معلمي التربية الإسلامية على استخدام التغذية الراجعة التصحيحية في المواقف التعليمية.

## محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- عيّنة الدراسة: وتمثّلت في (٣٦) معلماً ومعلمة لمادة التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في سلطنة عمان.
- المنطقة التعليمية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدارس الذكور والإناث بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في منطقة الباطنة جنوب سلطنة عمان.

- نوع التغذية الراجعة: ركّزت الدراسة على التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية.
- أداة الدراسة المستخدمة وقدرتها على قياس ما وضعت لقياسه.
- الفترة الزمنية التي تم فيها تطبيق الدراسة: حيث طبّقت خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨.

## مصطلحات الدراسة

تأخذ المصطلحات الواردة في الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

**التغذية الراجعة:** عملية يتم بموجبها تزويد المتعلم بمعلومات حول استجاباته في النقاش الصفي، بشكل منظم ومستمر، من أجل تثبيت الاستجابات الصحيحة، ومساعدته في تعديل أو تغيير الاستجابات التي تكون بحاجة إلى التعديل أو التغيير.

**التغذية الراجعة التصحيحية:** تزويد المتعلم بمعلومات في الموقف التعليمي حول ما إذا كانت إجابته صحيحة أم خاطئة مع تصحيح الإجابة الخاطئة.

أساليب تطبيق التغذية الراجعة التصحيحية: تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم في النقاش الصفي عند تصحيح الاستجابات الخاطئة للطلبة، وتقاس في هذه الدراسة بالأسلوب الذي يستخدمه المعلم في النقاش الصفي، وتكراراته.

وستركز الدراسة الحالية على ستة أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية، حسب نموذج الباحثين ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) وهو نموذج لتصنيف التغذية الراجعة التصحيحية، ضمنه الباحثان ستة أنواع أو أساليب لتطبيق التغذية الراجعة التصحيحية، وهذه الأنواع أو الأساليب هي:

**التصحيح الواضح الصريح (Explicit correction):** وذلك بإخبار المعلم الطالب أن إجابته خاطئة، ثم تصحيح إجابة الطالب مباشرة. وعلى المعلم أن يُعلِم الطالب بصورة صريحة أن إجابته خاطئة، سواء أكان ذلك باللفظ (خطأ، لا) أم بتغيير ملامح الوجه.

**التصحيح الضمني (Recasts correction):** من خلال إعادة المعلم صياغة إجابة الطالب الخطأ أو الناقصة كليًا أو جزئيًا، بعد حذف أو إزالة الخطأ منها بصورة غير صريحة، ودون أن يُشير للطالب أن إجابته خاطئة.

**طلب التوضيح (Clarification requests):** بطلب المعلم من الطالب أن يعيد إجابته بصورة أوضح وأكثر دقة؛ لأن إجابته لم تُفهم أو صيغت بشكل خاطىء. وهذا النوع يتعلق

بمشكلات في الاستيعاب أو الدقة أو كليهما، كما أنه يتبع إجابة الطالب الخاطئة.

**التصحيح اللغوي (Meta linguistic feedback):** وذلك بمساعدة الطالب بصورة غير مباشرة على أن يكون أكثر دقة في صياغة إجابته، من خلال التعليق على الإجابة، أو إضافة معلومة، أو طرح سؤال يُشير إلى طبيعة الخطأ، من خلال استدراج الطالب للتوصل إلى الإجابة الصحيحة.

**استخلاص الإجابة الصحيحة من مجمل إجابة الطالب (Elicitation):** ويشتمل هذا النوع على ثلاث طرق هي: إعادة المعلم إجابة الطالب والتوقف عند الجزء الخطأ من الإجابة، لإعطاء الطالب الفرصة لإعادة إجابته بصورة صحيحة، أو طرح أسئلة لاستخلاص الإجابة من الطالب، وتُستثنى الأسئلة التي يُجاب عنها بنعم أو لا، أو طلب المعلم من الطالب تعديل إجابته الخاطئة.

**إعادة الإجابة الخاطئة للطالب:** بمعنى تكرار (Repetition) المعلم الكلمة أو الجزء الخاطئة من إجابة الطالب مع تغيير نبرة الصوت؛ ليُشعر الطالب أن إجابته خاطئة ليعمل على تصحيحها.

كما ضمّن ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) نموذجهما نوعان من أنواع الفهم لدى الطلاب، وهما:

**النوع الأول: فهم يؤدي إلى تصحيح الخطأ (Repair)** الذي ركزت عليه التغذية الراجعة التصحيحية، وذلك عن طريق التكرار (Repetition)؛ وهو يشير إلى تكرار الطالب للتغذية الراجعة التصحيحية التي قدمها له المعلم والتي يعرض فيها الصيغة الصحيحة، أو الدمج (Incorporation)؛ وهو يشير إلى تكرار الطالب للصيغة التي يقدمها المعلم، ويقوم الطالب بدمجها في عبارة أطول، أو التصحيح الذاتي (Self-repair)؛ وهو يشير إلى التصويب الذاتي الذي يقوم به الطالب الذي وقع في الخطأ الأول، وذلك في استجابة منه للتغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلم ولا يعرض فيها الصيغة الصحيحة، أو تصحيح الأقران (Peer-repair)؛ وهو يشير إلى تصويب الأقران للخطأ؛ حيث يقوم بالتصويب طالب آخر غير الطالب الذي وقع في الخطأ الأول.

**النوع الثاني: فهم ينتج عنه عبارة تكون بحاجة إلى تصحيح (Need repair)** ويتم ذلك من خلال ستة أنواع من تعبيرات الطلاب، وهي: الإقرار (Acknowledgement)؛ وهو يشير إلى الإجابة البسيطة (نعم) التي يقولها الطالب للتغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلم، والخطأ نفسه (Same error)؛ وهو يشير إلى الفهم الذي يشتمل على تكرار الخطأ

الذي وقع فيه الطالب. وخطأ مختلف (Different error): وهو يشير إلى فهم الطالب الذي لا يؤدي إلى تصحيح الخطأ الأول أو إعادته وإنما يؤدي إلى وقوعه في خطأ مختلف. وبعيد عن الهدف (Off target): وهو يشير إلى فهم الطالب الذي يدور حول جوانب للعبارة لا تتضمن أخطاء أخرى. والتردد (Hesitation): وهو يشير إلى تردد الطالب في الاستجابة للتغذية الراجعة التصحيحية التي يقدمها المعلم. والتصحيح الجزئي (Partial repair): وهو يشير إلى الفهم الذي يشتمل على تصويب لجزء واحد فقط من الخطأ الأول. علماً أن هناك حالات لا تظهر فيها استجابة للتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة؛ بسبب مواصلة موضوع الدرس من قبل المعلم أو الطالب.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعد "أحد أشكال التفسير والتحليل العلمي المنظم، لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كميًا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، ٢٠٠٠). وذلك للوقوف على واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية، حيث تم وصف الظاهرة، وتحليلها، وكشف العوامل الكامنة وراءها.

### مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة التربية الإسلامية بمنطقة الباطنة جنوب في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (١٦٥) معلماً ومعلمة، موزعين على مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي التابعة لمديرية التربية والتعليم بمنطقة الباطنة جنوب، البالغ عددها (٣٧) مدرسة، للعام الدراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨)، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨).

### عيّنة الدراسة

اختيرت مدرستان من كل ولاية من ولايات منطقة الباطنة جنوب مدرسة للذكور، وأخرى للإناث، بالطريقة الطبقية العشوائية بواقع (٦) مدارس للذكور، و(٦) مدارس للإناث. ثم

اختير ثلاثة معلمين من كل مدرسة بطريقة عشوائية، وبذلك تألفت عينة الدراسة من (٣٦) معلماً ومعلمة، بواقع (١٨) معلماً، و (١٨) معلمة. وبلغت نسبة عيّنة الدراسة إلى المجتمع الكلي (٢٢ ٪) تقريبا.

## أداة الدراسة

• بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت أساليب التغذية الراجعة التصحيحية واستجابات الطلاب الفورية لها تم اعتماد نموذج (Lyster & Ranta, 1997) في تحليل المواقف الصفية في هذه الدراسة، وهناك العديد من الدراسات التي طبقت هذا النموذج التحليلي لمعالجة الأخطاء في سياقات تعليمية مختلفة مثل دراسات: (Sorley, 1999; ALHarrasi, 2007; Sheen, 2004; Panova & Lyster, 2002). وقد تم اختيار هذا النموذج لأنه تتوافر فيه أداة تحدد بالتفصيل طريقة المعلمين في معالجة الأخطاء أثناء التفاعل الصفي الشفوي. ولأنه يسهل عملية دراسة ردود الفعل المختلفة للطلبة إزاء التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين. وقد ترجم النموذج من قبل إحدى المتخصصات في الترجمة عن اللغة الإنجليزية.

• وقد اشتملت بطاقة الملاحظة المبنية على هذا النموذج على ستة أساليب للتغذية الراجعة التصحيحية هي: التصحيح الفوري الصريح، والتصحيح الضمني، وطلب التوضيح، والتصحيح اللغوي، واستخلاص الإجابة من الطالب، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب. وبالنسبة لاستجابات الطلاب للتغذية الراجعة التصحيحية فقد اشتمل على ثلاث فئات، هي: صُحِّحَت الإجابة، وبحاجة إلى تصحيح، ولا استجابة.

• وللتحقق من سلامة الترجمة ودقة صياغتها عُرِضَ النموذج المترجم على (٥) من الخبراء والمتخصصين في الترجمة، حيث أبدوا مجموعة من الملاحظات تم الأخذ بها لتصبح بطاقة الملاحظة قابلة للتطبيق. وللتأكد من مناسبة الأداة، عرضت في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والقياس والتقويم، والمناهج، والمشرفين التربويين، الذين تم اختيارهم من عدد من المؤسسات العلمية بالسلطنة، وهي: جامعة السلطان قابوس، وجامعة صحار، وجامعة نزوى، وكلية التربية بالرستاق، ووزارة التربية والتعليم، بلغ عددهم (٤٠) محكماً؛ وذلك للاستفادة من آرائهم وملاحظاتهم حول دقة صياغة الأداة، وسلامتها اللغوية، ومدى مناسبتها. وقد اتفق المحكمون على مناسبة الأداة للتطبيق في مدارس التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) في سلطنة عمان بعد إبداء

بعض الملاحظات، وتعديل بعض الصياغات التي أخذ بها لتصبح البطاقة في صورتها النهائية.

● تم اختيار عيّنة من المواقف الصفية المصورة عددها (١٠) مواقف تعليمية (حصص) للملاحظتها وتحليلها من قبل أحد الباحثين، ثم ملاحظتها وتحليلها من قبل باحثة متخصصة أخرى بعد أن شرحت لها إجراءات الملاحظة والتحليل، وتم التأكد من إتقانها لها. ومن الأمور التي تم الاتفاق عليها للتأكد من دقة إجراءات التحليل ما يأتي:

١- تركّز بطاقة الملاحظة على التغذية الراجعة التصحيحية الشفوية الفورية.

٢- الاهتمام والتركيز على الإجابات الخطأ التي تصدر عن الطلاب أثناء المناقشات الصفية.

٣- يتم التعبير عن كل إجابة خطأ تصدر عن الطالب بنقطة أو علامة في خانة عدد الاستجابات الخطأ.

٤- إذا كرر الطالب الخطأ نفسه أو وقع في خطأ آخر تحتسب نقطة أخرى.

٥- إذا قدّم المعلم تغذية راجعة تصحيحية للإجابة الخطأ التي صدرت عن الطالب تدرج نقطة في خانة عدد الاستجابات الخطأ التي قُدِّمَت لها تغذية راجعة تصحيحية.

٦- إذا لم يقدم المعلم تغذية راجعة تصحيحية للإجابة الخطأ التي صدرت عن الطالب تدرج نقطة في خانة عدد الاستجابات الخطأ التي لم تقدم لها تغذية راجعة تصحيحية.

٧- يتم احتساب نقطة في كل مرة يستخدم فيها المعلم أي أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية الستة، وتدرج في الخانة المناسبة حسب الأسلوب الذي استخدمه المعلم.

٨- تم التركيز على استجابة الطالب للتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة له من قبل المعلم هل أدت إلى تصحيح الإجابة، أم مازالت الإجابة بحاجة إلى التصحيح، أم لا استجابة، فتدرج نقطة في الخانة المناسبة.

٩- قد يستخدم المعلم أكثر من أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية للإجابة الخاطئة الواحدة التي تصدر عن الطالب، وقد يستخدم الأسلوب نفسه أكثر من مرة، وفي كلتا الحالتين تحتسب نقطة في كل مرة يستخدم فيها المعلم تلك الأساليب.

١٠- بالنسبة إلى دروس التلاوة سيتم التركيز على الأحكام الآتية حسب الصفوف: الصف الخامس: النطق السليم للكلمات، والحركات. الصف الثامن: النطق السليم للكلمات، والحركات، وأحكام الميم الساكنة والنون الساكنة والتنوين، والقلقلة، والمد الطبيعي والمد

المتصل والمنفصل. الصف العاشر: بالإضافة إلى ما سبق سيتم التركيز على أحكام الراء، وبقية المدود.

• وبعد انتهاء الباحثة الأخرى من التحليل تمت مقارنة نتائج التحليلين لإيجاد معامل الاتفاق بينهما، وباستخدام معادلة كوبر Cooper بلغت نسبة الاتفاق (٨٠٪)، وهي نسبة جيدة تبرر تطبيق الأداة لملاحظة وتحليل المواقف الصفية عيّنة الدراسة.

• بعد الحصول على الموافقات الرسمية طبقت بطاقة الملاحظة على عيّنة الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٧ / ٢٠٠٨)، خلال الفترة من (٢٠٠٧/١٠/٨ إلى ٢٠٠٧/١٢/١٥)، واستغرقت ما يقارب عشرة أسابيع، وذلك وفقًا لظروف المعلمين، والحصص المتاحة لعملية الملاحظة. وقد تمت إجراءات التطبيق بعد زيارة المدارس التي ستطبق فيها أداتا الدراسة والالتقاء بمديراتها، ومعلماتها الأول، والمعلمات اللاتي تم اختيارهن عشوائيًا لتطبيق أدوات الدراسة عليهن. وهدفت هذه الزيارة إلى إطلاع المعلمات على الهدف من الدراسة بصورة غير مباشرة كي لا يؤثر ذلك في أدائهن أثناء المواقف الصفية. ولاستئذان المعلمات في تصوير حصصهن. وتحديد مواعيد تصوير الحصص بما يتناسب مع ظروف كل معلمة، وعمل جدول بذلك. والاتفاق على حضور حصتين لكل معلمة في يومين مختلفين، بحيث تكون إحدى الحصص في درس تلاوة، والثانية في موضوع آخر من مواضيع التربية الإسلامية.

• وقد قامت الباحثة المشتركة في البحث بتصوير حصص المعلمات، في حين قام باحث آخر بتصوير حصص المعلمين بعد تدريبه على الخطوات نفسها التي تمت في مدارس الإناث، مع التركيز على الجوانب التي ينبغي عليه التركيز عليها أثناء عملية التصوير. وبعد ذلك تم تحليل الحصص التي تم تصويرها، وعددها (٧٢) حصة.

## متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على متغيرين هما: المتغير المستقل ويمثله نوع الدرس: درس تلاوة، درس آخر من دروس التربية الإسلامية (تفسير، حديث، عقيدة، سيرة، فقه، نظم). والمتغير التابع ويمثله: أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في المناقشات الصفية.

## المعالجات الإحصائية

عولجت البيانات التي تم جمعها بواسطة بطاقة الملاحظة باستخدام الحاسوب من خلال

البرنامج الإحصائي (SPSS)، وقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية، واختبار "ت" T-test للإجابة عن أسئلة الدراسة.

## عرض النتائج ومناقشتها

### أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على كيف يتوزع استخدام معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للأساليب المتبعة في التغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية؟

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت - بداية - التكرارات والنسب المئوية للأخطاء التي وقع فيها الطلاب، وأساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي استخدمها المعلمون لمعالجة تلك الأخطاء في المناقشات الصفية. والجدول رقم (١) يصف التوزيع التكراري للأخطاء التي وقع فيها الطلاب.

**الجدول رقم (١)**

**التوزيع التكراري للأخطاء التي وقع فيها الطلاب**

| أخطاء الطلاب | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| إجمالي عدد الأخطاء | ٣٥٢٣ | ٪١٠٠ |
| أخطاء قدمت لها تغذية راجعة تصحيحية | ٢١٨٠ | ٪٦١,٨٨ |
| أخطاء لم تقدم لها تغذية راجعة تصحيحية | ١٣٤٣ | ٪٣٨,١٢ |

يبين الجدول رقم (١) أن إجمالي عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب بلغ (٣٥٢٣) خطأ، ومن مجمل هذه الأخطاء حصل ما نسبته (٦١,٨٨٪) منها على أسلوب معيّن من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية من المعلم، وهذا يعني أن نسبة (٣٨,١٢٪) من أخطاء الطلاب كانت متبوعة بخطوات مواصلة الدرس إما بواسطة المعلم أو الطالب، وبالتالي لم تقدم لها تغذية راجعة تصحيحية، وهي تقريبًا النتيجة نفسها التي توصّل إليها كل من ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) في دراستهما، حيث حصل ما نسبته (٦٢٪) من أخطاء الطلاب على أسلوب معيّن من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، بينما لم يحصل ما نسبته (٣٨٪) من أخطائهم على تغذية راجعة تصحيحية.

ولتعرف كيفية توزيع أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة من قبل المعلمين، والنسبة المئوية لاستخدام كل منها استخرجت التكرارات والنسب المئوية لتوزيع تلك الأساليب. والجدول رقم (٢) يبين نتائج هذا التوزيع.

**الجدول رقم (٢)**
**التوزيع التكراري لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة من قبل المعلمين مرتبة تنازليًا**

| م | الأسلوب | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | التصحيح الضمني | ١٠٦٠ | ٪٤٧,٨٦ |
| ٢ | استخلاص الإجابة من الطالب | ٤٩٤ | ٪٢٢,٣٠ |
| ٣ | التصحيح اللغوي | ٣٦٠ | ٪١٦,٢٥ |
| ٤ | إعادة الإجابة الخاطئة للطالب | ١٤٤ | ٪٦,٥٠ |
| ٥ | التصحيح الفوري الصريح | ١٢٨ | ٪٥,٧٨ |
| ٦ | طلب توضيح | ٢٩ | ٪١,٣١ |
| المجموع الكلي لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لأخطاء الطلاب | | ٢٢١٥ | ٪١٠٠ |

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن إجمالي تكرار أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة من المعلمين للطلاب تساوي (٢٢١٥) مرة، بينما كان عدد الأخطاء التي قدمت لها تغذية راجعة تصحيحية تساوي (٢١٨٠) خطأ. مما يعني أن المعلم قد يستخدم أكثر من أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية لمعالجة الخطأ الواحد.

كما يلاحظ من خلال الجدول التوزيع التنازلي لتكرار استخدام المعلمين لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية، حيث يظهر أن أكثر هذه الأساليب استخداماً في المناقشات الصفية من قبل المعلمين هو أسلوب التصحيح الضمني، فقد مثّل هذا الأسلوب ما نسبته (٤٧,٨٦٪) من إجمالي أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المُقَدَّمَة. وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي خلصت إليها العديد من الدراسات التي توصلت إلى أن أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية شيوعًا واستخدامًا من قبل المعلمين هو التصحيح الضمني؛ ومن تلك الدراسات (Fanselow,1977; Doughty, 1994; Lyster & Ranta, 1997; Panova & Lyster, 2002; Sheen, 2004; Lyster & Mory, 2006; AlHarrasi, 2007) لكنها تختلف مع نتائج دراسة أوليفر (Oliver, 1995) التي بينت أن التصحيح الضمني كان أقل استخدامًا من أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الأخرى، ودراسة سورلي (Sorley, 1999) التي توصلت إلى أن أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب كان أكثر استخدامًا.

وقد يعزا لجوء المعلمين إلى هذا الأسلوب واستخدامه بكثرة في الفصول الدراسية إلى العوامل الآتية: لأنه يسمح للمعلمين بإدارة دفة الحديث، وفي الوقت نفسه المحافظة على تركيز طلابهم بحيث يكون منصبًا على المحتوى أو الإجراءات الأخرى التي يقوم بها المعلم في الصف (Sorley, 1999; Lyster, 1998; Lyster & Ranta, 1997)، ولكثرة المهام

والأنشطة المطلوب من المعلم تنفيذها خلال وقت الحصة مما يدفعه إلى استخدام أساليب تصحيح مختصرة وسهلة توفيرًا للوقت (ALHarrasi, 2007)، ولضعف مستوى الطلاب، وكثرة أخطائهم مما يجعل المعلم يستخدم التصحيح الضمني لأنه لا يملك فرصًا كافية للوقوف عند كل طالب لاستخلاص الإجابة منه (Lyster & Ranta, 1997). وقد يستخدم بعض المعلمين هذه الأسلوب تجنبا لتعريض عملية الاتصال والتفاعل الصفي للانقطاع بالرغم من أن كلاً من ليستر ورانتا (Lyster & Ranta, 1997) وسورلي (Sorley, 1999) توصلا إلى أن أياً من أساليب التغذية الراجعة لا يؤدي إلى قطع عملية الاتصال والتفاعل الصفي، ولأن هذا الأسلوب لا يعرض الطلبة للإحراج حيث يقوم المعلم بتصحيح أخطائهم بصورة ضمينة من خلال إعادة صياغة أجوبتهم، خصوصاً حين يرتكبون أخطاء دون مستواهم (ALHarrasi, 2007; Sheen, 2004). وقد يُعزا استخدام المعلمين لهذا الأسلوب بكثرة إلى قلة معرفتهم بالأساليب الأخرى للتغذية الراجعة التصحيحية، خاصة إذا لم يسبق لهم حضور دورات أو مشاغل حول كيفية تصحيح أخطاء الطلاب.

أما ثاني أكثر أساليب التغذية الراجعة التصحيحية استخدامًا فقد كان استخلاص الإجابة من الطالب، حيث حصل على ما نسبته (٢٢,٣٠٪). وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستي (ALHarassi, 2007; Lyster & Ranta, 1997) وتختلف مع نتيجة دراسة (Panova & Lyster, 2002) حيث حلَّ هذا الأسلوب فيها بالمرتبة الخامسة. وقد يُعزا لجوء المعلمين إلى استخلاص الإجابة من الطالب للأسباب الآتية: لأن هذا الأسلوب يشجع الطلاب أن يعتمدوا على مصادرهم الذاتية من أجل تعديل إجاباتهم الخطأ، وبالتالي يدفعهم إلى التصحيح الذاتي لأخطائهم (ALHarrasi, 2007; Lyster & Ranta, 1997)، ولأنه يجذب الطلاب ليكونوا مشاركين فاعلين في المناقشات الصفية من خلال إشراكهم في عملية معالجة الخطأ، وهذا يتفق مع نتائج دراستي (Lyster & Ranta, 1997; Sorley, 1999) ولأنه يؤدي إلى تذكر الطلاب للمعلومات التي توصلوا إليها بأنفسهم أكثر من المعلومات التي تقدم إليهم جاهزة (Lyster & Ranta, 1997)، ولأنه يقلل من نسبة تكرار وقوع الخطأ نفسه في الحصة، سواء من الطالب نفسه أو من قبل غيره من الطلبة (AL Harrasi, 2007)، ولأن هذا الأسلوب يلفت انتباه الطالب لملاحظة التفاوت بين عبارته الخطأ الأولى وبين الإجابة الصحيحة (Lyster, 1998).

وجاء أسلوب التصحيح اللغوي في المرتبة الثالثة بنسبة (١٦,٢٥٪) وتتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة الحراصية (ALHarrasi, 2007). وفي المرتبة الرابعة حل أسلوب

إعادة الإجابة الخاطئة للطالب بنسبة (٦,٥٠٪). وقد يكون السبب وراء قلة استخدام هذين الأسلوبين من قبل بعض المعلمين أنهما يأخذان وقتاً أطول في تنفيذهما، وربما يكون السبب قلة إدراك المعلمين لأهميتهما في تصحيح أخطاء الطلاب.

وقد جاء التصحيح الفوري الصريح في المرتبة الخامسة بنسبة (٥,٧٨٪). وتدني نسبة استخدام هذا الأسلوب تتفق مع التوجيه التربوي الذي يشير إلى أفضلية أن يتوصل الطالب بنفسه للإجابة الصحيحة؛ لأن ذلك أدعى إلى بقاء المعلومة في ذهنه لمدة أطول، في حين أنه إذا تلقى الإجابة جاهزة من المعلم فقد ينساها بعد مدة قصيرة (Corder, 1967; Cohen, 1975).

أما أقل الأساليب استخدامًا فكان أسلوب طلب التوضيح، حيث حصل على ما نسبته (١,٣١٪) فقط من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة. وقد تعزا ندرة استخدام المعلمين لهذا الأسلوب إلى قلة معرفتهم به.

وبصفة عامة تبيّن نتائج هذا السؤال أن المعلمين استخدموا مختلف أنواع التغذية الراجعة التصحيحية ولكن بنسب متفاوتة، حيث ظهرت هيمنة استخدام أسلوب التصحيح الضمني (٤٧,٨٦٪)، ثم أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب (٢٢,٣٠٪) على غيرهما من أساليب التغذية الراجعة الأخرى: (التصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب، والتصحيح الفوري الصريح، وطلب التوضيح). ولذلك يتبادر سؤال إلى الذهن عما إذا كانت جميع أساليب التغذية الراجعة التصحيحية متساوية الفعالية في إكساب الطلاب الفهم المطلوب. ويمكن الإجابة عن هذا السؤال بالرجوع إلى أنماط الفهم التي تلي مختلف أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، وهو ما سيحاول السؤال الآتي الإجابة عنه.

## ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على كيف تتوزع استجابات الطلاب الفورية التي تتبع التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم، حسب الفهم والتصحيح؟ استخرجت التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلاب الفورية لأساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين. والجدول رقم (٣) يرصد استجابات الطلاب الفورية للتغذية الراجعة التصحيحية.

**الجدول رقم (٣)**
**توزيع استجابات الطلاب الفورية للتغذية الراجعة التصحيحية المقدمة لهم من قبل المعلمين**

| م | الأسلوب | التكرار | استجابات الطلاب الفورية للتغذية الراجعة التصحيحية | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | صُحِّحَت الإجابة | الإجابة بحاجة إلى تصحيح | لا استجابة |
| ١ | استخلاص الإجابة من الطالب | ٤٩٤<br>٪٢٢,٣٠ | ٣١١<br>٪٦٢,٩٦ | ١٧٢<br>٪٣٤,٨٢ | ١١<br>٪٢,٢٢ |
| ٢ | التصحيح الضمني | ١٠٦٠<br>٪٤٧,٨٦ | ٨٨٤<br>٪٨٣,٤٠ | ١٤٦<br>٪١٣,٧٧ | ٣٠<br>٪٢,٨٣ |
| ٣ | التصحيح اللغوي | ٣٦٠<br>٪١٦,٥٢ | ٢٤٤<br>٪٦٧,٧٨ | ٩٩<br>٪٢٧,٥ | ١٧<br>٪٤,٧٢ |
| ٤ | إعادة الإجابة الخاطئة للطالب | ١٤٤<br>٪٦,٥٠ | ٨٧<br>٪٦٠,٤٢ | ٤٦<br>٪٣١,٩٤ | ١١<br>٪٧,٦٤ |
| ٥ | طلب توضيح | ٢٩<br>٪١,٣١ | ١٤<br>٪٤٨,٢٨ | ١١<br>٪٣٧,٩٣ | ٤<br>٪١٣,٧٩ |
| ٦ | التصحيح الفوري الصريح | ١٢٨<br>٪٥,٧٨ | ٨٥<br>٪٦٦,٤١ | ٢٢<br>٪١٧,١٨ | ٢١<br>٪١٦,٤١ |
| | المجموع | ٢٢١٥<br>٪١٠٠ | ١٦٢٥<br>٪٧٣,٣٦ | ٤٩٦<br>٪٢٢,٣٩ | ٩٤<br>٪٤,٢٥ |

يظهر الجدول رقم (٣) أن أكثر من ثلثي أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة للطلاب (٧٣,٣٦٪) أدت إلى فهم من النوع الأول (فهم أدى إلى تصحيح الخطأ)، وأن (٢٢,٣٩٪) منها أدى إلى فهم من النوع الثاني (بحاجة إلى تصحيح)، وأن (٤,٢٥٪) من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المقدمة للطلاب لم تظهر لها استجابة، وهذه النتائج تختلف عن نتائج دراسات (ALHarassi, 2007; Panova & Lyster, 2002; Lyster & Ranta, 1997) حيث أدت تلك الأساليب إلى فهم الطلاب بنسبة (٥٥٪) في الدراسة الأولى، وأقل من (٥٠٪) في الدراسة الثانية، و(٢٤٪) في الدراسة الثالثة على التوالي.

ويلاحظ من الجدول أن الأسلوب الذي نتج عنه أكبر نسبة فهم للطلاب (الفهم مع التصحيح، والفهم مع الحاجة إلى تصحيح) هو أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب، حيث أدى إلى مستوى من الفهم بلغ (٩٧,٧٨٪)، بنسبة (٦٢,٩٦٪) للتصحيح، و(٣٤,٨٢٪) بحاجة إلى تصحيح، وأنه بنسبة (٢,٢٢٪) من هذا الأسلوب لم يحدث أي فهم لدى الطلاب وهي نسبة قليلة. وحل في المرتبة الثانية ـ وعلى نحو متقارب ـ أسلوب التصحيح الضمني، حيث أدى إلى مستوى من الفهم بلغ (٩٧,١٧٪)؛ بنسبة (٨٣,٤٠٪) للتصحيح، و(١٣,٧٧٪) بحاجة إلى تصحيح، وأن نسبة (٢,٨٣٪) لم تؤدِ إلى تحقيق أي نوع من الفهم. وبالمقارنة مع الأسلوب الأول (استخلاص الإجابة من الطالب) يلاحظ أن هذا الأسلوب حقق فهماً مع التصحيح بنسبة كبيرة بلغت (٨٣,٤٠٪)، وهي نسبة تفوق (بحاجة إلى تصحيح) بأكثر من ست مرات.

وجاء في المرتبة الثالثة أسلوب التصحيح اللغوي بنسبة (٩٥,٢٨٪)، ثم أسلوب إعادة الإجابة الخاطئة للطالب بنسبة (٩٢,٣٦٪)، ثم أسلوب طلب توضيح بنسبة (٨٦,٢١٪)، وحل في المرتبة الأخيرة التصحيح الفوري الصريح بنسبة (٨٣,٥٩٪).

وبصفة عامة يلاحظ من النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية أن أساليب التغذية الراجعة التصحيحية أدت إلى فهم الطلاب لأخطائهم بنسبة كبيرة تراوحت بين (٨٣,٥٩٪- ٩٧,٧٨٪). وبالنظر إلى العمود الأول (فهم مع التصحيح) يلاحظ أن الأساليب الثلاثة الأولى التي نتج عنها التصحيح هي بالترتيب: التصحيح الضمني بنسبة (٨٣,٤٠٪)، ثم التصحيح اللغوي بنسبة (٦٧,٧٨٪)، ثم التصحيح الفوري الصريح بنسبة (٦٦,٤١٪).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من (ALHarassi, 2007; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997) في تحقيق أسلوب (استنتاج الإجابة من الطالب) لأعلى مستويات الفهم. كما تتفق مع دراسات: (Ohta, 2000; Sheen, 2004; Doughty & Varela, 1998; Oliver, 1995) في تحقيق أسلوب (التصحيح الضمني) لنسبة عالية من الفهم. بينما تختلف مع نتائج دراسة كل من (ALHarassi, 2007; Havranek, 1999; Lyster & Ranta, 1997) التي توصلت إلى أن أسلوب (التصحيح الضمني) هو أقل الأساليب التي تؤدي إلى حصول الطلاب على الفهم.

أما بالنسبة إلى الأساليب التي تشجع الطلاب على تصحيح الإجابة (التصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب، وطلب التوضيح) فقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع أغلب الدراسات السابقة (ALHarassi, 2007; Sheen, 2004; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997) بأن لها تأثيراً كبيراً في حصول الطلاب على الفهم. كما اتفقت مع نتائج دراسة سورلي (Sorley, 1999) في أن أقل الأساليب التي تؤدي إلى الفهم هو أسلوب (التصحيح الفوري الصريح). ويرى الباحثان أنه قد تقود الأسباب نفسها التي جعلت المعلمين يلجأون إلى استخدام أسلوب استخلاص الإجابة من الطالب ـ التي ذكرت في معرض الإجابة عن السؤال الثاني ـ إلى تفسير حصول الطلاب على الفهم بدرجة عالية عند استخدام ذلك الأسلوب، بالإضافة إلى أساليب طلب التوضيح، والتصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب.

ومن خلال عرض النتائج المتعلقة بأسلوب (التصحيح الضمني) تحديداً يلاحظ وجود تناقض بين نتائج الدراسات إذ إنَّ بعضها: (ALHarassi, 2007; Sorley, 1999; Lyster & Ranta, 1997) أظهرت أن هذا الأسلوب هو أقل أساليب التغذية الراجعة التصحيحية

فاعلية في حصول الطلاب على الفهم وذلك للأسباب الآتية: لأنه لا يتيح الفرصة للطلاب للتصحيح الذاتي؛ وذلك لكون الإجابة الصحيحة تكون ضمنية في إجابة المعلم، لذا قد لا يلاحظ الطالب خطأه (Sorley, 1999)، ولأن هذا الأسلوب لا يشجع على النقاش بين المعلم والطلاب بهدف معالجة الأخطاء، إنما يقتصر الطلاب على تكرار الإجابات الصحيحة المقدمة إليهم من قبل المعلم (Lyster, 1998)، ولأن المعلمين يكررون الإجابات الصحيحة بعد الإجابات الصحيحة وبعد الإجابات الخاطئة أيضاً، وبذلك يظهر سلوك متطابق من قبل المعلمين لاستجابتين مختلفتين؛ لذا قد لا يدرك الطلاب أن المعلم يقصد من التصحيح الضمني تعديل إجاباتهم، في حين قد يعتقدون أن المعلم يقدم لهم صيغاً أخرى لإجاباتهم الصحيحة كما بين (Nicholas, Lightbon & Spada, 2001; Sorley, 1999).

ولأن هذا الأسلوب قد يسمح للطلاب الأكثر كفاءة بالاستدلال على الدليل السلبي لكنه قد يمر دون أن يلاحظه الطلاب الأقل كفاءة، يؤيد ذلك دراسة كل من(Panova & Lyster, 2002; Mackey & Philp, 1998; Lyster & Ranta, 1997) في حين توصلت هذه الدراسة بالإضافة إلى دراسات أخرى (Sheen, 2004; Lyster, 1998; Panova & Lyster, 2002; Doughty & Varela, 1998) إلى أن للتصحيح الضمني دوراً فاعلاً في حصول الطلاب على الفهم، فقد وجدت الدراسة الحالية ـ بالإضافة إلى ما أشارت إليه تلك الدراسات ـ أن هناك بعض الحالات التي تزيد من فاعلية التصحيح الضمني ومنها: في حالة اختصار إجابة الطالب لتحديد موضع الخطأ مع إضافة نبرة توكيدية، وفي حالة استخدامه جنباً إلى جنب مع أنواع أخرى من التغذية الراجعة التصحيحية، وفي حالة تشجيع المعلم طلابه على ترديد الإجابة الصحيحة جماعيًا أو فردياً.

ومن خلال ملاحظة وتحليل المواقف الصفية وجد الباحثان أن المعلمين والمعلمات كثيراً ما كانوا يستخدمون الحالات الثلاث السابقة لتطبيق أسلوب التصحيح الضمني، فهذه الحالات تجعل هذا الأسلوب واضحًا وبارزًا بصورة أكبر مما قد يفسر حصول الفهم لدى الطلبة بنسبة عالية عند استخدام هذا الأسلوب في هذه الدراسة.

## ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على ما أثر نوع الدرس (تلاوة، دروس أخرى: تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية؟ صيغت الفرضية الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في المناقشات الصفية تعود لنوع الدرس: تلاوة، دروس أخرى (تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم). ولاختبار هذا الفرض أستخدم اختبار "ت" لاستخراج دلالة الفروق في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغير نوع الدرس. والجدول رقم (٤) يعرض نتائج اختبار "ت" لدلالة تلك الفروق.

**الجدول رقم (٤)**
**نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعًا لمتغيّر نوع الدرس**

| الأسلوب | التلاوة ن=٣٦ | | الدروس الأخرى ن=٣٦ | | قيمة ت | مستوى الدلالة | دلالة «ت» |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي* | الانحراف المعياري | | | |
| التصحيح الفوري الصريح | ٣,٠٠ | ٣,١٩ | ٠,٥٥ | ١,٣٤ | ٤,٢٤ | ٠,٠٠١ | دالة |
| التصحيح الضمني | ٢٦,٤٧ | ٢٦,١٠ | ٢,٩٧ | ٢,٩١ | ٥,٣٧ | ٠,٠٠١ | دالة |
| طلب توضيح | ٠,٥٣ | ١,٧٣ | ٠,٢٨ | ٠,٩٧ | ٠,٧٥ | ٠,٤٥ | غير دالة |
| التصحيح اللغوي | ٦,٦٤ | ٥,٢٤ | ٣,٣٦ | ٣,٤٩ | ٣,١٢ | ٠,٠٠٣ | دالة |
| استخلاص الإجابة من الطالب | ١١,٦٩ | ١٠,٨٠ | ٢,٠٣ | ٢,٣٥ | ٥,٢٥ | ٠,٠٠ | دالة |
| إعادة الإجابة الخاطئة للطالب | ٣,٤٤ | ٥,٠٢ | ٠,٥٥ | ١,٠٨ | ٣,٣٧ | ٠,٠٠١ | دالة |

*المتوسط الحسابي لعدد مرات تكرار استخدام الأسلوب في تلك الدروس.

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية تبعا لمتغيّر نوع الدرس وذلك في جميع الأساليب ما عدا أسلوب واحد فقط وهو (طلب التوضيح)، وذلك لصالح دروس التلاوة في جميع الحالات، حيث يتبيّن أن هذه الأساليب أكثر استخداما في دروس التلاوة من الدروس الأخرى (تفسير، حديث، عقيدة، فقه، سيرة، نظم). وبناء على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية. وقد يعزى ذلك إلى كثرة الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في دروس التلاوة مقارنة بغيرها من الدروس في التربية الإسلامية، يدل على ذلك الجدول رقم (٥) الذي يبين عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب تبعا لمتغيّر نوع الدرس.

**الجدول رقم (٥)**
**عدد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب تبعا لمتغيّر نوع الدرس**

| نوع الدرس | إجمالي عدد الأخطاء | أخطاء صُحِّحَت من قبل المعلمين | أخطاء لم تُصحح من قبل المعلمين |
|---|---|---|---|
| دروس التلاوة | ٣٠٦٤<br>٪١٠٠ | ١٨٣٠<br>٪٥٩,٧٣ | ١٢٣٤<br>٪٤٠,٢٧ |

**تابع الجدول رقم (٥)**

| نوع الدرس | إجمالي عدد الأخطاء | أخطاء صُحِّحَت من قبل المعلمين | أخطاء لم تُصحح من قبل المعلمين |
|---|---|---|---|
| الدروس الأخرى | ٤٥٩<br>٪١٠٠ | ٣٥٠<br>٪٧٦,٢٥ | ١٠٩<br>٪٢٣,٧٥ |
| المجموع | ٣٥٢٣<br>٪١٠٠ | ٢١٨٠<br>٪٦١,٨٨ | ١٣٤٣<br>٪٣٨,١٢ |

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن إجمالي عدد أخطاء الطلاب في دروس التلاوة بلغت (٣٠٦٤) خطأ، أي حوالي سبعة أضعاف إجمالي عدد أخطاء الطلاب في دروس التربية الإسلامية الأخرى. وقد يعزا السبب في كثرة أخطاء الطلاب في دروس التلاوة إلى ضعف مستواهم في تطبيق أحكام التلاوة، وهذا ما توصلت إليه دراسات كثيرة مثل: (عطا الله، ١٩٩٤؛ والدرمكي، ١٩٩٥؛ والشدوخي، ١٤١٨هـ؛ والرزوق، ١٩٩٩؛ والمعجل، ٢٠٠١؛ والراشد، ١٤٢٥هـ؛ والعتيبي، ١٤٢٥هـ). وقد عزت تلك الدراسات ضعف الطلاب في تطبيق أحكام التلاوة إلى أسباب كثيرة منها: قلة حصص التلاوة، وضعف اتجاه الطلاب نحو تلاوة القرآن الكريم وحفظه، وعدم تمكن المعلمين من تطبيق أحكام التلاوة، وجمود طرق التدريس وعدم تنوعها.

ويمكن أن تعزا هذه النتيجة كذلك إلى أن الخطأ الواحد في دروس التلاوة قد يحتاج إلى استخدام المعلم لأكثر من أسلوب من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية (سلسلة من أساليب معالجة الخطأ) نظرًا لكون دروس التلاوة ذات طبيعة تطبيقية؛ لذا قد يحتاج الطالب أكثر من أسلوب لمعالجة الخطأ الواحد ليتمكن من التطبيق الصحيح لأحكام التلاوة، في حين إلى إنه في الدروس الأخرى قد يكتفي المعلم بتقديم أسلوب واحد من أساليب التغذية الراجعة التصحيحية لكل خطأ يقع فيه الطالب.

وقد يكون استخدام المعلمين للطرق الإلقائية كطرق مفضلة في التدريس كما بينت دراسة العياصرة (٢٠٠٢)، ودراسة اليحيائي (٢٠٠٢) من أسباب ظهور هذه النتيجة؛ لأن استخدام هذه الطرق في دروس التربية الإسلامية الأخرى يقلل من المناقشات والتفاعل الصفي بين الطلاب والمعلم، وبالتالي يقلل نسبة ظهور أخطاء الطلاب مما يؤثر بدوره على استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية في تلك الدروس. وقد تعزا هذه النتيجة إلى طبيعة دروس التلاوة التي تتطلب احتفاظ الطلبة بكثير من المعلومات والتطبيقات التي درسوها في صفوف سابقة بخلاف موضوعات التربية الإسلامية الأخرى من تفسير، وحديث، وعقيدة، وفقه، وسيرة، ونظم التي لا تتطلب الاحتفاظ بكثافة المعلومات نفسها كما هو الحال في دروس التلاوة؛ لذا قد ينسى الطلاب أحكام التلاوة التي تناولوها في الصفوف

السابقة مما قد يؤدي إلى زيادة أخطاء الطلاب في دروس التلاوة وبالتالي زيادة أساليب التغذية الراجعة التصحيحية المستخدمة في تلك الدروس.

## توصيات الدراسة

بناء على النتائج التي تمخضت عنها الدراسة فإنها توصي بما يأتي:

- التنويع في أساليب التغذية الراجعة التصحيحية، وعدم التركيز على أسلوب التصحيح الضمني فقط كأسلوب مختصر وسهل بهدف توفير الوقت والجهد.
- استخدام المعلمين أسلوب التصحيح الضمني باختصار إجابة الطالب لتحديد موضع الخطأ مع إضافة نبرة توكيدية، واستخدامه جنباً إلى جنب مع أنواع التغذية الراجعة التصحيحية الأخرى، وتشجيع الطلاب على ترديد الإجابة الصحيحة جماعياً أو بصورة فردية؛ لزيادة مستويات الفهم لديهم.
- استخدام أساليب التغذية الراجعة التصحيحية التي تشجع الطلاب على التصحيح الذاتي لأخطائهم (استخلاص الإجابة من الطالب، والتصحيح اللغوي، وإعادة الإجابة الخاطئة للطالب، وطلب التوضيح)؛ لتشجيع الطلاب على التفاعل الصفي، والتقليل من نسبة تكرار الخطأ نفسه في الحصة لتسهيل عملية التعلم.
- تقديم التغذية الراجعة التصحيحية عند وقوع الطلاب في أخطاء حتى لا تثبت تلك الأخطاء في أذهانهم، خاصة في دروس التلاوة نظراً لضعف الطلاب في تطبيق أحكام التلاوة وكثرة أخطائهم فيها.
- إجراء دراسة بهدف معرفة أثر كل من التصحيح الضمني والأساليب التي تدفع الطلاب للتصحيح الذاتي للإجابة في الفهم والتصحيح. وكذلك إجراء دراسة حول أثر التصحيح الضمني في الفهم والتصحيح وأساليب تطبيقه من قبل المعلمين.

## المراجع

أبانمي، عبدالمحسن بن عبدالعزيز (١٩٩٥). **فاعلية بعض أشكال التغذية الراجعة على تحصيل الطلبة الدراسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

أبو الهيجاء، عدنان إبراهيم قاسم (١٩٨٧). **أثر زمن تقديم التغذية الراجعة وعدد الاختبارات في تحصيل طالبات الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

آل سيف، عبدالله (٢٠٠٢). **فن معالجة الأخطاء**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٨ من موقع: http://www..alkahf.com/nadi/ showthread.php?t=1070/nadi/.

البسيوني، محمد سويلم والموافي، فؤاد حامد (١٩٩١). فاعلية بعض أنماط التغذية المرتدة في تنمية بعض الجوانب الوجدانية والمعرفية لدى طلاب الكليات المتوسطة بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية**، ١(١٥)، ١٢٣- ١٦٥.

دايرسون، مارغريت (٢٠٠٠). **التغذية الراجعة. مدارس الظهران الأهلية** (مترجمون). الرياض: دار الكتاب التربوي.

الدرمكي، ثريا بنت عزيز (١٩٩٥). **الأخطاء الشائعة في تلاوة طلاب الصف الثالث الإعدادي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية وموجهيها في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٥). **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**. عمّان: دار الشروق.

الدويش، محمد بن عبدالله (٢٠٠٨). **أخطاء في علاج الأخطاء**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٨ من موقع: http: //www alrisalaah.com? 13929showthread.php?t=

دويون، مونيك وآرشمبو، دجين (١٩٩٠). التغذية الراجعة في خدمة التعلم. المجلة العربية للتربية، **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، ١٠(١-٢)، ٢١٠-٢١١.

دي بي، روبرت (١٩٩١). **في النظرية السلوكية ما الذي يقوله ب.ف سكنر حقًا**. جمال محمد الخطيب (مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

راجحة، عدنان يوسف (١٩٨١). **تقييم أثر كمية التغذية الراجعة المقدمة عن طريق الاختبارات الصفية على التحصيل في الرياضيات للصف الأول الثانوي الأكاديمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الراشد، شامخ بن جزاع (١٤٢٥هـ). **مستوى التلاوة لدى المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

الربضي، وصال جريس (١٩٩٦). **أثر التغذية الراجعة البصرية في تعليم سباحة الصدر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الرزوق، تقى حسن مصطفى (١٩٩٩). **درجة إتقان طالبات الصف الثامن الأساسي لأحكام التلاوة والتجويد في مديرية عمّان الأولى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

شبيب، ختام محمد (٢٠٠٥). **أثر برنامج قائم على التغذية الراجعة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الشدوخي، عبداللطيف بن عبدالكريم (١٤١٨هـ). **مدى تمكن طلاب الصف الأول المتوسط من مهارات تجويد القرآن الكريم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الأردن.

صباريني، محمد سعيد وعودة، أحمد سليمان وصوالحة، محمد أحمد (١٩٨٨). مدى استخدام معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة في مدارس وكالة الغوث في منطقة إربد التعليمية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٥(١٨)، ١٦٥-١٧٦.

صوالحة، محمد ويعقوب، إبراهيم. (١٩٨٥). **التغذية الراجعة وإستراتيجية إتقان التعلم**. نشرة رقم ٨٥/٢، الأردن، جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير التربوي.

عاقل، فاخر (١٩٨٢). **علم النفس التربوي**. بيروت: دار العلم للملايين.

عبدالكريم، سعد خليفة (٢٠٠١). أثر التغذية الراجعة باستخدام الأسئلة الموضوعية بالكمبيوتر على التحصيل الدراسي والقدرة المعرفية لدى طلاب الأحياء بالصف الأول الثانوي بسلطنة عمان. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، **١٧**(٢)، ١٠٩-١٥١.

العتيبي، تركي بن عوض (١٤٢٥هـ). **درجة إتقان طلاب كلية المعلمين بمحافظة الطائف مهارات تجويد القرآن الكريم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.

عدس، محمد عبدالرحيم (١٩٩٦). **المعلم الفاعل والتدريس الفعّال**. عمّان: دار الفكر.

عطا الله، مصطفى أسعد (١٩٩٤). **أداء طلبة الصف العاشر في التلاوة في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن

العياصرة، محمد عبد الكريم (٢٠٠٢). تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بسلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس المستخدمة لديهم. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، **٨٣**، ١٤٢-١٧١.

غانم، محمود محمد (١٩٧٨). **الوقت المناسب لإعطاء التغذية الراجعة في حالة المواد اللفظية ذات المعنى**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

غوني، منصور أحمد عمر (١٩٩٦). أثر استخدام التغذية الراجعة على تنمية كفاءة طلاب العلوم بكلية التربية لأداء التجارب المعملية بواسطة التعليم المصغر. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، **١٣**، ١٧٣-٢٠٠.

القرآن الكريم

لبابنة، سفيان.(٢٠٠٢). **مدى معرفة واستخدام معلمات الصف الثالث الأساسي المختلط لإستراتيجيات التغذية الراجعة المكتوبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الماريني، وليد والوديان، حسن (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام التغذية الراجعة في تحسين بعض المهارات الأساسية بكرة السلة. **مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، **١٦**(٤)، ١١-٢٩.

مرزوق، مرزوق عبدالمجيد أحمد (١٩٨٩). مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة ووضوح الأهداف (دراسة تجريبية في التعلم الإنساني). **رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية لدول الخليج العربية، الرياض، **٣١**، ٣١-٥٧.

المعجّل، طلال بن محمد (٢٠٠١). تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقة ذلك ببعض المتغيّرات. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، **٧٠**، ٤٥-٦٢.

المقطري، أمين علي (١٩٨٩). **أثر بعض أنماط التغذية الراجعة على التحصيل في الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

ملحم، سامي (٢٠٠٠). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. عمّان: دار المسيرة.

المنجد، محمد صالح (٢٠٠٨). **الأساليب النبوية في معالجة الأخطاء**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٨ من موقع: http:// said.net/aldawha/152.htm

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨). المديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة جنوب. دائرة الإشراف التربوي، قسم الإحصاء والمعلومات، مسقط، سلطنة عمان.

اليحيائي، نصراء سعيد (٢٠٠٢). **الأسئلة الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الإعدادية بمحافظة مسقط**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

يوسف، عماد عبد المسيح (١٩٩٧). إتقان المعلمين للمهارات الأساسية اللازمة لبناء الاختبارات التحصيلية والمدرسية في ضوء استخدام بعض أشكال التغذية الراجعة (دراسة تجريبية في التعلم الإنساني). **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، ١١(١)، ١٣٦- ١٨١.

Al Harrasi, S. H. (2007). **An analysis of the nature of oral corrective feedback types (in particular recasts) used by Omani teachers in cycle one and cycle two English Basic Education classrooms and their effects on learners immediate response.** Unpublished M.A dissertation, University of Sterling.

Cohen, A. D. (1975). Error correction and the training of language teachers. **The Modern language Journal, 5,** 414 - 422.

Corder, S. P. (1967). The significance of learners error. **International Review of Applied Linguistics, 4,** 161-170.

Doughty, C. (1994). Fine tuning of feedback by competent speakers to language learners. In J.E. Alatis (Ed.), **Georgetown University Round Table on Languages and linguistics 1993** (pp. 96-108). Washington, DC: Georgetown University Press.

Doughty, C., & Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), **focus on form in Classroom Second Language Acquisition** (pp: 114–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ellis, L., & Erlam. (2006). Explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. **Studies of Second Language Acquisition, 28,** 339-368.

Fanselow, J. (1977). The treatment of error in oral work. **Foreign Language Annals, 10,** 583-593.

Havranek, G. (1999). The effectiveness of corrective feedback: Preliminary results of an empirical study. **Acquisition at Interaction in Langue Estranger, 2,** 189-206.

Lyster, R. (2004). Differential effects of prompts and recasts in form-focused instruction. **Studies in Second Language Acquisition, 26,** 399-432.

Lyster, R. (2001). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. **Language Learning, 51**(Supple. 1), 265-301.

Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. **Studies in Second Language Acquisition, 20,** 51-81.

Lyster, R., & Mori, H. (2006). Interaction feedback and instructional counterbalance. **Studies in Second Language Acquisition, 28,** 321-341.

Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. **Studies in Second Language Acquisition, 19**(1), 37-66.

Mackey, A., Gass, S. & McDonough, K. (2000). How do learners perceive implicit negative feedback. **Studies in Second Language Acquisition, 22**(4), 471-497.

Mackey, A., & Philp, J. (1998). Conversational interaction and second language development: Recasts, responses and red herrings. **The Modern Language Journal, 82**(3), 338-356.

Nicholas, H., Lightbon, P. & Spada, N. (2001). Recasts as feedback to Language Learners. **Language Learning, 51**(4), 719-758.

Ohta, A. (2000). Rethinking recasts: A learner – centered examination of corrective feedback in the Japanese classroom. In J.K. Hall & L. Verplaeste (Eds.), **The construction of second and foreign language learning through classroom interaction** (pp.47-71). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Oliver, R. (1995). Negative feedback in child NS-NNS conversation. **Studies in Second Language Acquisition, 17**(4), 459-481.

Panova, l., & Lyster, R. (2002). Patterns of feedback and uptake in an adult ESL classroom. **TESOL Quarterly, 36,** 573-595.

Poertner, S., & Miller, K. (1996). **The art of giving and receiving feedback.** USA: American Media Publishing.

Sheen, Y. (2004). Corrective feedback and learner uptake in communicative classrooms across instructional settings. **Language Teaching Research, 8**(3), 263-300.

Sorley, J (1999). **An analysis of nature of six corrective feedback types used by teachers in classroom, and their effects on learners immediate responses.** Unpublished M.A dissertation, University of Sterling.

165
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن

**د. أحمد حسن العياصرة**
قسم معلم صف- كلية العلوم التربوية
جامعة جرش الأهلية

# دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن

**د. أحمد حسن العياصرة**
قسم معلم صف- كلية العلوم التربوية
جامعة جرش الأهلية

## الملخص

هدفت الدراسة إلى تقصي دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية من وجهة نظرة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية ، ومدى اتفاقها مع المستوى المقبول تربوياً، وتأثير الخبرة التدريسية عليها، وقد قام الباحث بتطوير أداة من (٣٥) فقرة، جرى التحقق من صدقها وثباتها، تم تطبيقها على (١١٦) معلماً ومعلمة علوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن في عام (٢٠٠٨).

أظهرت النتائج أن نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية منسجمة بدرجة متوسطة مع التوجهات الحديثة للتربية العلمية، ولم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً (٨٠٪)، لكنها تجاوزت مستوى الحياد (٦٠٪) بزيادة دالة إحصايا، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين نظرة معلمي العلوم هذه تعزى إلى الخبرة التدريسية. وأوصت الدراسة بتشجيع معلمي العلوم على الاستخدام النوعي المستمر للأنشطة المخبرية في تدريس العلوم، وبعقد دورات تدريبية لهم تركز على الاستخدام الأمثل المنسجم مع التوجهات الحديثة في التربية العلمية.

**الكلمات المفتاحية:** الأنشطة المخبرية، تصورات (وجهات نظر) معلمي العلوم، دور المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٥/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٥/١٢م

# The Role of Teacher and Student in the Laboratory Activities as Seen by Science Teachers at the Primary Stage at Jerash Governorate in Jordan

**Dr. Ahmed H. Al-Ayasrah**
Faculty of Educational sciences
Jerash Private University

## Abstract

This study aimed to explore the role of teacher and student in laboratory activities from the point of view of science teachers at the primary stage, its compatibility with educationally acceptable level and the impact of teaching experience on it. The researcher has developed a questionnaire of (35) items, verified its validity and reliability and applied on (116) science teachers at the primary stage on Jerash in Jordan in (2008).

The results showed that the science teachers' view to the role of both teacher and student in laboratory activities moderately consistent with the trends of science education reforms, and hasn't reached the educationally acceptable level (80%), nevertheless, it exceeded significantly the level of neutrality (60%). Also, the results showed that there were significant differences between outlooks of science teachers due to teaching experience. This study recommended that science teachers should be encouraged specific ongoing laboratory activities in teaching, and to held training sessions focus on the optimal use of it consistent with the new trends in science education.

**Key words:** laboratory activities, science teachers' views (perspectives), teachers' and students' role in laboratory activities.

# دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كما يراها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية بمحافظة جرش بالأردن

**د. أحمد حسن العياصرة**
قسم معلم صف- كلية العلوم التربوية
جامعة جرش الأهلية

## المقدمة

يُعد الأداء العملي practical work والعمل المخبري جزء منه (Hodson, 1998) الجانب المستحسن والسمة الأهم في تعليم العلوم وتعلمها، حيث يجمع الأدب التربوي في مجال التربية العلمية على أنه أحد أهم مكونات منهاج العلوم، والشيء الأكثر أهمية في تعليمها وتعلمها (Thompson & Soyibo, 2002).

وعلى الرغم من أن هناك جدلاً واسعاً حول الدور الذي يلعبه العمل المخبري في تعليم العلوم وتعلمها، ومن أنه لا يوجد إجماع واضح على أهدافه في تعليم العلوم وتعلمها (Perkins- Gough, 2007; Hant, Mulhall, Berry, Loughran & Gunstone, 2000; White, 1996, Hodson, 1996)، إلا أن هناك إجماعاً على ضرورته، وعلى أهميته في تحقيق أهداف تعليم العلوم (Shepardson, 1997; Perkins-Gough, 2007)، فهناك جملة واسعة من الأهداف للأنشطة المخبرية اتفقت دراسات عديدة على وضعها في أربع فئات، هي: تعلم مفاهيمي، ومهارات يدوية وفنية، ومهارات استقصائية، ونتاجات انفعالية (Wilkinson & Ward, 1997)، وقد قام شالمان Shalman المشار إليه في دراسة (White, 1996) بمراجعة أهداف العمل المخبري المنشورة في ستينيات القرن الماضي، ووضعها في خمسة أهداف واسعة تمثلت في: فهم المفاهيم، وفهم طبيعة العلم، وتنمية المهارات، وتعزيز القدرات المعرفية، وتنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة، وجاء في تقرير مجلس البحث الوطني (NRC) عام (٢٠٠٥) أن الأنشطة المخبرية يمكن أن تستخدم لتعزيز امتلاك الطلبة لمحتوى العلوم، وفهم طبيعة العلم، وتطوير التفكير العلمي والمهارات اليدوية، وتعزيز قدرات العمل الجماعي وفهم تعقيدات، وتشجيع الاهتمام بالعلوم وتعلمها (Perkins-Gough, 2007)، كما أن ممارسة الطلبة للأنشطة المخبرية في حصة العلوم تشجعهم على استخدام عمليات التفكير كوسيلة لبناء فهم عميق للمحتوى المعرفي للعلوم؛ فالقدرة على التفكير وفهم المحتوى يتطوران معا، والأنشطة المخبرية هي الوسيلة الأساسية لتطويرهما

(Shepardson, 1997). فالعمل المخبري يهيء للطلبة البيئة المناسبة لاكتساب مهارات التفكير العلمي وبناء المفاهيم عن طريق استخدام عقولهم on-Mind وأيديهم on-Hand (الحوامدة، ٢٠٠٥). وقد وضع كريشنر وهيسمان (Kirschner & Huisman, 1998) ثلاثة حوافز صادقة للأداء العملي تمثلت في تعليم المنحى الأكاديمي الذي ينتهجه العلماء والذي أطلق علية الاستقصاء التجريبي investigation والمتمثل في حل المشكلة، وفي مساعدة الطلبة على تطوير مهارات نوعية، وفي السماح للطلبة في خبرة الظاهرة. وقد أظهرت دراسة فريدمان (Freedman, 1997) أن ممارسة الطلبة للأنشطة المخبرية لها تأثير إيجابي في اتجاهاتهم نحو العلوم والتحصيل فيه، وأجمل هودسون (Hodson, 1996) أهداف الأداء العملي في تعليم العلوم وتعلمها في ثلاثة أهداف متداخلة يمكن أن يتفرع عن أي منها عدة أهداف فرعية، وهي: مساعدة الطلبة على تعلم العلم، ومساعدتهم على التعلم حول العلم، وتمكينهم من الانخراط في عمل العلم.

وقد أدى هذا المدى الواسع من الأهداف للأنشطة المخبرية، وسعي المعلمين لتحقيقها، إلى استخدام المعلمين المفرط لهذه الأنشطة في تعليم العلوم دون استغلالهم لقوتها الحقيقية (Hodson, 1996) وقد اعتبر كريشنر وهيسمان (Kirschner & Huisman, 1998) أن هناك دوافع خاطئة يحملها معلمو العلوم حول استخدام الأنشطة المخبرية، منها أنهم يستخدمونها بشكل ثابت لتوضيح النظريات التي درّست للطلبة سابقاً والتحقق منها، ولا يأخذون في الاعتبار أن الحقيقة النظرية والتجربة متداخلتان وغير مستقلتين عن بعضهما؛ فالتجارب تساعد في بناء النظرية، والنظرية في المقابل تحدد نوع التجارب المراد عملها، ومنها أيضاً افتراضهم أن الأنشطة المخبرية هي الطريقة الفضلى إن لم تكن الوحيدة للحصول على التعلم ذي المعنى في العلوم، وهم بذلك يعتبرون التعلم بالاكتشاف مرتبط بالتعلم ذي المعنى بقوة، ونسوا أن هناك نمطاً من التعلم لأوزبل هو التعلم بالاستقبال ذي المعنى، ومنها أيضاً أن معظم المعلمين ينسون أن العديد من مظاهر العلم التي يدرّسونها غير قابلة للدراسة التجريبية بشكل مباشر، والطلبة يخدعون ويتقيد تفكيرهم عندما يفترضون أن كل شيء في العلوم مرتبط بالخبرة التجريبية.

ومن النقد الموجه للمختبر (الأنشطة المخبرية) سيادة المنحى التقليدي في استخدامه، فمعظم ما ينفذ من أنشطة مخبرية في المدارس ينفذ باتباع خطوات محددة مألوفة (العياصرة، ٢٠٠٣؛ Hant, 2000; Shepardson, 1997) حيث يقوم الطلبة بجمع البيانات دون إدراك معنى أفعالهم، مما يحول دون التفكير التأملي، وبالتالي فإن الأنشطة المخبرية هذه تقدم أدنى

فرصة للطلبة لربط خبراتهم بالمعرفة العلمية المثبتة، وبالتالي فمن غير المدهش القول أنها تفشل دائماً في تقديم بيئة تعليمية مناسبة (Roychoudhury & Roth, 1996)، ونتيجة لذلك فالعمل المخبري كما استنتجت عدة دراسات أشير إليها في مقالة وايت (White, 1996) لا يؤدي عادة إلى تحسين فهم الطلبة للعلوم، وغالباً ما يكون مملاً ومربكاً وغير منتج يفشل الطلبة خلاله في ربط الخبرات المقدمة لهم بمظاهر التعلم الأخرى، ويساهم بشكل قليل في تعلم الطلبة للعلوم وتعلمهم حول العلم (Kapenda, Kandjio-Marenga, Kapenda & Lubben, 2000; Kirschner & Huisman, 1998). وقد خلصت دراسة فيسلند وجونز (Vesilind & Jones, 1996) إلى أن الأنشطة المخبرية الممارسة عادة في المدارس ليست إلا انشغال الطلبة في العمل دون فهم المحتوى العلمي، وتفشل غالباً في إكساب الطلبة معاني الأفكار التي يدرسونها.

وبهذا الصدد أشار تامير Tamir عام (١٩٨٩) المشار إليه في (Wilkinson & Ward, 1997) إلى أن من أسباب فشل العديد من مقررات العلوم هي محاولة استعمال العمل المخبري لأهداف غير مناسبة لها، مثل: تعليم المفاهيم النظرية بدلاً من تعليم المهارات العملية، وغياب المناقشات التي تجري قبل النشاط المخبري وبعده أو عدم كفايتها، والتي تُعد عاملاً أساسياً في إدراك معنى الخبرة المخبرية وربطها بالمفاهيم النظرية المتصلة بها، كما اقترح أن المعلم هو مفتاح التعلم الفعّال في المختبر، وأن تحسين فعالية التعلم بالأنشطة المخبرية يمكن الحصول عليها فقط من خلال تطوير برامج إعداد المعلمين، وقد وافقه في ذلك هودسون Hodson المشار إليه في الدراسة نفسها حيث بيّن أن المعلمين يدعون الطلبة إلى ممارسة الأنشطة المخبرية دون إعداد نظري مناسب لهؤلاء المعلمين، فمعظم برامج إعداد المعلمين لم تتح الفرصة للمعلمين للإنخراط في تعلم العلوم كاستقصاء، ولم يتعرضوا لتعلم فعّال مبني على الاستقصاء، وبالتالي لن يكونوا قادرين على استخدام الأنشطة المخبرية لدعم الاستقصاء العلمي عند طلبتهم (Hacfner & Zembal-Saul, 2004). لذلك فقد اعتبر التقرير الذي أعدّه مجلس البحث الوطني (NRC) حول المختبر المدرسي في المدارس الثانوية في أمريكا، أن إعداد المعلمين أحد أهم العوامل التي تقف أمام التحول من المختبر التقليدي السائد في المدارس الأمريكية وغيرها من البلدان إلى مختبر للاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلة، فبرامج إعداد المعلمين في الجامعات نادراً ما تزود المعلمين بمعلومات علمية وطرق تدريس تؤهلهم لمكاملة تعلم الطلبة لعمليات العلم (Perkins-Gough, 2007)، وقد أورد ويلش Whelch وزملاؤه عام ١٩٨١ المشار إليهم في (Ertepinar & Geban, 1996) خمس

مشكلات تعترض تطبيق الاستقصاء والعمل المخبري الموجه استقصائياً تتصل جميعها بالمعلم، وهي: إعداد معلمي العلوم، ونظرتهم إلى التدريس بالاستقصاء بأنها صعبة، وعدم فهمهم السليم لمعنى الاستقصاء، وولاؤهم الشديد لتدريس الحقائق، واعتقادهم بأن هدف أي مساق علوم هو الإعداد الأكاديمي للطلبة لمستويات دراسية أعلى

من هنا يمكن الاستنتاج أن معلم العلوم هو العامل الحاسم في تنفيذ ما جاءت به حركات إصلاح مناهج العلوم الحديثة (Levitt, 2001) في الانتقال بتدريس العلوم من الوعظ والتلقين القائم بشكل أساسي على المحاضرة والمناقشة والعروض العلمية إلى طرق تدريس بنائية قائمة على الاستقصاء الذي يمارس الطلبة من خلالها أنشطة مخبرية استقصائية حقيقية طويلة الأمد، ونجاح المعلمين في ذلك يعتمد على مقدرتهم على التكامل بين ما جاءت به برامج الإصلاح هذه مع فلسفتهم وممارساتهم الفعلية في غرفة الصف، وهذا يتطلب تكييف أفكار المعلمين ومعتقداتهم من أجل توافق الممارسة المطلوبة مع فلسفة الإصلاح، وردم الهوة القائمة بين أفكار المعلمين واعتقداتهم حول عملية التعليم والتعلم وما جاءت به فلسفة الإصلاح من أفكار ومبادئ تعليمية (Levitt, 2001).

ففهم معلمي العلوم للمحتوى المعرفي إلى جانب تصوراتهم وما يحملونه من أفكار حول العلم، وفهم لطبيعة المعرفة، وإدراك لدور كل من المعلم والطالب في عملية التعلم والتعليم تؤثر بشكل حاسم في ممارساتهم التعليمية داخل الغرفة الصفية، وقد عُدّ مدى وضوح هذه الأفكار جزءاً مهماً مما سمي جوهر الممارسة التعليمية في العلوم (Tiberghien, 2001). لذلك ركزت جهود البحث في مجال التربية العلمية على دور معلم العلوم في عملية التعليم والتعلم، وذلك بالتركيز على أفكاره وتصوراته وممارساته التعليمية (Abd-El-Khalick, Bell & Lederman,1998)، وقد حظي موضوع تصورات معلمي العلوم حول الجوانب المختلفة للعمل المخبري في تدريس العلوم بنصيب من هذا التركيز.

ومن الدراسات التي تناولت تصورات معلمي العلوم حول الأنشطة العملية وفهمهم لطبيعتها، دراسة قام بها زيتون (١٩٨٨) هدفت ألى تقصي دور معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية بمحافظة الزرقاء بالأردن في مساعدة الطلبة على اكتساب مهارات الطريقة العلمية المتضمنة في البحث والتفكير، قد أشارت نتائجها إلى أن دور معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية كان أقل من المستوى المقبول تربوياً (٨٠٪)، وإلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح المعلمات في خمس من خطوات الطريقة العلمية، وهي: مساعدة الطلبة في تحديد المشكلة، وتزودهم بمصادر المعلومات العلمية، وتنمية مهاراتهم في جمع المعلومات حول

المشكلة، وتحديد العلاقات بين المفاهيم، ومساعدة الطلبة على صياغة الاستنتاجات.

وقام الغنام (١٩٩٤) بدراسة كان هدفها التعرف إلى تصورات معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية والطلاب المعلمين في محافظة الدقهلية في مصر للأنشطة الصفية المصاحبة لتدريس العلوم، ودور كل من المعلم والطالب فيها، حيت تم اختيار (١٠٠) معلم وطالب معلم، وقد أسفرت نتائجها عن أن تصورات معلمي العلوم في المرحلة الإعدادية والطلاب المعلمين للأنشطة الصفية المصاحبة لتدريس العلوم لم تصل إلى الحد المقبول تربوياً (٨٠٪)، وأشارت نتائجها كذلك إلى أن تصورات المعلمين ذوي الخبرة التدريسية الطويلة – (١٠) سنوات فأكثر – كانت أفضل من تصورات المعلمين ذوي الخبرة التدريسية المتوسطة – أقل من (٥) سنوات –، إلا ان تصورات الطلاب المعلمين الذين لم يتخرجوا بعد – بدون خبرة – كانت أفضل من تصورات المعلمين ذوي الخبرات الطويلة والقصيرة، وقد كان من بين التصوات التي حازت على مستوى عالٍ: ضرورة اتباع الطلبة إرشادات المعلم وتوجيهات الكتاب بدقة، وأن يقوم المعلم بشرح هذه الإجراءات بالتفصيل، ويجيب عن كل الأسئلة التي يطرحها الطلبة حول موضوع النشاط.

وأجرى ويلكنسون ووارد (Wilkinson & Ward, 1997) دراسة كان هدفها مقارنة تصورات معلمي العلوم للصف العاشر مع تصورات طلبتهم حول أهداف العمل المخبري وفاعليته في تدريس العلوم، حيث اشتملت عينتها على (٦) معلمين ومعلمات و(١٣٩) طالباً وطالبة، وقد دلت نتائجها على أن غالبية المعلمين والطلبة يعتقدون أن العمل المخبري يطور لدى الطلبة مهارات استخدام الأجهزة العلمية، ويساعدهم في فهم النظرية بشكل أفضل، ويتيح لهم فرصاً للعمل والتعاون مع بعضهم.

وأجرى لابلانت (Laplante, 1997) دراسة نوعية هدفت إلى الكشف عن تصورات معلمتين للصف الاول الأساسي في منطقة ريجنا في كندا لأنفسهن كمعلمتين ولطلبتهن كمتعلمين للعلوم، وأثر هذه التصورات في سلوكهن التدريسي، حيث جرى ملاحظة حصص العلوم لديهن على مدى ثلاثة شهور، ومقابلة كل منهما، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنهن ينظرن لانفسهن على أنهن مستخدمات للعلوم، ولسن مستقيات لها، وأن دورهن يقتصر على تقديم المعرفة العلمية للطلبة بطريقة لا تمكنهم من بناء معرفتهم واستقصائها، وتوحي لهم بأن العلم جسم من المعرفة وليس عملية استقصائية، واعتقدن أن دور الطلبة في حصة العلوم تلقي المعرفة المبنية من قبل الآخرين التي ينقلها المعلم لهم وحفظها وفهمها.

وأجرى العياصرة (٢٠٠٣) دراسة كان من ضمن أهدافها تقصي تصورات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية حول الأنشطة العلمية، ونظرتهم لمظاهر طبيعة العلم المتعلقة بها، واتجاهاتهم نحو استخدامها في تدريس العلوم، حيث تكونت عينتها من (٤٠) معلماً ومعلمة في محافظة جرش في الأردن، أجابوا عن فقرات استبانة متعلقة بتصورات المعلمين حول الأنشطة العلمية الممارسة في حصة العلوم، وتمت مقابلة (٧) معلمين منهم وملاحظة بعض حصة العلوم لديهم، وكان من نتائجها أن فهم معلمي العلوم للأنشطة العلمية جاء في ثلاث أنماط، هي: شبه الحديث، وشبه التقليدي، والحديث، وأن نظرتهم لمظاهر طبيعة العلم المتعلقة بالأنشطة العلمية كانت مزيج بين النظرتين التقليدية والبنائية وأقرب إلى التقليدية منها إلى البنائية، أما اتجاهاتهم نحو استخدام الأنشطة العلمية في تدريس العلوم فكانت إيجابية، لكنها لم تصل إلى المستوى المقبول تربوياً (٨٠٪).

وأجرى هيكفنر وزمبال-سول (Hacfner & Zembal-Saul, 2004) دراسة كان هدفها اختبار تصورات معلمي علوم المرحلة الإبتدائية حول الاستقصاء العلمي في منهاج يركز على الابتكار في العلوم، حيث تكونت عينتها من (٩) معلمين مستقبليين من ولاية بنسلفينيا الامريكية، وقد أظهرت نتائجها أن انخراط الطلبة في الاستقصاء العلمي يدعم فهم الطلبة للعلوم وللاستقصاء العلمي بشكل كبير، وقد بدا المعلمين أكثر قبولاً لمنحى تدريس العلوم الذي يشجع الطلبة على طرح الأسئلة حول الظواهر العلمية المراد تعليمها لهم.

وأجرى أوه (Oh, 2005) دراسة هدفت إلى وصف الأدوار البيدجوجية التي ينفذها معلم علوم من كوريا الشمالية، في أثناء عرض طلبة من الصف الحادي عشر نتائج استقصاءاتهم ومشاريعهم في العلوم، حيث تم ملاحظة وتصوير خمس جلسات عرض لاستقصاءات موجهة لموضوعات من اختيار الطلبة جرت بطريقة التعلم التعاوني، وأظهرت النتائج أن هناك ثلاثة أدوار رئيسية للمعلم: الأول جعل المعرفة العلمية متاحة للطلبة، واندرج تحته خمسة أدوار الثانوي، هي: تقييم أداء الطلبة وتقديم النصائح لانجاز استقصاء افضل، العمل كوسيط في تفاعل الطلبة مع بعضهم، وتقديم النموذج ليكون عرض الطالب أفضل، وتقديم التوجيهات، والثاني تدريب الطلبة على تعزيز أدائهم، واندرج تحته أربعة أدوار ثانوية، هي: تلخيص عرض الطالب، وتحديد المفاهيم البديلة ومحاولة تعديلها، والرد على استفسارات الطلبة، وتوجيه الطلبة إلى استقصاءات جديدة، والدور الرئيس الثالث تمثل في تقديم الدعم للطالب في أثناء تفاعله معه لتحقيق المهمة أو عندما يتقدم نحو معرفة أو فهم جديد.

أما دراسة بيكمنز وزميلاه (Pekmez, Johnson & Gott, 2005) فقد هدفت إلى اختبار

فهم معلمي العلوم الذين يطبقون المنهاج الوطني في اجلترا لطبيعة الأداء العملي في حصة العلوم، وكانت عينتها مؤلفة من (٢٤) معلماً معلمة من (٨) مدارس اجليزية، وقد أظهرت النتائج أن اهتماماً قليلاً أعطي للفهم الإجرائي الذي يعد العامل المفتاحي لتطوير قدرات الطلبة في عمل استقصاء حقيقي، وأن المعلمين جاءوا في ثلاثة مجموعات: الأولى تمثل الفهم الموجه نحو الأداء العملي الذي ينسجم مع أهداف المنهاج الوطني الذي يطبقونه؛ حيث اعتبر أفرادها الاستقصاء التجريبي نوع من الأداء العلمي المتعلق بحل المشكلة، والثالثة في المقابل رأى أفرادها ان الهدف الأساسي للأداء العملي هو دعم الفهم المفاهيمي للعلوم لدى الطلبة، وأن العمل المخبري هو مجرد طريقة لتحقيق ذلك، أما المجموعة الثانية التي تمثل الأغلبية فقد اعتبرت الأداء العملي مجرد طريقة لتعليم مهارات العلم.

من هذه الدراسات يمكن القول أنها تناولت في أغلبها تصورات معلمي العلوم حول طبيعة الأداء العملي -والأنشطة المخبرية جزء منه- وأهدافه، واتجاهاتهم نحو استخدامه في تدريس العلوم، وتناولت إثنيتان منها نظرة معلم العلوم لدورة كمعلم وللطالب كمتعلم، لكنها لم تتطرق إلى نظرتهم إلى الكيفية التي تنفذ بها الأنشطة المخبرية بشكل عام، ولا إلى الدور الذي يمكن أن يلعبه كل من المعلم والطالب في تنفيذ هذه الأنشطة، من هنا تأتي الدراسة الحالية لتتناول هذا الجانب الهام من جوانب تصورات معلمي العلوم حول الأداء العملي بتقصيي نظرتهم لدور كل من المعلم والطالب فيه، وإدراكهم له.

## مشكلة الدراسة

يؤيد معلمو العلوم غالباً اتجاه التعلم عن طريق الأنشطة المخبرية، غير أنهم على الأغلب يسيئون فهمه واستعماله، فقيام الطالب بالأنشطة المخبري لا يعني أن أهداف العمل المخبري قد تحققت لديهم على نحو تام، فمن المهم أن تثير أيدي الطلبة وحواسهم، ولكن الأهم أن ترتبط عقولهم بقوة بما تفعله أيديهم (Hand-on و Mind-on)، ولا يمكن أن يكون التعلم اليدوي والتعلم العقلي فاعلين إلا عندما يحدثان معاً في النشاط المخبري، لهذا نجد دراسات عديدة مثل دراسة (المحاميد، ٢٠٠٣) أشارت إلى عدم تحقيق الأنشطة الممارسة أهداف تعليم العلوم وتعلمها المأمولة منها، ولعل أحد أسباب ذلك يعود إلى تدني مستوى معرفة معلمي العلوم للعمل المخبري، وفهمهم له فهماً تقليدياً قائماً على النظرة التقليدية لطبيعة العلم، ولعملية تعليم العلوم وتعلمها (خطايبة، ٢٠٠٥)، وللدور الذي يمكن أن يلعبة العمل المخبري في تعليم العلوم وتعلمها، ولتحسين واقع ممارسة الأنشطة

المخبرية لضمان حصول الطلبة على أفضل تعلم يمكنهم اكتسابه من ممارستهم لها، لا بد من تحسين فهم معلمي العلوم ورفع مستوى معرفتهم بالأنشطة المخبرية، وتنمية اتجاهاتهم نحو استعماله في تدريس العلوم، وتطوير تصوراتهم حول جوانب العمل المخبري المختلفة، والتي من أبرزها تصوراتهم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة العلمية التي تنفذ في حصص العلوم. ولتحسين هذه التصورات لا بد من تقصيها والكشف عنها لدى معلمي العلوم، وبخاصة أن هذه الأدوار قد تغيرت في وقتنا الحاضر؛ فلم يعد دور المعلم كما يشير الخليلي (٢٠٠٠) ملقناً للمعرفة ناقلاً لها، بل مساعداً للطلبة على التعلم ومنشطاً لهم في ذلك، ومثيراً لتفكيرهم، وميسراً لخبرات تعلمهم، مساعداً لهم على اكتساب المعرفة استقصائياً كعملية وليست نتاج. من هنا أتت هذه الدراسة بهدف تقصي نظرة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية، من خلال محاولتها تطوير أداة تستوفي الشروط السيكومترية، وتطبيقها على عينة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية.

## أسئلة الدراسة

١– ما نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم؟

٢– إلى أي مدى تتفق نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم مع المستوى المقبول تربوياً؟ وهل تتجاوز مستوى الحياد؟

٣– هل توجد فروق دالة إحصائياً على مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم تعزى إلى الخبرة التدريسية؟

## أهداف الدراسة

تلقي هذه الدراسة الضوء على الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم، ودورها في تعليم العلوم وتعلمها، من خلال تأكيدها على دور كل من المعلم والطالب فيها، وذلك من خلال سعيها لتحقيق الآتي:

١– تطوير أداة تستوفي الشروط السيكومترية يمكن استخدامها في تقصي نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم.

٢- تقصي نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم، وأثر الخبرة التدريسية في ذلك، ومدى انسجام هذه النظرة مع المستوى المقبول تربوياً.

## أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أهمية تصورات معلمي العلوم حول علمية التعليم والتعلم بعامة، ودور كل من المعلم والطالب فيها، وفهمهم لهذا الدور بخاصة، كما أنها تكتسب أهميتها من أهمية المختبر والأنشطة المخبرية التي تمارس في حصة العلوم، ومن أهمية الدور الذي ينبغي أن يلعبه كل من المعلم والطالب في حصة العلوم التي تمارس فيها الأنشطة المخبرية، ومن أهمية إدراك معلم العلوم لدوره ودور الطالب فيها إدراكاً تربوياً سليماً، وتجسيد هذا الإدراك في أثناء تدريسه باستخدام الأنشطة المخبرية التي يمكن اعتبارها القاسم المشترك لمعظم أساليب واستراتيجيات تعليم العلوم وتعلمها، إضافة إلى ما تكتسبه من أهمية تمثلت في كونها الدراسة المحلية الأولى في حدود علم الباحث، ومن الدراسات العربية القلائل التي تناولت دور كل من المعلم والطالب في الانشطة العلمية التي تمارس في حصص العلوم.

## محددات الدراسة

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الآتية:

- فقرات الأداة المستخدمة: حيث اشتملت على (٣٥) فقرة تمثل دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية في حصة العلوم، إذ قد يكون هناك أدوار أخرى لم ترد في الاداة.
- نظرة عينة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن في العام الدراسي (٢٠٠٧ - ٢٠٠٨) تم اختيارهم عشوائيا لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية.

## التعريفات الإجرائية

**الأنشطة المخبرية:** هي أنشطة الخبرة المباشرة (hand-on activities) بأنواعها المختلفة: تجارب ضبط بسيطة، وملاحظات بسيطة، وتجارب توضيح بسيطة (Chinn & Malhotora, 2001) التي ينفذها الطالب (الطلبة) فرادى أو في مجموعات، او المعلم بمشاركة الطلبة أو بمساعدتهم.

**نظرة معلمي العلوم**: ما يراه معلمو العلوم للصفوف من الخامس إلى الثامن الأساسيين الذين يؤلفون عينة الدراسة من فقرات أداة الدراسة تمثل دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم.

**دور المعلم في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم**: مجموعة الإجراءات والنشاطات التعليمية التي يقوم بها معلم العلوم في أثناء تنفيذ الأنشطة المخبرية في حصة العلوم، سعياً منه لتحقيق أهداف تدريس العلوم في المجالات المختلفة.

**دور الطالب في الأنشطة العلمية التي تنفذ في حصة العلوم**: مجموعة الإجراءات والنشاطات العلمية التي يتيح معلم العلوم للطالب فرص القيام بها في أثناء تنفيذ الأنشطة المخبرية في حصة العلوم.

## منهجية الدراسة والإجراءات:

### منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف الظاهرة كما هي في الواقع، وذلك من خلال جمع البيانات من الميدان التربوي، ثم تحليلها واستخراج النتائج منها.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع هذه الدراسة من جميع معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية (من الصف الخامس إلى الصف الثامن الأساسيين) في مديرية التربية والتعليم لمحافظة جرش في الأردن في العام الدراسي (٢٠٠٧ – ٢٠٠٨)، والذي قدّرعددهم (٢٨٠) معلماً ومعلمة، أجاب منهم (١١٦) معلماً ومعلمة (٥٥ معلماً و٦١ معلمة) على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة شكلوا عينة الدراسة التي مثلت حوالي (٤١٪) من مجتمعها.

### أداة الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة استبانة تم تطويرها وفق المراحل الآتية:

- مراجعة بعض الكتب مثل (زيتون، ١٩٩٩؛ زيتون، ٢٠٠٠ وخطابية، ٢٠٠٥) والدراسات مثل (الغنام، ١٩٩٤؛ العياصرة، ٢٠٠٣) التي تناولت الأداء العملي بشكل عام والأنشطة المخبرية بشكل خاص، ونظرة معلمي العلوم للجوانب المتعلقة بهذا المجال، وكذلك استعراض بعض ما جاء في أدب التربية العلمية المتعلق بحركات إصلاح مناهج العلوم والمعايير العالمية

المتصلة بمعلم العلوم ودوره المتغير في ضوءها، مثل دراستي بوجودة والأيوبي (١٩٩٨) والخليلي (٢٠٠٠).

- وضع قائمة تألفت من (٣٨) دوراً ممكناً لدور معلم العلوم والطالب في الأنشطة العلمية التي تنفذ في حصة العلوم، ثم تحويل هذه الأدوار إلى (٣٨) فقرة شكلت فقرات الاستبانة خماسية البعد في صورتها الأولية.

- عرض الاستبانة على خمسة محكمين: اثنان منهم أعضاء في هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية التي يعمل فيها الباحث ولديهما خبرة طويلة في الإشراف على العلوم وتدريسها، وثلاثة من معلمي العلوم لديهم خبرة مناسبة في تدريس العلوم لصفوف المرحلة الأساسية.

- إعادة صياغة أغلب فقرات الاستبانة، وحذف ودمج بعضها بناءً على مراجعات الباحث لهذه الفقرات، ومقترحات المحكين، لتستقر الاستبانة بصورتها النهائية مؤلفة من (٣٥) فقرة: (١٤) موجبة، و(٢١) سالبة، صححت وفق التصحيح المتبع في تصحيح الفقرات الموجبة والسالبة، وقد صيغت غالبية الفقرات بما ينبغي على المعلم القيام به في أثناء تنفيذ الأنشطة المخبرية في حصة العلوم على مقياس خماسي البعد.

- قياس ثبات الاستبانة تم بحساب معامل الفا كرونباخ لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقراتها، وكان (٠,٨١)، وقد عدّه الباحث مؤشراً على ثبات مناسب للأداة.

- اعتماد المستوى المقبول تربوياً (٨٠٪) استناداً إلى بعض الدراسات (زيتون، ١٩٨٨؛ الغنام، ١٩٩٤ والعياصرة، ٢٠٠٣).

## الأساليب الإحصائية

بعد تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة تم إدخال البيانات الخام إلى برمجية الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) التي استخدمت في إجراء الآتي:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيبها تنازلياً.

- إحصاء عدد الاستجابات الحاصلة على درجة (٤) أي (٨٠٪) فأكثر لكل فقرة من فقرات الأداة ونسبها المئوية، ثم حساب النسبة المئوية لهذة الاستجابات للفقرات ككل.

- تطبيق اختبار (ت) لعينة أحادية، لمقارنة نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية بمستوى الحياد (٦٠٪).

- طبيق اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، لاختبار دلالة الفروق بين نظرة

معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبري وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية للمعلم.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

### أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم لكل فقرة من فقرات الأداة البالغ عددها (٣٥) فقرة، ثم ترتيبها تنازلياً بحسب تقديرات معلمو العلوم لها، والجدول رقم (١) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (١)**

**رتب فقرات أداة الدراسة التي تمثل دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية والمتوسطات الحسابية والتقديرات المئوية لدرجات معلمي العلوم لها مرتبة تنازلياً**

| رتبة الفقرة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | التقدير المئوي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣٢ | على الطلبة إجراء مناقشات داخل المجموعات حول الملاحظات التي حصلوا عليها والاستنتاجات التي توصلوا إليها. | ٤,٣٠ | ٨٦,٠ |
| ٢ | ٣١ | على المعلم مساعدة الطلبة على تطبيق الاستنتاجات التي توصلوا في النشاط المخبري في مواقف علمية وحياتية مشابهة. | ٤,٢٨ | ٨٥,٦ |
| ٣ | ١٠ | على المعلم تجريب النشاط المخبري لوحدة قبل إعطائه للطلبة في حصة العلوم. | ٤,٢٨ | ٨٥,٤ |
| ٤ | ١٢ | على المعلم أن يتأكد من أن الهدف الأساسي للنشاط المخبري واضح لدى الطلبة. | ٤,٢٧ | ٨٥,٤ |
| ٥ | ٢٨ | على المعلم ملاحظة عمل الطلبة في أثناء تنفيذهم للنشاط المخبري في مجموعات، وتسجيل البيانات حول تعلمهم، وتزويد الطلبة بما يلزم منها. | ٤,٢٦ | ٨٥,٢ |
| ٦ | ١٣ | للمعلم أن يحدد للطلبة المشكلة المراد تناولها في النشاط المخبري قبل البدء بتنفيذهم لها. | ٤,٢٣ | ٨٤,٦ |
| ٧ | ١ | على المعلم أن يجري نقاشاً مستفيضاً مع الطلبة حول موضوع النشاط المخبري وأهدافه قبل بتنفيذهم له. | ٤,٢٣ | ٨٤,٦ |
| ٨ | ٣٠ | على المعلم تقييم إجراءات تنفيذ النشاط المخبري الواردة في الكتاب والمواد والأدوات المستخدمة فيه وظروف تنفيذه. | ٤,٢١ | ٨٤,٢ |
| ٩ | ٢١ | على المعلم أن يقدم للطلبة التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات العلمية التي يتناولها النشاط المخبري. | ٣,٩٠ | ٧٨,٠ |
| ١٠ | ١٨ | على المعلم ألاّ يجيب عن كل أسئلة الطلبة، بل عليه أن يدفعهم إلى تصميم وإجراء تجارب تمكنهم من الإجابة عن تساؤلاتهم. | ٣,٧٣ | ٧٤,٦ |
| ١١ | ١٥ | يجب إعطاء الطلبة تعليمات وإرشادات كافية تمكنهم من حل المشكلة أو التوصل إلى استنتاجات صحيحة بسرعة ويسر. | ٣,٧١ | ٧٤,٢ |

## تابع الجدول رقم (١)

| رتبة الفقرة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | التقدير المئوي |
|---|---|---|---|---|
| ١٢ | ٢ | قبل تنفيذ الطلبة للنشاط المخبري، قد يقدم المعلم عروضاً عملية ويناقش أفكاراً تتعاض مع معرفة الطلبة وتناقض توقعاتهم. | ٣,٦٣ | ٧٢,٦ |
| ١٣ | ٢٠ | لا يحق للطلبة إثارة التساؤلات حول إجراءات تنفيذ النشاط المخبري والمواد والأدوات المستخدمة فيه أو إبداء آرائهم فيها. | ٣,٥٩ | ٧١,٨ |
| ١٤ | ٣٤ | على المعلم أن يضع الطلبة في موقف مشكل يحتاج إلى حل أو غامض يحتاج إلى تفسير له علاقة بموضوع النشاط المخبري. | ٣,٥٦ | ٧١,٢ |
| ١٥ | ٣٣ | على المعلم ألاّ يُعرّف الطلبة بالمواد والأدوات التي ستستخدم في النشاط؛ كي يكتشفوا بأنفسهم طبيعتها وعملها وطريقة استعمالها. | ٣,٥٥ | ٧١,٠ |
| ١٦ | ٢٢ | على المعلم ألاّ يكلف الطلبة بكتابة التقارير المخبرية لأنها لا تتناسب مع مستوى طلبة المرحلة الأساسية. | ٣,٥٠ | ٧٠,٠ |
| ١٧ | ٣٥ | يجب ألاّ يسمح المعلم للطلبة باقتراح حلول للمشكلة أو تفسيرات للموقف الغامض قبل الانتهاء من التجربة وتحليل نتائجها. | ٣,٤٩ | ٦٩,٨ |
| ١٨ | ٢٩ | لا داعي لأن يقوم المعلم بتقييم مدى فاعلية النشاط المخبري في تعلم الطلبة؛ كونه لا يستطيع تعديل ما يرد في الكتاب أو يغيره. | ٣,٣٧ | ٦٧,٤ |
| ١٩ | ١١ | على المعلم ألا يطرح أسئلة تثير تفكير الطلبة في أثناء قيامهم بالنشاط المخبري؛ لكي لا يعيق توصلهم لاستنتاجات صحيحة. | ٣,٣٤ | ٦٦,٨ |
| ٢٠ | ٦ | يفضل أن يقوم المعلم بإجراء النشاط المخبري أمام الطلبة ليتفرغوا هم للملاحظة وتسجيل النتائج. | ٣,٢٧ | ٦٥,٤ |
| ٢١ | ٢٧ | ينبغي ألاّ يُسمح للطلبة التشكيك في المعرفة العلمية التي يعرضها الكتاب ويتناولها النشاط المخبري كونها معرفة مؤكدة جاءت بطرق علمية. | ٢,٩٠ | ٥٨,٠ |
| ٢٢ | ٥ | يستحسن أن يخبر المعلم طلبته بالنتائج المتوقعة من النشاط المخبري قبل القيام به؛ ليركزوا انتباههم عليها ويبذلوا الجهد للتوصل إليها. | ٢,٨٨ | ٥٧,٦ |
| ٢٣ | ١٧ | في أثناء قيام الطلبة بالنشاط المخبري في مجموعات على المعلم ألاّ يعطي أية إرشادات أو توجيهات إلاّ إذا طلبت منه أو تعثر عمل المجموعة. | ٢,٧٨ | ٥٥,٦ |
| ٢٤ | ٧ | قد يقوم المعلم بإجراء النشاط المخبري أمام الطلبة ويطلب منهم تنفيذ ما يفعله أمامهم خطوة خطوة. | ٢,٧٣ | ٥٤,٦ |
| ٢٥ | ٢٥ | على المعلم توجيه الطلبة إلى تعديل أو تغيير النتائج الشاذة وغير المتوقعة التي يحصلون عليها من النشاط المخبري. | ٢,٦٠ | ٥٢,٠ |
| ٢٦ | ٨ | على المعلم إجراء الأنشطة المخبرية الطويلة والصعبة، ويترك للطلبة إجراء الأنشطة البسيطة. | ٢,٥٨ | ٥١,٦ |
| ٢٧ | ١٤ | من الأفضل تأجيل النقاش والتفاعل بين الطلبة في أثناء قيامهم بالنشاط المخبري في مجموعات إلى حين الإنتهاء من التجربة. | ٢,٥٥ | ٥١,٠ |
| ٢٨ | ٣ | على المعلم تحضير المواد والأدوات اللأزمة للنشاط المخبري وتجهيزها بنفسة للمحافظة عليها من الكسر أو التلف. | ٢,٤٨ | ٤٩,٦ |
| ٢٩ | ٢٦ | بعد أن ينهي الطلبة النشاط المخبري على المعلم كتابة النتائج التي يرى أنها صحيحة على السبورة لينقلها الطلبة إلي دفاترهم ويعتمدونها في كتابة تقاريرهم. | ٢,٤٧ | ٤٩,٤ |
| ٣٠ | ٢٤ | على المعلم القيام بتحليل النتائج التي حصل عليها الطلبة وإجراء الحسابات اللازمة عليها للتوصل إلى الاستنتاجات المطلوبة. | ٢,٤٣ | ٤٨,٦ |

**تابع الجدول رقم (١)**

| رتبة الفقرة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | التقدير المئوي |
|---|---|---|---|---|
| ٣١ | ٩ | على المعلم تركيب التجربة والتأكد من أنها تعمل، ثم يترك للطلبة أمر تشغيلها وتجريبها وأخذ النتائج. | ٢,٣٩ | ٤٧,٨ |
| ٣٢ | ٢٣ | على المعلم تنظيم البيانات التي حصل عليها الطلبة من التجربة في جداول، وتمثيلها في رسوم وأشكال بيانية ليتمكنوا من فهمها والخروج منها بتعميمات. | ٢,٢٥ | ٤٥,٠ |
| ٣٣ | ١٦ | في أثناء تنفيذ الطلبة للنشاط المخبري في مجموعات للمعلم أن يتدخل باستمرار في عمل المجموعات ومناقاشاتها ونتائجها. | ٢,٢٢ | ٤٤,٤ |
| ٣٤ | ٤ | على المعلم تقديم شرح وافٍ للطلبة لخطوات تنفيذ النشاط المخبري قبل قيامهم به. | ٢,١٢ | ٤٢,٤ |
| ٣٥ | ١٩ | على الطلبة الالتزام بالتوجيهات والإرشادات المعطاة لهم واتباع إجراءات تنفيذ النشاط كما جاءت في الكتاب خطوة خطوة. | ٢,٠٣ | ٤٠,٦ |
| | | الفقرات جميعها | ٣,٢٦ | ٦٥,٢ |

يبين الجدول رقم (١) أن نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم جاءت منسجمة بدرجة متوسطة مع التوجهات الحديثة للتربية العلمية المتعلقة بدور كل من الطالب ومعلم في تعليم العلوم بعامه وبدورهما في الأنشطة المخبرية بخاصة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجاتهم على الفقرات جميعها (٣,٢٦) أي (٦٥,٢٪)، كما يبين أن هناك (٨) فقرات تمثل ثماني ممارسات ينبغي لمعلم العلوم القيام بها كجزء من دور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية كانت نظرة معلمي العلوم لها منسجمة بدرجة عالية مع التوجهات الحديثة للتربية العلمية هذه؛ حيث حصلت على متوسط حسابي أكثر من (٤) أي أكثر من (٨٠٪)، في حين كانت نظرتهم منسجمة بدرجة متوسطة مع هذه التوجهات في (١٢) فقرة تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٩ – ٣,٢٧) أي بين (٧٨ – ٦٥,٤٪)، ومنسجمة بدرجة ضعيفة في (٧) فقرات تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢,٩ – ٢,٥٥) أي بين (٥٨ – ٥١٪)، وقد كانت نظرتهم غير منسجمة مع توجهات التربية العلمية الحديثة لدور المعلم هذه أو مخالفة لها في (٨) فقرات جاءت متوسطاتها الحسابية دون (٢,٥) أي دون (٥٠٪).

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أن الفقرة (٣٢) التي تضمنت أن على الطلبة إجراء مناقشات داخل المجموعات حول الملاحظات التي حصلوا عليها والاستنتاجات التي توصلوا إليها احتلت المرتبة الأولى على مستوى الأداة كاملة، وأن الفقرة (٣١) المتضمنة قيام المعلم بمساعدة الطلبة على تطبيق ما توصلوا إليه من استنتاجات في مواقف علمية وحياتية مشابهة احتلت المرتبة الثانية، وأن الفقرة (١٠) المتمثلة بضرورة تجريب المعلم للنشاط المخبري لوحده

قبل تقديمه للطلبة احتلت المرتبة الثالثة، أما الفقرة (١٢) المتضمنة تأكد المعلم من وضوح الهدف الرئيس من النشاط المخبري لدى الطلبة فقد جاء في المرتبة الرابعة، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن ما تضمنته هذه الفقرات من ممارسات في أثناء تنفيذ النشاط المخبري تُعد من أساسيات الدور الذي ينبغي أن يقوم به معلم العلوم عند استخدامه الأنشطة المخبرية في تدريس العلوم، والتي يمكن اعتبارها عوامل مشتركة بين النظرتين التقليدية والحديثة المنسجمة مع ما جاءت به حركات إصلاح التربية العلمية الحديثة ومعاييرها حول دور كل من المعلم والطالب في تعليم العلوم بشكل عام وفي الأنشطة المخبرية بشكل خاص.

ويلاحظ من الجدول رقم (١) أيضاً أن الفقرة (١٩) المتضمنة التزام الطلبة بالتوجيهات والإرشادات المعطاة لهم واتباع إجراءات تنفيذ النشاط كما جاءت في الكتاب خطوة خطوة احتلت المرتبة الأخيرة (٣٥)، وأن الفقرة (٤) المتعلقة بضرورة أن يقدم المعلم شرحاً وافياً لخطوات تنفيذ النشاط المخبري قبل القيام به احتلت المرتبة (٣٤)، والفقرة (١٦) المتعلقة بتدخل المعلم المستمر في عمل المجموعات وفي مناقشاتها ونتائجها احتلت المرتبة (٣٣)، أماالفقرة (٢٣) المتعلقة بقيام المعلم بتنظيم البيانات التي حصل عليها الطلبة من التجربة في جداول وأشكال ورسوم بيانية فقد جاءت في المرتبة (٣٢)، كل هذا يشير إلى أن نظرة معلمي العلوم وأفكارهم حول الدور الذي يؤديه كل من المعلم والطالب في عملية التعليم بشكل عام وفي الأنشطة المخبرية بشكل خاص تقليدية، مما أدى إلى أن تكون ممارساتهم التعليمية بعامة واستخدامهم للأنشطة المخبرية في تدريس العلوم بخاصة تقليدة، وهذا ما تؤيده ما أشارت إليه دراسات عدة مثل (Hant et al., 2000; Shepardson, 1997؛ العياصرة، ٢٠٠٣) من سيادة الأنماط التقليدية في استخدام الأنشطة المخبرية كتجارب التحقق والوصفة الجاهزة.

## ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "إلى أي مدى تتفق نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم مع المستوى المقبول تربوياً؟ وهل تتجاوز مستوى الحياد؟"

للإجابة عن السؤال تم إحصاء تكرارات الاستجابات التي حازت على (٤) أي (٨٠٪) فأكثر لكل فقرة، وحساب نسبها المئوية، ثم حساب النسبة المئوية لهذه الاستجابات لأفراد عينة الدراسة جميعهم، والجدول رقم (٢) يبين نتائج ذلك.

**الجدول رقم (٢)**
**أعداد معلمي العلوم الحاصلين على (٨٠٪) فأكثر على فقرات أداة الدراسة ونسبها المئوية وأرقام الفقرات مرتبة تصاعدياً**

| رتبة الفقرة | رقم الفقرة في الأداة | عدد المعلمين الحاصلين على (٨٠٪) فأكثر على الفقرة | النسبة المئوية لعدد المعلمين الحاصلين على (٨٠٪) فأكثر من العدد الكلي |
|---|---|---|---|
| ١ | ٣١ | ١١٢ | ٩٦,٦ |
| ٢ | ٣٢ | ١١٠ | ٩٤,٨ |
| ٣ | ١٢ | ١٠٩ | ٩٤,٠ |
| ٤ | ٣٠ | ١٠٥ | ٩٠,٠ |
| ٥ | ١ | ١٠٣ | ٨٨,٨ |
| ٦ | ٢٨ | ١٠٣ | ٨٨,٨ |
| ٧ | ١٠ | ١٠٠ | ٨٦,٢ |
| ٨ | ٢١ | ٨٨ | ٧٥,٩ |
| ٩ | ١٥ | ٧٧ | ٦٦,٤ |
| ١٠ | ٢٠ | ٧٧ | ٦٦,٤ |
| ١١ | ١٨ | ٧٦ | ٦٥,٥ |
| ١٢ | ٢ | ٧٥ | ٦٤,٦ |
| ١٣ | ٣٣ | ٧٤ | ٦٣,٨ |
| ١٤ | ٢٢ | ٧٣ | ٦٢,٩ |
| ١٥ | ٣٥ | ٧٣ | ٦٢,٩ |
| ١٦ | ١١ | ٦٩ | ٥٨,٥ |
| ١٧ | ٢٩ | ٦٤ | ٥٥,٢ |
| ١٨ | ٣٤ | ٦٢ | ٥٣,٤ |
| ١٩ | ٦ | ٥٩ | ٥٠,٩ |
| ٢٠ | ٥ | ٤٨ | ٤١,٤ |
| ٢١ | ٢٧ | ٤١ | ٣٥,٣ |
| ٢٢ | ١٣ | ٤٠ | ٣٤,٥ |
| ٢٣ | ١٧ | ٤٠ | ٣٤,٥ |
| ٢٤ | ١٦ | ٣٤ | ٢٩,٣ |
| ٢٥ | ١٤ | ٣٣ | ٢٨,٤ |
| ٢٦ | ٣ | ٣١ | ٢٦,٧ |
| ٢٧ | ٧ | ٣٠ | ٢٥,٩ |
| ٢٨ | ٨ | ٣٠ | ٢٥,٩ |
| ٢٩ | ٩ | ٣٠ | ٢٥,٩ |
| ٣٠ | ٢٥ | ٢٨ | ٢٤,١ |
| ٣١ | ٢٦ | ٢٨ | ٢٤,١ |
| ٣٢ | ٢٤ | ٢٣ | ١٩,٨ |
| ٣٣ | ٤ | ٢١ | ١٨,١ |
| ٣٤ | ٢٣ | ١٩ | ١٦,٤ |
| ٣٥ | ١٩ | ١٥ | ١٢,٩ |
| فقرات الأداة ككل | | | ٥١,٧٪ |

يتبين من الجدول رقم (٢) أن معلمي العلوم لم يصلوا في مستوى نظرتهم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة العلمية التي تنفذ في حصة العلوم إلى المستوى المقبول تربوياً (٨٠٪)؛ حيث كانت نسبة مجموع التكرارات التي حازت على (٨٠٪) فأكثر لكل فقرات الأداة إلى المجموع الكلي للتكرارات (٥١,٧٪)، وهي اقل من النسبة (المفترضة) المقبولة تربوياً.

ويتبين من الجدول رقم (٣) الذي يظهر خلاصة تطبيق اختبار (ت) لعينة أحادية، لمقارنة نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية بمستوى الحياد (٦٠٪)، أن مستوى نظرة معلمي العلوم هذه تجاوز مستوى الحياد (٦٠٪) المقابل للخيار (غير متأكد) على تدريج ليكرت الخماسي المستخدم في أداة الدراسة، حيث أن المتوسط الحسابي لدرجات معلمي العلوم على الأداة ككل بلغ (٣,١١) من أصل (٥)، أي بزيادة مقدارها (٠,١١) عن مستوى الحياد (٣)، وهذا الزيادة دالة احصائياً على مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)، وهذا يعني أن معلمي العلوم ينقسمون في نظرتهم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية بين النظرة التقليدية والنظرة الحديثة المنسجمة مع التوجهات الحديثة للتربية العلمية المتعلقة بهذا الجانب، أو أنها لبعضهم خليط بين النظرتين، وإن كانت تميل بفرق دال إحصائياً إلى النظرة الحديثة، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (العياصرة، ٢٠٠٣) من أن تصورات معلمي العلوم للأنشطة العلمية مزيج بين النظرتين التقليدية والبنائية، ويختلف معها في أنها وهي أقرب إلى النظرة الحديثة.

**الجدول رقم (٣)**
**نتائج اختبار (ت) لاختبار الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات معلمي العلوم التي تمثل نظرتهم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية ومستوى الحياد**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الخطأ المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معلمو العلوم (عينة الدراسة) | ١١٦ | ٣,١١ | ٠,٣٢ | ٠,١١ | ٣,٧٩ | ٠,٠٠ |
| مستوى الحياد | | ٣,٠٠ (٦٠٪) | | | | |

وبالعودة إلى الجدول رقم (٢) يمكن ملاحظة أن الفقرات التي كانت استجابات معلمي العلوم عليها مقبولة تربوياً مرتبة تنازلياً هي: (٣١) و(٣٢) و(١٢) و(٣٠) و(١) و(٢٨) و(١٠)، منها أربع فقرات كانت نسبة الاستجابات التي حصلت عليها (٩٠٪) فأكثر، وهي المتضمنة على الترتيب: مساعدة الطلبة على تطبيق ما يتوصلون إلية من استنتاجات في مواقف علمية وحياتية مشابهة، وإجراء مناقشات داخل المجموعات حول الملاحظات والاستنتاجات

التي يتوصلون إليها من النشاط المخبري، وإشراك الطلبة في تحضير المواد والأدوات التي تلزم النشاط المخبري، وضرورة إجراء المعلم تقييم لإجراءات تنفيذ النشاط المخبري وللمواد والأدوات المستخدمة فيه، أمّا الفقرات التي لم تتجاوز نسبة الاستجابات التي حصلت عليها على (٨٠٪) فأكثر فقد بلغ عددها (١٦) فقرة، منها (٦) فقرات لم تتجاوز هذه النسبة لها (٢٥٪)، وكانت أقلها الفقرة (١٩) المتضمنة ضرورة التزام الطلبة بالتوجيهات والإرشادات المعطاة لهم واتباع إجراءات تنفيذ النشاط المخبري كما وردت في الكتاب خطوة خطوة، وهذه الأخيرة تتفق مع ما جاء في دراسة الغنام (١٩٩٤)، ويمكن تفسير ذلك على أساس أن غالبية معلمي العلوم يثقون في الكتاب المدرسي في تدريسهم ويعتبرونه المرشد الوحيد لهم والدعامة الأساسية للحصة، لكن ولسوء الحظ تقدم الأنشطة المخبرية في هذه الكتب عادة بصورة تمارين إجراءاتها محددة ومفصلة تستلزم قيام الطلبة بتنفيذها متبعين إجراءاتها خطوة خطوة (Huber & Moore, 2001)، وهذا ما أدى إلى التركيز في تدريس العلوم على أنشطة الوصفة الجاهزة التي يقوم فيها الطالب باتباع إجراءات التجربة وتعليماتها بدقة، للوصول إلى نتائج محددة دون إدراك لما يقوم به، وبالتالي إهمال أنشطة الاستقصاء والاكتشاف وحل المشكلة التي لو حرص معلمو العلوم على تقديمها للطلبة لتغيرت نظرة المعلمين للأنشطة المخبرية ودور كل من المعلم والطالب فيها إلى الأحسن، ذلك أن أفكار المعلمين وتصوراتهم حول موضوع ما كالأنشطة المخبرية مرتبطة بشكل وثيق بنوعية هذه الأنشطة ومدى استخدامهم لها في تدريسهم (Levitt, 2001)، وهذا ما قد يفسر أيضاً انخفاض مستوى نظرة معلمي العلوم إلى ما يقترب من مستوى الحياد (٦٠٪)، كما يمكن أن يعزى الانخفاض في مستوى نظرتهم هذه إلى أن الدور الجديد للمعلم الذي حددته حركات إصلاح مناهج التربية العلمية ومعاييرها العالمية لا تروق للكثير من المعلمين؛ كونهم يؤمنون بدور المعلم الناقل للمعرفة الذي تعودوا عليه، ودرسوا العلوم من خلاله في مراحل دراستهم المدرسية والجامعية (Levitt, 2001)، وعدم وصول نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية إلى المستوى المقبول تربوياً يتفق مع ما توصلت إليه دراسات (زيتون، ١٩٨٨؛ الغنام، ١٩٩٤؛ العياصرة، ٢٠٠٣).

## ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق دلالة إحصائياً على مستوى ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين نظرة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جرش في الأردن لدور كل من المعلم والطالب

في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم تعزى إلى الخبرة التدريسية؟.

للإجابة عن السؤال الثالث تم تطبيق اختبار (ت) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين، والجدول رقم (٤) يبين خلاصة النتائج المتعلقة بالفرق بين نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، علماً بأنه تم التأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلمي العلوم التي تمثل نظرتهم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية وقيمة (ت) لها وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية**

| المجموعة | | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الخبرة التدريسية | أقل من (٧) سنوات | ٥٦ | ٣,٠٤٧ | ٠,٣٠٧ | ١١٤ | - ٢,١٧٤ | ٠,٠٣٢ |
| | (٧) سنوات فأكثر | ٦٠ | ٣,١٧٤ | ٠,٣٤٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم تعزى للخبرة التدريسية للمعلم لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية طويلة (٧ سنوات فأكثر)؛ حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) النظرية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجات الحرية (١١٤)، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الغنّام (١٩٩٤) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تصورات المعلمين للأنشطة العلمية المصاحبة لتدريس العلوم تعزى لمتغير الخبرة التدريسية، ويمكن عزوها إلى ما اكتسبه المعلمين الأكثر خبرة من معرفة بيداجوجية نتيجة ممارساتهم التعليمية الطويلة، مما حسن من نظرتهم لدور كل من المعلم والطالب في الانشطة المخبرية، وإلى أنهم خضعوا لتدريب أكثر من المعلمين الأقل خبرة، ما قد ينعكس منطقياً على نظرتهم للأنشطة المخبرية، وهذ يشير إلى فعالية البرامج التدريبية التي يخضع لها المعلمين وانتقال أثرها إلى الغرفة الصفية، وتنعكس بالتالي على نظرة المعلمين لعملية التعليم والتعلم بشكل عام ولدروهم ودور الطالب في الانشطة العلمية التي تنفذ في حصص العلوم بشكل خاص، وهذه النتيجة تتعارض مع ما ذهب إلية مرعي المشار إليه في (طوالبة، ٢٠٠٠) من أن انشغال المعلم في أموره الخاصة ومشاغل حياته المتعددة، قد يجعله يكرر ممارساته التدريسية من سنة إلى أخرى دون تغيرات جوهرية تذكر على هذه الممارسات.

## التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، فإنها تقترح بعض التوصيات التي قد تسهم في تحسين مستوى نظرة معلمي العلوم لدور كل من المعلم والطالب في الأنشطة المخبرية التي تنفذ في حصة العلوم، مما قد يعزز استخدامهم لها في التدريس والارتقاء بهذا الاستخدام إلى ما ينسخم مع التوجهات الحديثة للتربية العلمية، وهي:

- تشجيع معلمي العلوم على الاستخدام النوعي المستمر للأنشطة المخبرية في تدريس العلوم، وتهيئة كل ما يلزم لتحقيق ذلك مثل: توفير المختبرات الملائمة وتجهيزها بالمواد والأدوات والأجهزة اللازمة، وترتيب الجدول الدراسي ليتلاءم مع ذلك، كون ذلك سيساهم في تحسين نظرتهم للأنشطة العلمية، ولدور كل من المعلم والطالب فيها.

- عقد دورات وورش تدريبية لمعلمي العلوم تهدف إلى تعريفهم بحركات إصلاح مناهج التربية العلمية ومعاييرها العالمية، مع التركيز على الاستخدام الأمثل للأنشطة المخبرية، الذي يهدف إلى تعزيز الفهم والأستقصاء وحل المشكلة، والدور المتغير للمعلم.

## المراجع


بوجودة، صوما والأيوبي، زلفا (١٩٩٨). **الإتجاهات الجديدة والإستراتيجيات المتعلقة بتعليم العلوم**. ورقة مقدمة للدورة التدريبية لموجهي العلوم والتكنولوجيا: نحو تدريس التربية البيئية في مراحل التعليم العام (الثانوي)، ١٢-١٧ ديسمبر/كانون اول ١٩٩٨، مسقط، عُمان.

الحوامدة، عبد الرحمن (٢٠٠٥). **أثر استخدام استراتيجيات العمل المخبري البنائي ودورة التعلم في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

خطابية، عبد الله محمد (٢٠٠٥). **تعليم العلوم للجميع** (ط١). عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخليلي، خليل (٢٠٠٠). **التحول في مناهج العلوم للمرحلة الإبتدائية ومعلم العلوم الفعّال**. ورقة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني: الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد - رؤية عربية، ١٨-٢٠ ابريل/نيسان ٢٠٠٠، جامعة أسيوط، أسيوط، مصر.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٠). **تدريس العلوم من منظور البنائية**. الإسكندرية، مصر: المكتب العربي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

زيتون، عايش محمود (١٩٨٨). دور معلمي علوم المرحلة الإعدادية بمحافظة الزرقاءفي مساعدة تلاميذهم لاكتساب مهارات الطريقة العلمية المتضمنة في البحث والتفكير. **حولية كلية التربية**، جامعة قطر، قطر، ٦، ٤٠١-٤٤٩.

زيتون، عايش محمود (١٩٩٩). **أساليب تدريس العلوم** (ط٣). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

طوالبة، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٠). قياس مدى ممارسة معلمي الحاسوب بمحافظة إربد لمبادئ التدريس الفعّال. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، دمشق، سوريا، ١٦(٣)، ١٨٧-٢٢٩.

العياصرة، أحمد حسن (٢٠٠٣). **دور الأنشطة العلمية الممارسة في تعلم العلوم لدى طلبة مرحلة التعليم الأساسية وعلاقتها ببعض خصائص معلميهم**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الغنّام، محرز عبدة (١٩٩٤). تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية والطلاب المعلمين للأنشطة الصفية المصاحبة لتدريس العلوم. **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، مصر، ٢٥، ٦١٩-٦٤٦.

المحاميد، هاشم هزاع. (٢٠٠٣). **واقع العمل المخبري في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي واتجاهات الطلاب نحوه في مديرية عمان الثانية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جامعة عمان العربية للددراسات العليا، عمان، الأردن.

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. & Lederman, N. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. **Science Education, 82,** 417-436.

Chinn, C. & Malhora, B. (2001). Epistemologically authentic inquiry in schools: A theoretical framework for evaluation inquiry tasks. **Science education, 86**(2), 175-218.

Ertepinar, H., and Geban, O. (1996). Effect of instruction supplied with the investigation-oriented laboratory approach on achievement in a science course. **Educational Research, 38**(3), 333-341.

Freedmam, M.P. (1997). Relationship Among laboratory instruction, attitude toward science and knowledge. **Journal of Research in Science Teaching, 43**(3), 343-357.

Hacfner, L. & Zembal-Saul, G. (2004). Learning by doing? Prospective elementary teachers' developing understanding of scientific inquiry and science teaching and learning. **International Journal of Science Education, 26**(13), 1653-1674.

Hant, C., Mulhall, P., Berry, A., Loughran, J. & Gunstone, R. (2000). What is the purpose of this experiment? Or can students learn something from doing experiment? **Journal of Research in Science Education, 37**(7), 655-675.

Hodson, D. (1996). Practical work in school: exploring some direction for change. **International Journal of Science Education, 18**(7), 755-760.

Hodson, D. (1998). Mini-special issue: taking practical work beyond the laboratory. **International Journal of Science Education, 20**(6), 629-632.

Huber, R. & Moore, C. (2001). A model for extending handon science to be inquiry based. **School Science and Mathematics, 101**(1), 32-42.

Kapenda, H., Kandjio-Marenga, H., Kapenda, C., & Lubben, F. (2000). Characteristics of practical work in science classroom in Namibia. **Research in Science & Technological Education, 20**(6), 655-682.

Kirschner, P. & Huisman, W. (1998). Dry laboratories in science education; computer-based work. **International Journal of Science Education, 20**(6), 665-682.

Laplante, B. (1997). Teachers' beliefs and instructional strategies in science: **Pushing analysis further. Science Education, 81,** 277-294.

Levitt, K. (2001). An analysis of elementary teachers' beliefs regarding the teaching and learning of science. **Science Education, 86**(1), 1-22.

Oh, P. S. (2005). Discusive roles of the teacher during class sessions for students presentating their science ivestgations. **International Journal of Science Education, 27**(15), 1835-1851.

Pekmez, E., Johonson, P. & Gott, (2005). Teachers' understanding of nature and purpose of practical work. **Research in Science and technological Education, 23**(1), 3-23.

Perkins-Gough, D. (2007). The status of the science lab. Special report, Association for supervision and curriculum devopment. **Educational Leadership,64**(4), 93-94.

Roychoudhury, A. & Roth, W. (1996). Interaction in an open-inquiry physics laboratory. **International Journal of Science Education, 18**(4), 423-445.

Shepardson, D. (1997). The nature of student thinking in life science laboratories. **School science and mathematics, 97**(1), 37-44.

Thompson, J. & Soyibo, K. (2002). Effects of lecture, teacher demonstrations, discussion and Practical Work on 10th grader' attitudes to chemistry and understanding of electrolysis. **Research in Science and Technological Education, 20**(1), 103-116. .

Tiberghien, A., Veillard, L., Le Mare'chal, J. & Buty, C. (2001). An analysis of lab work Tasks used in science teaching at upper secondary school and university levels in several European countries. **Science Education, 85**(5), 483-508.

Vesilind, E. & Jones, G. (1996). Hands-on: science education on reform. **Journal of Teacher Education, 47**(5), 375-387.

White, R. (1996). The link between the laboratory and learning. I**nternational Journal of Science Education, 18**(7), 761-774.

Wilkinson, J. & Ward, M. (1997). A comparative study of students' and teachers' perceptions of laboratory work in secondary school. **Research in Science Education, 27**(4), 599-610.

191
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن

**د. شفاء عبدالقادر بافقيه**
قسم التربية
كلية التربية بصبر - جامعة عدن

# المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن

**د. شفاء عبدالقادر بافقيه**
قسم التربية
كلية التربية بصبر - جامعة عدن

## الملخص

تهدف الدراسة إلى تحديد المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي بحسب الجهات الثلاث المسؤولة عن تنظيم التطبيق المدرسي: المدرسة المتعاونة، وإدارة التطبيق المدرسي، والمشرف الأكاديمي في الكلية. ولتحقيق أهداف البحث طبقت استبانة على عينة من الطلاب بلغت (١٠٩)، من تخصصات أربعة هي: الرياضيات، واللغة العربية، والأحياء، والكيمياء. وأظهرت النتائج أن الطلاب يواجهون مشكلات بين العالية والمتوسطة تتعلق بأداء الجهات الثلاث المعنية بتنظيم التطبيق المدرسي، كما وجدت فروقًا دالة إحصائيا بحسب نوع المدرسة المتعاونة التي طبق فيها الطلاب لجهة إدارة التطبيق المدرسي في الكلية، وفروقًا دالة إحصائيًا، بحسب التخصص لجهة إدارة التطبيق المدرسي في الكلية والمدرسة المتعاونة، واتجهت الفروق بحسب اختبار شيفيه لصالح طلاب الأحياء. وخرج البحث بعدد من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي، الطالب المعلم، إدارة التطبيق المدرسي، المدرسة المتعاونة، المشرف الأكاديمي

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٢/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/٣م

# Organization Problems of Educational Practicum as Perceived by Student Teachers at Saber Faculty of Education in Aden University

**Dr. Shifa A. Bafakih**
Falsity of Education
Aden University

## Abstract

The study aimed at identifying the organization problems of practicum according to three departments: cooperative school, practicum organization department, and academic supervisor. To achieve study objectives, a questionnaire was applied on a sample of (109) students, from specializations (Mathematics, Arabic language, Biology, Chemistry).The results revealed that the students faced highly and moderately problems related to the performance of the three departments. Furthermore statistical significant differences were found based on kind of the cooperative school indicated to the practicum organization department, and significant differences based on the specialization indicated to the cooperative school and practicum organization department. Using Sheffe-Test this result is attributed to students of Biology. The study gave recommendations.

**Key words:** organization problems of practicum, student teacher, cooperative school, practicum organization department, academic supervisor.

# المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية بصبر في جامعة عدن

**د. شفاء عبدالقادر بافقيه**
قسم التربية
كلية التربية بصبر - جامعة عدن

## المقدمة

يتفق المختصون في علم التربية على أهمية الخبرة الميدانية في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، التي يطلق عليها التطبيق المدرسي أو التربية العملية، وهي فترة تدريب عملي تتضمنها الخطة الدراسية، لتدريب الطلاب المعلمين على الممارسة الفعلية لمهنة التدريس في مدارس التعليم العام. والتطبيق المدرسي يُعَدُّ بالنسبة للطالب المعلم مواجهة حقيقية للمهنة ومشكلاتها على أرض الواقع بإشراف وتوجيه متخصصين. وتصب في التطبيق المدرسي جميع المبادئ والمعلومات والحقائق النظرية التي يدرسها طلاب كليات التربية. ولذلك فهو يمثل حجر الزاوية في برامج الإعداد المهني للطالب المعلم.

ويتيح التطبيق المدرسي للطالب المعلم الفرصة لتنمية علاقة عمل مباشرة في المدرسة التي يجرى فيها التدريب بينه وبين كل من إدارة المدرسة والمعلمين في المدرسة، وأعضاء هيئة التدريس المشرفين من الكلية، والطلاب الذين يتدربون معه بالمدرسة والتلاميذ الذين يتعلمون على يديه. ويفترض أن تكون هذه العلاقة علاقة تعاون مثمرة ومفيدة.

ويحتاج الطالب/ المعلم إلى تلك العلاقة على المستوى المهني والمستوى العاطفي. فالطالب/ المعلم في حاجة إلى من يقدم له العون عندما يواجه المشكلات في أثناء التطبيق العملي في المدارس، وإذا ترك وحيدًا في مواجهة المشكلات التدريسية، يصاب بالإجهاد ويقع تحت الضغط النفسي. و "عندما ما ينال الإجهاد من الطالب/ المعلم فإنه يؤثر على سلوكه فتنخفض فاعليته، مما يؤدي إلى مشكلات في إدارته للتلاميذ في غرفة الصف" (Murray-Harvey, 1999).

ولأهمية العلاقة المهنية التي تنشأ بين المعلمين المشرفين والطلاب المعلمين أثناء التربية العملية. فإن كلاً من المعلمين المشرفين والطلاب/ المعلمين مطالبون بأن يسعوا إلى إقامتها بفعالية، كما تؤكد دراسة فرير (Ferrier- Kerr, 2009) من خلال نتائج المقابلات التي أجراها فريق من الباحثين مع المعلمين المشرفين والطلاب المعلمين في أحد معاهد تدريب

المعلمين العليا في كندا، على مدى أربع دورات للتربية العملية من (٢٠٠٤-٢٠٠٧) في عدد من مدارس كوبيك في كندا (Quebec/ Canada)، بأن المشرف التربوي يستطيع أن يقوم بدور فاعل، وأن يقدم مساهمة إيجابية لمساعدة الطلاب/ المعلمين، إذا أدرك أن موقعه في التربية العملية عنصر أساس، وتؤكد النتائج أنه توجد حاجة إلى إعادة تشكيل المعرفة عن التطبيق المدرسي لتوضيح موقع كل طرف من الأطراف (Lillian & Colette, 2009).

وتعد الجوانب العاطفية لهذه العلاقة أساسًا لإحداث التوازن العاطفي للمتدربين، لمقاومة الصعوبات التي تواجههم في أدائهم المهني، بحسب النتائج التي توصلت إليها دراسة كيرس والمدى (Caires & Almeida, 2007)، فمن خلال تقييم مجموعة من الخبرات لعينة من (٢٢٤) طالبًا/ معلمًا، وصفت التغييرات الرئيسة التي تحدث في تصورات الطلاب/ المعلمين بين بداية ونهاية ممارسة مهنة التدريس أثناء التربية العملية، وأهم المكاسب الناتجة عن أول اتصال للطالب/ المعلم مع مهنة التدريس.

وأنواع مشكلات التطبيق المدرسي كثيرة ومتنوعة، ويستشف من نتائج استقراء الأدبيات والدراسات السابقة إنها تعود إلى الأداء التنظيمي للأطراف القائمة على عملية التطبيق المدرسي، فيشير هندي (٢٠٠٦) من خلال استبانة طبقها على عينة قوامها (٥٣) من الطلاب المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية، إلى أن من المشكلات التي تأتي في المرتبة الأولى، تلك المشكلات المتعلقة بالمدرسة المتعاونة ومنها النظرة المتعالية تجاه المتدرب، والإشراف على التربية العملية، وبرنامج التربية العملية، والمناهج الدراسية المقررة، وتلاميذ المدرسة المتعاونة، وهي تختلف بحسب نوع جنس الطلاب.

ويتفق مع هندي، (Garegae & Chakalisa, 2005) بالتأكيد على الدور السلبي للمدرسة المتعاونة وغيرها من التحديات والمشاكل التي تواجه الطلاب المعلمين في أثناء التربية العملية، فمن خلال نتائج دراسة تقيم برامج إعداد معلمي الرياضيات قبل الخدمة في بتسوانا، البرازيل وجد أن الموقف لم يتغير. فسلوك المعلمين المتعاونين يظهر اللامبالاة بالطلاب، كما أن الإدارة المدرسية تعد التدريب في مدارسها تعطيلاً لعملها. ووجدت أيضًا مشكلات تعود إلى بعض سلوكيات الطلاب المعلمين أنفسهم غير اللائق، وأنهم والمدرسين لا يأخذون التدريب محمل الجد، مما يؤدي إلى عدم كفاية الإعداد للخطط التدريسية، وعدم كفاية الرقابة.

ويؤكد العبادي (٢٠٠٤) على سلبيات أداء المدرسة المتعاونة وغيرها، وذلك من خلال دراسة أجراها على عينة بلغت (١٢٨) طالبًا وطالبة من طلاب تخصص معلم الصف في جامعة

اليرموك بالأردن. وتتمثل المشكلات الخمس الرئيسة التي تواجه الطلبة المعلمين على التوالي في: قلة الوسائل التعليمية، وصعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، ومشكلة عدم التفرغ كليًا للتطبيق العملي، وإشغال الطلبة المعلمين بواجبات غير التدريس كإشغال بعض الحصص، واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد. وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط عكسية بين مشكلات الطلبة المعلمين في التربية العملية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

ومايزال التطبيق المدرسي محور اهتمام الباحثين اليمنيين في الجامعات اليمنية، ذلك أنه توجد صعوبات جمة تقف أمام حل مشكلاته التنظيمية. فنجد من خلال نتائج دراسة أجراها محمد (٢٠٠٦) في جامعات يمنية أربع، ومنها جامعة عدن، واستخدمت الاستبانة كأداة اشتملت على خمسة محاور للتعرف إلى العوائق الأكثر حدة في التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين في كليات التربية البدنية من وجهة نظر المشرفين والطلبة المعلمين، فقد وجد أن محور الإمكانات المادية هو المحور الأكثر حدة يليه الإدارة المدرسية والمدرسين، ثم تلاميذ المدارس، ثم محور برنامج الإعداد، ولم يحصل محور الإشراف والتقويم على أي نسبة من المعوقات الأكثر حدة.

تدل المشكلات التي أوردها محمد (٢٠٠٦) بالرغم من حداثة الدراسة على أن الموقف في الجامعات اليمنية، ومنها جامعة عدن لم يتغير بعد. فقد أشار البكري وبن شحنة، وباجرش (٢٠٠١) إلى عدد من المشكلات التنظيمية التي يواجهها طلاب كلية التربية/ عدن، منها: قلة فرص التدريب، وعدم الاستفادة من فترتي التهيئة والمشاهدة، إلى جانب صعوبات تمثلت في ارتفاع كثافة الصفوف، وعدم وجود المراجع والوسائل، من خلال نتائج دراسة أجريت خلال العام الجامعي (١٩٩٩/٢٠٠٠) على عينة تكونت من (١٨) طالبًا و(١٤) طالبة من تخصص الرياضيات في كلية التربية/ عدن، ولكنهم في الوقت نفسه أكدوا على الدور الإيجابي للمعلم المتعاون والإدارة المدرسية في تقديم مساعدات جيدة للمتدربين. وهذه الإشادة بالدور الإيجابي للمدرسة المتعاونة، لا تتفق مع نتائج دراسة أجراها قائد (٢٠٠٠) في الكلية نفسها من خلال استطلاع آراء عينة من طلاب المستوى الرابع، ومن بين المشكلات التي أشارت إليها، مشكلات في الجانب التنظيمي، التي احتلت المرتبة الأولى، وهي تشير إلى شعور الطلاب المعلمين بعدم اهتمام إدارة المدرسة، وعدم زيارة مشرف الكلية. وفي الجانب العملي ارتفاع الكثافة العددية للصفوف في المدارس المتعاونة ونقص التجهيزات والوسائل التعليمية وعدم الإنصاف في التقييم.

يتضح أن مشكلات التطبيق المدرسي، هي في معظمها تؤكد أهمية التنسيق والتكامل في التنظيم الإداري للتطبيق المدرسي، فوجود خلل في أداء هذه الجهة أو تلك من الأطراف المشرفة على التطبيق المدرسي يؤثر في سلامة الأداء للطالب المعلم والمشرف والعلاقة بينهما، وإمكانية تغلبهما معا على المشكلات الأخرى، وبهذا فإن تقييم التطبيق المدرسي، وتلمس مشكلاته يجب أن ينظر إليه في إطار هيكلية من المهام المتكاملة للجهات المشرفة عليه، ومن هذه الرؤية ينطلق البحث الحالي.

## مشكلة الدراسة

تأسست كلية التربية بصبر في العام (١٩٨٠)، وتقع في محافظة لحج التي تتكون في معظمها من مناطق ذات طبيعة ريفية تتكون من عدد من القرى المتباعدة عن بعضها، وهي واحدة من تسع كليات للتربية التابعة لجامعة عدن، وتتولى الكلية تأهيل وتخريج معلمين لمدارس التعليم الثانوي، وتقوم الخطة الدراسية على النظام التكاملي، الذي يعد التطبيق المدرسي جزءا منه، ليستكمل الطالب المعلم متطلبات التأهيل كمعلم مادة دراسية. ويؤدي الطلاب التطبيق المدرسي في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم. وبحسب الخطة الدراسية الحالية فإن فترة التطبيق المدرسي تستغرق فصلاً دراسيًا كاملاً، ولا تتضمن الخطة الدراسية مقررا نظريا للتطبيق المدرسي لتهيئة الطلاب للتدريب الميداني، كما أنه لا يتم العمل وفق لائحة تنظيمية تحدد مهام جهات الإشراف، وتوحد أساليب الإشراف والتقييم، وتحدد معايير لاختيار المشرفين الأكاديميين.

ويشرف على تنظيم وتنفيذ التطبيق المدرسي حالياً جهات ثلاث: الأولى إدارة التطبيق المدرسي متمثلة في نائب عميد الكلية لشئون خدمة المجتمع الذي يتولى بالتنسيق مع الإدارة العامة للتربية والتعليم في المحافظة والمديرية توزيع الطلاب على المدارس المتعاونة، والجهة الثانية: المدرسة المتعاونة التي تتولى الإشراف على أداء الطلاب في الميدان، أما الجهة الثالثة فهي الأقسام التخصصية التي توكل إلى أعضاء هيئة التدريس فيها مهام الزيارات الصفية، وتقييم أداء الطلاب إلى جانب معلمي المدرسة المتعاونة، أما أعضاء هيئة التدريس من قسم التربية وقسم علم النفس فتوكل إليهم مهمة تقييم انضباط الطلاب في المدارس المتعاونة بالتعاون مع إدارات المدارس المتعاونة، ولا يشاركون في الإشراف على أداء الطالب داخل الصف.

ويعاني التطبيق المدرسي من مشكلات تنظيمية كثيرة تؤثر سلباً على تحقيق الهدف

من هذا المكون التربوي، ولغرض البحث الحالي أجري استطلاع أولي لآراء الطلاب المعلمين حول مشكلات التطبيق المدرسي، حيث أشار الطلاب المعلمون إلى عدد من المشكلات منها: أن الطلاب من تخصصات العلوم الطبيعية يواجهون صعوبات في التدريس في المدارس الأساسية التي تدرس فيها العلوم كمجال متكامل وليس كفروع تخصصية كما هو الحال في المدارس الثانوية التي أعدوا للتدريس فيها، كما إن الكثافة المرتفعة للصفوف في المدارس تسبب صعوبة للطالب المعلم في إدارة الصف وبخاصة عند إجراء التجارب العملية. وأشار الطلاب أيضًا إلى معاناتهم من نقص الوسائل التعليمية وضعف التجهيزات المخبرية في المدارس، وقلة الزيارات الصفية للمشرفين الأكاديميين لهم في موقع التطبيق المدرسي.

ولكي يقوم البحث العلمي بدوره في حل المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي، فإنه بات من الضروري إجراء دراسات في كلية التربية/ صبر لتحديد مكامن الخلل ونقاط الضعف في أداء الجهات القائمة على تنظيم التطبيق المدرسي، نظراً لخصوصية مشكلات هذه الكلية التي ذكرنا بعضها، ولأنه بحسب علمنا لم تجر دراسات علمية سابقة حول أوضاع التطبيق المدرسي في هذه الكلية بخاصة، وغيرها من الكليات خارج محافظة عدن، كما إن معظم الدراسات السابقة التي تناولت مشكلات التطبيق المدرسي في كلية التربية/عدن قد مر عليها ما يقارب السنوات العشر.

## أهداف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى تحديد المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي التي يواجهها الطلاب/ المعلمون في كلية التربية/ صبر بجامعة عدن بحسب جهات ثلاث مسؤولة عن تنظيم التطبيق المدرسي تتمثل في: المدرسة المتعاونة وإدارة التطبيق المدرسي في الكلية والمشرف الأكاديمي في علاقتها بمتغيرات نوع الجنس والتخصص ونوع المدرسة المتعاونة التي طبق فيها الطلاب. ومن خلال تحديد المشكلات كما يراها الطلاب، ومعرفة الدلالات بحسب المتغيرات، يمكن الخروج برؤية تحدد مكامن الضعف في عملية تنظيم التطبيق المدرسي، والمساهمة في تحسين مستوى الأداء.

## أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

- ما المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي من وجهة نظر الطلاب المعلمين في كلية التربية/ صبر؟

وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

١. ما إجمالي متوسط تقدير إجابات العينة لمشكلات تنظيم التطبيق المدرسي بحسب العينة ككل وبحسب متغيرات البحث: التخصص، ونوع الجنس، ونوع المدرسة المتعاونة؟

٢. ما نوع المشكلات التنظيمية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء التطبيق المدرسي بحسب التخصص من جهة كل طرف من الأطراف المنظمة للتطبيق المدرسي:

( أ ) المدرسة المتعاونة؟

(ب) إدارة التطبيق المدرسي في الكلية؟

(ج) المشرف الأكاديمي؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة تعزى إلى المتغيرات الآتية:

(أ) الجنس؟

(ب) نوع المرحلة الدراسية للمدرسة المتعاونة؟

(ج) التخصص؟

## أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أن الطلاب المعلمين في كلية التربية/صبر يواجهون مشكلات في أثناء التطبيق المدرسي تعود لخلل في التنظيم الإداري للعملية، وإنه بحسب علم الباحثة لم تجر دراسات سابقة في الكلية نفسها تناولت التطبيق المدرسي، كما أن معظم الدراسات التي تناولت مشكلات التطبيق المدرسي في كلية التربية / عدن غير كافية ومر عليها ما يقارب السنوات العشر. ويتوقع أن يقدم البحث من خلال تحديد نوع المشكلات التي يواجهها الطلاب أثناء التطبيق المدرسي، إسهاماً للجهات الإشرافية في كل من الكلية والمدرسة المتعاونة من معرفة مكامن الضعف والخلل في الأداء التنظيمي للتطبيق المدرسي، لتخفيف الصعوبات على الطالب المعلم وتحقيق أفضل السبل لتطوير برنامج إعداد المعلم في الجامعة اليمنية.

## محددات الدراسة

اقتصرت محددات الدراسة الحالية، على طلاب وطالبات المستوى الرابع من تخصصات أربعة: اللغة العربية، والرياضيات، والأحياء، والكيمياء، الذين أكملوا أداء التطبيق المدرسي خلال العام الجامعي (٢٠٠٨/ ٢٠٠٩).

## مصطلحات الدراسة

**التطبيق المدرسي:** تعددت مسميات التدريب الميداني في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في المستوى الجامعي، فنجد مسميات مثل التربية العملية أو التدريب العملي أو التطبيق المدرسي، وإن لم يختلف تعريفها، وأما في جامعة عدن فيستخدم مسمى "التطبيق المدرسي". ويعرف حمدان (١٩٩٨) التربية العملية بأنها "الفترة الزمنية التي يسمح فيها لطلبة التربية بالتحقق من صلاحية وإجرائية إعدادهم النظري نفسيًا وتعليميًا وإداريًا لخبرات ومتطلبات الغرف الدراسية الحقيقية، تحت إشراف وتوجيه مربين مؤهلين من كلية أو معهد الإعداد ومدرسة التطبيق معًا أو إحداهما على الأقل". ونتفق مع تعريف حمدان، ونضيف أن التطبيق المدرسي مساق ضمن مساقات متطلبات كليات التربية في جامعة عدن، ويمثل الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلم قبل الخدمة ويخصص له فصل دراسي في الخطة الدراسية، يمارس الطلاب خلاله عملية التدريس في مدرسة متعاونة من المدارس الحكومية بإشراف هيئة من نائب عميد الكلية لخدمة المجتمع والمشرف الأكاديمي من أقسام التخصص العلمي والمدرسة المتعاونة.

**تنظيم التطبيق المدرسي:** ويقصد به في البحث الحالي عملية إدارية فنية للتطبيق المدرسي تتم بالتنسيق والتكامل في المهام بين الجهات الثلاث (المدرسة المتعاونة، وإدارة التطبيق المدرسي في الكلية، والمشرف الأكاديمي) المسؤولة عن الإشراف على تنفيذ التطبيق المدرسي، وانتظام الطلاب في المدارس المتعاونة وتوفير كل المستلزمات من إشراف على أداء الطلاب التدريسي وانضباطهم، وتقييم أدائهم وتذليل الصعوبات التي تعترضهم.

**الطالب المعلم:** ويقصد به الطالب الذي وصل إلى المستوى النهائي(الرابع) من مرحلة البكالوريوس في كليات التربية التابعة لجامعة عدن، ويؤدي/ أدى التطبيق المدرسي في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم في اليمن لمدة فصل دراسي كامل، ويتحمل مهام عملية التدريس وما يختص بها من واجبات مهنية لأي معلم.

**المعلم المتعاون:** ويقصد به المعلم في إحدى المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، الذي يشرف على الطالب المعلم أثناء أدائه للتطبيق المدرسي متكفلاً بتوجيهه وتقييمه وتقديم كل المساعدات التي يحتاجها، لإنجاح أهداف التطبيق المدرسي.

**المدرسة المتعاونة:** ويقصد بها المدرسة التابعة لوزارة التربية والتعليم التي يمارس فيها الطالب المعلم التطبيق المدرسي، وتلتزم المدرسة المتعاونة بتهيئة الظروف المناسبة التي تساعد الطالب المعلم على أداء مهامه التطبيقية من حيث تخصيص المعلم المتعاون،

والصف الدراسي الذي يمارس فيه عملية التطبيق المدرسي كما تقوم بمتابعة انضباطه والمشاركة مع المشرفين من الكلية في تقييم أدائه.

**إدارة التطبيق المدرسي:** وتتمثل في نائب العميد لشئون خدمة المجتمع وهي الهيئة المسئولة داخل الكلية عن توزيع الطلاب المعلمين على المدارس المتعاونة بالتواصل والتنسيق مع إدارة التربية والتعليم في المحافظات والمديريات، كما تقوم بتذليل الصعوبات وحل المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين من خلال متابعة تنفيذ مهام الإشراف من قبل الأقسام العلمية على الطلاب المعلمين أثناء التطبيق في المدارس وتقييمهم.

**المشرف الأكاديمي:** عضو هيئة التدريس في القسم التخصصي في كلية التربية، ومن مهامه أن يقوم بزيارات صفية للطلاب المعلمين أثناء ممارستهم للتطبيق المدرسي في المدرسة المتعاونة وهو المسئول عن متابعتهم وتوجيههم وتقييم أدائهم داخل الصف.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لاستقراء واقع المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي بحسب الجهات المشرفة على تنظيم التطبيق المدرسي من الكلية ومن المدرسة المتعاونة، كما يراها الطلاب المعلمون في كلية التربية/ صبر بجامعة عدن.

### مجتمع الدراسة وعينتها

اختير مجتمع البحث من طلاب المستوى الرابع الذين قد أكملوا مهام التطبيق المدرسي خلال العام الجامعي (٢٠٠٨/ ٢٠٠٩)، من أربعة تخصصات هي: الرياضيات واللغة العربية والكيمياء والأحياء. وبلغ إجمالي المجتمع (٢١٥) منهم، (٨٥) من الذكور و (١٣٠) من الإناث، وبلغ حجم العينة (١٠٩) بنسبة حوالي (٥٠٪) من إجمالي المجتمع منهم (٥٤) من الذكور و (٥٥) من الإناث، كما يبين ذلك الجدول رقم (١) أدناه.

**الجدول رقم (١)**

**توزيع المجتمع والعينة بحسب التخصص والجنس ونوع المدرسة المتعاونة**

| التخصص | توزيع المجتمع بحسب نوع الجنس | | توزيع العينة بحسب نوع الجنس | | توزيع العينة بحسب الجنس ونوع المدرسة المتعاونة | | | | إجمالي العينة بحسب التخصص ونوع المدرسة المتعاونة | | إجمالي العينة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ذكور | | إناث | | | | |
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | أساسي | ثانوي | أساسي | ثانوي | أساسي | ثانوي | |
| رياضيات | ٢٢ | ٥٥ | ١٢ | ١٥ | ٧ | ٥ | ٨ | ٧ | ١٥ | ١٢ | ٢٧ |
| لغة عربية | ٣٠ | ٣٥ | ١٢ | ١٤ | ٧ | ٥ | ١١ | ٣ | ١٨ | ٨ | ٢٦ |

**تابع الجدول رقم (١)**

| التخصص | توزيع المجتمع بحسب نوع الجنس | | توزيع العينة بحسب نوع الجنس | | توزيع العينة بحسب الجنس ونوع المدرسة المتعاونة | | | | إجمالي العينة بحسب التخصص ونوع المدرسة المتعاونة | | إجمالي العينة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | ذكور | | إناث | | | | |
| | ذكور | إناث | ذكور | إناث | أساسي | ثانوي | أساسي | ثانوي | أساسي | ثانوي | |
| أحياء | ٨ | ٢٥ | ٨ | ١٢ | ٦ | ٢ | ١٢ | – | ١٤ | ٢ | ٢٠ |
| كيمياء | ٢٥ | ١٥ | ٢٢ | ١٤ | ٦ | ١٦ | ٩ | ٥ | ١٥ | ٢١ | ٣٦ |
| الإجمالي | ٨٥ | ١٣٠ | ٥٤ | ٥٥ | ٢٦ | ٢٨ | ٤٠ | ١٥ | ٦٦ | ٤٣ | ١٠٩ |
| | ٢١٥ | | ١٠٩ | | ٥٤ | | ٥٥ | | ١٠٩ | | |

## أداة الدراسة

استخدمت الاستبانه كأداة للتعرف إلى وجهة نظر الطلاب المعلمين عن المشكلات التي يواجهونها من جانب الجهات المنظمة والمشرفة على التطبيق المدرسي. وقد صممت الاستبانه بناء على استطلاع للرأي بين الطلاب المعلمين عن المشكلات التي واجهتهم أثناء التطبيق المدرسي، وأيضا من الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت التطبيق المدرسي. وتكونت الاستبانة من محاور ثلاثة هي: المدرسة المتعاونة، وإدارة التطبيق المدرسي في الكلية والمشرف الأكاديمي.

## صدق الأداة وثباتها

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على محكمين من المختصين في كليتي التربية/ عدن وصبر وكان إجمالي فقراتها (٦٠)، وبعد أن تم تصحيح محتوى بعض الفقرات، وإلغاء بعضها بناء على رأي المحكمين، بلغت إجمالي فقرات الأداة في صورتها النهائية (٥٢) فقرة موزعة على المحاور الثلاثة كما يبينها الجدول رقم (٢).

وللتأكد من ثبات الأداة استخدمت طريقة إعادة الاختبار على عينة بلغت (٣٠٪) من عينة البحث بعد أسبوعين من تطبيق الأداة، وباحتساب معامل الثبات بحسب معامل ألفا كرونباخ بلغ إجمالي الثبات للمحاور الثلاثة (٠,٨٦٨)، ولكل محور من المحاور الثلاثة للاستبانة كما يأتي:المحور الأول (٠,٨٠٣)، والمحور الثاني (٠,٧٦٤)، والمحور الثالث (٠,٧٢٧) ، ويبينها الجدول رقم (٢):

**الجدول رقم (٢)**
**معامل الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ**

| المحاور | عدد فقرات المحور | المتوسط | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| المحور الأول: المدرسة المتعاونة | ٢١ | ٢,١٨٦ | ٠,٨٠٣ |
| المحور الثاني: إدارة التطبيق المدرسي | ١٤ | ٢,٢٨١ | ٠,٧٦٤ |
| المحور الثالث: المشرف الأكاديمي | ١٧ | ٢,١٠٤ | ٠,٧٢٧ |
| المحاور ككل | ٥٢ فقرة | ٢,١٨٥ | ٠,٨٦٨ |

واحتسب الاتساق الداخلي للمحاور الثلاثة للاستبانة بحسب معامل الارتباط ألفا كرونباخ، للتأكد من الصدق الداخلي للأداة، فبلغت الدرجة الكلية للأداة ككل (٠,٨٩٨)، ولكل محور من المحاور:المحور الأول (٠,٨٦٤) والمحور الثاني (٠,٧٧٣) والمحور الثالث (٠,٧٩٥)، وهذه النسب تعتبر عالية ومقبولة وتدل على صدق الاستبانة وثباتها.

## الأساليب الإحصائية

لتحليل البيانات التي تحصلنا عليها من استجابات العينة، وبحسب متطلبات الإجابة عن أسئلة البحث، احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" (T-test) واختبار "ف" (F-test) لمعرفة الفروق بحسب متغيرات البحث، كما استخدم اختبار شيفيه لتتبع اتجاه الفروق بين المجموعات.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض النتائج بحسب تسلسل أسئلة البحث، وبالاعتماد على المتوسطات الحسابية لتقديرات العينة للمشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي. ورتبت قيم المشكلات بحسب المتوسطات عالية (٣ إلى ٢,٥)، متوسطة (من ١,٥ إلى أقل من٢,٥)، وضعيفة (أقل من ١,٥).

## عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما إجمالي متوسط تقدير إجابات العينة لمشكلات تنظيم التطبيق المدرسي بحسب العينة ككل وبحسب متغيرات البحث؟

**الجدول رقم (٣)**

**المتوسطات الحسابية لإجمالي تقديرات العينة في مشكلات تنظيم التطبيق المدرسي**

| جهات تنظيم التطبيق المدرسي | العينة ككل | التخصصات | | | | | | المرحلة الدراسية | | الجنس | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | رياضيات | عربي | أحياء | كيمياء | أساسي | ثانوي | ذكور | إناث |
| المدرسة المتعاونة | ٢,١٥ | ٢.١٤ | ١,٩٦ | ٢,٣٩ | ٢,٠٩ | ٢,١٥ | ٢,١٤ | ٢,٢٠ | ٢,٠٩ |
| إدارة التطبيق | ٢,٢٢ | ٢,١٦ | ٢,١٤ | ٢,٥٥ | ٢,١٤ | ٢,٢٩ | ٢,١٠ | ٢,١٨ | ٢,٢٦ |
| المشرف الأكاديمي | ٢,٠٧ | ٢,١٥ | ٢.٠٠ | ٢,١٠ | ٢,٠٨ | ٢,٠٥ | ٢,١٢ | ٢,٠٨ | ٢,٠٦ |

يبين الجدول رقم (٣) النتائج الآتية:

تشير النتائج أن الطلاب المعلمين يواجهون مشكلات تنظيمية للتطبيق المدرسي، من جهات الإشراف إجمالاً برتبة متوسطة. وتأتي في المرتبة الأولى إدارة التطبيق المدرسي (٢,٢)

وتليها المدرسة المتعاونة (٢,١٥) ومن ثم المشرف الأكاديمي (٢,٧). ولم تختلف رتبة المشكلات عن المتوسطة بحسب نوع المدرسة المتعاونة وبحسب الجنس. أما بحسب تخصص العينة فنجد أن إجمالي متوسط إجابات عينة تخصص الأحياء يشير إلى ارتفاع حدة مشكلاتهم (رتبة عالية) من جهة إدارة التطبيق المدرسي (٥٥,٢). وأعطت التخصصات الأخرى التقدير الإجمالي (رتبة متوسط).

## عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما نوع المشكلات التنظيمية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء التطبيق المدرسي بحسب التخصص من جهة كل طرف من الأطراف المنظمة للتطبيق المدرسي:

( أ ) المدرسة المتعاونة؟

(ب) إدارة التطبيق المدرسي في الكلية؟

(ج) المشرف الأكاديمي؟

سيتم عرض نتائج إجابة السؤال الثاني، بحسب كل جهة من الجهات المشرفة على تنظيم التطبيق المدرسي على حدة من خلال الجداول رقم (٤، ٥، ٦).

## أولا- عرض نتائج السؤال الثاني (أ)

الذي نص على: ما نوع المشكلات التنظيمية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء التطبيق المدرسي بحسب التخصص من جهة المدرسة المتعاونة؟ (الجدول رقم ٤)

بالنظر في القيم التي حصلت عليها فقرات محور إشراف المدرسة المتعاونة بحسب التخصص، نجد أن معظم متوسط إجابات العينة تراوحت بين المرتبة العالية والمرتبة المتوسطة باستثناء الفقرة (٢) التي حصلت على الرتبة (ضعيف) من قبل جميع التخصصات، ما عدا تخصص الكيمياء الذي أعطى لهذه الفقرة الرتبة المتوسطة، وتشير الفقرة إلى أن الطلاب المعلمين يحظون بثقة إدارة المدرسة المتعاونة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة هندي (٢٠٠٦) التي أشارت إلى النظرة المتعالية من جهة المدرسة المتعاونة تجاه المتدرب، ودراسة Garegae (& Chakalisa, 2005، التي أكدت أن سلوك المعلمين المتعاونين، يظهر اللامبالاة بالطلاب، بينما تتفق مع دراسة البكري وآخرين (٢٠٠١) التي أشارت إلى الدور الإيجابي للمدرسة المتعاونة.

وتتفق جميع التخصصات في إعطاء تقدير الرتبة العالية للفقرة (١١). وتشير الفقرة إلى أن الطلاب المعلمين يعانون من ارتفاع كثافة الصفوف في المدرسة المتعاونة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من قائد (٢٠٠٠) والعبادي (٢٠٠٤)، بينما تنفرد نتائج عينة طلاب الأحياء بإعطاء تقدير الرتبة العالية لعشر فقرات (حوالي٥٠٪ من فقرات المحور)، وهي الفقرات (١، ٣، ٦، ٧، ١١، ١٣، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١) وتراوحت متوسطات تلك الفقرات بين (٣,٠٠) في أعلاها و(٢,٥٠) في أدناها، ويشير محتوى الفقرات إلى أنهم يواجهون مشكلات حادة في المدرسة المتعاونة تتمثل في أن الطالب يترك منفرداً بدون توجيه من المعلم المتعاون (الفقرة١) وأن إدارة المدرسة تكلفهم بحصص إضافية (الفقرة ٣)، وتحملهم نصاباً كاملاً من الحصص الدراسية (الفقرة٦) التي يتفق معهم فيها طلاب الرياضيات، وبالمقارنة مع الدراسات السابقة فإن هذه المشكلة تتفق مع نتائج دراسة كل من العبادي (٢٠٠٤) وقائد (٢٠٠٠).

كما يتفق طلاب الأحياء مع عينة طلاب الكيمياء في تقدير (الفقرة ١٣) برتبة عالية، وتشير مدلولاتها إلى معاناتهم من كثرة أعداد الطلاب المتدربين في المدرسة الواحدة مما يقلل من فرص حصول الطالب على التدريب الكافي والمتابعة من قبل المعلم المتعاون (الفقرة ١٨)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكري وآخرين (٢٠٠١)، وتشير التقديرات العالية من طلاب الأحياء إلى مشكلة عدم تخصيص فترة للمشاهدة المعمقة (الفقرة٢٠)، ويتفقون مع كل من الرياضيات، واللغة العربية في إعطاء تقدير الرتبة العالية للفقرة (٢١) التي تشير إلى مشكلة افتقار المدارس المتعاونة للوسائل والتجهيزات التعليمية، وهذه النتيجة تتفق مع معظم الدراسات السابقة اليمنية والعربية.

**الجدول رقم (٤)**

**متوسطات آراء العينة بحسب التخصصات في المشكلات ذات الصلة بإشراف المدرسة المتعاونة**

| الرقم | الفقرة | رياضيات | عربي | أحياء | كيمياء |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | المتوسط | المتوسط | المتوسط |
| ١ | يترك الطالب المعلم منفرداً في تنفيذ الدرس | ٢,٠٠ | ٢,٢٣ | ٢,٥٠ | ٢,٠٣ |
| ٢ | يشعر الطالب المعلم بضعف ثقة إدارة المدرسة في أدائه | ١,٤٨ | ١,٣٥ | ١,٣٥ | ١,٦٧ |
| ٣ | تكلف إدارة المدرسة المتدرب بإشغال حصص إضافية | ٢,٤٤ | ٢,١٩ | ٢,٨٠ | ٢,٣٩ |
| ٤ | يقصر المعلم في توجيه الطالب المعلم بمسؤولياته الصفية | ١,٨٥ | ١,٦٥ | ١,٧٠ | ١,٨٣ |
| ٥ | تشدد إدارة المدرسة توجيهاتها الإدارية على الطالب المعلم | ٢,١٥ | ٢,١٩ | ٢,٣٠ | ٢,١٤ |
| ٦ | يكلف الطالب المعلم بنصاب حصص كمدرس أساسي | ٢,٥٢ | ٢,٠٤ | ٢,٨٥ | ٢,٢٨ |
| ٧ | يشكل كثرة عدد المتدربين عبئاً على المدرسة المتعاونة | ١,٩٦ | ٢,٣١ | ٢,٨٠ | ١,٩٧ |
| ٨ | تكلف المدرسة الطالب المعلم تنفيذ المقرر كاملاً. | ٢,٠٠ | ٢,٢٧ | ٢,١٥ | ١,٧٨ |
| ٩ | يعوق بعد موقع المدرسة الطالب المعلم عن الحضور المبكر | ٢,٥٢ | ٢,٢٧ | ٢,٤٥ | ٢,١٩ |
| ١٠ | يواجه الطالب صعوبات ضبط التلاميذ للتسيب في المدرسة | ٢,٣٠ | ٢,١٢ | ٢,٧٠ | ٢,٠٨ |
| ١١ | تشكل كثافة الصفوف المرتفعة في المدرسة عبئاً على الطالب المعلم | ٢,٧٠ | ٢,٦٥ | ٢,٨٥ | ٢,٦١ |

**تابع الجدول رقم (٤)**

| الرقم | الفقرة | رياضيات | عربي | أحياء | كيمياء |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | المتوسط | المتوسط | المتوسط |
| ١٢ | تهمل إدارة المدرسة ضبط حضور وانصراف الطالب المعلم | ١,٥٢ | ١,٤٢ | ١,٩٥ | ١,٥٠ |
| ١٣ | يقلل كثرة عدد الطلاب المعلمين من كفاية فرص التدريب | ٢,٣٧ | ٢,١٢ | ٢,٥٥ | ٢,٥٣ |
| ١٤ | يشعر الطلاب المعلمون بالاغتراب في المدرسة المتعاونة | ١,٨٩ | ١,٤٦ | ١,٨٥ | ١,٦٩ |
| ١٥ | تغفل إدارة المدرسة إشراك الطلاب المعلمين في اجتماعاتها | ٢,١١ | ١,٨١ | ٢,٢٥ | ١,٩٢ |
| ١٦ | يتعامل المعلمون بفوقية مع الطلاب المعلمين | ١,٨١ | ١,٩٢ | ١,٧٠ | ١,٨٦ |
| ١٧ | تهمل المدارس تخصيص معلم مشرف لكل طالب معلم | ١.٠٧ | ١.٤٥ | ٠٠,٢ | ٢.٠٣ |
| ١٨ | يشكل كثرة عدد الطلاب صعوبة على المعلم المتعاون في متابعتهم | ٢,٣٠ | ٢,٢٧ | ٢,٨٠ | ٢,٤٧ |
| ١٩ | يفتقد الطالب المعلم توفير الوسائل التعليمية من قبل المدرسة | ٢,٣٣ | ٢,١٩ | ٢,٩٥ | ٢,٢٢ |
| ٢٠ | يفتقر الطلاب إلى تخصيص فترة للمشاهدة المعمقة لأداء المعلم | ٢,٢٢ | ٢,٣٥ | ٢,٦٥ | ٢,٢٢ |
| ٢١ | يواجه الطلاب نقصا في التجهيزات والوسائل في المدارس المتعاونة | ٢,٦٧ | ٢,٧٣ | ٣,٠٠ | ٢,٤٤ |
| | الإجمالي | ٢,١٣ | ٢,٠٥ | ٢,٣٨ | ٢,٠٨ |
| | إجمالي متوسط آراء العينة | ٢,١٥ | | | |

## ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني (ب)

الذي نص على: ما نوع المشكلات التنظيمية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء التطبيق المدرسي بحسب التخصص من جهة إدارة التطبيق المدرسي في الكلية (الجدول رقم ٥):

تشير قيم الجدول رقم (٥) بحسب المتوسطات التي حصلت عليها فقرات محور إشراف إدارة التطبيق المدرسي أن متوسطات إجابات عينة طلاب اللغة العربية والكيمياء على كل الفقرات في هذا المحور جاءت برتبة متوسطة، بينما اختلفت معها متوسطات إجابات عينة كل من طلاب الرياضيات والأحياء في تقدير الفقرتين (٩ و١٣) اللتين حصلتا على الرتبة العالية، كما أعطت متوسطات إجابات عينة طلاب الأحياء الرتبة العالية لفقرات أخرى هي (٥، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٤) وتراوحت بين القيم (٣,٠٠) في أعلاها و (٢,٥٥) في أدناها.

ومن محتوى الفقرات التي حصلت على مرتبة عالية في تقديرات طلاب الأحياء، نجد أنهم يشعرون بأن إدارة التطبيق تتقاعس عن متابعتهم في المدارس (٥)، وتترك للطلاب استلام نتائجهم شخصيًا (٨)، كما أن الطلاب غير متفرغين كليًا للتطبيق المدرسي (١٠)، وتتفق هذه الفقرة مع نتائج دراسة العبادي (٢٠٠٤). وتدل الفقرة (١١) على أن الإدارة لا تساعدهم في توفير الوسائل التدريسية، ولا تمتلك وسائل اتصال معهم (١٢)، وأنهم أيضًا لا يعرفون بأدوات تقييم أدائهم (١٤). وتتفق عينة الأحياء مع عينة طلاب الرياضيات في أنهم يفتقرون إلى التعريف بمتطلبات التطبيق مسبقًا، وإلى دعم إدارة التطبيق لهم في حل مشكلاتهم (الفقرتان٩، ١٣)، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة قائد (٢٠٠٠) التي أشارت إلى عدم تعرف الطلاب إلى المناهج والكتب المدرسية مسبقًا. وكما أشرنا في عرض مشكلة البحث إلى أنه

لا يوجد مقرر نظري تحت مسمى التطبيق المدرسي، ويفترض أن الطلاب يتعرفون إلى المناهج والكتب المدرسية من خلال ما يدرس في مساق المناهج وطرق التدريس الخاصة بالمادة، كما أنَّ نزولهم الميداني إلى المدارس في المستوى الرابع هو أول مشاهدة لهم لمجريات التعليم في المدرسة.

**الجدول رقم (٥)**
**متوسطات آراء العينة بحسب التخصصات في المشكلات ذات الصلة بإشراف إدارة التطبيق المدرسي**

| الرقم | الفقرة | رياضيات | عربي | أحياء | كيمياء |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | المتوسط | المتوسط | المتوسط |
| ١ | توزع الإدارة الطلاب دون مراعاة موقع سكن الطالب المعلم | ٢,٢٢ | ٢,٠٠ | ٢,٤٠ | ٢.٠٣ |
| ٢ | توزع إدارة التطبيق الطلاب بحسب رغباتهم | ٢,٠٧ | ١,٩٢ | ١,٩٥ | ٢,٠٦ |
| ٣ | تترك إدارة التطبيق لإدارات التربية والتعليم تحديد المدارس | ٢,٠٠ | ١,٨٨ | ٢,٠٥ | ١,٧٨ |
| ٤ | تهمل إدارة التطبيق مراعاة الاختلاف بين برنامج تأهيل الطالب كمعلم مادة ومتطلبات مدارس التعليم الأساسي لمعلم مجال | ١,٩٦ | ٢,١٢ | ٢,٣٠ | ٢,٠٦ |
| ٥ | تتقاعس إدارة التطبيق عن متابعة الطلاب في المدارس | ١,٩٣ | ١,٨٥ | ٢,٧٠ | ٢,١٩ |
| ٦ | تهمل إدارة التطبيق المدرسي متابعة تنفيذ زيارة المشرفين الأكاديميين للطلاب المعلمين | ١,٩٦ | ١,٧٧ | ٢,٤٥ | ٢,١٩ |
| ٧ | تعتمد إدارة التطبيق درجات تقييم الطلاب بدون مراجعتها مع المشرفين | ١,٨١ | ١,٨١ | ٢,١٥ | ٢,١١ |
| ٨ | تترك إدارة التطبيق للطلاب استلام نتائج تقييمهم | ٢,٣٧ | ٢,٤٢ | ٢,٨٥ | ٢,١٩ |
| ٩ | تقصر إدارة التطبيق في التعريف بمتطلبات التطبيق | ٢,٥٩ | ٢,٣٨ | ٣,٠٠ | ٢,٤٧ |
| ١٠ | يلزم الطلاب بتلقي محاضرات في الكلية أثناء التطبيق | ٢,٠٤ | ٢,٣٨ | ٢,٨٥ | ١,٧٨ |
| ١١ | تقصر إدارة التطبيق في توفير الوسائل التدريسية للطلاب | ٢,٣٣ | ٢,٣٥ | ٢,٩٠ | ٢,٣٩ |
| ١٢ | تفتقر إدارة التطبيق إلى وسائل اتصال مع الطلاب | ٢,٤٨ | ٢,٣١ | ٢,٨٥ | ٢,٢٨ |
| ١٣ | يفتقر الطلاب إلى مساندة إدارة التطبيق لحل مشكلاتهم | ٢,٥٩ | ٢,٣٨ | ٢,٥٥ | ٢,٢٨ |
| ١٤ | تهمل إدارة التطبيق تعريف الطلاب بأدوات تقييمهم | ١,٩٣ | ٢,٣٥ | ٢,٧٥ | ٢,١٤ |
| | الإجمالي | ٢,١٦ | ٢,١٣ | ٢,٥٥ | ٢,١٣ |
| | إجمالي متوسط آراء العينة | ٢,٢٢ | | | |

## ثالثا: عرض نتائج السؤال الثاني (ج)

نص هذا السؤال على: ما نوع المشكلات التنظيمية التي يواجهها الطلاب المعلمون أثناء التطبيق المدرسي بحسب التخصص من جهة المشرف الأكاديمي في الكلية (الجدول رقم ٦)

من الاطلاع على التقديرات التي حصلت عليها فقرات محور المشرف الأكاديمي نجد أنه لم تحصل أي فقرة على المرتبة (ضعيف)، وقد جاءت التقديرات من جميع التخصصات في الرتبة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة جزئيًا مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٦) التي لم يحصل فيها محور الإشراف على أي نسبة ضمن العوائق الأكثر حدة، إذ وجد في هذا المحور فقرات حصلت على التقدير برتبة عالية، وهي تحتوي أموراً مهمة. فقد اتفقت متوسطات إجابات تخصص الأحياء والرياضيات على قلة الزيارات الصفية من قبل المشرف الأكاديمي (الفقرة

رقم ١٠). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قائد (٢٠٠٠) التي أظهرت أن عدم زيارة المشرف الأكاديمي احتلت المرتبة الأولى ضمن مشكلات الجانب التنظيمي. كما أعطى طلاب الأحياء التقدير برتبة عالية للفقرات: (١١، ١٥، ١٦، ١٧). . فالفقرة (١١) تعبر عن شكوى الطلاب من غياب المشرف الأكاديمي عن فترة المشاهدة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البكري وآخرين (٢٠٠١) التي أكدت عدم استفادة الطلاب من فترتي التهيئة والمشاهدة.

وبالنسبة للفقرة (١٥) فقد اتفقت متوسطات إجابات الأحياء مع اللغة العربية في حاجتهم إلى الزيارة الصفية من قبل المختصين في التربية وعلم النفس (١٥)، ويشعر طلاب الأحياء من خلال إعطاء تقدير الرتبة العالية للفقرتين (١٦ و١٧) بغياب العدالة في التقييم، الذي يتم من خلال التدريس المصغر في الكلية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قائد (٢٠٠٠) التي أكدت شعور الطلاب المعلمين بعدم الإنصاف في التقييم، ولكنها تختلف مع دراسة محمد (٢٠٠٦) التي أظهرت أن التقويم لم يكن ضمن العوائق الحادة.

**الجدول رقم (٦)**
**متوسطات آراء العينة ككل والتخصصات في المشكلات ذات الصلة بالمشرف الأكاديمي في الكلية**

| الرقم | الفقرة | رياضيات | عربي | أحياء | كيمياء |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | المتوسط | المتوسط | المتوسط |
| ١ | يهمل المشرف الأكاديمي إعطاء الطلاب صورة عن المناهج في المدارس | ١,٨٩ | ١,٨١ | ١,٩٥ | ١,٨١ |
| ٢ | يغفل المشرف الأكاديمي تعريف الطلاب بالكتاب المدرسي ودليل تدريسه | ٢,٠٠ | ١,٦٩ | ١,٢٥ | ١,٦٧ |
| ٣ | يفتقر الطلاب إلى التدريب على تحضير الدروس | ٢,١١ | ١,٧٣ | ١,٦٥ | ٢,٠٠ |
| ٤ | يفاجأ الطلاب بالاختلاف بين تخصصاتهم وواقع الممارسة العملية الصفية | ٢,١١ | ٢,١٥ | ١,٦٠ | ٢,٢٥ |
| ٥ | يفتقر الطلاب إلى تعريفهم باللوائح المدرسية من قبل المشرف الأكاديمي | ٢,٣٣ | ١,٨٨ | ١,٩٠ | ١,٩٤ |
| ٦ | يعاني الطلاب من تناقض بين توجيهات المعلم المتعاون المشرف الأكاديمي | ٢,١٥ | ١,٨٨ | ١,٧٠ | ١,٩٧ |
| ٧ | يشعر الطلاب بضعف التعاون بين المشرف الأكاديمي والمعلم المتعاون | ٢,٢٢ | ١,٧٣ | ١,٧٥ | ٢,٠٠ |
| ٨ | يعاني الطلاب من غياب اهتمام المشرف الأكاديمي بالمساعدة | ٢,٤١ | ٢,١٢ | ٢,٢٠ | ٢,٠٣ |
| ٩ | يشعر الطلاب بتدني اهتمام المشرف المختص بتقييم أدائهم | ٢,٣٠ | ١,٥٤ | ٢,٢٠ | ٢,٣١ |
| ١٠ | يشكو الطلاب من قلة زيارة المشرف الأكاديمي | ٢,٦٧ | ٢,٠٤ | ٢,٧٠ | ٢,٣٦ |
| ١١ | يشكو الطلاب من غياب المشرف الأكاديمي عن فترة المشاهدة | ٢,٣٠ | ٢,١٥ | ٢,٧٥ | ٢,٣١ |
| ١٢ | يعاني الطلاب ضعف مهاراتهم في إعداد الوسيلة التعليمية | ١,٧٤ | ١,٩٢ | ٢,١٠ | ١,٩٧ |
| ١٣ | يواجه الطلاب ضعف مهاراتهم في التقسيم الزمني للحصة الدراسية | ١,٨٩ | ٢,٠٤ | ١,٧٥ | ١,٩٢ |

تابع الجدول رقم (٦)

| الترتيب | الفقرة | رياضيات | عربي | أحياء | كيمياء |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | المتوسط | المتوسط | المتوسط |
| ١٤ | يفتقر الطلاب إلى كفاية إعداد الاختبارات التحصيلية | ١,٩٦ | ١,٩٢ | ١,٦٠ | ٢,٠٨ |
| ١٥ | يشعر الطلاب بالحاجة إلى الزيارة الصفية من المختصين من قسم التربية وعلم النفس | ٢,٣٠ | ٢,٦٥ | ٢,٨٥ | ٢,٢٢ |
| ١٦ | يشعر الطلاب بغياب العدالة في تقييم المشرفين لأدائهم | ٢,٣٠ | ٢,٢٣ | ٢,٨٥ | ٢,٣١ |
| ١٧ | يكتفي المشرف بالتقييم عبر التدريس المصغر في الكلية | ١,٨٥ | ١,٩٢ | ٢,٩٠ | ٢,١٤ |
| | الإجمالي | ٢,١٤ | ١,٩٦ | ٢,١٠ | ٢,٠٧ |
| | إجمالي متوسط آراء العينة | ٢.٠٧ | | | |

## عرض نتائج السؤال الثالث:

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة تعزى إلى المتغيرات: (أ) الجنس؟ (ب) نوع المدرسة المتعاونة؟ (ج) التخصص؟

لقياس الفروق بين تقديرات العينة لمشكلات التطبيق المدرسي استخدم اختبار "ت" (T-test) لمتغيري نوع الجنس ونوع المدرسة المتعاونة، بينما استخدم اختبار "ف" (F-test) لمتغير التخصص واستخدم اختبار شيفيه (Sheffe-Test) لتتبع اتجاه الفروق ،وستتم الإجابة عن السؤال الثالث بحسب كل متغير على حدة.

## أولاً: عرض نتائج السؤال الثالث (أ)

نص هذا السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة تعزى إلى نوع الجنس؟

بحسب الجدول رقم (٧) أدناه: أشارت نتائج اختبار "ت" (T-test) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٠٥) تعزى إلى متغير نوع جنس العينة. ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة هندي (٢٠٠٦)، التي أشارت إلى وجود فروق تعزى لمتغير نوع الجنس.

الجدول رقم (٧)

اختبار "ت" T-test بحسب نوع جنس العينة

| جهات الإشراف | ذكور | | إناث | | قيمة «ت» المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | | |
| المدرسة المتعاونة | ٢,٢٠ | ٠,٢٨٤ | ٢,٠٩٤ | ٠,٣٢٩ | ١,٨٠٩ | ٠,٧٣ غير دال |
| إدارة التطبيق | ٢,١٧٩ | ٠,٣٩٢ | ٢,٦١٠ | ٠,٤٥٥ | ٠,٩٩٧ | ٠,٣٢١غير دال |
| المشرف الأكاديمي | ٢,٠٨٣ | ٠,٣٢١ | ٢,٠٦١ | ٠,٣٩٩ | ٠,٣١٤ | ٠,٧٥٤غير دال |

## ثانيا: عرض نتائج السؤال الثالث (ب)

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة تعزى إلى نوع المدرسة المتعاونة؟

أشار الجدول رقم (٨) أدناه بحسب اختبار "ت" (T-test) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) تشير إلى إدارة التطبيق المدرسي في الكلية (المحور الثاني)، وتعزى إلى نوع المدرسة المتعاونة لصالح العينة التي طبقت في مدارس التعليم الأساس، وهذه النتيجة تؤكد التقديرات العالية التي أعطتها متوسطات إجابات طلاب الأحياء الذين تدرب معظمهم في مدارس التعليم الأساس.

**الجدول رقم (٨)**
**اختبار "ت" (T -Test) بحسب نوع المرحلة الدراسية للمدرسة المتعاونة**

| جهات المنظمة للتطبيق المدرسي | تعليم أساسي | | تعليم ثانوي | | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | | |
| المدرسة المتعاونة | ٢,١٥٣ | ٠,٣٠٣ | ٢,١٣٦ | ٠,٣٢٧ | ٠,٢٧٢ | ٠,٧٨٧ غير دال |
| إدارة التطبيق | ٢,٢٩٢ | ٠,٤٣٠٣ | ٢,١٠٣ | ٠,٣٩٣ | ٢,٢٩٦ | ٠,٠٢٤ دال |
| المشرف الأكاديمي | ٢,٠٤٦ | ٠,٣٦٩ | ٢,١١٥ | ٠,٣٤٧ | -٠,٩٦٥ | ٠,٣٣٧غير دال |

## ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث (ج)

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة تعزى إلى التخصص؟

أشارت نتائج الجدول رقم (٩) إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى (α = ٠,٠٠١) بحسب تطبيق اختبار "ف" (F-test) لاختبار الفروق بين تقديرات العينة بحسب التخصصات الأربعة. فقد وجدت فروق ذات دلالة معنوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين تقديرات إجابات العينة بحسب التخصص في المحور الأول المدرسة المتعاونة (٠,٠٠١)، والمحور الثاني إدارة التطبيق المدرسي في الكلية (٠,٠٠١)، ولم تظهر فروق في إجابات العينة في المحور الثالث المشرف الأكاديمي في الكلية. وبتتبع اتجاه الفروق باستخدام اختبار شيفيه أظهرت النتائج في الجدول رقم (١٠) للمقارنات البعدية بين المتوسطات، فإن تلك الفروق تتجه لصالح متوسط إجابات الطلاب المعلمين من تخصص الأحياء، وهي دالة في المحورين الأول والثاني، وهذه النتيجة تؤكد معاناة طلاب تخصص الأحياء بسبب نوع المرحلة التعليمية (التعليم الأساس.

**الجدول رقم (٩)**
**اختبار ف (F –Test) بحسب التخصص العلمي للعينة**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط الانحراف | قيمة (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المدرسة المتعاونة | بين المجموعات | ١,٥٢٧ | ٣ | ٠,٥٠٩ | ٥,٩٨٧ | ٠,٠٠١ دال |
| | داخل المجموعات | ٨,٩٢٥ | ١٠٥ | ٠,٠٨٥ | | |
| | المجموع | ١٠,٤٥٢ | ١٠٣ | | | |
| إدارة التطبيق | بين المجموعات | ٢,٧٢٤ | ٣ | ٠,٩٠٨ | ٥,٦٨٢ | ٠,٠٠١ دال |
| | داخل المجموعات | ١٦,٧٨١ | ١٠٥ | ٠,١٦٠ | | |
| | المجموع | ١٩,٥٠٦ | ١٠٨ | | | |
| المشرف الأكاديمي | بين المجموعات | ٠,٤٦٤ | ٣ | ٠,١٥٥ | ١,١٩٣ | ٠,٣١٦غير دال |
| | داخل المجموعات | ١٣,٦٢٨ | ١٠٥ | ٠,١٣٠ | | |
| | المجموع | ١٤,٠٩٢ | ١٠٨ | | | |

**الجدول رقم (١٠)**
**نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المتوسطات**

| المحور | التخصص | المتوسط | التخصص | المتوسط | قيمة شيفيه المحسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| المدرسة المتعاونة | الأحياء | ٢,٣٨٨١ | رياضيات | ٢,١٣٥٨ | ٠,٢٥٢٢٩* |
| | الأحياء | ٢,٣٨٨١ | عربي | ٢,٠٥١٣ | ٠,٣٣٦٨١* |
| | الأحياء | ٢,٣٨٨١ | كيمياء | ٢,٠٨٨٦ | ٠,٢٩٩٤٧* |
| إدارة التطبيق المدرسي في الكلية | الأحياء | ٢,٥٥٣٦ | رياضيات | ٢,١٦٤٠ | ٠,٣٨٩٥٥* |
| | الأحياء | ٢,٥٥٣٦ | عربي | ٢,١٣٧٤ | ٠,٤١٦٢١* |
| | الأحياء | ٢,٥٥٣٦ | كيمياء | ٢,١٣٨٩ | ٠,٤١٤٦٨* |
| المشرف الأكاديمي | الأحياء | ٢,١٠٠ | رياضيات | ٢,١٨٤١ | -٠,٠٤٨١٥ |
| | الأحياء | ٢,١٠٠ | عربي | ١,٩٦٦١ | ٠,١٣٣٩٤ |
| | الأحياء | ٢,١٠٠ | كيمياء | ٢,٠٧٥٢ | ٠,٠٢٤٨٤ |

## مناقشة النتائج

هدف البحث الحالي إلى تحديد المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي التي يواجهها الطلاب/ المعلمون في كلية التربية/ صبر بجامعة عدن بحسب جهات ثلاث مسئولة عن تنظيم التطبيق المدرسي تتمثل في: المدرسة المتعاونة وإدارة التطبيق المدرسي في الكلية والمشرف الأكاديمي، في علاقتها بمتغيرات نوع الجنس والتخصص ونوع المدرسة المتعاونة التي طبق فيها الطلاب، ومن خلال تحليل النتائج التي توصل إليها البحث فإن الطلاب المعلمين في كلية التربية/ صبر يواجهون في أثناء تأدية التطبيق المدرسي مشكلات تنظيمية متنوعة إجمالاً برتبة متوسطة، تتعلق بأداء الجهات الثلاث المشرفة على التطبيق المدرسي.

ولكن بحسب القيم التي حصلت عليها فقرات محور المدرسة المتعاونة، فإن معظم متوسط إجابات العينة تراوحت بين المرتبة العالية والمرتبة المتوسطة. وتشير نتائج المحور إلى

أن المشكلات الأكثر حدة التي يواجهها الطلاب المعلمون في المدرسة المتعاونة تتمثل في أن المدرسة تعاملهم في نصاب الحصص كمعلم أساسي، مع تكليفهم بحصص إضافية، هذا إلى جانب كثافة الصفوف المرتفعة، ونقص الوسائل التعليمية والتجهيزات، وقلة فرص التدريب بسبب كثرة أعداد الطلاب المتدربين، مما يؤدي إلى صعوبة متابعتهم من قبل المعلم المتعاون. وبحسب تخصصات العينة فإن التقديرات العالية للمشكلات من قبل طلاب الأحياء دلت على أنهم التخصص الأكثر معاناة من تلك المشكلات. وإذا عدنا إلى توزيع العينة نجد أن معظم طلاب الأحياء قد أدوا التطبيق المدرسي في مدارس التعليم الأساس، وكما هو معروف فإن صفوف مدارس التعليم الأساس ذات كثافة عالية، إلى جانب النقص الحاد في الإمكانات المادية وخاصة المختبرات، وإذا أضفنا إلى تلك العوائق أن العلوم الطبيعية تدرس في التعليم الأساس كمجال يشمل علوم الأحياء والكيمياء والفيزياء، بينما برنامج إعداد الطلاب/ المعلمين في كلية التربية/ صبر يؤهلهم كمدرسي مادة للمرحلة الثانوية، وبناء على ذلك الوضع فإن الطلاب الذين تدربوا في مدارس التعليم الأساس واجهوا مطالباً معرفية أعلى من مؤهلاتهم، ولعل هذا الوضع قد أثر على حالتهم النفسية، وافتقدوا التوازن العاطفي الذي يساعدهم على مقاومة الصعوبات التي تواجههم في أدائهم المهني، كما أكدت ذلك دراسة (Caires & Almeida, 2007). ويمكن تفسير معاناة طلاب الأحياء والكيمياء من قلة كفاية فرص التدريب، بأن تلك المشكلة تعود إلى أن ساعات الحصص الدراسية لمادة العلوم الطبيعية منخفضة في التعليم الأساس، بينما أعداد الطلاب المتدربين أكثر من حاجة وسعة المدرسة المتعاونة، وبما أن توزيع الطلاب المعلمين على المدارس يستند إلى معيار قرب المدرسة المتعاونة من سكن المشرفين الأكاديميين، وأحياناً بحسب رغبة الطلاب أنفسهم، خاصة الإناث اللاتي بحسب التقاليد يفضلن المدارس القريبة من السكن، وهن يمثلن النسبة الأكبر من أعداد الملتحقين بالكلية، فإننا نرى أن هذه المعاناة للطلاب المتدربين من تخصصات العلوم، ستبقى قائمة ما لم تتخذ بشأنها الحلول العملية، ضمن حل شامل لكل المشكلات التنظيمية للتطبيق المدرسي.

وأما إجماع الطلاب على مشكلة عدم توافر الوسائل التعليمية، فتلك من المشكلات الحادة التي يعاني منها المدرس في اليمن في كل من مدارس التعليم العام والجامعات أيضًا، وهي مشكلة مرتبطة بتدني الوضع الاقتصادي في اليمن، وفي الوقت نفسه ارتفاع الطلب على التعليم، مما لا يمكن من تلبية متطلبات تحسين نوعية التعليم.

ومن جهة إدارة التطبيق المدرسي فإن المشكلات الأكثر حدة التي يواجهها الطلاب المعلمون

تتمثل في شعورهم بتقصير الإدارة عن المتابعة، والاتصال بالطلاب في الميدان، وتهيئتهم مسبقًا من خلال تعريفهم بمتطلبات التطبيق وأدوات تقييمهم، وعدم مساندتها لهم في حل المشكلات التي تعترضهم في الميدان، أو مساعدتهم في توفير الوسائل التعليمية المعينة لهم في التدريس. ويمكن ربط المشكلات التي برزت حادة في هذا المحور ومحور المدرسة المتعاونة مع نتائج محور المشرف الأكاديمي، التي تتمثل في قلة زيارة المشرف الأكاديمي للطلاب في الصف، وغيابه كليًا عن فترة المشاهدة، والتي تتم كتهيئة للطالب المعلم، والطالب في أثناء التدريب في حاجة إلى المشرف الأكاديمي ليرد على استفساراته وليوضح له استقراء ما يشاهده، ويساعده في حل مشكلاته المهنية، فالمشرف الأكاديمي يكتفي عادة بزيارة صفية واحدة في أحسن الأحوال يكون الهدف منها تسجيل درجة التطبيق المدرسي للطالب، وليس للتوجيه والمتابعة.

ونستند في ربطنا للعلاقة بين نتائج المحاور الثلاثة، بأن مسألة الإشراف في الميدان من قبل المختصين الأكاديميين من الأقسام العلمية، هي من المشكلات التي تشكل قصوراً بارزاً في أداء الكلية في عملية التطبيق المدرسي، وتخفض من فاعلية الإشراف من قبل الكلية على مجريات عملية التطبيق، ويوجد مبرر آخر لقلة الزيارات الميدانية من قبل المشرف الأكاديمي، وهو التباعد الجغرافي بين مناطق محافظة لحج وسماتها الريفية، وعدم توفير مواصلات من الكلية للمشرفين، كل ذلك يمنع قيام المشرف الأكاديمي بزيارات متعددة للطلاب في المدارس.

ولعل الفروق التي أظهرتها النتائج من أن الجهة الأولى التي تعود إليها المشكلات التنظيمية هي إدارة التطبيق المدرسي في الكلية تليها المدرسة المتعاونة في مقابل المشرفين الأكاديميين تفسر استنتاجاتنا السابقة، ويمكن القول إن هذه النتيجة قد تعود إلى عدم توقعات الطالب/المعلم للدور الذي يمكن أن يلعبه المشرف الأكاديمي، إذ إن قلة الزيارة الصفية من قبل معظم المشرفين الأكاديميين، جعل احتكاك الطلاب مع هؤلاء المشرفين تكاد تكون منعدمة، ولذا جاءت توقعات الطلاب لما يمكن أن يقدمه لهم المشرف الأكاديمي غير عالية. أما الجهتان الإشرافيتان الأخريان فالطالب يكون على صلة معهما طوال فترة التطبيق المدرسي.

كما ظهر لدى الطلاب المعلمين الشعور بعدم عدالة التقييم، وهذا يعود إلى أنه مع قلة الزيارات الميدانية للمشرف الأكاديمي، ولعدم ثقة الأقسام في الدرجات التي يحصل عليها الطلاب من المدرسة المتعاونة، تستبدل بعض الأقسام العلمية، وبخاصة قسم الأحياء، الزيارات الصفية الميدانية بالتعليم المصغر، الذي يتم في حصة وحيدة، كوسيلة لتقدير درجات الطالب من التطبيق المدرسي، وتكون النتيجة تساوي الجميع في الدرجات، وشعور من

بذلوا جهداً أثناء التدريب الميداني بعدم الإنصاف كما أشارت النتائج.

ويمكن أن نخلص إلى أن تلك المشكلات التنظيمية التي أشارت إليها نتائج البحث الحالي، قد تكون ناجمة في أغلبها عن ضعف في التنسيق بين إدارة التطبيق المدرسي والأقسام العلمية في الكلية، وبافتقاد التنسيق لا تتكامل جهود أطراف العملية التنظيمية، فمن المفروض أن تدار عملية التطبيق المدرسي في إطار هيكل تنظيمي موحد لجهود كل أطراف العملية الإدارية، فلا يلقى اللوم على جهة دون الأخرى، ونرى أنه يمكن أن تحل المشكلات أويتم التخفيف من حدتها، إذا تم توزيع أدوار ومهام أطراف العملية في تناسق وتكامل، في إطار لائحة تنظم العملية برمتها.

## التوصيات

يوصي البحث بالآتي:

- من نتائج البحث ومراجعة الدراسات السابقة اليمنية نجد أنه وحتى يومنا هذا لا يزال التطبيق المدرسي في جامعة عدن، يترك لاجتهادات الجهات المشرفة، وافتقاد التنسيق بين جهودها، دون توجه من الجامعة لتحديد مساره، ونرى أنه بات من الضروري أن توضع لائحة للتطبيق المدرسي تحدد مسئولية كل جهة، من خلال هيكل إداري ينظم العلاقات التي تقوم بين الأطراف المختصة في إدارة عملية التطبيق المدرسي، فينسق بين مهامها لتتكامل جهودها، ويتحقق هدف محدد وموحد للتطبيق المدرسي. ومن الضروري أن تحدد موازنة لتنفيذ التطبيق المدرسي لتوفير الإمكانات والمتطلبات المادية من مواصلات للمشرفين الأكاديميين، وتوفير الوسائل التدريسية المعينة للطالب المتدرب، وأجرة المشرفين على التطبيق من الكليات والمدارس المتعاونة.

- أن يعطى اهتمام خاص لمرحلة التهيئة والمشاهدة في التطبيق المدرسي، ونجد أنه من الأفضل أن تبدأ من المستوى الثالث، إذ إن ذلك سيعرِّف الطلاب إلى أوجه متطلبات التدريس في المدرسة، وسيمكنهم بحسب رأينا من إعداد أنفسهم مهنياً ونفسياً للعمل الصفي قبل التنفيذ الفعلي للتطبيق المدرسي في المستوى الرابع. ولعل من الأجدى أن تقسم فترة التدريب إلى مراحل تتكون من التهيئة والمشاهدة والتطبيق المهني في الصف، تشرف عليها الأقسام العلمية في الكلية والمدرسة المتعاونة، على أن تكون تلك المراحل ضمن مساق نظري وتطبيقي، يرسم مهام وأهداف كل مرحلة، ويحدد الدرجات التي تقيم أداء الطالب المعلم كل بحسب الجهد الذي بذله.

- أن يراعى في توزيع الطلاب على المدارس، يطبّق طلاب تخصصات العلوم الطبيعية في المدارس الثانوية، إذ أن تأهيلهم يتم كمعلم مادة دراسية وليس معلم مجال، ولتذليل تلك الصعوبات نرى أنه يجب الإسراع في تطبيق برنامج إعداد معلم المجال، الذي بدأ هذا العام بتطبيقه في كلية التربية / عدن، في الكليات الأخرى، ومنها كلية التربية / صبر، فهذا سيساعد مستقبلاً على أن يتوزع الطلاب المعلمين على برنامجين للتأهيل، أحدهما لتأهيل معلم مادة للمرحلة الثانوية، والآخر معلم مجال للمرحلة الأساسية، فيطبق الطلاب كل في المدرسة التي تناسب تأهيله.

- نقترح أن تجرى دراسات أخرى مكثفة في الكلية نفسها وغيرها من كليات التربية الأخرى بجامعة عدن والجامعات اليمنية لتحديد إستراتيجيات تنظم مهام الإدارات المنظمة للتطبيق المدرسي في كليات التربية، وتساعد على تقديم حلول لتطوير فاعلية الإشراف الأكاديمي في مساعدة الطلاب في أثناء التدريب الميداني، وتجاوز المشكلات التي تعترضهم.

## المراجع


البكري، عوض حسين، وباجرش، شكيب محمد، وبن شحنة، أحمد عمر (٢٠٠١). التطبيق المدرسي لطلاب الرياضيات بكلية التربية/عدن صعوبات وحلول. **مجلة كليات التربية**، (٣)، ٥١- ٨١.

حمدان، محمد زياد (١٩٩٨). **التربية العملية للطلاب المعلمين: مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية** (طبعة معدلة). سوريا: دار التربية الحديثة.

قائد، عبدالباسط أحمد (٢٠٠٠). **أهم المشكلات التي يواجهها الطالب المعلم أثناء التطبيق المدرسي**. كتاب الندوة التقويمية لكلية التربية-عدن (١٩٩٥- ٢٠٠٠). الدورة الأولى لإنجازات الحاضر وتطلعات المستقبل. ص٩٤- ١١٥.

العبادي، حامد مبارك (٢٠٠٤). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، جامعة اليرموك، الأردن، **٣١**(٢)، ٢٤٢-٢٥٣.

محمد، محمد نصير فالح (٢٠٠٦). **معوقات التربية العملية من وجهة نظر المشرفين والطلبة والمعلمين في كليات التربية البدنية في الجمهورية اليمنية**، ملخص رسالة ماجستير. تم استرجاعه بتاريخ ٢٤ أغسطس ٢٠٠٩ من موقع مركز المعلومات الوطني:.http://www yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?=9443

هندي، صالح ذياب (٢٠٠٦) مشكلات التطبيق الميداني التي توجه الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف في الجامعة الهاشمية. **مجلة دراسات (العلوم التربوية)**، جامعة اليرموك، الأردن، **٣٣**(٢)، ٥١٧-٢٣٣.

Caires, S & Almeida, L. S. (2007). Positive aspects of the teacher trainingsupervision: the student teachers> perspective. **European Journal of Psychology of Education, 22**(4), 515-528.

Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. **An International Journal of Research and Studies, 25**(6),790-797.

Garegae. K. G. & Chakalisa. P.A. (2005). **Pre-service mathematics teacher preparation programs and early years of teaching in Botswana,** A proposal to be presented at the 15th ICMI study conference on the professional education and development of teacher of Mathematics, Brazil, May 15-21.

Lillian, P. & Colette, G. (2009). Analysis of the dynamics of the sharing knowledge between cooperating teacher and teacher-in-training: the partner perspective roles. **Education Review, 6**(6), 71-80.

Murray- Harvey, R. (1999). **Under stress: The concerns and coping strategies of teacher education students,** A paper presented at colloquium in field based education, November 24-26, school of education, Flinders University, Adelaide.

217
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها

**د. رنا طلعت الصمادي**
قسم أصول التربية والإدارة
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

**د. أيمن أحمد العمري**
قسم أصول التربية والإدارة
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

# الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها

**د. رنا طلعت الصمادي**
قسم أصول التربية والإدارة
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

**د. أيمن أحمد العمري**
قسم أصول التربية والإدارة
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

## الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن دور الجامعات الأردنية في تشجيع طلبتها لممارسة المبادئ والقيم الديمقراطية. وتم تطوير استبانة للكشف عن درجة ممارسة الطلبة للمبادئ والقيم الديمقراطية مكونة من (٣٣) فقرة موزعة إلى أربعة مجالات هي: الحرية، والمساواة والعدالة، والمشاركة، والمسؤولية. بالإضاءة إلى تطوير استبانة للكشف عن درجة تشجيع الجامعات الأردنية للممارسات الديمقراطية بين طلبتها مكونة من (٢٠) فقرة موزعة إلى مجالين هما: القوانين والتعليمات، والنشاطات الجامعية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة لدور الجامعات الأردنية والممارسات الطلابية للمبادئ والقيم الديمقراطية. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية والممارسات الطلابية للمبادئ والقيم الديمقراطية. وبينت الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الموقع الجغرافي والممارسات الطلابية للمبادئ والقيم الديمقراطية وذلك لصالح إقليم الوسط.

**الكلمات المفتاحية:** إدارة التعليم العالي، إدارة شئون الطلابية، الجامعة، الديمقراطية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١١/٢٤م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/١م

# The role of Jordanian Universities in supporting democratic practices among students

**Dr. Rana T. Al-Smadi**
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

**Dr. Aieman A. AL-Omari**
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

## Abstract

The purpose of this study was to explore the degree to which Jordanian universities support democratic practices among their students. A questionnaire was developed, which was consisted of two parts; the first part contained demographic questions; while the second part contained (33) items divided into four dimensions; freedom, equity and justice, participation, and responsibility. Another questionnaire was consisted of (20) items divided into two dimensions; laws and rules, and activities. The study found that there was a moderate positive correlation between the supporting role of Jordanian universities and democratic practices among students. The study also found that there were no significant differences among students of democratic practices and the demographic variables of the study except in geographic location for the middle location.

**Key words:** higher education administration, student affairs administration, university, democracy.

# الجامعات الأردنية ودورها في تعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها

**د. رنا طلعت الصمادي**
قسم أصول التربية والإدارة
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

**د. أيمن أحمد العمري**
قسم أصول التربية والإدارة
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

## المقدمة

تعنى الديمقراطية ـــ بشكل عام ـــ بمشاركة الأفراد في النظام السياسي، وفي وضع القوانين والأنظمة، واختيار أفراد السلطة، ضمن منظومة من القيم والمعتقدات أهمها: حرية التعبير للأفراد (Davis, 2003)، وحق المشاركة الفعالة والحية في عملية صنع واتخاذ القرار (Carrison, 2003) ومبدأ العدالة والمساواة (Romanish, 1998)، بين جميع أفراد المجتمع ضمن الاهتمام بحقوق الإنسان المتعارف عليها عالمياً (مؤتمر اليونسكو ١٩٨٨، والمؤتمر الدولي لتعليم حقوق الإنسان والديمقراطية والمنعقد في مونتريال ١٩٩٣).

ويمثل الأردن مثالاً مشرفاً يحتذى به في أنحاء العالم العربي في إرساء الديمقراطية وضمان حقوق الانسان. حيث أجريت الانتخابات البرلمانية الحرة عام (١٩٨٩)، وتم إلغاء الأحكام العرفية بعد الانتخابات عام (١٩٩٠). وتابع الأردن مسيرته الديمقراطية بإصدر قانون الميثاق الوطني الأردني الذي يعكس قيم الديمقراطية من حيث التأكيد على مبادئ الحقوق المدنية الإنسانية، ومبدأ العدالة والمساواة بين جميع المواطنين، ومبدأ التعددية السياسية والحزبية الأمر الذي يضمن استمرار مسيرة التقدم الوطنية والتحول الديمقراطي في البلاد (وزارة الخارجية الأردنية).

وضمن هذه الأجواء الديمقراطية، فقد خصص الأردن في دستوره فصلاً كاملاً لحقوق الإنسان، تضمن فيه أن جميع الأردنيين متساوون أمام القانون في الحقوق والواجبات، ولا تمييز بينهم في المسؤوليات والحقوق على أساس العرق، أو اللغة، او الدين، أو اللون. ويسهم الدستور الأردني ـــ ضمن هذا السياق ـــ في المساهمة الفعالة في تعميق وتطوير مفهوم ومبادئ الديمقراطية من: المساواة، والعدالة، والحرية، وصون التعددية، والالتزام بسيادة القانون، وتمكين الوحدة الوطنية في جميع جوانب الحياة الوطنية والمؤسسية الأردنية لتلبية طموحات الشعب الأردني وتطلعاته الوطنية والقومية والإنسانية.

وقد أسس الأردن منظمات ومؤسسات لاستمرار تعزيز وتعميق الممارسات الديمقراطية من صون لحقوق الإنسان، والحرية، ولمواجهة أية انتهاكات محتملة لحقوق الإنسان، وضمان عدم التمييز بين الأفراد على أساس اللغة أو الجنس أو الفكر أو الدين. وتعد المؤسسات التربوية

من المؤسسات الرئيسية والفعالة المسهمة في إرساء وتوضيح وتعزيز مبادئ الديمقراطية، وتطوير الممارسات الديمقراطية التي تمكن الفرد من التحول إلى كائن اجتماعي قادر على حماية وتعزيز الحريات العامة، والتعددية السياسية والفكرية، وضمان احترام حقوق الإنسان وكرامته. فقد أشار كاريسون (Carrison, 2003) إلى العلاقة بين التعليم والديمقراطية. فكما أن التعليم ضروي لتحقيق الديمقراطية فإن الديمقراطية تشكل جانباً كبيراً من حيث ضمان إيجاد مواطنين مثقفين ومتعلمين، وقادين على المشاركة في الحوار، وعملية اتخاذ القرار، وحماية حقوق الأفراد من حيث ضمان الحياة، والحرية، والسعادة، والخير للافراد. إن الهدف والغاية من تعلم الديمقراطية في المؤسسات التربوية التعلمية، هو القدرة المستمرة على النمو بجميع جوانب الحياة لخلق وإيجاد المواطن الصالح.

فتحديات الوقت الذي نعيشه، ومتطلبات المستقبل الذي نتطلع إليه، تتطلب الارتقاء بالتعليم وتحسين نوعيته باعتباره التحدي الأكبر الذي ستواجهه مؤسساتنا التعليمة لتكوين راس المال البشري عال النوعية (Glickman, 1998)، القادر على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية التي يواجهها العالم، وللمحافظة على أمن واستقرار البلاد. وذلك يتطلب إيجاد مواطن يتحلى بالعقل المنير، والشجاعة والقيم التي يجب أن تحارب الأيدولوجيات والأفكار المتطرفة. ويعد التعليم الطريق الوحيد للإبداع المعرفي، وتنمية المهارات والسلوكيات لتحقيق الديمقراطية. فالتعليم من خلال مبدأ التعليم العام الذي يمكن أي فرد من الوصول إليه، ومبدأ تقديم فرص تعليمية متساوية، يمثل عصب الديمقراطية التي يتلمسها الفرد منذ الصغر (السورطي، ١٩٩٨؛ Cookson, 2001).

ولقد احتلت التربية الموجهة لمفاهيم والممارسات الديمقراطية مكانة مهمة في رؤية تلك المؤسسات التربوية، حيث أكدت هذه الرؤية على ضرورة التأكيد على إيجاد المواطن المستنير وذلك من خلال تأسيس العقلية النقدية، وبناء القدرات الابتكارية، وتأمين التعليم الذاتي. فقد أكد برنت (Print, 1999) على ضرورة تضمين المؤسسات التعليمة لمبادئ الديمقراطية التي تتمحور حول العدالة الاجتماعية، والمدنية، والتسامح، وحرية التعبير، وتأكيد دور القانون، والتوازن البيئي، والمساءلة الحكومية، واحترام الاخرين، وحرية الاديان والاحزاب. كذلك ضرورة تعليم الطلبة في المؤسسات التربوية التعليمية أموراً تتعلق بالتواجد السياسي، والحقوق والمسؤوليات التي تخص الفرد ضمن مجتمعه. وأكد الباحث أن الديمقراطية ليست معرفة فقط. بل يجب أن تتطور في الطالب لتترجم على شكل سلوكيات ومهارات، وقيم تساعد الفرد على المشاركة الفعالة في الحياة الديمقراطية.

وتعد الجامعات كمؤسسات تعليم عالٍ، أداة لتوفير الظروف المناسبة للنمو المتزن العقلي والفكري والانفعالي والاجتماعي والوجداني لطلبتها ليكونوا مواطنين صالحين قادرين على بناء البلاد ضمن المشاركة والمسؤولية الجماعية (Fish, 2007). فالجامعة هي إحدى مرتكزات تقدم المجتمع ونموه، حيث تعمل على تطوير الموارد البشرية بكافة التخصصات وتزود جميع المؤسسات الأخرى بالكوارد البشرية اللازمة لمتطلبات التنمية الشاملة في المجتمع (عبود، عبدالحميد، ٢٠٠٠). وقد أكد كاسيل (Cassel, 2003) على الدور الأساسي الذي تلعبه الجامعة في تدعيم السلوك الاستقلالي لدى طلبتها كمظهر من مظاهر تأهيل العقلانية المعرفية في المجتمع وتشكيل الإبداعات المختلفة" لمواجهة تحديات القرن المتمثلة في ثورة التقنية المتقدمة والمعلوماتية، وظهور التكتلات الاقتصادية الكبيرة، وثورة الديمقراطية وحقوق الانسان.

وتلعب الجامعة كذلك دوراً حيوياً من حيث بناء وغرس القيم الديمقراطية، وترجمة هذه القيم إلى ممارسات (Reiger, 2001) على أرض الواقع من خلال القوانين والتعليمات والأنشطة المختلفة التي تدعم وتسهم في إرساء مبدأ الحوار واحترام الرأي والرأي الآخر، واحترام وترسيخ قيم العدالة والمساواة والحرية (Mullen& Johnson, 2000)، والعمل المشترك والمشاركة الفعالة، ومن خلال إيجاد قيادات قادرة على التفكير الحر الناقد، وقادرة على تحمل المسؤولية.

لهذا يجب أن لا ينظر الى دور الجامعات على أنه منحصر في إعداد أفراد كقوى عاملة حاصلين على مؤهلات علمية معترف بها للعمل في سوق العمل المحلي أو الخارجي؛ بل يتعدى ذلك إلى إيجاد المواطن الصالح المتوازن المشارك والمسؤول. ولهذا كان لا بد للجامعات من توفير جميع التدابير وتوفير المناخات الملائمة كي يعيش الطلبة ضمن أجواء الحياة والممارسة الديمقراطية بصورتها الكاملة داخل الحرم الجامعي لتصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة الطالب كفرد مدني صالح (Carrison, 2003).

ويتم ذلك من خلال وضع القوانين وتنظيم فعاليات الجامعة وأوجه نشاطاتها على نحو يؤدي إلى إعداد وتكوين شخصيات الطلبة بصورة تجعلهم قادرين على وعي وتفهم لحقوقهم كأفراد في المجتمع الإنساني (Warring & Warrins, 1999)، والإسهام في المحافظة على هذه الحقوق والدفاع عنها. ويعد هذا الأمر من الأمور المهمة التي يجب على الإدارات الجامعية الانتباه إليها للحفاظ على ثبات واستقلالية البلد، والحفاظ على السلم والسلام في البلاد بحيث لا يكون المجتمع عرضة للوقوع في براثن ظروف العنف والإرهاب والحروب بشتى أشكاله وصوره. حيث يتمكن الطالب من خلال الممارسات الديمقراطية من تحقيق حاجاته

ورغباته، وتحقيق حاجات ورغبات المجتمع بشكل كبير ضمن تحقيق الاتصال المنفتح بين الأفراد والمشاركة الفعالية في العملية السياسية وفي عميلة صنع واتخاذ القرارات. ولهذا يجب أن يكون النظام التربوي للإدارات الجامعية نظاماً مفتوحاً مستقلاً بحيث يكون للطلبة داخل هذه المؤسسات جزءٌ فيها.

وفي المقابل، فإذا أراد الفرد أن يتمتع بميزاته وحقوقه الديمقراطية، فيجب عليه أن يتحمل المسؤولية عن طريق التأكيد على الخير العام، والمشاركة الدستورية في الحياة المدنية والسياسية للمجتمع. ولهذا يجب عليه التحلي بعدة خصائص وصفات منها الصدق والشجاعة والتعاطف والتسامح والاحترام والثقة (Patrick, 2006).

إلا أن الواقع الحالي في معظم المؤسسات التربوية في العالم أنها لا تزال تدار من خلال هيكلة مؤسسية، بتحكم وقوة، ولا توجد ممارسات على مبدأ المساواة عند اتخاذ ووضع القرارات المهمة داخلها (Glickman, 1998). فنظام التعليم العالي في الوطن العربي – على سبيل المثال ـــ يسعى إلى الاهتمام بقيمة الفرد وبكرامته بشكل عام، بغض النظر عن أي فروقات بينهم، ويسعى كذلك إلى صون الحرية الشخصية، وحرية التفكير والتعبير، وحق الفرد في الحصول والوصول إلى الفرص المتكافئة (العبادي، الطائي والأسدي، ٢٠٠٧). إلا أن مراجعة للأدبيات المتعلقة بالتعليم الجامعي العالي والديمقراطية في عالمنا العربي أن الجامعات العربية لا تزال مقصرة في دورها المتمثل في تكوين الوعي السياسي والشخصية الاجتماعية المنتمية والفاعلة في الحياة العامة (مرسي، ١٩٩١). وهذه النتيجة أكدها الموسوي (٢٠٠٨) حيث ذكر أن الممارسات والسلوكيات في معظم الجامعات العربية لا تقوم على الحرية والتفاعل والثقة المتبادلة، بل تعتمد على السيطرة والتحكم والتسلط. وأوعز السبب الى ذلك إلى غياب التقاليد الديمقراطية، والتقاليد الأكاديمية في المجتمعات العربية.

ويضرب الأمين (٢٠٠٧) حال السودان كمثالٍ لواقع الديمقراطية والتعليم العالي في معظم الوطن العربي. حيث تتسم المرحلة الحالية من تطور السودان بالتخلف والاستبداد في الحكم، وأن الديمقراطية في السودان في أزمة منذ أمد بعيد، والتعليم العالي في حالة انهيار. وأكد على ضرورة تأسيس وترسيخ الديمقراطية في نظام تعليم عالٍ متميز ومتوفر لجميع المؤهلين للالتحاق به والراغبين في ذلك. وأشار إلى أن إدارة مؤسسات التعليم العالي تنتهج النمط السلطوي حيث تنعدم الديمقراطية في إدارة النظام، ويتمركز التعليم حول المعلم، وقدم المناهج والبرامج التي لا تتماشى مع احتياجات الدارس، وغير ملائمة ولا تقدم صورة شاملة وحقيقية للعالم المعاصر والحياة فيه، وتعتمد التلقين والاستظهار اسلوباً فريداً للتدريس،

وتجعل من الامتحان محدداً أساسياً للمنهج.

وفي الأردن، فإن الجامعات في الأردن تتبنى فكرة المشاركة والتفاعل فيما بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس من خلال اللقاءات المفتوحة التي تعقد باستمرار، والمشاركة في اتخاذ القرارات من خلال اللقاءات بين رؤساء الأقسام الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك لقاءات العميد ورؤساء الأقسام الأكاديمية في كلياتهم. وأن فلسفة التعلم في الجامعات الأردنية تركز على الأساس الديمقراطي الذي يحقق مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية ويعتبر أن التعليم حق للجميع، وكذلك على الإيمان بكرامة الفرد وقيمته واحترام إرادته وحريته في رسم قدره ومصيره عن طريق تخصصه في الدراسة أو المهنة التي يرغبها (حرب، ١٩٩٨).

إلا أن الابقاء على معدل الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية كمعيار وحيد للقبول في الجامعات الأردنية، إنما يعد مخالفة صريحة للتحول الديمقراطي في الأردن وانتهاكاً لمبادئ الديمقراطية القائمة على أساس المساواة والعدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين الطلبة. كذلك فإن الجامعات الأردنية غير قادرة على استيعاب الطلبة الناجحين في امتحان شهادة الثانوية العامة، وأن هناك عقماً في البرامج وطرق التدريس في معظم الجامعات الأردنية فهي لا تتجدد ولا تتطور، وأن هناك ضعفاً في الممارسات الديمقراطية للطلبة (الخطيب، ١٩٩٩).

وهكذا فإنه يمكن القول إن مؤسسات التعليم في العالم المتقدم قطعت شوطاً كبيراً في مسيرة الديمقراطية وتعزيز الممارسات الديمقراطية بين طلبتها. إلا أن الوضع مغايرٌ بدرجة كبيرة في مؤسسات التعليم في الوطن العربي، إذ لا يزال مفهوم الديمقراطية مصطلحاً حديثاً غير واضح المعالم. ولا تزال هناك الكثير من المعوقات التي تؤثر تأثيراً كبيراً على تطبيق وتعزيز الديمقراطية بقيمها المتعددة التي أثرت على نشاط الجامعات الأكاديمي والإداري وحدت من ممارساتها الديمقراطية في عملية اختيار مناهجها، وطرق تدريسها، واهتمامات البحث العلمي فيها، وأسس تعيين الهيئة التدريسية، وأسس قبول الطلبة، والحرية الأكاديمية للأكاديميين والحرية الإدارية للقائمين على هذه المؤسسات في حد ذاتها. هذا الأمر أثر في صنع وتشكيل العقل العلمي وأنتج مخرجات ضعيفة في المحتوى المعرفي وتدني الخبرة الفنية لهم.

يرجع الكثير من الباحثين (ابراهيم، ٢٠٠٩؛ زاهد، ٢٠٠٩) السبب الرئيس في ضعف الممارسة الديمقراطية في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي الى أن تلك المؤسسات ترتبط أطرياً بالسلطة السياسية للدول العربية؛ حيث إنها لم تحظ بالاستقلال التام عن المؤسسات السياسية للدولة. الأمر الذي أدى إلى الحد من كامل حرية مؤسسات التعليم العالي في

صنع سياساتها التعليمية والإدارية والمالية. وعلاوة على ذلك فإن التدخل السياسي للدولة في عمل مؤسسات التعليم العالي أنتج حالة من السيطرة والوصاية على هيكلية تلك المؤسسات وحريتها الأكاديمية فأصبحت المناهج، والنشاطات، وعملية الحوار والنقاش تخضع لمعايير السياسة العامة ضمن مبدأ المساءلة الأمنية. الأمر الذي أدى إلى الابتعاد كل البعد عن الوظيفة الأساسية للجامعات المتمثلة في إيجاد الفرد والمواطن الصالح القادر على التفكير والمشاركة والنهوض بتنمية البلاد وتطورها في جميع المجالات.

إن ربط إدارة مؤسسات التعلم العالي بالسياسة العامة سبب في ظهور الكثير من الانحراف العميق في عملية ممارسة الديمقراطية. فأسس قبول الطلبة لا تخضع لمبدأ التنافس الحر مما أدى إلى عدم تكافؤ الفرص أمام جميع أفراد المجتمع للالتحاق بالجامعات، الأمر الذي أعطى بعض الفئات والطبقات تميزاً عن غيرهم من فئات المجتمع بالالتحاق بالجامعات، وكذلك الالتحاق ببعض التخصصات التي أصبحت حكراً عليهم دون غيرهم، مما صَبَغَ الكثير من الجامعات العربية بصبغة "الأوتوقراطية" (عبد الهادي، ٢٠٠٩) إذ لا يوجد تمثيل للطلبة باختلاف وتنوع خلفياتهم الاجتماعية والعرقية والاقتصادية. كذلك فإن الطلبة نادراً ما يتعرضون لتنمية قدراتهم ومعرفتهم وأفكارهم ومعتقداتهم المستقلة دون ضغط أو إكراه، الأمر الذي يزرع فيهم الخوف وقلة الرغبة في المشاركة في الحياة الجامعية.

إضافة إلى ما ذكر سابقًا فإن ضعف الحرية الأكاديمية التي يعاني منها اعضاء الهيئة التدريسية في جامعاتهم وعملية تقييمهم حسب معتقداتهم وأفكارهم الشخصية وليس على أساس المعايير المهنية والعلمية (ابراهيم، ٢٠٠٩) أدى إلى التدخل والتقييد في عملية تدريسهم وحد من نشاطاتهم ومشاركتهم في الحياة الجامعية وعمل كذلك على انفصال اهتماماتهم البحثية بما لا يتعارض مع السياسة العامة. وهكذا ابتعد اعضاء الهيئة التدريسية وابتعدت الجامعات عن الواقع الذي يعيشه المجتمع وعن اهتمامات ومشاكل الطلبة.

أضف إلى ذلك معظم الجامعات العربية تعاني من شح في الموارد المالية الأمر الذي نتج عنه التأخر في مجارة التطورات والمستجدات التكنولوجية والمعرفية في الكثير من التخصصات، وأنتج أفراداً تنقصهم الكثير من الخبرات والمؤهلات والمهارات لمواكبة الحديث في تخصصاتهم وخاصة العلمية فيها. علاوة على ذلك فإن مؤسسات التعليم العالي تعاني من عدم توافق حاجات السوق والنمو الشامل والتعليم الأمر الذي أدى إلى زيادة في أعداد البطالة بين الفئات المتعلمة.

وخلاصة القول، للتغلب على عوائق الديمقراطية يجب أن تأخذ الديمقراطية في الوطن العربي في أكمل أشكال تطورها وأكثرها إنجازا والمطالبة بتفعيل التحول الديمقراطي والمناداة بقطع مراحل الديمقراطية الأمر الذي يضمن المزيد من المشاركة. إن التنمية في الوطن العربي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالتعليم العالي وهو المدخل الأساسي لتحقيق التقدم وإحداث التغيير والتحديث والتطوير. وللارتقاء بالتعليم العالي وتحسين نوعيته لا بد من استقلالية مؤسسات التعليم العالي عن السياسة العامة، مع التأكيد على ضرورة تعميق مفاهيم المشاركة والحوار والمساءلة والشفافية ضمن العملية التربوية ذاتها.

كذلك لا بد من تمكين مفاهيم الحرية، ونوعية التعليم، والممارسة الديمقراطية في تلك العملية. لا بد كذلك من إضفاء مفاهيم الحرية الأكاديمية والإدارية، وحرية واستقلالية المشاركة للطلبة. ولا بد كذلك من زيادة الموارد المالية لتلك المؤسسات وربطها بالمؤسسات الصناعية والإنتاجية وإيجاد تشاركية معها لتطوير إنتاجية تلك المؤسسات.

## مشكلة الدراسة

من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة، يمكن ملاحظة التركيز على أهمية بناء وتعزيز الطالب في المرحلة الجامعية بمبادئ الديمقراطية. حيث إن الطالب في هذه المرحلة واعٍ للآثار السلبية من عدم ممارسة وترسيخ مبادئ الديمقراطية. الامر الذي يؤثر على الطالب من الكبت والكراهية والعنف وربما الاتجاه للإرهاب بسبب عدم توفير ظروف العدالة والمساواة وتفشي الصراعات العرقية او الدينية بين الطلبة. وهذا أمر يمكن لمسه في الأردن من أحداث العنف والشغب التي تحدث داخل حرم الجامعات الأردنية الحكومية. ولهذا الأمر تكمن مشكلة هذه الدراسة في التعرف إلى درجة ممارسة الطلبة للديمقراطية، ومعرفة دور الجامعات في ترسيخ وتشجيع السلوكيات الديمقراطية بينهم.

## أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية للمبادئ والقيم الديمقراطية، بالإضافة إلى معرفة درجة اختلاف الممارسات الديمقراطية للطلبة في الجامعات الأردنية باختلاف جنسهم، ونوع الكلية، والسنة الدراسية، والموقع الجغرافي. وهل توجد علاقة بين دور الجامعات الأردنية ودرجة ممارسة الطلبة في الجامعات الأردنية للمبادئ والقيم الديمقراطية؟.

## أسئلة الدراسة

إن نشر قيم الديمقراطية في مؤسسات التعليم العالي يتطلب التعرف إلى هذه القيم ومعرفة درجة تأصلها في الواقع الذي يعيشه الطالب في هذه المؤسسات. كما تتطلب معرفة دور الجامعات في التعزيز أو الحد من ممارسة تلك القيم والمبادئ التي تبنى عليها الديمقراطية. ولهذا تهدف هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية للمبادئ والقيم الديمقراطية؟

٢- هل تختلف الممارسة الديمقراطية للطلبة باختلاف الجنس، ونوع الكلية، والسنة الدراسية، والموقع الجغرافي؟

٣- هل هناك علاقة بين دور الجامعات الأردنية ودرجة ممارسة الطلبة في الجامعات الأردنية للمبادئ والقيم الديمقراطية؟

## أهمية الدراسة

في الأردن، تحظى مؤسسات التعليم العالي باهتمام أوساط واسعة من المجتمع والحكومة، لما لهذه المؤسسات من تأثير واسع وكبير ومؤثر على حياة المجتمع، ورسم مستقبل البلاد عن طريق إكساب الطلبة مفاهيم الديمقراطية، وتعزيز سيادة القانون، وإتاحة الفرصة لجميع الطلبة بالمشاركة بجميع الأنشطة، وتعزيز مهارة الحوار والنقاش عند الطلبة، وتطوير مهارات التعبير عن الذات، ومعرفة حقوق الطالب وواجباته. تعد دراسة الممارسات الديمقراطية داخل الجامعات الأردنية، كمؤسسات تعليم عالٍ، أمرا مهماً لكافة المهتمين بإرساء مفهوم الديمقراطية وحقوق الإنسان في الأردن. ومن المؤكد أن تسهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة في إعطاء الإدارات الجامعية والمهتمين وصاحبي القرار صورة واضحة لاستنئاف مسيرة التطور الديمقراطي في البلاد من خلال تعزيز احترام حقوق الآخرين وصيانة التعدد والتنوع الثقافي وازدهار الثقافات القومية لكل الجماعات، وإغناء الحوار والتسامح المتبادل ونبذ الإرهاب ومناهضة التعصب والكراهية. ومن الممكن أيضا أن تمثل هذه الدراسة حافزاً نحو المزيد من الدراسات التي من شأنها تفعيل وتوجيه مسار البحث العلمي.

## مصطلحات الدراسة

**الممارسات الديمقراطية في الجامعات:** المشاركة والتفاعل فيما بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والمشاركة في اتخاذ القرارات. مع التركيز على تحقيق مفهوم تكافؤ الفرص التعليمية وأن التعليم حق للجميع، وكذلك الإيمان بكرامة الفرد وقيمته واحترام إرادته وحريته في رسم

قدره ومصيره عن طريق تخصصه في الدراسة أو المهنة التي يرغبها (حرب، ١٩٩٨).
وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة المستخدمة (الممارسات الديمقراطية) في مجالاتها الأربعة (الحرية، والمساواة والعدالة، والمشاركة، والمسؤولية) بهدف التعرف إلى درجة ممارسة الطلبة لمبادئ وقيم الديمقراطية في الجامعات موضوع الدراسة.
**أدوار الجامعات:** تعرف إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة المستخدمة (أدوار الجامعات) والتي خصصت لقياس دور الجامعات في تعزيز الممارسات الديمقراطية في مجالات (القوانين، والنشاطات).

## حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تناول (الممارسات الديمقراطية) في مجالاتها الأربعة (الحرية، والمساواة والعدالة، والمشاركة، والمسؤولية) بهدف التعرف إلى درجة ممارسة الطلبة لمبادئ وقيم الديمقراطية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وجامعة الحسين بن طلال. والأداة الثانية التي تتعلق بدور تلك الجامعات في تعزيز الممارسات الديمقراطية والتي تتضمن مجالي القوانين والتعليمات، والنشاطات. واقتصرت هذه الدراسة على استطلاع آراء طلبة الجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعة الحسين بن طلال في مختلف الكليات العلمية والإنسانية، خلال العام الدراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، وجامعة الحسين بن طلال في مختلف الكليات العلمية والإنسانية، خلال العام الدراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨).

### عينة الدراسة

قد تم اختيار مواد دراسية من متطلبات الجامعة والتي تضم طلبة من مختلف الكليات العلمية والإنسانية، وقد تم توزيع (٧٥٠) استبانة، وكان عدد الاستبانات التي تم استرجاعها من عينة الدراسة (٤٥١) استبانة. حسب متغير موقع الجامعة كان توزيع العينة (وسط ١٣٦، جنوب ١٦٠، وشمال ١٥٥). وحسب متغير النوع (ذكر ٢٠٨، وأنثى ٢٣٤). أما متغير السنة الدراسية فالتوزيع كان (أولى ١٥٦، ثانية ٩٨، ثالثة ١٣٠، رابعة ٦٢، وخامسة ٥)، وحسب متغير الكلية (علمية ٣٠٦، وإنسانية ١٤٥).

**أدوات الدراسة**

من خلال الإطلاع على الأدب النظري المتعلق بالممارسات الديمقراطية، والرجوع الى أدوات عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الممارسات الديمقراطية قام الباحثان بإعداد وتطوير أدوات الدراسة. تضمن الأداة الأولى (الممارسات الديمقراطية) أربعة مجالات هي (الحرية، والمساواة والعدالة، والمشاركة، والمسؤولية) بهدف التعرف إلى درجة ممارسة الطلبة لمبادئ وقيم الديمقراطية في الجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك وجامعة الحسين بن طلال. والأداة الثانية تتعلق بدور تلك الجامعات في تعزيز الممارسات الديمقراطية وتتضمن مجالي القوانين والتعليمات، والنشاطات. بالإضافة إلى معلومات شخصية للطلبة أفراد عينة الدراسة.

توزعت فقرات الأداة الأولى (الممارسات الديمقراطية) وعددها (٣٣) فقرة على مجالات البحث الأربعة كما يأتي:

١- الحرية (١١ فقرة)

٢- المساواة والعدالة (٥ فقرات)

٣- المشاركة (١١ فقرة)

٤- المسؤولية (٦ فقرات)

وتم تدريج الإجابة عن كل فقرة حسب رأي المستجيب وفق مقياس ثلاثي الدرجة و إجابة المستجيب كالآتي: (مرتفع – ٣ درجات، متوسط – ٢ درجة، ومنخفض – ١ درجة). أما علامة المجال فيتم حسابها من خلال جمع علامات المستجيب على فقرات المجال. وتم اعتماد المحك التالي لدرجة الممارسة للأداة ككل ولمجالات الدراسة وفقراتها: درجة ممارسة منخفضة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (١ – ١,٦٦)، درجة ممارسة متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (١,٦٧ – ٢,٣٤)، درجة ممارسة مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (٢,٣٥ – ٣,٠٠).

أما الأداة الثانية (أدوار الجامعات) والتي خصصت لقياس دور الجامعات في تعزيز الممارسات الديمقراطية فقد كان عدد فقراتها (٢٠) فقرة موزعة كما يأتي:

١- القوانين (٨ فقرات)

٢- النشاطات (١٢ فقرة).

وتم تدريج الإجابة عن كل فقرة حسب رأي المستجيب وفق مقياس ثلاثي الدرجة و إجابة المستجيب كالآتي: (مرتفع – ٣ درجات، متوسط – ٢ درجة، منخفض – ١ درجة). أما علامة المجال فيتم حسابها من خلال جمع علامات المستجيب على فقرات المجال. وتم اعتماد المحك الآتي لمقياس دور الجامعات ككل ولمجالات الأداة وفقراتها: درجة ممارسة منخفضة: تمثلها

الدرجات الواقعة بين (١ – ١,٦٦)، درجة ممارسة متوسطة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (١,٦٧ – ٢,٣٤)، درجة ممارسة مرتفعة: تمثلها الدرجات الواقعة بين (٢,٣٥ – ٣,٠٠).

## صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق الأدوات فقد قام الباحثان بعرض الأداة الأولى بصورتها الأولية والتي تكونت من (٣٧) فقرة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية، والأداة الثانية بصورتها الأولية والتي تكونت من (٢٤) فقرة حيث طلب منهم إبداء آرائهم حول ملائمة الفقرات وشموليتها ومناسبتها وانتمائها لمجالات الدراسة، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية وأية تعديلات يرونها مناسبة. وبعد الأخذ بآراء المحكمين جاءت الأداة الأولى بصورتها النهائية متكونة من (٣٣) فقرة موزعة على أربعة مجالات. والأداة الثانية بصورتها النهائية متكونة من (٢٠) فقرة موزعة على مجالين.

## ثبات أدوات الدراسة

ولأجل حساب معامل الثبات للأداة الأولى (الممارسات الديمقراطية) فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ككل (٠,٩٥)، أما معاملات الثبات لكل مجال فقد كانت موزعة كما يأتي: الحرية (٠,٩٦)، والمساواة والعدالة (٠,٨٠)، والمشاركة (٠,٩٤)، والمسؤولية (٠,٨٦).

قام الباحثان بالتأكد من ثبات الأداة بطريقة التحليل النصفي (Split-Half) على عينة تجريبية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، ومعاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة الأولى حسب معامل الارتباط بيرسون هي: الحرية (٠,٨٨)، المساواة والعدالة (٠,٩٧)، والمشاركة (٠,٩٦)، والمسؤولية (٠,٨٩)، والكلي (٠,٩٨).

ولأجل حساب معامل الثبات للأداة الثانية (أدوار الجامعات) فقد تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة ككل (٠,٨٩)، أما معاملات الثبات لكل مجال فقد كانت موزعة كما يأتي: القوانين (٠,٨٦)، والنشاطات (٠,٨٠).

قام الباحثان بالتأكد من ثبات الأداة بطريقة التحليل النصفي (Split-Half) على عينة تجريبية مكونة من (٣٥) طالباً وطالبة من خارج أفراد عينة الدراسة، معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة الأولى حسب معامل الارتباط بيرسون هي: القوانين (٠,٨٦)، والنشاطات (٠,٨٠)، والكلية (٠,٨٨).

## الأساليب الإحصائية

بعد جمع البيانات تم إدخالها بواسطة الحاسوب لمعالجة البيانات الإحصائية باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS). وتم استخراج الإحصائيات الوصفية مثل التكرارت والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، وذلك لقياس متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود الاستبانة. تم كذلك استخدام اختبار ألفا كرونباخ لحساب قيمة الثبات. وتم أيضًا استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample T-test) وتحليل التباين الأحادي (ANOVA way One) لمعرفة مستوى الدلالة بين المتغيرات

## نتائج الدراسة ومناقشتها

سيتم عرض النتائج ومناقشتها طبقا لتسلسل أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

### أولاً: مناقشة السؤال الأول

نص السؤال الأول على "ما درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية للمبادئ والقيم الديمقراطية؟" للإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات أداة الدراسة الأربعة وعلى الأداة ككل، والجدول رقم (١) الآتي يوضح ذلك.

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، يتضح لدينا أن نتائج السؤال الأول تكشف أن درجة ممارسة طلبة الجامعات الأردنية للمبادىء وللقيم الديمقراطية هي درجة متوسطة بشكل عام، حيث كانت ممارساتهم للمجالات الثلاثة الأولى متوسطة، فيما كانت ممارساتهم للمجال الرابع "المسؤولية" ممارسة ضعيفة. ومع أن نتائج هذا السؤال تتفق مع نتائج معظم الدراسات العربية والأردنية التي ذكرت سابقًا (مرسي، ١٩٩١؛ الأمين، ٢٠٠٧؛ الموسوي، ٢٠٠) التي أكدت على أن هناك غياب التقاليد الديمقراطية في الجامعات، وضعف في الممارسات الديمقراطية فيها، إلا أن هذه الدرجة مقبولة نوعًا ما بالنسبة للباحثين. إذ إن الوعي والممارسة للقيم الديمقراطية في المجتمع الأردني بشكل عام ما زالت في مرحلتها التنموية المستدامة بالرغم من الاهتمام الشديد للحكومات وإدارات الجامعات الأردنية في العقود الأخيرة لزيادة الوعي والاهتمام بحقوق الفرد، وضمان حرية التفكير، والتعبير عن الرأي، وتوفير الفرص المتكافئة للجميع. إلا أن نتائج السؤال الأول تظهر أن هناك قصوراً في جميع حلقات التربية في المجتمع الأردني ابتداءً من البيت والأسرة التي تعتمد في تنشئتها على

التشدد والتسلط ومصادرة حرية التعبير والمشاركة في اتخاذ القرارات وانتهاء بالمدارس التي تهتم بالمدرس والمناهج ولا تلامس بصورة واضحة احتياجات الطالب وتعتمد على أسلوب التلقين والاستظهار أسلوبًا للتدريس (السورطي، ١٩٩٨).

وهكذا يتربى وينضج الطالب من ثقافة التسلط والتشدد والكبت، فيصبح الأمر صعبًا عليه عندما يلتحق بالدراسة الجامعية إلى ممارسة الديمقراطية ضمن بيئة من الانفتاح والمشاركة. وبالنسبة للمجال الرابع "المسؤولية" فهذا أيضًا ليس بالنتيجة غير المتوقعة، إذ إنَّ الظروف سابقة الذكر تشجع على مصادرة المشاركة وعدم تحمل المسؤولية في عملية صنع واتخاذ القرارات على جميع المستويات الأمر الذي يشجع الشباب على عدم اكتساب القدرة على تنمية حس المسؤولية في ذاته.

**الجدول رقم (١)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات الممارسات الديمقراطية الأربعة والمجالات ككل**

| | المجال | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| | **الحرية** | **١,٩٢٧** | **٠,٣٩٢** |
| ١ | أمارس حقي في الترشيح للجان الطلابية | ١,٩٦ | ٠,٨٤٥ |
| ٢ | أمارس حقي في انتخاب اللجان الطلابية | ١,٧٣ | ٠,٧٥٣ |
| ١٨ | تتيح لي الجامعة أن أتعلم التراث الذي يحكي تاريخ الوطن ودوره الحضاري | ٢,٠٣ | ٠,٧٤٣ |
| ١٩ | تهيئ الجامعة لي فرصة الاطلاع على الثقافات المتعددة | ٢,٠٣ | ٠,٧٧١ |
| ٢١ | تقدم لي التوجيهات المناسبة للقيام بواجباتي | ١,٩٢ | ٠,٦٩١ |
| ٢٣ | أبدي تعليقات بناءة حول الموضوعات المختلفة | ١,٨٤ | ٠,٧١٠ |
| ٢٤ | تتاح لي الفرصة لممارسة النشاطات التي أحبها | ٢,٠٦ | ٠,٧٥١ |
| ٢٨ | تتاح لي فرصة اختيار المهنة التي أحبها | ١,٩٨ | ٠,٧٩٠ |
| ٢٩ | تتاح لي فرصة تغيير اختياري المهني | ٢,٠٤ | ٠,٧٦٦ |
| ٣٢ | تشجعني الهيئة التدريسية على المناقشة والتعبير عن آرائي داخل المحاضرات | ١,٨٧ | ٠,٧٥٤ |
| ٣٣ | تتاح لي الحرية في طرح الأسئلة داخل المحاضرات | ١,٧٥ | ٠,٧٢٦ |
| | **المساواة والعدالة** | **٢,٠٢٩** | **٠,٤٤٥** |
| ٣ | تتاح لي الفرصة لممارسة النشاطات الطلابية الملائمة لرغباتي وميولي | ٢,١٠ | ٠,٧٣٣ |
| ٤ | تتاح لي الفرصة للقاءات والاجتماعات الطلابية داخل الجامعة | ٢,١٣ | ٠,٧٤٦ |
| ٢٥ | تهيئ لي الفرصة للتفكير بطريقة علمية في حل مشكلاتي | ١,٨٢ | ٠,٧٢٠ |
| ٣٠ | أمارس نشاطات تحفزني على اكتشاف مواطن الغموض والشك في المعرفة والبحث عنها للوصول إلى الحقائق | ٢,٠٧ | ٠,٧٤٢ |
| ٣١ | تتاح لي الحرية بالتعبير عن آرائي وأفكاري داخل الجامعة | ٢,٠٣ | ٠,٦٩٦ |
| | **المشاركة** | **١,٨٢٢** | **٠,٣٦٢** |
| ٥ | أتقبل أفكار زملائي المتعددة وأحترمها وأعمل على تحسينها | ١,٥٣ | ٠,٦٤٧ |

**تابع الجدول رقم (١)**

| | المجال | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٦ | يتقبل الأساتذة وزملائي الطلبة أفكاري ويحترمونها | ١,٨٠ | ٠,٧٠٥ |
| ١٠ | أهتم بملاحظات المجموعة ورأيها | ١,٥٨ | ٠,٦٧٣ |
| ١٢ | أتخلى عن رغباتي الشخصية لمصلحة المجموعة | ١,٨٥ | ٠,٧٠٧ |
| ١٣ | تتاح لي فرصة المناقشة في القضايا العامة | ١,٩٤ | ٠,٧٣٨ |
| ١٤ | أتفاعل مع زملائي وأشاركهم في النشاطات التعليمية المختلفة داخل الجامعة وخارجها | ٢,٠٧ | ٠,٧٤٠ |
| ١٥ | أتفاعل مع زملائي وأشاركهم في المهارات الاجتماعية المتنوعة داخل الجامعة وخارجها | ٢,٠٥ | ٠,٧٦٤ |
| ١٧ | أنخرط في العمل التطوعي الفردي والجماعي | ١,٩٩ | ٠,٧٣٩ |
| ٢٢ | يصغي الآخرون إلى حديثي باهتمام | ١,٧٤ | ٠,٦٧٣ |
| ٢٦ | أؤمن بأهمية الاكتشاف ومواكبة التطور في التقدم العلمي | ١,٥٩ | ٠,٧٢٠ |
| ٢٧ | أسهم في اقتراح الحلول الناجحة لحل المشكلات الطلابية | ١,٩١ | ٠,٧٤٥ |
| | **المسؤولية** | **١,٦٠٦** | **٠,٣٨٩** |
| ٧ | أقدر الصفات المميزة في شخصيات الآخرين | ١,٣٧ | ٠,٥٩٤ |
| ٨ | يتطور إدراكي بقيمة صفاتي وقيمة صفات الآخرين المختلفة ولا أحاول أن أقلل من تلك القيمة | ١,٤٤ | ٠,٦١٧ |
| ٩ | يقدر الآخرون الصفات المميزة في شخصيتي | ١,٧٠ | ٠,٦٧٧ |
| ١١ | أعمل على الإفادة من الوقت المتاح للنقاش | ١,٨٤ | ٠,٧١١ |
| ١٦ | أهتم بقضايا أبناء المجتمع كافة بغض النظر عن أعراقهم وأديانهم ومقدراتهم | ١,٧٥ | ٠,٧١٦ |
| ٢٠ | أصغي لحديث الآخرين باهتمام | ١,٥٤ | ٠,٦٥٣ |
| | **الكلي** | **١,٨٤٦** | **٠,٣١٤** |

## ثانياً: مناقشة السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على "هل تختلف الممارسة الديمقراطية للطلبة باختلاف الجنس، نوع الكلية، والسنة الدراسية، والموقع الجغرافي؟"

وللكشف عن أثر اختلاف الجنس في الممارسات الديمقراطية على مجالات الأداة، والأداة بشكل عام فقد تم استخدام اختبار "ت" (t-test)، والجدول رقم (٢) الآتي يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٢)**
**اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير الجنس**

| المجال | الجنس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- الحرية | ذكور | ١,٩١١ | ٠,٣٩٤ | -٠,٧٩٦ | ٤٤٩ | ٠,٤٢٦ |
| | إناث | ١,٩٤١ | ٠,٣٩١ | | | |
| ٢- العدالة | ذكور | ٢,٠١٩ | ٠,٤٦٢ | -٠,٤٦٣ | ٤٤٩ | ٠,٦٤٤ |
| | إناث | ٢,٠٣٨ | ٠,٤٢٩ | | | |

**تابع الجدول رقم (٢)**

| المجال | الجنس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣- المشاركة | ذكور | ١,٨١٦ | ٠,٣٧٩ | -٠,٣٣٦ | ٤٤٩ | ٠,٧٣٧ |
| | إناث | ١,٨٢٧ | ٠,٣٤٨ | | | |
| ٤- المسؤولية | ذكور | ١,٦٦٧ | ٠,٤٠٣ | ٣,١١١ | ٤٤٩ | ×٠,٠٠٢ |
| | إناث | ١,٥٥٤ | ٠,٣٦٩ | | | |
| ٥- الكلي | ذكور | ١,٨٥٣ | ٠,٢٣٩ | ٠,١٣٢ | ٤٤٩ | ٠,٨٩٥ |
| | إناث | ١,٨٤٠ | ٠,٣٠١ | | | |

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول السابق رقم (٢) أن متغير الجنس كان له أثرٌ ذو دلالة إحصائية على المجال الرابع (المسؤولية) فقط، وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية فإنه يتضح أن ذلك الأثر كان لصالح الذكور، مما يعني أن تقييم الذكور في هذا المجال كان أعلى مما هو لدى الإناث. أما باقي مجالات الدراسة ومجموع مجالات الدراسة فلم يظهر أي أثر دال إحصائيًا في تقييم أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس.

وللكشف عن أثر اختلاف متغير نوع الكلية (علمية، إنسانية) في الممارسات الديمقراطية على مجالات الأداة، والأداة بشكل عام فقد تم استخدام اختبار "ت" (t-test). والجدول الآتي رقم (٣) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٣)**
**اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة على مجالات الأداة حسب متغير نوع الكلية (علمية، إنسانية)**

| المجال | الجنس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- الحرية | علمية | ١,٩٣٦ | ٠,٣٩٠ | ٠,٧١٣ | ٤٤٩ | ٠,٤٧٦ |
| | إنسانية | ١,٩٠٨ | ٠,٣٩٨ | | | |
| ٢- العدالة | علمية | ٢,٠١٤ | ٠,٤٤١ | -١,٠٦٤ | ٤٤٩ | ٠,٢٨٨ |
| | إنسانية | ٢,٠٦٢ | ٠,٤٥٠ | | | |
| ٣- المشاركة | علمية | ١,٨٤٤ | ٠,٣٦٢ | ١,٩٣٧ | ٤٤٩ | ٠,٠٥٣ |
| | إنسانية | ١,٧٧٤ | ٠,٣٦١ | | | |
| ٤- المسؤولية | علمية | ١,٦٢٣ | ٠,٣٨١ | ١,٣٢٢ | ٤٤٩ | ٠,١٨٧ |
| | إنسانية | ١,٥٧١ | ٠,٤٠٤ | | | |
| ٥- الكلي | علمية | ١,٨٥٤ | ٠,٣١٢ | ١,١٠٢ | ٤٤٩ | ٠,٢٧١ |
| | إنسانية | ١,٨٢٩ | ٠,٣١٩ | | | |

دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة α= ٠,٠٥

يلاحظ من الجدول السابق رقم (٣) أن متغير نوع الكلية (علمية، إنسانية) ليس له أثرٌ ذو دلالة إحصائية على أي من مجالات أداء الأداة ككل.

وللكشف عن أثر اختلاف السنة الدراسية في تقييم الطلبة للممارسات الديمقراطية على مجالات الأداة، والأداة بشكل عام فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (٤) الآتي يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٤)**
**تحليل التباين الأحادي لأفراد عينة الدراسة على مجالات ممارسات الديمقراطية حسب متغير السنة الدراسية**

| المجال | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الاحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- الحرية | بين المجموعات | ٠,٥٩٨ | ٤ | ٠,١٤٩ | ٠,٩٦٩ | ٠,٤٢٤ |
| | داخل المجموعات | ٦٨,٨٠١ | ٤٤٦ | ٠,١٥٤ | | |
| | المجموع | ٦٩,٣٩٩ | ٤٥٠ | | | |
| ٢- العدالة | بين المجموعات | ٠,٣٨٣ | ٤ | ٠,٠٠٩٥ | ٠,٤٨٢ | ٠,٧٤٩ |
| | داخل المجموعات | ٨٨,٥٣٩ | ٤٤٦ | ٠٠,١٩٩ | | |
| | المجموع | ٨٨,٩٢٢ | ٤٥٠ | | | |
| ٣- المشاركة | بين المجموعات | ٠,٣٣٦ | ٤ | ٠,٠٠٤٨ | ٠,٦٣٦ | ٠,٦٣٧ |
| | داخل المجموعات | ٥٨,٨٩٦ | ٤٤٦ | ٠,١٣٢ | | |
| | المجموع | ٥٩,٢٣٢ | ٤٥٠ | | | |
| ٤- المسؤولية | بين المجموعات | ٠,٩٨٨ | ٤ | ٠,٢٤٧ | ١,٦٤٠ | ٠,١٦٣ |
| | داخل المجموعات | ٦٧,١٨١ | ٤٤٦ | ٠,١٥١ | | |
| | المجموع | ٦٨,١٦٩ | ٤٥٠ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٠,٣٨٧ | ٤ | ٠,٠٠٩٦٧ | ٠,٩٧٩ | ٠,٤٣٢ |
| | داخل المجموعات | ٤٤,٠٥٨ | ٤٤٦ | ٠,٠٠٩٧٨ | | |
| | المجموع | ٤٤,٤٤٥ | ٤٥٠ | | | |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة α= ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠,٠٥) في تقييم الطلبة للممارسات الديمقراطية تعزى السنة الدراسية على جميع مجالات الممارسات الديمقراطية.

وللكشف عن أثر اختلاف الموقع الجغرافي في تقييم الطلبة للممارسات الديمقراطية على مجالات الأداة، والأداة بشكل عام فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول رقم (٥) الآتي يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٥)**
**تحليل التباين الأحادي لأفراد عينة الدراسة على مجالات ممارسات الديمقراطية حسب متغير الموقع الجغرافي**

| المجال | | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١- الحرية | بين المجموعات | ٠,٧٦٢ | ٢ | ٠,٣٨١ | ٢,٤٨٦ | ٠,٠٨٤ |
| | داخل المجموعات | ٦٨,٦٣٧ | ٤٤٨ | ٠,١٥٣ | | |
| | المجموع | ٦٩,٣٩٩ | ٤٥٠ | | | |
| ٢- العدالة | بين المجموعات | ٢,٠٨٨ | ٢ | ١,٠٤٤ | ٥,٣٨٧ | *٠,٠٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٨٦,٨٣٤ | ٤٤٨ | ٠,١٩٤ | | |
| | المجموع | ٨٨,٩٢٢ | ٤٥٠ | | | |
| ٣- المشاركة | بين المجموعات | ٠,٠٠٨٧ | ٢ | ٠,٠٠٤٣٩ | ٠,٣٣٣ | ٠,٧١٧ |
| | داخل المجموعات | ٥٩,١٤٤ | ٤٤٨ | ٠,١٣٢ | | |
| | المجموع | ٥٩,٢٣٢ | ٤٥٠ | | | |
| ٤- المسؤولية | بين المجموعات | ٠,٥٠٢ | ٢ | ٠,٢٥١ | ١,٦٦٠ | ٠,١٩١ |
| | داخل المجموعات | ٦٧,٦٦٨ | ٤٤٨ | ٠,١٥١ | | |
| | المجموع | ٦٨,١٦٩ | ٤٥٠ | | | |
| الكلي | بين المجموعات | ٠,٢٣٤ | ٢ | ٠,١١٧ | ١,٠١٨٥ | ٠,٣١٩ |
| | داخل المجموعات | ٤٤,٢١١ | ٤٤٨ | ٠,٠٠٩٨ | | |
| | المجموع | ٤٤,٤٤٥ | ٤٥٠ | | | |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة α= ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في تقييم الطلبة للممارسات الديمقراطية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي على المجال الثاني (العدالة). ولتحديد هذه الفروق بين المواقع الجغرافية فقد تم استخدام اختبار نيومان- كولز للمقارنات البعدية لمجال (العدالة) والمبينة نتائجه في الجدول رقم (٦) الآتي.

**الجدول رقم (٦)**
**نتائج اختبار نيومان- كولز للمقارنات البعدية على المجال الثاني "العدالة" حسب متغير الموقع الجغرافي**

| | وسط | جنوب | شمال |
|---|---|---|---|
| وسط | - | *٠,٨٢٢ | *٠,٦٠١ |
| جنوب | *٠,٨٢٢- | - | ٠,٢٢٠- |
| شمال | *٠,٦٠١- | ٠,٢٢٠ | - |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة α= ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٦) وجود فروقات بين متوسطات الموقع الجغرافي (الوسط، متوسط حسابي = ٢,١٢٩) و(الجنوب، متوسط حسابي = ١,٩٦٥) و(الشمال، متوسط حسابي = ٢,٠٠٩) ضمن مجال (العدالة) وهي فروق ذات دلالة احصائية على مستوى (α = ٠,٠٥) وهي لصالح (الوسط).

نتائج السؤال الثاني تكشف لنا أن ليس هناك دلالة إحصائية لمتغير الجنس والسنة الجامعية ونوع الكلية على ممارسات الطلبة للقيم الديمقراطية بشكل عام. وربما كان السبب في ذلك تشابه الظروف التي يواجهها الشباب في الأردن بغض النظر عن جنسهم وعمرهم وميولهم الأكاديمية. حيث يتعرض الجميع إلى نفس التنشئة والظروف الأسرية والاجتماعية والسياسية والثقافية، الأمر الذي يقارب الشباب بشكل عام ضمن هذه الفئة العمرية إلى نفس الثقافة والاهتمامات.

إلا أن نتائج هذا السؤال كشفت أن هناك دلالة إحصائية لمتغير الجنس على المجال الرابع "المسؤولية" لصالح الذكور وهذه النتيجة أيضًا ليست مفاجئة لأن المجتمع الأردني كما في المجتمعات العربية، مجتمع شرقي ذكوري يعرض الشباب الذكور لخبرات ومعارف أكثر من الإناث الأمر الذي له تأثير إيجابي على وعيهم ومعرفتهم ومسؤوليتهم.

أما بالنسبة لمتغير الموقع الجغرافي فإن نتائج هذا السؤال توضح أن هناك دلالة إحصائية لصالح منطقة "الوسط" ويمكن أن تبرر هذه النتيجة إلى قرب الجامعات في هذه المنطقة من العاصمة السياسية الأردنية الأمر الذي يحمل تلك الجامعات ثقلاً سياسياً واجتماعياً، وأيضًا طلبة الجامعات في منطقة "الوسط" طلبة غير متجانسين، حيث يبرز التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي والفكري ضمن فئات طلبة تلك الجامعات، الأمر الذي يثري الثقافة الجامعية فيها.

## ثالثاً: مناقشة السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على "هل هناك علاقة بين درجة ممارسة الطلبة في الجامعات الأردنية للممارسات الديمقراطية ودور الجامعات في تطوير وارساء وتشجيع الممارسات الديمقراطية بين طلبتها؟"

**الجدول رقم (٧)**

**معامل ارتباط بيرسون بين مجالات الممارسات الديمقراطية ومجالات دور الإدارات الجامعية**

| | القوانين | النشاطات | المجموع |
|---|---|---|---|
| الحرية | ٠,٤٦٨* | ٠,٤٣٩* | ٠,٤٨٨* |
| العدالة والمساواة | ٠,٣٨٥* | ٠,٤١٢* | ٠,٤٣٣* |
| المشاركة | ٠,٣٨٠* | ٠,٣٣٦* | ٠,٣٨٣* |
| المسؤولية | ٠,٣٤٠* | ٠,٢٢٧* | ٠,٢٩٦* |
| المجموع | ٠,٤٩٧* | ٠,٤٤٩* | ٠,٥٠٦* |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة $\alpha$ = ٠,٠٥

يبين الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة بين مجالات أداتي الدراسة وأداتي الدراسة ككل، حيث بلغ معامل الارتباط الكلي بين الأداتين (٠,٥٠٦). وبلغت أعلى علاقة ارتباطية إيجابية بين مجال "الحرية" ومجال "القوانين" حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٤٦٨). وبالمرتبة الثانية جاءت العلاقة الارتباطية بين مجال "الحرية" ومجال "النشاطات" حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٤٣٩).

نتائج السؤال الثالث تظهر أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية متوسطة بين دور الجامعات الأردنية وممارسات الطلبة للقيم الديمقراطية، وهذه النتيجة مقبولة حيث إنَّ قوانين وتعليمات الجامعات الأردنية تشجع وتسمح بتعزيز القيم الديمقراطية والتنمية السياسية بين طلبتها لإيجاد المواطن الصالح المشارك والمسؤول في خدمة الوطن في جميع المجالات، وذلك من خلال الحوار والمشاركة في عملية صنع واتخاذ القرار وفي انتخابات مجالس الطلبة والأندية الطلابية المختلفة.

## التوصيات

أما التوصيات التي يمكن أن يتم اقتراحها استناداً إلى نتائج هذه الدراسة فهي، تعزيز توجهات الطلبة نحو النماذج القيادية والديمقراطية الموجودة داخل الجامعات وخارجها. وعقد دورات وورش عمل للطلبة لتعزيز إدراكهم لذاتهم ونحو الآخرين. كذلك التأكيد على إبراز شخصية الطالب في المحاضرات وجعله محور العملية التعليمية التعلمية وأساس الحصول على الحقيقة المعرفية. والقيام بعدد من الأبحاث والدراسات المتعلقة بدور الجامعات الأردنية وممارسة الطلبة للقيم الديمقراطية متناولة عدد من المتغيرات الأخرى غير التي تم تناولها في هذه الدراسة مثل الحالة الاقتصادية، والحالة الاجتماعية، والعمر. بالإضافة إلى الاهتمام أكثر بالأحوال المتعلقة بعملية التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع في الجامعات حتى يقوم أعضاء هيئة التدريس بعملهم على أكمل وجه مما قد ينعكس على دور الجامعات في تعزيز الممارسات الديمقراطية لدى الطلبة.

بالإضافة إلى العمل على تقوية الأواصر التي تربط أعضاء هيئة التدريس والطلاب والإداريين عن طريق إزالة الحواجز الإدارية التي كثيراً ما تضع سدوداً بين فئات النسيج البشري في الجامعة. فاللقاءات المنظمة يمكن أن تؤثر في فعالية وتعزيز الممارسات الديمقراطية، والتي يمكن أن تجمع عناصر من كليات ومراكز متعددة لفترات محدودة يمكن أن تفتح قنوات تواصل ومعرفة وفهماً مشتركاً ويمكن لها أن تجعل من الأفراد جماعة متحدة ومتآلفة.

## المراجع


الأمين، محمد (٢٠٠٧). الدكتاتورية تعيق التعليم العالي (٢/١). **تأسيس وترسيخ الجوهر: الديمقراطية والتعليم العالي في التعليم العالي في السودان**. جريدة الميدان، (٢٠٤)، ٤.

إبراهيم، خليل (٢٠٠٩). **التعليم الجامعي الوضع الراهن والمعوقات والحلول**. تم استرجاعه بتاريخ ٣ كانون ثاني ٢٠٠٩ من موقع http://pulpilalwatanvoice.com/content-130863.html.

حرب ،محمد .(١٩٩٨) **الإدارة الجامعية** (ط١). عمان، الأردن، دار اليازوري العلمية.

الخطيب، أحمد (١٩٩٩). **القبول في الجامعات الأردنية: إشكالية الكم والكيف**. جريدة الرأي الأردنية، العدد ١٠٦٢٠.

السورطي، يزيد (١٩٩٨). السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج. **المجلة التربوية، ١٢**(٤٦)، ٢٣٣-٢٨٥.

زاهد، عبدالأمير (٢٠٠٩). **بشأن مؤتمر عمان عن الحريات الاكاديمية**. تم استرجاعه بتاريخ ٥ كانون ثاني ٢٠٠٩ من موقع http://almadapaper.net/sub/0333./p.13.htm.

العبادي، هاشم، الطائي، هاشم، الأسدي، أفنان (٢٠٠٧). **إدارة التعليم الجامعي، مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر**. عمان، الأردن: مؤسسة الوران.

عبدالهادي، طالب (٢٠٠٩). **تلكؤ النظام العربي في اقتحام عقبة التحول الديمقراطي**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٨ كانون ثاني ٢٠٠٩من موقع http://www.aawsat.com/leader.asp?section. 3 &no issue=8583&article=105718

عبود، عبدالغني، عبدالحميد، جابر (٢٠٠٠). **الإدارة الجامعية في الوطن العربي. دراسات في التربية المقارنة والإدارة التعليمية**. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للنشر.

مرسي، محمد (١٩٩١). دور الجامعات الأردنية في تنمية اتجاهات الحداثة عند طلبتها. **مجلة شؤون اجتماعية، ٢**(٣)، ٥٤-٦١.

الموسوي، نعمان (٢٠٠٨). الصدق البنائي للصيغة العربية لمقياس المعتقدات الديمقراطية للمعلم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٩(١)، ٥٨-٧١.

وزارة الخارجية الأردنية (٢٠٠٨). **الأردن**. تم استرجاعه بتاريخ ١٣ كانون أول ٢٠٠٨ من موقع www. mfa.gov. jo.

Carrison, W. (2003). Democracy, experience, and education: Promoting continual capacity for growth. **Phi Delta kappan, 89**(7), 525-529.

Cassel. R. (2003). Let democracy become alive in the high schools of America so the seniors and parents can evaluate those programs. **Education, 123**(3), 432-444.

Cookson, P. (2001). Fostering moral democracy. **Education (Chula Vista Calif), 123**(1), 205-209.

Davis, R. O. (2003). Editorial does democracy in education still live. **Journal of Curriculum and supervision, 19**(1), 1-4.

Fish, S. (2007). Shared governance: Democracy is not as education idea. **Change, 39**(2), 8-13.

Glickman, C. (1998). Revolution, education, and the practice of democracy. **The Educational Forum, 63**(1), 16-122.

Mullen, C., & Johnson, W. (2000). Accountability – democracy tensions facing democratic school leadership. **Action in Teacher Education, 28**(2), 86-101.

Patrick, J. (2006). Content and process in education for democracy. **International Journal of Social Education, 20**(2), 1-12.

Print, M. (1999). Discovering democracy: The confirmation of civic and citizenship education in Australia. **International Journal of Social Education, 14**(1), 65-79.

Reiger, R. (2001). Graduating seniors make democracy become alive by evaluating their high school program. **Education (Chula Vista, Calif), 121**(4), 839-842.

Romanish, B. (1998). Action research as exploration in democracy. **Teaching Education Columbia, S.C, 9**(2), 79-83.

Warring, T., & Warrins, D. (1999). Are you teaching for democracy? Developing dispositions, promotions democratic. Practice, and embracing social justice and diversity. **Actions Teacher Education, 28**(2), 38.

241
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

**د. أكرم عادل البشير**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

**د. أريج عصام برهم**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

# استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

**د. أكرم عادل البشير**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

**د. أريج عصام برهم**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

## الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) معلماً ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلمًا ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الملاحظة وإستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لإستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية. وفي ضوء نتائج الدراسة خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

**الكلمات المفتاحية:** إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، تقويم تعلم الرياضيات، تقويم تعلم اللغة العربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١١/١٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٠/٣١م

# Using Alternative Assessment Strategies in Assessing Student's Learning in Mathematics and Arabic in Jordan

**Dr. Akram Adel Al-Basheer**
Dept. of Curricula & Instruction
Hashemite University

**Dr. Areej Isam Barham**
Dept. of Curricula & Instruction
Hashemite University

## Abstract

The study aimed at investigating the degree of Mathematics and Arabic teachers' using of the alternative assessment strategies and its tools in Jordan. To achieve the objectives of the study; a questionnaire was built and it was distributed over (86) teachers, and semi- structured interviews were conducted with (20) teachers from the two specializations. Results of the study revealed that the degree of teachers' using for the pencil and paper strategy was high, while it was intermediate for the use of performance –based assessment strategy, the observation strategy, and the communication strategy, and it was low for the reflection assessment strategy and in the use of the alternative assessment tools. Results also revealed that there were no statistically significant differences in the degree of teachers' using for the alternative assessment strategies related to the effect of teachers' specialization. Whereas, there was statistically significant differences related to the effect of number of years of experience and to the effect of the training courses. Recommendations were offered in the light of the study.

**Key words:** alternative assessment strategies and its tools, assessment of mathematics learning, and assessment of Arabic learning.

# استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن

**د. أكرم عادل البشير**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

**د. أريج عصام برهم**
قسم المناهج والتدريس
كلية العلوم التربوية – الجامعة الهاشمية

## مقدمة

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم التقليدي لعملية تقييم تعلم الطلبة، القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات اعتباطية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلبة من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا، وقدرتهم على بلورة الأحكام واتخاذ القرار وحل المشكلات، باعتبارها مهارات تمكن الطلبة من التعامل مع التغييرات المتسارعة، في زمن أمست فيه تكنولوجيا المعلومات ومستجداتها، سمة هذا العصر وهبته. لذا فالتقويم التربوي بنهجه الجديد يتضمن إستراتيجيات تقويم حديثة، قائمة على أسس علمية ومنهجية، ترتكز على حقيقة وواقع ما تعلّمه الطلبة، بشكل يضمن جودة العملية التربوية ومخرجاتها من حيث مدى بلوغ المتعلّم لأغراض التعلّم ونتاجاته، وتمكّنه منها وإتقانه لها (Napoli & Raymond 2004; Tomlinson, 2001; Marzano, 2002). فضلا على تحديد الأداء أو الإنجاز الذي سيتم تقويمه بصفته مؤشرا للمتعلم بما يتضمنه من أنشطة وتدريبات لاستثارة هذا الأداء كالأسئلة الصفية والمناقشات والمشاريع التي سيكلف الطلبة بها، فضلاً عن الإجراءات التي سيقوم بها المعلم، لتحديد تدرّج أعمال الطلبة وتقدير مستوياتها (الخليلي، ١٩٩٨).

وعليه، يسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم الواقعي أو الأصيل أو الحقيقي (Authentic assessment). وهو التقويم الذي يعكس إنجازات المتعلم ويقيسها في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فتبدو كنشاطات تعلّم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها؛ فتتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي (Reflective thinking)، الذي يساعدهم في معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، بما يساعد الطالب على التعلّم مدى الحياة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

لذا فاستخدام المعلمين لإستراتيجات التقويم البديل وأدواته، ووعيهم بما تتضمنه كل إستراتيجية من فعاليات تندرج أسفل منها، يجعل تقويمهم لعملية تعلّم وتعليم الطلبة حقيقيًا وواقعيًا، وتجعلهم أكثر مقدرة على تقديم فرص تعلم متعددة لطلبتهم، لإظهار ما لديهم من مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات فيما يعرض عليهم من محتوى تعليمي، ونشاطات تعلم فردية، تعمق لديهم الفهم، وتشجعهم على التفكير التأملي ومراجعة الذات. إن معظم استراتيجيات التقويم البديل كما أشار كل من مون وبرايتون وكلاهان وروبنسون (Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005)، وسفنسيكي (Svinicki, 2004)، وألن وفليبو (Allen & Flippo, 2002)، تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

أصبح المعلم وفقًا لهذه التوجيهات الجديدة لكثير من الأنظمة التعليمية الجديدة، مطالبًا باستخدام إستراتيجيات وأدوات جديدة في تقويمه لتعلّم وتعليم طلبته، تركز على ما يجري داخل عقل المتعلم من عمليات عقلية، وتهتم بعمليات التفكير وخاصة عمليات التفكير العليا. لذا تبنّت وزارة التربية والتعليم الأردنية إستراتيجات وأدوات تقويمية جديدة، سميت باستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، يمكن إجمالها بما يأتي:

**أ- إستراتيجيات التقويم البديل**

**١- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (Assessment based-Performance):**

تتيح هذه الاستراتيجية للطلبة، توظيف المهارات التي تعلّموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى اتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها (عودة، ٢٠٠٥؛ الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Adams, & Hsu, 1998). ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعدَ مثالاً ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم (Presentation) والعرض التوضيحي (Demonstration) والمحاكاة (Simulation) والمناظرة (Debate). إن هذه الإستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته، فضلاً على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصة تعديل إجراءات ومهام التقويم، بناء على التغذية الراجعة التي يحصّلونها، وصولاً بهم إلى أعلى مستويات الجودة، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية.

**٢- إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة (Pencil and paper):**

تعدّ الاختبارات بأنواعها عماد هذه الإستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة

بإحكام، تمكّن المعلم من قياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلّموه سابقًا (عودة، ٢٠٠٥؛ نصر، ١٩٩٨ ;Zeidner, 1987) وتكمن أهمية هذه الإستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة ،وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه ،بما يزوّد المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

**٣- إستراتيجية الملاحظة (Observation):**

تعد إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة من أنواع التقويم النوعي الذي يدون فيه سلوك الطلبة بهدف التعرف إلى اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلهم مع بعضهم بعضا، بقصد الحصول على معلومات تفيد في الحكم على أدائهم، وفي تقويم مهاراتهم وقيمهم وأخلاقياتهم وطريقة التفكير التي ينتهجونها (Lanting, 2000). ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

١- الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية.

٢- الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقًا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، والمكان، والمعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الإستراتيجية يساعدهم في الحصول على كمّ من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلاً عما ما تتمتع به هذه الإستراتيجية من مرونة عالية، تمكّن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤ ;Adams, & Hsu, 1998).

**٤- إستراتيجية التقويم بالتواصل (Communication):**

تقوم هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلاً عن التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤، ;Denscombe, 1998; Patton, 1990 ;Lanting, 2000). إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الإستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، والمقابلة، والأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقًا

لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكّن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يسهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكاناتهم وتطورها.

**٥- إستراتيجية مراجعة الذات (Reflection Assessment strategy)**

تقوم هذه الإستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والنقاط التي بحاجة إلى تحسين، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقًا. لذا تعد هذه الإستراتيجية مكونًا أساسيًا للتعلم الذاتي، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير العليا، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤ ,Schon 1987; LaBoskey, 1997). إن تمكن المعلم ووعيه بالمراحل الثلاث التي تندرج ضمن هذه الإستراتيجية يتيح له القدرة على توظيفها في عملية تقويم تعلم الطلبة وذلك بمشاركتهم في عملية التقويم، وتعزيز قدراتهم وإمكاناتهم على تحمل مسؤولية تعلّمهم.

**ب- أدوات التقويم البديل:**

**١- قوائم الرصد/الشطب (Check list):**

تشمل قوائم الرصد أو الشطب قائمة الأفعال أو السلوكات التي يرصدها المعلم أو المتعلم لدى قيامه بتنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية واحدة أو أكثر، وذلك برصد الاستجابات على فقراتها باختيار أحد تقديرين من الأزواج الآتية: صح أو خطأ، نعم أو لا، موافق أو غير موافق. وتعد من الأدوات المناسبة لقياس مدى تحقق النتاجات التعليمية (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

**٢- سلالم التقدير (Rating scale):**

تقوم سلالم التقدير على تجزئة المهمة أو المهارة التعليمية المراد تقويمها إلى مجموعة من المهام أو المهارات الجزئية المكونة للمهارة المطلوبة، بشكل يظهر مدى امتلاك الطلبة لها، وفق تدريج من أربعة أو خمسة مستويات، يمثل أحد طرفيه انعدام أو ندرة وجود المهارة، في حين يمثل الطرف الآخر تمام وجودها (عودة، ٢٠٠٥؛ الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

**٣- سلالم التقدير اللفظي (Rubric):**

تتيح هذه الأداة للمعلم أن يدرّج مستويات المهارة المراد تقويمها لفظيًا إلى عدد من

المستويات بشكل أكثر تفصيلاً من سلالم التقدير، حيث يتم تحديد وصف دقيق لمستوى أداء الطلبة، مما يوفر تقويمًا تكوينيًا (Assessment Formative) لأدائهم، يمكن المعلم من تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة التي يحتاجونها (عودة، ٢٠٠٥).

**٤- سجل وصف سير التعلم (Learning Log):**

إن تعبير الطالب كتابيًا حول أشياء قرأها أو شاهدها أو تعلمها، تتيح للمعلم فرصة الاطلاع على آراء الطلبة واستجاباتهم من خلال سجل وصفهم لسير تعلمهم وكيفية ربط ما تعلموه مع خبراتهم السابقة (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤). لذا يعتمد نجاح تطبيق هذه الأداة على وجود معلم قادر على خلق بيئة آمنة تشجع الطلبة على التعبير بحرية عما يشعرون به، دونما خوف أو رهبة من التأثير السلبي لما يكتبون على درجة تحصيلهم.

**٥- السجل القصصي (Anecdotal Records):**

يقدم السجل القصصي بوصفه أداة من أدوات التقويم البديل، صورة واضحة عن جوانب النمو الشامل للمتعلم، من خلال تدوين وصف مستمر لما تم ملاحظته على أدائه (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤؛ Fritz, 2001). مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقًا يمكّنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية، أو علاجية.

وقد أورد الأدب التربوي دراسات عدة تناولت موضوع إستراتيجيات تقويم تعلم الطلبة وأدواته. فأجرى نصر (١٩٩٨) دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

وأجرى آدمز وهسو (Adams & Hus, 1998) دراسة حول مفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلماً للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة. وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

وفي دراسة لانتنج (Lanting, 2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي

استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف فيها.

أما دراسة فرتز (Fritz, 2001) فهدفت إلى تعرّف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت (٥٠٪)، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة و إلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنويًا.

وأجرت أمان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في تحصيل الطلبة تبعًا لمتغير الجنس.

أما دراسة ربيع (٢٠٠١) فهدفت إلى بناء نموذج لتقويم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين. وأشارت النتائج إلى أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم وقابل للتطبيق في الموقف التعلّمي التعليمي الصفي. كما يمكن أن يوفر للباحثين والمعلمين أداة موثوقًا بها لتقويم الأداء الكتابي لطلبة السادس الابتدائي.

أما مراد (٢٠٠١) فأجرت دراستها حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسية المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم (٨٢٪) من المعلمين الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي (٥٦٪) من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

أما الخرابشة (٢٠٠٤) فهدفت دراستها إلى معرفة أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

أما أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠) فهدفت دراستهم إلى الكشف عن العوائق التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من (٥٠) فقرة على عينة من (٣٦٣) مشرفًا تربويًا ومديرًا ومعلمًا. وقد أظهرت النتائج ان العوائق المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدّمة للمعلمين وضعف الإمكانات المادية، تعد من أكثر العوائق التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التقويم الواقعي.

يتضح من الدراسات السابقة وجود قصور لدى المعلمين في الاستفادة من ملف إنجاز الطالب (مراد، ٢٠٠١). كما أشارت دراسة (Fritz, 2001) إلى أن عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز في تزايد مستمر سنويا. في حين أشار كل من (Adams & Hus, 1998) و (Lanting, 2000) إلى أن إستراتيجية التقويم القائمة على الملاحظة والتواصل وسجلات الأداء، من أكثر طرق التقويم المستخدمة بالغرفة الصفية. كما أظهرت دراسة كل من الخرابشة (٢٠٠٤) وربيع (٢٠٠١) وجود أثر لإستراتيجيات التقويم البديلة في أداء الطلبة.

## مشكلة الدراسة

إنَّ التوجه عالمياً، لكثير من الأنظمة التعليمية يتطلب من المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، استخدام إستراتيجيات تقويمية حديثة ومتنوعة غير الاختبارات الكتابية، التي اعتادوا أن يمارسوها لتقويم تحصيل الطلبة، أو لقياس نواتج التعلم. كما يتضح من الدراسات السابقة وجود تباين حول إستراتيجيات التقويم المتبعة داخل الغرفة الصفية، كما أن هناك بعض إستراتيجيات التقويم الأخرى لم يتم تناولها بالبحث، أو دراسة درجة استخدامها في تقويم تعلم الطلبة كإستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل وإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات. لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل (التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات) واستخدام

المعلمين لأدوات التقويم (سلالم التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي). كما هدفت هذه الدراسة لاستقصاء أثر بعض المتغيرات (التخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية) ذات العلاقة بالمعلمين، فيما إذا كانت تحدث اختلافاً في درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- التعرف إلى درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن.

٢- تحديد درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تبعًا لعدد من المتغيرات كالتخصص (الرياضيات، واللغة العربية)، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

## أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟

٢. هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (الرياضيات، واللغة العربية)؟

٣. هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف سنوات الخبرة؟

٤. هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقّوا دورات تدريبية خاصة بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته عن غيرهم ممن لم يتلقّوا مثل هذه الدورات؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

١. تفيد الدراسة الحالية المعلمين عامة، ومعلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية خاصة، وذلك بتحديد أهم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي يستخدمونها في تقويم العملية التعليمية التعلّمية، وانعكاس ذلك على درجة استخدامهم لها.

٢. تزويد الجهات المختصة في وزارة التربية والتعليم (المشرفين، وإدارة المناهج، وإدارة الاختبارات والتقويم) بصورة واضحة وحقيقية عن واقع استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، وتحديد الإستراتيجيات الأقل استخدامًا ليتم التركيز عليها، وأخذها بعين الاعتبار في برامج تدريب المعلمين.

٣. تناولت الدراسة موضوع التقويم البديل وأدواته وهو من الموضوعات الرئيسة في العملية التعليمية التعلمية.

٤. تناولت الدراسة الحالية عدداً من إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة التي لم تتطرق لها الدراسات السابقة كإستراتيجيتي التقويم المعتمد على التواصل ومراجعة الذات.

٥. حاولت هذه الدراسة استقصاء أثر عدة متغيرات خاصة بالمعلمين حول درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل ومنها: التخصص، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية. ولما لهذه المتغيرات من علاقة حول درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٦. جمعت الدراسة الحالية بين منهجي البحث الكمي والنوعي في جمع بيانات الدراسة وتحليلها واستخلاص نتائجها.

## محددات الدراسة

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة لما يأتي:

١. اقتصر تطبيق الدراسة على معلمي الرياضيات و اللغة العربية لقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة، وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على المعلمين في مباحث أخرى غير اللغة العربية والرياضيات.

٢. تكونت عينة الدراسة من معلمي الرياضيات و اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي (للصفوف من الرابع حتى العاشر) في مديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء وقد تختلف نتائج هذه الدراسة فيما إذا طبقت على عينة أخرى.

## مصطلحات الدراسة

**إستراتيجيات التقويم البديل:** هي الإستراتيجيات التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، بهدف مراعاة توجهات التقويم الحديثة، حيث تتكامل مع عملية التدريس: فتعكس أداء الطالب وتقيسه في مواقف حقيقية. وهي خمس إستراتيجيات رئيسة هي: التقويم المعتمد على الأداء، وإستراتيجية الورقة والقلم، وإستراتيجية الملاحظة، وإستراتيجية التواصل، وإستراتيجية مراجعة الذات (الفريق الوطني للتقويم، ٢٠٠٤).

**أدوات التقويم البديل:** هي الأدوات التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، ويستخدمها المعلم لتقويم مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، وتستند في تصميمها على منهجية واضحة في ذهن المعلم تبعًا لإستراتيجيات التقويم البديل التي يستخدمها وتشمل: سلالم التقدير وقوائم الشطب وسجلات وصف سير تعلم الطلبة، والسجل القصصي.

**درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل:** وهي تمثل استجابة المعلمين من وجهة نظرهم، لفقرات الاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. وقد قيست إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

اتبع في هذا البحث الدمج بين منهجي البحث الكمي والنوعي وذلك من خلال توزيع استبانة لقياس درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته وتحديد فيما إذا كانت بعض المتغيرات المستقلة (التخصص، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية) توجد فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين متوسطي درجة استجابة المعلمين للاستبانة المعدة لقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما استخدم منهج البحث النوعي وذلك عن طريق عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلماً ومعلمة من كلا التخصصين؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة وتفسير نتائجها في ضوء آراء المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية للمرحلة الأساسية من الصف الرابع إلى الصف العاشر، التابعين لمديرية التربية والتعليم الأولى في محافظة الزرقاء للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، والبالغ عددهم (٦٨١) معلمًا ومعلمة، منهم (٣٢٧) تخصص رياضيات، و(٣٥٤) تخصص لغة عربية، يتوزعون على (٦٦) مدرسة أساسية حكومية. ولاختيار أفراد الدراسة تم اختيار عشر مدارس وفق الطريقة العشوائية البسيطة، ومن ثمّ تمّ توزيع (١٠٠) استبانة على جميع معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية في المدارس العشر، وقد بلغ عدد الاستبانات المرجّعة (٨٦) استبانة. وبذلك بلغ عدد أفراد عينة الدراسة في جانبها الكمي (٨٦) معلماً ومعلمة، منهم (٤٧) تخصص رياضيات

و(٣٩) تخصص اللغة العربية. كما تم عقد مقابلات شخصية مع (٢٠) معلمًا ومعلمة (١٠ تخصص رياضيات و ١٠ تخصص لغة عربية) تم اختيارهم من عينة الدراسة وفق العشوائية البسيطة، وذلك لأغراض البحث النوعي.

## أدوات الدراسة

### أ- الاستبانة:

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة لقياس درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية في عينة الدراسة لإستراتيجات التقويم البديل وأدواته. وقد كانت من نوع مقياس ليكرت الخماسي (Likert Five Scale) حيث كانت استجابة المعلمين لفقرات الاستبانة كما يأتي:

دائماً: وقد أعطيت لها (الدرجة ٥، غالباً: وقد أعطيت لها الدرجة ٤، أحياناً: وقد أعطيت لها الدرجة ٣، نادراً: وقد أعطيت لها الدرجة ٢، وأبداً: وقد أعطيت لها الدرجة ١).

وقد تم إعداد الاستبانة على النحو الآتي:

١. مراجعة الأدب التربوي المتعلق بالتقويم البديل (ربيع، ٢٠٠١، الخرابشة، ٢٠٠٤، Adams & Hsu, 1998, Moon, Brighton, Callahan & Robinson, 2005, Svinicki, 2004, Allen & Flippo, 2002) وفي ضوء هذه المراجعة تم تحديد العناصر الأساسية المرتبطة بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

٢. صياغة فقرات الاستبانة، وتحديد المتغيرات المستقلة المرتبطة بالدراسة وهي: التخصص (الرياضيات أو اللغة العربية)، سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات (خبرة قليلة)، ٦ - ١٠ سنوات (خبرة متوسطة)، و١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة)، والدورات التدريبية (الذين تلقوا دورات تدريبية على إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته أو الذين لم يتلقوا دورات تدريبية).

٣. تحكيم الاستبانة وذلك بعرضها على مجموعة من المتخصصين حيث تم عرضها على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من حملة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس الرياضيات وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في مناهج وأساليب تدريس اللغة العربية واثنين من أعضاء هيئة التدريس من حملة درجة الدكتوراه في القياس والتقويم.

٤. الأخذ بآراء المحكمين من حيث تعديل صياغة الفقرة أو بالحذف أو الإضافة، وقد تم تعديل صياغة بعض الفقرات حسب آراء المحكمين. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرة، وبذلك يكون قد تم التحقق من صدق المحكمين للأداة.

٥. تم التحقق من ثبات الأداة وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلمًا ومعلمة (من خارج عينة الدراسة)، وقد تم إعادة تطبيق الاستبانة على العينة نفسها وتم حساب معامل الثبات بالإعادة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات، بحساب معامل ارتباط بيرسون (٠,٨٧) وقد عدت هذه القيمة عالية وكافية لأغراض الدراسة. كما تم حساب قيمة معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة عن طريق حساب قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمته (٠,٨٥)، وقد عدت هذه القيمة مقبولة أيضاً لأغراض الدراسة. كما تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي للمتغيرات الفرعية (إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة وأدواته) وللأداة ككل (الاستبانة) على عينة الدراسة كاملة، والجدول التالي (الجدول رقم ١) يوضح قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل.

**الجدول رقم (١)**
**قيم معامل الثبات (ألفا كرونباخ) للمتغيرات الفرعية و للأداة ككل**

| المتغير | إستراتيجية تقويم الأداء | إستراتيجية القلم و الورقة | إستراتيجية الملاحظة | إستراتيجية التواصل | إستراتيجية مراجعة الذات | أدوات التقويم البديل | الأداة ككل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معامل الثبات | ٠,٩٤ | ٠,٧٣ | ٠,٨٥ | ٠,٧٢ | ٠,٧٢ | ٠,٥٣ | ٠,٨٨ |

٦. توزيع الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي ومعلمات الرياضيات واللغة العربية، وبلغ عدد الاستبانات التي تم استرجاعها من المعلمين والمعلمات (٨٦) استبانة.

**ب. المقابلات الشخصية:**

وللإجابة عن أسئلة الدراسة في جانب البحث النوعي، فقد تم مقابلة المعلمين والمعلمات في مدارسهم، حيث تم تحديد موعد مسبق مع كل معلم من المعلمين والمعلمات العشرين الذين تم اختيارهم عشوائيًا من مجتمع الدراسة، وقد تمت المقابلات في غرفة المكتبة، واستغرقت كل مقابلة ما بين (١٠- ١٥) دقيقة، تم تسجيلها على أشرطة تسجيل خاصة، ثم تمّ تفريغها حرفيًا على أوراق خاصة حسب كل سؤال. وقد تم إجراء المقابلات مع المعلمين والمعلمات في الفترة الواقعة ما بين (١٢- ٢٠٠٩/٤/٢٦).

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

### أولاً: النتائج المرتبطة بالجانب الكمي ومناقشتها (تحليل نتائج الاستبانات).

تم تحليل البيانات الخاصة بالجانب الكمي وذلك من خلال المعالجة الإحصائية وتحليل

البيانات وذلك باستخدام حزمة (SPSS) وفيما يأتي وصف تفصيلي للمعالجات الإحصائية المستخدمة ونتائج الدراسة، وذلك من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة.

## نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على "ما درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته؟"

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات استجابة المعلمين على فقرات الاستبانة وللاستبانة ككل. ثم تصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين بفقرات مقياس استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته كما يأتي:

- درجة استخدام عالية: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة بين (٣,٥ – ٥).
- درجة استخدام متوسطة: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة بين (٢,٥ – ٣,٤٩).
- درجة استخدام قليلة: إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على الفقرة بين (١ –٢,٤٩).

ولما كان عدد فقرات الاستبانة ٣٠ فقرة؛ فقد تم تصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين لاستبانة التقويم البديل ككل كما يأتي:

- درجة استخدام عالية: و ذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة بين (١٠٥ – ١٥٠).
- درجة وعي متوسطة وذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة بين (٧٥ – ١٠٤,٩).
- درجة وعي متدنية و ذلك إذا تراوحت المتوسطات الحسابية لاستجابة المعلمين على جميع فقرات الاستبانة بين (٣٠ – ٧٤,٩).

والجدول الآتي جدول رقم (٢) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات الاستبانة وعلى الاستبانة ككل، وتصنيف مستويات درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المعلمين على فقرات الاستبانة وعلى الاستبانة ككل وتصنيف درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته المختلفة**

| رقم الفقرة | استراتيجية التقويم | أشكال الإستراتيجيات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | درجة الاستخدام |
|---|---|---|---|---|---|
| .١ | إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء | الأداء | ٣,٢٠ | ١,٢٠ | متوسطة |
| .٢ | | التقديم | ٣,٢٥ | ١,١٠ | متوسطة |
| .٣ | | العرض التوضيحي | ٣,٠٥ | ١,١٠ | متوسطة |
| .٤ | | الحديث | ٣,٢٩ | ١١.١ | متوسطة |
| .٥ | | المحاكاة ولعب الأدوار | ٢,٤٦ | ١,٢٠ | قليلة |
| .٦ | | المناقشة | ٣,٣٩ | ١,١٠ | متوسطة |
| .٧ | إستراتيجية القلم والورقة | الورقة والقلم | ٤,٢٠ | ٠,٦٠ | عالية |
| .٨ | | أوراق العمل | ٣,٩٨ | ٠,٦٠ | عالية |
| .٩ | | اختبارات قصيرة | ٣,٩٧ | ٠,٦٧ | عالية |
| .١٠ | | اختبارات نهاية الوحدة | ٣,٦٤ | ٠,٦٩ | عالية |
| .١١ | | اختبارات شهرية | ٣,٧٩ | ٠,٨١ | عالية |
| .١٢ | إستراتيجية الملاحظة | ملاحظة تلقائية | ٢,٩٧ | ٠,٨٠ | متوسطة |
| .١٣ | | ملاحظة منظمة | ٣,٤٣ | ٠,٩١ | متوسطة |
| .١٤ | إستراتيجية التواصل | التواصل | ٢,٥٧ | ٠,٩٨ | متوسطة |
| .١٥ | | المؤتمر | ١,٢١ | ٠,٥٢ | قليلة |
| .١٦ | | المقابلة | ٣,٥٧ | ٠,٨١ | عالية |
| .١٧ | | عمل المجموعات | ٣,٠٥ | ١,٣٠ | متوسطة |
| .١٨ | | الأسئلة والأجوبة | ٤,١٣ | ٠,٧٠ | عالية |
| .١٩ | إستراتيجية مراجعة الذات | مراجعة الذات | ١,٧١ | ٠,٧١ | قليلة |
| .٢٠ | | التقويم الذاتي | ١,٦٧ | ٠,٦٥ | قليلة |
| .٢١ | | تقويم الأقران | ١,٦٤ | ٠,٧١ | قليلة |
| .٢٢ | | يوميات الطالب | ٣,٤٨ | ٠,٩١ | متوسطة |
| .٢٣ | | ملف الطالب | ١,٧٦ | ٠,٨١ | قليلة |
| .٢٤ | | المهام المفتوحة | ١,٣٧ | ٠,٨٢ | قليلة |
| .٢٥ | | المشاريع | ١,١١ | ٠,٦١ | قليلة |
| .٢٦ | أدوات التقويم البديل | قوائم الرصد | ٢,٨٠ | ١,٢٠ | متوسطة |
| .٢٧ | | سلالم التقدير | ٢,٤٦ | ١,٠٠ | قليلة |
| .٢٨ | | سلم التقدير اللفظي | ٢,٣٢ | ١,١٠ | قليلة |
| .٢٩ | | سجل وصف سير التعلم | ١,٤٦ | ٠,٧٠ | قليلة |
| .٣٠ | | السجل القصصي | ١,٠٨ | ٠,٣١ | قليلة |
| الاختبار ككل | | | ٧٤,٠٠ | ١٣,١٢١ | متوسطة |

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٢) أن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل كانت عالية لبعض فقرات الاستبانة (٧، ٨، ٩، ١٠، ١١)، وجميع هذه الفقرات تعد من أشكال إستراتيجية التقويم المعتمد على القلم والورقة، مما يشير إلى أن درجة استخدام المعلمين للاختبارات الكتابية ما زالت تعد الأكثر استخداماً وشيوعاً في تقويم تعلم الطلبةً. كما جاءت أيضا درجة استخدام المعلمين عالية لإستراتيجة المقابلة وإستراتيجية الأسئلة والأجوبة (الفقرتين ١٦ و١٨)، وهما شكلان من أشكال إستراتيجية التواصل، حيث يبدو أن المعلمين غالباً ما يفضلون المقابلات مع الطلبة وأسلوب الأسئلة والأجوبة كإستراتيجيات تقويم قائمة على التواصل ما بين المعلم والطلبة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لتقويم عمل المجموعات. في حين انقسمت درجة استخدام المعلمين لباقي الإستراتيجيات ما بين درجة استخدام متوسطة ودرجة استخدام قليلة. فقد كانت درجة استخدام المعلمين متوسطة لإستراتيجات التقويم المعتمد على الأداء بجميع أشكاله المختلفة من تقديم وعرض وحديث ومناقشة بينما كانت درجة استخدام أسلوب المحاكاة ولعب الأدوار قليلة. كما كانت درجة استخدام إستراتيجية التقويم المعتمد على الملاحظة متوسطة أيضا. بينما أوضحت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين جاءت قليلة وبشكل ملحوظ لإستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات بجميع أشكاله فيما عدا يوميات الطالب وبدرجة متوسطة. كما دلت النتائج في الجدول السابق (الجدول رقم ٢) على أن استخدام المعلمين لأدوات التقويم البديل ما زالت قليلة (سلالم التقدير وسجلات وصف سير التعلم والسجل القصصي) باستثناء استخدام قوائم الرصد حيث جاء استخدامها بدرجة متوسطة. ويوضح الجدول أيضاً أن درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعد درجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجابة المعلمين على الاستبانة ككل (٨٢) حيث تقع هذه القيمة ضمن الفترة ما بين (٧٥ – ١٠٤,٩).

ولإعطاء مزيد من التوضيح حول درجة استخدام المعلمين لإسترتيجيات التقويم البديل وأدواته، تم الرجوع للجدول السابق، وحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة (حسب عدد الفقرات) الخاصة بكل شكل من أشكال إستراتيجيات التقويم البديل وذلك للمقارنة بين درجة استخدام المعلمين لأشكال إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة. والجدول التالي رقم (٣) يوضح درجة استخدام المعلمين لأشكال إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة.

**الجدول رقم (٣)**
**درجة استخدام المعلمين لأشكال إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة**

| إستراتيجيات التقويم البديل | المتوسط الحسابي العام | الانحرافات المعيارية | درجة الاستخدام |
|---|---|---|---|
| الورقة والقلم | ٣,٧١٨ | ٢,٢٥٠ | عالية |
| الملاحظة | ٣,٦٨٥ | ٢,٥٧٣ | متوسطة |
| الأداء | ٣,٥٠٤ | ٣,٢٤٠ | متوسطة |
| التواصل | ٢,٦١٦ | ٢,٨٢٠ | متوسطة |
| مراجعة الذات | ٢,١١٠ | ٢,٢١٠ | قليلة |

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٣) أن درجة استخدام المعلمين كانت أكثر ما يمكن لإستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم وبدرجة استخدام عالية ومتوسط حسابي (٣,٧١٨). في حين كانت أقل الإستراتيجيات استخداماً وبدرجة استخدام قليلة هي إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات بمتوسط حسابي قدره (١,٨٢١).

وتتفق النتائج المرتبطة بالسؤال الأول مع ما توصلت إليه دراسة نصر (١٩٩٨)، التي أشارت إلى أن الاختبارات المقالية، قد حازت أعلى المتوسطات بصفتها الأداة الأكثر استخدامًا من قبل المعلمين، وتختلف مع دراسة (Adams, & Hsu, 1998) التي أظهرت أن أقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة. وهذه النتيجة يمكن تفسيرها بحداثة تجربة المعلم الأردني بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وسيطرة الاختبارات بأنواعها بصفتها أداة مفضلة لدى كثير من المعلمين، ولقدرتها على تمكين المعلمين من الحكم الكمي على أداء طلبتهم. وهذا التفسير يمكن دعمه بنتائج أداة الدراسة الثانية (المقابلات) في سؤالها الثاني حيث أشار معظم المعلمين إلى أن الاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية، من استراتيجيات التقويم الأكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية، إذ أشاروا إلى أن مثل هذه الأساليب تمكنهم فعلاً من قياس درجة تعلم الطلبة وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهم. أما من حيث استخدام إستراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل والتي جاءت بدرجة متوسطة؛ فقد يعزى ذلك لمحاولة تطبيق هذه الإستراتيجيات ولو بدرجة متوسطة تلبية لتوجه النظام التعليمي الجديد في الأردن نحو استخدام الإستراتيجيات الحديثة، في تقويم تعلّم الطلبة وتعليمهم. كما يمكن تفسير حصول إستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات على المرتبة الأخيرة، بقلة وعي المعلمين بهذه الإستراتيجية، وما لها من أثر على تعلّم الطلبة وتعليمهم، فضلاً على عدم تدريب المعلمين التدريب الكافي على مراحل هذه الإستراتيجية، ومكوناتها الأساسية، الذي يمكنهم من امتلاك مهارات التأمل الذاتي ومراجعة الذات،

وكيفية انعكاس ذلك على ما يقدمونه لطلبتهم، بشكل يسهم في تطوير مهاراتهم فوق المعرفية، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجاته وتقييم اتجاهاته.

## نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته باختلاف التخصص (الرياضيات، واللغة العربية)؟"

تم تحليل نتائج الاستبانات وتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص. وقد بلغ عدد معلمي الرياضيات المشاركين في الدراسة (٤٧) معلمًا ومعلمة، بينما بلغ عدد معلمي اللغة العربية (٣٩) معلمًا ومعلمة. وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)، فقد تم استخدام اختبار "ت" (t-tse). والجدول التالي (الجدول رقم ٤) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين حسب التخصص. كما يوضح الجدول رقم (٤) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة (معلمي الرياضيات واللغة العربية) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و قيمة (ت) لدرجات استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب التخصص**

| التخصص | عدد المعلمين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرياضيات | ٤٧ | ٨٢,٠٨ | ١٢,٨٣٥ | ٨٤ | ٠,٠٠٦ | ٠,٩٩٦ |
| اللغة العربية | ٣٩ | ٨٢,٠٩ | ١١,٥٢٨ | | | |

* الدلالة الإحصائية عند مستوى $\alpha$ = ٠,٠٥.

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٤) أنه يوجد اختلاف بسيط بين المتوسطين الحسابيين على درجتي استجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما يوضح الجدول رقم (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لأثر التخصص (الرياضيات أو اللغة العربية) حيث بلغت قيمة

(ت) المحسوبة (٠,٠٠٦)، وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية للتباين بين مجموعتي الدراسة المستقلتين (معلمي الرياضيات ومعلمي اللغة العربية) (٠,٩٩٦). كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير التخصص (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته)، وقد بلغت قيمة نسبة التباين ($\eta^2=0.43 \times 10^{-7}$) وهذا يعني أن تقريباً (٠٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (التخصص)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي (٠,٠٠١) وهي تعبر عن حجم تأثير صغير للمتغير المستقل (التخصص).

وقد يعزى السبب في هذه النتيجة إلى تشابه الظروف والخبرات بين المعلمين على اختلاف تخصصاتهم في المدارس الحكومية، من حيث درجة التحصيل الأكاديمي، والدورات والورشات التدريبية التي عقدتها - وما زالت - وزارة التربية والتعليم لتدريب معلميها، ورفع مستوى وعيهم بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما قد يعزى السبب في ذلك إلى اهتمام المعلمين في كلا التخصصين (الرياضيات واللغة العربية) وبنفس الدرجة بتقويم تعلم طلبتهم؛ حيث يعد التخصصان من المواد الدراسية الأساسية والتي تدرس في جميع المراحل الأساسية.

## نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على "هل تختلف درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل باختلاف سنوات الخبرة (١- ٥ سنوات، ٦ - ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)؟"

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة المعلمين (حسب سنوات الخبرة لهم) على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. والجدول الآتي الجدول رقم (٥) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على مقياس إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

**الجدول رقم (٥)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين والمعلمات على استبانة التقويم إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١ – ٥ سنوات | ٤١ | ٨٤,٨٥ | ١١,٨١٦ |
| ٦ – ١٠ سنوات | ٣٢ | ٨٢,١٣ | ١٢,٨٩٦ |
| ١١ سنة فأكثر | ١٣ | ٧٣,٣٦ | ٧,٥٨١ |

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٥) وجود اختلاف بين المتوسطات الحسابية على درجات استجابة المعلمين والمعلمات باختلاف سنوات الخبرة لهم. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٥) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA). والجدول التالي (الجدول رقم ٦) يوضح نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للعينات المستقلة (٥ – ١٠ سنوات (خبرة قليلة)، ٦ – ١٠ سنوات (خبرة متوسطة)، ١١ سنة فأكثر (خبرة كبيرة) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**الجدول رقم (٦)**
**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للعينات المستقلة (حسب سنوات الخبرة) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٣٨٠,١٦٤ | ٢ | ٦٩٠,٠٨٦ | ٥,٠٤٦ | ٠,٠٠٩ * |
| الخطأ | ١١٤٨٧,٨٣٦ | ٨٣ | ١٣٦,٧٦٠ | | |
| الكلي | ١٢٨٦٨,٠٠٠ | ٨٥ | | | |

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

ويوضح الجدول رقم (٦) أن الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لمقياس درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بين المجموعات الثلاث ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة (١– ٥ سنوات، ٦ – ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٥,٠٤٦) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$ ٠,٠٠٩). ولمعرفة لصالح من تكون الفروق تم إجراء اختبار بنفروني للمقارنات البعدية بين المتوسطات، والجدول التالي (الجدول رقم ٧) يوضح نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة.

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج اختبار بنفروني للمقارنات البعدية للمتوسطات الحسابية لدرجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب سنوات الخبرة**

| عدد سنوات الخبرة أ | عدد سنوات الخبرة ب | الفرق بين المتوسطين أ – ب | الخطأ المعياري | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| ١ – ٥ سنوات | ٦ – ١٠ | ٢,٧٢٩ | ٢,٧٥٩ | ٠,٩٧٦ |
| ١– ٥ سنوات | ١١ سنة فأكثر | ١١,٤٩٧× | ٣,٦٢٠ | ٠,٠٠٦× |
| ٦ – ١٠ سنوات | ١١ سنة فأكثر | ٨,٧٦٨ | ٣,٧٤٧ | ٠,٠٦٥ |

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة (١ – ٥) "خبرة قليلة" وبين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين لاستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته من ذوي عدد سنوات الخبرة (١١) سنة فأكثر "خبرة كبيرة" ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة (١ – ٥) سنوات "خبرة قليلة"، حيث بلغ مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٠٦). بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجابة المعلمين من ذوي سنوات خبراة (٦–١٠) "خبرة متوسطة" وبين المعلمين من ذوي سنوات الخبرة (١–٥) "خبرة قليلة" أو المعلمين من ذوي الخبرة (١١) سنة فأكثر "خبرة كبيرة". كما تم حساب حجم الأثر (Becker,2000) لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل و أدواته)، و قد بلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الأولى و الثانية من ذوي سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة ($\eta^2$=0.11) وهذا يعني أن تقريباً (١١٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي (٠,٢٢) وهي تعبر عن حجم تأثير صغير للمتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والمتوسطة). بينما بلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الأولى والثالثة من ذوي سنوات الخبرة القليلة والكبيرة ($\eta^2$=0.25) وهذا يعني أن تقريباً (٢٥٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والكبيرة)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي (١,١٦) وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (سنوات الخبرة القليلة والكبيرة). وبلغت قيمة نسبة التباين بين المجموعتين الثانية والثالثة من ذوي سنوات الخبرة المتوسطة والكبيرة ($\eta^2$=0.14) وهذا يعني أن تقريباً (١٤٪) من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (سنوات الخبرة المتوسطة والكبيرة)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي٠,٨٢ وهي تعبر عن حجم تأثير متوسط للمتغير المستقل (سنوات الخبرة المتوسطة والكبيرة).

وهذه النتيجة تختلف مع ما توصل إليه نصر (١٩٩٨) و (Fritz, 2001)، إذ لم يكن لعامل الخبرة أثر في درجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ويمكن ردّ ذلك لسببين اثنين: أولهما أن المعلمين من ذوي الخبرات الكبيرة (١١– فأكثر) والمتوسطة (٦ – ١٠)، ربما اعتادوا نمطا من التقويم، أساسه القلم والورقة، من اختبارات مقالية أو موضوعية، مما قد يقف عائقا أمام تحوّلهم السريع نحو استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، وتوظيفها بالشكل الأمثل في تعلم الطلبة. وثانيهما ربما يعود إلى سرعة تقبل المعلمين من ذوي الخبرات القليلة

(١ – ٥) لكل ما هو جديد من إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، أو أنهم على دراية بها من دراستهم الجامعية، مما يسهم إيجاباً في محاولة تطبيقها والاستفادة من نتائجها في تقويم تعلم الطلبة وتعليمهم.

## نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص السؤال الرابع على "هل تختلف درجة استخدام المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة باستخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته عن غيرهم ممن لم يتلقوا مثل هذه الدورات؟"

تم تحليل نتائج الاستبانات وتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية الخاصة باستخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته التي تلقاها المعلمون. وبلغ عدد المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية خاصة بالتقويم البديل وأدواته (٤٦) معلمًا ومعلمة. وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة كل من معلمي الرياضيات واللغة العربية على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، فقد تم استخدام اختبار (t -test). والجدول الآتي (الجدول رقم ٨) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية. كما يوضح الجدول رقم (٨) نتائج اختبار ت للعينات المستقلة (المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية أو المعلمين الذين لم يتلقوا دورات تدريبية) للمقارنة بين متوسطي درجة استجاباتهم على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

**الجدول رقم (٨)**
**المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لدرجات استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حسب الدورات التدريبية**

| الدورات التدريبية | عدد المعلمين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| نعم | ٤٦ | ٩٠,٢٠ | ٩,٠٧٢ | ٨٤ | ٩,٣١٣ | ٠,٠٠٠ * |
| لا | ٤٠ | ٧٢,٧٥ | ٨,١٧٠ | | | |

* ذات دلالة الإحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)

ويتضح من الجدول السابق (الجدول رقم ٨) أنه يوجد اختلاف بين المتوسطين الحسابيين على درجة استجابة المعلمين على استبانة إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته. كما يوضح الجدول رقم (٨) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجة استجابة المعلمين لاستبانة

إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته تعزى لأثر الدورات التدريبية ولصالح المعلمين من تلقوا دورات تدريبية، حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة ٩,٣١٣، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة α= ٠,٠٥ كما تم حساب حجم الأثر (Becker, 2000) لمعرفة تأثير متغير الدورات التدريبية (متغير مستقل) على المتغير التابع (درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته)، و قد بلغت قيمة نسبة التباين ($\eta^2$=0.51) وهذا يعني أن ٥١٪ تقريباً من التباين الكلي في المتغير التابع (درجة الاستخدام) يرجع إلى أثر المتغير المستقل (الدورات التدريبية)، كما أن قيمة (d) مقدار حجم الأثر تساوي ٢,٠٣، وهي تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل (الدورات التدريبية).

ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أثر الدورات التدريبية للمعلمين في إظهار فروق واضحة نحو درجة استخدامهم لإستراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم طلبتهم في الغرفة الصفية عن نظرائهم من لم يتلقوا مثل هذه الدورات، والاستفادة العائدة من هذه الدورات في تطوير المعلمين مهنياً. وذلك تبعًا للأثر الذي تتركه هذه الدورات التدريبية حول إستراتيجيات التقويم وأدواته على خبرة المعلمين وبنائهم المعرفي الخاص بهذه الإستراتيجيات، وآلية توظيفها في تعلم الطلبة. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من أبوشعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠)، حيث أشارت إلى قلة الدورات التدريبية التي تلقاها المعلمون، بصفتها عائقًا أمام تطبيقهم لإستراتيجيات التقويم الواقعي على صفوف المرحلة الأساسية الدنيا.

## ثانياً: النتائج المرتبطة بالجانب النوعي ومناقشتها (تحليل نتائج المقابلات الشخصية).

تم تحليل نتائج المقابلات الشخصية التي تم عقدها مع (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات واللغة العربية وفيما يأتي عرض لنتائج الدراسة ذات العلاقة بالمقابلات الشخصية ومناقشتها.

### نتائج السؤال الأول و مناقشتها

- هل تعتقد أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة لتقويم تعلم الطلبة؟ ولماذا؟

أجمع معظم المعلمين من كلا التخصصين (١٨ من ٢٠)، على ضرورة استخدام صور وأشكال متعددة من أشكال التقويم البديل داخل الغرفة الصفية، وذلك حتى يتسنى لهم تقويم تعلم الطلبة بشكل سليم ومتابعتهم أثناء سير الحصة الصفية والحكم على مدى تعلمهم بشكل أفضل. وأشار بعض المعلمين إلى أن استخدام إستراتيجيات التقويم المتنوعة،

تمكنهم من تحديد مواطن القوة والضعف عند طلبتهم. كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات تقويم مختلفة، تتناسب ونوع المهارات والمعارف المراد تقويم تعلّم الطلبة لها. في حين رأى اثنان من المعلمين فقط، أنه لا داعي لاستخدام إستراتيجيات تقويم متعددة، وقد برروا ذلك بأن الاختبارات الكتابية تعد كافية لقياس درجة تعلم الطلبة. ويتضح من ذلك أن معظم المعلمين يرون أنه من الضروري استخدام إستراتيجيات التقويم البديل المختلفة في تقويم تعلم طلبتهم، حتى وإن اختلفت الأسباب من وجهة نظرهم؛ فالكثير منهم يرون أن التنوع في استخدام إستراتيجيات التقويم، يساعدهم في تقويم تعلم الطلبة بشكل أفضل كما أن عملية التقويم المرحلي (التكويني) أثناء سير الحصة الصفية، تتطلب استخدام إستراتيجيات متنوعة في التقويم، تعكس درجة الفهم الأولي لدى الطلبة وتمكنهم من تشخيص صعوبات التعلم لديهم، مما يتيح الفرصة للمعلم لاستكشاف نقاط القوة والضعف عند طلبته، وتحديد مستوى الطالب بشكل أفضل ودقيق. كما أن بعض المعلمين يرون أن بعض المهارات يتطلب قياسها استخدام إستراتيجيات غير الورقة والقلم، وقد برز ذلك حينما عبر أحد معلمي اللغة العربية أن هناك مهارات كالقراءة والاستماع والمحادثة لا يكمن قياسها باستخدام الاختبارات الكتابية وفيما يأتي عرض لاستجابة بعض المعلمين:

"لابدّ أن تتعدد أساليب التقويم المستخدمة، فلكل مهارة من مهارات اللغة العربية طريقة تقويم معينة لا بد من أن تتناسب ونوع المهارات التي نقيسها. فمثلاً لا يمكن أن نقيس قدرة الطالب على مهارة التحدث أو استخدام ما تعلمه في دروس القواعد والنحو من خلال الاختبارات الكتابية فقط، إن مشاهدة أداء الطالب وكيفية حديثه واستخدامه للعربية الفصيحة وتسجيل ذلك في سجلات خاصة، يمكن أن يعطي المعلم مؤشرًا عن مدى اكتساب الطالب لما تعلمه فعلا".

**معلم لغة عربية**

"نعم أرى أنه من الضروري استخدام إستراتيجات متنوعة في التقويم لأنها تساعدني في تحديد نقاط القوة و الضعف لدى الطلبة"

**معلم لغة عربية**

"أرى أنه لا داعي لاستخدام طرق مختلفة لتقويم تعلم الطلبة، إن المقياس الحقيقي لتعلم الطالب هو قدرته على حل المسائل الرياضية المطلوب منه حلها، وأعتقد أن الاختبارات الكتابية وإجابات الطلبة وحلولهم في الدفاتر أثناء الحصة الصفية هي المقياس الحقيقي الذي يعكس درجة تعلمهم وهي كافية وشافية لمعرفة درجة تحصيل الطالب الحقيقية"

**معلم رياضيات**

## نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

- ما إستراتيجيات التقويم المختلفة وأدواته التي تستخدمها لتقويم تعلم الطلبة؟ ولماذا؟

أشار معظم المعلمين إلى إستراتيجيات أكثر شيوعاً واستخداماً داخل الغرفة الصفية لتقويم تعلم الطلبة، ومنها الاختبارات بأشكالها المختلفة الشهرية والقصيرة، وأوراق العمل والواجبات البيتية، وقد أوضحوا أن مثل هذه الأساليب تمكنهم فعلاً من قياس درجة تعلم الطلبة وإعطائهم الدرجات الحقيقية التي تقيس درجة تحصيلهم. وتتفق هذه النتيجة مع ما أظهرته نتائج البحث الكمي حيث كانت إستراتيجية الورقة والقلم الأكثر استخداماً وبدرجة استخدام عالية من بين إستراتيجيات التقويم البديل المتعددة. كما أشار العديد من المعلمين إلى استخدام إستراتيجيات الملاحظة أثناء سير الحصة الصفية وطرح الأسئلة والأجوبة ومناقشة حلول الطلبة وذلك كطريقة من طرق التقويم المرحلي لقياس درجة الفهم الأولي للطلبة أثناء شرح المادة في الحصة الصفية. وعلل كثير من المعلمين إلى أن التوجهات الحديثة لوزارة التربية والتعليم، تتطلب استخدام أدوات تقويم حديثة ومتنوعة مثل قوائم الشطب وسلالم التقدير وذلك لملاحظة أداء الطلبة وتقويم أدائهم داخل الغرفة الصفية حيث إن المشرفين التربويين ينوهون باستمرار إلى ضرورة استخدام مثل هذه الإستراتيجيات وأدواتها. وتعطي استجابة المعلمين في هذا الجانب تفسيراً يتفق مع ما جاءت به نتائج البحث الكمي نحو استخدام إستراتيجيات الملاحظة والأداء والتواصل ولو بدرجة متوسطة. وفيما يأتي عرض لإجابة بعض المعلمين:

"إن وزارة التربية والمشرفين التربويين يركزون على ضرورة تقويم أداء الطالب باستمرار داخل الغرفة الصفية واستخدام قوائم الشطب وسلالم التقدير هي الوسيلة الأكثر استخداماً بالنسبة لنا لأنها تتناسب إلى حد ما وأعداد الطلبة داخل الغرفة الصفية. كما أنه طبعاً لا غنى عن الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة"

**معلم لغة عربية**

"هناك العديد من الإستراتيجيات التي أستخدمها و إن كان في الغالب فإنني أعتمد على حلول الطلبة الكتابية. فأنا أرى أن الرياضيات بالذات من الصعب قياس مدى تعلم الطلبة من خلال الأسئلة الصفية فقط وإنما حل الطالب للمسألة وخطوات الحل التي يتبعها في الوصول إلى الإجابة تعكس درجة فهمه وتعلمه كما أن العدد الكبير للطلبة في داخل الصف لا يسمح لنا باستخدام بعض أدوات التقويم الأخرى. وعلى الرغم من ذلك فإننا أيضا نعتمد في تقويمنا للطلبة على قوائم الشطب كما تطلب وزارة التربية والتعليم وذلك لمعرفة وتحديد نواتج التعلم التي استطاع الطلبة تحقيقها"

**معلم رياضيات**

وخلصت الدراسة إلى وجود تفاوت بين درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل في الغرفة الصفية لتقويم تعلم طلبتهم، حيث كانت إستراتيجية الورقة والقلم الأكثر شيوعاً واستخداماً. كما أظهرت الدراسة أن معلمي الرياضيات واللغة العربية يستخدمون بعض الإستراتيجيات كالملاحظة والأداء والتواصل بدرجة متوسطة. إلا أن إستراتيجية مراجعة الذات كانت الأقل استخداماً في الغرفة الصفية. وأظهرت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل تعزى لأثر الدورات التدريبية ولأثر الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل. وقد أشار معظم المعلمين إلى أهمية استخدام صور وأشكال متعددة من إستراتيجيات التقويم البديل داخل الغرفة الصفية، لما لها من قدرة على تمكين المعلم من تقويم تعلم الطلبة بشكل سليم، ومتابعتهم أثناء سير الحصة الصفية. كما أشار بعض المعلمين إلى ضرورة استخدام إستراتيجيات تقويم مختلفة تتناسب ونوع المهارات والمعارف المراد تقويم تعلّم الطلبة لها.

## التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة في نتائجها، فإن الباحثين خلصا إلى التوصيات الآتية:

١- دعوة القائمين على تعليم اللغة العربية والرياضيات إلى ضرورة عقد دورات تدريبية خاصة بإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته حيث أشارت النتائج إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الدورات التدريبية.

٢- تعريف المعلمين و تدريبهم على استخدام الإستراتيجيات التي تدنت نسب درجة استخدامها من قبل المعلمين كاستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات، واستخدام أدوات التقويم البديل المختلفة.

٣- إجراء دراسات مماثلة على عينة أكبر من المعلمين من تخصصات مختلفة، ومناطق مختلفة، بهدف التحقق من درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته.

## المراجع

أبوشعيرة، خالد، إشتيوه، فوزي، غباري، ثائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**. جامعة النجاح الوطنية، **٢٤**(٣)، ٧٥٤-٧٩٧.

أمان، منال أحمد (٢٠٠١). **ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم الأول لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.

الخرابشة، بنان (٢٠٠٤). **أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية. **مجلة التربية**، قطر، ١٢٦، ١١٨-١٣٢.

ربيع، صغرى أحمد (٢٠٠١). **بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين في التعبير الكتابي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة البحرين.

عودة، أحمد (٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). **إستراتيجيات التقويم وأدواته: الإطار النظري**. إدارة الإمتحانات والاختبارات، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

مراد، خلود (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٢(٤)، ١٩٢-١٩٣.

نصر، حمدان علي (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ١٣(٧)، ١٤١-١٧٨.

Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: Teachers conceptions and practices in mathematics. **School Science and Mathematics, 98**(4), 174-180.

Allen, D.D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. **Reading Psychology,** 23, 15-26.

Becker, L.A. (2000). **Effect size** (ES). Retrieved June 20, 2010, from: http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm

Denscombe, M. (1998). **The good research guide.** Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

Fritz, C. A. (2001). **The level of teacher involvement in the Vermont mathematics portfolio assessment process and instructional practices in grade 4 classrooms.** Dissertation abstracts, PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards. **Early Childhood Education Journal, 34**(1), 45-51.

LaBoskey, V.K. (1997). Teaching to teach with purpose and passion: Pedagogy for reflective practice, In Loughran, J. & Russell, T. (Eds). **Teaching about teaching,** (pp. 150-163), London: Falmer Press.

Lanting, A. Y. (2000). **An empirical study of district-wide k-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results.** Dissertation Abstracts. PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.

Marzano, R.J. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments. **Applied Measurement in Education,** 15, 249-267.

Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. **Journal of Secondary Gifted, 16**(2-3), 119-135.

Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions. **Research in Higher Education, 45**(8), 921-929.

Patton, M.Q. (1990). **Qualitative evaluation and research methods.** London: Sage.

Schon, D. (1987). **Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions.** New York: Basic Books.

Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: Testing in reality. **New Directions for Teaching and Learning, 100**(4), 23-29.

Tomlinson, C. A. (2001). **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms** (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Zeidner, M. (1987). Essay versus multiple choice type classroom exams: The students' perspective. **Journal of Educational Research, 80,** 352-358.

271
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

**د. سالم علي سالم الغرايبة**
قسم علم النفس-كلية التربية
جامعة القصيم

**أ. د. عدنان يوسف العتوم**
قسم الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

# فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

**د. سالم علي سالم الغرايبة**
قسم علم النفس-كلية التربية
جامعة القصيم

**أ. د. عدنان يوسف العتوم**
قسم الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاجتماعي بعد الخضوع للتدريب لبرنامجين تدريبيين في الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور تم توزيعهم عشوائيًّا على ثلاث مجموعات، خضعت المجموعة التجريبية الأولى لبرنامج الذكاء الاجتماعي، وخضعت المجموعة التجريبية الثانية لبرنامج الذكاء الانفعالي، ولم تخضع المجموعة الضابطة لأي معالجة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان مقياس ستيرنبرغ للذكاء الاجتماعي بعد تطويره ليلائم البيئة الأردنية، ومقياس عثمان ورزق للذكاء الانفعالي المطور للبيئة المصرية بعد تطويره ليلائم البيئة الأردنية.

وقد أشارت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في أداء الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي البعديين يعزا إلى المجموعة، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعتين التجريبيتين مقارنة بالمجموعة الضابطة، في حين لم يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبيتين. وأشارت نتائج الدراسة أيضًا إلى وجود ارتباط دال إحصائيًّا في أداء الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد التدريب على البرنامجين.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاجتماعي، الذكاء الانفعالي، المراهقة المبكرة، تنمية القدرات الاجتماعية، تنمية القدرات الانفعالية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٦/١٤م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٩/٢١م

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# The Effectiveness of A Training Program on Exploring the Relationship Between Social and Emotional Intelligence Among a Sample of 10th Grade Students

**Dr. Salem A. AL–Gharaibeh**
Dept. of Psychology
Qassim University

**Prof. Adnan Y. Atoum**
Dept. of Graduate Studies & Scientific Research
University of Sharjah

## Abstract

This study aimed at investigating the relationship between emotional and social intelligence after training in both types of intelligence. A sample of (59) students were randomly divided into three groups: experimental group (social intelligence training program), experimental group (emotional intelligence training program), and a control group (no training). To achieve the goals of the study, the researchers developed two training programs to develop social and emotional intelligence and used the Sterenberg's Social Intelligence Scale and the Emotional Intelligence Scale after ensuring validity and reliability.

One way (ANCOVA) revealed that social intelligence-training program had a significant effect on student's performance on total scores of the social and emotional intelligence scales due to the group. Also results revealed that the emotional intelligence training program had a significant effect on student's performance on total scores of the social and emotional intelligence scale due to the group. The results also showed that there was a significant positive correlation between social intelligence scale scores and emotional intelligence scale scores in both of the pre test and post test scores.

**Key words:** social intelligence, emotional intelligence, early adolescence, promoting social abilities, promoting emotional abilities.

# فعالية برنامج تدريبي في كشف العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي

**د. سالم علي سالم الغرايبة**
قسم علم النفس-كلية التربية
جامعة القصيم

**أ. د. عدنان يوسف العتوم**
قسم الدراسات العليا والبحث العلمي
جامعة الشارقة

## المقدمة

اتخذ علماء النفس أساليب متنوعة في فهم طبيعة الذكاء، ومكوناته، وقد كانت المشكلة الأساسية التي واجهها هؤلاء العلماء هي ما إذا كان الذكاء مكونًا من قدرة عقلية واحدة عامة، أم أنه قدرات عقلية متعددة؟ ولا يخفى ما لهذه المشكلة من آثار تربوية مهمة تتعلق بالعملية التعليمية التعلمية ككل، فإذا كان بعض الطلبة مثلاً متفوقين من حيث القدرة على معالجة الرموز الرياضية، فهل يعني ذلك أنهم سيكونون متفوقين في معالجة الرموز اللغوية مثلاً؟ بمعنى، هل التفوق في مجال معرفي معين، يعني التفوق في مجال معرفي آخر، أم أنه مستقل عن المجالات المعرفية الأخرى؟ (العتوم، ٢٠٠٤).

وتزايد الاهتمام بمفهوم الأبعاد المتعددة للذكاء بشكل كبير في السنوات الأخيرة، حيث أصبح الذكاء والأبعاد المتصلة به مثل الذكاءات المتعددة، والذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، وغيرها من أنواع الذكاء الأخرى موضوعًا للعديد من البحوث الحديثة التي حاول أن تتنبأ وتفسر دور الذكاء في العديد من المجالات، وقد عملت المنظمات والمؤسسات المختلفة على إبداء الاهتمام الجدي بالذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي بهدف العمل على زيادة جهد الموظفين بأقصى درجة ممكنة، وزيادة إنتاجيتهم، وإرضاء زبائنها (Mayer, Fletcher & Parker, 2004).

ويُعَدُّ الذكاء الاجتماعي من الجوانب الهمة في الشخصية، وذلك لكونه يرتبط بقدرة الفرد على التعامل مع الآخرين، وعلى تكوين علاقات اجتماعية ناجحة. وتتضح أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي من كونه يمثل نوعًا من القدرات المعرفية الضرورية للتفاعل الاجتماعي الكفء والخلاق بين الفرد وغيره من الأفراد، وللتفاعل الإنساني عمومًا، والتفاعل في المجال التربوي بوجه خاص. وأكثر ما يؤكد أهمية دراسة الذكاء الاجتماعي، أن العديد من المتفوقين يفشلون في علاقاتهم بمعلميهم أو زملائهم، رغم ارتفاع مستوى ذكائهم وقدراتهم الفائقة، ويعود السبب في هذا الفشل إلى ضعف قدرات الذكاء الاجتماعي لديهم، وهذا الفشل هو

فشل اجتماعي أساسًا، مصدره الضعف في قدرات هذا النوع من الذكاء (المطيري، ٢٠٠٠).

ويرى سلفيرا ومارتينيوسين وداهل (Silvera, Martinussen, & Dahl, 2001) أن الكثير منا لا يجد صعوبة في التفكير بأشخاص نعرفهم على أنهم ناجحون في المواقف الاجتماعية المختلفة التي يواجهونها، ومثل هؤلاء الأشخاص ينالون إعجاب الآخرين وتقديرهم، فهم أشخاص يمتازون بالتوازن والارتياح حتى في أصعب المواقف الاجتماعية وأكثرها إرباكًا، ويمتازون كذلك بالنشاط واليقظة حتى في استجاباتهم للتلميحات والأحاديث الدقيقة. كما أنه من السهل علينا كذلك أن نفكر في أشخاص يعانون بشكل فعلي في المواقف الاجتماعية المختلفة، على الرغم من تمتعهم بالكفاءة في بعض الميادين الأخرى، ولكنهم ومع ذلك، يحصلون على أسوأ التفاعلات الاجتماعية. ومن خلال هؤلاء الأشخاص، يمكننا أن نفهم أن هناك فروقًا فردية تدفع الأشخاص المختلفين لأن يحصلوا على درجات متفاوتة من النجاح في المواقف الاجتماعية، وهذه الفروق غالبًا ما ترجع إلى الذكاء الاجتماعي.

لقد أوردت أدبيات علم النفس العديد من التعريفات للذكاء الاجتماعي نذكر منها:

- القدرة على فهم وتدبر الأمور من قبل الرجال والنساء، والأولاد والبنات، للتفاعل بحكمة في العلاقات الإنسانية (Thorndike, 1936).
- التعرف إلى المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين، والقدرة على بناء علاقات ناجحة معهم، والعمل في فريق، وإبداء التعاطف مع الآخرين (Gardner, 1983).
- هو درجة سهولة وفعالية الفرد في علاقاته الاجتماعية (Goldston, 1991).
- هو مجموعة المهارات التي تميز الشخص الذي لدية القدرة على التواصل الاجتماعي الفعال مع الآخرين (Wawra, 2009).

وعلى الرغم من الاختلاف في تعريف الذكاء الاجتماعي، يرى ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) أن الذكاء الاجتماعي يتألف من عنصرين أساسيين هما: أ-القدرة على ملاحظة حاجات ومشاكل الآخرين، ب-الاستجابة والتكيف في المواقف الاجتماعية المختلفة.

وفي ضوء ذلك، عرف الباحثان الذكاء الاجتماعي على أنه القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين، وبناء علاقات ناجحة معهم، والعمل في فريق، وإبداء التعاطف معهم.

وللتعريف بنظريات الذكاء الاجتماعي، يرى فورد (Ford, 1983) أنه على الرغم من أن العديد من الباحثين قاموا بدراسة الذكاء الاجتماعي والتنظير له منذ بدايات القرن العشرين حتى يومنا الحاضر، إلا أن أحداً منهم لم يتمكن من تزويدنا بصورة واضحة عن طبيعة الذكاء

الاجتماعي، ولم يتمكن هذا التنظير من الوصول إلى مستوى النظرية الواضحة المعالم، ويمكن تصنيف المجهود البحثي السابق في مجال الذكاء الاجتماعي إلى نوعين يمكن أن نطلق عليهما: النظريات الضمنية (Implicit Theories)، والنظريات الظاهرية (Explicit theories). وقد ميز مارين ودبرات (Dupeyrat & Mariné, 2005) بين هذين النوعين من خلال تحديد بعض الصفات المميزة لكل منهما، وذلك كما يأتي:

أولاً: النظريات الضمنية: وتقوم على استقصاء آراء مجموعات مختلفة من الناس حول مفهوم الذكاء الاجتماعي، وذلك عن طريق قوائم خاصة توضع لهذا الغرض، بحيث تبرز هذه القوائم عدداً من الخصائص التي تعبر عن الطبيعة الاجتماعية، ثم يتم عرضها على مجموعة من الخبراء والناس العاديين لوضع تقديراتهم عن الخصائص المميزة لمختلف أنواع السلوك، وبعد ذلك يتم إجراء التحليل العاملي من أجل التوصل إلى السمات الخاصة للذكاء الاجتماعي (Sternberg, 1984). ومن أشهر من تناول هذا الأسلوب في تحديد سمات الشخص الذكي اجتماعيًّا كوزمتزكي وجون (Kosmitizki & John, 1993) وفورد (Ford, 1983) الذي استطاع أن يتوصل إلى أربعة أفكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيًّا.

ثانيًا: النظريات الظاهرية: وتتعلق بالطرق النظرية الظاهرة، والتي تتضمن النظريات النفسية المقننة، ومنها نظريات القياس النفسي، والنظريات الاجتماعية التجريبية. ويتم فهم الذكاء الاجتماعي في نظريات القياس النفسي من خلال الدرجات على أنواع مختلفة من المقاييس والاختبارات النفسية. أما في النهج التجريبي الاجتماعي، فيتم استخدام مقاييس تتعلق بمهارات الذكاء الاجتماعي، ولكن هذه المقاييس هي اختبارات نفسية اجتماعية تجريبية أكثر منها نظرية. ومنها ما يعتمد على الأدب المتعلق بعلم النفس الاجتماعي التطوري، والتي تستخدم فيها قياسات معينة مثل تقدير الذات، وتقديرات المعلمين، وتقديرات المقابلين عن المقدرة الاجتماعية. وبعضها الآخر يتعلق بعلم النفس الاجتماعي الخاص بالاتصالات غير اللفظية والتي تستخدم قياسات للمهارات غير اللفظية في حل الرموز كأساس لتقييم الذكاء الاجتماعي (Sternberg, 1984). ومن أتباع هذه الطريقة في تفسير ماهية الذكاء جونز وداي (Jones & Day, 1997) وفورد (Ford, 1983) الذي تمكن من التوصل إلى وجود مجموعتين من القدرات تربطهما علاقات متبادلة، وهاتين المجموعتين هما:

- توكيد الذات: وهي القدرة على تكوين السعادة الذاتية، والحفاظ عليها في المواقف الاجتماعية.

- التكامل: وهي القدرة على التكيف مع الآخرين، ومع الجماعات التي ينتمي إليها الفرد.

واستطاع فورد (Ford, 1983) أن يحدد أربعة خصال للشخص الذكي اجتماعياً وهي الحساسية تجاه مشاعر الآخرين، وامتلاك سمات قيادية ومهارات عالية في التواصل مع الآخرين، والاستمتاع في النشاطات الاجتماعية المختلفة، والاستبصار الجيد للذات خلال التفاعل مع الآخرين.

أما فيما يتعلق بالذكاء الانفعالي، فيشير أزوباردي (٢٠٠١) إلى أن الانفعالات تعد جانبًا مهمًّا من جوانب السلوك الإنساني، وهي وثيقة الصلة بحياة الإنسان وشخصيته، وتختلف هذه الانفعالات من شخص لآخر باختلاف طبيعة شخصية الفرد وسلوكه، فمن الأفراد من يمتلك نُضجًا انفعاليًّا، ويتمتع بالقدرة على التكيف مع أفراد المجتمع الذين يعيش بينهم ومعهم، ومنهم من لا يمتلك هذا النضج بنفس القدر أو الدرجة، وهو غالبًا ما يعاني من مشكلات التكيف والتوافق مع أفراد محيطه الاجتماعي. إلا أنه يمكن القول بأن الانفعالات سواء كانت إيجابية أو سلبية، فهي ضرورية لحياتنا اليومية، فهي تشبع حاجاتنا اليومية، وتقود الإنسان، وتوجه قدراته، وتتحكم بقراراته، لذلك، فإنه من المهم جداً توافر الذكاء الانفعالي عند الفرد مما يساعده على تكوين قيم أساسية ومهمة تساعده على النهوض بمستقبله ومواكبة الحياة بنجاح، فالمستقبل سيكون لأولئك الذين يمتلكون معدلات ذكاء انفعالي مرتفعة. ومن هنا أكد أزوباردي على الشعار القائل "الذكاء العقلي يساعدك في الحصول على الوظيفة، أما الذكاء الانفعالي فهو الذي يساعدك في الحفاظ على هذه الوظيفة، والارتقاء نحو الأفضل".

ويمكن القول إن التمتع بقدر كبير من الذكاء الانفعالي (EQ) يمكن أن يكون له أهمية أكبر لتحقيق النجاح في الحياة من أهمية نسبة الذكاء (IQ) الذي يتم قياسه باختبار مقنن من الذكاء اللفظي وغير اللفظي القابل للإدراك. وكان لكتاب دانيال جولمان الصادر عام (١٩٩٥) بعنوان الذكاء الانفعالي، الذي كان من أكثر الكتب رواجًا في تلك الفترة، الفضل في توصيل هذا المفهوم إلى الوعي العام للناس. فالاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي يبدأ بالمضمون المتعلق به لتنشئة أو تربية الأطفال وتعليمهم، ولكنه يمتد أيضًا من حيث أهميته إلى أماكن العمل، بل وإلى العلاقات البشرية بشكل عام. وقد أظهرت الدراسات أن نفس مهارات الذكاء الانفعالي التي تدركها في طفلك، كإصراره على التعلم، والتي يلحظها عليه مدرسه تكون محببة إلى أصدقائه عند ممارسة نشاطه معهم في الملعب (شابيرو، ٢٠٠٤).

وتعددت تعريفات الذكاء الانفعالي، وهذه التعريفات وتعددها، تؤكد على وجود الغموض في

مفهوم الذكاء الانفعالي. ومن هذه التعريفات: تعريف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990; 1997) حيث قدما العديد من التعريفات للذكاء الانفعالي، لعل أشهرها: أن الذكاء الانفعالي هو القدرة على تمييز الانفعالات، وإنتاجها، لمساعدة التفكير في فهم الانفعال وإدراكه، وتنظيم انعكاسه، وبالتالي يشجع التحسن في النمو الانفعالي والعقلي، وهذا يشير إلى أن الانفعالات تعمل على جعل التفكير أكثر ذكاء، وتدفع الفرد ليفكر بانفعالاته بطريقة ذكية. كما عرف تيترك (Titrek, 2009) الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة الكفاءات الانفعالية والاجتماعية التي تحدد كيفية تواصل الفرد مع ذاته والآخرين من حوله.

وفي ضوء ما سبق، يمكن تعريف الذكاء الانفعالي على أنه القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة.

وهناك بعض النماذج والنظريات التي تناولت الذكاء الانفعالي، ولعل من أكثرها شهرة، نموذج جولمان الذي تم الاستناد إليه في بناء البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي في هذه الدراسة، ونظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي، ونموذج وايزنجر، ونموذج بار- اون، ونموذج مونتيماير وسبي.

أولاً: نموذج جولمان: حدد جولمان (Goleman, 1998) خمسة مكونات للذكاء الانفعالي يجب أن تتكامل وتوجد في كل أوجه النشاط، وهذه المكونات وهي الوعي بالذات والتنظيم الذاتي والدافعية والتقمص العاطفي والمهارات الاجتماعية.

ثانيًا: نظرية ماير وسالوفي: فقد أشارا إلى الأهمية الملحة لوضع نظرية تفرض نوعًا جديداً من أنواع الذكاء، يركز على الفروق الفردية بين الناس في معالجة المعلومات الانفعالية. وتستند هذه النظرية إلى فكرة أن أحداث الحياة المتنوعة تشتمل على معلومات انفعالية مهمة يجب أن يتم معالجتها بطرق مختلفة عن طرق معالجة المعلومات المعرفية، وأن الأفراد يختلفون في قدرتهم على هذه المعالجة، لذلك فإن قدرة الفرد على التعرف إلى انفعالاته الذاتية، وانفعالات الآخرين، وقدرته على توظيف هذه المعلومات تزيد من فعاليته، وكذلك في حل المشكلات الحياتية التي تواجهه (Mayer & Salovey, 1990).

ثالثًا: نموذج وايزنجر في الذكاء الانفعالي: استند وايزنجر (Weisinger, 2004) في بناء هذا النموذج على نظرية سالوفي وماير في الذكاء الانفعالي، حيث صور من خلال هذا النموذج ثلاث كفاءات متصلة بالبعد الشخصي وهما الوعي بالذات وإدارة الانفعالات والدافعية

الذاتية.

رابعًا: نموذج بار-أون: عرف بار-أون (Bar-on, 2000) الذكاء الانفعالي، بأنه مجموعة من القدرات الانفعالية بين الشخصية، وبين الأشخاص، التي تؤثر في القدرات الكلية للشخص ليتكيف مع المتطلبات والضغوطات البيئية المحيطة. وحسب هذا النموذج، فإن الأذكياء انفعاليًّا، هم أولئك الأشخاص القادرين على التعرف إلى انفعالاتهم، والتعبير عنها، وهم القادرون على امتلاك اعتبار ذات إيجابي، وعلى تفعيل إمكاناتهم الكامنة في داخلهم، وقيادة أنفسهم نحو حياة سعيدة متوازنة، وهم كذلك القادرون على فهم مشاعر الآخرين، والطريقة التي يشعرون بها، وهم القادرون على إقامة علاقات متبادلة مسؤولية ومقنعة، ومرضية مع الآخرين، والحفاظ على هذه العلاقات.

خامسا: نموذج مونتيماير وسبي: أشار مونتيماير وسبي (Montemayor & Spee, 2004) إلى أن الذكاء الانفعالي الذي قدمته النماذج الأخرى يمكن تصنيفه في الفئات الآتية:

١. الوعي (الإدراك) الانفعالي للذات: وهي القدرة على تمييز الانفعالات الذاتية.

٢. الوعي (الإدراك) الانفعالي للآخرين: وهي القدرة على تمييز انفعالات الآخرين.

٣. الإدارة الانفعالية للذات: وهي القدرة على السيطرة على الانفعالات الذاتية.

٤. الإدارة الانفعالية للآخرين: وهي القدرة على السيطرة على انفعالات الآخرين.

الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي: أشارت البحوث التي راجعت الأدب النظري للذكاء الانفعالي إلى أنه قد يكون شكلاً، أو جزءاً من الذكاء الاجتماعي (Abraham, 1999; Mayer & Salovey, 1993) ، فقد عرف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) الذكاء الاجتماعي بأنه القدرة على التكيف، والتفاعل وفقا للظروف الاجتماعية المختلفة، كما زعما أن الذكاء الانفعالي هو مكون فرعي من الذكاء الاجتماعي، وهو يستلزم القدرة على مراقبة الفرد لمشاعره، وانفعالاته، ليميز بينها، وليستخدم هذه المعرفة لإرشاد تفكيره وتصرفاته. في حين أننا لم نجد من قال إن الذكاء الاجتماعي يمكن اعتباره جزءاً من الذكاء الانفعالي.

وكما يتبين من تعريفات الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، فإن هناك تداخلاً بين بنيتي هذين النوعين من الذكاء، ومن هنا جاء النقد الذي وجه إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي بأنهما لم يقدما شيئًا جديداً، وإنما كانت نظريتهما عبارة عن إعادة صياغة للذكاء الاجتماعي، (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001) فالقدرة على فهم التعبيرات غير اللفظية مثلاً، كانت محوراً رئيسًا لكثير من دراسات الذكاء الاجتماعي (Barnes & Sternberg, 1989)، كما تركز كل من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي

على التقمص العاطفي الذي يعد جزءاً رئيسًا من كلا المفهومين، هذا بالإضافة إلى أن المكون الخامس من مكونات الذكاء الانفعالي حسب نموذج جولمان، وهو مكون "المهارات الاجتماعية" الذي يتألف من التأثير في الآخرين، والتواصل، وإدارة الخلافات، والقيادة، وبناء الروابط، والتعاون، والعمل الجماعي، تد من صميم اهتمامات الذكاء الاجتماعي (Graves, 2000) ولتبرير ذلك، دافع ماير وسالوفي عن نظريتهما بالقول إن الذكاء الانفعالي أكثر تركيزاً من الذكاء الاجتماعي، فهو يقتصر في تناوله لحل المشكلات على الجوانب الانفعالية في حل المشكلات، بعكس الذكاء الاجتماعي الذي يتناول الجوانب الانفعالية، والجوانب الاجتماعية على حد سواء في حل المشكلات المطروحة (Kobe, Reiter–Palmon & Rickers, 2001). كما أن الذكاء الانفعالي يتناول الانفعالات الذاتية التي تعد مهمة للنمو الشخصي، ولا يقتصر على انفعالات الآخرين كما هو الحال في الذكاء الاجتماعي (Mayer & Salovey, 1993).

كما أشار جولمان (Goleman, 1998) إلى أن الذكاء الاجتماعي الذي كان ثورندايك أحد المفكرين الأوائل الذين حاولوا تعريفه، هو نفسه ما يعرف اليوم باسم الذكاء الانفعالي. وهذا الطرح من قبل جولمان يعتبر تأييداً للنقد الذي تم توجيهه إلى ماير وسالوفي بأن نظريتهما في الذكاء الانفعالي لم تقدم شيئًا جديداً، وإنما هي عبارة عن إعادة تسمية للذكاء الاجتماعي بمسمى جديد.

ومن الدراسات التي تناولت متغيري الذكاء الاجتماعي والانفعالي، دراسة كوكيانين وزملاؤه (Kaukiainen et al., 1999) وهي دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي، والتقمص العاطفي، وثلاثة أشكال من السلوك العدواني. وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من (٥٢٦) طفلاً من ثلاث مجموعات عمرية (١٠، ١٢، ١٤) سنة. وبعد تحليل البيانات المتجمعة، توصلت الدراسة إلى أن التقمص العاطفي يرتبط بشكل سلبي ودال إحصائيًّا مع جميع أشكال العدوان لدى مجموعات الدراسة، ما عدا العدوان غير المباشر لدى أفراد المجموعة العمرية (١٢) سنة حيث تؤكد هذه النتيجة أن العدوان غير المباشر يتطلب ذكاء اجتماعيًّا أكثر مما تتطلبه الأشكال المباشرة للعدوان.

وأجرى بجركفست، وستيرمان، وكوكيانين (Bjrkqvist & Marine 2000) دراسة هدفت إلى مراجعة بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الاجتماعي، والتقمص العاطفي، والسلوك في مواقف النزاع. وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، كان من ضمنها: أن الذكاء الاجتماعي يعد متطلبًا أساسيًّا للتعامل مع جميع أشكال سلوكيات النزاع، سواء في السلوكيات المقبولة اجتماعيًّا، أو في السلوكيات غير الاجتماعية Antisocial. وكذلك

تبين أن الذكاء الاجتماعي، وفي ظل وجود سلوكيات التقمص العاطفي يلعب دوراً مهماً في مقاومة العدوان. أما عندما تم إبعاد متغير التقمص العاطفي، فقد زادت الارتباطات الإيجابية بين الذكاء الاجتماعي، وجميع أشكال العدوان، في حين نقصت الارتباطات الإيجابية بين الذكاء الاجتماعي وقرارات الحلول السلمية في حل النزاع.

كما أجرى كولب وويدي (Kolb & Weede, 2001) دراسة هدفا من خلالها إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في الذكاء الانفعالي على رفع مستوى المهارات الاجتماعية لدى عينة تكونت من (٦٥) طفلاً تراوحت أعمارهم ما بين (١٣-١٥) سنة. وبعد تطبيق البرنامج الذي احتوى على نشاطات في التعليم التعاوني والتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي في عينة الدراسة، أشارت النتائج إلى زيادة ملحوظة في الذكاء الانفعالي، والسلوك الاجتماعي عند أفراد عينة الدراسة تعزا للبرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة.

وأجرت كوب، وريتر-بالمون، وريكرز (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001) دراسة من أجل فحص قوة العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والذكاء الاجتماعي من جهة، والخبرات القيادية من جهة أخرى. وقد أجريت الدراسة على عينة قوامها (١٩٢) طالبًا أكملوا مقاييس في الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، ومقياساً في الخبرات القيادية. وبعد إجراء تحليل الانحدار، بينت النتائج أن كلا من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي عملا على تفسير التباين في الخبرات القيادية، ولكن، وعلى الرغم من أن الذكاء الانفعالي قد فسر نسبة من التباين في الخبرات القيادية، إلا أنه لم يضف أي تباين جديد بعد الذكاء الاجتماعي. وتبين أن الذكاء الاجتماعي يلعب دوراً رئيسًا في المهارات القيادية أكثر من الذكاء الانفعالي.

ويشير لوبز وآخرون (Lopes, et al., 2004) إلى دراستين هدفتا إلى الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية تم إجراؤهما على عينتين من الطلبة في إحدى المدارس الأمريكية الأولى بلغت ١١٨ طالبا وطالبة والثانية بلغت ١٠٣ طالب وطالبة. أشارت النتائج إلى وجود علاقة ايجابية بين القدرة على إدارة الانفعالات وجودة العلاقات الاجتماعية بين الطلبة.

وفي دراسة حديثة لفابيو وبلوستين (Fabio & Blustein, 2010) حول علاقة الذكاء الانفعالي باتخاذ القرارات خلال حالات الصراع على عينة من ٥٢٨ من طلبة المدارس الإيطالية، وجد الباحثان أن هناك علاقة إيجابية بين الذكاء الانفعالي من جهة وأنماط المواقف الايجابية في الصراع وعلاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الانفعالي وأنماط المواقف السلبية في الصراع داعيًا إلى المزيد من البحث في العلاقة بين الذكاء الانفعالي والمكونات الاجتماعية.

ويتضح من استعراض الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة التي تم ذكرها، أن هناك تداخلا كبيراً بين مفهومي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، بل أن البعض يذهب أبعد من ذلك فيستخدم كلا المفهومين للدلالة على شيء واحد. كما نلاحظ أن هناك تباينًا واضحًا بين بعض هذه الدراسات من حيث طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والانفعالي والمهارات المرتبطة بكليهما حيث أشارت دراسة كولب وويدي (Kolb & Weede, 2001) بوضوح إلى أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يعزز الذكاء الاجتماعي بينما استنتجت الدراسات الأخرى هذه العلاقة من خلال ربطهما مع متغيرات أخرى كالعدوان والقيادة (Kaukiainen et al., 1999; Bjrkqvist & Marine 2000; Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001).

يتضح مما سبق أن هناك وجهات نظر كثيرة تؤيد التداخل القائم بين مهارات كل من الذكاء الانفعالي والاجتماعي ويمكن رؤية ذلك بوضوح عند الحديث عن تعريفات كل منهما والمهارات الفرعية التي يتضمنها كل نوع في ضوء وجهات النظر السابقة. ويعزز عدم وضوح هذه العلاقة أهداف وأهمية الدراسة الحالية التي تسعى إلى الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، على درجات الطلبة على مقاييس الذكاء الاجتماعي والانفعالي، وبالتالي الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

## مشكلة الدراسة

يرى علماء النفس أن هناك ارتباطًا بين المهارات الاجتماعية، والمهارات الانفعالية من جهة، والعديد من الاضطرابات الانفعالية، خصوصًا الاكتئاب، واليأس، والشعور بالعزلة الاجتماعية من جهة أخرى (Goleman, 1998). لذلك أكد علماء النفس على ضرورة الاهتمام بتصميم برامج تدريبية لتنمية المهارات الانفعالية، والاجتماعية، والتدريب عليها، وذلك لتحقيق أعلى مستوى ممكن من النمو الاجتماعي، والانفعالي، والصحة النفسية، مما ينعكس إيجابيًّا على مفهوم الذات الذي يرتبط ارتباطا إيجابيًّا بالسمات الشخصية المختلفة، وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة مع الآخرين. فقد أظهرت الدراسات أن الأفراد الذين يمتلكون مهارات الذكاء الانفعالي، أظهروا تميزاً في الجوانب الاجتماعية، وهم يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو ذواتهم، وذوات الآخرين.

وبإلقاء نظرة على مكونات الذكاء الانفعالي ومكونات الذكاء الاجتماعي يمكن ملاحظة

أن هناك تداخلاً بين مكونات كلا المفهومين، حيث يركز كلاهما على التقمص العاطفي، كما أن القدرة على فهم التعبيرات غير اللفظية، كانت محوراً رئيسًا لكثير من دراسات الذكاء الاجتماعي، وينطبق هذا الكلام أيضًا على المهارات الاجتماعية التي تعد إحدى المكونات الفرعية في نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، وهي في الوقت نفسه تحتل ركنًا رئيسًا في بنية الذكاء الاجتماعي.

وبناء على التداخل الكبير بين مفهومي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، فإنه يحق لنا أن نتساءل حول ما إذا كان الذكاء الانفعالي يمكن اعتباره بنية أو تركيبًا مستقلاً بذاته، أو يمكن تمييزه عن بنية الذكاء الاجتماعي.

## أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- محاولة الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء في درجات الذكاء الانفعالي والاجتماعي.

٢- محاولة الكشف عن أثر التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي في درجات الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي؟

٣- الكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي.

## أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟

٣- هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي قبل التدريب وبعده؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة النظرية في ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والاجتماعي للكشف عن حقيقة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، قبل التدريب وبعده، والكشف عما إذا كان التدريب على مهارات أحد هذين النوعين من الذكاء يعمل على تحسين النوع الآخر، وذلك للوقوف على حقيقة أن الذكاء الانفعالي هو جزء من الذكاء الاجتماعي، أم أنه يعتبر مفهومًا مستقلاً وله بنيته الخاصة.

وهناك أهمية أخرى لهذه الدراسة تتعلق في توفير برامج تدريبية لمهارات الذكاء الاجتماعي والانفعالي لطلبة الصف العاشر الأساسي ممن هم في عمر (١٥-١٦) سنة، حيث تعد هذه الفترة من العمر جزءاً من مرحلة المراهقة المبكرة التي تمتد من عمر (١٢-١٦) سنة، حيث يسعى المراهق إلى الاستقلال، ويرغب في التخلص من القيود والسلطات التي تحيط به. وأهم ما يميز هذه المرحلة هو أنها فترة انفعالات عنيفة، ويلاحظ على المراهق أيضا أن انفعالاته في تقلب مستمر، والمراهق إذا أثير أو غضب أو شعر حتى بالفرح، فإنه لا يستطيع التحكم بتصرفاته الظاهرية الناجّة عن حالته الانفعالية. لذلك يؤمل من نتائج الدراسة الحالية وبرامجها مساعدة المراهقين على التكيف السليم مع أنفسهم، ومع المحيطين بهم، ومن أجل الوصول إلى أفضل مستويات الصحة النفسية الاجتماعية والانفعالية.

## تعريف المصطلحات:

**الذكاء الاجتماعي:** هو القدرة على استشفاف المشاعر الإنسانية، والدوافع، والحالة المزاجية للآخرين، وبناء علاقات ناجحة معهم، والعمل في فريق، وإبداء التعاطف معهم. ويعبر عن هذا الذكاء في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي.

**الذكاء الانفعالي:** هو القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها، وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي، والمهني، وتعلمه المزيد من المهارات الإيجابية للحياة. ويعبر عن هذا الذكاء في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده عثمان ورزق وطوره الباحثان ليناسب البيئة الأردنية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم ضمن ثلاث مجموعات واختبارات قبلية (O1) وبعدية مع اعتماد التعيين العشوائي لتوزيع المجموعات الثلاث وفق التصميم الآتي:

المجموعة التجريبية الأولى: (R --- O1 O2 --- X1 --- O1 O2)

المجموعة التجريبية الثانية: (R --- O1 O2 --- X2 --- O1 O2)

المجموعة الضابطة: (R --- O1 O2 ---------- O1 O2)

حيث (X1) تساوي البرنامج التدريبي على الذكاء الاجتماعي، (X2) تساوي البرنامج التدريبي على الذكاء الانفعالي، (R) تساوي تعيين عشوائي، (O1) تساوي مقياس الذكاء الاجتماعي، (O2) تساوي مقياس الذكاء الانفعالي.

### متغيرات الدراسة

واشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: البرنامج التدريبي. وله ثلاثة مستويات:

١. البرنامج التدريبي للذكاء الاجتماعي (المجموعة التجريبية الأولى).

٢. البرنامج التدريبي للذكاء الانفعالي (المجموعة التجريبية الثانية).

٣. عدم وجود برنامج تدريبي (المجموعة الضابطة).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

١. الذكاء الاجتماعي.

٢. الذكاء الانفعالي.

وقد قام الباحثان باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

١. للإجابة عن السؤالين الأول والثاني، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) وذلك لضمان التجانس القبلي بين المجموعات الثلاث حيث يعمل اختبار وتحليل التباين الأحادي المصاحب على أخذ الفروق القبلية -إن وجدت- في الاعتبار من خلال تعديل قيم المتوسطات الحسابية البعدية.

٢. للإجابة عن السؤال الثالث، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون.

## عينة الدراسة

تم اختيار أفراد عينة الدراسة المكونة من (٥٩) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور في إحدى مدارس محافظة إربد-الأردن الحكومية بطريقة العينات المتيسرة، وذلك لتعاون المدرسة مع الباحثين. وتوزع أفراد عينة الدراسة في ثلاث شعب، وقام الباحثان بتوزيع الشعب على المجموعتين التجريبيتين، والمجموعة الضابطة عشوائيًّا، حيث كانت وحدة الاختيار هي الشعبة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على مجموعاتها الثلاث.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد عينة الدراسة على مجموعاتها الثلاث**

| المجموعة | الشعبة | عدد لطلبة |
|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى | جـ | ٢٠ |
| المجموعة التجريبية الثانية | أ | ٢٠ |
| المجموعة الضابطة | ب | ١٩ |

## أدوات الدراسة

### أولاً: مقياس ستيرنبيرغ للذكاء الاجتماعي

قام ستيرنبرغ (Sterenberg, 1984) بإعداد مقياس الذكاء الاجتماعي، وذلك من خلال استقصائه للأدب النظري المتعلق بما يسمى بالنظريات الضمنية للذكاء الاجتماعي، وقد تكون المقياس من (٥٣) فقرة. وقد قام الباحثان بترجمة فقرات هذا المقياس إلى اللغة العربية، ثم تم عرضها على أحد الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية من أجل التأكد من سلامة الترجمة، وبعد ذلك تمت ترجمة فقرات المقياس من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية مرة أخرى من قبل أستاذ آخر من الأساتذة المختصين في اللغة الإنجليزية، وبعد التأكد من مطابقة النسخة الأصلية للمقياس بلغته الإنجليزية، مع النسخة المترجمة، بدأ الباحثان بعمل إجراءات استخراج الصدق والثبات للمقياس تمهيداً لتطبيقه على أفراد عينة الدراسة.

### ثانيًا: مقياس الذكاء الانفعالي

قام عثمان ورزق (٢٠٠١) بصياغة فقرات المقياس بصورته الأولية، التي تكونت من (٦٤) فقرة. وقد اعتمد الباحثان في صياغتهما لفقرات المقياس على التعريف الإجرائي الذي قاما بتحديده من خلال رصدهما لمختلف الخصائص السلوكية التي تعبر عن الذكاء الانفعالي من خلال ما قدمه كل من جولمان (Goleman, 1998)، وماير وسالوفي (Mayer &

(Salovey, 1990; 1993). وبعد صياغة فقرات المقياس تم فحصها من قبل الباحثين، وثلاثة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة المنصورة، وأسفر عن ذلك إجراء أربعة تعديلات في صياغة فقرات المقياس. وبعد إعداد تعليمات المقياس تم تطبيقه على عينة مكونة من (٤٢) طالبًا وطالبة في كلية التربية في جامعة المنصورة. ثم استخدم أسلوب التحليل العاملي المتعامد، وأسفر التحليل عن انبثاق خمسة عوامل، واستبعاد (٦) فقرات، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية مكونًا من (٥٨) فقرة.

## صدق المقياسين

قام الباحثان بالتحقق من صدق المقياسين للتأكيد على صدق البناء، وذلك كما يأتي:

تم تطبيق المقياسين على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة بلغ عدد أفرادها ستة وخمسين طالبًا (ن=٥٦)، وذلك لأغراض التحقق من صدق البناء، حيث تم حساب معامل ارتباط كل فقرة من فقرات كل مقياس مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة، وكذلك مع الدرجة الكلية للمقياس. بعد ذلك، تم اعتماد معيارين للإبقاء على الفقرة في المقياس وهما يجب أن تتمتع الفقرة بدلالة إحصائية في ارتباطها مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه ومع العلامة الكلية للمقياس، والمعيار الثاني يجب أن لا يقل ارتباط الفقرة مع العلامة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ومع العلامة الكلية للمقياس عن (٠,٢٥).

وبعد تطبيق المعيارين السابقين على جميع فقرات المقياسين، تم استبعاد الفقرات التي لم تحقق المعيارين المعتمدين. حيث أصبح مقياس الذكاء الاجتماعي بشكله النهائي مكونًا من (٤٨) فقرة. فيما أصبح مقياس الذكاء الانفعالي مكونا من (٤٣) فقرة.

## ثبات المقياسين

بعد الانتهاء من إجراءات صدق البناء، وحذف الفقرات التي لم تحقق المعيارين المعتمدين، تم حساب ثبات المقياسان بثلاث طرق هي: التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ كمؤشر على ثبات التجانس الداخلي للمقياس، والاختبار-إعادة الاختبار كمؤشر على ثبات الاستقرار، وكان الفاصل الزمني بين الاختبار وإعادة الاختبار خمسة عشر يومًا، ويبين الجدول (٢) قيم الثبات لمقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

**الجدول رقم (٢)**
**ثبات مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي**

| المقياس | التجزئةالنصفية | كرونباخ –ألفا | الإعادة |
|---|---|---|---|
| مقياس الذكاء الاجتماعي | ٠,٩٣ | ٠,٩٣ | ٠,٨٠ |
| مقياس الذكاء الانفعالي | ٠,٨٥ | ٠,٨٦ | ٠,٧٩ |

مما سبق، تم اعتبار أن مقياسي الذكاء الاجتماعي و الذكاء الانفعالي يتمتعان بدلالات صدق وثبات كافية لأغراض الدراسة الحالية.

## تصحيح المقياسين

عند تصحيح المقياسين، يعطى المفحوص ثلاث درجات عند إجابته بدرجة عالية، ودرجتين عند إجابته بدرجة متوسطة، ودرجة واحدة عند إجابته بدرجة منخفضة. وبذلك تكون أقل درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي هي الدرجة (٤٨)، في حين تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها هي الدرجة (١٤٤). أما على مقياس الذكاء الانفعالي فتكون أدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي الدرجة (٤٣)، في حين تكون أعلى درجة هي الدرجة (١٢٩).

## ثالثًا: البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي

**الإطار النظري للبرنامج:** بني هذا البرنامج على ما أسماه فورد (Ford, 1983) بالنظريات الضمنية للذكاء الاجتماعي التي ترى أن هناك أربع أفكار رئيسة تمثل خصال الشخص الذكي اجتماعيًّا، وهذه الخصال تتمثل في: (الحساسية تجاه الآخرين، وامتلاك السمات القيادية والتواصل مع الآخرين، والاستمتاع في النشاطات الاجتماعية، والاستبصار الجيد للذات) نظرا لتقبل هذا التوجه من العديد من الباحثين.

**افتراضات البرنامج:** وقد تم الاستناد في بناء هذا البرنامج إلى ثلاثة افتراضات وهي:

١. يتكون الذكاء الاجتماعي من عدد من القدرات الرئيسة هي: الحساسية تجاه الآخرين، وامتلاك السمات القيادية ومهارات التواصل مع الآخرين، والاستمتاع في النشاطات الاجتماعية، والاستبصار الجيد للذات.

٢. يمكن بناء برامج تدريبية تساعد الطلبة في تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لديهم.

٣. توجد فروق فردية بين الناس في درجة امتلاكهم للذكاء الاجتماعي.

أهداف البرنامج: الهدف العام لهذا البرنامج هو: "تنمية مهارات الذكاء الاجتماعي لدى طلبة

الصف العاشر الأساسي الذكور". ويتفرع عن هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية. وقد قام الباحثان بتصميم أربعة مواقف تدريبية لكل مهارة من مهارات الذكاء الاجتماعي الفرعية سابقة الذكر، وبذلك تكون البرنامج من ستة عشر موقفًا تدريبيًّا، بالإضافة إلى لقاء تمهيدي يهدف إلى التعارف بين الباحث المشارك في التنفيذ والطلبة والتمهيد لتطبيق البرنامج التدريبي واستخدام جزء من الجلسة الأخيرة لختام البرنامج.

مكونات البرنامج: تكون البرنامج بصورته النهائية من أربعة مكونات وستة عشر موقفاً تدريبياً، وذلك كما يأتي:

**المكون الأول:** الحساسية تجاه الآخرين: ويشمل مواقف: استرجاع الذكريات الطيبة، وخالد ووالده، والرجل الضرير، والصداقة.

**المكون الثاني:** امتلاك السمات القيادية ومهارات التواصل مع الآخرين: ويشمل مواقف: الطالب المعلم، والإذاعة المدرسية، والقائد الناجح، وانتخابات الجمعية الطلابية.

**المكون الثالث:** الاستمتاع في النشاطات الاجتماعية: ويشمل مواقف: الرسم الجماعي، وتأليف القصص الجماعي، والخبرات الاجتماعية، ومشاركة الآخرين.

**المكون الرابع:** الاستبصار الجيد للذات: ويشمل المواقف: تمييز المشاعر، والتعبير عن المشاعر، وأنا، وطموحي للمستقبل.

## رابعًا: البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي

**الإطار النظري للبرنامج:** بني هذا البرنامج بالاستناد إلى نظرية جولمان في الذكاء الانفعالي، التي تعاملت مع الذكاء الانفعالي على أنه مجموعة من المهارات الرئيسة التي تتضمن: الوعي بالذات، والقدرة على إدارة الانفعالات، والدافعية، والتقمص العاطفي، والمهارات الاجتماعية. وينبثق عن كل من هذه المهارات الرئيسة عدد من المهارات الفرعية.

**افتراضات البرنامج:** لقد تم الاستناد في بناء هذا البرنامج إلى الافتراضات الآتية:

١.يتكون الذكاء الانفعالي من عدد من المهارات الرئيسة، هي التنظيم الذاتي، وإدارة الانفعالات، والدافعية، والتقمص العاطفي، والمهارات الاجتماعية.

٢. يمكن تنمية قدرات الذكاء الانفعالي، والتدريب عليها من خلال بناء برامج تدريبية تساعد الطلبة على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي.

٣. توجد فروق فردية بين الناس في درجة امتلاكهم للذكاء الانفعالي.

**أهداف البرنامج:** الهدف العام لهذا البرنامج هو : "تنمية مهارات الذكاء الانفعالي لدى طلبة

الصف العاشر الأساسي الذكور". ويتفرع عن هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية. وقد قام الباحثان بتصميم ثلاثة مواقف تدريبية لكل مهارة من مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسة سابقة الذكر، وبذلك تكون البرنامج من خمسة عشر موقفًا تدريبيًّا، بالإضافة إلى لقاء تمهيدي يهدف إلى التعارف بين الباحث المشارك في التنفيذ والطلبة والتمهيد لتطبيق البرنامج التدريبي واستخدام جزء من الجلسة الأخيرة لختام البرنامج.

**مكونات البرنامج:** قام الباحثان بتصميم ثلاثة مواقف تدريبية لكل مهارة من مهارات الذكاء الانفعالي الرئيسة سابقة الذكر، وبذلك تكون البرنامج من خمسة عشر موقفاً تدريبياً، بالإضافة إلى لقاء تمهيدي يهدف إلى التعارف بين الباحث والطلبة، وتحقيق نوع من الألفة التي تسهل مهمة الباحث في المواقف التدريبية مما ينعكس إيجابياً على عملية تطبيق البرنامج، وكذلك تحديد الهدف العام من البرنامج ومكوناته، وتقديم فكرة عن مهارات الذكاء الانفعالي. وقد تم تكييف هذا البرنامج في تخطيطه، وأهدافه، وافتراضاته، بطريقة تتلاءم مع الخصائص النمائية، وحاجات وميول واتجاهات طلبة الصف العاشر الأساسي الذكور ممن هم في عمر (١٥-١٦) سنة.

وقد تكون البرنامج بصورته النهائية من خمسة عشر موقفاً تدريبياً، وذلك كما يأتي

**المكون الأول**: الوعي بالذات: ويشمل نقد الذات، ووصفي لذاتي، وثقتي بنفسي.

**المكون الثاني:** التنظيم الذاتي: ويشمل ضبط الانفعال، ووظيفة الجغرافيا، والرسوب في الامتحان.

**المكون الثالث:** الدافعية: ويشمل: مواجهة الفشل وتجاوزه، وتوقع النجاح، والتخطيط للحصول على علامة عالية.

**المكون الرابع:** التقمص العاطفي: ويشمل فريق الطوارئ، والأصدقاء، وحازم والطفل.

**المكون الخامس:** المهارات الاجتماعية: ويشمل مهارات التخاطب، والتوسط بين الزميلين، ومسابقة الوسائل التعليمية.

**المواد اللازمة لتطبيق البرنامجين:** قام الباحثان عند تطبيق البرنامج باستخدام العديد من المواد هي: شفافيات، وجهاز عرض شفافيات (Overhead Projector)، وبطاقات، ونصوص، وحوارات، وأقلام، وأوراق بيضاء، وسبورة، وطباشير.

الإستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامجين: لتحقيق قدر من التوازن، وكمحاولة لضبط أثر الإستراتيجيات المستخدمة في تطبيق البرنامجين وحتى لا يكون لها أثر في تفسير التباين بين المجموعتين التجريبيتين وفي نتائج الدراسة، فقد قام الباحثان باستخدام إستراتيجيات

متشابهة في الجلسات التدريبية لكل من المجموعتين التجريبيتين، حيث استخدم الباحث في تطبيق البرنامجين التدريبيين عدداً من الإستراتيجيات، هي: الحوار والمناقشة، ولعب الأدوار، والعصف الذهني، والتأمل، والتخيل، والتغذية الراجعة.

التقويم المستمر للبرنامجين: حرص الباحثان على التفاعل مع الطلبة، وفتح الحوارات خلال الجلسات التدريبية، حول مدى فهم الطلبة للإجراءات التي يتم استخدامها في الجلسات التدريبية، ومدى استيعاب الطلبة للمواقف التدريبية، ومعرفة آرائهم بكل ما يتعلق بعملية تطبيق البرنامجين، كما حرص الباحثان على تقديم التغذية الراجعة، والإجابة عن أسئلة الطلبة المتعلقة بالبرنامج وافتراضاته، وأهدافه، وإجراءات تطبيقه، وأية أسئلة أو استفسارات قام الطلبة بطرحها، لأن كل ذلك كان من شانه أن يساعد المدرب في عملية تقويم مدى نجاح تطبيق وتنفيذ البرنامج، وسلامة إجراءاته، ومدى مناسبة كل من الإستراتيجيات، والأهداف الخاصة، والأدوات المستخدمة في البرنامج. وقد كان هناك توجه كبير من الطلبة للاستفسار، وطرح الأسئلة خلال الجلسات التدريبية، حيث أبدى كثير من الطلبة اهتماماً من خلال استفساراتهم التي تتعلق بالبرنامجين التدريبيين، كما كانت هناك بعض الاستشارات من قبل بعض الطلبة حول بعض المشكلات التي يواجهونها في حياتهم الشخصية، وكيفية الاستفادة من محتوى البرنامجين في التغلب على هذه المشكلات أو التعامل معها.

**تحكيم البرنامجين:** بعد الانتهاء من إعداد البرنامجين بمهماتهما، ومواقفهما، وإجراءات تنفيذهما، بصورتها الأولية تم عرضهما على عدد من الأساتذة المختصين في علم النفس التربوي، والإرشاد التربوي، ومناهج التدريس بلغ عددهم سبعة محكمين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم على البرنامجين. وبعد الانتهاء من عملية التحكيم تم الأخذ بملاحظات المحكمين، وتم إعداد البرنامجين بصورتهما النهائية تمهيداً للبدء بتطبيقهما على عينة الدراسة. ومن الجدير بالذكر أنه قد طلب من المحكمين النظر في مدى تداخل البرنامجين من حيث طبيعة الأنشطة والأهداف والمهارات التي تم التدريب عليها وقد أجمع المحكمون على استقلالية كل برنامج رغم وجود بعض التشابه المحدود في المهارات التي تم التدريب عليها ولذلك حاول الباحثان تعميق استقلالية الأنشطة من خلال تقريب الأنشطة المتوافرة في برنامج الذكاء الاجتماعي إلى المواقف والمهارات الاجتماعية وكذلك تقريب المواقف في برنامج الذكاء الانفعالي نحو المواقف والمهارات الانفعالية.

## إجراءات الدراسة

بعد الانتهاء من إعداد البرنامجين التدريبيين، وتحكيمهما، واستخراج الصدق والثبات لأدوات الدراسة، قام الباحثان باختيار المدرسة التي أجريت فيها الدراسة، وتم تحديد الشعب الثلاث التي طبقت عليها إجراءات الدراسة في مدرسة بشرى الثانوية الشاملة للبنين ووزعت عشوائيًّا على مجموعات الدراسة الثلاث (التجريبيتين والضابطة)، بعد ذلك تم الحصول على الموافقات الإدارية من الجهات الرسمية وزيارة المدرسة والتعرف إلى مديرها وطلبتها وإعلامهم بأهداف الدراسة ومدتها.

تم إجراء الاختبار القبلي للمجموعات الثلاث على مقياسي الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي. ثم بدأت عملية تطبيق البرنامجين التدريبيين على المجموعتين التجريبيتين بينما بقيت المجموعة الضابطة على وضعها الطبيعي دون معالجة. وبعد الانتهاء من تطبيق البرنامجين، تم إجراء الاختبار البعدي لمجموعات الدراسة الثلاث على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. وكانت هذه الإجراءات وفق جدول زمني استمر حوالي سبعة أسابيع، حيث كان التطبيق بواقع ثلاث جلسات أسبوعيًّا. بعد ذلك أدخلت البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، وتم تحليلها باستخدام برنامج (SPSS) للتوصل إلى النتائج.

وعمل الباحثان على حساب التجانس القبلي في المتوسطات الحسابية القبلية لمقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الذكاء الاجتماعي للمجموعات الثلاث رغم استخدام الباحثين لتحليل التباين المصاحب، وقد أشارت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً (٠,٠٥) بين متوسطات مقياس الذكاء الانفعالي ومقياس الذكاء الاجتماعي.

## نتائج الدراسة

### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

للإجابة عن هذا السؤال "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha$=٠,٠٥) في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟"، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة البعدي على مقياس الذكاء الاجتماعي حسب المجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي حسب المجموعة**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى (تدريب اجتماعي) | ٢٠ | ٢,٤٠ | ٠,١٨ |
| المجموعة التجريبية الثانية (تدريب انفعالي) | ٢٠ | ٢,٣٤ | ٠,٢٢ |
| المجموعة الضابطة (بدون تدريب) | ١٩ | ٢,١٨ | ٠,٢١ |
| الكلي | ٥٩ | ٢,٣١ | ٠,٢٢ |

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي حسب مجموعات الدراسة. ومن أجل اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) الذي يعمل على ضبط الفروق القبلية إحصائيًّا وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

**الجدول رقم (٤)**
**نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لمقياس الذكاء الاجتماعي البعدي حسب المجموعة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي للذكاء الاجتماعي | ٠,٣٥٧ | ١ | ٠,٣٥٧ | *٩,٤٧ | ٠,٠٠٣ |
| المجموعة | ٢,٣٦ | ٢ | ٠,٧٨٩ | *٢٠,٩٥ | ٠,٠٠١ |
| الخطأ | ٢,٠٧ | ٥٥ | ٠,٠٣٧ | | |
| الكلي | ٣١٨,٥٦٥ | ٥٩ | | | |

يلاحظ من الجدول رقم (٤) وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتدريب يعزا لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة (ف) (٢٠,٩٥) . ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات الدراسة، قام الباحثان باستخدام اختبار (LSD) * للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**
**نتائج اختبار (*LSD) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة الثلاث على المقياس البعدي للذكاء الاجتماعي**

| المجموعة | المتوسط | التجريبية الأولى (اجتماعي) | التجريبية الثانية (انفعالي) | المجموعة الضابطة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى (اجتماعي) | ٢,٤٠ | – | ٠,٠٦٢ | *٠,٢١٨ |
| التجريبية الثانية (انفعالي) | ٢,٣٤ | – | – | *٠,١٥٥ |
| المجموعة الضابطة | ٢,١٨ | – | – | – |

* LSD: Least Significance Differences.

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أنه وعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة التجريبية الثانية أن هناك فرقًا بسيطًا في متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي يميل لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على برنامج الذكاء الاجتماعي، إلا أن هذا الفرق لم يرق إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة، تبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) في درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وعند مقارنة المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، تبين أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على الذكاء الانفعالي.

## ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

للإجابة عن هذا السؤال "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، في درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي تعزا إلى التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي أو الذكاء الانفعالي؟". قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة البعدي على مقياس الذكاء الانفعالي حسب المجموعة، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي حسب المجموعة.**

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| المجموعة التجريبية الأولى (تدريب اجتماعي) | ٢٠ | ٢,٣٢ | ٠,٢٣ |
| المجموعة التجريبية الثانية (تدريب انفعالي) | ٢٠ | ٢,٢٨ | ٠,١٧ |
| المجموعة الضابطة (بدون تدريب) | ١٩ | ٢,١٣ | ٠,١٣ |
| الكلي | ٥٩ | ٢,٢٥ | ٠,٢٠ |

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي حسب مجموعات الدراسة. ومن أجل اختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) كما هو موضح في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب لمقياس الذكاء الانفعالي البعدي حسب المجموعة**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي للذكاء الانفعالي | ٠,١٩٤ | ١ | ٠,١٩٤ | ٥,٩٧٤* | ٠,٠١٨ |
| المجموعة | ٢,٣٠٣ | ٢ | ٠,٧٦٨ | ٢٣,٦٢٩* | ٠,٠٠١ |
| الخطأ | ١,٧٨٧ | ٥٥ | ٠,٠٣٢ | | |
| الكلي | ٣٠١,٤٥٤ | ٥٩ | | | |

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود أثر ذي دلالة إحصائية يعزا لمتغير المجموعة، حيث بلغت قيمة ف (٢٣,٦٢٩). ولتحديد طبيعة الفروق بين مجموعات الدراسة، قام الباحثان باستخدام اختبار (LSD) للمقارنات البعدية، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

**الجدول رقم (٨)**
**نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين مجموعات الدراسة الثلاث على المقياس البعدي للذكاء الانفعالي**

| المجموعة | المتوسط | التجريبية الأولى (اجتماعي) | التجريبية الثانية (انفعالي) | المجموعة الضابطة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية الأولى (اجتماعي) | ٢,٣٢ | – | ٠,٠٤٣ | ٠,١٩٢* |
| التجريبية الثانية (انفعالي) | ٢,٢٨ | – | – | ٠,١٤٩* |
| المجموعة الضابطة | ٢,١٣ | – | – | – |

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أنه وعند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة التجريبية الثانية أن هناك فرقًا بسيطًا في متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي يميل لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على الذكاء الاجتماعي، إلا أن هذا الفرق لم يرق إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وعند مقارنة المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، تبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) على مقياس الذكاء الانفعالي ولصالح المجموعتين التجريبية الأولى، والتجريبية الثانية على التوالي.

## ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال "هل توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥)، بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ودرجاتهم على مقياس الذكاء

الانفعالي قبل التدريب وبعده؟". قام الباحثان بحساب معامل ارتباط (بيرسون) بين أداء أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي، ومقياس الذكاء الانفعالي قبل وبعد الخضوع للبرنامجين التدريبيين، ويبين الجدول رقم (٩) معاملات ارتباط بيرسون بين أداء أفراد الدراسة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي قبل وبعد التدريب.

**الجدول رقم (٩)**
**معاملات ارتباط (بيرسون) بين أداء أفراد الدراسة على مقياس الذكاء الاجتماعي ومقياس الذكاء الانفعالي**

| المتغيرات | الذكاء الانفعالي (قبلي) | الذكاء الانفعالي (بعدي) |
|---|---|---|
| الذكاء الاجتماعي (قبلي) | *٠,٦٦ | *٠,٣٤ |
| الذكاء الاجتماعي (بعدي) | *٠,٤٤ | *٠,٤٩ |

*دال إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

يلاحظ من الجدول رقم (٩) وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين درجات الطلبة في جميع المقارنات، وجميع هذه العلاقات دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠١).

## مناقشة النتائج

### أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية الأولى التي تدربت على برنامج الذكاء الاجتماعي ومتوسط أداء المجموعة التجريبية الثانية التي تدربت على برنامج الذكاء الاجتماعي وفق درجات مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي. في حين إنه ظهر فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعة التجريبية الأولى. وكذلك أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الاجتماعي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وكل هذه الفروق دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥).

فيما يتعلق بالمقارنة بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يمكن أن تعزا هذه النتيجة إلى أن كلاً من البرنامجين قد عملا على رفع درجة الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة بصورة متقاربة جداً أدت إلى عدم ظهور فرق دال إحصائيًّا بين متوسط أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي. وهذا يعني أن التدريب على مهارات

الذكاء الاجتماعي قد عمل على تحسين درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الأولى. كما أن التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي قد عمل أيضًا على تحسين درجات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية، مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي يتمتع بالقدرة على تنمية الذكاء الاجتماعي.

ويرى الباحثان أن التحسن الذي طرأ على مهارات الذكاء الاجتماعي لدى أفراد المجموعة التجريبية الثانية التي خضعت للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يمكن رده إلى التداخل الكبير بين مكونات كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. فهناك العديد من الأبعاد أو المكونات الفرعية التي تتداخل بين المفهومين رغم محاولات الباحثان خلق أكبر درجات التمايز بين البرنامجين التدريبين من حيث طبيعة الأنشطة والمواقف الاجتماعية أو الانفعالية التي تضمنها كل برنامج تدريبي. وتؤيد هذه النتيجة ما جاء في الأدب النظري من أن الذكاء الانفعالي قد يكون شكلاً أو جزءاً من الذكاء الاجتماعي (Abraham, 1999; Mayer & Salovey, 1993). وتتفق كذلك مع نتيجة ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1993) اللذين أشارا إلى أن الذكاء الانفعالي هو مكون فرعي من الذكاء الاجتماعي. كما أشار جولمان (Goleman, 1998) إلى أن الذكاء الاجتماعي الذي كان ثورندايك أحد المفكرين الأوائل الذين حاولوا تعريفه هو نفسه ما يعرف اليوم باسم الذكاء الانفعالي. وتأتي نتيجة هذه المقارنة متفقة تمامًا مع هذا الطرح حول طبيعة العلاقة ما بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

أما فيما يتعلق بتفوق المجموعة التجريبية الأولى على المجموعة الضابطة في الذكاء الاجتماعي فيمكن رده إلى فعالية البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الاجتماعي الذي صممه الباحثان خصيصًا لأغراض هذه الدراسة بمهماته وأنشطته ومواقفه التدريبية التي تضمنت العديد من الأدوار والمواقف الاجتماعية الحياتية التي يواجهها ويتعامل معها الطلبة. كما يمكن اعتبار افتقار المنهاج المدرسي لأي مادة تتناول أنشطة ومهارات الذكاء الاجتماعي أحد العوامل التي أسهمت إلى حد بعيد في إقبال طلبة المجموعة التجريبية الأولى على البرنامج التدريبي وتنفيذ مضمونه ومهماته البيتية بشكل دقيق، وبدافعية عالية لاكتساب أكبر قدر من الفائدة، مما أسهم في تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي خضعت للبرنامج التدريبي في مهارات الذكاء الاجتماعي على المجموعة الضابطة بشكل دال إحصائيًّا من خلال أدائهم على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي. كما يمكن للباحثين رد جزء من التحسن الذي طرأ على أداء طلبة المجموعة التجريبية الأولى في مستوى الذكاء الاجتماعي إلى

الخصائص النفسية والميول الاجتماعية التي يتمتع بها المراهق في هذه المرحلة العمرية من خلال بحثه عن تكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة التي تشعره بالأمن والاستقرار الاجتماعي.

أما عن نتيجة مقارنة المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، التي أشارت إلى وجود فرق دال إحصائيًّا بين أداء المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية الثانية، فيمكن أن تُفَسَّر هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي لمهارات الذكاء الانفعالي الذي خضعت له المجموعة التجريبية الثانية يتمتع بقدرة كبيرة على تحسين وتنمية مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة. وهذا يعني أن تعرض طلبة المجموعة التجريبية الثانية للتدريب على مهارات الذكاء الانفعالي أدى إلى تحسن مستوى الذكاء الاجتماعي لديهم بشكل واضح، وهذا إن دل على شيء، فإنما يدل على أن هناك على تداخلاً كبيراً بين مكونات كل من الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي والعوامل المؤثرة في كل منهما رغم التباينات في البرنامجين. وتنسجم هذه النتيجة مع ما جاء في المقارنة الأولى من هذا السؤال بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية.

## ثانيًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (One Way ANCOVA) عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، حيث كان الفرق بين المجموعتين قليل جداً، وميل لصالح المجموعة التجريبية الأولى. كما أظهرت النتائج أنه يوجد فرق دال إحصائياًّ عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة، حيث كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى. في حين ظهر أنه يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

ففيما يتعلق بالمقارنة بين المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، التي ظهر من خلال هذه المقارنة أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات أفراد المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البرنامج التدريبي في مهارات الذكاء الاجتماعي الذي خضعت له المجموعة التجريبية الأولى قد أسهم بشكل أو بآخر في رفع درجات الذكاء الانفعالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى كما فعل برنامج التدريب على المهارات الانفعالية، ومن هنا لم يظهر الفرق بين المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي

البعدي. ومن هنا يمكن القول إنَّ التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي قد عمل على تحسين ورفع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة المجموعة التجريبية الأولى.

ويمكن رد هذه النتيجة إلى التداخل والتشابه الكبيرين بين مكونات كل من الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي كما تم مناقشته في نتائج السؤال الأول.

أما عند مقارنة المجموعة التجريبية الأولى مع المجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، فقد أظهرت النتائج أن هناك فرقًا دالاًّ إحصائيًّا بين المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، ومن هنا يمكن أن نقول إنَّ التدريب على مهارات الذكاء الاجتماعي الذي خضعت له المجموعة التجريبية الأولى قد عمل على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى المجموعة التجريبية الأولى.

وهذه النتيجة تؤيد ما جاء في المقارنة الأولى من هذا السؤال بين المجموعتين التجريبيتين التي أشارت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًّا بين المجموعتين التجريبيتين في أدائهم على مقياس الذكاء الانفعالي الكلي، حيث إن عدم وجود فرق بينهما يعود إلى التداخل بين المكونات لمقياسي الذكاء الانفعالي والاجتماعي كما تم عرضه في مناقشة نتائج السؤال الأول نظراً للتشابه الكبير بين مكوناتهما وأبعادهما الفرعية. كما تتشابه هذه النتيجة مع نتيجة السؤال الأول التي أظهرت أنه لا يوجد فرق دال إحصائيًّا بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الاجتماعي الذي عزاه الباحثان إلى التشابه الكبير والتداخل بين مكونات كلا النوعين من الذكاء.

وتؤيد هذه النتيجة ما جاء في الأدب النظري للذكاء الانفعالي كما تم شرحه في مناقشة نتائج السؤال الأول. وتعد هذه النتيجة مؤيدة لطرح جولمان، وكذلك للنقد الموجه إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي بأنهما لم يقدما شيئًا جديداً، وإنما كانت نظريتهما عبارة عن إعادة صياغة للذكاء الاجتماعي (Kobe, Reiter-palmon & Rickers, 2001).

أما عند مقارنة المجموعة التجريبية الثانية مع المجموعة الضابطة، فيلاحظ أن النتائج أظهرت أن هناك فرقًا دالاًّ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) بين أداء المجموعتين على مقياس الذكاء الانفعالي البعدي، ويعود هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية الثانية. ويمكن رد هذه النتيجة إلى ما احتواه البرنامج من مواقف تدريبية، وأنشطة كانت في أغلبها أنشطة تطبيقية داخل غرفة الصف، وامتدت كذلك إلى البيت من خلال المهمات البيتية التي كان الباحث يكلف الطلبة القيام بها في المنزل، وذلك بهدف الحفاظ على استمرارية تأثير المواقف التدريبية المطبقة في غرفة الصف والعمل على انتقال أثرها إلى البيئة المحيطة بالطالب

بما فيها المنزل، حيث احتوى البرنامج على العديد من المواقف التدريبية التي تتطلب تعاونًا ما بين الطلبة أنفسهم من جهة، وتعاونهم مع ذويهم في المنزل من جهة أخرى. كما يعد افتقار المنهاج المدرسي لأي مادة تتناول أنشطة الذكاء الانفعالي أو مهاراته الفرعية من الأمور التي ساعدت على جعل الطلبة أكثر تشوقًا وإقبالاً على مضمون البرنامج بكل تفاصيله كونه يعدجديداً عليهم ولم يسبق لهم أن تلقوا تعليمًا مشابهًا، الأمر الذي أسهم في جعل البرنامج التدريبي أكثر فعالية وفائدة في رفع مستوى مهارات الذكاء الانفعالي لدى لطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب النظري للذكاء الانفعالي، من حيث إن قدرات الذكاء الانفعالي يمكن التدريب عليها وتنميتها (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). وتتفق هذه النتيجة أيضًا مع ما أشار إليه الأدب النظري من أن الذكاء الانفعالي يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية (Bar–on, 2000; Goleman, 1998)، ويمكن تعليمه في أي وقت (Goleman, 1998). كما تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي استخدمت برامج تدريبية لتنمية مهارات الذكاء الانفعالي، ومن هذه الدراسات دراسة كولب وويدي (Kolbe & Weede, 2001)، ودراسة جور (Gore, 2000)، ودراسة يانغ ووانغ (Yang & Wang, 2001)، ودراسة ماير وفلتشر وباركر (Meyer, Fletcher & Parker, 2004).

باستعراض المقارنات السابقة، نلاحظ مدى التداخل والتشابه بين نتائج المقارنات التي أجريت بين مجموعات الدراسة على كل من مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي. كما نلاحظ أنه وفي معظم المقارنات أنّ النتيجة كانت تصب في باب أن الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي هما مفهومان متداخلان إلى درجة قد تصل بنا إلى عدم القدرة على تمييزهما أو فصلهما عن بعضهما البعض. وأن التدريب على أحدهما يؤدي إلى رفع مستوى الآخر. فإذا كان الأمر كذلك، فهل من المنطق أن نتعامل مع الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي على أنهما مفهومين مختلفين؟ أو حتى التعامل معهما على أنهما نوعين من الذكاء وليس نوعاً واحداً؟.

## ثالثًا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

أظهرت نتائج السؤال الثالث أن هناك ارتباطاً إيجابيًا دالاً إحصائيًا بين متوسط درجات الطلبة على مقياس الذكاء الاجتماعي الكلي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي الكلي عند مستوى دلالة (α=٠,٠١) قبل وبعد الخضوع للبرنامجين التدريبيين.

ويمكن تفسير وجود هذا الارتباط بأن الأفراد الذين يتمتعون بدرجة عالية من الذكاء الانفعالي، وبحكم قدرتهم على إدارة انفعالاتهم، وقدرتهم على التعاطف مع الآخرين

وتقمصهم انفعاليًّا، وكذلك بحكم قدرتهم على تنظيم انفعالاتهم، ومعرفتهم بانفعالات الآخرين، وقدرتهم على التواصل الاجتماعي، فإن كل ذلك من شأنه أن يسهم بدرجة كبيرة في امتلاكهم الحساسية تجاه الآخرين، وتمتعهم بالقدرة على الاهتمام بالآخرين، وإبداء التعاطف معهم، وتمييز حالاتهم المزاجية في المواقف المختلفة، وكذلك قدرتهم على الاستمتاع بالنشاطات الاجتماعية، والتكيف الاجتماعي، والانفتاح على الآخرين وتفهمهم، وكذلك امتلاك مفهوم ذات إيجابي، والقدرة على التعرف إلى مشاعر الآخرين وتسميتها والتعامل معهم على أساسها.

وينطبق هذا الأمر على العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي مع درجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي والبعدي، حيث كانت العلاقة الارتباطية بين درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي القبليين إيجابية ودالة إحصائيًّا، إلا أنه وعند حساب قيمة الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي والذكاء الاجتماعي البعدي، انخفضت قيمة معامل ارتباط بيرسون بينهما لتصبح أقل من الارتباط بين درجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي القبلي، ويعد هذا الانخفاض في قيمة الارتباط أمراً منطقيًّا كون التدريب عمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي لدى الطلبة، مما وسع الفارق بين درجاتهم على مقياس الذكاء الانفعالي القبلي ودرجاتهم على مقياس الذكاء الاجتماعي البعدي، ومن هنا فإنه من الطبيعي أن تخفض العلاقة الارتباطية بسبب ضيق مدى توزيع درجات الطلبة على مقياسي الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع النقد الموجه إلى نظرية ماير وسالوفي في الذكاء الانفعالي بأنهما لم يقدما جديداً، وإنما كانت نظريتهما عبارة عن إعادة تسمية وصياغة للذكاء الاجتماعي الذي قدمه ثورندايك في العام ١٩٢٠ (Kobe, Reiter-palmon & Rickers, 2001). وتنسجم هذه العلاقة الإيجابية مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت وجود علاقة بين المتغيرين أو ارتباطهما بمتغيرات مشتركة (Bjrkqvist & Marine 2000; Lopes, et al., 2004; Kobe, Reiter-Palmon & Rickers, 2001; Fabio & Blustein, 2010). كما تنسجم نتيجة هذا السؤال مع نتائج السؤالين الأول والثاني من هذه الدراسة اللذين أشارت نتائجهما إلى أن التدريب على الذكاء الاجتماعي يعمل على تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، وكذلك التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي يعمل على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي والذكاء الاجتماعي، الأمر الذي يعد مؤشراً على تداخل هذين المفهومين معًا.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحثين يقترحان التوصيات الآتية:

١- نظراً لقدرة الذكاء الاجتماعي على تحسين مستوى الذكاء الانفعالي، وقدرة الذكاء الانفعالي في تحسين مستوى الذكاء الاجتماعي، يوصي الباحثان أنه وعند الاهتمام بتنمية هذين النوعين من الذكاء أن يتم التدريب عليهما معًا لما لكل منهما من أثر في تحسين الآخر.

٢- العمل على إجراء المزيد من الدراسات باستخدام منهجيات وتصاميم بحثية وعينات مختلفة من أجل سبر غور حقيقة العلاقة ما بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي.

٣- التوصية إلى واضعي المناهج والكتب الدراسية والمعلمين بشكل عام بضرورة تضمين الكتب المدرسية والمناهج التربوية والأنشطة الصفية المختلفة بأنشطة متنوعة تعمل على تطوير الذكاء الانفعالي والاجتماعي لما لهما من أهمية في التطور الذهني والمعرفي للمتعلمين.

## المراجع


أزوباردي، جل (٢٠٠١). **اختبر ذكاءك العقلي والعاطفي**، (ط١). بيروت: دار النهضة.

شابيرو، لورانس (٢٠٠٤). **كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي**، (ترجمة مكتبة جرير). الرياض: مكتبة جرير.

العتوم، عدنان (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفي**. عمان: الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق ورزق محمد (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي، مفهومه وقياسه. مجلة علم النفس، ٥٨(١٥)، ٣٢-٥٠.

المطيري، خالد (٢٠٠٠). **الذكاء الاجتماعي لدى المتفوقين، دراسة استكشافية مقارنة بين الطلاب المتفوقين عقليًّا وغير المتفوقين في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

Abraham, R. (1999). Emotional intelligence in organization: A conceptualization. Genetic. **Social and General Psychology Monographs, 125,** 209-224.

Bar-On, R. (2000). **Emotional quotient inventory: Technical manual.** Toronto: Multi- Health System.

Barnes, M. & Sternberg, R. (1989). Social; intelligence and decoding of nonverbal cues. **Intelligence, 13,** 263-287.

Bjrkqvist, C. & Marine, C. (2000). The social intelligence. **Aggression and Violent Behavior, 5**(2), 191-200.

Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. **Contemporary Educational Psychology, 30**(1), 43-59.

Fabio, A. & Blustein, D. (2010). Emotional intelligence and decisional conflict styles. **Journal of Career Assessment, 18**(1), 71-81.

Ford, E. (1983). **The nature of social intelligence: Processes and outcomes.** Paper presented at the annual convention of the American psychological association. April, 1983, Chicago, Ill.

Gardner, H. (1983). **Frames of mind: The theory of multiple intelligence's.** New York: Basic Book.

Goleman, D. (1998). **Working with emotional intelligence.** New York: Bantam.

Gore, W. (2000). **Enhancing students emotional intelligence and social adeptness.** (ERIC, Document Reproduction Service, ED. 442572).

Graves, M. (2000). **Emotional intelligence, general intelligence, and personality.** Unpublished doctoral dissertation, California school of professional psychology, California.

Goldston, J. (1991) **Revolution and rebellion in the early modern world.** Berkeley, University of California Press.

Jones, K. & Day, J. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. **Journal of Educational Psychology, 89**(3), 486-497.

Kaukiainen, A., Bjrkqvist, K., Lagerspetz, K., Sterman, K., Samivalli, A., & Ahlborn, (1999). The relationship between social intelligence, empathy, and three types of aggression. **Aggression Behavior, 25**(2), 81-89.

Kobe, L., Reiter-palmon, A. & Rickers, J. (2001). Self-reported leadership in relation to inventoried social and emotional intelligence. **Current Psychology, 20**(2), 154-163.

Kolb, K. & Weede, S. (2001). **Teaching pro-social skills to young children to increase emotionally intelligence behavior.** (ERIC, Document Reproduction Service, ED. 456916).

Kosmitiski, C. & John, O. (1993). The implicit use of explicit conception of social intelligence. **Personality & Individual Differences, 15,** 11-23.

Lopes, P., Brackeh, M., Nezlek, J., Schutz, A., Sellin, I., & Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. **Personality and Social Psychology Bulletin, 30**(8), 1018-1034.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence imagination. **Cognition and Psychology, 9,** 185-211.

Mayer, J. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. **Intelligence, 17,** 733-772.

Mayer, J, & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. salovey and sluyter (Ed's). **Emotional development and emotional intelligence: Educational implication** (3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J., Caruso, D. & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. **Intelligence, 27,** 267-298.

Meyer, B., Fletcher, T. & Parker, S. (2004). Enhancing emotional intelligence in the health care environment. **The Health Care Manager, 23**(3), 225-234.

Montemayor, E. & Spee, J (2004). **The dimensions of emotional construct validation using manger and self-rating.** Academy of Management Best Conference, April, 2004 OB: CI.

Silvera, D., Martinussen, M. & Dahl, T. (2001). The tromso social intelligence scale, a self- reported measure of social intelligence. **Scandinavian Journal of Psychology, 42**(4), 313-319.

Sterenberg, R. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. **Behavioral & Brain Science, 7,** 269-315.

Thorndike, E. L. (1936). The relation between intellect morality in rules. **American Journal of Sociology, 42**(3), 321-554.

Titrek, O. (2009). Emotional intelligence (EQ) levels of the senior students in secondary education system in Turkey based on teacher's perceptions. **International Journal of Human Sciences, 6**(1), 712-730. Available: http://www.insanbilimleri.com/en.

Wawra, D. (2009). Social intelligence. **European Journal of English Studies, 13**(2), 163-177.

Weisinger, H. (2004). Emotional intelligence broker can close deaf. **Broker Magazine, 6**(4), 70-72.

Yang, M. & Wang, G. (2001). The effects of an emotional management program on the work emotional stability and interpersonal relationship of vocational school students. **Global Journal of Enhancing Education, 5**(2), 175-184.

305
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن

**د. سليمان سالم الحجايا**
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية

# ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن

**د. سليمان سالم الحجايا**
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية

## الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري مدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظرهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والبالغ عددهم (٢٠٥) بين مدير ومديرة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية ولصالح ذوي الخبرة الإدارية (٥ سنوات) فأقل.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك الإبداعي تعزى لتفاعل الجنس مع الخبرة الإدارية ولصالح الذكور ذوي الخبرة الإدارية (١٠ سنوات) فأكثر.
- يوجد علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي.

وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات منها: ضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمصادر التي لها دور رئيس في خلق ضغوط العمل لدى المديرين ومحاولة مساعدتهم في التخلص منها، باعتبارها ذات تأثير سلبي في السلوك الإبداعي.

**الكلمات المفتاحية:** ضغوط العمل، السلوك الإبداعي، إقليم جنوب الأردن، مديري المدارس.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١١/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٦/١م

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# Labor Pressure and its Relation with Creative Behavior of Principals in Estate Secondary Schools in Southern Region of Jordan

**Dr. Suleiman S. AL-hajaya**
Dept. of Psychological Science
Tafila Technical University

## Abstract

The Study aimed at recognizing the labor Pressure and its effects on creative behavior of school principals in southern region in Jordan from their own Point of view. The subject of the study consisted of all secondary school principals with a total number of (205) males and females.

The findings of the study were the following:

- There were statistically Significant differences regarding labor pressure on secondary school principals due to the variable of experience in favor of those who had 5 years managerial experience and less.
- There were statistically significant differences regarding creative behavior due to the interaction between gender and managerial experience in favor of males who had (10) years experience and more.
- There was a reflexive relation with statistically significant differences between labor pressure and creative behavior.

Due to the above findings, the study recommends that the Ministry of Education should help the secondary school principals to overcome the sources of labor pressure which have a strongly passive effect on their creative behavior.

**Key words:** labor pressure, creative behavior, southern region, principals of secondary schools.

# ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن

**د. سليمان سالم الحجايا**
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - جامعة الطفيلة التقنية

## المقدمة

أدى التطور والتقدم التكنولوجي وما يرافقه من تغيرات سريعة في جميع مجالات الحياة حتى أصبح التغيير سمة مميزة لعصرنا الحاضر، وأخذت الحياة اليومية في التعقيد، وظهرت أمراض عديدة تهدد الإنسان وتفتك بصحته النفسية والجسدية ونتيجة لزيادة عدد العاملين في المنظمات وتضخم حجمها وزيادة أعباء العمل، وكثرة متطلباتها أصبحت ضغوط العمل سمة من سمات هذا العصر.

ويعد الميدان التربوي من الميادين التي تأثرت بالتغيير والتطورات السريعة التي يشهدها العالم، والتي انعكست على المؤسسات التربوية وأنظمة التعليم ومناهجه، وأصبحت عناصر العملية التعليمية متأثرة بهذا التغيير على اختلاف أشكاله. ويعد الكادر التعليمي والإداري من القطاعات التي تأثرت بالتغييرات والتطورات التي طرأت على العملية التعليمية من خلال تعدد الأدوار والمسؤوليات، ومدير المدرسة شأنه شأن بقية عناصر العملية التعليمية، فقد تعددت واجباته، إذ يقوم بمهام إدارية تعنى بتنظيم إدارة المدرسة، ومهام فنية وإشرافية تتطلب منه القيام بنشاطات مختلفة كونه مشرفًا تربوياً مقيماً، وبمهام اجتماعية تعنى بربط المدرسة بالمجتمع المحلي (الديحاني، ٢٠٠٧).

ونظرا للأدوار المتعددة التي يقوم بها مدير المدرسة، وتنوع واجباته فمن الطبيعي أن يتعرض إلى عوائق ذات مصادر ذاتية (على مستوى الفرد)، ومصادر موضوعية (على المستوى التنظيمي) تسبب له ضغوطًا تؤدي إلى إعيائه، وتؤثر على فاعلية أدائه، وقد أشار كل من كرمزارين، سميث، والعدوان (Smith, 1999; Karmaezarin, 1999 ؛ العدوان، ١٩٩٢) إلى تصنيف مهنة التعليم من المهن الباعثة على الضغوط، وأن المعلمين ومديري المدارس أكثر تعرضًا للضغوط من غيرهم من الأفراد العاملين في المهن الأخرى، وهي صادرة عن علاقاتهم مع كل المسئولين عنهم، والمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور، وعدم الرضا الوظيفي، وصراع الدور وغموضه وأعباؤه (بسيسو، ٢٠٠٧).

هذا وقد قسم كاب (Kamp, 1994؛ العضايلة، ١٩٩٩) مصادر ضغوط العمل إلى أربع مجموعات وهي:

١. عوامل ضغوط بيئة العمل المادي: تشمل عناصر الضوء، والحرارة، والإزعاج، وتلوث البيئة.

٢. عوامل ضغوط فردية: وتشمل عوامل مثل صراع الدور، وغموض الدور، وعبء العمل والنمو والتقدم المهني، والمسؤولية على الأفراد.

٣. عوامل ضغوط تنظيمية، وتشمل عناصر مثل ضعف تصميم الهيكل التنظيمي، والمشاركة في اتخاذ القرارات في المنظمة.

٤. عوامل ضغوط جماعية، وتشمل عناصر مثل ضعف العلاقة مع الزملاء والرئيس والمرؤوسين، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور والطلبة.

وتعد عملية الإبداع من الأمور المهمة لجميع المنظمات التي تواجه بيئة تنافسية متغيرة، في ظل التطور التكنولوجي الهائل والسريع، وثورة المعلومات، كل ذلك جعل الإبداع أمرا ضروريا وحيويا وفي مقدمة الأهداف التي تسعى العديد من المنظمات إلى تحقيقها إن أرادت أن تزدهر وتتقدم.

والإداري المبدع هو شخص في العادة يحب المخاطرة ويسعى إلى معرفة المجهول، وهو يحاول دائما التفكير بطرق جديدة للعمل، ويتميز عادة بالخصائص الآتية كما ذكرها (القريوتي، ٢٠٠٠؛ جلدة وعبودي، ٢٠٠٦؛ السالم، ١٩٩٩):

- القدرة على تصور بدائل عديدة للتفاعل مع المشكلات، واتخاذ القرار المناسب لحل هذه المشكلات في الوقت المناسب.

- يقدم مقترحات وأفكار جديدة يمكن تطبيقها على أرض الواقع، ويدعم ويشجع المقترحات والأفكار الجديدة المقدمة من الآخرين.

- القدرة على التعامل مع مقتضيات التغيير، فالمبدع بإمكانه التعامل مع المواقف الغامضة لأنها تثير في نفسه الرغبة في البحث عن الحلول وهو أحد أركان الإبداع.

- الجرأة في إبداء الآراء والمقترحات، أي القدرة على مناقشة التعليمات والأوامر الصادرة عن المراجع العليا.

- الثقة بالنفس وبالآخرين إلى درجة كبيرة.

ولقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت مصادر ضغوط العمل والسلوك الإبداعي ولكن بشكل منفصل أي كلاً على حدة، ومن هذه الدراسات دراسة الديحاني (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف إلى ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية ومديراتها في دولة

الكويت وأساليب مواجهتها. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية والبالغ عددهم (١١٩) مديرًا ومديرة، منهم (٥٨) مديراً و(٦١) مديرةً، وقد كان من نتائجها أن جميع مصادر ضغوط العمل شكلت مصادر بارزة لدى المديرين، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في مصادر ضغوط العمل تُعزى للجنس ولصالح الإناث وكذلك للمناطق التعليمية.

وكذلك دراسة باعمر (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف إلى المهارات الإبداعية للقائد الإداري، وأثرها في تحسين الأداء الوظيفي لدى العاملين في سلطنة عُمان من وجهة نظر رؤساء الأقسام، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٧٢) فرداً، وقد كان من نتائجها أن المتوسط العام لأبعاد المهارات الإبداعية للقائد الإداري في الوزارات العُمانية من وجهة نظر رؤساء الأقسام جاءت بدرجة مرتفعة، وأن هناك أثرًا للمهارات الإبداعية للقائد الإداري في تحسين الأداء الوظيفي، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة المهارات الإبداعية تعزى للخبرة لصالح ذوي الخبرات الطويلة، وكذلك للجنس لصالح الذكور.

أما دراسة المطارنة (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف إلى أثر ضغوط العمل على الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن. وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣١) مديراً ومديرةً ومن (٩٨٥) معلماً ومعلمةً، وقد كان من نتائجها أن مستوى ضغوط العمل لدى مديري المدارس الأساسية كان متوسطاً، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس لصالح الإناث، وكذلك للخبرة العملية لصالح ذوي الخبرة (٥ سنوات فأقل) والخبرة من (٦ – ١٠) سنوات.

وكذلك دراسة جيفري و ترودي (Jeffry & Trudy, 2006) التي كانت بعنوان رفع مقدرة القيادة المؤسسية من أجل المستقبل: نحو نموذج للقيادة الذاتية، الإبداع والابتكار في المنظمات الصناعية الألمانية، وقد قدمت هذه الدراسة دليلاً نظريًا و تجريبياً للقيادة الذاتية والدعم التنظيمي وأثره في تحقيق الإبداع والابتكار، وقد كان من نتائجها أن الأفراد الذين يتمتعون بصفات القيادة الذاتية هم أكثر قدرة على الإبداع والابتكار من الأفراد الذين لديهم ضعف في القيادة الذاتية، وأن الزفراد الذين يتلقون دعمًا تنظيميًا قويًا أكثر قدرة على الإبداع والابتكار من الأفراد الذين يتلقون دعما تنظيميًا ضعيفًا.

وأجرى الشمايلة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية في الأردن وفقًا لنظرية رنسيس ليكرت وبيان علاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٣٠) مديراً ومديرة و (٦٥٠) معلمًا ومعلمة وقد كان من نتائجها أن ممارسة معلمي المدارس الثانوية الحكومية للسلوك الإبداعي جاءت متوسطة

وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس لصالح الذكور، وكذلك لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (٥ سنوات فأقل).

وكذلك أجرى محمد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات من قبل مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن من وجه نظرهم وعلاقتها بالإبداع الإداري لديهم من وجهة نظر معلميهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٠) مديرًا ومديرة و (٢١٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد كان من أهم نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري لمديري الثانوية الخاصة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية).

وأجرى بوليتز (Politis, 2005) دراسة هدفت إلى معرفة تأثير متغيرات مختارة من القيادة الإدارية (الملاحظة الشخصية، ووضع الأهداف والتدعيم والتوقع والاستعداد للعمل والنقد الذاتي) على متغيرات بيئة العمل التي تدعم الإبداع (الإشراف والاستقلالية والعمل الجماعي وكفاية الموارد وتحديدات العمل والعوائق التنظيمية وضغوط العمل) من خلال المسح الميداني لسبع شركات خدماتية تعمل في دولة الإمارات العربية المتحدة وقد كان من نتائجها وجود علاقة ذات دلالة إحصائية إيجابية بين القيادة والأبعاد المحركة للإبداع في بيئة العمل، وكذلك أشارت النتائج إلى أن عناصر بيئة العمل التي تعوق الإبداع هي العوائق التنظيمية وضغوط العمل.

وفي دراسة هون و كرستي (Hoon & Christy, 2000) والتي هدفت إلى معرفة العلاقة بين مستوى الثقة بالمشرفين والتنظيم من جهة وبين السلوك الإبداعي والرضا من جهة أخرى. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن زيادة مستوى الثقة بالمشرفين تسبب زيادة في السلوك الإبداعي، وكذلك زيادة مستوى الثقة بالتنظيم تسبب زيادة في مستوى الولاء والرضا لدى العاملين.

وأجرى جويلر (Goeller, 1993) دراسة هدفت إلى معرفة مصادر الضغوط المهنية وكيفية مواجهتها لدى مديري المدارس في مدينة إنديانا الأمريكية.وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٥) مديرًا ومديرة وقد كان من نتائجها أنه يوجد علاقة ذات دلالة إحصائية لإدراك مديري المدارس لمصادر ضغوط العمل المهنية تبعًا لمتغيري الجنس والعمر، وكذلك يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لمصادر الضغوط المهنية تبعًا لاختلاف مستوى المدرسة لصالح مديرات المدارس الثانوية المتوسطة.

ويلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أنها تعددت أهدافها تبعًا لطبيعة المشكلة

المطلوبة معالجتها، وقد لوحظ أن هناك دراسات درست مصادر ضغوط العمل وكيفية التعامل معها، ودراسات أخرى درست متغيرات بيئة العمل وأثرها على الإبداع الإداري، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في بناء أداتي الدراسة، في حين ربطت هذه الدراسة بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي.

## مشكلة الدراسة

تعد مهنة التعليم من المهن التي يتعرض العاملون فيها لضغوط مهنية متعددة، وأن مديري المدارس أكثر تعرضًا للضغوط من غيرهم من الأفراد العاملين في مهنة أخرى، نتيجة لما يقوم به مدير المدرسة من أدوار مختلفة تتعلق بالتعامل مع المعلمين والطلبة وأولياء الأمور والمسئولين في مديريات التربية والتعليم، ولكل فئة من هذه الفئات توقعاتها الخاصة بها، وقد يؤدي ذلك إلى أن يعيش مديرو المدارس في حالة من الضغوط الإنسانية (المطارنة، ٢٠٠٦) والتي تجعلهم قلقين حيث تسهل استثارتهم وتكثر انفعالاتهم الأمر الذي يحد من فاعلية وقدرة المديرين على العمل، والذي ربما ينعكس على ضعف قدرتهم على حل المشكلات واتخاذ القرار والقدرة على التغيير، وروح المجازفة، وضعف الإبداع عندهم مما يجعلهم يقومون بالحد الأدنى من الأداء دون أن يكون لديهم سلوك إبداعي يساعدهم في حل المشكلات التي تواجههم. ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى تحديد ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم الجنوب الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لديهم. حيث يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الآتي:

هل هناك علاقة بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن؟

## هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى العلاقة بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن وعلاقة ذلك بمتغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية).

## أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ضغوط العمل التي

تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى إلى متغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية) من وجهة نظرهم؟

٢. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى إلى متغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية) من وجهة نظرهم؟

٣. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين ضغط العمل والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

- أنها تعالج موضوعا مهمًا يعد من القضايا والتحديات التي تواجه قطاع التربية والتعليم في الأردن.

- يؤمل أن تستفيد من نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم بشكل عام ومديريات التربية والتعليم في إقليم الجنوب بشكل خاص للتعرف إلى ضغوط العمل وعلاقتها بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية وفي وضوء ذلك يمكنها اتخاذ القرارات المناسبة لتقليل ضغوط العمل وعلاقتها السلبية على السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية.

- يؤمل أن تفتح هذه الدراسة آفاقًا جديدة للبحث عن أفضل الطرق التي تسهم في التخفيف من ضغوط العمل لدى مديري المدارس، وتعزز السلوك الإبداعي لديهم.

## حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة الحالية بالآتي:

اقتصرت الدراسة على مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن للعام الدراسي (٢٠٠٨ / ٢٠٠٩).

تتحدد نتائج هذه الدراسة بالأداة المستخدمة للكشف عن علاقة ضغوط العمل بالسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، ولذلك فإن نتائجها سوف تكون صالحة لهذا المجتمع والمجتمعات المماثلة له.

## مصطلحات الدراسة

فيما يأتي تعريف لمصطلحات الدراسة الرئيسة وهي:

**ضغوط العمل:** إنها ظاهرة يتعرض لها الأفراد وتتمثل بدرجة من المعاناة والإرهاق النفسي والجسماني الناجمة عن ظروف العمل وغيرها من الظروف المحيطة بالفرد (حمادات، ٢٠٠٦). وتعرف إجرائيًا: الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة من خلال إجاباته عن كل فقرة من فقرات أداة مقياس ضغوط العمل المعتمدة في الدراسة الحالية.

**السلوك الإبداعي:** عملية خلق الأفكار الجديدة والبعيدة عن السياق التقليدي في التفكير، واستحداث كافة الطرائق والأساليب التي من شانها تحويل هذه الأفكار إلى واقع مطبق وذي قيمة نافعة للمدرسة (النوايسة، ٢٠٠٩). ويعرف إجرائيا: الدرجة التي يحصل عليها مدير المدرسة من خلال إجاباته عن كل فقرة من فقرات أداة مقياس السلوك الإبداعي المعتمدة في الدراسة الحالية.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي بصورته المسحية لملاءمة وطبيعة هذه الدراسة.

### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) والبالغ عددهم (٢٠٥) بين مدير ومديرة، منهم (٩٣) مديراً و (١١٢) مديرة موزعين على محافظات إقليم الجنوب الأربعة وهي (الكرك، ومعان، والطفيلة، والعقبة) وذلك بعد استبعاد العينة الاستطلاعية والبالغ عددها (٢٢) مديراً ومديرة. والجدول رقم (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب تقاطع مستويات متغيرات الدراسة (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية).

**الجدول رقم (١)**
**توزيع مجتمع الدراسة حسب تقاطع مستويات متغيرات الدراسة**

| المحافظة | الخبرة / الجنس | ٥ سنوات فأقل | ٥-١٠ سنوات | ١٠ سنوات فأكثر | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| الكرك | ذكور | ١٠ | ٢٢ | ٨ | ٤٠ |
| | إناث | ١٠ | ١٩ | ٢١ | ٥٠ |
| | المجموع | ٢٠ | ٤١ | ٢٩ | ٩٠ |

تابع الجدول رقم (١)

| المحافظة | الخبرة / الجنس | ٥ سنوات فأقل | ٥-١٠ سنوات | ١٠ سنوات فأكثر | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|
| معان | ذكور | ٨ | ٧ | ٥ | ٢٠ |
| | إناث | ١٠ | ١١ | ٧ | ٢٨ |
| | المجموع | ١٨ | ١٨ | ١٢ | ٤٨ |
| الطفيلة | ذكور | ٥ | ٦ | ٦ | ١٧ |
| | إناث | ٥ | ٥ | ٦ | ١٦ |
| | المجموع | ١٠ | ١١ | ١٢ | ٣٣ |
| العقبة | ذكور | ٦ | ٥ | ٥ | ١٦ |
| | إناث | ٥ | ٨ | ٥ | ١٨ |
| | المجموع | ١١ | ١٣ | ١٠ | ٣٤ |

*حسب إحصاءات وزارة التربية والتعليم لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٩

## أداة الدراسة

قام الباحث بإعداد أداتين للدراسة: إحداها للتعرف إلى ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوي الحكومية، والأخرى للتعرف إلى مستوى السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة مثل دراسة) الشمايلة، (٢٠٠٦) ودراسة المطارنة، (٢٠٠٦) ودراسة الديحاني، (٢٠٠٧) والأدبيات الخاصة بالبحث، قام الباحث بتصميم الأداة الأولى وهي ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية، وقد تكونت في صورتها الأولية من (٤٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات وهي: صراع الدور (٨) فقرات، غموض الدور (٨) فقرات، عبئ الدور (٧) فقرات ،المعلمين (٨) فقرات، الطلبة وأولياء الأمور (٩) فقرات. أما الأداة الثانية فهي: مستوى السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية فقد تكونت في صورتها الأولية من (٣٨) فقرةً موزعة على خمسة مجالات وهي: حل المشكلات واتخاذ القرار (٩) فقرة، القدرة على التغير (٨) فقرات، روح المجازفة (٦) فقرات، سعة الاتصالات (٧) فقرات، تشجيع الإبداع (٨) فقرات ،وقد تم تدريج فقرات أداتي الدراسة حسب مقياس ليكرت (Likert) والمكون من خمس درجات هي: دائمًا (٥)، غالبًا (٤)، أحيانًا (٣)، نادراً (٢)، وابداً (١)، وقد تم حساب الدرجة الكلية على أداتي الدراسة، وذلك بإيجاد المجموع الكلي لأوزان الفقرات.

## صدق الأداة

للتأكد من صدق أداتي الدراسة فقد تم عرضهما على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص في الإدارة التربوية، والإدارة العامة، والقياس والتقويم في جامعة الطفيلة التقنية، للتأكد من صياغة الفقرات وانتمائها للمجال الذي وضعت فيه، وملاءمتها لأهداف

الدراسة، وبناء على ملاحظات المحكمين، تم حذف بعض الفقرات وتعديل صياغة بعضها، حيث حذفت (١٠) فقرات من أداة مصادر ضغوط العمل، فأصبحت الأداة مكونة من (٣٠) فقرة في صورتها النهائية موزعة على خمسة مجالات، وكذلك حذفت (٨) فقرات من أداة السلوك الإبداعي فأصبحت الأداة مكونة من (٣٠) فقرة في صورتها النهائية موزعة على خمسة مجالات.

## ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداتين بطريقتي الاختبار – إعادة الاختبار (Test- Retest) وطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)، إذ تم توزيع أداتي الدراسة على عينة استطلاعية بلغت (٢٢) مديراً ومديرة بصورة عشوائية من مجتمع الدراسة، ثم تم تطبيق الأداتين على العينة نفسها بفاصل زمني مقداره (٣ أسابيع)، والجدول رقم (٢) يوضح معامل الثبات بطريقتي الاختبار وإعادة الاختبار والاتساق الداخلي.

**الجدول رقم (٢)**
**قيم معاملات الثبات بطريقتي الاختبار- إعادة الاختبار**
**وطريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)**

| الأداة | الاختبار- إعادة الاختبار | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| ضغوط العمل | ٠,٨٧ | ٠,٨٤ |
| السلوك الإبداعي | ٠,٨٢ | ٠,٧٨ |

يبين الجدول رقم (٢) أن أداتي الدارسة تتمتعان بدرجات ثبات مقبولة لهذه الدراسة حيث بلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار لأداة ضغوط العمل (٠,٨٧) وبطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٤)، ولأداة السلوك الإبداعي فقد بلغ معامل الثبات بطريقة الاختبار – إعادة الاختبار (٠,٨٢) وبطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٨).

## الأساليب الإحصائية

بعد جمع المعلومات تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيًا باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية:

– تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3- ANOVA way)، واختبار شافيه للمقارنات البعدية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

– تم استخدام معامل ترتباط بيرسون و تحليل الانحدار الخطي للإجابة عن السؤال الثالث.

## عرض النتائج

جاءت نتائج الدراسة تبعا لتسلسل تساؤلات الدراسة، على النحو الآتي:

### أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال هو "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى إلى متغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية) من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (ANOVA way -3) والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٣)**
**تحليل التباين الثلاثي (ANOVA way -3) لضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب متغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية)**

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المحافظة | ٠,٠٩٧٤ | ٣ | ٠,٠٣٢٤ | ٠,٠٦٩٨ | ٠,٥٥٥ |
| الجنس | ٠,٠٠٠٩ | ١ | ٠,٠٠٠٩ | ٠,٠٢٠ | ٠,٨٨٧ |
| الخبرة الإدارية | ١٠,٤ | ٢ | ٥,٢٠٢ | ١١١,٧٠٥ | ٠٠٠ |
| المحافظة× الجنس | ٠,٠٣١ | ٣ | ١,٠٣٩ | ٠,٠٢٢٣ | ٠,٨٨٠ |
| المحافظة× الخبرة الإدارية | ٠,٤٥٩ | ٦ | ٧,٦٤ | ١,٦٤٢ | ٠,١٣٨ |
| الجنس× الخبرة | ٠,١٧٦ | ٢ | ٨,٧٨ | ١,٨٨٦ | ٠,١٥٥ |
| المحافظة× الجنس× الخبرة | ٠,٥٠١ | ٦ | ٨,٣٤ | ١,٠٧٩٣ | ٠,١٠٣ |
| الخطأ | ٨,٤٢٩ | ١٨١ | ٤,٦٥ | | |
| المجموع | ١٩٠٥,٥٨٤ | ٢٠٥ | | | |
| المجموع المصحح | ٢٠,٩٣٧ | ٢٠٤ | | | |

يبين الجدول رقم (٣) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم الأردن تعزى إلى متغير (الخبرة الإدارية) في حين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى لمتغيرات (المحافظة، والجنس، وتفاعل المحافظة مع الجنس، وتفاعل المحافظة مع الخبرة الإدارية، وتفاعل الجنس مع الخبرة الإدارية وكذلك للتفاعل الثلاثي المحافظة والجنس والخبرة الإدارية)

وللكشف عن مصدر الفروق في ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب متغير (الخبرة الإدارية) تم استخدام اختبار شافية للمقارنات البعدية والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٤)**
**نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية لضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب متغير الخبرة الإدارية**

| الخبرة الإدارية | ٥ سنوات فأقل (٣,٤) | ٥-١٠ سنوات (٢,٨٩) | ١٠ سنوات فأكثر (٢,٨٨) |
|---|---|---|---|
| (٥ سنوات) فأقل (٣,٤) | – | *٠,٥١ | *٠,٥٢ |
| (٥-١٠ سنوات) (٢,٨٩) | – | – | ٠,٠٠٤ |
| (١٠ سنوات) فأكثر (٢,٨٨) | – | – | – |

الجدول رقم (٤) أن مصدر الفروق في ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن يعزى لمديري المدارس الثانوية الحكومية ذوي الخبرة الإدارية(٥ سنوات) فأقل، حيث بلغ متوسطهم الحسابي (٣,٤).

## ثانيا :النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص السؤال هو "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠,٠٥) في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى إلى متغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية) من وجهة نظرهم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الثلاثي (3- ANOVA way) والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٥)**
**تحليل التباين الثلاثي (3- ANOVA way) للسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب متغيرات (المحافظة، الجنس، الخبرة الإدارية)**

| المصدر | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | F | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المحافظة | ٠١٥٥ | ٣ | ٠,٠٣٨٢ | ٠,٥٥٥ | ٠,٦٤٥ |
| الجنس | ١,٤٦١ | ١ | ١,٤٦١ | ٢١,١٨٣ | *... |
| الخبرة الإدارية | ٢٥,٨٩٤ | ٢ | ١٢,٩٤٧ | ١٨٧,٧٠٠ | *... |
| المحافظة× الجنس | ٠,٥٢٩ | ٣ | ٠,١٧٦ | ٢,٥٥٥ | ٠,٠٥٧ |
| المحافظة× الخبرة الإدارية | ٠,٥١٩ | ٦ | ٠,٨٦٥ | ١,٢٥٥ | ٠,٢٨١ |
| الجنس× الخبرة الإدارية | ٢,١٨١ | ٢ | ١,٠٩١ | ١٥,٨١٣ | *... |
| المحافظة× الجنس× الخبرة | ٠,٤٢٠ | ٦ | ٠,٦٩٩ | ١,٠١٤ | ٠,٤١٨ |
| الخطأ | ١٢,٤٨٥ | ١٨١ | ٠,٦٨٩ | | |
| المجموع | ١٩٨٥,٤١٦ | ٢٠٥ | | | |
| المجموع المصحح | ٤٧,٢٦٩ | ٢٠٤ | | | |

يبين الجدول رقم (٥) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم الجنوب تعزى إلى متغيرات (الجنس، والخبرة الإدارية، وتفاعل الجنس مع الخبرة الإدارية) في حين إنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات(المحافظة، وتفاعل المحافظة مع الجنس، وتفاعل المحافظة مع الخبرة الإدارية وكذلك للتفاعل الثلاثي بين المحافظة والجنس والخبرة الإدارية).

وللكشف عن مصادر الفروق في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب تفاعل متغير الجنس والخبرة الإدارية، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (٦) يبن ذلك.

**الجدول رقم (٦)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب تفاعل متغيري الجنس مع الخبرة الإدارية**

| الخبرة الإدارية | ٥ سنوات فأقل | | من (٥-١٠) سنوات | | (١٠ سنوات) فأكثر | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ذكور | ٢,٥٤ | ٠,٠٥١ | ٣,١٧ | ٠,٠٤٩ | ٣,٧١ | ٠,٠٥٥ |
| إناث | ٢,٤٦ | ٠,٠٥١ | ٣,٢١ | ٠,٠٤٥ | ٣,٢ | ٠,٠٤٩ |

يبين الجدول رقم (٦) أن مصدر الفروق في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن حسب متغير تفاعل الجنس مع الخبرة الإدارية يعزى للذكور وذوي الخبرة الإدارية (١٠ سنوات) فأكثر.

## ثالثا :النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

ينص السؤال على: "هل هناك علاقة ذات إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين ضغط العمل والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟" وللكشف عن العلاقة بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٦٥٥-**) وهو دال إحصائيًا على مستوى الدلالة (٠,٠١) وقد فسر متغير ضغوط العمل ما مقداره (٠,٤٣) من التباين في متغير السلوك الإبداعي، وللتنبؤ بالسلوك الإبداعي من خلال ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظرهم تم استخدام تحليل الانحدار الخطي (Linear) بين الدرجة الكلية للسلوك الإبداعي، والدرجة الكلية لضغوط العمل والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٧)**
**تحليل التباين بين السلوك الإبداعي كمتنبأ به و ضغوط العمل كمنبئ**

| نموذج الانحدار | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التباين المفسر |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الانحدار | ٢٠,٢٥٩ | ١ | ٢٠,٢٥٩ | ١٥٢,٢٦٨ | ٠,٠٠٠ | ٠,٤٣ |
| الباقي | ٢٧,٠٠٩ | ٢٠٣ | ٠,١٣٣ | | | |
| المجموع | ٤٧,٢٦٩ | ٢٠٤ | | | | |

يبين الجدول رقم (٧) إمكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعي من خلال ضغوط العمل حيث بلغت قيمة (ف) لتحليل التباين لانحدار السلوك الإبداعي على ضغوط العمل (١٥٢,٢٦٨) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية وبالتالي يمكن التنبؤ بالسلوك الإبداعي من خلال ضغوط العمل والجدول رقم (٨) يوضح معاملات الانحدار (Beta) للسلوك الإبداعي على ضغوط العمل.

**الجدول رقم (٨)**
**نتائج انحدار السلوك الإبداعي على ضغوط العمل**

| النموذج | معامل الانحدار (Beta) | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| الثابت | ٦,٠٥٧ | ٢٤,٩٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| ضغوط العمل | -٠,٩٨٤ | -١٢,٣٤ | ٠,٠٠٠ |

يبين الجدول رقم (٨) أن قيمة ثابت الانحدار في معادلة الانحدار (٦,٠٥٧) وهي دالة إحصائيًا، وقيمة معامل الانحدار لضغوط العمل (-٠,٩٨٤)(وهي دالة إحصائيا لتصبح المعادلة كالآتي: (السلوك الإبداعي= -٠,٩٨٤× ضغوط العمل + ٦,٠٥٧).

## مناقشة النتائج

### مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى إلى متغيرات (المحافظة، الجنس، الخبرة الإدارية) من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى لمديري المدارس ذوي الخبرة الإدارية (٥ سنوات فأقل)، وقد يعزى إلى حداثة عهدهم بالعمل الإداري، وافتقارهم للمهارات والكفايات القيادية اللازمة في إدارة مدارسهم ربما تجعلهم غير متأكدين

من متطلبات دورهم والتي تشكل لديهم ضغوطاً في العمل، بعكس أصحاب الخبرات الطويلة الذين قد امتلكوا المهارات اللازمة للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم والذي جعلهم أكثر قدرة على مواجهة ضغوط العمل التي تواجههم، وقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة المطارنة (٢٠٠٦)، والتي أظهرت أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة العملية عند ذوي الخبرة (٥ سنوات فأقل)، في حين اختلفت نتائجها مع نتائج دراسة جويلر (Goeller, 1993) والتي أظهرت نتائجها أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وكذلك مع نتائج دراسة الديحاني (٢٠٠٧) والتي كان من نتائجها أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري الجنس والمناطق التعليمية.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن تعزى إلى متغيرات (المحافظة، والجنس، والخبرة الإدارية) من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) أن مصدر الفروق للسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية حسب تفاعل الجنس مع الخبرة الإدارية تعزى للذكور وذوي الخبرة الإدارية (١٠ سنوات) فأكثر، وقد يعزى ذلك إلى أن الذكور أصحاب الخبرة الإدارية الطويلة لديهم اطلاع واسع على مهارات السلوك الإبداعي نتيجة لاشتراكهم بالندوات والمؤتمرات والدورات التدريبية سواء أكانت داخلية أم خارجية، وهم في العادة أكثر ثقة بالعاملين معهم، مما يوفر مناخاً إيجابياً في مدارسهم مبنيٍّ على التعاون والانسجام بينهم بما يكفل الاستفادة من الطاقات والقدرات الكامنة لديهم، والذي يجعلهم أكثر دافعية لتجريب الأفكار الإبداعية الجديدة. بعكس الإناث ربما يكمن في أنهم أكثر تركيزاً وتمسكاً بالقوانين والأنظمة لحماية قراراتهن أمام الإدارة التعليمية، كما أن اشتراكهن بالدورات التدريبية أقل وخاصة التي تكون خارج أوقات الدوام الرسمي أو الخارجية منها، وقد يكون السبب في ذلك كثرة المتطلبات (الواجبات) المنزلية المطلوبة منهن، إضافة إلى كثرة غيابهن عن العمل والدورات بسبب الإجازات سواء أكانت المرضية أم الأمومة أم بدون راتب. وقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة كل من باعمر (٢٠٠٧)، الشمايلة (٢٠٠٦) والتي كان من نتائجهما أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لممارسة المهارات الإبداعية تعزى للذكور وذوي الخبرات الطويلة، وكذلك مع نتائج دراسة هون وكرستي (Hoon & Christy, 2000) تلك التي كان من نتائجها إن الثقة بالعاملين يسبب زيادة في السلوك الإبداعي، ودراسة جيفري و ترودي (Jeffry & Trudy,

2006) التي كان من نتائجها أن الأفراد الذين يتمتعون بصفات القيادة الذاتية، ويتلقون دعماً تنظيمياً قويا من بيئة العمل هم أكثر قدرة على الإبداع والابتكار. في حين اختلفت نتائجها مع نتائج دراسة محمد (٢٠٠٦) التي كان من نتائجها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس.

## مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين ضغط العمل والسلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن من وجهة نظرهم؟

أظهرت النتائج أن العلاقة بين ضغوط العمل والسلوك الإبداعي كانت علاقة قوية ودالة إحصائياً وعكسية، إي إنَّ ضغوط العمل تؤثر سلبا في السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في إقليم جنوب الأردن، وتبدو هذه النتيجة منطقية وتتفق مع الأطر النظرية وما توصلت إليه العديد من الدراسات التي أشارت إلى أن ضغوط العمل المستمرة تؤثر سلبا على العديد من أنماط السلوك التنظيمي (عسكر، ١٩٨٨) وأن هذه الضغوط تلعب دوراً مهماً كذلك للحد من تنمية السلوك الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية، وقد اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة بوليتز (Politis, 2006) التي كان من نتائجها أن عناصر بيئة العمل التي تعوق الإبداع هي العوائق التنظيمية وضغوط العمل.

وكذلك أظهرت النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) أن تحليل الانحدار الخطي لانحدار السلوك الإبداعي لمديري المدارس على ضغوط العمل التي يواجهونها إلى إمكانية التنبؤ بالسلوك الإبداعي من خلال ضغوط العمل التي تؤثر بشكل عكسي على السلوك الإبداعي، وهذا يتفق مع ما أشير إليه سابقاً في مجال النتائج التي حددت العلاقة بين هذين المتغيرين.

## التوصيات

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالآتي:

١. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتعميق وتعزيز استخدام أساليب التعامل المعرفية والانفعالية في مواجهة مصادر ضغوط العمل وذلك من خلال البرامج التدريبية، وتبادل الخبرات بين المديرين، وورشات العمل لكي يتسنى لهم اكتساب معارف ومهارات وخبرات تجعلهم قادرين على مواجهة ضغوط العمل وكيفية التعامل معها مع التركيز على الخبرات القليلة.

٢. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بتصميم برامج تدريبية تحتوي على مساقات في

علم النفس التربوي لتنمية مهارة السلوك الإبداعي لدى المديرات، مراعين الوقت المناسب لظروفهن.

٣. حفز المديرين المبدعين معنوياً ومادياً، والإعلان عنهم من أجل التعريف بهم، وحث الآخرين على الإبداع.

٤. ضرورة قيام وزارة التربية والتعليم بأخذ دورها في الاهتمام بالمصادر الأساسية لضغوط العمل التي تواجه المديرين، والتي لها أثر سلبي في السلوك الإبداعي لديهم ومحاولة الحد منها.

٥. إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة على مديري المدارس الثانوية الخاصة، وإجراء مقارنة بين مديري المدارس الثانوية الحكومية ومديري المدارس الثانوية الخاصة فيا يتعلق بضغوط العمل التي تواجههم وعلاقتها بالسلوك الإبداعي.

## المراجع


باعمر، حفيظ سالم (٢٠٠٧). **المهارات الإبداعية للقائد الإداري وأثرها على أداء العاملين من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مراكز الوزارات بسلطنة عُمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

بسيسو، نيفين عثمان (٢٠٠٧). **برنامج تدريبي مقترح للتعامل مع ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات الإدارية المعاصرة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

جلدة، سليم وعبوي، زيد (٢٠٠٦). **إدارة الإبداع والابتكار** (ط١). عمان، الأردن: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

حمادات، محمد حسن (٢٠٠٦). **القيادة التربوية في القرن الجديد** (ط١). عمان، الأردن: دارالحامد للنشر والتوزيع.

الديحاني، نواف مدعج (٢٠٠٧). **ضغوط العمل التي تواجه مديري المدارس الثانوي في دولة الكويت وأساليب مواجهتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

السالم، مؤيد (١٩٩٩). العلاقة بين إبعاد تصميم العمل والسلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية في منشأة صناعية عراقية. **دراسات، ١٦**(١)، ٩٨-١١٣.

الشمايلة، معن أمين (٢٠٠٦). **الأنماط الإدارية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأردن وعلاقتها بالسلوك الإبداعي للمعلمين**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العدوان، محمد نواف (١٩٩٢). **مستوى ومصادر ضغوط العمل لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة البلقاء**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عسكر، سمير احمد (١٩٨٨). متغيرات ضغوط العمل: دراسة نظرية وتطبيقية في قطاع المصارف بدولة الإمارات العربية. **مجلة الإدارة العامة، ٢٨**(٦٠)،٧-٦٥.

العضايلة، علي (١٩٩٩). دراسة تحليلية لضغوط العمل لدى العاملين في الشركات العامة الكبرى في جنوب الأردن. **مؤتة للبحوث والدراسات**، جامعة مؤتة، **١٤**(٧)، ١١٣-١٤٥.

القريوتي، محمد قاسم (٢٠٠٠). **السلوك التنظيمي، دراسة الإنسان الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة** (ط٣). عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

محمد، زينة محمود (٢٠٠٦). **درجة ممارسة تكنولوجيا المعلومات وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الخاصة في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

المطارنة، شيرين محمد (٢٠٠٦). **أثر ضغط العمل على الأداء الوظيفي لدى مديري المدارس الأساسية الحكومية في إقليم جنوب الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

النوايسة،كفى حمود (٢٠٠٩). أثر جودة تكنولوجيا نظام المعلومات الإدارية المدركة في السلوك الإبداعي لدى مستخدمي نظام المعلومات في جامعة البلقاء التطبيقية. **مجلة دراسات العلوم الإدارية، ٣٦**(٢)، ٣٣٢-٣٥٨.

Goeller,T. (1993). Indiana female principals perceptions of occupational stress and effective coping resources. **Dissertation Abstract International, 54**(5), 1611-A.

Hoon, T.& christy, S. (2000). Toward the differentiation of trust in supervisor and trust in organization. **Genetic Social and General Psychology Monographs, 2**(126), 61-241.

Jeffery, D. & Trudy, C. (2006). Maximizing organizational leadership, innovation and creativity. **Journal of Managerial Psychology, 21**(4), 319-337.

Kamp, J.(1994). Worker Psychology: Safety management next Frontier. **Professional Safety, 39**(5), 32 – 36.

Karmaezarin, H.(1999 ). **Comparative study of the occupational stress among Jobs and Bio-feedback Training Effects in Iran.** Paper presented at the international symposium on neurobehavioral methods and Effects in occupational and environmental health (7th), Stockholm, Sweden, June 20-23 ).

Politis, D.(2005). The Impact of self – management leadership on organizational. **The Leadership and Organizational Development Journal, 24**(4), 186-197.

Smith, J. (1999). Stress at work. **Stress News, 11**(3),32-39.

325
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية/جامعة الملك سعود

**د. حنان حسن عطاالله**
قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

# التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية / جامعة الملك سعود

**د. حنان حسن عطاالله**
قسم علم النفس
كلية التربية - جامعة الملك سعود

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى العلاقة بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط. وكذلك الفروق في التكيف الجامعي والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى معرفة الفروق في التكيف والمستوى الدراسي لدى الطالبات.

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. ولجمع البيانات تم استخدام مقياس التكيف الجامعي (من إعداد الباحثة) ومقياس وجهة الضبط لروتر، وذلك بعد التحقق من صدقها وثباتها.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط الداخلية عند مستوى معيَّن، وهذا يتفق مع غالبية الدراسات التي أجريت في الثقافات الأخرى غير العربية. كذلك وجدت الدراسة أن هناك فروقاً في التكيف الجامعي تبعاً للتحصيل الدراسي. وأخيراً لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكيف الجامعي والمستوى الدراسي للطالبة وذلك في المستويات (الثاني، والثالث، والرابع).

**الكلمات المفتاحية:** التكيف الجامعي، وجهة الضبط، طالبات كلية التربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/١/٢٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/٣٠م

# College Adjustment, in Relationship to Locus of Control, and other Variables in a Sample of Female Students in School of Education –King Saud University

**Dr. Hanan H. Atallah**
College of Education
King Saud University

## Abstract

This study aimed to investigate the relationship between college adjustment and locus of control, and the differences in college adjustment and the grade point average (GPA). Also the differences between college adjustment, and the student's level of study.

This Study Based on a sample of (309) female students from school of education, King Saud University. For collecting the data two instruments were used. The college adjustment scale (prepared by the researcher) and Rotter's locus of control scale. The reliability and the validity of the instruments were tested

The results found a relationship between college adjustment and the internal locus of control in a significance. This result goes along with other studies done in other cultures. Also the study found significant differences in the college adjustment according to the grade point average (GPA).

Finally there were no significant differences in the college adjustment according to the students' second, third, and fourth level of study.

**Key words:** college adjustment, locus of control, education college students.

# التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى لدى عينة من طالبات كلية التربية / جامعة الملك سعود

**د. حنان حسن عطاالله**
قسم علم النفس
كلية التربية-جامعة الملك سعود

## المقدمة

يعتبر التكيف مع الجو الجامعي بمثابة حجر الزاوية في تكوين خبرة إيجابية أو سلبية لدى الطالبة نحو الجامعة. إذ تشكل الدراسة الجامعية مرحلة مهمة وحرجة للطالبة، حيث تواجه العديد من الصعوبات المتمثلة في الانتقال من بيئة مدرسية محدودة ومجتمع صغير وتوقعات واضحة ومتطلبات معروفة إلى بيئة أخرى أكبر معالمها غير محددة، وتوقعات غير واضحة ومتطلبات غير معروفة وأكثر تنوعاً واختلافاً. ومن ناحية أخرى تفرض البيئة الجامعية على الطالبة مزيداً من الحرية يتبعها تحمل العديد من المسئوليات واتخاذ العديد من القرارات (Martin & Dixon, 1989).

تأتي كل هذه التحديات في مرحلة حرجة من نمو الفرد، فمن منظور مدرسة التحليل النفسي يرى أريكسون أن الفرد في هذه المرحلة النمائية يتكون لديه مفهوم الذات ومعايير وقيم ذاتية ويتعرف إلى ميوله وكذلك يبدأ في بناء علاقاته إنسانية وأهدافه المهنية (Erikson, 1968). وبالنسبة إلى الطالبة الجديدة فهي تبدأ خطوات جديدة في المجتمع الجامعي، وبالتالي عليها تعلم مهارات جديدة تساعدها في النجاح والتكيف مع البيئة الجامعية. كذلك التخلص من مهارات أخرى قد لا تساعدها في النجاح في الجو الدراسي الجديد. ومن الملاحظ أن شعور الطالبة بالمجهول في هذه المرحلة قد يتخلله الإحباط والقلق (Shenoy, 2000).

هذا ما جعل - على سبيل المثال - ومنذ عام (١٩٩٠)، (٨١٪) من الجامعات الأمريكية ومؤسسات التعليم العالي تضع برامج بهدف مساعدة الطلبة والطالبات على التكيف مع البيئة الجامعية كالبرامج التعريفية بالجامعة College Orientation Programs، وكذلك بعض البرامج لتطوير مهارات الاستذكار (Day, 1999).

وبالاطلاع على التراث السيكولوجي فيما يخص التكيف الجامعي نجد أن النجاح الأكاديمي وفي دراسات عديدة، كان العامل الأقوى والمنبئ بتكيف الطلبة الجامعيين. وكان هذا محور الدراسات الأولى من عام (١٩٥٠ - ١٩٧٥) والتي درست العلاقة بين التكيف والتحصيل

الدراسي بالذات الدرجات في المرحلة الثانوية وبعض مقاييس التحصيل الدراسي المقننة مثل السات "SAT" (Scholastic Aptitude Test) ولكن بالرغم من أهمية درجات الطالب في المرحلة الثانوية والدور الذي تلعبه في التكيف الجامعي إلا أن بعض الطلبة رغم ارتفاع درجاتهم في المرحلة الثانوية إلا أن تكيفهم الجامعي أضعف من بعض الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، لذلك اتجه الباحثون لدراسة عوامل أخرى قد تلعب دوراً مهماً في تكيف الطالب الجامعي من قبيل سمات الشخصية كمفهوم الذات، وجهة الضبط، وأسلوب حل المشكلات، ومستوى الطموح، والمثابرة (Stoever, 2001).

ومن منظور آخر توصل جيرديس ومللينكرودت (Gerdes & Mallinckrodt, 1994) في دراستهم الطولية أن للعوامل النفسية والاجتماعية دوراً كبيراً في التكيف الجامعي، وأن لها قدرة تنبؤية قد تتفوق على ما للدرجات من قدرة تنبؤية على التكيف (Day, 1999).

ومن ضمن العوامل النفسية، تأتي سمات الشخصية التي تناولها الباحثون بالدراسة ومدى تأثيرها في سلوك الفرد وتكيفه. وبالتالي الطريقة التي تواجه بها الطالبة الجو الجامعي الجديد ومدى تكيفها معه قد تختلف باختلاف بناء شخصيتها وسماتها، ولذلك ومع تزايد الاهتمام بالجوانب المعرفية في الشخصية، كان من ضمن المتغيرات المتعلقة بالشخصية والتي نالت قسطاً كبيراً من دراسات الباحثين ما يعرف بوجهة الضبط، والذي يُنظر إليه كسمة شخصية أو كأسلوب معرفي للفرد (Colman, 2003). وبناء على نظرية التعلم الاجتماعي (Social Learning Theory) لروتر (Rotter, 1966) فإن الأفراد يختلفون في عزو نتائج سلوكهم، أي اعتقاد الفرد حول العلاقة بين سلوكه ونتائجه. فعندما يعزو الفرد نتائج سلوكه إلى عوامل داخلية كقدراته أو إمكاناته، يطلق عليه وجهة الضبط الداخلية (Internal Locus of Control). وعلى الجانب الآخر، عندما يعزو الفرد نتائج سلوكه إلى عوامل خارجية كالحظ أو الصدفة أو القدر أو الآخرين، يُطلق عليه وجهة الضبط الخارجية (External Locus of Control) (Rotter, 1966). ورغم الربط بين العديد من العوامل الإيجابية ووجهة الضبط الداخلية إلا أن روتر (Rotter) نفسه لم يربط بطريقة جازمة بين العديد من السمات الإيجابية و وجهة الضبط بالذات الداخلية. حيث يذكر "أن بعض العاملين في المجال النفسي يصلون إلى حتمية أنه من الأحسن أن يكون الفرد ذا وجهة ضبط داخلية، ومن المؤسف أن يكون ذا وجهة ضبط خارجية. وأن كل سلوك جيد له ارتباط بوجهة الضبط الداخلية، وكل سلوك سيء له ارتباط بوجهة الضبط الخارجية، بالطبع في هذا الكثير من الصحة، وأن سمات مثل المهارات الاجتماعية والانفتاحية، والكفاءة النفسية،

وحتى القدرة على التكيف بالضرورة ترتبط بوجهة الضبط الداخلية. وإنَّ ربط القدرة على التكيف بوجهة الضبط أمر صعب ومعقد، وإنَّ أية علاقة بينهما تعتمد على تعريفنا لماهية التكيف (Rotter, 1975)

ولأهمية هذا المفهوم، فقد استقطب اهتمام كثير من الباحثين الذين حاولوا دراسة وجهة الضبط وعلاقتها بالكثير من المتغيرات بل إنَّه ومن خلال نتائج هذه الدراسات، كانت لها عدة تطبيقات من بينها وفيما يخص موضوع البحث الحالي، ما خصصته بعض الجامعات مثلا من برامج إرشادية في تنمية وجهة الضبط الداخلية للطلبة الذين يعانون من مشاكل التكيف الجامعي، وذوي التحصيل المنخفض (Day, 1999). ولعل ما يساعد على فهم دور مفهوم وجهة الضبط في التكيف إجمالا والتكيف الجامعي خصوصاً، ما أشارت إليه الأبحاث من كون الأفراد ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر فاعلية في حل المشكلات ومعالجة وتنظيم المعلومات، لاعتقادهم بأن ما يحصل لهم من أحداث مرتبط بسلوكهم، بعكس ذوي مركز الضبط الخارجي الذين تنخفض فاعليتهم وقدرتهم على مواجهة المشاكل والضغوط لاعتقادهم بأنها خارجة عن سيطرتهم (سرحان، ١٩٩٦).

وبما أن التكيف مع أي محيط أو بيئة ظاهرة معقدة كغيرها من الظواهر النفسية، وتتأثر بعوامل عديدة، فقد وجدت دراسات أخرى أنه من العوامل الأخرى المؤثرة في تكيف الطالبة مع البيئة الجامعية المستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي، حيث وجد (العقيد، ١٩٩٠) أن طول الفترة الزمنية التي يقضيها الطالب في الجامعة تؤدي إلى التخفيف التدريجي من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها. كما وجدت دراسات أخرى (Day, 1999) أن للتحصيل الدراسي دوراً في مدى التكيف الجامعي. ومن الملاحظ تعدد الدراسات السابقة في موضوع التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط، بالذات في المجتمعات الغربية، وتحديداً في الولايات المتحدة الأمريكية، مع ندرة في العالم العربي لدراسة التكيف في علاقته مع وجهة الضبط بالذات، بينما توجد العديد من الدراسات العربية التي ربطت بين التكيف الجامعي وبعض العوامل الأخرى من قبيل مستوى التحصيل الدراسي، والمستوى الدراسي (الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤).

من الدراسات الأولى التي ربطت بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط دراسة مارتن (Martin, 1988) وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٣١٥) طالب وطالبة من جامعة تكساس، ١٧٥ طالب و ١٥٨ طالبة، بمتوسط عمري (١٨.٢)، ولقد وجدت الدراسة أن هناك علاقة قوية بين وجهة الضبط الداخلية والتكيف الجامعي.

ومن الدراسات الأخرى والأولى في هذا الموضوع دراسة كل من مارتن وديكسون (Martin & Dioxin, 1994) والتي هدفت إلى معرفة أثر برامج التأهيل الجامعي (Freshman Orientation program) ووجهة الضبط على التكيف الجامعي، وكانت عينة الدراسة من إحدى الجامعات الكبيرة في الجنوب الغربي للولايات المتحدة وتكونت من (٢٤٢) طالب وطالبة (١٢٦) طالباً و ١١٦ طالبة (١٥٠) التحقوا بالبرنامج التأهيلي للإعداد للحياة الجامعية و(٩٢) لم يلتحقوا بالبرنامج، أما أدوات الدراسة فلقد كانت عبارة عن استبيان تحول الطلبة للحياة الجامعية إعداد كل من بيكر وسيريك (Baker & Siryk, 1984) واستبيان بيكر، مكنيل، وسيريك Baker, McNeil & Siryk لقياس التكيف الجامعي المشار إليه في (Bakeril & Siryk, 1984) ومقياس روتر لقياس وجهة الضبط الداخلية والخارجية. ومن النتائج التي تهمنا في موضوع البحث ما توصل إليه الباحثان من وجود علاقة بين التكيف للحياة الجامعية، ووجهة الضبط لصالح وجهة الضبط الداخلية. ودرست كينتنر (Kintner, 1998) أيضاً العلاقة بين وجهة الضبط والتكيف الجامعي وعلاقة ذلك ببرنامج تأهيلي لمساعدة الطلبة والطالبات على التكيف مع الحياة الجامعية، وكانت عينة الدراسة من الطلبة المستجدين في جامعة تريفيكا نازارين (Trevecca Nazarene) ولقد قامت الباحثة بمقارنة نتائج دراستها مع مجموعة ضابطة من كلية كوفينانت (Covenant) وكانت أدوات الدراسة عبارة عن مقياس روتر لقياس وجهة الضبط (Rotter, 1966) واستبيان التكيف الجامعي (SACQ) من إعداد بيكر ومكنيل وسيريك Baker, Mcneil & Siryk ومقياس بيكر ومكنيل وسيريك (Baker, McNeil & Siryk) المشار إليه في (Bakeril & Siryk, 1984) لقياس التكيف للطلبة والطالبات بعد إعطاء البرنامج التأهيلي، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين وجهة الضبط والتكيف الجامعي وأيضاً لصالح وجهة الضبط الداخلية.

وفي دراسة قامت بها دي (Day, 1999) للعديد من المتغيرات بهدف معرفة مدى قدرة بعض العوامل النفسية على التنبؤ بالتكيف الجامعي منها (وجهة الضبط، والتحصيل الدراسي) وعلاقة المتغيرات السابقة ببعضها البعض، وكانت العينة عبارة عن (٢٥٢) طالب وطالبة، (١٩٢) من المستجدين و(٦٠) من السنة الثانية ولقد استخدمت الباحثة مقياس التكيف الجامعي "CAS" (The college Adjustment Scales) لمعرفة عوامل التكيف الجامعي، وكذلك مقياس نواكي وستراكلاند للراشدين لقياس وجهة الضبط. ولقد أظهرت النتائج وجود علاقة بين وجهة الضبط الداخلية ودرجة التكيف الجامعي والتكيف والتحصيل الدراسي.

وفي دراسة لبارنز (Barnes, 2000) هدفت إلى معرفة العلاقة بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط، ولقد استخدمت الباحثة مقياس التكيف الجامعي من إعداد كل من بيكر وسيريك على (٣٠) طالبة (Baker & Siryk, 1986) ولقياس وجهة الضبط مقياس روتر Rotter، ولقد وجدت الباحثة أن هناك علاقة قوية بين وجهة الضبط الداخلية والتكيف الجامعي لدى عينة الدراسة.

وفي نتيجة مغايرة لما سبقها من دراسات في علاقة التكيف الجامعي بوجهة الضبط ، تأتي دراسة ستورت (Stuart, 2000) والتي أجرتها على طلبة من ثقافة أخرى غير الثقافة الغربية، وقامت بدراسة العلاقة بين وجهة الضبط والتكيف الجامعي لدى الطلبة الأجانب الكاريبين Caribbean والملتحقين بجامعة خاصة وتكونت عينة الدراسة من ٧٥ طالباً واستخدمت الباحثة مقياس بيكر ومكنيل وسيريك لقياس التكيف الجامعي (Baker, (McNeil & Siryk ومقياس روتر لقياس وجهة الضبط (Rotter) واستبيان لجمع المعلومات الديموغرافية، ولم تجد الباحثة أي ارتباط بين التكيف الجامعي و وجهة الضبط سواءٌ أكانت وجهة ضبط داخلية أم وجهة ضبط خارجية.

وأيضاً دراسة كل من إستيرادا ودوبوكس وولمان (Estrada, Dupoux & Wolman, 2006) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين وجهة الضبط والتكيف الاجتماعي والشخصي الانفعالي للحياة الجامعية لدى الطلبة والطالبات العاديين والطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم. ولقد كانت عينة الدراسة ٣١ طالباً وطالبة يعانون من صعوبات تعلم، وثلاثين طالباً وطالبة من العاديين ولقد استخدم الباحثون "مقياس نواكيا – ستريكلاند لقياس وجهة الضبط للراشدين"، ولم تكن هناك أية فروق في العلاقة بين وجهة الضبط والتكيف الجامعي بين الطلبة والطالبات العاديين والطلبة والطالبات الذين يعانون من صعوبة التعلم. ومن نتائج الدراسة المخالفة للدراسات الأخرى، أن الطلبة ذوو وجهة الضبط الخارجية أكثر تكيفاً من الطلبة ذوي وجهة الضبط الداخلية في كلا المجموعتين.

أما علاقة التكيف الجامعي بالتحصيل والمستوى الدراسي. فمن الدراسات الأولى العربية دراسة (الليل، ١٩٩٣) في السعودية حيث درس العديد من المتغيرات يهمنا منها متغير المستوى الدراسي وعلاقته بالتكيف لدى طلبة وطالبات جامعة الملك فيصل تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة اختيروا بطريقة عشوائية، وصمم الباحث استبانة تضمنت (٤٤) فقرة لقياس التكيف ولم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية في علاقة التكيف بالمستوى الدراسي.

ومن الدراسات العربية دراسة سليمان والمنيزل (١٩٩٩) لدراسة درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الفصل الدراسي والمعدل التحصيلي تألفت عينة الدراسة من (١٢٢٦) طالباً وطالبة من طلبة جامعة السلطان قابوس، واستخدم الباحث مقياس التوافق ولم تجد الدراسة أية علاقة بين التكيف الجامعي والتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي.

وفي دراسة (المواجدة، ٢٠٠٢) هدفت إلى معرفة درجة تكيف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع البيئة الثقافية في جامعة مؤتة، وعلاقتها ببعض المتغيرات منها المستوى الدراسي وكانت عينة الدراسة (٢٥٠) طالباً ووجدت الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف بشكل عام تعزى إلى المستوى الدراسي.

ومن الدراسات العربية التي درست العلاقة بين التكيف الجامعي والتحصيل الدراسي وكذلك المستوى الدراسي، دراسة (الرفوع والقرارعة، ٢٠٠٤) لدى طالبات تربية الطفل وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات تربية الطفل. والبالغ عددهن (١٨٠) طالبة منهن (٧٠) طالبة في المستوى الأول، (٤٠) طالبة في السنة الثانية و(٧٠) طالبة في السنة الثالثة وقد طبق عليهن مقياس التكيف بعد تطويره من قبل الباحثين ومن نتائج الدراسة، أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين التكيف للحياة الجامعية والتحصيل الدراسي وأظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التكيف للحياة الجامعية باختلاف المستوى الدراسي لصالح طالبات السنة الأولى والثانية. ومن الدراسات العربية الحديثة التي ربطت بين التكيف الجامعي والتحصيل الدراسي والمستوى الدراسي دراسة (القضاة، ٢٠٠٧) في كلية العلوم التربوية – جامعة مؤتة بهدف دراسة درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية ولقد كانت عينة الدراسة عبارة عن (٢٣٨) من الطلبة العمانيين واستخدم الباحث أداة قامت بتطويرها المواجدة (٢٠٠٢) وكانت نتائج الدراسة تثبت عدم وجود علاقة بين التكيف الجامعي والتحصيل الأكاديمي. وكذلك وجد أن طلبة السنة الثالثة أكثر تكيفاً يليهم طلبة السنة الثانية فالرابعة ثم الأولى.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات العربية والأجنبية نجد أن معظم الدراسات السابقة وجدت أن هناك علاقة بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط الداخلية، مع ملاحظة ندرة الدراسات العربية التي ربطت بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط مما قد يعطي أهمية لهذه الدراسة لكونها تربط بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط في بيئة عربية مغايرة للبيئة الغربية وذلك بحكم اختلاف العوامل الثقافية، وتُعَدُّ هذه الدراسة من أوائل الدراسات العربية التي تبحث العلاقة بين هذين المتغيرين.

أما بالنسبة للتكيف وعلاقته بالتحصيل والمستوى الدراسي فقد اختلفت نتائج الدراسات، بين دراسة تشير إلى عدم وجود علاقة بينهما (سليمان والمنيزل، ١٩٩٩)، وأخرى تثبت وجود علاقة كما في دراسة (الرفوع، والقرارعة، ٢٠٠٤).

## مشكلة الدراسة

موضوع التكيف من أهم الموضوعات التي يتناولها علم النفس بصفة عامة بالدراسة والتحليل، كذلك التكيف من أهم موضوعات الصحة النفسية، لدرجة أن البعض عرف الصحة النفسية بأنها القدرة علي التكيف، حيث يواجه الإنسان مواقف وخبرات جديدة، وعليه أن يتعلم كيف يتأقلم ويتكيف معها، والا أصيب بالاضطراب والقلق. ومن هذه المواقف والخبرات الجديدة الالتحاق بالجامعة، حيث تلعب سمات الفرد دوراً كبيراً في تكيفه الجامعي. فكما أن هناك سمات تساعد الفرد على التكيف هناك أيضاً سمات قد تعيق تكيفه.

فالطالبة في المدارس الثانوية تظل جزءاً من نظام تعليمي محدد على المستوى الأكاديمي من حيث مناهجه ومتطلباته وتوقعاته وحتى المتطلبات الدراسية تظل محدودة ومقتصرة على متطلبات واضحة، وتختلف الجامعة في متطلباتها الأكاديمية من حيث ما تطلبه من الطالبة من الاعتماد على الذات ومن البحث والتنقيب عن المعلومة، وكذلك في حياته الاجتماعية فمن مجتمع صغير قد لا يتجاوز عدد طالباته الألف إلى مجتمع واسع، ومدى تكيف الطالبة مع البيئة الجامعية يعتمد على عوامل عديدة منها مدى استعداد الطالبة الأكاديمي، وكذلك سماتها الشخصية و من بين هذه السمات ما يعرف بوجهة الضبط الذي ظهر في منتصف الستينات في أمريكا وأجريت عليه العديد من التطبيقات في المجال التربوي والنفسي . بل وفي الإرشاد والعلاج النفسي. و معظم الدراسات التي أجريت في هذا المجال وكانت في مجتمعات غربية مما يبرر أهمية الدراسة الحالية. بالإضافة لسمة وجهة الضبط (داخلي، أو خارجي) فإن الدراسة الحالية ستتناول دراسة بعض العوامل الأخرى التي قد يكون لها دور في مدى تكيف الطالبة مع البيئة الجامعية . حيث ستدرس الباحثة العلاقة بين التكيف الجامعي والمستوى الدراسي للطالبة، وأيضاً العلاقة بين التكيف ومستوى التحصيل الدراسي للطالبة. لقد درست هذه العوامل من قبل العديد من الباحثين وخرجوا بنتائج مختلفة.

وأخيراً فإن لكل العوامل السابقة أثراً كبيراً ومهماً على مدى تكيف الطالبة في البيئة الجديدة ومدى تمتعها بالصحة النفسية.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. معرفة العلاقة بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط (داخلية أو خارجية) لدى طالبات كلية التربية – جامعة الملك سعود.

٢. معرفة العلاقة بين التكيف الجامعي والمستوى الدراسي لدى طالبات الجامعة.

٣. معرفة العلاقة بين التكيف الجامعي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الجامعة.

## أسئلة الدراسة

تهدف الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل هناك علاقة بين مدى التكيف الجامعي لدى الطالبة الجامعية ونوعية وجهة الضبط (داخلية أو خارجية)؟

٢. هل هناك فروق بين مدى تكيف الطالبة مع البيئة الجامعية والمستوى الدراسي؟

٣. هل هناك فروق بين مدى تكيف الطالبة مع البيئة الجامعية والتحصيل الدراسي؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

١. كون الدراسة تُعنى بالكشف عن العلاقة بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى، فإن هذه الدراسة وحسب علم الباحثة من أوائل الدراسات التي تدرس التكيف الجامعي وعلاقته بوجهة الضبط في البيئة العربية، والأولى في البيئة السعودية تحديداً. مما قد يشكل إضافة معرفية في هذا المجال، خاصة وأن معظم الدراسات التي أجريت في العالم العربي ركزت على متغيرات لا علاقة لها بسمات الشخصية . كنوعية السكن، ومستوى التحصيل الدراسي. والمستوى الدراسي، والحالة الاجتماعية ...إلخ.

٢. علاوة على ما تكشفه الدراسة عن مدى تكيف الطالبات ونوعية الصعوبات والمشكلات التي يواجهنها وما يرتبط به من متغيرات قد تؤثر فيه وتزودنا بإطار تفسيري له، مما يساعد المرشدين النفسيين والجهات المسؤولة في الجامعة على تحسين العملية التكيفية للطالبات ووضع البرامج الإرشادية المناسبة بناء على ما تسفر عنه الدراسة من نتائج مما يساعد على تحقيق جودة العملية التربوية وتحسين الوضع النفسي والأكاديمي للطالبات، حيث يؤثر التكيف بكل أنواعه علي عطاء الطالبة وصحتها النفسية ومدى تفوقها التحصيلي.

## محددات الدراسة

تتحدد إمكانية تعميم نتائج الدراسة تبعاً للعينة التي أجريت عليها الدراسة – الطالبات في المرحلة الجامعية – وتبعاً لنوعية وخصائص أدوات الدراسة ومقاييسها المستخدمة.

## مصطلحات الدراسة

**التكيف الجامعي**: ويقصد به توافق الطالب / الطالبة مع الجو الجامعي اجتماعياً وشخصياً – انفعالياً وأكاديمياً. وهذا التوافق يكون بعد التحاق الطالبة بالجامعة أو أي مؤسسة للتعليم العالي، ويتضمن التكيف (Baker & Siryk, 1986) للمؤسسة التعليمية القدرة على تنظيم وتحقيق الأهداف والشعور والانتماء ويقاس إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في مقياس التكيف الجامعي المطبق في الدراسة الحالية والمعد من قبل الباحثة.

**وجهة الضبط**: يعرف روتر Rotter وجهة الضبط على أنها الطريقة التي يدرك بها الفرد نتائج سلوكه ونوعية العزو فيما يتعلق بالحوادث التي تجري له ومدى قدرته في التحكم فيها. وينقسم الأفراد في ذلك إلى فئتين: الفئة الأولى: ذوو وجهة الضبط الداخلية، بالنسبة لنظرية روتر هم الأفراد الذين يعتقدون أن ما يجري لهم من حوادث هو نتيجة لسلوكهم الذاتي، والشخص هو المسؤول عن نتائج هذا السلوك. أما الفئة الثانية: ذوو وجهة الضبط الخارجية وهم الأفراد الذين يعتقدون أن ما يجري لهم من حوادث هو نتيجة للحظ أو للصدفة أو لقوة الآخرين (Rotter, 1966).

أما من الناحية الإجرائية، فإن تعريف وجهة الضبط هو مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة على مقياس روتر سواء أشار ذلك المجموع إلى وجهة الضبط الداخلية أو الخارجية.

**التحصيل الدراسي**: هو مدى الإتقان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة في الموضوعات والمواد الدراسية .(Good, 1973).

أما إجرائياً فيقاس بالمعدل التراكمي لكل المواد التي درستها الطالبة في الجامعة حتى زمن تطبيق الدراسة الحالية.

**المستوى الدراسي**: هو المستوى المسجلة فيه الطالبة في مرحلة البكالوريس والمتضمن ثمان مستويات دراسية، حيث تقسم كل سنة دراسية إلي فصليين دراسيين.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الاستطلاعي المسحي، إذ تم جمع البيانات من خلال إجابات الطالبات على أدوات الدراسة.

### مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود المسجلين في الفصل الدراسي الأول من عام (١٤٣٠-١٤٣١ هـ)، في المستويات الدراسية "الثاني، الثالث، والرابع" والبالغ عددهن (١١٥٠) طالبة. والجدول رقم (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة على المستويات الدراسية.

**الجدول رقم (١)**

**توزيع مجتمع الدراسة على المستويات الدراسية "الثاني والثالث والرابع"**

| المستوى الدراسي | عدد الطالبات |
|---|---|
| المستوى الثاني | ٤٠١ |
| المستوى الثالث | ٣٨٠ |
| المستوى الرابع | ٣٦٩ |
| المجموع | ١١٥٠ |

### عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠٩) طالبة من طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود. من المستويات الدراسية "الثاني، والثالث، والرابع". تم اختيارهن بالطريقة العنقودية. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع العينة وفقاً للمستوى الدراسي والتحصيل الدراسي "التقدير".

**الجدول رقم (٢)**

**توزيع عينة الدراسة وفق المستوى الدراسي والتقدير**

| م | المتغير | الصنف | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المستوى الدراسي | الثاني | ١٠٢ | ٣٣ |
| | | الثالث | ١٠١ | ٣٢,٧ |
| | | الرابع | ١٠٦ | ٣٤,٣ |
| المجموع | | | ٣٠٩ | ١٠٠,٠ |
| ٢ | التقدير تبعاً للمعدل التراكمي | ممتاز | ٤٣ | ١٣,٩ |
| | | جيد جداً | ١١٩ | ٣٨,٥ |
| | | جيد | ١١٢ | ٣٦,٢ |
| | | مقبول | ٢٢ | ٧,١ |
| | | لم يحدد | ١٣ | ٤,٢ |
| المجموع | | | ٣٠٩ | ١٠٠,٠ |

## أدوات الدراسة

### أولاً: مقياس التكيف الجامعي

تم بناء المقياس من قبل الباحثة، عن طريق الإطلاع على التراث النفسي الخاص بموضوع التكيف الجامعي وبالإطلاع أيضاً على المقاييس الأجنبية غير العربية. و كذلك بناءً على نتائج استبيان مفتوح، قامت الباحثة بتوزيعه على عينة من مجتمع الدراسة (١٠٠) طالبة، ولأجل التأكد من الخصائص السيكومترية لمقياس التكيف الجامعي، تم تطبيقه على عينة قدرها (٦٣) طالبة. حيث تم حذف (١٣) عبارة من أصل (٧٧) ليصبح العدد الإجمالي للعبارات (٦٤) عبارة.

#### صدق المقياس

بغية التأكد من صدق المقياس تم عرضه على ثمانية محكمين مختصين في علم النفس. وقد أشاروا إلى صلاحية المقياس وملاءمته لقياس التكيف الجامعي، كما تم حذف عدد قليل من البنود التي رأى المحكمون عدم مناسبتها. كما تم قياس معاملات ارتباط بنود المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وبالتالي حذفت البنود التي قلت دلالتها الإحصائية عن (٠,٠٥).

#### ثبات المقياس

تم حساب الثبات عن طريق معامل (ألفا كرونباخ) للمقياس وبلغ (٠,٩٤)، ومعامل (التجزئة النصفية) وبلغ (٠,٩٢)، وبذلك يكون مقياس التكيف الجامعي يتمتع بصدق وثبات جيدين، مما يجعله قابلاً للتطبيق في الدراسة الحالية.

#### تصحيح المقياس

يتم تصحيح فقرات المقياس وفقاً لميزان خماسي، حسب طريقة (ليكرت) من واحد إلى خمسة، حيث أعطيت إجابة تنطبق تماماً الدرجة (٥)، والإجابة تنطبق كثيراً الدرجة (٤)، والإجابة تنطبق أحياناً الدرجة (٣)، والإجابة تنطبق نادراً الدرجة (٢)، أما الإجابة لا تنطبق فقد أعطيت الدرجة (١). وُتعكس هذه الأوزان في حالة الفقرات السلبية،حيث عبارات المقياس صيغت باتجاه السالب. وبالتالي يتم جمع الدرجات في حالة الفقرات السلبية كما هي، ويتم عكسها في حالة الفقرات الإيجابية. ومجموع الدرجات على المقياس هي الدرجة الكلية التي تشير إلى مستوى التكيف الجامعي، وكلما ارتفعت درجة الطالبة على المقياس، فذلك يدل على انخفاض مستوى التكيف لديها، أما إذا انخفضت الدرجة فتدل على ارتفاع مستوى التكيف، وتتراوح الدرجة الكلية من (٦٦-٣٣٠).

## ثانيا: صدق مقياس وجهة الضبط وثباته

### صدق المقياس

تم استخدام مقياس روتر (Rotter, 1966) لقياس وجهة الضبط، والذي تشير الدرجة المرتفعة عليه إلى وجهة ضبط خارجية، في حين تشير الدرجة المنخفضة عليه إلى وجهة ضبط داخلية. وقد قام بترجمته وتقنينه واستخراج الصدق والثبات له على البيئة العربية (كفافي، ١٩٨٢). أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود مقياس وجهة الضبط بالدرجة الكلية للمقياس، وتم حذف البنود التي كانت دلالتها الإحصائية أقل من (٠,٠٥). وكانت (٦) بنود، ليصبح عدد فقرات المقياس (١٧) فقرة من أصل (٢٩). بالإضافة إلى (٦) فقرات دخيلة وضعت حتى لا يكتشف المفحوص الهدف من المقياس.

### ثبات المقياس

تم إعادة حساب الثبات للمقياس باستخدام معامل (ألفا كرونباخ) وبلغ (٠,٦٢٣)، ومعامل (التجزئة النصفية) وبلغ (٠,٥٦١) وبذلك يكون مقياس وجهة الضبط قابل للتطبيق في الدراسة الحالية.

### تصحيح المقياس

تعطى درجة لكل اختيار صحيح للعبارة المحددة، وصفر لكل اختيار خاطيء لا يطابق العبارة المحددة تبعاً للجدول المرفق في مفتاح تصحيح المقياس. أما الفقرات الدخيلة وهي: (١ -٦-١٢-١٧-٢٠-٢٢) فلا تصحح. وتشير الدرجة المرتفعة للمقياس إلى وجهة الضبط الخارجية، في حين الدرجة المنخفضة تشير إلى وجهة الضبط الداخلية.

## إجراءات الدراسة

- تم أخذ موافقة وكيلة كلية التربية وذلك لتوزيع أدوات الدراسة على طالبات كلية التربية.
- تم توزيع أدوات الدراسة - بعد أن تم التأكد من خصائصها السيكومترية - على عينة الدراسة.
- وأخيراً، تم جمع الاستبانات وتفريغ بياناتها، تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الـ (SPSS).

## الأساليب الإحصائية

تم استخدام معامل ارتباط (بيرسون) للإجابة عن السؤال الأول، كما استخدم تحليل التباين الأحادي للإجابة على السؤالين الثاني والثالث.

## عرض النتائج ومناقشتها

### أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

والذي نصه: "هل هناك علاقة بين مدى التكيف الجامعي لدى الطالبة الجامعية ونوعية وجهة الضبط داخلية أو خارجية؟".

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين درجات الطالبات الكلية للمقياس، ودرجاتهن في مقياس وجهة الضبط. والجدول رقم (٣) يوضح النتائج المتعلقة به.

**الجدول رقم (٣)**
**معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين التكيف الجامعي ومقياس وجهة الضبط**

| العدد | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|
| ٣٠٩ | ٠,٤٤٦٩ | ٠,٠١ |

يتضح من الجدول رقم (٣) أنه يوجد علاقة موجبة (طردية) بين الدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي وبين مقياس وجهة الضبط، أي إنه كلما ارتفعت درجة المقياس (انخفض مستوى التكيف الجامعي) ارتفعت درجة وجهة الضبط (وجهة ضبط خارجية)، وهذه العلاقة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وهذا يتوافق مع ما توصلت إليه معظم الدراسات وإن كانت في المجتمعات الغربية مثل دراسة (Martin, 1988) و (Martin & Dioxin, 1994) و (Kintner, 1998) و (Day, 1999) و (Stuart, 2000) و (Stoever, 2001) و (Balaisis, 2004). وكلها أشارت إلى وجود علاقة بين التكيف الجامعي ووجهة الضبط.

وعلى الرغم من أن عدداً قليلاً جداً من البحوث التي أجريت في ثقافة أخرى غير الثقافة الغربية، لم تجد هذه العلاقة. بل وجدت أنه لا فرق بين وجهة الضبط داخلية أو خارجية وبين التكيف الجامعي، مثل دراسة (Stuart, 2000)، وأيضاً دراسات نادرة وجدت العكس علاقة دالة إحصائياً بين التكيف الجامعي و وجهة الضبط الخارجية، مثل دراسة (Estrada, Dupoux & Wolman, 2006). ورغم اختلاف الثقافة السعودية عن الثقافة الغربية فلقد

كانت النتائج متشابهة. وحسب تفسير الباحثة فإن نتيجة هذه الدراسة جاءت متشابهة مع أغلبية الدراسات في هذا المجال. ورغم الاختلاف الثقافي بين المجتمعات إلا أن طبيعة عزو نتائج سلوك الفرد لعوامل داخلية أو خارجية تكاد تجد نفس الرؤية والتقييم في كل المجتمعات. وبالتالي فإن هذه النتيجة تثبت لنا أن لسمات الشخصية - وجهة الضبط بالذات - موضوع الدراسة دوراً كبيراً في مدى تكيف الطالبة مع الجو الجامعي والتخفيف من حدة التغيرات التي تمر بها الطالبة في هذه المرحلة المهمة من حياتها. إذ تثبت معظم الدراسات أن الأفراد ذوي الضبط الداخلي لديهم قابلية أكبر لتغيير سلوكهم، بعد أي تعزيز يتعرضون له، لاسيما إذا كان التعزيز ذا قيمة لدي الفرد.

## ثانيا:عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

والذي نصه: "هل هناك فروق بين مدى تكيف الطالبة للبيئة الجامعية والمستوى الدراسي؟".

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق في الأبعاد الفرعية لمقياس التكيف الجامعي وفي الدرجة الكلية للمقياس لدى أفراد العينة باختلاف المستوى الدراسي. والجدول رقم (٤) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

**الجدول رقم (٤)**
**اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي لدى طالبات الجامعة باختلاف المستوى الدراسي**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتكيف الجامعي | بين المجموعات | ٠,٩٤ | ٢ | ٠,٤٧ | ١,٥٤ | ٠,٢١٦ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٩٣,٥٠ | ٣٠٦ | ٠,٣١ | | | |

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن قيم (ف) غير دالة في الدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للمقياس باختلاف المستوى الدراسي للطالبات. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الليل (١٩٩٣). وعكس ما توصلت إليه دراسة، (Barnes, 2000) ودراسة المواجدة (٢٠٠٢) ودراسة القضاة (٢٠٠٧) حيث وجدت أن للمستوى الدراسي أثر في درجة التكيف للحياة الجامعية. ولعل السبب يعود إلى أن الطالبة الجامعية في جامعة الملك سعود تظل حتى المستوى الثالث من الدراسة الجامعية لا تستطيع

تلبية متطلبات الدراسة في هذه المرحلة، بالإضافة إلى أن كلية التربية في جامعة الملك سعود بل الجامعة ككل، تفتقر لمركز إرشادي يقدم خدمات إرشادية للطالبات اللاتي يعانين من مشاكل التكيف مع الحياة الجامعية. وليس هناك توجيه وإرشاد ولا حتى نشرات توجيهيه للطالبات المستجدات أو لوحات ترشد حتى إلى المباني الدراسية ومبنى الإدارة والتسجيل، مما يجعل أيام الطالبة الأولى نوعاً من المعاناة، ولكن ليس هناك ما يفسر استمرار معاناة الطالبة حتى المستوى الثالث من الدراسة مما يحتاج إلى مزيد من التقصي والدراسة.

## ثالثا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

والذي نصه: "هل هناك فروق بين مدى تكيف الطالبة للبيئة الجامعية والتحصيل الدراسي؟".

للإجابة عن السؤال الثالث قامت الباحثة باستخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) (بيرسون) لقياس العلاقة بين درجات الطالبات في الأبعاد الفرعية لمقياس التكيف الجامعي وفي الدرجة الكلية للمقياس وبين مستوى تحصيلهن الدراسي (المعدل التراكمي). والجدول رقم (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل إليها.

**الجدول رقم (٥)**
**اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في الدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي لدى طالبات الجامعة باختلاف التقدير في الجامعة**

| البعد | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة | التعليق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتكيف الجامعي | بين المجموعات | ٢,٨٤ | ٣ | ٠,٩٥ | ٣,٢٣ | ٠,٠٢٣ | دالة عند مستوى ٠,٠٥ |
| | داخل المجموعات | ٨٥,٤٩ | ٢٩٢ | ٠,٢٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم (ف) دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٥) في الدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي للطالبات باختلاف تقديراتهن في الجامعة. وتم استخدام اختبار (شيفيه) للكشف عن مصدر تلك الفروق كما هو موضح في الجدول رقم (٦).

**الجدول رقم (٦)**
**اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التكيف الجامعي لدى طالبات الجامعة باختلاف التقدير في الجامعة**

| البعد | التقدير | المتوسط الحسابي | مقبول | جيد | جيد جداً | ممتاز | الفرق لصالح |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للتكيف الجامعي | مقبول | ٢,٥٣ | | | | * | مقبول |
| | جيد | ٢,٣٧ | | | | | |
| | جيد جداً | ٢,٣٣ | | | | | |
| | ممتاز | ٢,١٣ | | | | | |

* تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥

وبملاحظة الجدول رقم (٦) توجد فروق دالة في الدرجة الكلية للتكيف الجامعي بين الطالبات الحاصلات على تقدير (ممتاز)، وبين الطالبات الحاصلات على تقدير (مقبول)، وذلك لصالح الطالبات الحاصلات على تقدير (مقبول). بمعنى أن الطالبات الحاصلات على تقدير (مقبول) تكيفهن الجامعي أقل من الطالبات الحاصلات على تقدير (ممتاز).

وهذا يدل على أنه وبالرغم من أهمية عامل سمات الشخصية كمتغير يدل على مدى تكيف الطالبة الجامعي، إلا أن لعامل التحصيل الدراسي أيضاً أثراً قوياً خاصة في التكيف النفسي والأكاديمي والتكيف الاجتماعي، فتكيف الطالبة مع الجو الجامعي ما هو إلا نتاج لتفاعل العديد من العوامل منها القدرات العقلية والميول التربوية وكذلك الاتجاهات نحو الجامعة والظروف الأسرية ولكن يظل التحصيل الدراسي من أكثرها أثراً في مدى تكيف الطالبة، وهناك الكثير من الدراسات التي وجدت هذه العلاقة بين التكيف الجامعي ومستوى التحصيل الدراسي من مثل دراسة بيكر وسيريك (Baker & Siryk, 1986) ودراسة، (Day, 1999) ودراسة الرفوع والقرارعة، (٢٠٠٤) ودراسة القضاة، (٢٠٠٧)، ولعل ذلك يرجع إلى أن الطالبة القادرة على التعامل والتكيف مع متطلبات المادة الدراسية تستطيع أيضاً أن تتكيف وتتعامل مع الجو الجامعي بكل ما يحمله من غموض وتحدٍّ كذلك وبطريقة غير مباشرة. فإن تفوق الطالبة الأكاديمي يساعد على تحسين مفهوم الذات لديها، وبالتالي تحسين تكيفها النفسي والذي يربط عادة بالصحة النفسية الجيدة.

## التوصيات

يمكن تقديم توصيات الباحثة في هذه الدراسة كما يأتي:

١- إجراء المزيد من الدراسات في موضوع التكيف الجامعي. بحيث تشمل الدراسة الطلبة والطالبات ودراسة متغيرات أخرى لم تقم الباحثة بدراستها في الدراسة الحالية مثل: نوعية

السكن، والدخل، وترتيب الطفل في الأسرة، ومستوى تعليم الوالدين، ومدى قرب أو بعد الطالبة عن أسرتها، ونوعية التخصص الخ.

٢- إذا كان من نتائج الدراسة الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين طالبات المستوى الثاني والثالث والرابع، فهذا يدل على أن معاناة الطالبة مع التكيف مستمرة لفترة طويلة. وهذه النقطة تدعونا إلى التدخل المبكر من حيث الاهتمام بالطالبة المستجدة. وذلك عن طريق إنشاء مراكز إرشادية تهتم بتوجيه الطالبة وفهم حاجاتها الإرشادية، لما تمر به الطالبة من صعوبات نفسية واجتماعية وصحية.كذلك الاهتمام بالطالبة منذ المرحلة الثانوية. حيث توجد بعض الأنظمة في بعض المدارس العالمية التي تساعد في الربط بين نظام الدراسة في المرحلة الثانوية ومرحلة الدراسة الجامعية فيكون النظام في المراحل الثانوية المتأخرة شبيهاً بالدراسة الجامعية. ويتم تدريب الطالب على الاستقلالية والاعتماد على الذات، وحرية اختيار المواد. بل يصل الأمر إلى ما هو أبعد من ذلك، فتقرر بعض المواد الإجبارية ومواد أخرى اختيارية، وُيعنى بطريقة استخدام المكتبة وكيفية كتابة البحوث والتقارير. ويشمل الموضوع أيضاً تصميم المباني في المرحلة الثانوية بحيث تشبه المباني الجامعية. مما يسهل للطالبة المستجدة التعامل مع الجو الجامعي بسهولة ويسر.

٣-هذه الدراسة ونتائجها كانت قاصرة علي طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود، بمدينة الرياض وحبذا لو كانت هناك دراسات أخري لمناطق وجامعات أخرى.

٤- كشف البحث عن وجود علاقة بين وجهة الضبط الداخلية والتكيف الجامعي. لذلك لابد من عقد دورات تدريبية للطالبات المستجدات بالذات فيما يتعلق بوجهة الضبط وبالذات وجهة الضبط الداخلية لأهميتها لنجاح وتكيف الطالبة الجامعية. خاصة أننا وفي مجتمعاتنا العربية يتعود الطالب منذ طفولته على عدم وجود ضبط داخلي وتحليل الأمور على أنها ليست نتيجة لما يفعله الفرد ذاته بل نتيجة لما يفعله الآخرون أو نتيجة للحظ أو الصدفة

٥- وإجمالاً اهتمام الجامعة بما يعرف بالبرنامج التأهيلي (College Orientation Programs) لإعداد الطالبة للحياة الجامعية، حيث نجد أن الجامعات في الدول المتقدمة تخصص يوماً كاملاً لتعرف الطلبة والطالبات المستجدات الجو الجامعي وقد يشمل حتي جولة على المباني الجامعية وقد يحضره الوالدان كل ذلك يخلق جواً من الألفة لدى الطالب المستجد ويساعده على تكيف أحسن مع متطلبات الحياة الجديدة.

## المراجع


الرفوع، محمد أحمد والقرارعة، أحمد عودة (٢٠٠٤). التكيف وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لدى طالبات تربية الطفل بكلية الطفيلة الجامعية التطبيقية في الأردن. **مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**، ٢٠(٢)، ١١٩-١٤٢.

سرحان،عبير (١٩٩٦). **العلاقة بين مركز الضبط ومفهوم الذات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

سليمان، سعاد والمنيزل، عبدالله (١٩٩٩). درجة التوافق لدي طلبة السلطان قابوس وعلاقتها بكل من متغيرات الجنس والفصل الدراسي والتحصيل والموقع السكني. **دراسات (العلوم التربوية)**، الجامعة الأردنية، ٢٦(١)،١-١٨.

العقيد، إبراهيم (١٩٩٠). مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية**، ٢(١)، ٢١٧-٢٤٠.

القضاة، محمد أمين (٢٠٠٧). درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٨(٢)، ١٠٠- ١١٦.

كفافي، علاء الدين (١٩٨٢). **مقياس وجهة الضبط**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الليل، محمد جعفر (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل، **المجلة العربية للتربية**،١٣(١)، ١٨٨-٢١٣.

المواجدة، ميرفت (٢٠٠٢). **درجة تكيف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع البيئة الثقافية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

Baker, R.W. & Siryk, B. (1984) Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology, 31**, 179-189.

Baker, R.W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology, 33**(1), 31-38.

Balaisis, M. (2004). **First year students" adjustment at Vilnius university in Lithuania, The role of self-orientation, locus of control, social support and demographic variables,** Unpublished Master Thesis, University of Toronto. ontario, canada.

Barnes, A.P. (2000). **Young women's locus of control and adjustment to college.** Unpublished Master Thesis, Kutzown University, Pennsylvania.

Colman, A.M. (2003). **Oxford dictionary of psychology.** (3rd ed.). New York: Oxford University Press.

Day, K.S. (1999). **Psychological impact of attribution style and locus of control on college adjustment and academic success.** Unpublished ph.D. Dissertation, Northern Arizona University.

Erikson, E.H. (1968). **Identify: Youth and Crisis.** New York: W.W. Norton.

Estrada, L., Dupoux, E. & Wolman, C. ( 2006). The relationship between locus of control and personal – Emotional adjustment and Social adjustment to college life in students with and without Learning disabilities. **College students Journal, 40**(1),43-54.

Gerdes, H. & Mallinkrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students. Longitudinal study of retention. **Journal of Counseling and Development,72**(3), 281-288.

Good, C.V. (1973). **Personality development.** New York: McGraw-Hill.

Kintner, D.E. (1998). **Locus of control and college adjustment related to the freshman orientation seminar at Trevecca Nazarene University.** Unpublished dissertation, Tennessee State University.

Martin, N.K. (1988). **The effects of freshmen orientation and locus of control on adjustment to college.** Unpublished ph.D Dissertation,Texas Tech University.

Martin, N.K. & Dixon. P.N. (1989). The effects of freshman orientation and locus of control on adjustment to college. **Journal of College Students Development, 30**(4),362-367.

Martin, N.K. & Dixion, P. N. (1994). The effect of freshman orientation and locus of control on adjustment to college. **Social Behavior and Personality, 22**(2), 201-208.

Rotter. J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs, 80**, 1-28.

Rotter, J.B. (1975). Some problems and misconception related to construct of \ internal versus external locus of reinforcement. **Journal of Counseling and Clinical Psychology, 43**(1), 56-67.

Shenoy, U.A. (2000). **College-stress and symptom-expression in international Students: A comparative study.** Unpublished ph.D Dissertation Virginia, Polytechnic Institute and State University.

Stoever, S. (2001). **Multiple predictor of college adjustment and academic performance for undergraduates in their first year.** Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas.

Stuart, M.C. (2000). **An Investigation of locus of control, Psychological Adjustment, and adjustment to college among international students from the Caribbean, enrolled at a private, historically Blacks University.** Unpublished Doctoral Dissertation, Washington, D, C.

349
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية

**د. رجاء زهير العسيلي**
قسم التربية الإبتدائية
كلية التربية - جامعة القدس المفتوحة

# واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية

**د. رجاء زهير العسيلي**
قسم التربية الإبتدائية
كلية التربية – جامعة القدس المفتوحة

## الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى تقصي واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة / بمنطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) مشرفاً ومشرفة ممن درّسوا، أو تدرّبوا على نظام التعليم الإلكتروني في الفصل الدراسي الثاني، للعام (٢٠٠٩) في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية في فلسطين. ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة وفقاً للأدب التربوي، وقد جرى التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت الدراسة أن استجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة كانت عالية، حيث كانت أبرز الاستجابات "وعي الإدارة بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة للتعليم والتعلم عن بعد". بينما كانت أقل المتوسطات " تتناسب المختبرات مع نظام التعلم الإلكتروني". وكانت أبرز التحديات "ضعف الحوافز التي تقدم للمشرف التربوي". ثم أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتغيرات الآتية: البرنامج الدراسي، وسنوات الخبرة، وطبيعة عمل المشرف في الجامعة. كما أظهرت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات استخدام الصفوف الافتراضية من قبل المشرفين الأكاديميين.

وفي ضوء النتائج أوصت الدارسة بعدد من التوصيات .

**الكلمات المفتاحية:** التعليم الإلكتروني، جامعة القدس المفتوحة، منطقة الخليل التعليمية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٣/٣م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/٣م

# The Reality and Challenges of E-learning Experience of Al Quds Open University/ Hebron Educational Region

**Dr. Raja Z. Osaily**
Elementary Education/ Faculty of Education
Al Quds Open University

## Abstract

This study seeks to explore the realities and challenges of e-learning in the experience of Al Quds Open University / Hebron Educational Region, from the tutor's point of view. The study used a descriptive approach, the sample consisted of (80) tutors who studied or trained in e-learning system, in the second semester, for the year (2009), In Al-Quds Open University in Hebron Educational Region / Palestine. To achieve the objectives of the study, questionnaire was developed in accordance with the educational literature, & has been verified its validity and reliability. The study showed that the responses of tutors about the reality of e-learning at Al- Quds Open University were high. The highest responses were to the item" administration awareness of the importance of using modern communication technology for education and distance learning". While the lowest was "laboratory fits with e-learning system". The most significant challenges was "weak moral incentives gave to tutors". Then the study revealed no statistically significant differences in the following variables: educational program of study, experience, nature of tutor work at the university. While there were differences in the skills of using the virtual rooms by academic supervisors.

In the light of findings,the study came up with a number of recommendations.

**Key words:** e-learning, Al-Quds Open University, hebron educational region.

# واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة في منطقة الخليل التعليمية

**د. رجاء زهير العسيلي**
قسم التربية الإبتدائية
كلية التربية-جامعة القدس المفتوحة

## المقدمة

يحظى التعليم في فلسطين بأولوية بالغة الأهمية لدى مختلف شرائح المجتمع وفئاته، إيماناً من الجميع بأن التعليم خير استثمار، وأن الفرد المتعلم هو أساس التقدم والرقي في مجتمع متغير، ومتطور، ومنفتح على كل ما هو جديد. ويجابه العالم اليوم الكثير من التحديات التي تعترض مسيرة حياته، ويعاني من تغيرات سريعة طرأت على شتى مناحي الحياة الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية، والتربوية؛ مما جعل من الضروري على المؤسسات التعليمية – على خلاف أنواعها ومستوياتها – أن تواجه هذه التحديات بتبني وسائل تربوية معاصرة وأنماط غير مألوفة، وأن تكيّف نفسها وفق ظروف العصر ومقتضياته.

ولعل المتأمل لصورة التعليم اليوم يجد أنها قد تغيرت عن عالم الأمس القريب تغيراً جذرياً، وستتغير على الدوام، ذلك لأن نظام التعليم المستقبلي أضحى أداة من أدوات الحركة والتغير، وإكساب المهارات والاتجاهات المختلفة التي تمكن الفرد من النمو الحقيقي. فقد أصبح من أبرز أغراض التعليم اليوم الوعي والإدراك لدى أفراد المجتمع بما يدور حولهم، وتوجيههم للعيش في مجتمع متغير متجدد. وما دامت التربية كنظام (بمدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها) تعالج تكيّف الأفراد مع البيئة وتفاعلهم مع مجتمعهم، فلا بد للتربية من أن تتجدد وتتكيف وفقاً لتجدد المجتمع وعملياته الجارية، وتبعاً لظروفه وإمكاناته، وأن تكون في حالة تطور مستمر تعيش الحياة بحاضرها وتمهد الطريق للمستقبل المنظور وغير المنظور (الربيعي، والجندي، ودسوقي، والجبيري، ٢٠٠٤).

وحالياً، ربما تصعب الإشارة إلى دولة ما في العالم أجمع تقريباً لا يوجد فيها نوع أو آخر من أنظمة التعليم عن بعد، فقد انتشرت جامعات التعليم عن بعد، والتعلم المفتوح، والتعليم الافتراضي في أغلب دول العالم، كما بدأت العديد من الجامعات تدعم إلزامية التوسع في استخدام تقنيات التعليم، لتحسين التعليم وجهاً لوجه، وكذلك تقديم مقررات كاملة على الإنترنت، إضافة إلى أن عدد الطلاب الراغبين في الدراسة بوساطة الإنترنت ينمو بشكل كبير.

كما شهدت العقود والسنوات الماضية اكتشاف العديد من التقنيات التي عدَّها بعض التربويين الحل الأمثل لكل المشكلات التعليمية المتعلقة بالجوانب النوعية والكمية، فالكثير من هذه التقنيات لم يرض طموحات المتعلمين والمعلمين، ولم تكن له إسهامات ذات دلالات إحصائية في التعليم، فالإنترنت على سبيل المثال يعتبر التقنية التي تتجه إليها الأنظار لتطوير حلول تلك المشكلات، وتصميم حلول جديدة تتماشى مع متطلبات العصر، ولقد أدى الطلب المتزايد على تقنية الإنترنت وتطبيقاتها في كل المجالات بدوره لظهور مصطلح جديد عرف بالتعليم الإلكتروني (كمال، ٢٠٠٢).

والتعليم الإلكتروني (e-Learning) عبارة عن تقديم المادة المتعلَّمة عبر جميع الوسائل الإلكترونية المعينة في عملية التعليم والتعلُّم سواء كان عبر الشبكة الإلكترونية، أم وسيلة إلكترونية كالحاسب الآلي وشبكاته، أم الهاتف الجوَّال (النقَّال أو المحمول)، أم غيرها حسب رأي (مازن، ٢٠٠٤)، ووينتلينج (Wentling, 2000)، وباليس (Bahlis, 2002) وهناك آراء ومعانٍ متعددة للتعليم الإلكتروني، فنابر وكولن (Naber & Kohlen, 2002) يريان التعليم الإلكتروني من منحى الشبكة العنكبوتية، تلك الشبكة التي غزت حياة الأفراد في كل مجالاتها، وسهلت عملية الاتصال والتعليم، وهي في الوقت نفسه معقدة في تركيبتها وشبكاتها العنقودية وبرامجها. فقد كانت برامج التعليم القائمة على التكنولوجيا (Technology Based) بسيطة بحيث يمكن تقسيمها على الميزان الزمني (Time Scale)، والميزان المكاني (Place Scale). فالميزان الزمني (Time Scale) ينقسم إلى تزامني (Synchronous) مثل: المحاضرة، والبرامج التلفزيونية، أو الإذاعية وغيرها، ولا تزامني (Asynchronous) مثل: أشرطة الفيديو والتسجيلات الصوتية. وهناك من يرى أن التعليم الإلكتروني يرتبط بالتعليم الافتراضي (Virtual Learning)، حيث تتم العملية التعليمية في صفوف أو بيئات افتراضية تختلف عن الصفوف التقليدية المعتادة، وذلك عن طريق استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة للواقع الافتراضي (المحيسن، ٢٠٠٢).

أما وضع التعلم الإلكتروني عن بعد في الوطن العربي فقد ظهرت في السنوات الأخيرة مبادرات عديدة للتعلم الإلكتروني الجامعي عن بعد، ومن أبرزها الجامعتان السورية والتونسية الافتراضيتان، وتجارب جامعات مفتوحة في فلسطين، ومصر، والجزائر، والسودان، وليبيا، والإمارات العربية المتحدة، إضافة إلى الجامعة العربية المفتوحة (الصالح، ٢٠٠٧). ويمكن أن نصف التعليم الإلكتروني بأنه دعم ومساندة للخبرات التعليمية المساعدة بتطوير أو تطبيق تقنية المعلومات والاتصالات. ومن أهدافه الأساسية - بقطاع الجامعات ومعاهد

التعليم العالي – تمكين الطلاب من المعلومات والمعارف بما يمكنهم من التعرف إلى تحليل، وبناء، وتقويم المفاهيم والأفكار المتضمنة في محتوى الدروس الإلكترونية، وقد أكدت بعض البحوث أن معظم الجامعات تستخدم تقنية التعليم الإلكتروني كعملية تحسين لمخرجات التعليم التقليدي وليست بديلاً عنه (الموسى، ٢٠٠٢). وبتوظيف تقنية المعلومات والاتصالات في مجال التعليم يكون من السهولة بمكان تغير الدور التقليدي الذي يقوم به المدرس والمدرب، وتوافر زمن المعلم، وتقليل المهام التدريسية المباشرة التي يقوم بها، فالمعلم في هذه التقنية – بدلاً من قيامه بالعرض المباشر للمعلومات – يقوم بدور الخبير المساعد للطلاب الذين تصبح مهامهم البحث المباشر عن المعلومات، وإدارة الحوار وحلقات النقاش التعليمية، وتحليل التغذية الراجعة تمهيداً لاتخاذ قرار بشأن تعلم طلابه (عبد الحميد، ٢٠٠٥).

وقد أسهمت التقنية الرقمية في تطور الأجهزة والبرامج التعليمية المستخدمة في تقنية التعليم الإلكتروني؛ فأجهزة الاتصالات المختلفة قد اندمجت لتكوّن ما يسمى بتقنية المعلومات، التي ليست في حد ذاتها الهدف الأول في التعليم، إنما هي أداة لحل المشكلات التعليمية. وقد أدى تطور هذه الأجهزة الى سد احتياجات التعليم والتدريب، ودفع عجلة التكنولوجيا للأمام، واستثمارها بالطريقة الصحيحة، وتكمن أهمية هذا النوع من التعليم في أنه يجعل المؤسسات التعليمية والأفراد مواكبين لما يجري من تغيرات في العالم من حولهم، كما يعده بعض المفكرين جزءاً ومكوناً أساسياً في عالم الاقتصاد الجديد، فهو يؤثر ويتأثر بعالم التربية وإدارة الأعمال (Moras, 2001).

وليس بجديد القول إن كل تغيير مجتمعي لا بد وأن يصاحبه تغيير تربوي تعليمي، إلا أنه نتيجة للنقلة النوعية الحادة الناجمة عن تكنولوجيا المعلومات، لا يمكن وصفه بأقل من كونه ثورة شاملة في علاقة التربية بالمجتمع. وهناك من يرى أن النقلة المجتمعية التي ستحدثها تكنولوجيا المعلومات، ما هي في جوهرها إلا نقلة تربوية تعليمية في المقام الأول، فعندما تتوارى أهمية الموارد الطبيعية والمادية، وتبرز المعرفة كأهم مصادر القوة الاجتماعية، تصبح عملية تنمية الموارد البشرية – التي تنتج هذه المعرفة وتوظّفها – هي العامل الحاسم في تحديد قدرة المجتمعات، وهكذا تداخلت التنمية والتربية إلى حد يصل إلى شبه الترادف، وأصبح الاستثمار في مجال التربية هو أكثر الاستثمارات عائداً (علي، ١٩٩٨).

وتؤثر تقنية المعلومات والاتصالات حالياً في جميع أوجه النشاط البشري تقريباً، بما في ذلك مجالات التعليم والتدريب، ويبدو أن تأثير تقنية الاتصالات والمعلومات في هذه المجالات سيتعاظم في المستقبل بناءً على العديد من المؤشرات، من بينها: ظهور العديد من مشاريع

التعلم الإلكتروني عن بعد في المدارس والجامعات في العالم، وتنامي الاستثمار في سوق التعلم الإلكتروني، حيث يوجد آلاف المقررات الإلكترونية حول العالم يمكن أن يدرسها الفرد من المنزل (Spinks, 2006).

ويساعد التعليم الإلكتروني المتعلم في إمكانية التعلُّم في أي وقت، وأي مكان، ويساعد في حل مشكلة ازدحام قاعات المحاضرة إذا ما استخدم بطريقة التعليم المفتوح عن بعد، وتوسيع فرص القبول، والتمكن من تدريب وتعليم العاملين وتأهيلهم دون الحاجة إلى ترك أعمالهم وإيجاد بديل، وتعليم ربات البيوت مما يسهم في رفع نسبة المتعلمين، والقضاء على الأمية (الحذيفي، ٢٠٠٦).

وتاريخياً، استخدم التعليم عن بعد أساساً لتوفير فرص التعليم الجامعي للكبار الذين لم يحصلوا عليها بسبب صعوبة انتظامهم في الدراسة في الحرم الجامعي نظراً لظروف العمل أو البعد الجغرافي، وهذا يعني أن الأهداف التقليدية للتعليم المفتوح عن بعد لم تكن أصلاً بديلاً عن التعليم وجهاً لوجه في قاعات الدراسة، وحالياً، يلحظ المتابع لمشاريع التعلم الإلكتروني عن بعد تغيراً في توجهاته؛ ففي عصر المعرفة ازداد عدد الراغبين في التعلم الإلكتروني عن بعد ممن هم في عمر التعليم الجامعي، مما يعني أن الأهداف التقليدية للتعلم عن بعد تشهد تحولاً، من إتاحة التعلم الجامعي للمتعلمين الكبار في مناطق نائية، إلى أهداف تتعلق بتلبية حاجات سوق العمل، وتحسين نوعية التعليم، وإتاحة الفرصة لجميع الراغبين في التعليم الجامعي. وباختصار، لم تعد مبررات التعليم المفتوح عن بعد هي ذاتها التي سيطرت في العقود الماضية، وإنما أضيفت إليها أهداف جديدة حكمتها جملة من التحديات التي تمثل مبرراً كافياً للمضي قدماً في التعلم الإلكتروني عن بعد (الصالح، ٢٠٠٧).

وأبرز هذه التحديات: التأثير الضخم لتقنية المعلومات والاتصال على خدمات عديدة في المجتمع، وازدياد عدد المتعلمين عموماً، إضافة إلى المتعلمين الكبار والمتفرغين جزئياً في ظل مصادر محدودة، وامتلاك الجيل الطلابي الجديد لمهارات في الحوسبة واستخدام الشبكة العنكبوتية، وبالتالي على الجامعات مقابلة حاجات الجيل القادم من المتعلمين من خلال زيادة مرونة التعليم، وجعله أقل اعتماداً على متغيري الزمان والمكان، ومقابلة التغيرات المتسارعة في بيئات العمل وما يتطلبه ذلك من مهارات متجددة مما يعني ازدياد الحاجة إلى التعليم عند الطلب، ودعم الاتجاه المتنامي نحو مزيد من دمج التعليم والعمل من أجل سد الفجوة بين التعليم الرسمي والممارسة المهنية، وتحسين عملية نقل المهارات، والمعرفة، والاتجاهات من التعليم الرسمي إلى موقع العمل لتهيئة الخريجين على نحو أفضل لمجتمع الغد الشبكي،

وتنمية مهارات التفكير العليا مثل مهارات حل المشكلة، والتعلم الموّجه ذاتياً، والتفكير الناقد.. إلخ. وانفتاح التعليم إلى ما وراء الحدود التقليدية والمحلية (عولمة التعليم)، وعلاقة ذلك بتنامي التنافس بين مؤسسات التعليم العالي ورغبتها في توصيل برامجها إلى خارج الحدود، في محاولة لدخول سوق دولي في مجال التعليم العالي عبر الحدود، وتنامي المنافسة بين الجامعات والقطاع الخاص في مجال التعليم، والتدريب، وتنمية المصادر البشرية، ومحاولة الجامعات المحافظة على موقع تنافسي في هذا المجال، وتوجيه اهتمام أكبر نحو إعداد الخريجين للمنافسة في سوق العمل الذي يتحول سريعاً من اقتصاد العمل إلى اقتصاد المعرفة، وشح المصادر المادية والبشرية في ظل ضغوط ضخمة على الجامعات لتوسيع طاقتها الاستيعابية للطلاب، مما يجعلها تفكر جدياً في بدائل اقتصادية وعملية. ومن هنا تبدو فكرة استثمار الإمكانات الكبيرة للتقنيات الجديدة بهدف تقليل كلفة التعليم الجامعي مغرية وجذابة، وفي الوقت نفسه محفّزة تحقق الفاعلية بأقل قدر من التكلفة، وظهور رؤى فلسفية وتربوية جديدة تنظر إلى المتعلمين في أدوار أكثر نشاطاً وتحكماً في التعلم، واعتقاد بعض المهتمين بإمكانية تحسين جودة التعليم من خلال تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال (الصالح، ٢٠٠٧) و (الربيعي وآخرون، ٢٠٠٤).

ويمكن القول إن التعليم في جامعة القدس المفتوحة على أعتاب مرحلة جديدة، حيث بدأت بتطبيق مرحلة التعليم الإلكتروني/المدمج (Blended learning) – التعليم الذي يمزج بين خصائص كل من التعليم الصفي التقليدي والتعليم عبر الإنترنت في نموذج متكامل، يستفيد من أقصى التقنيات المتاحة لكل منهما (Milheim, 2006) . وتتطلب هذه المرحلة التي تشهد حالياً دعماً ملحوظاً للتعلم الإلكتروني عن بعد، دراسة متطلبات هذا النوع من التعلم بهدف تأسيسه على أسس متينة، ورؤية واضحة، وحشد جميع المصادر والعمليات التي تساعد على نجاحه، كون بيئة التعلم الإلكتروني عن بعد غاية في التعقيد، فهي مزيج من التقنية، والإدارة، والتنظيم، وأصول التدريس، كما أنها نمط جديد من إدارة المعرفة وثقافة التعليم والتعلم، مما يتطلب النظر إلى الصورة الكلية الكاملة لتلك البيئة وتحديد مكوناتها والعلاقة بينها إذا أريد لها النجاح. فالتعليم الإلكتروني عن بعد مشروع مكلف خصوصاً في تأسيسه. وتشير أدبيات المجال إلى أن نجاح بيئات التعلم الإلكتروني في الجامعة، يتطلب من بين متطلبات عديدة، أن تتغير البيئتان الداخلية والخارجية للجامعة بحيث تعيد تعريف مهامها وأساليبها، فالتعلم الإلكتروني عن بعد ليس مجرد وضع محاضرة تقليدية على الشبكة العنكبوتية، أو إنتاج مقررات على أقراص مدمجة ووسائط متعددة، أو

استخدام الصفوف الافتراضية، أو برامج إدارة التعلم (Moodle)، وإنما سيكون على الجامعة أن تتناول قضايا مهمة مثل النمط الجديد للمعرفة، والتحرر من التقاليد الجامعية السائدة، والحاجة الماسة إلى التعاون والشراكة، والارتباط الشبكي..الخ، للنهوض بالتعليم ومحاولة اللحاق بركب التكنولوجيا والمعرفة.

ومن خلال تتبع مراحل الانتقال إلى التعليم الإلكتروني عن بعد في جامعة القدس المفتوحة، يتبين أن مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICTC) تأسس عام (١٩٩٨)، ويعتبر المركز المسؤول عن التطوير التقني، وحوسبة أعمال الجامعة الإدارية، والأكاديمية، والمالية، والإنتاجية، بالإضافة إلى خدمة المجتمع الفلسطيني. كما أنه المسؤول عن التواصل مع العالم من خلال توفير أحدث مصادر التكنولوجيا العالمية. ويتكون مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من خمسة أقسام رئيسة: قسم الشبكات والدعم الفني، وقسم التدريب والتطوير، وقسم هندسة البرمجيات، وقسم الوسائط المتعددة، وقسم التعلّم الإلكتروني. ويقوم قسم الوسائط المتعددة بإنتاج وسائط تعليمية محوسبة تجذب الدارس بما تحتويه من مواد فيديوية، وصوتية، وصور ثابتة ومتحركة، وإمكانية التفاعل من خلال امتحانات قبلية وبعدية وغيرها من أساليب التقييم الذاتية. كما أنشئت وحدة التعلم الإلكتروني في مركز تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لمساعدة المجتمع الجامعي في استغلال إمكانات التكنولوجيا لتعزيز التعليم والتعلم. وأحد الاهداف الرئيسة للوحدة رفع مستوى الجودة ونوعية التعليم الذاتي المتمحور حول الدارس، بتطوير التعليم، وتقديم وسائط متعددة ذات جودة عالية، ودورات تدريبية كاملة وشاملة من خلال الإنترنت، أو على أقراص مدمجة. ومن أهم المشاريع التي تم تنفيذها المقررات الإلكترونية لجامعة ابن سينا الافتراضية، والبوابة الأكاديمية لجامعة القدس المفتوحة، وبما تقدمه من خدمات للأكاديميين والدارسين في الجامعة، وربط فلسطين بالشبكة الأورومتوسطية، واعتماد الجامعة كنقطة مركزية يتم من خلالها توزيع الخدمات التي تقدمها الشبكة للمؤسسات الأكاديمية والبحثية الفلسطينية (الموقع الإلكتروني لجامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩).

وتم إنشاء مركز التعلم المفتوح عن بعد (ODLC)، كأحد مراكز الجامعة الأكاديمية عام (٢٠٠٨)، ويسعى إلى رفع كفايات العاملين في التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني بما يتوافق مع التطورات المستمرة في مجال التربية عن بعد، ونشر وتعميم فلسفة وممارسات التربية المفتوحة عن بعد والتعليم الإلكتروني والمدمج، وتطوير بيئات التعليم الإلكتروني بالتعاون مع مراكز ودوائر الجامعة المختلفة، وتطبيق الممارسات التعليمية الجيدة وفق معايير الجودة

الخاصة بالتربية المفتوحة عن بعد، ومعايير التعليم الإلكتروني والمدمج الفعّال. حيث يعمل المركز على تطوير المهارات، والاتجاهات، والمعارف اللازمة لتعزيز قدرات المشرفين الأكاديميين المتفرغين وغير المتفرغين في بيئة التعلم الإلكتروني والمدمج، من خلال برامج التطوير المهني المستمر المتخصصة، وتمثل ذلك بالدورات والمشاريع والبرامج التدريبية. وتم طرح التدريس بنمط التعلم المدمج (Blended Learning)، وهو المزج بين التعليم باستخدام تقنيات التعليم الإلكتروني والتعليم المفتوح عن بعد الكلاسيكي كخطوة أولى، ثم استخدام تقنيات حديثة في عملية الاتصال والتواصل مع الدارسين كنظام إدارة التعلم (Moodle)، إضافة إلى البوابة الأكاديمية، التي ستتيح للدارسين التواصل المباشر وغير المباشر مع مشرفيهم ومع بعضهم البعض، ومع المحتوى الإلكتروني في أي وقت وبأي مكان في العالم في بيئة تفاعلية إلكترونية، إضافة إلى مشروع الشبكة التعليمية الاجتماعية للمشرفين الأكاديميين للتواصل والتفاعل بين الأكاديميين لتعزيز التواصل، والتفاعل، وتبادل الآراء والأفكار، والنقاش حول مواضيع أكاديمية بين موظفي الجامعة، وأيضاً تم تنفيذ مشروع الصفوف الافتراضية (virtual class)، وهو الأول من نوعه في فلسطين، ويستخدم في تعزيز عملية الاتصال والتواصل بين مختلف دوائر الجامعة ومراكزها، والمشرفين، والدارسين في بيئة إلكترونية تفاعلية، فهذا النظام يسهم مساهمة حقيقية في عملية التحول التدريجي إلى التعلم الإلكتروني، ويعزز فلسفة الجامعة كونها مؤسسة تعلم مفتوح عن بعد (الموقع الإلكتروني لجامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩).

أما مشروع تحويل منطقة الخليل التعليمية إلى منطقة تعليمية إلكترونية، فقد تم البدء به في الفصل الثاني من العام (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، حيث هدف إلى تمكين الدارس في جامعة القدس المفتوحة بأن يدرس جزءاً من مقرراته باللقاء المباشر من خلال تقنية البث الحي (vedio streaming)، أو بنمط التعلم المدمج "المزج بين اللقاءات المباشرة واللقاءات عبر الصفوف الافتراضية"، والتفاعل من خلال استخدام برنامج إدارة التعلم (Moodle)، والصف الافتراضي (virtual class). وتم إعداد الكوادر لمواكبة هذا التحول الجذري للتعليم، حيث تم تدريب عدد من المشرفين الأكاديمين المتفرغين وغير المتفرغين، على تصميم المقررات، بحيث تصبح مقررات إلكترونية تفاعلية مصممة تصميماً تعليمياً محترفاً تراعى فيه النواحي التربوية، والتعليمية، والنفسية، والمعايير العالمية، وأدوات القياس المناسبة، والتغذية الراجعة، بحيث تتطابق مع معايير الجودة الشاملة المعمول بها في جامعة القدس المفتوحة، وتدريبهم على استخدام البرامج ذات الصلة (Moodle, Power Point, Word, Excel,).

وكيفية استخدام الصف الافتراضي (Elluminate V.Room)، كما تم تدريب الطلاب أيضاً على استخدام الحاسوب، والبرامج المختلفة اللازمة، وكيفية استخدام برنامج (Moodle)، والصف الافتراضي (Virtual class).

ويستهدف المشروع دمج جميع الدارسين خلال مدة زمنة محدودة، ومتدرجة، وذلك لأن هذا النوع من التعلم له استحقاقات ضخمة، من أهمها: بنية تقنية قوية بما في ذلك الصيانة والدعم الفني على مدار الساعة، وبنية بشرية مدربة ومؤهلة لإدارة هذا النوع من التعلم، وتطوير المقررات الإلكترونية، وهيئة تدريس تمتلك اتجاهات إيجابية نحو هذا النوع من التعلم والتعليم، وقادرة على تطوير مقررات التعلم الإلكتروني عن بعد وإدارتها، واحترام الوقت والساعات الإلكترونية في التواصل مع الدارسين، خصوصاً في الاتصال التزامني أو الفوري على الشبكة العنكبوتية، وطلبة جادون في التحصيل الدراسي، وعلى درجة عالية من الالتزام، والإصرار للتعلم عن بعد، وانضباط واستقلالية، وقدرة على إدارة الوقت، ومهارات تقنية، ووصول للمصادر التقنية، ونظم إدارية مرنة، والتزام مؤسسي في الجانبين المعنوي والمادي، وبيئة تعليمية متكاملة لدعم خدمات الطالب، وسياسات، ومعايير قبول وتخرج مكافئة للتعليم في البيئة الجامعية الانتظامية، ومعايير جودة لنظام التعلم الإلكتروني عن بعد.

وينبغي التنويه إلى أن جامعة القدس المفتوحة أخذت بعين الإعتبار التغيرات التي رافقت عصر المعرفة وما صاحبها من تحولات كبرى في الفكر التربوي المعاصر، وظهور مفاهيم اقتصاد المعرفة، ورأس المال البشري، وانفتاح السوق وغيرها التي تفرض على النظم التربوية إعادة صياغة أولوياتها وبرامجها التعليمية محتوىً وتدريساً لمقابلة هذه التحديات والتحولات، بهدف تحسين كفاءتها الداخلية والخارجية من خلال جيل من المتعلمين يمتلكون التفكير الناقد والابتكاري، والعمل في فريق، والتعلم الموجّه ذاتياً، والاتصال، والحوسبة، والتعلم مدى الحياة. كون نظام التعلم الإلكتروني عن بعد هو جزء من المشروع التربوي، ولذا ينبغي أن يراعي هذه التحولات، وحتى لا يكون سوى نسخة أخرى لنظام تقليدي يعتمد أسلوب التلقين لأعداد كبيرة من المتعلمين، وتعزيز نموذج نقل المعلومات الذي انتهت صلاحيته، بل ليصبح المتعلم نشطاً في البحث عن المعرفة، وتوجيه تعلمه، والبحث عن حلول فريدة لمشكلات تعلم ترتبط بالحياة الواقعية، للنهوض بالمجتمع الفلسطيني لمواكبة هذا التحول الجذري للتعليم، لأن الذي لا يتقدّم يتقادم.

وقد أجرى العديد من الباحثين دراسات في مجال التعلم الإلكتروني في التعليم العالي، حيث أجرى الحجايا (٢٠٠٩) دراسة تناولت "واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية"، من

خلال توزيع استبانة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطفيلة التقنية، وجامعة الحسين بن طلال، وقد بلغت عينة الدراسة (١١٠) أعضاء من هيئة التدريس. وأشارت النتائج إلى أن البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ما زالت متدنية، أما درجة معرفة أعضاء هيئة التدريس بمتطلبات التعليم الإلكتروني فقد كانت بدرجة مرتفعة، في حين كانت درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية للتعليم الإلكتروني بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٨)، إلى معرفة عوائق التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية بالتطبيق على جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. أما أهم النتائج فقد كانت انخفاض إنتشار تقنيات التعليم الإلكتروني، وعدم توافر كادر إداري مؤهل للتعامل مع التقنيات الحديثة، وقلة توفر التمويل اللازم لدعم التعليم الإلكتروني، وغياب الأنظمة واللوائح المانحة للدرجات العلمية لطلاب التعليم الإلكتروني، وقلة أعداد المختصين في عملية تطبيق التعليم الإلكتروني، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام التقنيات الحديثة تعزى لاختلاف الكليات بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس.

بينما دراسة الجرف (٢٠٠٨)، هدفت إلى التعرف إلى مدى مواكبة الجامعات العربية للتطورات التكنولوجية الحديثة من حيث توافر نظم إدارة التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ومدى استخدامها، وفي أي المقررات تستخدم. حيث قامت الباحثة بدخول مواقع (٥١٧) جامعة، وكلية، ومعهداً عربياً على الإنترنت. وأظهرت نتائج تحليل محتوى مواقع (٥١٠) جامعة وكلية ومعهداً من معاهد التعليم العالي في الدول العربية، وأن (٧٥) جامعة (١٥٪)، وكلية، ومعهداً، فقط لديها نظم إدارة تعليم إلكتروني، تشمل الجامعات المفتوحة، ونحو ثلث جامعات دول الخليج، والجامعات الأجنبية في العالم العربي. وكشفت النتائج أن (٢٠) جامعة (٤٪) فقط لديها برامج تعليم عن بعد، وفي العالم العربي ثلاث جامعات افتراضية: هي الجامعة الافتراضية السورية، والجامعة الإفتراضية التونسية، وجامعة بيروت الإنترنتية. وأظهرت نتائج التحليل أن (١٨) جامعة تستخدم نظام (Moodle) مفتوح المصدر، و(١٤) جامعة تستخدم (Blackboard)، و(١٠) جامعات تستخدم (WebCT) لإدارة المقررات الإلكترونية.

وتوصلت دراسة المنيع (٢٠٠٧)، "مجالات تطبيقات التعليم الإلكتروني في الإدارة والإشراف التربوي"، والمقدمة إلى ملتقى التعليم الإلكتروني في السعودية إلى النتائج الآتية: ضعف التطوير المهني للمشرفين التربويين في التعليم العام في مجال تقنية المعلومات، وخصوصاً تطبيقات التعليم الإلكتروني في مجال العمل الإداري والتعليمي، وأن استخدام التعليم الإلكتروني يساعد المدير والمشرف التربوي على التغلب على كثير من العقبات التي تواجههما

في الجوانب الإدارية والفنية، كما أن التعليم الإلكتروني وسيلة للاتصال بقواعد المعلومات التي يمكن أن يستفيد منها القادة التربويون، بحيث تجعلهم على اتصال مستمر بالمستجدات التقنية وما يحدث في عالم التربية من تطور في مختلف الدول بأقل التكاليف في الوقت، والجهد، والمال.

أما يماني (٢٠٠٦)، فقد أجرت دراسة للتعرف إلى قدرة التعليم الإلكتروني على مواجهات تحديات التعليم العالي السعودي في ضوء عصر تقانة المعلومات، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٥٢) عضو هيئة تدريس من جامعة أم القرى، وجامعة الملك خالد. ومن أبرز نتائج الدراسة أن العينة تؤيد بشكل كبير تطبيق التعليم الإلكتروني لمواجهة تحديات التعليم العالي، ويشجع أفراد العينة استخدام الإنترنت لتبادل الخبرات بين الأساتذة داخل الجامعة وخارجها، كما أن استخدام شبكة الإنترنت في استلام الواجبات المنزلية وتصحيحها وإعادتها للطالب يخفف من عبء عضو هيئة التدريس، وأن غياب الأنظمة واللوائح المتعلقة بمنح الدرجات العلمية لطلاب التعليم الإلكتروني يعد العائق الأعلى تأثيراً على النجاح في تطبيق التعليم الإلكتروني، وأن ضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني يؤثر على تطبيقه بفاعلية.

وقام كل من ريزون، وفالدرس، وسلافكن (Reason, Valadares & Slavkin, 2005)، بدراسة قارنوا فيها بين التعلم الإلكتروني، والمدمج، والاعتيادي من حيث التحصيل والاتجاهات لدى طلبة كلية الاقتصاد في جامعة إنديانا الجنوبية حيث بلغت عينة الدراسة (٤٠٣) طلاب وزعوا على ثلاث مجموعات، الأولى درست بواسطة التعلم الإلكتروني عبر الإنترنت، والثانية درست بالطريقة الاعتيادية، ودرست الثالثة بالدمج بين طريقة التعلم الإلكتروني والطريقة الاعتيادية. وقد أظهرت النتائج بأن تحصيل طلبة المجموعة الثالثة كانت أعلى من تحصيل المجموعتين الأولى والثانية، وكانت اتجاهاتهم إيجابية أكثر، بينما كانت اتجاهات المجموعة التي درست بطريقة التعلم الإلكتروني أكثر إيجابية من مجموعة الطريقة الاعتيادية.

كما أجرى محمد، وقراعين، والقضاة (٢٠٠٨)، دراسة هدفت إلى الكشف عن اتجاهات طلبة مستوى البكالوريوس في الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، وتعرّف أثر كل من التخصص، والجنس، والخبرة في الإنترنت على اتجاهات الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعلم الجامعي، ولم تكن هناك فروق دالة إحصائياً تعزى للتخصص، بينما كانت هناك فروق دالة إحصائيا تعزى للجنس ولصالح الإناث، فضلاً عن وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للخبرة

الحاسوبية بين أصحاب الخبرة الحاسوبية القليلة والمتوسطة لصالح المجموع الأخيرة.

وقيّمت دراسة كنت (Kent, 2004) تجربة جامعة برمنجهام من خلال استخدام أعضاء هيئة التدريس لتقنيات التعليم الإلكتروني باستخدام برنامج (WebCT)، حيث كانت الدراسة عبارة عن وصف لدور قسم البحوث والتعليم داخل الجامعة في دعم أعضاء هيئة التدريس، وقد خلصت الدراسة إلى ضرورة العمل على تدريب أعضاء وحدة تطوير أداء هيئة التدريس على طرق التدريس الأكاديمية الحديثة، وضرورة العمل مع الأقسام التعليمية كافة وأعضاء هيئة التدريس لتقديم أفضل وسائل التعليم والتدريس، والتأكد من وجود تعاون جيد بين الأقسام من خلال الممارسة الفعالة، وتقديم مشاريع تطوير التعليم المتقدمة وتطوير الأداء الوظيفي، وتطوير المهارات الشخصية والفنية لأعضاء هيئة التدريس.

وتطرقت دراسة براندت (Brandt, 1997)، إلى الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام شبكة الإنترنت في التعليم في بعض المدارس الأمريكية، حيث تطرق إلى عدم توفر التأهيل والتدريب الكافيين للمعلمين، والوقت اللازم لهم للمشاركة في دورات التأهيل الخاصة باستخدام الإنترنت في التعليم، وخلصت الدراسة إلى أن عملية تدريب المعلمين بحاجة إلى جهد ووقت من أجل استثمار الإنترنت في التعليم بأفضل صورة، وأنه يجب توفير الوقت الكافي لإكمال برامج تأهيل المعلمين. ومن العوائق العديدة التي توصلت إليها الدراسة، صعوبة الوصول إلى المعلومات، وهذه الصعوبة تواجه المعلمين القدامى قليلي الخبرة في التعامل مع الإنترنت. وأن كمية المعلومات الهائلة على شبكة الإنترنت تفوق بكثير كمية المعلومات المطلوبة، مما يزيد من صعوبة التفكير الذهني (Cognitive over load) للمتعلمين المبتدئين، ويجعل إمكانية وصولهم إلى أهدافهم عملية صعبة تنتهي بالحصول على معلومات سطحية وغير مهمة لموضوع البحث.

وفي ضوء السابق، يمكن القول إن أغلب الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية التي تناولت واقع التعليم الإلكتروني والتحديات التي تواجهه، توصلت إلى أن هناك تحديات تواجه هذا النوع من التعليم أهمها: انخفاض انتشار تقنيات التعليم الإلكتروني في الجامعات، وعدم توفر كادر إداري مؤهل للتعامل مع التقنيات الحديثة كأحد العوائق الأعلى تأثيراً في إنجاح عملية تطبيق التعليم الإلكتروني، وقلة توفر التمويل اللازم لدعم التعليم الإلكتروني مع جمود اللوائح والأنظمة، وغياب الأنظمة واللوائح المانحة للدرجات العلمية لطلبة وطالبات التعليم الإلكتروني، وقلة أعداد المختصين في عملية تطبيق التعليم الإلكتروني، وصعوبة الحصول على البرامج باللغة العربية، وضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال

استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني، مع عدم توافر الوقت اللازم لهم للمشاركة في دورات التأهيل الخاصة باستخدام الإنترنت في التعليم وذلك يؤثر على تطبيق التعليم الإلكتروني بفعالية. وتتفق الدراسة الحالية مع ما تناولته الدراسات العربية والأجنبية من تحديات تواجه التعليم الإلكتروني، مع اختلاف واحد في أن جامعة القدس المفتوحة وفّرت نسخاً معرّبة من البرامج التي يتم استخدامها من مثل (Elluminate V.Room & Moodle).

## مشكلة الدراسة

خلال العقد الماضي كانت هناك ثورة ضخمة في تطبيقات الحاسوب التعليمي، وما يزال استخدام الحاسب في مجال التربية والتعليم في بداياته، ويزداد يوماً بعد يوم، بل أصبح يأخذ أشكالاً عدة: فمن الحاسوب في التعليم، إلى استخدام الإنترنت في التعليم، وأخيراً ظهر مفهوم التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على التقنية لتقديم محتوى للمتعلم بطريقة جيدة وفعّالة. كما أن هناك خصائص ومزايا لهذا النوع من التعليم، إلا إن الاستخدام مازال في بداياته، حيث يواجه هذا التعليم بعض العقبات والتحديات، سوا أكانت تقنية، أم فنية، أم تربوية. لذلك تناولت الدراسة الحالية موضوع التعليم الإلكتروني من خلال إلقاء نظرة على واقع وتحديات التعليم الإلكتروني في تجربة جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية، لأنها تجربة فريدة في الجامعات الفلسطينية، تميزت باستخدام أساليب متنوعة للتعليم الإلكتروني من مثل: اللقاء المباشر من خلال تقنية البث الحي (Vedio Streaming)، والتعليم المدمج (Blended learning)، الذي يتفاعل المشرف مع الطلاب فيه من خلال الصفوف الافتراضية (Elluminate Vertual class)، وبرنامج إدارة التعلم (Moodle). حيث بدأت الجامعة خطوات كبيرة نحو رفع كفايات العاملين في التعلم عن بعد والتعلم الإلكتروني بما يتوافق مع التطورات المستمرة في مجال التربية عن بعد، وتطوير بيئات التعلم الإلكتروني بالتعاون مع مراكز ودوائر الجامعة المختلفة، وتطبيق الممارسات التعليمية الجيدة وفق معايير الجودة الخاصة بالتربية المفتوحة عن بعد، ومعايير التعلم الإلكتروني والمدمج الفعّال. على الرغم من ذلك هناك تحديات كبيرة تواجه تطبيق التعليم الإلكتروني على أرض الواقع لمستها الباحثة كونها واحدة من العاملين في مجال التدريب للمشرفين الأكاديميين والطلاب على استخدام الصفوف الافتراضية، وبرنامج إدارة التعلم (Moodle)، مما استدعى معرفة واقع استخدام هذا النوع من التعلم في تجربة منطقة الخليل/ جامعة القدس المفتوحة، وما التحديات التي تواجهه؟ قبل تعميم التجربة على باقي مراكز الجامعة.

## أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف إلى واقع تجربة التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها.

٢- الوقوف على أهم التحديات التي تواجه استخدام التعليم الإلكتروني في منطقة الخليل التعليمية.

٣- الخروج بعدد من التوصيات لإطلاع المسؤولين عليها.

## أسئلة الدراسة

١- ما واقع التعليم الإلكتروني في تجربة جامعة القدس المفتوحة / منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها؟

٢- ما التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في تجربة جامعة القدس المفتوحة / منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع وتحديات التعليم الإلكتروني باختلاف البرنامج؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع وتحديات التعليم الإلكتروني باختلاف سنوات الخبرة؟

٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع وتحديات التعليم الإلكتروني باختلاف مهارة المشرف في استخدام الصفوف الافتراضية؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع وتحديات التعليم الإلكتروني باختلاف طبيعة عمل المشرف في الجامعة؟

## أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الموضوع الذي تتناوله، وحداثته في الميدان التربوي والعلمي، وهو "واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في تجربة جامعة القدس المفتوحة / منطقة

الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين في منطقة الخليل التعليمية". فالتطورات العلمية والتقنية الهائلة جعلت من الضروري على المؤسسات التعليمية على خلاف أنواعها ومستوياتها أن تواجه سمة التغير السريع لهذا العصر، والتحديات التي تواجه بتبني وسائل تربوية معاصرة، وأنماط غير مألوفة لتطوير التعليم وإصلاحه، ليكون فيه المتعلم نشطاً في البحث عن المعرفة، وتوجيه تعلمه، والبحث عن حلول فريدة لمشكلات تعلم ترتبط بالحياة الواقعية.

وتعتبر هذه الدراسة مهمة لأنها تحاول التعرف إلى واقع التعليم الإلكتروني في الميدان التربوي في جامعة القدس المفتوحة، وتحديداً تجربة منطقة الخليل التعليمية، والكشف عن أهم التحديات التي تقف أمام استخدام التعليم الإلكتروني والمدمج، وإطلاع الجامعات الفلسطينية على هذه التجربة الفريدة. كما يمكن أن تفيد هذه الدراسة في عرض التحديات التي قد تلفت اهتمام المسؤولين إلى إيجاد حلول لها وتفاديها مستقبلاً عند تعميم التجربة على كافة مراكز جامعة القدس المفتوحة.

## محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على المشرفين الأكاديميين الذين درّسوا أو تدرّبوا على نظام التعليم الإلكتروني، في منطقة الخليل التعليمية (مركز الخليل، ويطا)، جامعة القدس المفتوحة في فلسطين، الفصل الدراسي الثاني (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

## مصطلحات الدراسة

**محافظة الخليل:** تقع محافظة الخليل جنوب الضفة الغربية وتبلغ مساحتها (٩٩٧ كم$^2$) ويبلغ إجمالي سكانها ما يقارب الـ (٥٤٢٥٩٣ نسمة) في عام (٢٠٠٦). تتكون المحافظة من (١٠٠) قرية. وسميت مدينة الخليل بهذا الإسم نسبة إلى نبي الله إبراهيم الخليل حيث يعتقد أنه سكن منطقة الحرم الإبراهيمي في الخليل. يبلغ عدد سكانها (١٦٦,٠٠٣) نسمة، وتشكل المحافظة (١٦٪) من أراضي الضفة الغربية (موقع جريدة القدس، ٢٠٠٩).

**جامعة القدس المفتوحة:** مؤسسة وطنية للتعليم العالي مركزها مدينة القدس الشريف في فلسطين، تتمتع بشخصية اعتبارية ذات استقلال إداري، ومالي، وفني. تعمل على تقديم خدماتها التعليمية باستخدام نظام التعليم المفتوح والتعليم عن بعد. بدأت في عام (١٩٩١)، وأنشأت مناطق تعليمية ومراكز دراسية في المدن الفلسطينية الكبرى، ضمت في البداية المئات من الدارسين، وبدأ العدد بالازدياد سنوياً إلى أن أصبح حوالي (٦٠,٠٠٠) في العام (٢٠٠٨)

(دليل جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩).

**مفهوم التعليم المفتوح والتعليم عن بعد:** يهدف التعليم عن بعد والتعليم المفتوح (Distance and Open Learning) إلى إيصال الخدمة التعليمية لمن فاتتهم فرصة الحصول عليها، وهو أحد أساليب التعلم الذاتي المستمر، تقع فيه المسؤولية عن التعليم على عاتق المتعلم (خميس، ٢٠٠٣)، وقد أشارت إحدى الدراسات إلى أن عدد المصطلحات التي عرفها مجال التعليم عن بعد، والتي ترتبط به جزئياً أو كلياً، تصل إلى ما يقرب من (١٨) مصطلحاً مثل التعليم بالمراسلة، والتعليم بالخطاب، والتعليم بالبريد، والتعليم المنزلي، والتعليم عبر الهواء، والتعليم الخاص، والتعليم الذاتي، والتربية الممتدة، والتعليم غير المباشر، والتعليم والتعلم المفتوح، والدراسة عن بعد، ودراسات خارج الحرم الجامعي، والتعليم بالراديو أو التلفاز وغيرها (Bakr, 1987).

**منطقة الخليل التعليمية:** أنشئت منطقة الخليل التعليمية مع إنشاء نواة جامعة القدس المفتوحة، حيث كانت بدايتها في عام (١٩٩١) التحق بالمنطقة (١٦٣) دارساً ودارسة في حينها، وبلغ عدد الدرسين عام (٢٠٠٩/٢٠١٠) (٤٩١٦) دارساً ودارسة. تم افتتاح مركز دورا الدراسي نظراً لزيادة الإقبال على الجامعة، والذي أصبح منطقة تعليمية مستقلة عن منطقة الخليل التعليمية في عام (٢٠٠٧)، فيما افتتح مركز يطا الدراسي عام (٢٠٠١)، نظراً لزيادة الاقبال على الجامعة من قبل سكان المنطقة الجنوبية وسكان مدينة يطا، ولمواجهة سياسية إغلاق المناطق، وعدم تمكن الطلبة والعاملين من الوصول إلى المنطقة التعليمية في مدينة الخليل (الموقع الإلكتروني لجامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٩).

**التعليم الإلكتروني:** هو التعليم الذي يقدم إلكترونياً من خلال الإنترنت أو عن طريق الوسائط المتعددة مثل الأقراص المدمجة، أو أقراص الفيديو الرقمية (DVD)، وغيرها. وهو عبارة عن التعليم عن بعد (Distance Learning) والذي من خلاله يكون المتعلم بعيداً عن المعلم من ناحية المكان وربما الزمان، ويُعرض هذا عن طريق تقديم المقررات التعليمية والتدريبية باستخدام التقنيات الحديثة. (الربيعي وآخرون، ٢٠٠٤).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم المنهج الوصفي التحليلي للدراسة الحالية، لأنها تقوم على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع من خلال وصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها كيفاً وكماً.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع المشرفين التربويين الذين درّسوا أو تدرّبوا على نظام التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية في فلسطين، الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وبلغ مجمل العينة (٨٠) مشرفاً ومشرفة. وفيما يأتي الجدول رقم (١) التوضيحي لتوزيع أفراد الدراسة الذين اعتمدت استجاباتهم وفقاً لمتغيرات الدراسة.

**الجدول رقم (١)**
**خصائص العينة الديموغرافية للمشرفين**

| المتغيرات | | العدد | النسبة المئوية | القيم الناقصة |
|---|---|---|---|---|
| البرنامج | التكنولوجيا | ١٨ | ١٨ | – |
| | الإدارة | ١١ | ١١ | – |
| | التنمية الاجتماعية | ١٥ | ١٥ | – |
| | الزراعة | ٣ | ٣ | – |
| | التربية | ٣٣ | ٣٣ | – |
| سنوات الخبرة | أقل من ٣ سنوات | ١٩ | ١٩ | – |
| | ٣-٥ سنوات | ١٥ | ١٥ | – |
| | ٥-١٠ سنوات | ١٤ | ١٤ | – |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٢ | ٣٢ | – |
| مهارات استخدام الصفوف الافتراضية | عالية | ٥٠ | ٥٠ | – |
| | متوسطة | ٣٠ | ٣٠ | – |
| طبيعة عمل المشرف | متفرغ | ٥٥ | ٥٥ | ٢ |
| | غير متفرغ | ٢٣ | ٢٣ | |

## أداة الدراسة

١- تمت الاستعانة في بناء الاستبانة بالأدب التربوي المتصل بموضوع الدراسة (الدراسات السابقة، والربيعي وآخرون، ٢٠٠٤)، والاستفادة من آراء المحكمين والمختصين التربويين، حيث اشتملت الاستبانة في صورتها الأولى على (٤٤) عبارة، تم حذف (٤) عبارات بناء على رأي السادة المحكمين، فبلغت في صورتها النهائية (٤٠) عبارة.

٢- اشتملت الاستبانة على عدد من المتغيرات المستقلة منها: البرنامج، وسنوات الخبرة، ومهارة المشرف في استخدام الصفوف الافتراضية، وطبيعة عمل المشرف في الجامعة.

٣- بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها في الحاسوب، وإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية، وأعطي لكل عبارة من عباراتها وزن مدرج وفق سلم ليكرت (Likert) الخماسي لتقدير درجة أهمية العبارة كالآتي: تعطى القيمة الرقمية (٥) للاستجابة بدرجة كبيرة جداً، و(٤) لدرجة كبيرة، و(٣) لدرجة متوسطة، و

(٢) لدرجة قليلة، و(١) لدرجة قليلة جداً.

٤- تم التحقق من صدق أداة الدراسة، بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، من أجل إبداء الرأي حول ملاءمة الفقرات لأغراض الدراسة من حيث الصياغة والمضمون، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين، كما تم التدقيق اللغوي، وعدَّت موافقة المحكمين على المقياس بمثابة صدق له. تم حساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي، حيث بلغت قيمة الثبات (٠,٨٧) حسب ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).

## المعالجة الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية اللازمة للبيانات باستخراج الأعداد والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبارت (T-test)، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل الثبات ألفا كرونباخ (Cronbach alpha)، وذلك باستخدام الحاسوب، وبرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) .

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يأتي عرض للنتائج التي توصلت إليها الباحثة ومناقشتها:

## أولاً: نتائج السؤال الأول

نص السؤال على: ما واقع التعليم الإلكتروني في تجربة جامعة القدس المفتوحة / منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية**

| م | واقع التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١٣ | وعي الإدارة بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة للتعليم والتعلم عن بعد | ٤,٤٥ | ٠,٧٤ |
| ٥ | إمكانية استخدام الإنترنت من البيت | ٤,٣٩ | ٠,٨٨ |
| ١٤ | وعي المشرف الأكاديمي بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في التعليم والتعلم عن بعد | ٤,٣١ | ٠,٨٤ |
| ١١ | يتمكن المشرف الأكاديمي من الإجابة عن أسئلة الطلبة أثناء التدريس بواساطة الصفوف الافتراضية | ٤,٢٧ | ٠,٨٩ |

**تابع الجدول رقم (٢)**

| م | واقع التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ١٥ | تساعدني الإنترنت في العثور على المعلومات المنشودة بوقت قصير | ٤,١٩ | ٠,٩٩ |
| ٣ | تقتنع الإدارة العليا التربوية بأهمية التعلم الإلكتروني | ٣,٩٩ | ٠,٨٠ |
| ٦ | مدى توافر فني صيانة للأجهزة الإلكترونية | ٣,٩٩ | ٠,٩٤ |
| ٩ | توجد خطط فعالة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في العملية التعليمية | ٣,٨٩ | ١,٠١ |
| ١٢ | تتوافر مواقع تعليمية تساعد المشرف الأكاديمي في إتمام مهامه على أكمل وجه | ٣,٧٨ | ٠,٩٧ |
| ٤ | ترتفع المعدلات التراكمية للطلبة الذين يدرسهم مشرفون يمتلكون مهارات تقنية حديثة | ٣,٧٥ | ٠,٩٨ |
| ١٠ | مدى توافر أجهزة حاسوب متطورة خاصة بتكنولوجيا المعلومات داخل الجامعة | ٣,٧٠ | ١,١٥ |
| ١ | تتوافق المناهج المقررة مع التطور السريع للبرامج الإلكترونية | ٣,٧٠ | ١,١٠ |
| ٢ | تتناسب المختبرات مع نظام التعلم الإلكتروني | ٣,٥٨ | ١,٢٧ |
| ٨ | مدى توافر جهاز حاسوب شخصي لكل مشرف | ٣,٥٤ | ١,٢٥ |
| ٧ | تغطي عدد الأجهزة المتوافرة في الجامعة احتياجات الطلبة | ٣,٢٨ | ١,٢٧ |
| | الدرجة الكلية | ٣,٩٢ | ٠,٥٥ |

يتضح من الجدول رقم (٢)، أن استجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة كانت عالية، فقد بلغت الدرجة الكلية (٣,٩٢)، وكانت أبرز الاستجابات نحو ذلك "وعي الإدارة بأهمية استخدام تكنولوجيا الإتصالات الحديثة للتعليم والتعلم عن بعد" بمتوسط حسابي (٤,٤٥)، واتفقت النتيجة مع دراسة محمد (٢٠٠٨)، وذلك يعود إلى طبيعة التعليم المفتوح عن بعد الذي يتطلب أن يكون التعليم الإلكتروني جزءاً منه، لكونه يمكّن الطلاب من حضور المحاضرات من مواقعهم أينما كانوا، أو إمكانية الاستفادة من التسجيل حسب أوقاتهم، وأيضاً يستطيع الطالب التفاعل مع مشرفه في أي وقت شاء من خلال برنامج إدارة التعلم (Moodle)، أو الصف الافتراضي، أو البوابة الإلكترونية للجامعة، أو البريد الإلكتروني، ويعد ذلك مهماً وخاصة في ظل الوضع السياسي الصعب في فلسطين. تلاها "إمكانية استخدام الإنترنت من البيت" بمتوسط حسابي (٤,٣٩)، ويمكن تفسير ذلك بحب الشباب للإنترنت والتفاعل من خلالها، وسهولة الحصول على خط إنترنت في البيت والعمل، لأنه بات من الضروريات لتسيير الأعمال، والدراسة، والتسلية..الخ، ويستطيع الدارس عمل واجباته في أي وقت شاء، وخاصة الذي يزاوج بين الدراسة والعمل. ثم "وعي المشرف بأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة للتعليم والتعلم عن بعد" بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وعود ذلك للتطور الهائل في منظومة تكنولوجيا المعلومات، والتعليم الإلكتروني،

ما جعل هناك اختلافاً جذرياً في أدوار المشرفين التربويين عن تلك الأدوار التي مارسها المعلم وألفها وعشقها أفراد المجتمع، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنيع (٢٠٠٧) الذي ذكر أنه يساعد المشرف على الاتصال بشكل دائم مع المستجدات التقنية والمعرفية، وتتفق أيضاً مع دراسة يماني (٢٠٠٦). وكانت أقل المتوسطات على التوالي: "تتناسب المختبرات مع نظام التعلم الإلكتروني بمتوسط (٣,٥٨)" ، ثم "مدى توافر جهاز حاسوب شخصي لكل مشرف" بمتوسط (٣,٥٤)، وأخيراً "تغطي عدد الأجهزة المتوافرة في الجامعة احتياجات الطلبة" بمتوسط (٣,٢٨). ولعل ذلك يعود للإمكانات المتواضعة لدى الجامعة، بسبب العجز المالي السائد في أغلب الجامعات الفلسطينية، وتطبيق هذا النمط من التعليم يحتاج إلى بنية تحتية هائلة باهظة التكاليف، ولكون الجامعة تعتمد على المساعدات الخارجية لتطبيق بعض المشاريع الهامة والحيوية كالتعليم الإلكتروني وغيره، ولعل وجود حاسوب شخصي لدى كل مشرف قلل من المصاريف المطلوبة. اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة محمد (٢٠٠٨)، التي توصلت إلى أن أبرز التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني "قلة توافر التمويل اللازم لدعم التعليم الإلكتروني".

## ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في تجربة جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية من وجهة نظر المشرفين الأكاديميين فيها؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول رقم (٣).

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين الأكاديميين حول التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في تجربة جامعة القدس المفتوحة / منطقة الخليل التعليمية**

| م | التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٢٧ | ضعف الحوافز التي تقدم للمشرف التربوي. | ٤,٠١ | ١,٠٧ |
| ٢٨ | يؤدي الاختلاف في ثقافات الأجيال إلى عمل فجوة معرفية فيما بين المشرف والطالب | ٣,٩٣ | ١,١٩ |
| ١٣ | ارتفاع التكاليف المالية لتجهيز المختبرات لتتناسب ونظام التعليم الإلكتروني | ٣,٨٦ | ١,٢١ |
| ٢٥ | غياب التعاون في مجال تبادل المعلومات التكنولوجية بين الجامعات الفلسطينية | ٣,٨٦ | ١,٠١ |
| ١٦ | ضعف الحوافز المالية للمشرفين الأكاديميين العاملين بنظام التعليم الإلكتروني | ٣,٨٠ | ١,٢١ |

**تابع الجدول رقم (٣)**

| م | التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ٢٩ | انشغال الطلبة أثناء عملية التعليم والتعلم بالدخول إلى المواقع غير المطلوبة مما يؤدي إلى التشتت | ٣,٧٩ | ١,٠٥ |
| ٣٧ | نقص الوعي عند الطلبة لأهمية استخدام تكنولوجيا الاتصالات الحديثة في التعلم | ٣,٧٩ | ١,١٥ |
| ٢٢ | صعوبة توفير الأموال اللازمة لتغطية النفقات الإضافية لنظام التعليم الإلكتروني | ٣,٧٦ | ١,٢٢ |
| ٣٦ | ضعف مهارات الاتصال من خلال شبكة الإنترنت بين المشرفين والطلبة | ٣,٧٤ | ١,٢٦ |
| ٣٥ | ضعف المستوى التحصيلي العام لدى الطلبة | ٣,٧٣ | ١,١٦ |
| ٣٣ | تدني المهارة الخاصة بالتعامل مع الإنترنت والحاسوب | ٣,٧١ | ١,٢٧ |
| ٣١ | ندرة البرمجيات التعليمية الخاصة بمناهج المواد المطلوبة | ٣,٦٣ | ١,٢٥ |
| ٢٤ | افتقار مكتبة الجامعة إلى المراجع الإلكترونية مثل (الدراسات والدوريات) | ٣,٥٩ | ١,٢٥ |
| ١٨ | ضعف مستوى اللغة الإنجليزية عند المشرف الأكاديمي | ٣,٥٨ | ١,١٦ |
| ٣٢ | صعوبة توفر مبرمجين على درجة عالية من الكفاءة لتحويل مناهج المواد المقررة إلى برمجيات تعليمية | ٣,٥٠ | ١,٤٠ |
| ١٩ | تدني جاهزية شبكة الاتصال السريع | ٣,٤٩ | ١,٣٢ |
| ١٦ | تعوق كثافة المناهج الدراسية عملية التعليم الإلكترونية | ٣,٤٩ | ١,٤١ |
| ٢٠ | ضياع المعلومات بسبب الفيروسات وعدم توافر الحماية الكافية لدخولها لجهاز الحاسوب الخاص بالمشرف في كثير من الأوقات | ٣,٤٨ | ١,٣٤ |
| ١٧ | ازدحام الغرف الصفية بالطلبة تربك المشرف الأكاديمي | ٣,٤٨ | ١,٣٣ |
| ٣٨ | صعوبة العثور على المعلومات المنشودة لأنها تستغرق وقتاً طويلاً في عملية البحث | ٣,٣٩ | ١,٤٠ |
| ٣٤ | ندرة برامج التدريب الخاصة بطرق البحث عن المواقع المطلوبة | ٣,٣٦ | ١,٢٩ |
| ٢١ | خشية كثير من المشرفين الأكاديميين من كون التعليم الإلكتروني يسمح بتدريس عدد كبير جداً من الطلبة في جلسة واحدة | ٣,٢٤ | ١,٣٦ |
| ٣٠ | بطء السرعة لشبكة الإنترنت مما يؤدي إلى إضاعة الجهد والوقت | ٣,١٨ | ١,١٩ |
| | الدرجة الكلية | ٣,٦٢ | ٠,٦٦ |

يتضح من جدول (٣) أن استجابات المشرفين الأكاديميين حول عوائق التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة كانت متوسطة، حيث بلغت الدرجة الكلية (٣,٦٢)، وكانت أبرز الإستجابات نحو ذلك "ضعف الحوافز التي تقدم للمشرف التربوي" بمتوسط حسابي (٤,٠١)، ولعل ذلك يعود لكون المشرف يقضي ثلاثة أضعاف الوقت الذي كان يقضيه في التدريس في السابق، دون إعادة النظر في العبء الأكاديمي، وأصبح مطلوباً منه أن يأخذ العديد من الدورات، وأن يتقن التعامل مع بعض البرامج مثل: إدارة التعلم (Moodle) حتى يصمم مقرره، وأصبح لزاماً عليه التعامل مع الصف الافتراضي الذي يحتاج لعمل شرائح (Power

(Point). .الخ. ومع ذلك لا تعطي الجامعة الحوافز المادية أو المعنوية التي تتناسب وحجم تحدي تطبيق التعليم الإلكتروني في بيئة غير مهيئة، وتحتاج إلى جهد غير عادي من قبل المشرفين والعاملين في الجامعة. تلاها "يؤدي الاختلاف في ثقافات الأجيال إلى عمل فجوة معرفية فيما بين المشرف والطالب" بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، ويمكن تفسير ذلك بأن بعض الطلاب لديه معلومات تقنية، أو مهارة عالية، في استخدام الإنترنت، وبعض البرامج أكثر من مشرفه الأكاديمي الذي يتدرب ليتقن تقديم مساقه، ويحتاج إلى الكثير من الدعم الفني والتقني، ولكون المعلومات أيضاً أصبحت متاحة للجميع وبوفرة، ولم تعد حكراً على المعلم كالسابق. ثم "ارتفاع التكاليف المالية لتجهيز المختبرات لتتناسب ونظام التعليم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٣,٨٦)، وذلك لأن المختبرات الحالية غير مجهزة لهذا الكم الهائل من الطلاب وباهظة الثمن، لذلك أصبح لزاماً على كل مشرف وطالب توفير جهاز حاسوب، وخط إنترنت إذا أراد أن يكمل تعليمه الجامعي، لأن التعليم الإلكتروني أصبح جزءاً لا يتجزأ من التعليم المفتوح عن بعد، وتحاول الجامعة جاهدة الحصول على الدعم لتجهيز المختبرات والبنية التحتية حسب المتاح وبالتدريج. ويتفق ذلك مع دراسة الحجايا (٢٠٠٩)، التي أشارت إلى أن البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ما زالت متدنية. وحصلت عبارة "غياب التعاون في مجال تبادل المعلومات التكنولوجية بين الجامعات الفلسطينية" على متوسط حسابي (٣,٨٦)، ويعود ذلك لكون جامعة القدس المفتوحة رائدة في تطبيق التعليم الإلكتروني في فلسطين، وباقي الجامعات النظامية في طريقها إلى التدريب والتجهيز. وأخيراً "ضعف الحوافز المالية للمشرفين الأكاديميين العاملين بنظام التعليم الإلكتروني" بمتوسط حسابي (٣,٨٠)، نستطيع القول هنا إن الموضوع قيد التجربة، والعديد من الصعوبات تحتاج إلى وقت لدراستها والعمل على حلها، والحوافز المالية في طريقها إلى الحل حسب الميزانية المتاحة، وعلى المشرفين التضحية لبعض الوقت في سبيل إنجاح المهمة كونها تخدم أبناءهم الطلبة الذين يعيشون ظروفاً صعبة تحت الاحتلال.

## ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة / منطقة الخليل التعليمية نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته باختلاف البرنامج؟

لفحص الفروق في استجابات الأكاديميين، تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية كما في الجدولين رقم (٤، ٥).

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في استجابات المشرفين الأكاديميين نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل حسب البرنامج الدراسي**

| المجال | البرنامج الدراسي | العدد | المتوسط الحسابي | الإنحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | التكنولوجيا | ١٨ | ٤,١٨ | ٠,٤٧ |
| | الإدارة | ١١ | ٣,٩٧ | ٠,٥٧ |
| | التنمية الاجتماعية | ١٥ | ٣,٧٩ | ٠,٥٧ |
| | الزراعة | ٢ | ٤,١٣ | ٠,٤٧ |
| | التربية | ٣٣ | ٣,٧٩ | ٠,٥٥ |
| | المجموع | ٧٩ | ٣,٩١ | ٠,٥٥ |
| تحديات التعليم الإلكتروني | التكنولوجيا | ١٨ | ٣,٢٤ | ٠,٧٣ |
| | الإدارة | ١١ | ٣,٧٣ | ٠,٥٧ |
| | التنمية الاجتماعية | ١٥ | ٣,٨٥ | ٠,٣٧ |
| | الزراعة | ٢ | ٣,٩٥ | ٠,٢٥ |
| | التربية | ٣٣ | ٣,٦٧ | ٠,٧٢ |
| | المجموع | ٧٩ | ٣,٦٢ | ٠,٦٧ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن استجابات الأكاديميين حول واقع التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة حسب البرنامج الدراسي كانت أعلاها لدى مشرفي برنامج التكنولوجيا بمتوسط حسابي (٤,١٨)، في حين كانت أدناها لمشرفي برنامج التربية بمتوسط حسابي (٣,٧٩)، وهي نتيجة طبيعية لجاهزية مشرفي الحاسوب من حيث البرامج، والمعلومات التقنية..الخ، بينما المشرف في برنامج التربية يحتاج إلى جهود جبارة في تطبيق البرامج، وتصميم المقررات، واتفقت هذه النتيجة نوعاً ما مع دراسة يماني (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أن ضعف إعداد وتطوير مهارات هيئة التدريس في مجال استخدام التقنية الحديثة والتعليم الإلكتروني يؤثر على تطبيقه بفاعلية. أما التحديات فقد كانت أعلاها لدى مشرفي الزراعة بمتوسط حسابي(٣,٩٥)، في حين كانت أدناها لمشرفي برنامج التكنولوجيا بمتوسط حسابي (٣,٢٤)، وذلك لقلة معلومات مشرفي الزراعة في الحاسوب، والإنترنت، والتقنيات بشكل عام. ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كما في الجدول رقم (٥).

**الجدول رقم (٥)**
**نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات المشرفين الأكاديميين نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية حسب البرنامج الدراسي**

| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | بين المجموعات | ٢,١٧٦ | ٤ | ٠,٥٤٤ | ١,٨٩٩ | ٠,١٢٠ |
| | داخل المجموعات | ٢١,١٩٦ | ٧٤ | ٠,٢٨٦ | | |
| | المجموع | ٢٣,٣٧٢ | ٧٨ | | | |
| تحديات التعليم الإلكتروني | بين المجموعات | ٣,٧٨٧ | ٤ | ٠,٩٤٧ | ٢,٢٦٦ | ٠,٧٠ |
| | داخل المجموعات | ٣٠,٩١٩ | ٧٤ | ٠,٤١٨ | | |
| | المجموع | ٣٤,٧٠٦ | ٧٨ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٥)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=٠,٠٥) بين استجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع وتحديات التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة حسب البرنامج الدراسي، حيث كانت الدلالة الإحصائية (α>٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً. ويمكن تفسير ذلك لكون جميع المشرفين التربويين في كافة التخصصات يقع على كاهلهم إنجاح التجربة، وعليهم بذل الجهود الجبارة للتدرب، وتدريب الطلاب، على استخدام برنامج إدارة التعلم (Moodle)، وأصبح لزاماً عليه التعامل مع الصف الافتراضي، الذي يحتاج لعمل شرائح (Power Point).

## رابعاً: نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته باختلاف سنوات الخبرة؟

لفحص الفروق في استجابات الأكاديميين، تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما في الجدولين رقم (٦، ٧).

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفروق في استجابات المشرفين الأكاديميين نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية حسب سنوات الخبرة**

| المجالات | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | أقل من ٣ سنوات | ١٩ | ٤,٠٠ | ٠,٥٠ |
| | من٣-٥ سنوات | ١٥ | ٣,٧٣ | ٠,٦٣ |

**تابع الجدول رقم (٦)**

| المجالات | سنوات الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | ٥-١٠ سنوات | ١٤ | ٣,٩٩ | ٠,٦٤ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٢ | ٣,٩٣ | ٠,٤٩ |
| | المجموع | ٨٠ | ٣,٩٢ | ٠,٥٥ |
| تحديات التعليم الإلكتروني | أقل من ٣ سنوات | ١٩ | ٣,٦٥ | ٠,٨٦ |
| | ٣-٥ سنوات | ١٥ | ٣,٧٦ | ٠,٥٧ |
| | ٥-١٠ سنوات | ١٤ | ٣,٥٩ | ٠,٦٧ |
| | أكثر من ١٠ سنوات | ٣٢ | ٣,٥٦ | ٠,٥٩ |
| | المجموع | ٨٠ | ٣,٦٢ | ٠,٦٦ |

يتضح من الجدول رقم (٦)، أن استجابات الأكاديميين حول واقع التعليم الإلكتروني في منطقة الخليل التعليمية حسب سنوات الخبرة كانت أعلاها لدى المشرفين الذين سنوات خبرتهم أقل من (٣ سنوات) بمتوسط حسابي (٤,٠٠)، في حين كانت أقلها لدى المشرفين الذين سنوات خبرتهم من ٣-٥ سنوات (٣,٧٣). أما التحديات فقد كانت أعلاها لدى المشرفين الذين سنوات خبرتهم من (٣-٥) بمتوسط حسابي (٣,٧٦)، وكانت أدناها لدى المشرفين الذين سنوات خبرتهم أقل من (٣ سنوات) بمتوسط حسابي (٣,٦٥). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي كما من الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في استجابات المشرفين الأكاديميين نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية حسب سنوات الخبرة**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | بين المجموعات | ٠,٧٠٧ | ٣ | ٠,٢٣٦ | ٠,٧٨٢ | ٠,٥٠٨ |
| | داخل المجموعات | ٢٢,٩٠١ | ٧٦ | ٠,٣٠١ | | |
| | المجموع | ٢٣,٦٠٨ | ٧٩ | | | |
| تحديات التعليم الإلكتروني | بين المجموعات | ٠,٤١٨ | ٣ | ٠,١٣٩ | ٠,٣٠٨ | ٠,٨٢٠ |
| | داخل المجموعات | ٣٤,٣٩٩ | ٧٦ | ٠,٤٥٣ | | |
| | المجموع | ٣٤,٨١٧ | ٧٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٧)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha$=٠,٠٥) بين استجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع وتحديات التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية حسب سنوات الخبرة، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($\alpha$>٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً. ولعل ذلك يعود لكون التجربة عبارة عن تحدٍ للجميع بواقعها وتحدياتها، وعلى كل من يمتلك الخبرة أن يساعد من لا يمتلك وبهذا التفاعل يتم

التكامل، وعلى جميع المشرفين الاهتمام بجانب التنمية المهنية التي تتناسب والتحدي الجديد، والعمل على الالتزام بالدورات المطروحة كافّة من مثل تصميم المقررات، واستخدام الصفوف الافتراضية، واستخدام برنامج إدارة المقررات إلخ. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة محمد، وقراعين، والقضاة (٢٠٠٤)، التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لسنوات الخبرة، لصالح الخبرة المتوسطة.

## خامساً: نتائج السؤال الخامس

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته باختلاف مهارة المشرف في استخدام الصفوف الافتراضية؟

لفحص الفروق في استجابات الأكاديميين، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت، كما في الجدول رقم (٨):

**الجدول رقم (٨)**
**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت، للفروق في استجابات المشرفين الأكاديميين نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل حسب مهارات استخدام الصفوف الافتراضية**

| المجال | مهارات استخدام الصفوف الافتراضية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | عالية | ٣٩ | ٤,٠٥ | ٠,٥١ | ٣٨ | ٢,٢٣٢ | ٠,٠٢٨ |
| | متوسطة | ٤١ | ٣,٧٩ | ٠,٥٥ | ٤٠ | | |
| تحديات التعليم الإلكتروني | عالية | ٣٩ | ٣,٤٤ | ٠,٨٤. | ٣٨ | ٢,٥٠٩- | ٠,٠١٥ |
| | متوسطة | ٤١ | ٣,٨٠ | ٠,٣٦ | ٤٠ | | |

يتضح من الجدول رقم (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى (α=٠,٠٥) بين استجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة حسب مهارات استخدام الصفوف الافتراضية، حيث كانت الدلالة الإحصائية (α>٠,٠٥) وهي دالة إحصائياً، حيث كانت الفروق لصالح المهارة العالية في مجال واقع التعليم الإلكتروني، بينما كانت متوسطة في تحديات التعليم الإلكتروني، وهذه النتيجة تدل على أن المشرفين الأكاديميين سواء. فالتحدي الجديد كبير ويتطلب استخدام الصفوف الافتراضية، ويحتاج إلى التدرب على استخدامها، وتحضير المواد العلمية من خلال برنامج (Power Point). ويحتاج إلى عدد ساعات مضاعفة لإنجاز أية مهمة من خلال الصف

الافتراضي، ويحتاج إلى تنمية مهنية خاصة في معرفة اللغة الإنجليزية، واستخدام الحاسوب وبعض البرامج بشكل جيد. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كنت (Kent, 2004) التي خلصت إلى ضرورة العمل على تدريب أعضاء وحدة تطوير أداء هيئة التدريس على طرق التدريس الأكاديمية الحديثة، وتطوير المهارات الشخصية والفنية لأعضاء هيئة التدريس.

## سادساً: نتائج السؤال السادس

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تقدير المشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته باختلاف طبيعة عمل المشرف في الجامعة؟

لفحص الفروق في استجابات الأكاديميين، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت، كما في الجدول رقم (٩).

**الجدول رقم (٩)**
**المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت للفروق في استجابات المشرفين الأكاديميين نحو واقع التعليم الإلكتروني وتحدياته في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية حسب طبيعة عمل المشرف الأكاديمي**

| المجال | طبيعة العمل | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| واقع التعليم الإلكتروني | متفرغ | ٦١ | ٣,٩٥ | ٠,٥٧ | ٦٠ | ٠,٦٩٦ | ٠,٤٨٩ |
| | غير متفرغ | ١٧ | ٣,٨٤ | ٠,٤٨ | ١٦ | | |
| تحديات التعليم الإلكتروني | متفرغ | ٦١ | ٣,٥٦ | ٠,٧٠ | ٦٠ | -١,٦٥٤ | ٠,١٠٢ |
| | غير متفرغ | ١٧ | ٣,٨٦ | ٠,٤٨ | ١٦ | | |

يتضح من الجدول رقم (٩)، أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha$=٠,٠٥) في استجابات المشرفين الأكاديميين حول واقع وتحديات التعليم الإلكتروني في جامعة القدس المفتوحة/ منطقة الخليل التعليمية حسب طبيعة العمل، حيث كانت الدلالة الإحصائية ($\alpha$>٠,٠٥) وهي غير دالة إحصائياً. وذلك لأن التحول إلى التعليم الإلكتروني ضمن خطة شملت جميع موظفي الجامعة على الإطلاق (متفرغين، وغير متفرغين)، بالرغم من اعتراض الكثيرين وخاصة ممن لا يجيدون استخدام برامج الحاسوب المختلفة، مما يستدعي الاهتمام بتوفيرالتدريب الكافي للمشرفين سواءا أكانوا متفرغين أم غير متقرغين، وهذا ما توصلت إليه دراسة برانت أيضاً (Brandt, 1997).

## توصيات الدراسة

خرجت الدراسة بعدد من التوصيات منها:

١- الاهتمام بتوفير البنية التحتيَّه، من مختبرات، وأجهزة حاسوب، وخطوط اتصال، والدعم الفني..إلخ في منطقة الخليل التعليمية بما يتناسب وحجم التطور.

٢- الاهتمام بالحوافز المادية والمعنوية للمشرف الأكاديمي مقابل الجهود الكبيرة التي يبذلها لنشر ثقافة التعليم الإلكتروني.

٣- إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم الإلكتروني من وجهة نظر الدارسين.

## المراجع

الجرف، ريما (٢٠٠٨). **التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الجامعات العربية**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الخامس لآفاق البحث العلمي والتطوير التكنولوجي في العالم العربي، فاس، المغرب، ٣٠ أكتوبر.

الحجايا، نايل (٢٠٠٩). **واقع التعليم الإلكتروني في الجامعات الأردنية**. تم استرجاعه بتاريخ ٥ تموز ٢٠٠٩ من الموقع الإلكتروني، جامعة الطفيلة التقنية/ الأردن، www.ecinf.uob.edu,bh.

الحذيفي، خالد بن فهد (٢٠٠٦). أثر استخدام التعليم الإلكتروني على مستوى التحصيل الدراسي والقدرات العقلية والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. **مجلة جامعة الملك سعود**، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢(٣)، ٦٨٣-٦٩١.

خميس، عطية (٢٠٠٣). **تطور تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

الربيعي، محمود، والجندي، عادل، ودسوقي، أحمد، والجبيري، عبد العزيز (٢٠٠٤). **التعليم عن بعد وتقنياته في الألفية الثالثة**. الرياض: مطابع الحميضي.

الصالح، بدر (٢٠٠٧). التعليم الجامعي الافتراضي: دراسة مقارنة لجامعات عربية وأجنبية افتراضية مختارة. **مجلة كليات المعلمين، كلية العلوم التربوية**، جامعة الملك سعود/ الرياض، ٧(١)، ١-٣٤.

عبد الحميد، محمد (٢٠٠٥). **فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، منظومة التعليم عبر الشبكات** (ط١). القاهرة: عالم الكتب.

علي، عبدالله (١٩٩٨). **الحاسب والمنهج الحديث**. الرياض: دار الكتب.

القرآن الكريم: سورة الرعد، آية (١١).

كمال، سفيان (٢٠٠٢). ضمان النوعية الجيدة في التعليم المفتوح. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ١(١)، ٢٨-٤٨.

مازن، حسام (٢٠٠٤). مناهجنا التعليمية وتكنولوجيا التعليم الإلكتروني والشبكي لبناء مجتمع المعلوماتية العربي: رؤية مستقبلية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ١(١)، ٥-١٣.

محمد، جبرين، والقراعين، خليل، والقضاة، خالد (٢٠٠٨). اتجاهات طلبة الجامعة الهاشمية نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، ٨٨(٢٢)، ١-٨.

محمد، كمليا (٢٠٠٨). **معوقات التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية بالتطبيق على جامعة الملك عبدالعزيز بجدة**، تم استرجاعه بتاريخ ١٠ مارس ٢٠٠٩ من موقع إبراهيم المحيسن http://www.mohyssin.com/forum/showthread.php?t= 5908.

المحيسن، إبراهيم (٢٠٠٢). **التعليم الالكتروني ترف أم ضرورة. ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل**، جامعة الملك سعود، من ١٦-١٧ رجب ٢٠٠٢ .

المنيع، محمد (٢٠٠٧). **مجالات تطبيقات التعليم الإلكتروني في الإدارة والإشراف التربوي**. الرياض: مطابع الحميضي.

الموسى، عبدالله (٢٠٠٢). **استخدام الحاسب الآلي في التعليم** (ط٢). الرياض: مكتبة تربية الغد.

الموقع الإلكتروني لجامعة القدس المفتوحة (٢٠٠٩). **صفحة جامعة القدس المفتوحة**. تم استرجاعه بتاريخ ١٠ مارس ٢٠٠٩ من الموقع الإلكتروني لجامعة القدس المفتوحة: www. qou.edu.

يماني، هناء (٢٠٠٦). **التعليم الالكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء عصر متطلبات تقانة المعلومات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

Bahlis, J. (2002). **E-Learning the hype and reality.** Retrieved Nov 20, 2005 from: http://www.bnnexpertsoft.com.english/resources/v0l.10105.htm

Bakr A., (1987). **Distance education in international perspective: The British Open University & prospects for establishing egyptian equivalent.** Unpublised Ph.D. Thesis, Hull University, pp.22-23.

Brandt, D. S. (1997). Constructivism: Teaching for understanding of the internet. **Communications of the ACM, 40**(ISSN-0001-0782),112-117.

Kent, T (2004). Supporting staff using WEBCT at the learning 25-26 November. **Electronic Journal of E-learning, l2**(1), 69-80. Retrived from: http:// ww.ejel.com.issn1479-4403.

Milheim, W.D. (2006). Strategies for the design and delivery of blended learning courses. **Educational Technology, 46**(6), 44-47 .

Moras, S. (2001). **Computer – assisted language learning (call) and the internet.** Brazil: Cultra Inglesa Desaocarlos.

Naber, L. & Kohlen, M. (2002). **Life-learning is the answer, what was the problem?** Retrieved on: 28 March 2009 .from: www.open.csu.edu.au.

Reasons, C., Valadares, K. & Slavkin, M. (2005). Questioning the hybrid model: student outcomes in different courses formats. **JALN, 9**(1), 5-8, available on 2\9\2009, from: http: // www.sl;anc.org\publications\jaln\uqn-reason.

Spinks, J. A. (2006). **Emerging issues in the quality assurance of e-learning programs and institutions.** Oman, Sultan Qaboos University.

Wentling, T., L. (2000). **E-Learning: A review of literature.** Retrieved on: August 8, 2001 from: Http://Learning.ncsa.uiuc.edu/paper s/e learn/it.pdf.

381
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# أثر الإساءة والإهمال الوالدي في سلوكات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

**د. سعاد منصور غيث**
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

# أثر الإساءة والإهمال الوالدي في سلوكات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

**د. سعاد منصور غيث**
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى استكشاف أثر التعرض للإساءة والإهمال الوالدي في ممارسة سلوكات الصداقة المتمثلة في تبادل الدعم والولاء والحميمية لدى المراهقين من طلبة الصف الثامن الأساسي ،إضافة إلى محاولة الدراسة فحص ما إذا كانت ممارستهم لتلك السلوكات تختلف تبعا لمتغيرات الجنس وشدة الإساءة والإهمال والتفاعل بينهما، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطبيق مقياسي سلوكات الصداقة والإساءة بالطفولة على أفراد عينة الدراسة المؤلفة من (٨٦٠) طالبا وطالبة من الصف الثامن الأساسي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل من المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة سلوكات الصداقة الثلاثة تعزى للجنس وشدة الإساءة الجسدية والانفعالية والإهمال الانفعالي والتفاعل بينهما.كما تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث المتعرضين للإهمال الجسدي في درجة ممارسة تبادل الدعم والحميمية ولصالح الذكور، كما أظهرت النتائج أن الذكور الذين يتعرضون لمستوى منخفض من الإهمال الجسدي يمارسون تبادل الدعم بشكل أعلى من الإناث.

**الكلمات المفتاحية:** الإساءة الجسدية، الإساءة الانفعالية، الإهمال الجسدي، الإهمال الانفعالي، الصداقة، المراهقة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/١/٢٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/٣م

# The Effect of Parental Abuse and Neglect on Friendship Behaviors Among Adolescents of Eighth Grade Students

**Dr. Souad M. Ghaith**
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University – Jordan

## Abstract

This study aimed at investigating the effect of parental abuse and neglect on friendship behaviors such as loyalty support and intimacy among eighth grade students. In addition the study attempted to examine whether student's friendship behaviors differ significantly according to their gender, abuse and neglect level and interaction between these two variables. To answer the questions of the study (860) male and female students at grade eight were selected randomly by multi stage cluster sample and two measures of friendship behaviors and childhood trauma were applied. The results revealed no significant differences in practicing friendship behaviors according to gender and physical and emotional abuse and emotional neglect and level of and interaction between these two variables. The results showed also significant differences between physically neglected male and female in practicing support and intimacy in favour of males. In addition the significant differences between gender were found at the results of physical abuse where the males suffering of mild level practicing support with friends more than females.

**Key words:** physical abuse, emotional abuse, physical neglect, emotional neglect, friendship, adolescents.

# أثر الإساءة والإهمال الوالدي في سلوكات الصداقة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي

**د. سعاد منصور غيث**
قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الهاشمية

## المقدمة

يتعامل المرشدون المدرسيون (School Counselors) اليوم مع العديد من القضايا الحياتية الخاصة بطلبتهم، وتبرز ظاهرة الإساءة الوالدية والإهمال بين هذه الظواهر التي تفرض على جميع العاملين مع الطلبة داخل المدرسة التصدي لها ومواجهتها. إن نطاق مفهوم الإساءة اتسع اليوم ليشمل أنواعا مختلفة جسدية وانفعالية، وإهمالا جسديا وانفعاليا، ويعدّ المرشد المدرسي بتدريبه وخبرته وأدواره المطلوبة منه داخل المدرسة مؤهلا لقيادة عملية فهم الإساءة والإهمال والكشف عنها داخل المدرسة، وإدراك آثارها، والتدخل لوقف دائرة العنف للحد من آثارها على الطلبة (Lambie, 2005). فالبرامج المدرسية الفعالة هي التي تعمل على تعزيز النمو الانفعالي والاجتماعي والمعرفي للناشئة الصغار، والتأكيد مستمر من جانب المنظرين في ميدان الإرشاد المدرسي على دور مرشدي المدارس في رعاية نمو الطلبة في جميع المجالات، والعناية بصحتهم النفسية (Paisly & McMahon, 2001).

في حين يعيش هؤلاء الأطفال والمراهقون في هذه الأسر المسيئة فإنهم يستمرون في التقدم نحو مراحل نمائية متنوعة المتطلبات والحاجات التي تستدعي الإشباع، وقد يشهدون الانتقال من الطفولة إلى المراهقة التي تتصف بعدة تحديات نمائية مثل استكشاف الهوية، والاستقلالية، والتحصيل، والتي من المحتمل أن يتعاملوا معها بنجاح إذا ما توافرت لهم صداقات داعمة (Simpkins, Parke, Flyr & Wild, 2006). إن الأصدقاء يعدون مصدرا أساسيا للدعم عبر مراحل العمر المختلفة خاصة بالنسبة للمراهقين من مرحلة المراهقة المبكرة إذ تشير الدراسات إلى أنهم يسهمون في تحسين التكيف النفسي والاجتماعي (Hartup & Stevens, 1997) وأن الصداقة كانت معينا للطلبة خلال مرورهم بخبرات حياتية ضاغطة (Tomada, Schneider, Domini & Fonzi, 2005).

لقد أظهرت الدراسات المبكرة لعلاقات الأطفال المساء إليهم مع أقرانهم أنماطا

مضطربة من التفاعلات التي تتم بينهم في الصفوف والمدرسة حيث يعانون من الرفض من جماعات الرفاق، ويتم تجاهل مبادراتهم للاقتراب والتفاعل (Sunday, Labruna, Kaplan, Salzinger, 2008; How & Parke, 2001; Prino & Peyrot, 1994). كما أبدت تلك الدراسات ملاحظة افتقار الأطفال المساء إليهم للمهارات الاجتماعية. كما وجدت إحدى الدراسات أن ٦٧٪ من الأطفال المنبوذين كانوا ممن اختبروا أساليب عقابية قاسية وعنيفة (Anthonysmay, Zimmer-Gembeck, 2007). إلا أنه من الجدير بالانتباه أن تلك الدراسات اهتمت بالأقران كمعارف أو أشخاص غرباء وغير معروفين بالنسبة للأطفال المساء إليهم ولكنهم ليسوا بالضرورة أصدقاء لهم.

يتجه الاهتمام في الوقت الحالي نحو التفريق بين عدة أنماط من العلاقات مع الأقران خاصة الصداقة بين الأطفال المساء إليهم. ففي أواخر التسعينات من القرن الماضي بدأ يسود الميل نحو التفريق بين العلاقات والتفاعلات مع الأقران، وتخصيص الاهتمام بالصداقة كرابطة ثنائية تجمع اليافع و الطفل المساء إليه أو المهمل بآخر يقومان معا بتشكيلها لتبادل إشباع حاجاتهما. إن المكانة الاجتماعية والشعبية والتقبل بين الأقران مسألة والصداقة مسألة ذات أصول نظرية مختلفة، كما أنهما يسهمان بشكل مختلف في نمو الطفل واليافع.على سبيل المثال، قد يتم توظيف الصداقة كسياق للتشارك مع الآخرين في القضايا الشخصية والمشاعر، في حين قد يستخدم الأقران والرفاق كسياق لممارسة نشاطات جماعية (How & Parke, 2001).

من جهة أخرى تظهر المراجعة للدراسات حول التفاعلات مع الأصدقاء، ونوعية الصداقة لدى الأطفال المساء إليهم محدودية في كمها، كما أن الدراسات التي اهتمت بالأطفال المساء إليهم والذين لا يزالون في محيط أسرهم الأصلية، ويدرسون في المدارس العامة، ويترافقون مع أقرانهم وأصدقائهم من غير المساء إليهم أيضا قليلة مما يبرر القيام بالدراسة الحالية لاستكشاف نوعية الصداقة لدى المساء إليهم والمهملين من المراهقين الذين لا يزالون يعيشون في أسرهم، ويتفاعلون مع أقرانهم غير المساء إليهم في المدارس العادية. ومن الجدير بالذكر أيضا أن التركيز المعاصر يدور حول سلوكات الصداقة الإيجابية كالحميمية والتعاطف والولاء والدعم الانفعالي عند المساء إليهم والمهملين (How & Parke, 2001)، وهذا ما تأخذه الدراسة الحالية بالاعتبار إذ يبدو من مراجعة أدبيات الموضوع الحاجة إلى المزيد من الفهم لعلاقات الصداقة، وأنماط التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال واليافعين المساء إليهم.

وصفت عدة نظريات نفسية علاقات الأطفال والمراهقين بأصدقائهم وهي تتنوع في

منطلقاتها ما بين نظريات سلوكية تفسر الصداقة من منظور التعلم والمكافآت التي يحصل عليها الفرد من الصداقة، وأخرى إنسانية تفترض أن الطفل يسعى من وراء صداقته للآخرين إلى تحقيق الأمن والانتماء والسلامة، ونظريات معرفية تؤكد على دقة العمليات العقلية من إدراك وفهم منظور الشخص الآخر، وتشكيل أبنية معرفية حول الصداقة والتي تنعكس بدورها على سوكات الفرد التي يمارسها مع الأقران والأصدقاء (Cobb, 2001). و تجدر الإشارة هنا إلى أن المعرفيين يناقشون مفهوم الصداقة في إطار ما أسموه بـ "المعرفة الاجتماعية (cognition social) والذي يتضمن القدرة على فهم العلاقات الاجتماعية، وهو بالنسبة للأطفال يعني قدرتهم على فهم الآخرين: أي فهم أفكارهم، ونواياهم، ومشاعرهم، وسلوكهم الاجتماعي ووجهات نظرهم، وهذه القدرة تنمو تدريجيا وبشكل بطيء عبر مراحل العمر (Travers, 2004).

ومن بين النظريات المعرفية التي وصفت تصورات الأطفال والمراهقين حول الصداقة نظرية سيلمان (Theory Selman) التي أشارت إلى أن تصوراتهم حول الصداقة تتنامى مع تطور قدراتهم على فهم منظور الشخص الآخر أي قدرتهم على وضع أنفسهم موضع الشخص الآخر والتفكير في الأمور كما يراها هذا الشخص، والحكم على سلوكه من خلال منظور الآخر وهو ما أطلق عليه مفهوم أخذ الدور الاجتماعي(tacking role social). وقد وضع سيلمان خمس مراحل تطورية لمفهوم الصداقة على النحو الآتي (Rice, 2001).

المرحلة الأولى: الصداقة الحميمية كتفاعل مادي مؤقت وتمتد من (٣-٦) سنوات حيث لا يدرك الطفل هنا أن للآخرين منظوراً آخر غير منظورهم ويركز على الصفات المادية - كسرعة الركض - مثلاً في اختيار الصديق مع التركيز على الأنشطة المشتركة المؤقتة والرغبات الذاتية الآنية.

المرحلة الثانية: الصداقة الحميمية كمساعدة من طرف آخر وتمتد من (٦-٨) سنوات، إذ يدرك الطفل اختلاف منظوره عن الآخرين إلا أنه غير قادر على فهم العلاقة التبادلية بين وجهات النظر هذه إي ان يضع نفسه مكانهم والحكم على أفعالهم، كما لا يستطيع الحكم على عمله من منظورهم، لذا يجري تقييم الصديق وفق ما يمكن أن يقدمه ولا يدرك أهمية الأخذ والعطاء.

المرحلة الثالثة: الصداقة الحميمية هي علاقة تعاونية مع الآخر: من (٨-١٠) سنوات إذ تبدأ قدرة الطفل على رؤية أن الآخرين يفكرون ويشعرون بشكل مختلف لأن كل شخص له قيمه وأهدافه الخاصة به، وتتجه الصداقة هنا نحو التبادلية فالحميمية والثقة تفهم على أنها

تبادلية بالأفكار والسلوك، والتعاون المتبادل ضروري للصداقة الجيدة مع الآخرين.

المرحلة الرابعة: الصداقة الحميمه كمشاركة فيها مودة متبادلة وتمتد من (١٠-١٢) سنة إذ يدرك الطفل هنا أن الصداقة هي التعاون من أجل الاهتمام بالأمور المشتركة والمودة المتبادلة والدعم المستمر بين الصديقين.

المرحلة الخامسة: الصداقة الحميمة بوصفها اعتمادية متبادلة ما بين الصديقين وفي نفس الوقت استقلالية فردية لكل واحد منها، وهي تمتد من (١٢-١٥) سنة، حيث يدرك المراهق هنا أن الصداقة الجيدة هي التي يساعد فيها كل من الطرفين الآخر ويعتمد عليه، وفي نفس الوقت يسمح للآخر بتطوير علاقات مستقلة، ويرتبط فيها المراهق بأكثر من صديق.

أما بالنسبة للبحوث العلمية المتعلقة بالصداقة فقد بدأت في بداية السبعينات من القرن الماضي، ثم أخذت في التنامي خلال العقدين التاليين، وقدم هارتب (Hartup & Steven, 1997) تصنيفا لهذه البحوث يضم ثلاث فئات كبرى وهي:

أولاً: الأبحاث التي اشتقت من نظرية بياجيه (Piaget) المعرفية، التي تتمركز حول خصائص العلاقات الحميمية بين الأقران ونوعية الصداقة (relationships of Quality). ويمكن تصنيف الدراسة الحالية ضمن هذه الفئة سيما أنها استهدفت فحص نوعية العلاقة بين المراهقين المساء إليهم وأصدقائهم.

ثانياً: الأبحاث المشتقة من أفكار برونفينبيرنر Bronfenbrenner المتمركزة حول تأثير الرفاق في سلوك الفرد وقضايا هوية الصديق المتضمنة السلوكات والاتجاهات والسمات لدى الصديق.

ثالثاً: الأبحاث التي تركز على مضامين وجود أصدقاء في حياة الفرد (Having a friend) من عدمه، والفروق في التفاعلات الاجتماعية ما بين الأصدقاء وغير الأصدقاء من ناحية، والفروق بين الأطفال والمراهقين الذين لديهم أصدقاء والذين ليس لديهم أصدقاء.

إن قدرة الأطفال واليافعين على تشكيل صداقات ناجحة مع أقرانهم ترتبط بالعديد من الظروف الأسرية، فالبيئة الأسرية المتضمنة تاريخا نمائياً إيجابيا لكل من أسرتي المنشأ (Origin of Family) التي جاء منها الأبوان، والرضا عن العلاقة الزوجية، والتفاعلات الوالدية المستقرة والداعمة كلها تسهم في تكوين رابطة إيجابية بين ( الطفل – الأب) تأخذ عادة شكل التعلق الآمن والذي يقود نحو النجاح والاقتدار في بناء العلاقات مع الأصدقاء والمحافظة عليها (Howe & Parke, 2001). في المقابل فإن بعض الأجواء الأسرية غير الوظيفية قد تقود إلى علاقات غير تكيفية مع الأقران (Sternberg, Lamb & Guterman,

2005). إن عدة توجهات نظرية يمكنها أن تشرح وتوضح الضعف في علاقات الأطفال المساء إليهم مع أقرانهم. فتبعا لنظرية التعلق (Attachment theory) فإن الصور التي يشكلونها عن الآخرين تتضمن أنهم مخيفون، ومن الصعب الوصول إليهم، ولا يمكن الوثوق بهم وقد يقود ذلك إلى علاقات ضعيفة مع الأقران (Berndt, 2004; Sunday et al., 2008).

من ناحية أخرى فإن اتجاه معالجة المعلومات الاجتماعي (Information Social Processing) يقترح فكرة أن تاريخ سوء المعاملة التي عاشها الأطفال قد تقودهم نحو الميل لحل مشكلات العلاقات والصراعات مع الأقران باستخدام إستراتيجية العنف، مما يسهم في سوء العلاقة مع الأقران وضعف نوعيتها (How & Parke, 2001). أما نظرية الشبكات الاجتماعية (Theory network Social) فترى أنه من المحتمل أن يمتلك الأطفال المساء إليهم القليل من الفرص لاكتساب المهارات الاجتماعية والمحافظة عليها، وذلك بسبب العزلة المفروضة من الوالدين، والقيود التي تحد من تفاعلهم واتصالهم مع الأقران وافتقارهم الى النموذج الذي يمكن أن يقتدوا به لممارسة التفاعل السوي والصحي مع الآخرين (Lynch & Cicchetti, 1991).

تشكل العلاقات الاجتماعية بين الطلبة بعدا مهمًّا في خبرتهم المدرسية، كما تؤكد نتائج الأبحاث على أهمية نوعية الصداقة على الصحة النفسية للطلبة. إن الصداقة التي تتصف بمستويات عالية من الرعاية والدعم والمساعدة تسهل من حل الصراعات، وتبادل المودة، كما وجد أن المستويات المنخفضة من الشجار والصراع مع الأصدقاء تتنبأ بالأداء الوظيفي الأكاديمي للطلبة إضافة إلى تكيفهم العام وصحتهم النفسية (Berndt, 1999).

إن أهمية الصداقة التي تتصف بالحميمية المتبادلة والالتزام نحو الصديق خلال سني المدرسة تزداد خلال انتقال الطلبة من الطفولة إلى المراهقة المبكرة وهي المرحلة التي تعدّ فيها العلاقات الاجتماعية مهمة في تحديد وتعريف إحساس الأفراد بذواتهم (Sense of Self). وحالما يبدأ الطلبة في التوجه بعيدا عن والديهم نحو أقرانهم من أجل الحصول على الدعم في قضاياهم الشخصية فإن أهمية التفاعلات مع الأصدقاء كمحددات لتعريف وتقدير الذات تتطور وتزداد بشكل كبير إضافة إلى قدراتهم المتعلقة بالتوافق والتعامل مع مواقف الحياة (Tossman & Assor, 2007).

إن واحدة من أهم خصائص وسمات نوعية الصداقة خلال المراهقة هي الحميمية أو (المودة) (Intimacy). فالصداقات الحميمية تختلف عن غيرها من الصداقات من حيث نوعية

ومستوى المشاركة المتبادلة للمشاعر والأفكار بين الأصدقاء. إن الحميمية بين الأصدقاء تتضمن الانفتاح، والثقة والإخلاص، والاتصال، وكشف الذات، والاهتمام، والاحترام المتبادل (Savia, 2007; Tossman & Assor, 2007). إن الثقة المتبادلة في العلاقات الحميمية تسمح للأصدقاء بالإفصاح والتعبير عن ضعفهم، ومخاوفهم، وحساسيتهم، وأمنياتهم دون الخوف من قيام الصديق بإفشاء الأمور الشخصية (Anthonysmay, Zimmer-Gembeck, 2007). إن مثل هذه التفاعلات بإمكانها أن تساعد على استيعاب وجود منظور آخر مختلف عن منظورهم الشخصي خلال محاولات الأصدقاء لفهم بعضهم بعضا مثلما يقترح سوليفان (Sullivan, 1953) وسيلمان (Selman, 1977) الواردين في (Zarabantany, Conley & Pepper, 2004) . إن التبادل المخلص والصادق للأفكار وما يجرونه من تقييمات لذواتهم وللآخرين يعد مهمًّا في بناء وتشكيل الهوية والمفهوم الواقعي للذات، وفي المقابل فإن الافتقار إلى العلاقات الحميمية في الصداقة يرتبط بالنتائج السلبية مثل: الإحساس بالوحدة، والعدوان، والاكتئاب، والتسرب من المدرسة، والجريمة والتعاطي للكحول والمخدرات (Hussong, 2000).

من جهة أخرى فإن للصداقة في بداية المراهقة سمة أخرى مهمة تتمثل في التبادلية (Reciprocity).وقد تم التوصل إلى أن صداقات المراهقين تتسم بالاعتمادية المتبادلة بين الأصدقاء، حيث يجد المراهقون أن العلاقة الفعالة والناجمه هي تلك المرضية للطرفين، والتي يتم فيها تطوير فهم مشترك للعلاقة بينهما وتبادل للدعم والولاء (Hartup & Stevens, 1997).

إن العوامل المؤثرة في نوعية سلوكات الصداقة لدى المراهقين يمكن أن تتنوع وتتعدد، وهي مجال اهتمام الباحثين، والدراسات الحديثة اليوم تهتم بمتغيرات مثل الجنس ( النوع الاجتماعي) والعمر والجو الأسري وتركيب الأسرة والعلاقات مع الوالدين خاصة نمط التعلق الذي يطوره الفرد (Admas & Bukowski, 2007; Weimer, Kerns & Oldenburg, 2004).

ومن الدراسات السابقة التي لها علاقة بصداقات المساء إليهم وعلاقاتهم بأقرانهم دراسة لينش وسيتشيتي (Lynch & Cicchetti, 1991) على مجموعة أطفال مساء إليهم في أثناء وجودهم في أحد المخيمات أية فروق بينهم وبين الأطفال غير المساء إليهم جسديا على بعد إظهار الانفعالات الإيجابية، في حين أبدى الأطفال المساء إليهم رغبة أعلى في الاقتراب الانفعالي من الأصدقاء وزملاء المخيم مقارنة بالأطفال غير المساء إليهم.

كما درس باركر ووليفيندوسكي و أوكن (Parker, Levendosky & Okun, 1993) سلوكات التعاون، والتعاطف، والحميمية، والتعبير الانفعالي عن المشاعر لدى مجموعة من الأطفال المساء إليهم جسديا تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٤) سنة وأصدقائهم غير المساء إليهم. وقد وجدوا أن الأطفال المساء إليهم لا يختلفون عن غير المساء إليهم في تقديراتهم لسلوكات التعاون، والتنافس، والخداع في أثناء اللعب. كما أظهرت الدراسة فروقا بين الذكور المساء إليهم في علاقاتهم مع أصدقائهم وغير المساء إليهم حيث أظهر الذكور تعاونا أعلى ومنافسة أقل مع أصدقائهم مقارنة بأصدقاء الأطفال غير المساء إليهم.

كما أظهرت دراسة كيرتز ووجودن وهوينغ (Kurtz, Gaudin & Howing, 1993) أن الأطفال والمراهقين المساء إليهم والمهملين يظهرون مشكلات أكاديمية حادة ومتنوعة وكذلك مشكلات اجتماعية وانفعالية مع أصدقائهم وزملائهم، وقد توصلوا إلى أن الأطفال المتعرضين للإهمال الوالدي مختلفون عن المساء إليهم في نموهم الانفعالي والاجتماعي كما أظهرته المقاييس المستخدمة في الدراسة، من ناحية أخرى فقد حصل الأطفال المساء إليهم والمهملين على درجات عالية على مقاييس السلوك التكيفي المطبقة عليهم وهو ما لم يكن متوقعا من جانب الباحثين.

كما بحثت دراسة برينو وبيروت (Prino & Peyrot, 1994) السلوك العدواني والانسحابي لدى ١٢ طفلا من الأطفال المساء إليهم جسديا و (٢٦) من المتعرضين للإهمال و (٢١) طفلا عاديا غير مساء إليهم تراوحت أعمارهم ما بين (٥-٨) سنوات وقد توصل الباحثان إلى أن الأطفال المساء إليهم يظهرون سلوكا عدوانيا بشكل دال إحصائيا مقارنة بالمهملين وغير المساء إليهم، كما أن الأطفال المهملين أكثر انسحابا مقارنة بغير المساء إليهم والمساء إليهم جسديا.

وأجرى باركر وهيريرا (Parker & Herrera, 1996) دراسة للفروق ما بين (١٦) طفلا تراوحت أعمارهم ما بين (٩-١٤) سنة من المساء إليهم جسديا و (٣٢) طفلا مكافئا لهم من غير المساء إليهم من حيث درجة الحميمية والمودة، والصراع، والتعبير عن الانفعالات التي يبديها الأفراد من المجموعتين، وقد أظهر الأطفال المساء إليهم جسديا وأصدقائهم حميمية أقل مقارنة بالأطفال غير المساء إليهم مع أصدقائهم، كما لاحظ الباحثان أن التفاعلات الثنائية التي كانت تضم أطفالا مساءً إليهم تكثر فيها المشاجرات والصراعات أكثر من التفاعلات التي لم تكن تضم فردا من المساء إليهم خاصة خلال لعب المباريات. وأظهرت النتائج أيضا أن الذكور المساء إليهم وأصدقاءهم يظهرون انفعالات ومشاعر سلبية أكثر خلال اللعب

مقارنة بالتفاعلات التي لا تضم ذكورا مساءً إليهم، أما الإناث المساء إليهن وصديقاتهن فقد أظهرن انفعالات سلبية أقل مقارنة بالثنائيات الأخرى من الأصدقاء خلال نشاطات ضمت بشكل أساسي الحوار والنقاش.

وقام هوي وبارك (Howe & Parke, 2001) بدراسة على (٣٥) طفلا من المساء إليهم إساءة شديدة و(٤٣) طفلا من غير المساء إليهم لاستقصاء الفروق بين المجموعتين على أبعاد مقياس نوعية الصداقة ومقياس سوسيوتري لتقدير المكانة الاجتماعية بين الأقران، ولم يتوصلا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المساء إليهم وغير المساء إليهم على العديد من الأبعاد التي تم قياسها، إلا أن الأطفال المساء إليهم كانوا أكثر سلبية في تفاعلاتهم التي تم ملاحظتها مع أصدقائهم مقارنة بغير المساء إليهم. كما أشارت نتائج استجاباتهم على مقياس تقرير ذاتي لنوعية الصداقة أن صداقاتهم تكثر فيها الصراعات والمشاجرات وإفشاء الأسرار بدرجة أعلى من غير المساء إليهم، كما يبدون اهتماما أقل بأصدقائهم غير المساء إليهم.

وفحصت دراسة وايمر و كيرنز و أولدنبيري (Weimer, Kerns & Oldenbury, 2004) ما إذا كان نمط التعلق لدى المراهقين يرتبط بالتفاعلات مع الأصدقاء وإدراكهم لنوعية الصداقة، توصلوا إلى أن نمط التعلق الآمن هو الأكثر ارتباطا بالحميمية والمودة في الصداقة مقارنة بنمط القلق التجنبي المطور من جانب المراهقين. في حين أشارت دراسة روبين وزملائها (Rubin, Dwyer, Kim & Burgess, 2004) على طالبات من الصف الخامس بلغ عددهن (٩٣) طالبة إلى أن الصداقات الحميمية التي كانت تتمتع بها الإناث المتعرضات للإهمال ولا يتلقين الدعم من أمهاتهن أسهمت في خفض أثر المشكلات الداخلية التي كن يعانين منها.

وفي مقابل تلك النتائج فإن أنثونيسماي وزيمرجيمبك (Anthonysmay, Zimmer-Gembeck, 2007) في دراستهما على (٤٠٠) طفل من المساء إليهم وغير المساء إليهم قد توصلا إلى وجود علاقة غير مباشرة بين الخبرة الأسرية ومشكلات العلاقات مع الأقران خاصة المعاناة من الكراهية والرفض عن طريق سلوكات المساء إليهم مع أقرانهم، وأظهرت دراستهما أن الأطفال المساء إليهم غير محبوبين مقارنة بغير المساء إليهم، ويمارسون العنف الجسدي واللفظي، وانسحابيين، وأقل امتلاكا للمهارات الاجتماعية مقارنة بأقرانهم غير المساء إليهم.

يتضح من استعراض الدراسات السابقة وجود اختلافات في النتائج المتعلقة بتأثير

الإساءة والإهمال في علاقات الصداقة لدى المراهقين من مرحلة المراهقة المبكرة، والتي يمكن تفسيرها جزئيا بعدم معرفة الفروق في درجات الإساءة عبر عينات الدراسات المختلفة، وهنا يمكن الإشارة إلى ميزة الدراسة الحالية التي تأخذ الفروق ضمن الإساءة بنوعيها (الجسدية والانفعالية) والإهمال بنوعيه ( الجسدي والانفعالي)، ودرجاتهما المختلفة (البسيطة، والمتوسطة، والشديدة).

من جهة أخرى فإن دراسة الصداقة والتفاعلات الاجتماعية والعلاقات مع الأقران والأصدقاء لم تلق اهتماما كافيا على الصعيد المحلي والعربي، ففي مراجعة للدراسات المحلية حول المساء إليهم والمتعرضين للإهمال من الأطفال والمراهقين تبين أنه على الرغم من تنوع الدراسات حول آثارهما على الأفراد فإنّ الصداقات ونوعيتها لم تدرس، كما أن الدراسات المحلية في موضوع الصداقة محدودة واقتصرت على طلبة المدارس العاديين من غير المساء إليهم أو المهملين مثل دراسة الجاهوش (١٩٩٣) الذي درس تطور الصداقة لدى عينة من (٨٢٨) طالبا وطالبة وتوصل من خلالها إلى أن مفهوم الصداقة ينمو مع العمر وفق مراحل سيلمان (Selman) وأن الإناث كن أكثر تمثلا لمراحل تطور الصداقة كما وضعها سيلمان مقارنة بالذكور، و دراسة (أبو مغلي، ٢٠٠٥) على (٤٦٨) طالبا وطالبة في الأعمار من (١٠-١٦) سنة للتعرف إلى تطور الصداقة من حيث عدد الأصدقاء، والأصدقاء المقرّبون، ووظائف الصداقة، وممارسات الصداقة، وعلاقة الصداقة بالتكيف النفسي والاجتماعي، وتوصلت من خلالها إلى أن الذكور والإناث يمارسون تبادل الدعم والولاء والحميمية في صداقاتهم خلال المراهقة المبكرة والمتوسطة، ولم تظهر فروق بين الذكور والإناث في تبادل الدعم مع الأصدقاء، إلا أن الذكور أكثر ولاء لأصدقائهم من الإناث في حين أظهرت الإناث حميمية في صداقاتهن أعلى من الذكور.

وقامت قطامي (٢٠٠٦) بدراسة للتعرف إلى مستويات درجات الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان، وعلاقة ذلك بالترتيب الولادي وحالة الأب والصف وذلك باستخدام مقياس مؤلف من (٦٤) فقرة.أشارت نتائج الدراسة إلى تدني مستوى درجات الصداقة المقيسة بالمقياس المستخدم، وإلى وجود فروق ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الصداقة لدى أبناء الأمهات العاملات من آباء أحياء مقارنة مع الأطفال من آباء متوفين.

## مشكلة الدراسة

لقد أظهرت الدراسات المبكرة لعلاقات الأطفال المساء إليهم مع أقرانهم أنماطا مضطربة من التفاعلات التي تتم بينهم في الصفوف والمدرسة حيث يعانون من الرفض من جماعات الرفاق، ويتم تجاهل مبادراتهم للاقتراب والتفاعل (Sunday, Labruna, Kaplan, Salzinger, 2008; How & Parke, 2001; Prino & Peyrot, 1994). كما أبدت تلك الدراسات ملاحظة افتقار الأطفال المساء إليهم للمهارات الاجتماعية. كما وجدت إحدى الدراسات أن (٦٧٪) من الأطفال المنبوذين كانوا ممن اختبروا أساليب عقابية قاسية وعنيفة (Anthonysmay, Zimmer-Gembeck, 2007). ومن الجدير بالانتباه أن تلك الدراسات اهتمت بالأقران كمعارف أو أشخاص غرباء وغير معروفين بالنسبة للأطفال المساء إليهم ولكنهم ليسوا بالضرورة أصدقاء لهم.

يتجه الاهتمام في الوقت الحالي نحو التفريق بين عدة أنماط من العلاقات مع الأقران خاصة الصداقة بين الأطفال المساء إليهم. ففي أواخر التسعينات من القرن الماضي بدأ يسود الميل نحو التفريق بين العلاقات والتفاعلات مع الأقران، وتخصيص الاهتمام بالصداقة كرابطة ثنائية تجمع اليافع و الطفل المساء إليه أو المهمل بآخر يقومان معا بتشكيلها لتبادل إشباع حاجاتهما. إن المكانة الاجتماعية والشعبية والتقبل بين الأقران مسألة والصداقة مسألة ذات أصول نظرية مختلفة، كما أنهما يسهمان بشكل مختلف في نمو الطفل واليافع.على سبيل المثال، قد يتم توظيف الصداقة كسياق للتشارك مع الآخرين في القضايا الشخصية والمشاعر، في حين قد يستخدم الأقران والرفاق كسياق لممارسة نشاطات جماعية (Howe, & Parke, 2001).

من جهة أخرى تظهر المراجعة للدراسات حول التفاعلات مع الأصدقاء، ونوعية الصداقة لدى الأطفال المساء إليهم محدودية في كمها، كما أن الدراسات التي اهتمت بالأطفال المساء إليهم والذين لا يزالون في محيط أسرهم الأصلية، ويدرسون في المدارس العامة، ويترافقون مع أقرانهم وأصدقائهم من غير المساء إليهم أيضا قليلة مما يبرر القيام بالدراسة الحالية لاستكشاف نوعية الصداقة لدى المساء إليهم والمهملين من المراهقين الذين لا يزالون يعيشون في أسرهم، ويتفاعلون مع أقرانهم غير المساء إليهم في المدارس العادية. ومن الجدير بالذكر أيضا أن التركيز المعاصر يدور حول سلوكات الصداقة الإيجابية كالحميمية والتعاطف والولاء والدعم الانفعالي عند المساء إليهم والمهملين (Howe, & Parke, 2001)، وهذا ما تأخذه الدراسة الحالية بالاعتبار إذ يبدو من مراجعة أدبيات الموضوع الحاجة

إلى المزيد من الفهم لعلاقات الصداقة، وأنماط التفاعل الاجتماعي لدى الأطفال واليافعين المساء إليهم.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر الإساءة والإهمال في سلوكات الصداقة التي يمارسها المراهقون من طلبة الصف الثامن الأساسي مع أصدقائهم، إضافة إلى استقصاء الفروق بين الجنسين.

## أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس ومستوى الإساءة الجسدية والتفاعل بينهما؟

٢. هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيري الجنس ومستوى الإساءة الانفعالية والتفاعل بينهما؟

٣. هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيري الجنس ومستوى الإهمال الانفعالي والتفاعل بينهما؟

٤. هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيري الجنس ومستوى الإهمال الجسدي والتفاعل بينهما؟

## أهمية الدراسة

يمكن توضيح أهمية الدراسة الحالية من خلال الأمور الآتية:

١. تساهم الدراسة الحالية في إلقاء الضوء على علاقة الإساءة والإهمال بشكل مستقل، حيث تشير الدراسات إلى أن كل واحد منهما يؤثر بطريقة متباينة في الأطفال والمراهقين ونموهم وصحتهم النفسية.

٢. أن المرحلة العمرية التي شملتها الدراسة هي مرحلة المراهقة المبكرة وتحديدا من الصف

الثامن الأساسي أي مرحلة يلتزم بها الطلبة في الاستمرار بالالتحاق بالمدرسة التي تتجسد فيها العلاقات مع الأقران لوجودهم معاً فترة طويلة من النهار، فهي فرصة للاتصال من خلال الدراسة واللعب، أو من خلال النشاطات الصفية واللاصفية وهنا تظهر أهمية شعور الفرد بالقبول من أقرانه عند وجوده معهم وممارسة سلوكات الصداقة مع المقربين منهم، وهذا يؤثر إيجابيا في نموه المعرفي والانفعالي والاجتماعي مما يساهم في تشكيل الهوية لديه.

٣. يعد موضوع الصداقة والسلوكات المرتبطة بها جانبا مهمًّا من جوانب النمو الاجتماعي والمعرفي والذي لم ينل اهتماما وبحثا كافيا في البيئة المحلية والعربية، إضافة إلى ذلك فإن الدراسة الحالية تستهدف دراسة الموضوع لدى فئة من المراهقين الصغار الذي يعيشون حالة من التعاسة الأسرية وسوء الأداء الوظيفي داخل الأسرة.

٤. تكتسب هذه الدراسة أهميتها من تناول دراسة الإساءة والإهمال بين المراهقين العاديين الذين لا يزالون يعيشون مع أسرهم الأصلية وفي نفس الوقت يتفاعلون مع أقرانهم من غير المساء إليهم وغير المسجلين في السجلات لدى السلطات والهيئات الرسمية والتي تشتمل عادة على الحالات المتطرفة من الإساءة والإهمال الجسدي والجنسي، وهذا سيتيح الفرصة لدراسة مظاهر سوء المعاملة التي لا يتم التبليغ عنها عادة كالإساءة الانفعالية أو الإهمال الجسدي والانفعالي، فضلا على أنها قد تساعد في الكشف عن حالات الإساءة والإهمال داخل المدرسة.

٥. من المتوقع أن تسهم هذه الدراسة في توفير معلومات حول سلوكات الصداقة لدى المساء إليهم والمهملين من الطلبة اليافعين والإفادة من هذه المعرفة في خدمات التوجيه والإرشاد النمائي، والوقائي، والعلاجي داخل المدرسة خاصة وأن العديد من الدراسات تشير إلى فاعلية التدخلات المقدمة للطلبة المساء إليهم عبر سياق المدرسة ونظامها الاعتيادي الذي يؤدي دورا في مساعدتهم على التقدم والتحسن رغم الاضطراب الذي يسيطر على بيوتهم وحياتهم الأسرية (Anthonysmay, Zimmer & Gembeck, 2007; Gregory & Breveridg, 1984).

## محددات الدراسة

تشتمل الدراسة على عدة محددات منها أنها اقتصرت على الطلبة المراهقين من الصف الثامن الأساسي الدراسين في المدارس الحكومية في محافظة الزرقاء. يمكن تعميم نتائج الدراسة ضمن حدود أدوات القياس المستخدمة ولهذا فإن النتائج اعتمدت إلى حد كبير

على مدى صدق هذه الأدوات وثباتها.إضافة إلى أن الدراسة الحالية اقتصرت على الأساليب الكمية في البحث وافتقرت إلى بيانات نوعية تتعلق بسلوكات الصداقة لدى المراهقين المتعرضين للإساءة الوالدية.

## مصطلحات الدراسة

**الإساءة الوالدية (Parental Abuse):** تشير إلى مجموعة من السلوكات الصادرة عن أحد الوالدين أو كليهما والتي تهدد صحة الطفل الجسدية والنفسية وتلحق به الأذى وتؤثر في نموه الجسدي والنفسي. تشتمل الدراسة الحالية على نوعين من الإساءة الوالدية وهي **الإساءة الانفعالية (Emotional Abuse):** وتشير إلى الأذى اللفظي الموجه نحو إحساس الطفل بقيمته ،أو الأذى اللفظي الذي يهدد وجوده ،أو أي شكل من أشكال سلوك التحقير، والإهانة ،أو التهديد الموجه نحو الطفل من قبل الشخص الأكبر منه في العائلة (Schrist, 2000)

وتعرف الإساءة الانفعالية إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالإساءة الانفعالية من استبانه الإساءة في الطفولة.كما تتناول الدارسة الإساءة الجسدية (Physical Abuse) التي تشير إلى الأذى الجسدي الواقع على الطفل من قبل شخص أكبر منه في العائلة ويؤدي إلى إصابة الطفل وتعرضه للخطر مثل تعرضه للضرب بالأيدي ،أو الرمي ،أو الركل ،أو الطعن ،أو الحرق ،أو الكسور (Crosson-Tower, 2002) وتعرف الإساءة الجسدية إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجيب على المقياس الفرعي الخاص بالإساءة الجسدية من استبانة الإساءة في الطفولة.

**الإهمال الوالدي:** وهو يتضمن التخلي عن تلبية الاحتياجات الانفعالية والنفسية والجسدية اللازمة لنمو الطفل.والإهمال الوالدي إما أن يكون إهمالا عاطفيا أو جسديا،ويشير الإهمال الانفعالي:إلى الفشل في تلبية الحاجات الانفعالية والنفسية الأساسية لدى الطفل كالحب، والتشجيع، والانتماء، والدعم (Crosson- Tower, 2002).

ويُعرف الإهمال الانفعالي إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجيب على المقياس الفرعي الخاص بالإهمال الانفعالي من استبانة الإساءة في الطفولة. أما الإهمال الجسدي فيشير إلى فشل مقدمي الرعاية بتزويد الطفل بالمتطلبات الأساسية كالطعام والمأوى والملبس، والإشراف، والصحة (Lambie, 2005). ويُعرف الإهمال الجسدي

إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المستجيب على المقياس الفرعي الخاص بالإهمال الجسدي، من استبانة الإساءة في الطفولة.

**الصداقة:** وهي عبارة عن علاقة اجتماعية طوعية يختارها الأطفال والمراهقون للارتباط مع أفراد آخرين من نفس العمر لإشباع حاجاتهم النفسية، ويفترض أن تتسم بالصدق، والقرب، والحميمية، والتبادلية المتوازنة ما بين الاستقلال والتعاون (Tossman & Assor, 2007).

وتُعرف الصداقة إجرائيا في هذه الدراسة من خلال درجة الطالب المستجيب على مقياس ممارسة الصداقة، والتي تضم أبعاد تبادل الدعم والولاء والحميمية.حيث يشير تبادل الدعم إلى مساعد الآخرين والنصح والإرشاد، والتخطيط المشترك، وممارسة الأنشطة الجماعية، وقد يكون تبادل الدعم ماديا أو معنويا (درويش، ١٩٩٩) ويعرف تبادل الدعم إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بتبادل الدعم من مقياس سلوكات الصداقة. أما تبادل الولاء فيتضمن الفخر بعضوية الفرد لجماعة الأصدقاء، ومؤازرة الصديق صديقه، والإخلاص له، والتضحية لأجله، ويبدو الولاء والانتماء واضحا لجماعة الأصدقاء بالتقيد بآرائهم والتصرف وفق أهدافهم وبذا يكون الأصدقاء جماعة مرجعية للفرد (الرباوي، ١٩٩٨). ويعرف تبادل الولاء إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بتبادل الولاء من مقياس سلوكات الصداقة. أما الحميمية فتعني الانفتاح النفسي على الآخر ويعرفها فيلدمان (Feldman, 2001) في ضوء خاصيتين أساسيتين وهما: الانفتاح على الموضوعات شديدة الخصوصية للصديق، ومعرفة معلومات دقيقة وخاصة مثل همومه وآماله. تعرف الحميمية إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس الفرعي الخاص بالحميمية من مقياس سلوكات الصداقة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة الزرقاء، الذين يتلقون تعليمهم في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل ؛ حيث تم اختيار إحدى مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء بصورة عشوائية وقد كانت (تربية الزرقاء الأولى) التي يبلغ عدد الطلبة فيها (٨٥٤٠) طالباً وطالبة (٤٠٦٤) طالباً و(٤٤٧٦)، طالبة وبعد

ذلك تم اختيار عشوائي لثلاث مدارس أساسية للذكور، وأربع مدارس أساسية للإناث والتي تشتمل على عدد من الشعب للصف الثامن من نفس المديرية، ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس. تم تطبيق أداتي الدراسة على جميع أفراد طلبة تلك الشعب حيث بلغ عدد الطلبة المشاركين في الدراسة (٣٣٧) طالبا و(٥٢٣) طالبة وبذلك يكون العدد الكلي للطلبة المشاركين في الدراسية الحالية (٨٦٠) طالبا وطالبة.

**الجدول رقم (١)**
**توزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس**

| مدارس الذكور | | مدارس الإناث | |
|---|---|---|---|
| المدرسة | العدد | المدرسة | العدد |
| مدرسة قصر شبيب الأساسية | ١١٧ | مدرسة زينب بنت الرسول | ٩٣ |
| مدرسة جناعة الأساسية | ١٠٤ | مدرسة زرقاء اليمامة | ١٣٠ |
| مدرسة هاني بن مسعود | ١١٦ | المدرسة الثانوية للبنات | ١٥٦ |
| | | مدرسة عائشة بنت الرسول | ١٤٤ |
| المجموع | ٣٣٧ | المجموع | ٥٢٣ |
| المجموع الكلي | | ٨٦٠ طالباً وطالبة | |

## أدوات الدراسة

استخدمت في هذه الدراسة أداتان وهما: استبانة الإساءة للطفولة للقيسي (٢٠٠٤) والثانية مقياس سلوكات الصداقة (بو مغلي، ٢٠٠٥) وذلك لقياس متغيرات الدراسة.

### أولاً: استبانة الإساءة للطفولة Questionnaire Trauma Childhood

قامت القيسي (٢٠٠٤) بتعريب وتعديل الإستبانة التي وصفها كل من بيرنشتاين وفنك (Bernstein & Fink, 1998) المشار إليه في (القيسي، ٢٠٠٤) للبيئة الأردنية. تتكون الاستبانة من (٢٣) فقرة حول أحداث الإساءة والإهمال بالطفولة، وهي تشتمل على المقاييس الأربعة الآتية:

١. مقياس الإساءة الإنفعالية: وتقيسها الفقرات التي تحمل الأرقام (٣، ٨، ١٤، ١٨، ٢١).
٢. مقياس الإساءة الجسدية: وتقيسها الفقرات التي تحمل الأرقام (٩، ١١، ١٢، ١٥، ١٧).
٣. مقياس الإهمال الانفعالي: وتقيسه الفقرات التي تحمل الأرقام (٥، ٧، ١٣، ١٩، ٢٣).
٤. مقياس الإهمال الجسدي: وتقيسه الفقرات التي تحمل الأرقام (١، ٢، ٤، ٦، ٢٢).

كما ضمت الاستبانة مقياس الإنكار/ التقليل من الإساءة (Minimization/ Decimal

Scale) الذي تقيسه الفقرات التي تحمل الأرقام (١٠، ١٦، ٢٠). أما سلم الإجابة فهو من نوع ليكرت الذي يتكون من خمس درجات وهي أبدا وتعطى العلامة (١)، ونادرا وتعطى العلامة (٢)، وأحيانا وتعطى العلامة (٣)، وغالبا وتعطى العلامة (٤)، ودائما وتعطى العلامة (٥). وفيما يتعلق بالدرجات على الفقرات تم عكس درجات الفقرات ذوات الأرقام التالية: (٢)، (٥)، (٧)، (١٣)، (١٩)، (٢٢)، ( ٢٣)، بحيث أعطيت الدرجات ( أبدا)، ( نادرا)، ( أحيانا)، ( غالبا)، ( دائما) الدرجات التالية: (٥)، (٤)، (٣)، (٢)، (١) على التوالي. تتراوح العلامات الكلية على كل مقياس فرعي من (٥-٢٥)، ويتم جمع العلامات للحصول على العلامة الكلية للاستبانة. وتعبر العلامة الكلية عن شدة الإساءة كميا في كل مجال، فكلما كانت العلامة أكبر كانت شدة الإساءة أعلى.

**صدق الأداة**

استخدمت القيسي (٢٠٠٤) صدق البناء لاستخراج دلالات الصدق، وقد وضعت افتراضين: الأول: أن بناء المقياس قام على وجود أربعة أنواع من سوء المعاملة وهي الإساءة الانفعالية، والإساءة الجسدية، والإهمال الانفعالي، والإهمال الجسدي. أما الثاني فيتضمن أن جميع أنواع سوء المعاملة ليست مستقلة عن بعضها وبعد ذلك قامت باستخراج ارتباطات الفقرات مع بعدها الذي تنتمي إليه والأبعاد الأخرى، وقد تبين بعد تطبيق الاستبانة على عينة مؤلفة من (١٣٦) طالبا وطالبة من الصفين السادس والسابع الأساسين، أن جميع الفقرات التي صنفت في المقياس كفقرات تقيس ( الإساءة الانفعالية ) و( الإساءة الجسدية)، و ( الإهمال الانفعالي) و (الإهمال الجسدي) ترتبط ارتباطا ذا دلالة إحصائية على مستوى أقل من (٠,٠١)، كما أن ارتباط كل منها مع الأبعاد الأخرى ذو دلالة إحصائية، لكنه أقل من ارتباطها مع البعد الذي تنتمي إليه. وخلصت الباحثة إلى أن الفقرات تنتمي إلى الأبعاد التي تم تحديدها وتصنيفها مسبقا.

**ثبات الأداة**

استخرجت القيسي (٢٠٠٤) معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي ( كرونباخ ألفا) من بيانات عينة الثبات المؤلفة من (١٣٦) طالبا وطالبة من الصفين السادس والسابع الأساسين، حيث كانت معاملات الثبات للمقياس ككل والمقاييس الأربعة كما يلي: المقياس ككل (٠,٧١)، الإساءة الانفعالية (٠,٧١)، الإساءة الجسدية (٠,٧٨) الإهمال الانفعالي (٠,٧٠)، والإهمال الجسدي (٠,٥٠). كما أجرت الباحثة دراسة للثبات بطريقة الإعادة حيث أعيد تطبيق

الاستبانة على عينة مكونة من (٨٠) طالبا وطالبة وبفاصل زمني قدره عشرة أيام، وبلغت معاملات الثبات كما يلي: المقياس ككل (٠,٨٠) والإساءة الانفعالية (٠,٧١)، والإساءة الجسدية (٠,٤١)، والإهمال الانفعالي (٠,٧١)، والإهمال الجسدي (٠,٥٣).

## ثانيا: مقياس سلوكات الصداقة

طورت الباحثة أبو مغلي (٢٠٠٥) مقياسا لسلوكات الصداقة بعد مراجعتها للأدب والمقاييس ذات العلاقة، وبإجراء دراسة استطلاعية باستخدام مقابلات مع الطلبة من الصفوف السادس إلى العاشر الأساسي، يتألف المقياس من (٤٠) فقرة يستجيب لها الطلبة وموزعة على ثلاثة أبعاد هي:

١. بعد تبادل الدعم وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام: (١،٢، ١٠، ١١، ١٤، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٤، ٣٧، ٣٩.)

٢.بعد تبادل الولاء: وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام: (٣، ٤، ٩، ١٥، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٥).

٣. بعد تبادل الحميمية ( المودة): وتقيسه الفقرات ذوات الأرقام: (٥، ٦، ٨، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٢، ٣٦، ٣٨، ٤٠).

لقد اعتمدت طريقة ليكرت في تصميم المقياس لقياس استجابات أفراد عينة الدراسة له وذلك بإتباع تدريج خماسي على النحو الآتي: يحدث دائما ويعطى المستجيب لها ( ٥) درجات، ويحدث غالبا ويعطى لها (٤ ) درجات، ويحدث أحيانا ويعطى لها (٣) درجات، ونادرا ما يحدث ويعطى لها (٢) درجات، ولا يحدث أبدا ويعطى لها (١) درجة، وتتراوح الدرجة الكلية على مقياس ممارسة الصداقة بين (٤٠-٢٠٠) إذ تدل الدرجات العليا على تبادل المراهق الدعم والولاء والحميمية مع أصدقائه بشكل كبير.

### صدق الأداة

تحقق لهذا المقياس العديد من الدلالات التي تمتعه بالصدق وهي صدق البناء من خلال إيجاد مصفوفة معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس ممارسة الصداقة مع الدرجة الكلية لمقياس ممارسة الصداقة التي بينت أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس ليست مرتفعة جدا بحيث تقيس الشيء نفسه، كما أنها ليست منخفضة جدا وكأن لا علاقة لها بالمقياس. كما أن معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والمقياس الكلي مرتفعة جدا أي أنها تنتمي إلى المفهوم نفسه. من جهة أخرى تم استخراج الصدق الظاهري للمقياس حيث عرضت الأداة على (١٢) أستاذا من أساتذة الجامعة الأردنية واليرموك من المختصين في علم

النفس التربوي والنمو والإرشاد النفسي، وطلب إليهم الحكم على فقرات المقياس من حيث مدى انتماء الفقرة للبعد المشار إليه، وما إذا كانت تقيس فعلا الظاهرة المراد قياسها، وقد اعتمدت الفقرات المتفق عليها من قبل ثمانية محكمين فأكثر.

**ثبات الأداة**

توصلت الباحثة إلى دلالات الثبات بعدة طرق هي: الثبات عن طريق الإعادة (Retest-Test) وبفاصل زمني مدته أسبوعان، وحساب معامل الاستقرار للمقياس ككل فوجدت أنه يساوي (٠,٧٣). كما قامت الباحثة باستخراج معامل دلالات الثبات بالاتساق الداخلي والتجزئة النصفية على المقياس الكلي إذ بلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (٠,٨٢) كما بلغ (٠,٨٦) بمعامل ألفا كرونباخ.

## إجراءات تنفيذ الدراسة

١. تم اختيار طالبين من طلبة برنامج ماجستير الإرشاد النفسي والتربوي في الجامعة الهاشمية للعمل كمساعدي بحث، وتم إطلاعهم على أداتي الدراسة وطريقة تطبيق كل أداة منهما على الطلبة، وتم تدريبهم على المطلوب منهما والإجابة عن تساؤلاتهما المختلفة حول آلية التطبيق وفي نفس الوقت لم يتم إعلامهما بأهداف الدراسة أو فرضياتها. اختير أحد مساعدي البحث من الذكور للتطبيق في مدارس الذكور، ومساعدة بحث للتطبيق في مدارس الإناث.

٢. تم الحصول على الموافقة الرسمية للتطبيق وفقا للأصول المتبعة في وزارة التربية والتعليم للسماح بتطبيق أداتي الدراسة على الطلبة المختارين للمشاركة بسهولة ويسر، وتم التنسيق المسبق مع إدارات المدارس والتنسيق وذلك خلال شهر (مايو / ٢٠٠٨).

٣. قام مساعدا البحث بعد ذلك بالتطبيق الجماعي لأدوات الدراسة على جميع شعب الصف الثامن من المدارس المختارة لمن يرغب من الطلبة بالاشتراك الطوعي في الدراسة وذلك بعد تقديم فكرة عامة عن أداتي الدراسة التي سيقومون بالإجابة عن فقراتها، وقرئت التعليمات بصوت مسموع وشرح مثال على السبورة لكيفية تعبئة المقياسين، وتم التأكد من أن كل طالب مشارك قد استوعب التعليمات وما هو مطلوب منه.

٤. تطلب توضيح التعليمات (١٠) دقائق تقريبا، واستغرق تطبيق مقياس الصداقة من (٢٠-٣٠) دقيقة تقريبا، أما مقياس الإساءة في الطفولة فقد تراوحت مدة تطبيقه من (١٠-٢٠) دقيقة لوجود فروق فردية بين الطلبة من حيث سرعة القراءة والإجابة.

٥. أدخلت إجابات أفراد عينة الدراسة على أداتي الدراسة بطريقة يدوية على جهاز الحاسوب تمهيدا لتحليل البيانات باستخدام الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS).

## نتائج الدراسة

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستويات الإساءة والإهمال الجسدية والانفعالية لدى الأفراد عينة الدراسة وقد تم الاعتماد على المعيار الآتي في تحديد مستوى شدة الإساءة والإهمال بنوعيهما(الجسدية والانفعالية) وهذا المعيار هو : أقل من (٢,٣٣) منخفض، (٢,٣٤-٣,٦٦) متوسط، (٣,٦٧) فأكثر مرتفع.

ولتوضيح مبررات ذلك يمكن الإشارة إلى أن مقياس الاستجابة لفقرات استبانة الإساءة في الطفولة قد تدرجت من (١ -٥) ولأغراض تقسيم مستويات الإساءة والإهمال إلى ثلاثة مستويات فقد تم اعتماد المعادلة الآتية للحصول على المسافة الفاصلة بين كل مستوى والمستوى الذي يليه ((٥- ١)÷٣= ١,٣٣) ن النقطة التي تلي النقطة رقم (١) هي: (١+ ١,٣٣ = ٢,٣٣). وقد تم اعتماد هذه القيمة كنقطة قطع بحيث تعتبر متوسط الدرجات التي تقل عن هذه النقطة واقعة ضمن المستوى المنخفض في حين اعتمدت (٢,٣٤ - ٣,٦٦) كمؤشر على المستوى المتوسط من الإساءة والإهمال، والمتوسطات التي زادت على (٣,٦٧) كمؤشر على المستوى المرتفع. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع مستويات الإساءة والإهمال لدى أفراد عينة الدراسة بمختلف أشكالها الجسدية والانفعالية:

**الجدول رقم (٢)**
**توزيع مستويات الإساءة والإهمال على أفراد عينة الدراسة**

| نوع الإساءة / الإهمال | مستوى الإساءة/الإهمال | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| إساءة جسدية | منخفض | ١٦ | ١,٩ |
| | متوسط | ٩٨ | ١١,٤ |
| | مرتفع | ٧٤٦ | ٨٦,٧ |
| إساءة انفعالية | منخفض | ٤٢ | ٤,٩ |
| | متوسط | ١٤٦ | ١٧,٠ |
| | مرتفع | ٦٧٢ | ٧٨,١ |
| إهمال جسدي | منخفض | ٤٥ | ٥,٢ |
| | متوسط | ٢٥٧ | ٢٩,٩ |
| | مرتفع | ٥٥٨ | ٦٤,٩ |
| إهمال انفعالي | منخفض | ١٠ | ١,٢ |
| | متوسط | ٢٠٢ | ٢٣,٥ |
| | مرتفع | ٦٤٨ | ٧٥,٣ |
| الدرجة الكلية | منخفض | ٤ | ٠,٥٠ |
| | متوسط | ١٥٦ | ١٨,١ |
| | مرتفع | ٧٠٠ | ٨١,٤ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (٨٦,٧٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الإساءة الجسدية، في حين أن (١١,٤٪) منهم لديهم مستوى متوسط من الإساءة الجسدية، وأن نسبة قليلة جدا منهم وهي (١,٩٪) منهم لديهم مستوى منخفض من الإساءة الجسدية.

كما يتبين من الجدول أن (٧٨,١٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الإساءة الانفعالية، وأن ١٧٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من الإساءة الانفعالية، و ٤,٩٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض من الإساءة الانفعالية.

أما فيما يتعلق بالإهمال الجسدي فيتبين من الجدول أن (٦٤,٩٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الإهمال الجسدي، وأن (٢٩,٩٪) منهم لديهم مستوى متوسط من الإهمال الجسدي، وأن (٥,٢٪) منهم لديهم مستوى منخفض من الإهمال الجسدي. كذلك

يتبين من الجدول أن (٧٥,٣٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الإهمال الانفعالي، وأن (٢٣,٥٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من الإهمال الانفعالي، وأن (١,٢٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض من الإهمال الانفعالي.

أما بالنسبة للدرجة الكلية للإساءة فنلاحظ أن (٨١,١٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى مرتفع من الإساءة، وأن (١٨,١٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى متوسط من الإساءة، وأن (٠,٥٪) من أفراد عينة الدراسة لديهم مستوى منخفض من الإساءة. من جهة أخرى تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس سلوكات الصداقة وقد تم الاعتماد على المعيار الآتي في تحديد مستوى سلوكات الصداقة( تبادل الدعم و تبادل الولاء والحميمة) وهذا المعيار هو: أقل من (٢,٣٣) منخفض، (٢,٣٤) (٣,٦٦) متوسط، (٣,٦٧) فأكثر مرتفع. وبنفس الأسلوب المذكور كأساس لتقسيم استبانة الإساءة في الطفولة. ويبين الجدول رقم (٣) نتائج أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس سلوكات الصداقة :

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة لدى أفراد عينة الدراسة**

| سلوكات الصداقة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---|---|---|---|
| تبادل الدعم | ٤,٠١ | ٠,٥٤ | مرتفع |
| تبادل الولاء | ٣,٣٦ | ٠,٦٢ | متوسط |
| الحميمية | ٣,٨٢ | ٠,٦١ | مرتفع |
| الدرجة الكلية | ٣,٧٤ | ٠,٥٢ | مرتفع |

يتضح من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لسلوكات الصداقة تراوحت مابين (٣,٣٦-٤,٠١) وأن أعلى متوسط حسابي كان لسلوك الدعم المتبادل الذي بلغ متوسطه الحسابي (٤,٠١) وأن ادني متوسط حسابي كان لسلوك الولاء المتبادل الذي بلغ متوسطه الحسابي (٣,٣٦) وأن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لسلوكات الصداقة بلغ (٣,٧٤) وهذا يشير إلى أن سلوكات الصداقة يمارسها أفراد عينة الدراسة بمستوى مرتفع.

## أولا عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال على: هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس ومستوى الإساءة الجسدية والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة لدى أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (٤) يبين نتائج ذلك:

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة تبعا لمتغيري الجنس ومستوى الإساءة الجسدية**

| المجال | مستوى الإساءة الجسدية | الذكور | | الإناث | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| تبادل الدعم | منخفض | ٤,١٧ | ٠,٢٥ | ٣,٩٥ | ٠,٨١ | ٤,٠٥ | ٠,٦٢ |
| | متوسط | ٣,٨٩ | ٠,٥٤ | ٣,٩٣ | ٠,٦٠ | ٣,٩١ | ٠,٥٧ |
| | مرتفع | ٤,٠٣ | ٠,٥٥ | ٤,٠٢ | ٠,٥٢ | ٤,٠٢ | ٠,٥٣ |
| تبادل الولاء | منخفض | ٣,٤٩ | ٠,٧٥ | ٣,٣٩ | ٠,٦٢ | ٣,٤٣ | ٠,٦٦ |
| | متوسط | ٣,٣٧ | ٠,٥٧ | ٣,٢٢ | ٠,٦١ | ٣,٢٩ | ٠,٥٩ |
| | مرتفع | ٣,٤١ | ٠,٦٣ | ٣,٣٥ | ٠,٦٢ | ٣,٣٧ | ٠,٦٢ |
| الحميمية | منخفض | ٣,٨٧ | ٠,٦٥ | ٣,٩٢ | ٠,٦١ | ٣,٨٩ | ٠,٦١ |
| | متوسط | ٣,٧٤ | ٠,٥٩ | ٣,٧١ | ٠,٦٣ | ٣,٧٢ | ٠,٦١ |
| | مرتفع | ٣,٨٤ | ٠,٦١ | ٣,٨٢ | ٠,٦٠ | ٣,٨٣ | ٠,٦١ |
| الدرجة الكلية للصداقة | منخفض | ٣,٨٤ | ٠,٥٠ | ٣,٧٧ | ٠,٥٨ | ٣,٨٠ | ٠,٥٣ |
| | متوسط | ٣,٦٧ | ٠,٤٨ | ٣,٦٣ | ٠,٥٥ | ٣,٦٥ | ٠,٥٢ |
| | مرتفع | ٣,٧٧ | ٠,٥٤ | ٣,٧٤ | ٠,٥٢ | ٣,٧٥ | ٠,٥٣ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدى الذكور والإناث من مختلف مستويات الإساءة الجسدية على سلوكات الصداقة بأبعادها الفرعية

(تبادل الدعم، وتبادل الولاء، والحميمية والدرجة الكلية ) وللتحقق من أن هذه الاختلافات دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين الثنائي و يبين الجدول رقم (٥) نتائج تحليل التباين الثنائي:

**الجدول رقم (٥)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس ومستوى الإساءة الجسدية والتفاعل بينهما في درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن في أبعاد مقياس سلوكات الصداقة**

| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تبادل الدعم | الجنس | ٠,١٠ | ١ | ٠,١٠ | ٠,٣٥ | ٠,٥٥ |
| | درجة الإساءة الجسدية | ١,٢٣ | ٢ | ٠,٦١ | ٢,١٢ | ٠,١٢ |
| | الجنس × شدة الإساءة الجسمية | ٠,٢٢ | ٢ | ٠,١١ | ٠,٣٨ | ٠,٦٩ |
| | الخطأ | ٢٤٧,٦٩ | ٨٥٤ | ٠,٢٩ | | |
| | الكلي | ٢٤٩,٢٤ | ٨٥٩ | | | |
| تبادل الولاء | الجنس | ٠,٣٤ | ١ | ٠,٣٤ | ٠,٨٨ | ٠,٣٥ |
| | درجة الإساءة الجسدية | ٠,٦٧ | ٢ | ٠,٣٤ | ٠,٨٨ | ٠,٤٢ |
| | الجنس × درجة الإساءة الجسدية | ٠,١٨ | ٢ | ٠,٠٩ | ٠,٢٤ | ٠,٧٩ |
| | الخطأ | ٣٢٧,٣١ | ٨٥٤ | ٠,٣٨ | | |
| | الكلي | ٣٢٨,٥٠ | ٨٥٩ | | | |
| الحميمية | الجنس | ٠,٠٠ | ١ | ٠,٠٠ | ٠,٠٠ | ٠,٩٨ |
| | درجة الإساءة الجسدية | ١,٠٠ | ٢ | ٠,٥٠ | ١,٣٥ | ٠,٢٦ |
| | الجنس × درجة الإساءة الجسدية | ٠,٠٢ | ٢ | ٠,٠١ | ٠,٠٣ | ٠,٩٧ |
| | الخطا | ٣١٤,٥٦ | ٨٥٣ | ٠,٣٧ | | |
| | الكلي | ٣١٥,٥٨ | ٨٥٨ | | | |
| الدرجة الكلية لسلوكات الصداقة | الجنس | ٠,٠٧ | ١ | ٠,٠٧ | ٠,٢٥ | ٠,٦٢ |
| | درجة الإساءة الجسدية | ٠,٩٥ | ٢ | ٠,٤٨ | ١,٧٣ | ٠,١٨ |
| | الجنس × درجة الإساءة الجسدية | ٠,٠٢ | ٢ | ٠,٠١ | ٠,٠٣ | ٠,٩٧ |
| | الخطأ | ٢٣٥,٥٥ | ٨٥٤ | ٠,٢٨ | | |
| | الكلي | ٢٣٦,٥٩ | ٨٥٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الفروق في سلوكات الصداقة لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لأثر متغير الجنس في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة، حيث إن جميع قيم الإحصائي (ف) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥). كما تبين من الجدول أن الاختلاف في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لم تبلغ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) تبعا لمتغير درجة الإساءة الجسدية حيث إن جميع قيم الإحصائي(ف) لم تكن دالة إحصائيا. كما يتبين من الجدول أنه

لا يوجد أثر دال للتفاعل في سلوكات الصداقة وأبعادها تبعا لمتغيري الجنس ودرجة الإساءة الجسدية حيث إن قيم الإحصائي (ف) ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فاقل.

## ثانيا عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على :هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس ومستوى الإساءة الانفعالية والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة لدى أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (٦) يبين نتائج ذلك:

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة تبعا لمتغيري الجنس ومستوى الإساءة الانفعالية**

| المجال | مستوى الإساءة الانفعالية | الذكور | | الإناث | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| تبادل الدعم | منخفض | ٤,٠٠ | ٠,٤٠ | ٤,٠٤ | ٠,٦٣ | ٤,٠٢ | ٠,٥٥ |
| | متوسط | ٤,٠٠ | ٠,٥٧ | ٤,٠١ | ٠,٥٦ | ٤,٠١ | ٠,٥٦ |
| | مرتفع | ٤,٠١ | ٠,٥٥ | ٤,٠١ | ٠,٥٢ | ٤,٠١ | ٠,٥٣ |
| تبادل الولاء | منخفض | ٣,٤٧ | ٠,٦٣ | ٣,٣١ | ٠,٧٦ | ٣,٣٧ | ٠,٧١ |
| | متوسط | ٣,٣٥ | ٠,٥٨ | ٣,٢٨ | ٠,٥٨ | ٣,٣١ | ٠,٥٨ |
| | مرتفع | ٣,٤٢ | ٠,٦٣ | ٣,٣٥ | ٠,٦٢ | ٣,٣٨ | ٠,٦٢ |
| الحميمية | منخفض | ٣,٩٤ | ٠,٤٨ | ٣,٧٧ | ٠,٦٧ | ٣,٨٣ | ٠,٦٠ |
| | متوسط | ٣,٨٠ | ٠,٦٥ | ٣,٧٤ | ٠,٥٩ | ٣,٧٦ | ٠,٦١ |
| | مرتفع | ٣,٨٢ | ٠,٦١ | ٣,٨٣ | ٠,٦٠ | ٣,٨٣ | ٠,٦١ |
| الدرجة الكلية للصداقة | منخفض | ٣,٨٢ | ٠,٤٤ | ٣,٧١ | ٠,٥٩ | ٣,٧٥ | ٠,٥٤ |
| | متوسط | ٣,٧٢ | ٠,٥١ | ٣,٦٨ | ٠,٥١ | ٣,٧٠ | ٠,٥١ |
| | مرتفع | ٣,٧٦ | ٠,٥٤ | ٣,٧٤ | ٠,٥٢ | ٣,٧٥ | ٠,٥٣ |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدى الذكور والإناث من مختلف مستويات الإساءة الانفعالية على سلوكات الصداقة بأبعادها الفرعية (تبادل الدعم، وتبادل الولاء، والحميمية والدرجة الكلية) وللتحقق من أن هذه الاختلافات دالة

إحصائيا تم إجراء تحليل التباين الثنائي و يبين الجدول رقم (٧) نتائج تحليل التباين الثنائي.

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس ومستوى الإساءة الانفعالية والتفاعل بينهما في درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن في أبعاد مقياس سلوكات الصداقة**

| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تبادل الدعم | الجنس | ٠,٠١ | ١ | ٠,٠١ | ٠,٠٤ | ٠,٨٤ |
| | درجة الإساءة الانفعالية | ٠,٠١ | ٢ | ٠,٠١ | ٠,٠٢ | ٠,٩٨ |
| | الجنس × شدة الاساءة الانفعالية | ٠,٠١ | ٢ | ٠,٠١ | ٠,٠٢ | ٠,٩٨ |
| | الخطا | ٢٤٩,٠٧ | ٨٥٤ | ٠,٢٩ | | |
| | الكلي | ٢٤٩,١١ | ٨٥٩ | | | |
| تبادل الولاء | الجنس | ٠,٦٥ | ١ | ٠,٦٥ | ١,٦٩ | ٠,١٩ |
| | درجة الإساءة الانفعالية | ٠,٥٥ | ٢ | ٠,٢٧ | ٠,٧١ | ٠,٤٩ |
| | الجنس × درجة الإساءة الانفعالية | ٠,٠٧ | ٢ | ٠,٠٤ | ٠,١٠ | ٠,٩١ |
| | الخطا | ٣٢٧,٥٧ | ٨٥٤ | ٠,٣٨ | | |
| | الكلي | ٣٢٨,٨٤ | ٨٥٩ | | | |
| الحميمية | الجنس | ٠,٣٦ | ١ | ٠,٣٦ | ٠,٩٨ | ٠,٣٢ |
| | درجة الإساءة الانفعالية | ٠,٤٥ | ٢ | ٠,٢٣ | ٠,٦١ | ٠,٥٤ |
| | الجنس × درجة الإساءة الانفعالية | ٠,٣٧ | ٢ | ٠,١٨ | ٠,٥٠ | ٠,٦١ |
| | الخطا | ٣١٤,٦٩ | ٨٥٣ | ٠,٣٧ | | |
| | الكلي | ٣١٥,٨٨ | ٨٥٨ | | | |
| الدرجة الكلية لسلوكات الصداقة | الجنس | ٠,٢٠ | ١ | ٠,٢٠ | ٠,٧٣ | ٠,٣٩ |
| | درجة الإساءة الانفعالية | ٠,٢٧ | ٢ | ٠,١٤ | ٠,٤٩ | ٠,٦١ |
| | الجنس × شدة الاساءة الانفعالية | ٠,٠٨ | ٢ | ٠,٠٤ | ٠,١٥ | ٠,٨٦ |
| | الخطا | ٢٣٦,١٥ | ٨٥٤ | ٠,٢٨ | | |
| | الكلي | ٢٣٦,٧١ | ٨٥٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٧) أن الفروق في سلوكات الصداقة لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لأثر متغير الجنس في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة ،حيث إن جميع قيم الإحصائي (ف) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) كما تبين من الجدول أن الفروق في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لم تبلغ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) تبعا لمتغير درجة الإساءة الانفعالية ،حيث إن جميع قيم الإحصائي) ف (لم تكن دالة إحصائيا ،كذلك يتضح من الجدول أنه لا يوجد أثر دال للتفاعل في سلوكات الصداقة وأبعادها تبعا لمتغيري الجنس ودرجة

الإساءة الانفعالية حيث إن قيم الإحصائي (ف) ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

## ثالثا عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس ومستوى الإهمال الجسدي والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة لدى أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (٨) يبين نتائج ذلك:

**الجدول رقم (٨)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة تبعا لمتغيري الجنس وشدة الإساءة الانفعالية**

| المجال | مستوى الإهمال الانفعالي | الذكور | | الإناث | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| تبادل الدعم | منخفض | ٣,٩٢ | ٠,٦٦ | ٣,٨٣ | ٠,٧٦ | ٣,٨٦ | ٠,٧٢ |
| | متوسط | ٤,٠٣ | ٠,٥٢ | ٤,٠٤ | ٠,٥٠ | ٤,٠٤ | ٠,٥١ |
| | مرتفع | ٤,٠١ | ٠,٥٥ | ٤,٠٢ | ٠,٥٢ | ٤,٠١ | ٠,٥٣ |
| تبادل الولاء | منخفض | ٣,٤٩ | ٠,٨٤ | ٣,٢٠ | ٠,٧٦ | ٣,٣٠ | ٠,٧٩ |
| | متوسط | ٣,٣٩ | ٠,٥٨ | ٣,٣٣ | ٠,٦١ | ٣,٣٦ | ٠,٦٠ |
| | مرتفع | ٣,٤١ | ٠,٦٣ | ٣,٣٥ | ٠,٦١ | ٣,٣٧ | ٠,٦١ |
| الحميمية | منخفض | ٣,٨٨ | ٠,٨٣ | ٣,٤٥ | ٠,٧٠ | ٣,٦٠ | ٠,٧٦ |
| | متوسط | ٣,٨٠ | ٠,٥٥ | ٣,٨٠ | ٠,٦٣ | ٣,٨٠ | ٠,٦٠ |
| | مرتفع | ٣,٨٣ | ٠,٦٢ | ٣,٨٥ | ٠,٥٧ | ٣,٨٤ | ٠,٥٩ |
| الدرجة الكلية للصداقة | منخفض | ٣,٧٨ | ٠,٧١ | ٣,٤٩ | ٠,٦٥ | ٣,٥٨ | ٠,٦٨ |
| | متوسط | ٣,٧٥ | ٠,٤٨ | ٣,٧٣ | ٠,٥٢ | ٣,٧٤ | ٠,٥١ |
| | مرتفع | ٣,٧٦ | ٠,٥٤ | ٣,٧٥ | ٠,٥١ | ٣,٧٥ | ٠,٥٢ |

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدى الذكور والإناث من مختلف مستويات الإهمال الانفعالي على سلوكات الصداقة بأبعادها الفرعية (تبادل الدعم، وتبادل الولاء، والحميمية والدرجة الكلية) وللتحقق من أن هذه الاختلافات دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين الثنائي والجدول رقم (٩) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي.

**الجدول رقم (٩)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس ومستوى الإهمال الانفعالي والتفاعل بينهما في درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن في أبعاد مقياس سلوكات الصداقة**

| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تبادل الدعم | الجنس | ٠,٠٤ | ١ | ٠,٠٤ | ٠,١٣ | ٠,٧٢ |
| | درجة الإهمال الانفعالي | ٠,٩٢ | ٢ | ٠,٤٦ | ١,٥٩ | ٠,٢٠ |
| | الجنس × شدة الإهمال الانفعالي | ٠,٠٩ | ٢ | ٠,٠٥ | ٠,١٦ | ٠,٨٥ |
| | الخطا | ٢٤٧,٧٦ | ٨٥٤ | ٠,٢٩ | | |
| | الكلي | ٢٤٨,٨١ | ٨٥٩ | | | |
| تبادل الولاء | الجنس | ١,٤٢ | ١ | ١,٤٢ | ٣,٦٩ | ٠,٠٥ |
| | درجة الإهمال الانفعالي | ٠,٠٨ | ٢ | ٠,٠٤ | ٠,١١ | ٠,٩٠ |
| | الجنس × شدة الاهمال الانفعالي | ٠,٥٣ | ٢ | ٠,٢٧ | ٠,٦٩ | ٠,٥٠ |
| | الخطا | ٣٢٧,٤٥ | ٨٥٤ | ٠,٣٨ | | |
| | الكلي | ٣٢٩,٤٨ | ٨٥٩ | | | |
| الحميمية | الجنس | ١,٤١ | ١ | ١,٤١ | ٣,٨٨ | ٠,٠٥ |
| | درجة الإهمال الانفعالي | ١,٢٧ | ٢ | ٠,٦٣ | ١,٧٤ | ٠,١٨ |
| | الجنس × شدة الاهمال الانفعالي | ١,٨٧ | ٢ | ٠,٩٣ | ٢,٥٦ | ٠,٠٨ |
| | الخطا | ٣١١,١٠ | ٨٥٣ | ٠,٣٦ | | |
| | الكلي | ٣١٥,٦٥ | ٨٥٨ | | | |
| الدرجة الكلية لسلوكات الصداقة | الجنس | ٠,٧٩ | ١ | ٠,٧٩ | ٢,٨٧ | ٠,٠٩ |
| | درجة الإهمال الانفعالي | ٠,٥٦ | ٢ | ٠,٢٨ | ١,٠٢ | ٠,٣٦ |
| | الجنس × شدة الاهمال الانفعالي | ٠,٧٣ | ٢ | ٠,٣٧ | ١,٣٤ | ٠,٢٦ |
| | الخطا | ٢٣٤,٦٤ | ٨٥٤ | ٠,٢٧ | | |
| | الكلي | ٢٣٦,٧٣ | ٨٥٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفروق في سلوكات الصداقة لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لأثر متغير الجنس في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لدى أفراد عينة الدراسة، حيث إن جميع قيم الإحصائي (ف) لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥). و يظهر من الجدول أن الاختلاف في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لم تبلغ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) تبعا لمتغير درجة الإهمال الانفعالي، حيث إن جميع قيم الإحصائي (ف) لم تكن دالة إحصائيا. كما تبين من الجدول أنه لا يوجد أثر دال للتفاعل في سلوكات الصداقة وأبعادها تبعا لمتغيري الجنس ودرجة الإهمال الانفعالي حيث إن قيم الإحصائي (ف) ليست دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل.

## رابعا عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على: هل تختلف متوسطات درجات طلبة الصف الثامن الأساسي على مقياس سلوكات الصداقة بأبعاده الفرعية تبعا لمتغيرات الجنس ومستوى الإهمال الجسدي والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة لدى أفراد عينة الدراسة والجدول رقم (١٠) يبين نتائج ذلك:

**الجدول رقم (١٠)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد سلوكات الصداقة تبعا لمتغيري الجنس وشدة الإساءة الانفعالية**

| المجال | مستوى الإهمال الجسدي | الذكور | | الإناث | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري | المتوسط | الانحراف المعياري |
| تبادل الدعم | منخفض | ٤,٣٣ | ٠,١٤ | ٣,٤٧ | ٠,٦٨ | ٣,٩٠ | ٠,٦٥ |
| | متوسط | ٣,٩٦ | ٠,٥٨ | ٣,٩٣ | ٠,٦٠ | ٣,٩٤ | ٠,٥٩ |
| | مرتفع | ٤,٠٢ | ٠,٥٣ | ٤,٠٥ | ٠,٥١ | ٤,٠٤ | ٠,٥٢ |
| تبادل الولاء | منخفض | ٣,٧٣ | ٠,٢٧ | ٣,٢٠ | ٠,٨٢ | ٣,٤٧ | ٠,٦٤ |
| | متوسط | ٣,٣٩ | ٠,٧١ | ٣,٣١ | ٠,٥٩ | ٣,٣٤ | ٠,٦٤ |
| | مرتفع | ٣,٤١ | ٠,٥٩ | ٣,٣٤ | ٠,٦٢ | ٣,٣٧ | ٠,٦١ |
| الحميمية | منخفض | ٤,٠٣ | ٠,٥٤ | ٣,٢٨ | ٠,٨٢ | ٣,٦٥ | ٠,٧٦ |
| | متوسط | ٣,٧٨ | ٠,٦٧ | ٣,٦٩ | ٠,٦٦ | ٣,٧٣ | ٠,٦٦ |
| | مرتفع | ٣,٨٤ | ٠,٥٩ | ٣,٨٥ | ٠,٥٨ | ٣,٨٥ | ٠,٥٨ |
| الدرجة الكلية للصداقة | منخفض | ٤,٠٣ | ٠,٢٦ | ٣,٣١ | ٠,٧٦ | ٣,٦٧ | ٠,٦٦ |
| | متوسط | ٣,٧٢ | ٠,٥٩ | ٣,٦٥ | ٠,٥٦ | ٣,٦٨ | ٠,٥٧ |
| | مرتفع | ٣,٧٦ | ٠,٥١ | ٣,٧٦ | ٠,٥١ | ٣,٧٦ | ٠,٥١ |

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقا ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدى الذكور والإناث من مختلف مستويات الإهمال الجسدي على سلوكات الصداقة بأبعادها الفرعية (تبادل الدعم، وتبادل الولاء، والحميمية والدرجة الكلية ) وللتحقق من أن هذه الاختلافات دالة إحصائيا تم إجراء تحليل التباين الثنائي والجدول رقم (١١) يبين نتائج تحليل التباين الثنائي.

**الجدول رقم (١١)**
**نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس ومستوى الإهمال الجسدي والتفاعل بينهما في درجات أفراد عينة الدراسة من طلبة الصف الثامن في أبعاد مقياس سلوكات الصداقة**

| | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | (ف) | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| تبادل الدعم | الجنس | ١,٨٠ | ١ | ١,٨٠ | ٦,٢٧ | ×٠,٠١ |
| | درجة الإهمال الجسدي | ١,٣٤ | ٢ | ٠,٦٧ | ٢,٣٢ | ٠,١٠ |
| | الجنس × شدة الإهمال الجسدي | ٢,٠٣ | ٢ | ١,٠١ | ٣,٥٣ | ٠,٠٣ |
| | الخطأ | ٢٤٥,٥٣ | ٨٥٤ | ٠,٢٩ | | |
| | الكلي | ٢٥٠,٧٠ | ٨٥٩ | | | |
| تبادل الولاء | الجنس | ١,٠٦ | ١ | ١,٠٦ | ٢,٧٨ | ٠,١٠ |
| | درجة الإهمال الجسدي | ٠,٢١ | ٢ | ٠,١١ | ٠,٢٨ | ٠,٧٦ |
| | الجنس × شدة الإهمال الجسدي | ٠,٥٤ | ٢ | ٠,٢٧ | ٠,٧٠ | ٠,٤٩ |
| | الخطأ | ٣٢٧,٤٦ | ٨٥٤ | ٠,٣٨ | | |
| | الكلي | ٣٢٩,٢٨ | ٨٥٩ | | | |
| الحميمة | الجنس | ١,٥٩ | ١ | ١,٥٩ | ٤,٣٧ | ×٠,٠٤ |
| | درجة الإهمال الجسدي | ٢,١٠ | ٢ | ١,٠٥ | ٢,٨٨ | ٠,٠٦ |
| | الجنس × شدة الإهمال الجسدي | ١,٨٠ | ٢ | ٠,٩٠ | ٢,٤٧ | ٠,٠٩ |
| | الخطأ | ٣١١,٢٨ | ٨٥٣ | ٠,٣٦ | | |
| | المجموع | ٣١٦,٧٨ | ٨٥٨ | | | |
| الدرجة الكلية لسلوكات الصداقة | الجنس | ١,٤٨ | ١ | ١,٤٨ | ٥,٤٠ | ×٠,٠٢ |
| | شدة الإهمال الجسدي | ١,٠١ | ٢ | ٠,٥٠ | ١,٨٤ | ٠,١٦ |
| | الجنس × شدة الإهمال الجسدي | ١,٣٧ | ٢ | ٠,٦٨ | ٢,٤٩ | ٠,٠٨ |
| | الخطأ | ٢٣٣,٩٨ | ٨٥٤ | ٠,٢٧ | | |
| | الكلي | ٢٣٧,٨٤ | ٨٥٩ | | | |

يتضح من الجدول رقم (١١) أن الفروق في سلوكات الصداقة بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل لأثر متغير الجنس على سلوكات الصداقة) تبادل الدعم ،والحميمية والدرجة الكلية (لدى الأفراد عينة الدراسة، الذكور ،حيث إن جميع قيم الإحصائي) ف (لها بلغت مستوى الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبمراجعة المتوسطات الحسابية

كما تبين من الجدول أن الاختلاف في سلوكات الصداقة وأبعادها الفرعية لم تبلغ مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥) تبعا لمتغير شدة الإهمال الجسدي ،حيث إن جميع قيم الإحصائي (ف) لم تكن دالة إحصائيا.

كما يتبين من الجدول أنه يوجد أثر دال للتفاعل في تبادل الدعم تبعا لمتغيري الجنس وشدة الإهمال الجسدي حيث إن قيم الإحصائي (ف) دالة عند مستوى (٠,٠٥) فأقل .أما بالنسبة لبقية الأبعاد فلم يكن هناك أثر للتفاعل بين متغيري الجنس والإهمال الجسدي.لقد تبين أن الطلبة الذكور الذين يتعرضون إلى مستوى إهمال جسدي منخفض يمارسون سلوكات تبادل الدعم بمستوى أعلى مقارنة بالإناث اللواتي يتعرضن إلى مستوى منخفض من الإهمال الجسدي ،كما تبين أن هناك تقاربا بين الذكور والإناث الذين يتعرضون إلى مستويات متوسطة ومرتفعة من الإهمال الجسدي في ممارسة سلوكات تبادل الدعم

## المناقشة والتوصيات

أظهرت نتائج الدراسة الحالية الصورة النموذجية لخصائص النمو الاجتماعي للمراهقين من حيث سلوكاتهم نحو أصدقائهم – رغم سوء المعاملة الوالدية التي يتعرضون لها في أسرهم – حيث أشارت إلى أن المراهقين من طلبة الصف الثامن الأساسي أفراد عينة الدراسة الحالية يتعرضون إلى مستويات مرتفعة من الإساءة والإهمال، وأنهم مع ذلك يمارسون سلوكات الصداقة المتمثلة في تبادل الدعم والحميمية بشكل مرتفع، وسلوكات تبادل الولاء بشكل متوسط. من جهة أخرى أظهرت النتائج أن التعرض للإساءة الجسدية والانفعالية، والإهمال الانفعالي بمختلف مستوياتها ( البسيطة والمتوسطة والشديدة) لم يترك أثرا ذا دلالة إحصائية في درجة ممارسة المشاركين من الذكور والإناث لسلوكات الصداقة من تبادل للدعم والولاء والحميمية مع أصدقائهم.

يمكن تفسير ذلك في ضوء الحاجة النفسية للصداقة والتي تبرز في مرحلة المراهقة المبكرة، إذ يتقدم المراهقون المتعرضون للإساءة الوالدية نحو تشكيل صداقات مع أقرانهم لإشباع حاجاتهم النفسية للأمن و للانتماء والحب والتقدير.كما تشير الدراسات التي اهتمت بالاستراتيجيات السلوكية التي يستخدمها المراهقون للتعامل مع المطالب النمائية، والمشكلات الحياتية الصعبة التي تواجههم أنهم يعملون على إشراك شخص آخر في عملية حل المشكلات، و الأصدقاء يعدون أشخاصا أكثر أهمية من الوالدين أو أي راشد آخر قريب منهم (الريماوي، ٢٠٠٣).

إن نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بالإساءة تتفق مع نتائج دراسة (Cicchetti, 1991; Parker et al., 1993) على الأطفال المساء إليهم إذ أشارت بياناتهما إلى أن الأطفال المساء إليهم جسديا أظهروا سلوكات إيجابية مع أصدقائهم كالتعاطف والحميمية والتعاون

والتعبير عن المشاعر والرغبة في القرب. من جهة أخرى اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسات (Howe & Parke, 2000; Parker & Herrara, 1996; Pino & Peyot, 1994; Weimer et al., 2004) التي أشارت نتائج دراساتهم إلى أن الأطفال المساء إليهم يظهرون حميمية ومودة وتعبيرا عن انفعالاتهم بشكل أقل من غير المساء إليهم في صداقاتهم وتكثر الصراعات والعدوان وإفشاء الأسرار في صداقاتهم. ويمكن أن يعود ذلك -جزئيا-إلى أن الدراسة الحالية استهدفت العلاقات القريبة والحميمة مع أصدقاء المساء إليهم والمهملين وليس مع زملائهم ومعارفهم من الأقران، فالأصدقاء يتقبلون بعضهم بعضا حتى لو كانوا يتعرضون في أسرهم لسوء المعاملة، ويبدو أن حاجة المساء إليهم والمهملين للصداقة حاجة ملحة فهم يفتقرون إلى الحب والدعم والتقبل والاعتبار والتقدير من داخل الأسرة، وفي نفس الوقت لديهم حاجة نفسية للانتماء والتقبل والتقدير، مثلما يشير ماسلو الإنساني - الأمر الذي يدفعهم لإشباع هذه الحاجات عبر الأصدقاء إذ يحصلون منهم على الدعم الذي يفتقرون إليه ويعوضونه من خلال صداقاتهم. إن حاجتهم للدعم ترتفع في ظل التخلي عنهم، والحط من قيمهم وشأنهم داخل أسرهم، ويعد الأصدقاء مصدرا مهمًّا ومتاحا للحصول على الدعم. وكذلك الأمر بالنسبة للولاء لجماعة الأصدقاء حيث الالتزام بما تفرضه الصداقة على الأصدقاء من قيم وقواعد، ويخلصون ويضحون من أجل أصدقائهم وهذا كله يفتقرون إليه في منازلهم. إن الصداقة عملية يتبادل فيها المراهقون المتعرضون لسوء المعاملة للدعم والولاء مع أصدقائهم حيث لا يسعون للحصول عليهما فحسب وإنما تسمح لهم بتقديمها وممارستهما مع الأصدقاء مما يعزز من تقدير الذات والشعور بالكفاءة الذاتية والاجتماعية. إن هذه النتيجة تنسجم مع التصور النظري الذي وضعه سيلمان في المرحلة الخامسة- التي يصنف افراد عينة الدراسة ضمنها- فإنَّ المراهقين يدركون الصداقة الجيدة على أنها العلاقة التي يساعد فيها كل طرف الآخر ويعتمد عليه في إشباع حاجاته.

أما بالنسبة للحميمية التي تعني خاصيتين أساسيتين وهما الإفصاح عن الموضوعات شديدة الخصوصية للصديق (وخبرة الإساءة والإهمال من أكثر الخبرات خصوصية وينزع الأفراد لإبقائها سرية)، ومعرفة معلومات دقيقة وذات خصوصية عن الصديق همومه وآماله وهذه أيضا تزيد في حال التعرض للإساءة والإهمال. والحميمية تشير كذلك إلى مشاركة الصديق في الصعوبات ومواطن الضعف والمشاعر السلبية التي يستطيع الطرف الآخر الإصغاء لها، وفهمها وعكسها للصديق بما يحقق التعاطف بينهما، إضافة إلى حساسيتهم تجاه

مشاعر بعضهم بعضا وشكاويهم وتقديم النصح والدعم اللازم. ومن هنا يمكن القول إن الصداقة يستخدمها المراهقون الذين يتعرضون لسوء المعاملة الوالدية كاستراتيجية توافق (Strategy Coping A As) للتعامل مع الخبرة المؤلمة التي يعيشونها داخل محيط أسرهم، وكقناة للتنفيس الانفعالي عن مشاعر الرفض أو النبذ، والعداء، واللاقيمة التي يخبرونها.

أما فيما يتعلق بنتائج الإهمال فإن نتائج الدراسة الحالية تتسق مع نتائج دراسة (Rubin et al., 2004) التي أشارت إلى أن الإهمال لا يمنع من تبادل الحميمية، وبدا أيضا أن النتائج لا تتسق مع دراسة (Kurtz, et al., 1993) التي أشارت بياناتها إلى أن الإهمال يرتبط بالعديد من المشكلات الاجتماعية والانفعالية مع الأصدقاء.

إن السؤال المهم الذي يطرح نفسه هنا هو: "لماذا لم يكن هناك تأثير للإساءة والإهمال في سلوكات تبادل الدعم والولاء والحميمية لدى الذكور والإناث المشاركين في الدراسة"؟. يمكن الإجابة عن هذا السؤال في ضوء المرحلة النمائية التي يمر بها الأفراد عينة الدراسة والمتمثلة في مرحلة المراهقة المبكرة، إن ما أظهره المشاركون يدعم الأفكار النظرية للباحثين الذين وجدوا أن المراهقين يبحثون عن صداقات حميمية تمكنهم من تبادل المشاعر والأفكار والخبرات أكثر من بحثهم عن علاقات لقضاء الوقت وممارسة النشاطات معا، كما أن التبادلية ( للدعم والولاء وغيرهما) تصبح بعدا مهمًّا ومميزا في وصف صداقات الأطفال عند انتقالهم إلى المراهقة المبكرة (Simpkins, et al., 2006).

لقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الذين يتعرضون للإساءة الجسدية والانفعالية والإهمال الانفعالي ومن مختلف درجات الإساءة والإهمال في ممارسة سلوكات تبادل الدعم والولاء والحميمية مع أصدقائهم، ويمكن عزو ذلك إلى كونهم يمرون بخبرة الانتقال إلى مرحلة المراهقة بظروف أسرية قريبة من بعضهم بعضا، ويتعرضون إلى معاناة مشتركة تتمثل في إساءة المعاملة الوالدية وربما يسهم هذا التجانس في غياب الفروق بينهما، فالحاجة للقرب والانتماء والصداقة حاجة إنسانية لدى الجنسين، إضافة إلى تعرض المراهقين من الجنسين إلى خبرات ثقافية وتعليمية متشابهه عبر المنهاج المدرسي الذي يتضمن الشيء الكثير من الحث على التعاون وتقديم الدعم والعون والأخذ والعطاء بينهم وبين الآخر والإخلاص والولاء والتعاطف مع الآخرين للمحافظة على العلاقات الإنسانية وضمان استمرارها الأمر الذي يؤدي دورا في تحفيز اليافعين إلى تمثل ذلك وإبرازه من خلال سلوكاتهم مع أصدقائهم.

ومن النتائج التي برزت في هذه الدراسة التشابه بين تأثير الإساءة الانفعالية والإساءة

الجسدية-على سلوكات الصداقة – من ناحية، والتشابه بين آثار الإهمال الانفعالي والإهمال الجسدي في الصداقة من ناحية أخرى، وهذا يتصل بما أشار إليه الباحثون من أن سوء المعاملة الوالدية تنطوي على نوعين مهمين وهما: أفعال الالتزام وهي الأفعال التي تصدر عن المربي التي تشير إلى الإساءة، والسلوكات التي يتخلى فيها المربي عن تقديم الرعاية الكاملة للمراهق وهي التي تشير إلى الإهمال وهذه النتيجة بحد ذاتها تدعم الأفكار النظرية في هذا المجال.

أما بالنسبة لنتائج السؤال الرابع التي جاءت متمايزة عن نتيجة الأسئلة الثلاثة السابقة فقد أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث الذين يتعرضون للإهمال الجسدي الذي يمكن تفسيره في ضوء الفروق في الأدوار الجنسية والتوقعات المرتبطة بالدور والصورة النمطية لكل من الذكور والإناث (طقش،٢٠٠٢) ففي مجتمعنا يتربى الذكر على أهمية تقديم العون والدعم للآخرين أكثر من الإناث اللواتي يتم التأكيد على حاجتهن للحصول على الدعم من الآخرين والاعتماد عليهم، كما أن المجتمع يحاسب الذكور إن لم يمارسوا هذا السلوك بشكل أكبر من محاسبة الإناث، وينعكس هذا بالطبع على طبيعة تفاعلاتهم مع أصدقائهم، إذ يؤكدون فيما بينهم على الالتزام بتقديم الدعم من أجل بعضهم بعضا. كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى مقدار الحرية التي تعطى للذكر، فالاستقلالية التي يتمتع بها الذكر والقدرة على الخروج من المنزل والاتصال بالآخرين وتكوين الصداقات معهم والمساهمة في الأنشطة المشتركة التي يمارسها الأصدقاء سوية مما يحفزهم على طلب الدعم وتقديمه للأصدقاء (عوض،٢٠٠١). أما الإناث فسوء المظهر والتغذية والصحة المترتبة على الإهمال الجسدي قد يضعف من حساسيتها للإشارات والانفعالات والتعاطف مع الآخرين حيث يزداد اهتمامهن بمظهرهن في هذا العمر بشكل أكبر مما لدى الذكور. إن خبرة الإهمال الجسدي تؤثر بشكل سلبي في الحميمية كسلوك يظهر مع الصديقات بشكل أكبر من تأثيرها في الذكور وقد يكون للعوامل سابقة الذكر دورٌ في توضيح ذلك، رغم أن سمة تبادل الحميمية تشير إليها الدراسات على أنها تمارس بين الإناث في صداقاتهم أعلى من الذكور، إلا أن الإهمال الجسدي قد يتوسط هنا التأثير في هذا السلوك بين الصديقات.

وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها فإن الباحثة تقدم التوصيات الآتية:

١. إجراء المزيد من الدراسات حول الوظائف التي تؤديها الصداقة للأطفال والمراهقين الذين يتعرضون لسوء المعاملة الوالدية فيما إذا كانت مصدرا للاستمتاع المشترك أو لتقدير الذات أو للدعم أو المعرفة.

٢. تطوير الاهتمام باستخدام طرق البحث النوعي في دراسة صداقات المساء إليهم لتعميق الفهم الذي تؤديه الصداقة في حياتهم.

٣. مساعدة الطلبة المتعرضين لسوء المعاملة على تطوير علاقات اجتماعية داعمة عبر الأصدقاء وتوجيههم عبر خدمات الإرشاد النمائي والوقائي المقدم من قبل المرشدين المدرسيين إلى استراتيجيات التوافق الاجتماعية، إضافة إلى تحسين مهاراتهم في بناء الصداقات الحميمية والمحافظة عليها.

## المراجع

أبو مغلي، لينا (٢٠٠٥). **تطور الصداقة لدى الطلبة الأردنيين في الأعمار (١٠-١٦) سنة وعلاقتها بالتكيف النفسي والإجتماعي والجنس**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الجاهوش، معاذ (١٩٩٣). **أثر كل من الترتيب الولادي والجنس على تطور مفهوم الصداقة لدى طلبة الصفوف الثاني والرابع والسادس الأساسية في مدينة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

درويش، زين العابدين (١٩٩٩). **علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الرماوي، محمد عودة (١٩٩٨). **علم النفس التطوري**. عمان: منشورات جامعة القدس المفتوحة.

الرماوي، محمد عودة (٢٠٠٣). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

طقش، حنان (٢٠٠٢). **مدى فاعلية برنامج إرشادي لإكساب استراتيجيات للتعامل مع العنف الأسري لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر.

عوض، رئيفة (٢٠٠١). **ضغوط المراهقين ومهارات المواجهة: التشخيص والعلاج**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

قطامي، نايفه (٢٠٠٦). الصداقة عند أبناء الأمهات العاملات في مدينة عمان وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. **دراسات، العلوم التربوية، ٣٣**(١)، ١٤٧-١٦٤.

القيسي، هند (٢٠٠٤). **تأثير الإساءة بنوعيها (الانفعالي، والجسدي) والإهمال بنوعيه (الانفعالي، والجسدي) على الذكاءات النمائية المتعددة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Adams ,R & .Bukowski .(2007) Relationships with mothers and peers moderate the association between childhood sexual abuse and anxiety discorders. **Child Abuse & Neglect, 31**(6), 645-656.

Anthonysmay, A. & Zimmer–Gembeck, M. (2007). Peer status and behaviors of maltreated children and their classmates. **Child Abuse & Neglect, 31**(9), 971-991.

Berndt, T. (1999). Friends influence on students adjustment to school. **Educational Psychology, 34**, 15-28.

Berndt, T. (2004). Friendship and three A's (aggression, adjustment, and attachment). **Journal of Experimental Child Psychology, 88**(1), 1-4.

Crosson-Tower (2002). **Understanding child abuse and neglect,** (5th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon

Cobb, N. (2001). **The child.** Calefornia: Mayfield.

Feldman, S.R. (2001). **Social psychology.** New Jersey: Prentice – Hall Inc.

Gregory, H. & Beveridge, M. (1984). The social and educational adjustment of abused children. **Child abuse & neglect, 8**(4), 525-531.

Hartup, W & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. **Psychological Bulletin,** 121, 355-370.

Howe, T., & Parke, R. (2001). Friendship quality and sociometric status: between–group differences and links to loneliness in severely abused and nonabused children. **Child Abuse & Neglect, 25**(5), 585-606.

Hussong, A. (2000). Perceived peer context and adolescent adjustment. **Journal of Research on Adolescence, 10,** 391-415.

Kurtz, D, Gaudin, J. & Howing, Ph. (1993). Maltreatment and school-aged child: School Performance consequences. **Child Abuse & Neglect, 17**(5), 581-589.

Lambie, G. (2005). Child abuse and neglect: A practical guide for professional school counselors. **Professional School Counseling, 8**(3), 249-258.

Lynch, M. & Cicchetti, D. (1991). Patterns of relatedness in maltreated and non maltreated children: Connections among multiple representational models. **Development and Psychopathology, 3,** 207-226.

Paisly, P.O. & McMahon, G. (2001). School counseling for the 21st century: Challenges and opportunities. **Profession School Counseling, 5**(2), 106-115.

Parker, J. & Herrera, C. (1996). Interpersonal processes in friendship: A comparison of abused and no abused children experiences. **Developmental Psychology, 32**(6), 1023-1038.

Parker, J., Levendosky, A. & Okun, A. (1993). Cooperative and competitive behavior among abused and no abused children and their close friends. **Developmental Psychology, 29**(4), 611-621.

Prino, C., Peyrot, M. (1994). The effect of child physical abuse and neglect on aggression, withdrawn and prosocial behavior. **Child Abuse, & Neglect, 18**(10), 87-884.

Rice, Ph. (2001). **Human development :A life span approach.** Upper Sadle River.

Rubin, K., Dwyer, K., Kim, A., & Burges S. (2004). Attachment, friendship, and psychological functioning in early adolescence. **The Journal of Early Adolescence, 24**(4), 326-356.

Savia, C. (2007). An evolutionary perspective of friendship selection. **College student Journal, 41**(4), 326-349.

Schrist, W. (2000). Health educators and child maltreatment: curious silence. **Journal of school Health, 70**(6), 241-243.

Simpkins, S., Parke, M., Flyr, R. & Wild. N. (2006). Similarities in children's and early adolescent's perceptions of friendship qualities across development, gender and friendship qualities. **The Journal of Early Adolescence, 26,** 991-508.

Sternberg, K., Lamb, M, & Guterman (2005). Adolescents perception of attachments to their mothers and fathers in families with histories of domestic violence: A longitndinal perspective. **Child Abuse & Neglect, 29**(8), 853-869.

Sunday, S., Labruna, V., Kaplan, S. & Salzinger, S. (2008). Physical abuse during adolescence: Gender differences in the adolescent's perceptions of family functioning and parenting. **Child Abuse & Neglect, 32**(1) 5-18.

Tomada, G., Schneider, B., Domini, P. & Fonzi, A. (2005). Friendship as predictor of adjustment following transition to formal academic instruction and evaluation. **International Journal of Behavioral Development, 29**(4), 314-322.

Tossman, I. & Assor, A. (2007). Academic goal orientations, multiple goal profiles, and friendship intimacy amony early adolescents. **Contemporary Educational Psychology, 32,** 231-252.

Travers, J. (2004). **Human Development a cross the lifespan.** McGraw-Hill: Boston

Weimer, B. Kerns, A., & Oldenburg, H. (2004). Adolescents interactions with a best friend: Associalions with attachment style. **Journal of Experimental child Psychology, 88**(1), 102-120.

Zarabantany, L., Conley, R. & Pepper, S. (2004). Personality and gender differences in friendship needs and experiences in preadolescence and young adulthood. **International Journal of Behavioral Development, 28,** 299-310.

Zimmer-Gembeck, M. (2002). The development of romantic relationships and adaptations in the system of peer relationships. **Journal of Adolescent Health, 31**(6), 216-225.

421
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# العلاقة بين بعض القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة

**د. أحمد أمين عكور**
قسم التربية البدنية
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك

# العلاقة بين بعض القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة

**د. أحمد أمين عكور**
قسم التربية البدنية
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك

## الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى العلاقة بين بعض القياسات الجسمية وبعض عناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية، إذ تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي وتم اختيار عينة الدراسة من لاعبي منتخب كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك في لعبة الكرة الطائرة، وقد بلغت عينة الدراسة (٢٠) لاعبا، يمثلون نسبة (٨٠٪) من المجتمع الأصلي.

وتم إجراء الاختبارات البدنية والقياسات الجسمية خلال المدة من (٢٠٠٩/٤/١٩) ولغاية (٢٠٠٩/٤/٢٩) في الصالة الداخلية لكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.

وتوصلت الدراسة إلى ظهور ارتباط طردي ذي قيمة إحصائية بين القوة الانفجارية للذراعين، وكل من طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع، وإلى ظهور ارتباط عكسي ذي قيمة إحصائية بين القوة الانفجارية للرجلين، وكل من وزن الجسم، وطول الذراع.

وقد أوصى الباحث بضرورة اهتمام المدربين في الكرة الطائرة بإجراء الاختبارات للاعبين وبصورة دورية للتعرف على مستواهم ومدى تقدمهم باستمرار.

**الكلمات المفتاحية:** القياسات الجسمية، عناصر اللياقة البدنية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٣/١٨م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/٢٩م

# The Relationship Among Certain Anthropometric Measurements and Physical Fitness Elements and the Precision of Doing Attacking Skills for Volleyball Players

**Dr. Ahmad A. Okor**
Faculty of Physical Education
Yarmouk University

## Abstract

The study aimed at identifying the relationship among certain anthropometric measurements and Physical fitness elements and the precision of doing attacking skills for volleyball players. The researcher used the descriptive approach; survey method. The study sample was (20) players, which is (80%) of the study community.

Anthropometric Measurements and Physical tests were conducted during the period (19/4/2009)-(29/4/2009), in the gymnastics hall at Al-Yarmouk University.

The study results showed that there was a statistical regular sequence relation between the hand explosive power and each of height of body, weight of body and length of arm. Also there was statistical contrasting relation between the leg explosive power and each of weight of body and length of arm.

The researcher recommended that teachers and trainers of volleyball should conduct such physical and anthropometric tests periodically for players to identify their progress level.

**Key words:** anthropometric measurements, physical fitness elements.

# العلاقة بين بعض القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة

**د. أحمد أمين عكور**
قسم التربية البدنية
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك

## المقدمة

إن التقدم الحاصل في مختلف العلوم الرياضية يرجع إلى التخطيط العلمي المبرمج وفق أسس علمية صحيحة مستندة إلى نتائج البحوث والدراسات التي تم إجراؤها من قبل العلماء، التي أدت إلى تقصي نقاط القوة والضعف في العملية التدريبية نتيجة استخدام أساليب القياس والتقويم والعمل على علاجها لتصحيح عملية التدريب والتدريس من خلال اتباع الأسلوب العلمي الصحيح في اختيار اللاعبين الذين يمتلكون قياسات جسمية تساعدهم في أداء المهارة بكل كفاءة واقتدار.

وتعد المواصفات الجسمية أحد العوامل المحددة لطبيعة النشاط الرياضي للوصول إلى المستوى العالي وذلك حسب متطلبات طبيعة اللعبة التي تتطلب قياسات جسمية معينة حيث يذكر جارد (Gard, 1996) أن القياسات الجسمية هي أحد المكونات الأساسية لمفهوم اللياقة البدنية فضلا عن اللياقة الوظيفية والميكانيكية والنفسية لكفاءة أداء المهارات التي تؤدي إلى ملاءمة تركيب الجسم لأداء العمل المطلوب، وأن أداء الرياضي الذي يكون ضعيفاً في المنافسات يعود إلى الناحية التشريحية والوظيفية واللياقة البدنية التي تؤدي إلى ظهور قصور واضح عند رياضي يمتلك مظاهر تشريحية أكثر لياقة لنوع اللعبة التخصصية. ويعرّف فرانك وسيلز (Frank & Sils, 1980) القياس الجسمي بأنه هو العلم الذي يبحث في قياس أجزاء جسم الإنسان من الخارج والتي تتمثل في توحيد أوضاع القياس للأفراد والتحديد الدقيق للنقاط التشريحية للجسم والتأكد من دقة المقاييس والأدوات المستخدمة في القياس واستخدام الطرق الاحصائية المناسبة عند معالجة البيانات.ويشير كلٌّ من الخلف والخصاونة (٢٠٠٩) إلى أهمية القياسات الجسمية في العملية التدريبية من خلال التشخيص والتصنيف ومتابعة التقدم ووضع الدرجات المعيارية التي تساهم في اختيار اللاعبين وفق أسس علمية إذ تعد القياسات الجسمية من الخصائص الفردية التى ترتبط بدرجة عالية بتحقيق الإنجاز العالي لارتباطها بالقدرات البدنية الخاصة مما يعطي فرصة كبيرة في تنفيذ

المهارة بشكل جيد وصحيح. ويرى عذاب وعكلة (٢٠٠٩) أن القياسات الجسمية تحتل مكانا بارزا في المجالات العلمية المختلفة، إذ إنها تمدنا بمفاهيم وأسس معينة تتيح الفرصة لدراسة العلاقة بين شكل الجسم وأداء البدني، فالقياسات الجسمية هي من المتطلبات التى توصل الرياضي إلى المستوى العالي من اللياقة البدنية إذ إنه في حالة تساوي جميع العوامل الأخرى فإن الفرد اللائق تشريحيا يتفوق على الفرد الغير اللائق تشريحيا.

وتعد القياسات الجسمية والبدنية من أهم الدلالات الخاصة للارتقاء باللاعبين بالكرة الطائرة الحديثة إذ يبنى عليها وصول اللاعبين إلى المستويات العليا، مما يزيد من أهميتها وعلاقتها الإيجابية بالعديد من القدرات الحركية ومؤشرات التفوق.وهي لعبة سريعة ذات قياسات جسمية عالية ومتطلبات بدنية حاصة تؤهل اللاعب الى أداء الخطة التي يضعها المدرب طول مدة المباراة مما ينى الاعتماد على الأساليب الحديثة في عملية الانتقاء.

ويشير ميلوسلاف (Miloslav, 2001) أن ارتباط القياسات الجسمية له علاقة مؤثرة وفعالة بالأداء البدني والمهاري للارتقاء باللعبة التخصصية والوصول إلى المستوى العالي فضلا عن توفير الجهد والوقت والمال كأسس صحيحة لاختيار اللاعبين.

ويرى وليم (William, 2006) إلى أن لعبة الكرة الطائرة واحدة من الفعاليات الرياضية حظيت بالتقدم والتطور لاختيار اللاعبين وفق أسس علمية مستندة على مجموعة من الجوانب البدنية والجسمية والمهارية والوظيفية والنفسية وصولاً إلى أعلى مستوى ممكن من خلال إعداد الفرد الممارس للنشاط الرياضي وصولا إلى أعلى مستوى ممكن وخاصة بعد التعديلات التي طرأت على قانون اللعبة.

وتشير كلٌّ من الشيخلي والزهيري (٢٠٠٧) إلى أن لعبة الكرة الطائرة من الألعاب الفرقية التي تحتاج إلى امتلاك صفة القوة الانفجارية، والتي تعتمد على الجوانب الجسمية والبدنية والوظيفية لأداء المهارة بمستوى عالٍ للوصول إلى نتائج ذات طابع متقدم في الأداء الذي يرتكز على تحسين اللياقة البدنية العامة، والخاصة للمجموعات العضلية التي تشترك في الأداء الحركي فضلا عن زيادة فاعلية الأجهزة الحيوية للاعب مما يساعد على الاقتصاد في الجهد المبذول.

ويشير الفاخر (٢٠٠٦) إلى أنه كلما كانت اللياقة البدنية، والقياسات الجسمية عالية، أصبحت القدرة على أداء الواجبات المهارية، والخططية أفضل للاستفادة الكاملة من الصفات المختلفة لمكونات اللياقة البدنية، وارتباطها بالأداء المهاري وتوجيهها نحو ممارسة نوع الرياضة المناسبة.

وأكد الجميلي (٢٠٠٢) على ارتباط اللياقة البدنية الخاصة بالقياسات الجسمية، فعلى سبيل المثال يحتاج لاعب الكرة الطائرة إلى قفزات عديدة عند تنفيذه مختلف المهارات الأساسية بالكرة الطائرة، إذ يستطيع اللاعب في المباراة الواحدة تنفيذ ما يزيد عن (٢٠٠) قفزة ومن ثم يحتاج إلى قدرة انفجارية عالية لعضلات الرجلين التي تساعد على الوثب عاليا وتجدر الإشارة إلى أن لعبة الكرة الطائرة هي ثاني أسرع لعبة في العالم بعد كرة السلة لذا فهي تتطلب مستوى عالياً من اللياقة البدنية وبخاصة صفة القوة الانفجارية.

ويذكر الحسن (٢٠٠٨) أن التدريب الرياضي المبرمج على أسس علمية صحيحة مستندة على الانتقاء الصحيح للاعبين وفق الأسس الجسمية والبدنية سوف يؤدي إلى تأثير فعال في النمو الطولي والعرضي للجسم وأجزائه، ومن ثمَّ يؤدي الى حدوث تغيرات في نسبة الدهون ووزن الجسم والألياف العضلية مما ينعكس إيجابيا على النمو الطولي للجسم.

وتشير دراسة شيماء (٢٠٠٧) إلى أن هناك علاقة عالية طردية بين القوة الانفجارية للذراعين والرجلين والأداء المهاري للضرب الساحق لما تتميز بالقوة والتوافق وسرعة رد الفعل التي تعتمد على اللياقة البدنية العالية للاعبين فضلا عن عامل الطول الكلي للجسم.

ويذكر رايت (Wright, 1999) أن هناك علاقة جيدة بين الوزن والقوة العضلية لتنفيذ المهارة باقتصادية الجهد المبذول.

وأكدت دراسة الشوك (١٩٩٨) على أن هناك علاقة ارتباط قوية بين القوة الانفجارية وكلٍّ من أطوال الجسم ومحيط العضد وعرض الكتفين والصدر، وإلى ارتباط عالٍ ما بين السرعة الانتقالية وكلٍّ من وزن الجسم وعرض الكتفين وأوصت الدراسة باعتماد المعايير والمستويات للمؤشرات البدنية وللمهارات الأساسية بالكرة الطائرة.

ويشير زكي (١٩٩٧) إلى وجود علاقة ارتباط موجبة بين المرونة وكلٍّ من محيط الصدر وعرض الكتفين وكذلك وجود علاقة ارتباطية عالية طردية ما بين القوة الانفجارية وأطوال الجسم ومحيطاته وتعمل مهارة الضرب الساحق على تطوير القوة الانفجارية لعضلات الرجلين والذراعين وفق متطلبات اللعبة التخصصية مما ينعكس إيجابيا على الأداء. وفي دراسة أجراها مليرولبارث (Muller & Labarthe, 1999) لمعرفة تاثير المتغيرات الجسمية المختارة في نسبة الدهون والنسبة الخالية من الدهون، فقد أظهر التحليل العاملي عاملين أساسيين أولهما عامل نسبة الدهون الذي له أهمية كبيرة في تحديد قياسات المحيطات والوزن والأعراض وتحديد سمك الدهون، أما العامل الثاني فهو عامل النمو الخطي الذي ساهم مساهمة كبيرة في الأطوال وخاصة طول الذراع والطول من وضع الجلوس ،كما تم

التنبؤ بالنسبة الخالية من الدهون من خلال تحديد عوامل القياسات الجسمية التي أكدت أن هذة القياسات لها دور مهم في الأنشطة الرياضية لأنها توازن مابين الأداء والقدرات البدنية الخاصة للاعبين.

## مشكلة الدراسة

إن تطور لعبة الكرة الطائرة الحديثة وارتباطها بعامل السرعة، والقوة الانفجارية لعضلات الذراعين والرجلين والخداع في أداء المهارات والتحركات داخل الملعب، يفرض على اللاعبين الاستجابة المباشرة والسريعة والدقة في تنفيذ الواجب الحركي بصورة جيدة والحفاظ على هذا المستوى من الأداء لأطول فترة زمنية ممكنة، ومن خلال متابعة الباحث للعبة الكرة الطائرة وتدريبه وتدريسه إيّاها، وجد أن أسس اختيار اللاعبين لمنتخب الكلية يفتقر إلى الالتزام بالمواصفات الجسمية والبدنية المثالية مما أدى الى إفتقار اللاعبين إلى القوة الانفجارية لعضلات الرجلين والذراعين وإنّ الرياضي الذي لا يمتلك القياسات الجسمية المناسبة لنوع النشاط الذي يمارسه سوف يتعرض إلى مشاكل بدنية وفسيولوجية، وتؤدي إلى بذل المزيد من الجهد والوقت يفوق ما يبذله الرياضي الذي يمتاز بقياسات جسمية تؤهله للوصول إلى الإنجاز المطلوب.ولعدم اهتمام البرامج التدريبية بالقياسات الجسمية في عملية إجراء الاختبارات التي يمكن من خلالها التعرف إلى مستويات اللاعبين وكشف نقاط الضعف لديهم ومحاولة معالجتها للاستفادة من توجية اللاعبين لنوع المهارة المناسبة على اساس الصفات البدنية بالاعتماد على القياسات الجسمية لذلك ارتأى الباحث تسليط الضوء على هذه المشاكل ومحاولة إيجاد السبل العلمية الكفيلة لمعالجتها خدمة للعملية التدريبية.

## أهداف الدراسة

١. التعرف على مستوى القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

٢. معرفة العلاقة بين القياسات الجسمية وبعض عناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية للاعبي الكرة الطائرة؟

## تساؤلات الدراسة

١. ما هو مستوى القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟

٢. ما هي العلاقة بين القياسات الجسمية وبعض عناصر اللياقة البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟

٣. ما هي العلاقة بين القياسات الجسمية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟

## أهمية الدراسة

للدلالة على أهمية القياسات الجسمية والبدنية أُجريتْ كثير من الدراسات العلمية. التي كشفت نتائجها عن أن هناك علاقة ارتباط عالية ما بين القياسات الجسمية واللياقة البدنية والتي أجمعت جميعها وفق هذه الأسس لاختيار اللاعبين الناشئين والاهتمام بالفئات العمرية المختلفة التي تؤدي إلى تنمية الفرد بالارتقاء بالنواحي البدنية وتساهم في الاستعداد المهني لتلبية احتياجات الطلبة لأنفسهم مما تجعل من الفرد يتمتع بصحة أفضل وتحسن في القوام الجيد لدى الطلبة هاستد (Hasted, 2002).

وأشارت دراسة الخصاونة (٢٠٠٦) إلى أن هناك علاقة إيجابية عالية بين متغير قوة العضلات للرجلين وبين القياسات الجسمية (طول الفخذ، والطول الكلي للرجلين، والوزن) وأن المتغير الوحيد المساهم في قوة القبضة كان متغير محيط الساعد. لذا فإن ملاءمة اللاعبين لممارسة المهارة المطلوبة يعتمد على مدى ملاءمة تركيب الجسم بالاعتماد على القياسات الجسمية واللياقة البدنية. وتكمن أهمية الدراسة في تسليط الضوء على العلاقة بين القياسات الجسمية وبعض عناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية في لعبة الكرة الطائرة من خلال اتباع الأسلوب العلمي الصحيح في عملية اختيار اللاعبين وفق استراتيجية التدريب والقياس والتقويم ويتفق كلٌّ من خماس (٢٠٠٧) والمفتي (١٩٩٦) في أن الوصول إلى المستويات العليا يتطلب من لاعب الكرة الطائرة إعدادا بدنيا ومهاريا وخططيا فضلا عن القياسات الجسمية التي تدعم الواحدة منها الأخرى في أداء الواجبات المطلوبة منه طوال مدة المباراة. لذلك ارتأى الباحث إجراء هذه الدراسة إسهاما منه في عملية اختيار اللاعبين وفق أسس علمية صحيحة لتحقيق الأهداف الموضوعة. لما لها من دور مهم وفعال في تحسين المتطلبات البدنية والمهارية لدى للاعبين الكرة الطائرة.

## مجالات الدراسة

١. المجال البشري: لاعبو منتخب كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.

٢. المجال الزمني: المدة (٢٠٠٩/٤/١٩) ولغاية (٢٠٠٩/٤/٢٩).

٣. المجال المكاني: الصالة الداخلية لكلية التربية الرياضية – جامعة اليرموك.

## مصطلحات الدراسة

**القياسات الجسمية:** هي العلم الذي يقيس الجسم البشري وأجزاءه ويشير إلى أنه يستخدم لدراسة تقييم الإنسان وإظهار الاختلافات التركيبية فيه وتتضمن: الجسم، والذراع، والعضد، والساعد، والساق، والكف، والجذع، والرجل، والفخذ، والقدم، والوزن والأعراض والمحيطات والأعماق (Mathews, 2004).

**الصفات البدنية:** هي القدرة أو الكفاءة على إنجاز عمل معين ويحتاج إلى مجهود عقلي بما يتوافق مع الصفات البدنية التي تتضمن القوة الانفجارية للأطراف العليا والسفلى والمرونة وسرعة رد الفعل والرشاقة والتحمل العضلي (الخطيب، ٢٠٠٠).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي وبالأسلوب المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

### عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية، إذ تكونت من (٢٠) لاعبا من أصل (٢٥) لاعبا، يمثلون منتخب كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك، يمثلون نسبة (٨٠٪) من المجتمع الأصلي وكما هو موضحٌ بالجدول رقم (١).

**الجدول رقم (١)**
**خصائص أفراد عينة الدراسة**

| المتغيرات | وحدة القياس | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| الطول | سم | ١٨٢,٨ | ٢,٩٨ |
| العمر | سنة | ٢٠,٥٠ | ٢,٤١ |
| الوزن | كغم | ٧٤,٥٠ | ٣,٥٩ |

### أدوات الدراسة

- ساعة توقيت إلكترونية عدد (٣).
- ميزان طبي لقياس الطول والوزن.

- شريط قياس.
- ملعب الكرة الطائرة قانوني (١٨× ٩متر).
- استمارة خاصة لتسجيل نتائج القياسات الجسمية والبدنية والمهارية في لعبة الكرة الطائرة.

## القياسات الجسمية

تم استخدام القياسات الآتية: طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع، وطول الطرف السفلي، وطول الجذع مع الرأس.

**أولاً: الاختبارات البدنية** (حسانين وعبدالمنعم، ١٩٩٧)

**الاختبار الأول:** اختبار سرعة العدو (٣٠) متر.

**الغرض من الاختبار:** قياس السرعة الانتقالية.

**طريقة إجراء الاختبار:** يقوم اللاعب بأخذ وضع البداية الطائرة العالية ، إذ يقوم اللاعب بقطع مسافة (٣٠متر) وبأقصى سرعة ممكنة ويعطي لكل لاعب محاولتين تسجل أفضلهما.

**الاختبار الثاني:** رمي الكرة الطبية زنة (٢) كيلوجرام باليدين من فوق الرأس ومن وضع الوقوف.

**الهدف من الاختبار** قياس القوة الانفجارية لعضلات الذراعين.

**طريقة إجراء الاختبار:** يقف اللاعب خلف الخط والكرة الطبية محمولة باليدين من فوق الرأس ويحاول اللاعب رمي الكرة لأبعد مسافة ممكنة دون أخذ أية خطوة للأمام، لكل لاعب ثلاث محاولات يسجل له أفضلها، بحيث تحسب المسافة من الحافة الأمامية للقدمين وأقرب نقطة تضعها الكرة على الأرض.

**الاختبار الثالث:** القفز العمودي من الثبات

**الغرض من الاختبار** قياس القوة الانفجارية لعضلات الرجلين.

**أدوات الاختبار** حائط أملس مدرج بدرجات حتى (٣,٦٠متر).

**طريقة إجراء الاختبار:** يقف اللاعب ممسكا بقطعة طباشير ويرفع ذراعه الحاملة للطباشير ويحدد علامة التدريجات الموجودة على الحائط وذلك من وضع الوقوف الجانبي بعدها يقوم المختبر بمرجحة الذراعين إلى الأسفل والخلف مع ثني الجذع إلى الأمام وإلى الأسفل وثني

الركبتين بوضع زاوية قائمة، إذ يقوم اللاعب بمد الركبتين والدفع بالقدمين معا للقفز إلى أعلى نقطة يمكنه الوصول إليها ليضع علامة على الحائط ويقوم المسجل بحساب الفرق بين طول اللاعب المختبر مع ذراعه من وضع الوقوف الجانبي إلى قيمة أعلى نقطة وصل إليها بالقفز ويعطي لكل مختبر ثلاث محاولات تحسب له الأفضل على أن يكون القفز من وضع الثبات.

**الاختبار الرابع:** الجري المتعرج

**الغرض من الاختبار:** قياس الرشاقة (٤×١٠متر)

**طريقة إجراء الاختبار:** يقف اللاعب خلف خط البداية وعند سماع الصافرة يقوم بالجري بأقصى سرعة إلى الخط المقابل ليتجاوزه بكلتا قدميه ثم يستدير ليعود مرة أخرى ليتخطى خط البداية بنفس الأسلوب، ثم يكرر هذا العمل مرة أخرى، أي أن المختبر يقطع مسافة (٤٠) متر ذهاباً وايابا.

**التسجيل:** يسجل اللاعب الزمن الذي يقطعه في جري المسافة المحددة (٤×١٠متر) من لحظة البدء حتى تجاوزه خطَّ البداية بعد أن يكون قطع مسافة (٤٠متر) ذهاباً

وقد اختار الباحث مجموعة من الاختبارات ذات الشروط العلمية التي اتفق عليها الخبراء والتي تهدف إلى قياس عناصر اللياقة البدنية كما هي موضحة في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**
**الاختبارات البدنية المختارة والهدف منها**

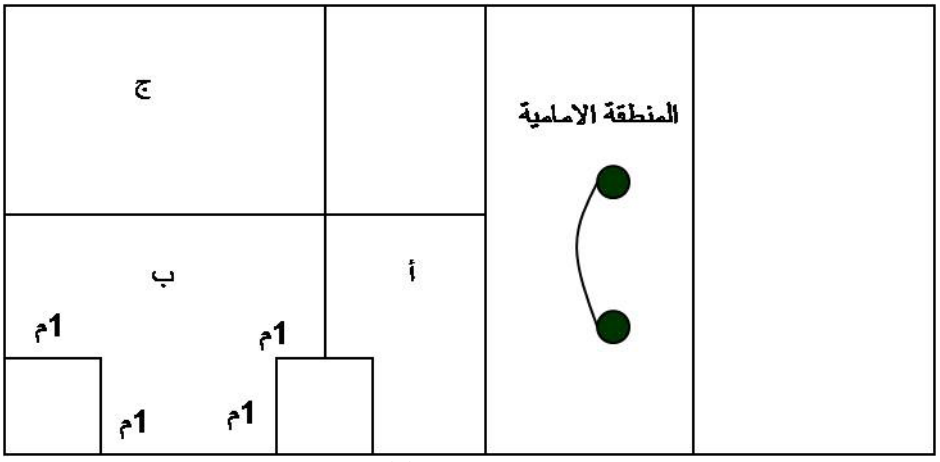
| اسم الاختبار | الهدف من الاختبار | وحدة القياس | صدق الاختبار | ثبات الاختبار |
|---|---|---|---|---|
| عدو (٣٠ م) من البداية الطائرة | قياس السرعة الانتقالية | ثانية | ٠,٨٤ | ٠,٩٣ |
| رمي الكرة الطبية زنة (٢ كغم) باليدين | قياس القوة الانفجارية للذراعين | متر | ٠,٧٩ | ٠,٩٠ |
| القفز العمودي من الثبات | قياس القوة الانفجارية للرجلين | سنتميتر | ٠,٨٢ | ٠,٩١ |
| الركض المتعرج (٤×١٠م) | قياس الرشاقة | ثانية | ٠,٧٦ | ٠,٨٧ |

## ثانياً: الاختبارات المهارية المستخدمة في الدراسة

**الاختبار الأول:** قياس دقة مهارة الضرب الساحق

**الغرض من الاختبار:** قياس دقة مهارة الضرب الساحق من المنطقة الامامية.

**مواصفات الأداء:** يقوم المختبر بأداء مهارة الضرب الساحق من مركز (٤) ويقوم المدرب بالإعداد من مركز (٣) وعلى المختبر أداء خمس ضربات ساحقة في الاتجاه المستقيم على المرتبة، وبذلك تكون الدرجة العظمى (٢٠) درجة.




**الشكل رقم (١)**
**يوضح اختبار دقة مهارة الضرب الساحق من المنطقة الأمامية**

## التسجيل

- (٤) نقاط لكل ضربة ساحقة صحيحة تسقط فيها الكرة على المربع.
- (٣) نقاط لكل ضربة ساحقة صحيحة تسقط فيها الكرة على منطقة (أ).
- نقطتان لكل ضربة ساحقة صحيحة تسقط فيها الكرة على منطقة (ب).
- نقطة واحدة لكل ضربة ساحقة صحيحة تسقط فيها الكرة على منطقة (ج).

**الاختبار الثاني:** قياس تكرار حائط الصد (حسانين وعبد المنعم،١٩٩٧).
**الغرض من الاختبار** قياس قدرة اللاعب على الأداء المتكرر بنفس المعدل لمهارة حائط الصد من موقع واحد على الشبكة.

## مواصفات الأداء

يقف المدرب على كرسي خلف الشبكة وفي منتصف الملعب أي من مركز رقم (٣) وعلى بعد (٥٠سم)، ويمسك الكرة بيديه بحيث تكون أعلى من مستوى الشبكة بمقدار (٢٠سم)، ويقف اللاعب المختبر في مركز رقم (٣) وفي نصف الملعب الثاني بحيث يكون مواجها للشبكة، وعند سماع إشارة البدء يقوم المختبر بالتقدم للقفز لأداء مهارة حائط الصد، بحيث يلامس الكرة التي يمسك بها المدرب أعلاها، ثم يهبط على الأرض، يكرر الأداء أكبر عدد ممكن من المرات لمدة (١٠) ثوان.

**الشروط**

- في كل مرة يقفز فيها المختبر لأداء حائط الصد، يلزم ملامسة الكرة بيديه الاثنتين ومن أعلى الكرة.
- على المختبر تكرار الأداء إلى أن يسمع إشارة انتهاء الوقت المحدد للاختبار.
- يجب على المدرب الاحتفاظ بارتفاع الكرة فوق الشبكة طيلة مدة أداء الاختبار.
- أي أداء يخالف الشروط السابقة لا يحتسب ضمن العدد الذي قام به المختبر خلال الوقت المحدد للاختبار.

**التسجيل**

يسجل للمختبر عدد المحاولات الصحيحة التي قام بها خلال (١٠) ثوان المحددة للاختبار.

**الاختبار الثالث:** قياس دقة مهارة الإرسال من أعلى (الهيتي،٢٠٠٥).

**الغرض من الاختبار:** قياس دقة مهارة الإرسال من أعلى (التنس).

**الأدوات**

ملعب الكرة الطائرة، عشر كرات، شريط لاصق، شريط قياس، استمارة تسجيل.

**مواصفات الأداء**

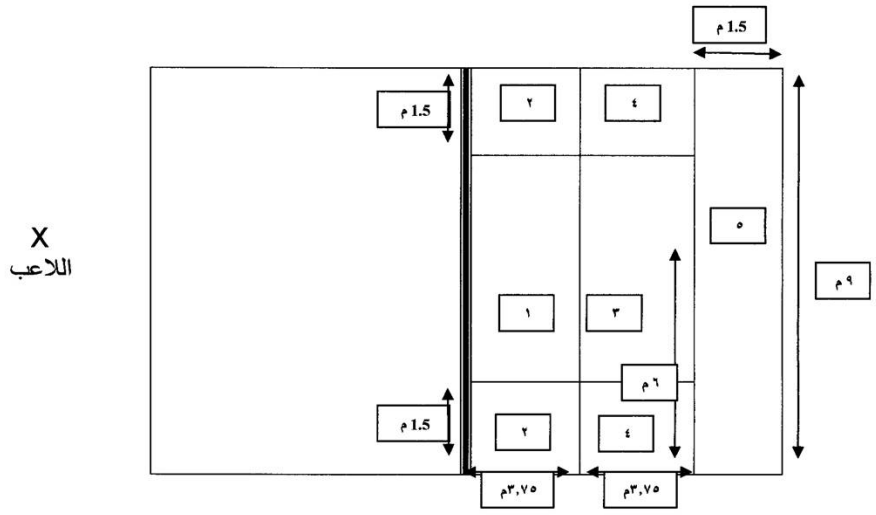
يقوم المختبر بأداء عشرة إرسالات قانونية صحيحة، لكل نوع من أنواع الإرسال، بحيث يرسل الكرة من نهاية خط الملعب (كما في الشكل)، وتعبّر كل درجة داخل هذا التقسيم عن الدرجة التي تُمنح للمختبِر، إذا سقطت الكرة داخل هذه المنطقة.

الشروط

- يشترط في أداء الإرسال كل مرة الشروط القانونية للإرسال.
- في حالة سقوط الكرة على الخط تُمنح الدرجة الأعلى في المنطقة.

**التسجيل**

تسجل درجة اللاعب بحسب مكان سقوط الكرة، وكما هو مثبت بالساحة، فإن الدرجة العظمى هي (٥٠)، درجة لكل نوع من الإرسال، ويعطى المختبِر صفرا في حالة سقوط الكرة خارج الملعب المخطط.




**الشكل رقم (٢)**
**يوضح اختبار دقة مهارة الإرسال بكرة الطائرة**

## صدق الاختبار

استخدم الباحث صدق المحتوى كطريقة من طرق حساب الصدق وذلك عن طريق عرض المكونات المهارية على الخبراء لاختيار أهم الاختبارات التي تقيس كل مهارة على حدة، إذ اتفقوا على الاختبارات المهارية الآتية الموضوعة في الدراسة:

## الثبات

تتمتع الاختبارات المنتقاة بمعاملات ثبات مرتفعة في العديد من الدراسات والمراجع العلمية، إذ حقق اختبار مهارة الضرب الساحق كما أشار إليها (سهاك، ٢٠٠٠) ثباتاً بلغ (٠,٩٠) كما حقق اختبار الإرسال وحائط الصد ثباتاً مقداره (٠,٨٦، ٠,٩١) على التوالي (الهيتي، ٢٠٠٥).

كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاختبار وإعادة تطبيقه على (٥) لاعبين من منتخب كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك وبفاصل زمني مدته (خمسة أيام) إذ بلغت معاملات الثبات لمهارة الإرسال من الأعلى ومهارة الضرب الساحق ومهارة حائط الصد قيمة مقدارها(٠,٩٠،٠,٧٨،٠,٩٣)على التوالي ويتضح من النتائج أن جميع الاختبارات المرشحة حققت معاملات ارتباط عالية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يشير إلى صلاحية التطبيق.

## الدراسة الاستطلاعية

أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (٥) لاعبين من منتخب كلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك من خارج عينة الدراسة وكان الهدف منها

- التعرف إلى الصعوبات والعوائق التي قد تظهر عند تنفيذ الاختبارات من أجل تجاوزها في التجربة الرئيسة.
- التأكد من صلاحية الاختبارات والأدوات والأجهزة.
- التعرف إلى الوقت المستغرق عند أداء الاختبارات البدنية والمهارية والقياسات الجسمية. وفي ضوء الدراسة الاستطلاعية تم التأكد من صلاحية الاختبارات والأدوات والأجهزة وملاءمتها لعينة الدراسة.

## إجراءات الدراسة الأساسية

من أجل تحديد أهم القياسات الجسمية وعناصر اللياقة ودقة الأداء للمهارات الهجومية التي يجب أن يتصف بها لاعب الكرة الطائرة، تم استخدام تحليل المحتوى للمصادر المختصة في هذا المجال واستخدم الباحث مجموعة من القياسات والصفات البدنية من المصادر والمراجع، وتم إعداد استمارة استبانة تم توزيعها على مجموعة من الخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص من أجل تحديد أهم القياسات الجسمية والصفات البدنية التي يحتاجها لاعب الكرة الطائرة.

وتم إجراء الاختبارات البدنية والقياسات الجسمية بتاريخ (٢٠٠٩/٤/١٩) ولغاية (٢٠٠٩/٤/٢٩) في الصالة الداخلية لكلية التربية الرياضية بجامعة اليرموك.

## الأساليب الإحصائية

تم استخدام البرنامج الإحصائي (Spss) وتم إيجاد الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط البسيط.

## عرض النتائج ومناقشتها

### عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

الذي ينص على: ما هو مستوى القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هي موضحة في الجداول رقم (٣، ٤، ٥).

**الجدول رقم (٣)**
**يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات الجسمية**

| القياسات الجسمية | الأوساط الحسابية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|
| طول الجسم (سم) | ١٨٢,٨ | ٢,٩٨ |
| وزن الجسم (كغم) | ٧٤,٥ | ٣,٥٩ |
| طول الذراع (سم) | ٧٨,٨٨ | ٢,٠٩ |
| طول الطرف السفلي(سم) | ١٠٦,١٠ | ٣,٤١ |
| طول الجذع مع الرأس (سم) | ٨٥,٩٠ | ٤,٨٩ |

من خلال ما تم عرضه في الجدول رقم (١) تبين أن الأوساط الحسابية للقياسات الجسمية كانت على التوالي طول الجسم (١٨٢,٨سم)، وزن الجسم (٧٤,٥سم)، وطول الذراع (٧٨,٨٨سم)، وطول الطرف السفلي (١٠٦,١سم)، وطول الجذع مع الرأس (٨٥,٩٠سم) وبانحراف معياري قدره (٢,٩٨، ٣,٥٩، ٢,٠٩، ٣,٤١، ٤,٨٩) على التوالي.

**الجدول رقم (٤)**
**يوضح الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات البدنية**

| الاختبارات | الأوساط الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|
| عدو (٣٠ م) من البداية الطائرة (ثانية) | ٣,٩٥ | ٠,١١ |
| رمي الكرة الطبية زنة (٢ كغم) باليدين (متر) | ٩,٦٥ | ٠,٥٦ |
| القفز العمودي من الثبات (سم) | ٦١,١٣ | ١,٦٣ |
| الركض المتعرج (١٠×٤) ثانية | ٧,١١ | ٠,٠٤ |

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة الأوساط الحسابية في اختبارات ركض (٣٠متر) من البداية الطائرة، ورمي الكرة الطبية زنة (٢كيلوجرام)، والقفز العمودي من الثبات، والركض المتعرج (٤×١٠متر) مقدارها (٣,٩٥، ٩,٦٥، ٦١,١٣، ٧,١١) على التوالي بانحراف معياري (٠,١١، ٠,٥٦، ١,٦٣، ٠,٠٤) على التوالي.

**الجدول رقم (٥)**
**يوضح الاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات المهارية**

| الاختبارات | الأوساط الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|
| دقة مهارة الارسال من الأعلى (درجة) | ٣٨,٦٠ | ٥,١٥ |
| دقة مهارة الضرب الساحق (درجة) | ١٥,٥٠ | ١,٨٦ |
| دقة مهارة حائط الصد (تكرار) | ٨,٧٥ | ٠,٩٥ |

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم الاوساط الحسابية في اختبار دقة أداء مهارة الإرسال من الأعلى بلغت قيمة مقدارها (٣٨,٦) وبانحراف معياري (٥,١٥)، أما اختبار دقة أداء مهارة الضرب الساحق فقد بلغت قيمة مقدارها (١٥,٥٠) وبانحراف معياري (١,٨٦)، أما اختبار دقة أداء مهارة حائط الصد فقد بلغت قيمة مقدارها (٨,٧٥) وبانحراف معياري (٠,٩٥)، من خلال ما تقدم من عرض النتائج للأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية واختبارات دقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة يدل على أن هناك فروقاً في بعض الأوساط الحسابية وتشابهاً في الأخرى مما يؤكد على أن هناك دلائل تشير إلى أن هذه الفروق تعد من الأمور المهمة التي يجب أن يلم بها المعنيون لأجل التقليل من الأخطاء التي يقع فيها اللاعب خلال العملية التدريبية.

## عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

الذي ينص على: "ما هي العلاقة بين القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون لايجاد العلاقة ما بين القياسات الجسمية من جهة وعناصر اللياقة من جهة أخرى، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

**الجدول رقم (٦)**
**بين علاقة الارتباط بين القياسات الجسمية وعناصر اللياقة البدنية بالكرة الطائرة**

| الصفات البدنية / القياسات الجسمية | السرعة الانتقالية (ثانية) | القوة الانفجارية للذراعين (متر) | القوة الانفجارية للرجلين (سم) | الرشاقة (ثانية) |
|---|---|---|---|---|
| طول الجسم (سم) | ٠,١١ | ٠,٤٥٢* | ٠,٣٣ | ٠,١٥ |
| وزن الجسم (كغم) | ٠,١٢٥ | ٠,٥٣* | ٠,٤٥٠-* | ٠,٢٠١ |
| طول الذراع (سم) | ٠,٣١ | ٠,٤٩* | ٠,٤٨-* | ٠,٢٥- |
| طول الطرف السفلي(سم) | ٠,٢٩- | ١٢٢.* | ٠,٠٥١ | ٠,١٨ |
| طول الجذع مع الرأس (سم) | ٠,٠٩- | ٠,١٧ | ٠,١٦ | ٠,٢٢- |

* معنوي عند درجة حرية (١٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥).

يظهر من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≤ ٠,٠٥) وعند درجة حرية (١٨) بين السرعة الانتقالية وكل من (طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع، وطول الطرف السفلي، وطول الجذع مع الرأس) إذ كانت قيمة (r) المحتسبة هي (٠,١١، ٠,١٢٥، ٠,٣١، ٠,٢٩-، ٠,٠٩-) على التوالي وهي أقل من قيمة (r) الجدولية البالغة (٠,٤٤٤)، ويعلل الباحث هذه النتيجة بأنّ اللاعبين تغلبوا على عائق الوزن الذي يؤثر سلباً في السرعة

الانتقالية في تحركات الجسم، وأن القوة المبذولة من قبل لاعب الكرة الطائرة لها تأثير مباشر في الوزن والتغلب على عزم القصور الذاتي مما يؤثر إيجابياً في أداء الحركة بانسيابية وذلك لأن لاعب الكرة الطائرة يعتمد بشكل رئيس على قوة عضلات الرجلين والذراعين سواء كان في التدريب أم في المنافسة.

وقد أكدت دراسة هوبلي (Hopley, 2008) وجود علاقة إيجابية بين السرعة الانتقالية من جهة وبين الأداء وطول القامة من جهة اخرى في لعبة الكرة الطائرة.

ودلت النتائج أيضا على أن هناك علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) عند درجة حرية (١٨) بين القوة الانفجارية للذراعين وكل من (طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع) إذ كانت قيمة (r) المحتسبة هي (٠,٤٥٢، ٠,٥٣، ٠,٤٩) على التوالي وهي أكبر من قيمة (r) الجدولية البالغة (٠,٤٤٤)، ويعلل الباحث الارتباط المعنوي لصفة القوة الانفجارية للذراعين بأنّ لاعب الكرة الطائرة يستخدم حركة الذراع من سرعة حركة الجذع بالاعتماد على طول القامة مما يعمل على زيادة القوة العضلية التي تعتمد على المقطع التشريحي للعضلة وحجمها، فكلما زاد طول الذراع للاعب الكرة الطائرة أكسبه قوة وسرعة في توجيه الكرة إلى مكانها الصحيح وكذلك بالاعتماد على القابلية الفسيولوجية لدى لاعب كرة الطائرة وهي ذات تأثير كبير في نجاح الأداء المهاري في لعبة الكرة الطائرة.

ويشير (العلي، ٢٠٠١) إلى أن وزن الجسم من العوامل التي تقوم بدور كبير في تحقيق الإنجاز الجيد للضرب مما يزيد من القوة الانفجارية لعضلات الذراعين.

ولم يظهر هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨) بين القوة الانفجارية للذراعين وكل من (طول الطرف السفلي، وطول الجذع مع الرأس) إذ كانت قيمة (r) المحتسبة (٠,١٢٢، ٠,١٧) أقل من قيمة (r) الجدولية البالغة (٠,٤٤٤).

ويظهر من الجدول رقم (٦) أن هناك ارتباطاً عكسياً ذا دلالة معنوية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨) بين القوة الانفجارية للرجلين (وزن الجسم، طول الذراع) إذ بلغت قيمة (r) المحتسبة قيمة مقدارها (٠,٤٨٦-) على التوالي وهي أكبر من قيمة (r) الجدولية البالغة (٠,٤٤٤) وإن ظهور الارتباط العكسي المعنوي هو بسبب زيادة الوزن الذي يمثل عبئاً على الطرف السفلي للتغلب على الجاذبية الأرضية مما يتطلب من اللاعب بذل قوة اكبر للتغلب على وزن الجسم الزائد الذي يعد من عوائق القدرة العضلية والقوة الانفجارية ويرجع سبب ذلك إلى قلة عدد الوحدات التدريبية لدى منتخب الكرة التي تتطلب من اللاعب القيام بحركات سريعة وقوية وقد أكد (الجميلي، ٢٠٠٢) بأن عدد القفزات لكل لاعب في الكرة الطائرة يتجاوز (٢٠٠) قفزة في كل مباراة وأغلبها تتحقق باستخدام القوة الكبيرة التي

تتطلب القوة الانفجارية لعضلات الرجلين.

وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة شيماء (٢٠٠٧) ودراسة كل من الشيخلي والزهيري (٢٠٠٧) وتعارضت مع دراسة النعيمي (٢٠٠٧) ودراسة العبدالله (٢٠٠٧) التي تميزت عينة الدراسة لديهم بالمواصفات الجسمية والبدنية والتغلب على عائق الوزن.

في حين لم يظهر هناك أي ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) وعند درجة حرية (١٨) بين القوة الانفجارية لعضلات الرجلين وكل من (طول الجسم، وطول الطرف السفلي، وطول الجذع على الرأس وطول الذراع) إذ كانت قيمة (r) المحتسبة هي (٠,٣٣، ٣٨، ٠,٠٥١، ٠,١٦) على التوالي وهي أقل من قيمتها الجدولية (٠,٤٤٤).

وأظهرت النتائج أنه لم يظهر وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) ودرجة حرية (١٨) بين صفة الرشاقة وكل من (طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع، وطول الطرف السفلي، وطول الجذع مع الرأس)، إذ كانت قيمة (r) المحتسبة هي (٠,١٥، ٠,٢٠١، ٠,٠٢٥-، ٠,١٨، ٠,٢٢-) على التوالي وهي أقل من قيمة (r) الجدولية البالغة (٠,٤٤٤) ويعلل الباحث سبب ذلك بأنّ أفراد العينة قد تغلبوا على وزن الجسم مما قلل من مقاومة القصور الذاتي لأجزاء الجسم المختلفةونتج عنه زيادة في سرعة الجسم والقدرة على تغير اتجاهه وأن زيادة نسبة الألياف العضلية السريعة لها دور إيجابي في التأثير في السرعة مما ينعكس على صفة الرشاقة واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخصاونة (٢٠٠٦) ومع دراسة العزيز، العبدالله ونوفل (٢٠٠٧).

## عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الذي ينص على: "ما هي العلاقة بين القياسات الجسمية ودقة أداء المهارات الهجومية لدى لاعبي الكرة الطائرة؟". وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط البسيط لبيرسون كما هو موضحٌ في الجدول رقم (٧).

**الجدول رقم (٧)**

**يبين علاقة ارتباط القياسات الجسمية مع دقة أداء المهارات الهجومية في الكرة الطائرة**

| المهارة / المتغير | دقة الإرسال من الأعلى (درجة) | الضرب الساحق (درجة) | حائط الصد (تكرار) |
|---|---|---|---|
| طول الجسم (سم) | ٠,٤٦* | ٠,٦١* | ٠,٦٤* |
| وزن الجسم (كغم) | ٠,١٤ | ٠,٢٢٨ | ٠,٣٣ |
| طول الذراع (سم) | ٠,٥١* | ٠,٧٢* | ٠,٦٦* |
| طول الطرف السفلي (سم) | ٠,٦٥* | ٠,٥٦* | ٠,٤٨١* |
| طول الجذع مع رأس (سم) | ٠,٥٧* | ٠,٦٨* | ٠,٥٥* |

* دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥).

يظهر الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥ ٠,٠٥) بين القياسات الجسمية (طول الجسم، وطول الذراع، وطول الطرف السفلي، وطول الجذع مع الرأس) من جهة ودقة أداء مهارة الإرسال من الأعلى اذ بلغت قيم (r) المحتسبة (٠,٤٦، ٠,٥١، ٠,٦٥، ٠,٥٧) على التوالي مما يدل على وجود علاقة إيجابية بين دقة الأداء والمتغيرات الجسمية وخاصة متغير طول القامة الذي يقوم بدور أساسي في توجيه الكرة إلى المكان المطلوب وأن دقة الأداء تعتمد بشكل أساسي على عملية النقل الحركي من الرجلين عبر الجذع وصولاً إلى الذراعين إذ أشارت دراسة القدومي (٢٠٠٦) إلى أن هناك دوراً اساسياً للقياسات الجسمية وزوايا الجسم في تحسين دقة الأداء الحركي للمهارة المطلوب تنفيذها بدقة متناهية وأن طول الطرف السفلي وطول الساعد وطول القامة يساهمان في تفسير ما نسبته (٠,٧٨) من دقة تصويب الكرة لدى لاعبي كرة السلة والكرة الطائرة على وجه الخصوص ويعلل الباحث سبب هذه النتائج يرجع بأهمية النقل الحركي والاستفادة من قوة الطرف السفلي في عملية ضرب الكرة وزيادة عدد التكرارات في الضرب وأن طول الذراع والرجل تحدد المسافة بين نقطة البداية والهدف ومن ثمّ فإن دقة أداء مهارة الإرسال تتأثر بطول الرجل وذراع اللاعب في توجيه الكرة إلى الهدف المطلوب وان اعطاء مد حركي لمفاصل الجسم المختلفة تم في تنفيذ المهارة بالسرعة والدقة المناسبة ومن ثمّ الوصول إلى نموذج صحيح للأداء وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الهيتي (٢٠٠٥).

ويظهر من الجدول رقم (٧) وجود علاقة ارتباط ذات قيمة إحصائية عند مستوى دلالة (α≥ ٠,٠٥) بين القياسات الجسمية من جهة واختبار دقة أداء مهارتي الضرب الساحق وحائط الصد إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٣٣ــ٠,٧٢) ويعلل الباحث ذلك بأنّ لدور القياسات الجسيم اهمية بالغة في دقة أداء مهارتي الضرب الساحق وحائط الصد التي تتطلب القوة الانفجارية لعضلات الذراعين وللرجلين سواء أكانت للقفز أم للضرب بالإضافة إلى التوقيت والتوازن المناسب لتجنب ارتكاب الأخطاء عن طريق السيطرة الحركية والتحكم بالأداء، وأكدت على ذلك دراسة سهاك (٢٠٠٠) إذ رأت أن للمواصفات الجسمية دوراً كبيراً في زيادة دقة الأداء من خلال تطوير قوة القفز و زيادة القدرة الانفجارية لعضلات الرجلين التي أدت إلى زيادة ارتفاع القفز الذي ساهم بشكل كبير في ضرب الكرة من فوق الشبكة بالاتجاه المناسب، وان أداء حركة الذراع الضاربة بصورة صحيحة مع عمل القوس المناسب للظهر ولف الجذع مع اتجاه الذراع الضاربة في أثناء الارتقاء مع عمل القياسات الجسمية المتمثلة (بطول الجسم الكلي وطول الذراع وطول الطرف السفلي وطول الجذع) بزيدان من مسار قوس عمل الذراع

الضاربة ومن ثمّ تزداد محصلة قوة الضرب مما يتيح للاعب أن يضرب الكرة بامتداد كامل ومن الزاوية العليا للكرة وبذلك تزداد قوة توجيه الكرة إلى المكان المطلوب وأن تطوير القياسات الجسمية المشتركة في الأداء الحركي لها دور فاعل في تحسين ظاهرة النقل الحركي بما يخدم أداء مهارتي الضرب الساحق وحائط الصد مما يدل على أن أفراد عينة الدراسة كانوا جيدين في استغلال القياسات الجسمية المثالية مما حقق الهدف من هذه المهارة وهو الحصول على أفضل سرعة ودقة للكرة ويعلل الباحث ذلك بوجود علاقة معنوية بين أطوال اللاعبين الذين كانوا جيدين في تحقيق الدقة المطلوبة وضرب الكرة بذراع ممدودة لحظة الضرب ممّا يؤدي إلى سرعة حركة الذراع ومن ثمّ تعمل على مباغتة المنافس.

ويرى هايمر وآخرون (Heimer & Medred, 1998) أهمية القياسات الجسمية للنجاح في الأداء المهاري للعبة الممارسة، إذ إن طول القامة مثلاً يؤثر إيجابياً في الأداء المهاري في الألعاب الجماعية بسبب الحاجة إلى قوة إضافية وإلى زيادة التوازن في الهواء وتقليل نسبة الوقوع في الاخطاء.

ويشير القدومي (٢٠٠٦) إلى أن ربط القياسات الجسمية بدقة الأداء يعود إلى التسارع الناجم من الخطوات التقريبية والاستفادة من القوة العضلية في الطرف السفلي بعملية النقل الحركي من الساق إلى الفخذين مروراً بالجذع ووصولاً إلى الذراعين ثم إلى الكرة لكي يستطيع اللاعب توجيه الكرة إلى المكان المطلوب إذ لابد من اشراك أكثر من مجموعة من العضلات في الحركة.

## الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدراسة يستنتج الباحث ما يأتي

١. عدم ظهور ارتباط ذي دلالة إحصائية بين السرعة الانتقالية وصفة الرشاقة، وكل من طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع، وطول الطرف السفلي، وطول الجذع مع الرأس.

٢. ظهور ارتباط طردي ذي دلالة إحصائية بين القوة الانفجارية للذراعين وكل من طول الجسم، ووزن الجسم، وطول الذراع.

٣. ظهور ارتباط عكسي ذي دلالة إحصائية بين القوة الانفجارية للرجلين وكل من وزن الجسم، طول الذراع.

٤. ظهور ارتباط ذي دلالة إحصائية بين القياسات الجسمية ودقة أداء مهارة الارسال والضرب الساحق وحائط الصد لدى لاعبي الكرة الطائرة.

## التوصيات

يوصي الباحث بما يأتي:

١. الاهتمام بتنمية عناصر اللياقة البدنية والقياسات الجسمية وخاصة القوة العضلية النسبية في عملية اختيار لاعبي منتخب الكلية وفريق الجامعة بما يتوافق مع التعديلات القانونية.

٢. ضرورة الحفاظ على التناسب الجيد بين الطول والوزن وبقية القياسات الجسمية لدى لاعبي الكرة الطائرة بما يتناسب مع الصفات البدنية والمهارية.

٣. ضرورة اهتمام مدربي في الكرة الطائرة بإجراء الاختبارات للاعبين وبصورة دورية للتعرف على مستواهم ومدى تقدمهم باستمرار.

٤. ضرورة بناء معايير ومستويات للقياسات الجسمية والبدنية لدى لاعبي الكرة الطائرة.

## المراجع

الجميلي ،سعد حماد (٢٠٠٢)، **الكرة الطائرة تعليم وتدريب وتحكيم**. ليبيا: منشورات السابع من ابريل.

حسانين، محمد صبحي، وعبد المنعم (١٩٩٧). **الأسس العلمية للكرة الطائرة وطرق القياس**. مصر: مركز الكتاب للنشر.

الحسن، هاشم ياسر (٢٠٠٨). **أسس التدريب المهاري للاعبي كرة القدم**. مصر: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الخصاونة، أمان صالح (٢٠٠٦). المؤشرات الجسمية المساهمة في بعض القدرات البدنية للناشئين العرب في الريشة الطائرة. **مجلة أبحاث اليرموك**، **٧**(١)، ١١٦-١٤١.

الخطيب، منذر هاشم (٢٠٠٠). **قواعد اللياقة البدنية للجميع**. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الخلف، معين و الخصاونة، امان (٢٠٠٩). التحليل العاملي للقياسات الجسمية لدى ناشئي الريشة الطائرة. **مجلة ابحاث اليرموك**، **١٢**(٣)، ٤٨-٧٥.

خماس، رياض خليل (٢٠٠٧). تحديد أهم القياسات الجسمية لناشئ العراق بالكرة الطائرة. **مجلة التربية الرياضية**، **١١**(٤)، ١٠٧-١٣٠.

زكي، حسن محمد (١٩٩٧). بعض المقاييس الانثربومترية والقدرات الوظيفية، وعلاقتها بالقوة الانفجارية المرتبطة بمستوى أداء الضربة الساحقة في الكرة الطائرة. **مجلة بحوث التربية الرياضية**، **٤**(١)، ٢٦-٤٩.

سهاك، سلفا (٢٠٠٠). **تأثير استخدام البلايومتركس في تطوير مهارة الضرب الساحق لدى لاعبي الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضة، جامعة بغداد، العراق.

الشوك، نوري إبراهيم (١٩٩٨). تقويم أسس انتقاء الناشئين للعبة الكرة الطائرة في العراق. **مجلة التربية الرياضية، ٧**(٢)، ٧٥-١٠٢.

الشيخلي، لمى، والزهيري، جلاء (٢٠٠٧). علاقة القوة الانفجارية بأداء بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة. **مجلة التربية الرياضية، ١٣**(٢)، ٩١-١٠٤.

شيماء، علي. (٢٠٠٧) القوة الانفجارية للذراعين والرجلين وعلاقتهما بأداء مهارة الضرب الساحق بالكرة الطائرة. **مجلة علوم التربية الرياضية، ٤**(١)، ١١١-١٣٨.

العبدالله، ثريا نجم (٢٠٠٧) الإدراك الحس عضلي وعلاقته بمستوى الأداء المهاري في الكرة الطائرة. **مجلة التربية الرياضية، ١٠**(٤)، ٨٩-١٠٠.

عذاب، عباس و عكلة، سليمان (٢٠٠٩). علاقة بعض القياسات الجسمية ببعض الصفات البدنية لطلبة كلية التربية الرياضية. **مجلة علوم التربية الرياضة، ١**(٨)، ١٩٨-٢٢١.

العزيز، خالد محمود والعبدالله، اياد ونوفل، محمد (٢٠٠٧). بعض القياسات الجسمية وعلاقتهما ببعض الصفات البدنية لدى لاعبي كرة السلة. **مجلة التربية الرياضية، ١٠**(٤)، ١٦٧-١٨٤.

العلي، إيمان حسين (٢٠٠١). التحليل العاملي للمهارات الأساسية بكرة اليد. **مجلة التربية الرياضية، ٦**(٣)، ١٣١-١٥٦.

الفاخر، عامر (٢٠٠٦). **قواعد تخطيط التدريب الرياضي**. العراق: طباعة ونشر التعليم العالي.

القدومي، عبدالناصر (٢٠٠٦). مساهمة بعض القياسات البدنية والانثربومترية في مسافة رمية التماس من الثبات ومن الحركة لدى لاعبي كرة القدم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٧**(١)، ٢٢٣-٢٤٨.

مفتي، ابراهيم. (١٩٩٦). **التدريب الرياضي للجنسين من الطفولة حتى المراهقة**. مصر: دار الفكر العربي.

النعيمي، ضرغام جاسم (٢٠٠٧). دراسة مقارنة بعض القياسات الجسمية والبدنية لدى حراس مرمى أندية دوري النخبة العراقي بكرة القدم. **مجلة التربية الرياضية، ٥**(١)، ١٢٠-١٣٢.

الهيتي، محمد (٢٠٠٥). **تحديد مستويات معيارية لمهارة الإرسال بأنواعه المختلفة بالكرة الطائرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد، العراق.

Frank ,D & Syils ,B .(1980) .**Science and medicine exercises and sport.** New York: Harper and Row publishers.

Gard, B. (1996). **Physical training for badminton.** England: International Badminton Federation.

Hasted, D. (2002). **Measurement and evaluation in physical education and exercise science.** U.S.A: Aviacom Company.

Heimer, S., Misiyigoj, M. & Medved, E. (1988). Some anthropological characteristics of top volleyball players in SFR. **Journal of Sport Medicine and Physical Fitness, 28**(1), 200-208.

Hopley, A. (2008). Comparison between state level and non-state level for Western Australian Volleyball players. **Sports Coach, 51**(3), 3-35.

Mathews, B.J. (2004). **Measurement conception in physical education.** London: Louis Toronto.

Miloslav, E. (2001). **Principle somatic parameters of players: (E.T.V.B), international volleyball teaching.** New York: Aviacom Company.

Muller, W.H. & Labarthe, D.R. (1999). Body measurement variability, Fitness, and Fat-free mass in children and (14) years of age, project heartbeat. AMJHUM BIOL, **Houston, 11**(1) ,64-78.

William, J. N. (2006). **Coaching volleyball successfully.** IL: Human Kinetics.

Wright, G. (1999). **Handball, dictionary of sport coachings,** Randmg, New York: Nelly Company.

445
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر

**د. إدريس سلطان يونس**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة المنيا

**د. أحمد شحاتة حسين**
قسم أصول التربية
كلية التربية ـ جامعة المنيا

# مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر

**د.إدريس سلطان يونس**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة المنيا

**د. أحمد شحاتة حسين**
قسم أصول التربية
كلية التربية ـ جامعة المنيا

## الملخص

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية فى مصر.

لتحقيق ذلك، أعد الباحثان استبانة تقوم تفعيل المنهج من خلال آراء المعلمين، وبطاقة ملاحظة أداء المعلمين، وطبقت أداتا الدراسة على عينة قوامها (٦٥) معلماً ومعلمة للدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي في العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩) م.

وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى تفعيل منهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الأول الإعدادي سواء من خلال آراء المعلمين، أو من واقع ملاحظة أدائهم في أثناء التدريس.

وتوصي الدراسة بتدريب المعلمين على عمليات تفعيل المنهج المطور، وتوفير الإمكانات التي تساعدهم على ذلك، وتنسيق الجهود بين المدارس والمجتمع المحلي بما يكفل تفعيل المنهج

**الكلمات المفتاحية:** تفعيل المنهج، المعلمين، الدراسات الاجتماعية، المعايير القومية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٢/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٢/٦م

# The Activation Level of the 1st Year Preparatory Developed Curriculum by Social Studies Teachers in the Light of the National Standards in Egypt

**Dr. Edrees S. Yonis**
Faculty of education
Minia University

**Dr. Ahmad S. Husain**
Faculty of education
Minia University

## Abstract

The study aimed at assessing the activation level of the 1st year preparatory developed curriculum by social studies teachers in the light of the National Standards in Egypt

To achieve this objective, a teacher evaluation questionnaire for curriculum activation was prepared, and an observation sheet for teachers' activation of the curriculum throughout their teaching.

The tools were applied to (65) teachers for 1st year preparatory stage in Minia governorate during in school year (2008/2009).

Results revealed a weak level of activating the developed curriculum of social studies for 1st year preparatory whether on the light of the teachers' opinions or from the actual observation of their teaching.

The study recommended that teachers should be trained in the processes of activating the developed curriculum, helped making available all facilities, and encouraged coordination between schools and local communities.

**Key words:** curriculum activation, teachers, social studies, national standards.

# مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية في مصر

**د.إدريس سلطان يونس**
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية ـ جامعة المنيا

**د. أحمد شحاتة حسين**
قسم أصول التربية
كلية التربية ـ جامعة المنيا

## المقدمة

أصبحت جودة التعليم هدفا أساسياً تسعى إليه المجتمعات المختلفة من أجل تحسين السياسات التعليمية الحالية، فالتحدي الرئيس للنظم التعليمية المعاصرة لا يتمثل في تقديم التعليم فقط، ولكن في التأكد من أن التعليم المقدم يتسم بجودة عالية. إذ إن عملية ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام من أهم المقومات الأساسية لنجاح تلك المؤسسات في تأدية رسالتها وتحقيق أهدافها، ويتطلب ذلك وجود نظام لضبط الجودة يسعى إلى التأكد من مدى مطابقة مخرجات التعليم للأهداف والمعايير الموضوعة له (النجار، ٢٠٠٧).

وانطلاقاً من ذلك، ظهر التوجه نحو الأخذ بنظام الجودة والاعتماد، وتأسيس آليات لضمان جودة النظام التعليمي، وتطوير نظم وإجراءات ومعايير الجودة بما يتمشى مع التوجهات العالمية من جهة وظروف كل مجتمع من جهة أخرى، في محاولة لتقويم الممارسات التعليمية وتطويرها.

وتقوم فكرة اعتماد المؤسسات التعليمية على أساس أنه من حق المجتمع أن يتأكد أن هذه المؤسسات تقوم بدورها الذي أنشئت من أجله بأفضل أداء ممكن، وأنها تحاول دائماً البحث عن مواضع قوتها لدعمها، وعن مواطن ضعفها لإصلاحها. فالمؤسسات التعليمية ـ في مختلف دول العالم ـ أصبحت مطالبة بضرورة حصولها على نوع من الاعتراف بها واعتمادها، ليمكن لها أن التعامل على قدم المساواة مع مثيلاتها في دول العالم الأخرى، ويصبح لها ولخريجيها وأساتذتها قيمة حقيقية معترف بها على الصعيدين الداخلي والخارجي (Houghton, 1966). (الدهشان، ٢٠٠٧).

ولذلك ظهرت نداءات تنادي بضرورة وضع مستويات معيارية (Standards) يتم في ضوئها تقويم النظام التربوي وتطويره، استجابة لمطالب الجودة والاعتماد التربوي، والمتغيرات المنبثقة منها، مثل:

- التوجه إلى تعميق مبدأ المحاسبية والمساءلة في النظام التعليمي.

- ربط الثواب والعقاب بالأداء في التعليم؛ نتيجة للتقلبات التي يمر بها الاقتصاد العالمي.
- ظهور مفاهيم جديدة كالتربية المستمرة، والتعليم مدى الحياة، والتنمية البشرية المستدامة، والتربية المستقبلية.
- حدوث طفرة في طرق التدريس وأساليبه، وتنوع مصادر التعليم والتعلم.
- انتقال بؤرة الارتكاز في العملية التعليمية من التعليم إلى التعلم ومن المعلم إلى المتعلم.
- التحول من قياس المدخلات إلى التركيز على النتائج. (Nelly, 1995)، (عبد الموجود، ١٩٩٦)، (Marzano & Kendall, 1996)، (ماك بيث، ٢٠٠٢).

وأصبح الإصلاح القائم على المعايير (Based ReformStandards) بمثابة القوة الدافعة لكثير من السياسات التربوية، التي تؤكد على ضرورة الارتفاع بمستوى أداء الطلاب، وتوفير الفرصة لكل طالب لتعلم المحتوى المناسب وصولاً إلى مستوى الأداء المطلوب (Edsource Online, 2005).

وانطلاقاً من هذه الرؤية ظهرت حركة المعايير في التعليم، وانتشرت بقوة في الآونة الأخيرة، حتى إنه كاد يطلق على عقدنا الحالي، عقد المعايير Era of Standards (زيتون، ٢٠٠٤).

وقد بدأت مصر خطوات هذا الاتجاه بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، عقب صدور قرار رئيس الجمهورية في الثامن من نوفمبر ٢٠٠٧ م، بعد إقراره من مجلس الشعب.(جمهورية مصر العربية"أ": ٢٠٠٨).

وقامت هذه الهيئة القومية ـ بعد إنشائها ـ بإعداد وثيقة المعايير القومية التي يتم في ضوئها اعتماد المؤسسات التعليمية من خلال مجالين رئيسين، هما: (جمهورية مصر العربية"ب": ٢٠٠٨)

**المجال الأول ـ القدرة المؤسسية (Institutional Capacity):** ويقصد بها تحقيق الجودة الشاملة للمؤسسة التعليمية ،من خلال مجموعة القواعد والشروط المحددة لبنيتها التنظيمية وإمكاناتها البشرية والمادية.

ويندرج تحت هذا المجال خمسة مجالات فرعية أخرى تتمثل في :رؤية المؤسسة ورسالتها، والقيادة والحوكمة ،والموارد البشرية والمادية للمؤسسة ،والمشاركة المجتمعية ،وتوكيد الجودة والمساءلة.

كما يندرج تحت كل مجال من هذه المجالات الفرعية مجموعة من المعايير التي تحقق المجال، ولكل معيار مجموعة من المؤشرات التي تدل عليه، ولكل مؤشر أربعة مستويات،

وقائمة بالأدلة والشواهد المناسبة لقياس مستوى تحقق المؤشر.

**المجال الثانى ـ الفاعلية التعليمية (Educational Effectiveness):** ويقصد بها تحقيق مخرجات عالية الجودة، في ضوء رؤية المؤسسة التعليمية ورسالتها من خلال مجموعة العمليات التي توفر فرص التعليم والتعلم المتميز للجميع.

ويندرج تحت هذا المجال أربعة مجالات فرعية أخرى تتمثل في: المتعلم، والمعلم، والمنهج الدراسي، والمناخ التربوي.

ويندرج تحت كل مجال من المجالات الفرعية الأربعة السابقة مجموعة من المعايير التى تحقق المجال، ولكل معيار مجموعة من المؤشرات التي تدل عليه، ولكل مؤشر أربعة مستويات، وقائمة بالأدلة والشواهد المناسبة لقياس مستوى تحقق المؤشر.

وتعدّ معايير تفعيل المنهج الدراسى من المعايير المهمة في مجال الفاعلية التعليمية، التي تؤكد على:

**توافر ممارسات داعمة للمنهج:** تعمل على توظيف المنهج بما يربطه بالقضايا والمشكلات المعاصرة، وتنمية مهارات المتعلمين، والعمل على استخدام الموارد البيئية والمحلية المتاحة، والأدلة التعليمية بما يحقق أهداف المنهج.

**توافر أنشطة صفية ولاصفية فعالة:** من حيث وجود خطة أنشطة صفية ولاصفية تلبي احتياجات المتعلمين ورغباتهم، وتسهم في تحقيق أهداف المنهج، ويراعى استخدام إمكانات المجتمع المحلي في تنفيذها، وكذلك اشتراك المدرسة في الأنشطة التربوية التي تحدث خارج المدرسة (جمهورية مصر العربية"ب": ٢٠٠٨).

مما يعني أن هذه المعايير تؤكد على الدور المحوري الذي يؤديه المعلم في عملية التطبيق الفعلي. فالمعايير ترشد المعلمين وتعينهم على تعديل ممارستهم التعليمية، وتقترح ماهية الأدوار التي يستطيعون القيام بها من أجل جعل مثل هذه العملية التعليمية أمراً ممكناً. كما تزود هذه المعايير المعلمين بتوجيهات يمكن أخذها بالحسبان لدى تصميم المهمات التعليمية أو اختيارها (السواعي، خشان، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من أهمية معايير تفعيل المنهج الدراسي ومنها منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية، والدور المهم للمعلم في تحقيق تلك المعايير، لما له من مردود على عمليتي التعليم والتعلم، فإنّ الواقع يشير إلى جوانب قصور متعددة تعوق عملية تفعيل المنهج وتحقيق معاييرها، ومن أهمها قصور المنهج الدراسي والمعلمين:

فيما يتعلق بمناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية وعدم توافقها مع حركة

المعايير والمستجدات العالمية المعاصرة، وحاجتها للتطوير في ضوء تلك المستجدات، بينت ذلك دراسات سابقة ذات علاقة مثل: دراسة (الجزار، ١٩٩٩) التي توصلت إلى عدم فاعلية مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية كثير من المهارات اللازمة لتعلمها لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

ودراسة (أبوزيد، ٢٠٠٣) التي أكدت على ضعف تناول مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية لأبعاد ظاهرة العولمة، وحاجتها للتطوير لمواكبة ظاهرة العولمة وتداعياتها.

كما أكدت دراسة (مغاوري، ٢٠٠٦) على غياب كثير من المهارات الحياتية وعدم مراعاتها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، مما يؤكد الحاجة إلى تطوير تلك المناهج في ضوء المهارات الحياتية.

ودراسة (النجدى، ٢٠٠٦) التي بينت نتائجها عدم توافر معايير مناهج الدراسات الاجتماعية المنبثقة عن المعايير القومية للتعليم في مصر مع المناهج الحالية للدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، والتأكيد على حاجتها للتطوير في ضوء تلك المعايير.

وأوضحت دراسة (رجب، ٢٠٠٧) قصور مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية، و قدمت تصوراً مقترحاً لتطويرها في ضوء المعايير القومية، وأثبتت فعالية بعض وحدات التصور المقترح في تنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ تلك المرحلة.

فيما يتعلق بمعلم الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية، وما يعتريه من قصور في أدائه التدريسي وتفعيله للمنهج، سواء من ناحية امتلاكه المهارات التدريسية، أو توظيف موارد البيئة المحلية، أو تفعيل الأنشطة الصفية واللاصفية، فقد بينت ذلك دراسات سابقة مثل: دراسة كل من: (خياط، ١٩٨٨)، و(السويدى، ١٩٨٩)، و(العجاجى، ١٩٩٨)، و(المعافا، ٢٠٠٢)، و(عبدالوهاب، ٢٠٠٣)، و(محمد، ٢٠٠٨)، و (Saleh, 2010)، التى أكدت على وجود مشكلات فى أداء معلم الدراسات الاجتماعية تعوق توظيف المصادر وموارد البيئة المحلية، وتوظيف الأنشطة التعليمية فى تدريسها. وكذلك عدم توافر معايير الجودة فى أداء هؤلاء المعلمين في المرحلة الإعدادية، فى معايير تخطيط التدريس، ومعايير تنفيذ استراتيجيات التدريس وإدارة الفصل، ومعايير المادة العلمية، ومعايير أساليب التقويم، ومعايير النمو المهني.

وتمشياً مع سياسة الجودة والاعتماد، وسعي وزارة التربية والتعليم بمصر إلى حصول مدارسها على الاعتماد من قبل الهيئة، كان لزاماً عليها إصلاح تلك النواحي السلبية سواء في المنهج الدراسي أو في أداء المعلمين، ولذلك قامت الوزارة بجهود كبيرة في هذا الجانب، ومنها:

- إعداد وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر متضمنة مجالات المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج الدراسي ونواتج التعلم.
- وضع الخطة الاستراتيجية القومية لإصلاح التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٧/٢٠٠٨-٢٠١١/٢٠١٢)، وكانت أهم برامجها الإصلاح المتمركز حول المدرسة School Based Reform، وإعدادها للاعتماد التربوي، الذي هدف إلى إحداث نقلة نوعية في تطوير التعليم، من خلال دعم المدارس ومجتمعاتها المحلية لممارسة الإدارة المتمركزة حول المدرسة، لتمكين كل مدرسة من تحسين أدائها، والارتقاء بجودة المخرجات التعليمية لدى تلاميذها، وتحقيق الاعتماد التربوي وضمان الجودة وفقاً للمعايير القومية للتعليم.
- قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير مناهجها الدراسية بما يتمشى مع حركة المعايير القومية للتعليم في مصر، ومنها منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي، الذى بدأ العمل به في العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).
- قيام الوزارة أيضاً بإعداد برامج تدريبية للمعلمين، منها ما يتعلق بنشر ثقافة المعايير وتطبيقها، ومنها ما يتعلق بالتدريب على تدريس المناهج المطورة (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٣)، (جمهورية مصر العربية، ٢٠٠٩).

اتضح مما سبق، الجهود التى تبذلها وزارة التربية والتعليم في مصر نحو تطوير النظام التعليمي من مناهج ومعلمين وغيرها سعياً للاعتماد وضمان الجودة فى ضوء معايير الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم، ومع تطوير منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادى وبداية تطبيقه اعتباراً من العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، واعتبار معايير تفعيل المنهج من المعايير المهمة للاعتماد، أصبحت الحاجة ماسة لتحديد مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء المعايير القومية التي وضعتها الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم.

## مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في وجود مشكلات عديدة تعوق عملية تفعيل منهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الأول الإعدادى. ومع سعي وزارة التربية والتعليم للحصول على الجودة والاعتماد لمدارسها، تصبح الحاجة ماسة لتحديد مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء معايير الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم.

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف:

- مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء معايير الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم من خلال آراء المعلمين.
- مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي في ضوء معايير الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم من خلال ملاحظة أداء المعلمين.

## أسئلة الدراسة

- ما مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من خلال آرائهم؟
- ما مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من واقع ملاحظة أدائهم؟

## فرضا الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار صحة الفرضين الآتيين:

- لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من خلال آرائهم إلى المستوى المقبول.
- لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من واقع ملاحظة أدائهم إلى المستوى المقبول.

## أهمية الدراسة

اتضحت أهمية الدراسة الحالية من خلال:

- تقديم مقترحات تسهم في تحسين عملية تفعيل المنهج في ضوء معايير الهيئة القومية للاعتماد وضمان جودة التعليم.
- إيضاح جانب مهم من جوانب الاعتماد التي تخضع لها المدارس المتقدمة للهيئة القومية للاعتماد وضمان الجودة.
- الإسهام في مسايرة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بضرورة تحقيق الجودة داخل المدرسة المصرية.

- تقديم مثالٍ إجرائي لكيفية قياس مدى تحقق معايير تفعيل المنهج داخل المدرسة بما قد يفيد في تعرف كيفية قياس معايير الاعتماد الأخرى.

## حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

- عينة عشوائية بسيطة تتكون من (٦٥) معلماً لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي بمحافظة المنيا.
- منهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الأول الإعدادي، الذى بدأ العمل به في العام الدراسي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).
- معايير تفعيل المنهج الواردة في وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي ،الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، إصدار أبريل (٢٠٠٨)
- المستوى المقبول لتفعيل المنهج هو المستوى الثالث، وفقاً لمقاييس التقدير المتدرجة Rubrics الأربعة، التى حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

## مصطلحات الدراسة

**تفعيل المنهج:** يُعرف إجرائياً بأنه:"القيام بممارسات داعمة للمنهج تربطه بالقضايا والمشكلات المعاصرة، وتوفير أنشطة صفية ولاصفية فعالة توظف فيها الإمكانات والموارد المحلية بما يسهم في تنمية مهارات المتعلمين ونجاح المنهج في تحقيق أهدافه."

**المعايير القومية:** تُعرف إجرائياً بأنها:"المعايير التي حددتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ويتم في ضوئها تقويم المؤسسات التعليمية واعتمادها في جمهورية مصر العربية".

**الاعتماد:** يُعرف إجرائياً بأنه:"عملية مستمرة لتعرف مدى تحقيق المعايير، والمؤشرات، وتحديد نقاط القوة والضعف، والعمل على تحسين الأداء لمختلف مجالات المؤسسة ومنظوماتها، ويتم هذا من خلال الشواهد والأدلة المتمثلة في قواعد البيانات والمعلومات المتاحة، والوثائق وغيرها".

**المعيار:** يُعرف إجرائياً بأنه: "عبارة تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعدّ الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد/المؤسسة، كي تلحق بالمستوى الأعلى، ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع. وتحدد المعايير المخرجات المرغوب فيها متمثلة فيما ينبغي أن يعرفه المعلم ويقوم به من أداءات في مجال تفعيل المنهج."

## منهجية الدراسة وإجراءتها:

### منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي في تعرف آراء المعلمين في مجال تفعيل المنهج من خلال تطبيق الاستبانة ،وملاحظة أدائهم في هذا المجال من خلال بطاقة الملاحظة المعدة ،وتحليل النتائج وتفسيرها ،وتقديم المقترحات والتوصيات.

### عينة الدراسة

أجريت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (٦٥) معلماً ومعلمة لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي بمحافظة المنيا، تم اختيارهم بحيث يتمثل فيهم تنوع المدارس ما بين القرى والمدن، وتنوع المؤهلات الدراسية (تربوي وغير تربوي)، وتنوع عدد سنوات الخبرة.

### أدوات الدراسة

**أولاً ـ استبانة تقييم المعلم لتفعيل منهج الدراسات الاجتماعية المطور للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩).**

قامت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بإعداد استبانة تقييم المعلم لتفعيل المنهج، وفيما يلي وصفٌ لمكونات الاستبانة:

**الهدف من الأداة:** تقويم تفعيل المنهج داخل المؤسسة التعليمية.

**مستخدم الأداة:** المعلم.

**تعليمات التطبيق:** تتضمن مجموعة من التعليمات التي توضح للمعلم كيفية الاستجابة لبنود الاستبانة، وكيفية اختيار التقدير المناسب للعبارات.

**البيانات الأساسية:** تتضمن مجموعة من البيانات الخاصة بالمدرسة محل التطبيق، والمعلم مستخدم الأداة، من حيث مؤهله الدراسي، وخبرته، وعدد سنوات العمل، والمرحلة التعليمية، ونوعية التعليم الذى يتبعه (تعليم عام، تعليم خاص).

**عبارات الاستبانة ومحتواها:** تم تحديد مجموعة من البنود الرئيسة لعملية تفعيل المنهج، ولكل بند مجموعة من العبارات التي تقيس مستوى تفعيل المعلم له، من خلال أربعة تقديرات (دائماً ـ غالباً ـ أحياناً ـ نادراً)، ويعطى كل تقدير من التقديرات الأربعة درجة من بين (٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. ومن ثم تكونت الاستبانة من (٨) بنود، و(٦٢) عبارة. والجدول رقم (١) يوضح بنود تفعيل المنهج وعدد العبارات لكل بند.

**الجدول رقم (١)**
**بنود تفعيل المنهج وعدد العبارات لكل بند**

| رقم | البنود | عدد العبارات |
|---|---|---|
| ١ | توظيف المنهج | ٦ |
| ٢ | استخدام الموارد البيئية والمحلية | ٩ |
| ٣ | تنمية المهارات لدى المتعلمين | ٥ |
| ٤ | أدلة المعلم | ٦ |
| ٥ | خطة الأنشطة التربوية | ١٥ |
| ٦ | تحقيق الأنشطة التربوية لأهداف المنهج | ٦ |
| ٧ | إمكانات المجتمع المحلى وتنفيذ الأنشطة | ٩ |
| ٨ | الأنشطة التربوية الخارجية | ٦ |
| | المجموع | ٦٢ |

## صدق الاستبانة

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة في مجال المناهج ومجال الجودة والاعتماد ـ ملحق رقم (١) ـ للتحقق من صدقها، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أكد المحكمون على صلاحية الاستبانة ومناسبتها لتحقيق الهدف من استخدامها.

## ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وحساب معامل ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة على عينة (٣٠) معلماً. وكان معامل الثبات (٠,٩٢) وهو معامل مرتفع، مما يدل على ثبات الاستبانة.

## ثانياً ـ بطاقة ملاحظة تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور

مرت عملية تصميم بطاقة الملاحظة بالخطوات الآتية:

**تحديد الهدف من البطاقة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس مستوى تفعيل المعلم لمنهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الأول الإعدادي في العام الدراسي (٢٠٠٨ /٢٠٠٩) ،من واقع أداء معلميها.

**تحديد محتوى البطاقة:** استناداً إلى معياري تفعيل المنهج الدراسي ،اللذين حددتهما الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،وكانا كالآتي:

**المعيار الأول: توافر ممارسات داعمة للمنهج**

- يوظف المنهج بما يربطه بالقضايا والمشكلات المعاصرة.

- ينفذ المنهج باستخدام الموارد البيئية والمحلية المتاحة.
- يفعل المنهج بما يساعد على تنمية مهارات المتعلمين.
- تستخدم الأدلة التعليمية بفعالية بما يحقق أهداف المنهج.

**المعيار الثاني: توافر أنشطة صفية ولا صفية فعالة:**

المؤشرات

- توجد خطة أنشطة صفية ولا صفية متنوعة تلبي احتياجات المتعلمين ورغباتهم.
- تحقق الأنشطة الصفية واللاصفية أهداف المنهج المحددة.
- يراعي الاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي في تنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية المختلفة.
- تشترك المؤسسة في الأنشطة التربوية الخارجية.

وبالاطلاع على أدبيات تربوية تناولت مقاييس التقدير المتدرجة مثل:

(Glathorn, 1999)، (Charlotte, 1996)، (Moskal, 2000)، (Mertler, 2001)، (Shepherd & Mullane, 2008).

قام الباحثان بتحديد أربعة مستويات للأداء في كل مؤشر من المؤشرات، لتكون مقياس التقدير المتدرج (Rubrics)، وهى:

**المستوى الأول:** يشير إلى أن المعلم فى حاجة إلى مجهود أكبر، للوصول إلى المستوى الثالث المطلوب تحقيقه، حيث إنه يقوم بأداءات محدودة (غير مرضٍ).

**المستوى الثاني:** يعبر عن المعلم بأداءات أقل من المطلوب تحقيقه، وبحاجة إلى بذل مجهود للوصول إلى المستوى الثالث (نامٍ).

**المستوى الثالث:** هو المستوى الدال على وصول المعلم إلى المستوى المطلوب تحقيقه، أي القيام بالأداءات المطلوبة وفقًا للمؤشر، وقد حقق المعلّم الوصول إلى مستوى المعيار المطلوب وأنه يقوم بأداءات جيدة/كفاءة.

**المستوى الرابع:** هو دليل التميز والتفوق، أي أن المعلم يقوم أو تقوم بأداءات متميزة أو جيدة جدا.

وتم توصيف الأداء في كل مستوى من هذه المستويات، وتحديد قائمة الشواهد والأدلة التي تحدد المستوى الذي يكون عليه أداء المعلم.

## تعليمات البطاقة

تم وضع تعليمات لبطاقة الملاحظة كالآتي:

- توصيف مستويات الأداء الأربعة أمام كل مؤشر من مؤشرات الأداء.
- قائمة الشواهد والأدلة التي تحدد المستوى الذي يكون عليه أداء المعلم أمام كل مؤشر من مؤشرات الأداء.
- تحديد مستوى الأداء الذي ينطبق على المعلم من خلال ملاحظة الأدلة والشواهد المتوافرة.

## تقدير درجات البطاقة وطريقة التصحيح

روعي عند تقدير الدرجات في البطاقة أن تعطى أربع درجات إذا كان الأداء في المستوى الرابع، ويعطى ثلاث درجات إذا كان الأداء في المستوى الثالث، ويعطى درجتان إذا كان الأداء في المستوى الثاني، ودرجة واحدة إذا كان الأداء في المستوى الأول. وبذلك تكون الدرجة الكلية للبطاقة = (عدد المؤشرات التى كان الأداء فيها في المستوى الرابع x ٤)+ (عدد المؤشرات التى كان الأداء فيها في المستوى الثالث x ٣)+ (عدد المؤشرات التى كان الأداء فيها في المستوى الثانيx ٢)+ (عدد المؤشرات التى كان الأداء فيها في المستوى الأول x ١).

## حساب صدق البطاقة

تم حساب صدق بطاقة الملاحظة عن طريق:

## صدق المحتوى

تضمنت هذه المرحلة مراعاة بعض المتطلبات الأساسية عند صياغة بطاقة الملاحظة، مثل:

أ- صياغة البطاقة الأدائية بدقة وعناية بحيث تحتوي على الأداء الذى سيتم ملاحظته.

ب- يجب ألا تحتمل الخطوات الإجرائية أكثر من تفسير للحكم على الأداء الملاحظ.

ج- يجب أن تتم عملية التسجيل مباشرة ثم يلي ذلك عملية التفريغ بعناية ودقة تامة (المفتى، ١٩٨٤).

وقد راعى الباحثان هذه المتطلبات الأساسية عند صياغة المؤشرات ومقاييس التقدير المتدرجة (Rubrics) لكل مؤشر منها.

## صدق المحكمين

بعد إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية، تم عرضها في استطلاع للرأي على مجموعة من المحكمين من خبراء في مجال الجودة والاعتماد وخبراء في المناهج وطرق التدريس لإبداء الرأى حول:

- مناسبة التوصيف لمستويات الأداء داخل كل مؤشر.
- وضوح التعليمات.
- صلاحية البطاقة للتطبيق.
- اقتراح أي تعديلات سواء بالحذف أو بالإضافة.

وبعد عرض الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين، اتفق (٨٥٪) من المحكمين على أن البطاقة تحقق الهدف الذي وضعت من أجله، و التوصيف فيها مناسب لمستويات الأداء داخل كل مؤشر من مؤشرات الأداء، في حين أشار عدد منهم إلى بعض التعديلات وإعادة صياغة لبعض توصيفات مستويات الأداء لتكون قابلة للملاحظة.

وتم إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وتمثل هذه المرحلة الصدق الداخلي أو ما يسمى بصدق المحكمين، وبذلك أصبحت البطاقة صالحة للحصول على الثوابت الإحصائية.

## حساب ثبات بطاقة الملاحظة

لحساب ثبات بطاقة الملاحظة ،اتبعت طريقة ثبات الملاحظة (المفتى، ١٩٨٤) فقد تم الاستعانة بأحد معلمي الدراسات الاجتماعية ذوي الخبرة بالإضافة إلى أحد الباحثين، وتم شرح الهدف من استخدام البطاقة وكيفية استعمالها، وتم إجراء تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من عشرة معلمين في بداية الفصل الدراسي الثانى لعام (٢٠٠٨ /٢٠٠٩).

وقام الباحثان بحساب الثبات عن طريق حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي بين الباحثين لعدد عشرة معلمين، وكانت قيم معامل الاتفاق تتراوح بين (٠,٨٧، ٠,٧٥) مما يدل على ثبات البطاقة والاطمئنان لاستخدامها في الدراسة.

## المعالجات الإحصائية

للتحقق من صحة فرضي الدراسة، استخدم الباحثان برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، (SPSS) وذلك باستخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة، لحساب الفروق بين

متوسطات استجابة عينة الدراسة والمتوسط الاختباري) الفرضي (الذي يشير إلى المستوى المقبول.

## عرض نتائج الدراسة

### أولاً: اختبار صحة الفرض الأول

نص الفرض الأول على أنه: "لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من خلال آرائهم إلى المستوى المقبول".

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض كالآتي:

استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، مع تحديد القيمة الاختبارية"أو المتوسط الفرضي لدرجة تفعيل المنهج، وذلك لكل بند من البنود ولكل معيار من معايير تفعيل المنهج، ومجموع المعايير ككل. ولما كان المستوى المقبول هو المستوى الثالث استناداً إلى درجات الاستجابة لبنود الاستبانة (دائماً ٤، غالباً ٣، أحياناً ٢، نادراً ١)، يصبح المتوسط الفرضي = ٣ × عدد العبارات داخل كل بند.

إذا كانت قيمة"ت"موجبة ودالة فإن هذا يعني تفعيل المنهج بمستوى مقبول، وإذا كانت قيمة "ت" موجبة وغير دالة، وإذا كانت قيمة "ت" سالبة، فإن هذا يعني عدم تفعيل المنهج بالمستوى المقبول. ويوضح الجدول رقم (٢) البيانات اللازمة لاختبار صحة هذا الفرض.

**الجدول رقم (٢)**

**عدد العبارات والمتوسط الفرضي والمتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة ودلالتها لدرجة تفعيل منهج في كل بند من بنود المعيار والمعايير ككل**

| المعيار | البند | ع | م ف | م | ن | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | الأول | ٦ | ١٨ | ١٣,١٢٣ | ٢,٠٤٢ | -١٩,٢٥٠ | ٠,٠٠٠ |
| | الثانى | ٩ | ٢٧ | ٢٣,٤٠٠ | ٥,٠٧٣ | -٥,٧٢٠ | ٠,٠٠٠ |
| | الثالث | ٥ | ١٥ | ١٣,٠٤٦ | ٢,٦٤٨ | -٥,٩٤٨ | ٠,٠٠٠ |
| | الرابع | ٦ | ١٨ | ١٤,٤٦١ | ٢,٤٢٤ | -١١,٧٦٧ | ٠,٠٠٠ |
| | المجموع | ٢٦ | ٧٨ | ٦٤,٠٣٠ | ٧,٥٣٥ | -١٤,٩٤٦ | ٠,٠٠٠ |
| الثانى | الأول | ١٥ | ٤٥ | ٣٨,٣٨٤ | ١٠,٥٧٦ | -٥,٠٤٣ | ٠,٠٠٠ |
| | الثانى | ٦ | ١٨ | ١٦,٦٤٦ | ٤,٢٣٣ | -٢,٥٧٨ | ٠,٠٠٠ |
| | الثالث | ٩ | ٢٧ | ١٧,٥٦٩ | ٦,٠٢٨ | -١٢,٦١٢ | ٠,٠٠٠ |
| | الرابع | ٦ | ١٨ | ١٣,٤٠٠ | ٣,٩٤٤ | -٩,٤٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | المجموع | ٣٦ | ١٠٨ | ٨٦ | ٢١,٠٥٦ | -٨,٤٢٤ | ٠,٠٠٠ |
| المجموع | | ٦٢ | ١٨٦ | ١٥٠,٣٠ | ٢٥,٢٨٤ | -١١,٤٦٩ | ٠,٠٠٠ |

حيث: ع = عدد العبارات الممثلة للبند، م ف = المتوسط الفرضي، م = المتوسط،
ن = الانحراف المعياري، ت: قيمة T

يتضح من الجدول رقم (٢) ما يأتي:

**المعيار الأول:** لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي ـ من خلال آرائهم وفقاً للمعيار الأول ـ إلى المستوى المقبول، إذ إن قيم"ت"للبنود من الأول إلى الرابع كانت على الترتيب (١٩,٢٥٠-)، (٥,٧٢٠-)، (٥,٩٤٨-)، (١١,٧٦٧-)، وقيمة"ت"لمجموع البنود المكونة للمعيار (١٤,٩٤٦-)، وهى قيم سالبة، مما يعني أن متوسط مستوى تفعيل المعلمين لتلك البنود لم يصل إلى المتوسط الفرضي المقبول.

**المعيار الثاني:** لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي ـ من خلال آرائهم وفقاً للمعيار الثاني ـ إلى المستوى المقبول، إذ إن قيم "ت" للبنود من الأول إلى الرابع كانت على الترتيب (٥,٠٤٣-)، (٢,٥٧٨-)، (١٢,٦١٢-، (٩,٤٠٣-)، وقيمة "ت" لمجموع البنود المكونة للمعيار (٨,٤٢٤-)، وهى قيم سالبة، مما يعني أن متوسط مستوى تفعيل تلك البنود لم يصل إلى المتوسط الفرضي المقبول.

**مجموع المعايير:** بناء على أعلاه، لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي ـ من خلال آرائهم وفقاً لمجموع معايير تفعيل المنهج ـ إلى المستوى المقبول، إذ كانت قيمة "ت" (١١,٤٦٩-)، وهى قيمة سالبة تعني أن المتوسط يقل عن المتوسط الفرضي المقبول.

**اختبار صحة الفرض الثاني:** نص الفرض الثانى على أنه: "لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من واقع ملاحظة أدائهم إلى المستوى المقبول".

وقد تم التحقق من صحة هذا الفرض كالآتي:

ـ استخدام اختبار "ت" للمجموعة الواحدة، مع تحديد القيمة الاختبارية أو المتوسط الفرضي لدرجة تفعيل المنهج، وذلك لكل مؤشر من المؤشرات ولكل معيار من معايير تفعيل المنهج، ومجموع المعايير ككل. ولما كان المستوى المقبول هو المستوى الثالث استناداً إلى مقاييس التقدير المتدرجة، يصبح المتوسط الفرضي = ٣.

ـ إذا كانت قيمة "ت" موجبة ودالة فإن هذا يعني تفعيل المنهج بمستوى مقبول، وإذا كانت قيمة"ت"موجبة وغير دالة، وإذا كانت قيمة "ت" سالبة، فإن هذا يعني عدم تفعيل المنهج بالمستوى المقبول. ويوضح الجدول رقم (٣) البيانات اللازمة لاختبار صحة هذا الفرض.

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسط الفرضي والمتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت المحسوبة ودلالتها لدرجة تفعيل المنهج في كل مؤشر من مؤشرات المعيار والمعايير ككل**

| المعيار | المؤشر | م ف | م | ن | ت | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الأول | الأول | ٣ | ٢,٨٤٦ | ٠,٨٣٣ | -١,٤٨٨ | ٠,١٤٢ |
| | الثانى | ٣ | ٢,٦٠٠ | ٠,٩٩٦ | -٣,٢٣٥ | ٠,٠٠٢ |
| | الثالث | ٣ | ٢,٧٣٨ | ٠,٩٢٣ | -٢,٢٨٤ | ٠,٠٢٦ |
| | الرابع | ٣ | ٢,٧٣٨ | ٠,٧٩٦ | -٢,٦٤٩ | ٠,٠١٠ |
| | المجموع | ١٢ | ١٠,٩٢٣ | ٢,٤٤٥ | -٣,٥٥١ | ٠,٠٠١ |
| الثانى | الأول | ٣ | ٢,٢٣٠ | ٠,٩٩٦ | -٦,٢٢٤ | ٠,٠٠٠ |
| | الثانى | ٣ | ٢,٥٦٩ | ٠,٩٦٧ | -٣,٥٨٩ | ٠,٠٠١ |
| | الثالث | ٣ | ٢,١٠٧ | ٠,٩٧٠ | -٧,٤١٥ | ٠,٠٠٠ |
| | الرابع | ٣ | ٢,٢٠٠ | ١,٠٤٨ | -٦,١٥٠ | ٠,٠٠٠ |
| | المجموع | ١٢ | ٩,١٠٧ | ٣,٠٥٧ | -٧,٦٢٧ | ٠,٠٠٠ |
| المجموع | | ٢٤ | ٢٠,٠٣٠ | ٤,٧٦٣ | -٦,٧١٩ | ٠,٠٠٠ |

م ف = المتوسط الفرضى، م = المتوسط، ن = الانحراف المعيارى، ت = قيمة T

يتضح من الجدول رقم (٣) ما يأتي:

**المعيار الأول:** لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي ـ وفقاً للمعيار الأول من واقع ملاحظة أدائهم ـ إلى المستوى المقبول، إذ إن قيم "ت" للمؤشرات من الأول إلى الرابع كانت على الترتيب (١,٤٨٨-)، (٣,٢٣٥)، (٢,٢٨٤)، (٢,٦٤٩)، وقيمة "ت" لمجموع مؤشرات المعيار (٣,٥٥١-)، وهي قيم سالبة، مما يعني أن متوسط مستوى تفعيل تلك البنود لم يصل إلى المتوسط الفرضي المقبول.

**المعيار الثاني:** لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي ـ وفقاً للمعيار الثاني من واقع ملاحظة أدائهم ـ إلى المستوى المقبول، إذ إن قيم "ت" للبنود من الأول إلى الرابع كانت على الترتيب (٦,٢٢٤-)، (٣,٥٨٩-)، (٧,٤١٥)، (٦,١٥٠-)، وقيمة"ت"لمجموع مؤشرات المعيار (٧,٦٢٧-)، وهى قيم سالبة، مما يعني أن متوسط مستوى تفعيل تلك البنود لم يصل إلى المتوسط الفرضي المقبول.

**مجموع المعايير:** بناء على أعلاه، لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي ـ وفقاً لمجموع معايير تفعيل المنهج من واقع ملاحظة أدائهم ـ إلى المستوى المقبول، إذ كانت قيمة"ت" (٦,٧١٩-)، وهى قيمة سالبة تعني أن المتوسط يقل عن المتوسط الفرضي المقبول.

## تفسير النتائج

اتضح من نتائج الدراسة الحالية الخاصة بالفرضين الأول والثاني، تدني مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي، سواء من واقع آرائهم، أو من واقع ملاحظة أدائهم. وعدم وصول مستوى تفعيل ذلك المنهج إلى المستوى المطلوب كما نصت عليه معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

وقد يرجع ذلك إلى بعض العوامل التى أدت إلى هذه النتيجة وهي:

- عدم التدريب الكافي للمعلمين في مجال الجودة والاعتماد ومعاييرها.
- ضعف تفعيل دور وحدات التدريب بالمدارس والإدارات التعليمية.
- غياب التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، مما يضعف من إمكانات الاستفادة من خبرات الهيئة في تدعيم عملية تفعيل المعلمين للمنهج داخل المدرسة.
- وجود عدد من المشكلات التى تحد من تفعيل المنهج، مثل:
- بدء تطبيق المناهج المطورة دون الاهتمام بتدريب المعلمين على تفعيلها.
- عدم وجود دليل للمعلم يسترشد به في تدريس المنهج المطور.
- عدم وجود خطة واضحة للأنشطة اللاصفية المرتبطة بالمنهج المطور.
- ضعف توظيف المعلمين لموارد البيئة المحلية في تنفيذ المنهج.
- غياب التنسيق بين المدرسة والمجتمع المحلي مما يعوق الاستفادة من إمكانات المجتمع المحلي في تدعيم المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه.

وبذلك تم التأكد من صحة فرضي الدراسة التى نصت على:

- "لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من خلال آرائهم إلى المستوى المقبول."
- "لا يصل مستوى تفعيل معلمي الدراسات الاجتماعية للمنهج المطور للصف الأول الإعدادي من واقع ملاحظة أدائهم إلى المستوى المقبول".

وتتفق هذه النتيجة بشكل عام مع نتائج العديد من الدراسات التى تناولت بعض جوانب تفعيل المنهج، وتوصلت إلى تدني مستوى تفعيل تلك الجوانب وكذلك تدني مستوى أداء معلميها، مثل دراسة كل من: (المعافا، ٢٠٠٢)، و(عبدالوهاب، ٢٠٠٣)، و(محمد، ٢٠٠٨). إلا أنها تختلف عن تلك الدراسات فى تركيزها على مجال تفعيل المنهج، كأحد مجالات اعتماد المدارس فى مصر، وتعرف مستوى تفعيل المعلمين لكل مؤشر من مؤشرات هذا المجال. بما

يفيد فى تحديد نقاط القوة والضعف، وتقديم المقترحات التى قد تسهم فى تحسين عمليات تفعيل المعلمين لمنهج الدراسات الاجتماعية.

## التوصيات

في ضوء النتائج التى تم التوصل إليها، توصى الدراسة بـ:

١. ضرورة وجود دليل معلم يسترشد به المعلم في تدريس المنهج المطور.

٢. إعداد خطة واضحة للأنشطة اللاصفية المرتبطة بالمنهج المطور.

٣. تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريسية تنمى مهارات المتعلمين المتعددة.

٤. تدريب المعلمين على توظيف الموارد البيئية وإمكانات البيئة المحلية في تنفيذ المنهج.

٥. وجود تنسيق بين المجتمع المحلي والمدرسة، بما يدعم المدرسة من الاستفادة من إمكانات المجتمع في تحقيق أهدافها.

٦. الاستفادة من خبرات الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تدريب المعلمين وفرق الجودة بالمدارس فيما يخص عملية تفعيل المنهج.

## المقترحات

على ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها والتوصيات أعلاه، تقترح الدراسة إجراء بحوث ودراسات مقترحة، منها:

١. مستوى تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية من مفاهيم الجودة والاعتماد.

٢. اتجاهات معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية نحو الجودة والاعتماد.

٣. برنامج تدريبي مقترح لتحسين تفعيل المعلمين لمنهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الإعدادي.

٤. أثر تفعيل منهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الأول الإعدادي في المستوى التحصيلي للتلاميذ.

٥. فعالية برنامج مقترح قائم على معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد في تنمية أداء معلمي الدراسات الاجتماعية.

## المراجع


أبـو زيـد، صـلاح محمـد جمعة (٢٠٠٣). **تطويـر منهج الدراسات الاجتماعية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء ظاهرة العولمـة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم، جمهورية مصر العربية.

الجزار، عثمان إسماعيل (١٩٩٩). مدى فاعلية مناهج الدراسات الاجتماعية في تنمية المهارات اللازمة لتعلمها لدى تلاميذ التعليم الأساسي وتوزيعها في ضوء المدى والتتابع:"دراسة ميدانية". **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، (٧٧)، ٩٨-١٣٤.

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٩). **وزارة التربية والتعليم: إنجازات التعليم في مجال تطوير المناهج**. تم استرجاعه بتاريخ ٥ يوليو ٢٠٠٩ من موقع وزارة التربية والتعليم الإلكتروني: http:// knowledge.moe.gov.eg

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٨أ). **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: نشأة وتأسيس الهيئة**. تم استرجاعه بتاريخ ٥ يوليو ٢٠٠٩ من موقع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الإلكتروني: www.naqaae.org

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٨ب). **الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد: وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٥ أكتوبر ٢٠٠٨ من موقع الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد الإلكتروني: www.naqaae.org

جمهورية مصر العربية (٢٠٠٣). **وزارة التربية والتعليم: المعايير القومية للتعليم في مصر**. القاهرة: الأمل للطباعة والنشر.

خياط، سلمى بنت عبدالغفور (١٩٨٨). **واقع المناشط اللامنهجية للاجتماعيات بمدارس البنات الثانوية بمدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الدهشـــان، جمـال علي (٢٠٠٧). **الاعتمـاد الأكاديمـي الخبرة الأجنبية والتجربة المصرية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

رجب، أماني علي (٢٠٠٧). **تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء المعايير القومية للتعليم لتنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية.

زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤). **تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم المصري**. المؤتمر العلمي السادس عشر (تكوين المعلم)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ١، ١١٣-١٤٢.

السواعي، عثمان نايف و خشان، أيمن إبراهيم (٢٠٠٥). **معايير الرياضيات والعلوم في غرفة الصف، سلسلة التدريس الفاعل للرياضيات والعلوم**. دبي، الإمارات العربية المتحدة: دار القلم للنشر والتوزيع.

السويدي، غريسة عبدالعزيز (١٩٨٩). **تنمية التفكير الابتكاري عن طريق الانشطة اللاصفية في المواد الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عبد الموجود، محمد عزت (١٩٩٦). **المعلمون في قطر: الواقع والآفاق المستقبلية**. الدوحة (قطر): وزارة التربية والتعليم والثقافة.

عبد الوهاب، علي جودة (٢٠٠٣). مدى استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لمصادر التعلم المتاحة في البيئة المحلية وتوظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بسلطنة عمان. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، جمهورية مصر العربية، (٨٨)، ٢٨ـ٥٤.

العجاجي، عبد الله إبراهيم (١٩٩٨). علاقة طرق تدريس المواد الاجتماعية بالنشاطات الصفية واللاصفية في بعض مدارس المرحلة المتوسطة بنين في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. **إصدارات مركز البحوث التربوية**، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، (١٣٣)، ١-٧٤.

ماك بيث، جون (٢٠٠٢). **حول مسألة المعايير**. ورقة عمل مقدمة لمؤتمر إعداد معلم الغد: الأهداف والمستويات. كلية التربية جامعة الشيخ زايد، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٣١ مارس - ١ أبريل ٢٠٠٢.

محمد، خالد عبد اللطيف (٢٠٠٨). **تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية بالحلقة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة**. المؤتمر العلمي الأول للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية)، جامعة عين شمس، القاهرة، ٢٥-٤٨، ١٩-٢٠ يوليو ٢٠٠٨.

المعافا، محمد يحيى حسين (٢٠٠٢). **تقويم المهارات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي**. المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢، القاهرة، ٢، ٧٠١-٧٢٣.

مغاوري، سناء أبو الفتوح (٢٠٠٦). **تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية في ضوء المهارات الحياتية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها، جمهورية مصر العربية.

المفتي، محمد أمين (١٩٨٤). **سلوك التدريس**. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.

النجار، عبدالوهاب محمد (٢٠٠٧). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام**. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية"جستن"، ١٥- ١٦ مايو ٢٠٠٧، القصيم، المملكة العربية السعودية، ٧٩٣- ٨٠٦.

النجدي، هاني كامل (٢٠٠٦). **تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء المعايير القومية للتعليم في مصر**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

Charlotte, D. (1996). **Enhancing professional practice: A framework for teaching.** Retrieved May 23, 2008, from: www.ascd.org/readingroom/books/danielson96book.html

EdSource online (2005). **Standards and curriculum overview.** Retrieved November 20, 2008, from: http://www.edsource.org/edu_sta.cfm

Glatthorn, A. (1999). **Performance standards and authentic learning.** Eye on education: Larchmont, NY.

Houghton, J. (1996). Academic accreditation: who, what, when, where, and why. **Parks and Recreation, 31**(2), 42-46.

Marzano, R& Kendall, J. (1996). **The fall and rise of standards-based education.** Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, Colorado, U.S.A.

Mertler, C. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. Practical Assessment, **Research & Evaluation, 7**(25), 1-22, Retrieved November 9, 2009 from: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=25.

Moskal, B. (2003). **Developing classroom performance assessments and scoring rubrics.** ERIC Digest. ED481715.

Moskal, B. (2000). Scoring rubrics: what, when and how. practical assessment, **Research & Evaluation, 7**(3), Retrieved November 25, 2009 from: http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=3.

Nelly, M. (1995). Accountability in education in Canada. **Canadian Journal of Education, 20**(1), 1-107.

Saleh, E. (2010). Teachers' perceptions of obstacles to the implementation of geography education standards in Egypt. **Geographical Education, 23,** 49-57.

Shepherd, C. & Mullane, A. (2008). Rubrics: The Key to fairness in performance based assessments. **Journal of College Teaching & Learning, 5**(9), 27-32.

# درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس

**د. محمود عايد حتاملة**
قسم التربية البدنية
كلية التربية البدنية - الجامعة الهاشمية

**د. أحمد شحاتة حسين**
قسم الإدارة وأصول التربية
عمادةالبحث العلمي - الجامعة الهاشمية

**د. راتب محمد داود**
قسم التدريب الرياضي
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك

**أ. عبد المنعم ابو طبنجة**
قسم التربية البدنية
كلية التربية البدنية - الجامعة الهاشمية

# درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس

**د. محمود عايد حتاملة**
قسم التربية البدنية
كلية التربية البدنية - الجامعة الهاشمية

**د. أحمد شحاتة حسين**
قسم الإدارة وأصول التربية
عمادة البحث العلمي - الجامعة الهاشمية

**د. راتب محمد داود**
قسم التدريب الرياضي
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك

**أ. عبد المنعم ابو طبنجة**
قسم التربية البدنية
كلية التربية البدنية - الجامعة الهاشمية

## الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى قياس درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس، وكذلك التعرف إلى الفروق في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين الطلبة تبعاً للمتغيرات (الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي للطالب، والمعدل التراكمي للطالب، والجامعة).

وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي على سنوات الدراسة الأربع والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، وهم يشكلون ما نسبته (١٠٪) من مجتمع الدراسي الكلي البالغ عددهم (٣٤٩٠) طالباً وطالبة في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية. وقد أجاب الطلبة على الاستبانة الخاصة بالدراسة والمكونة من (٥٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات بعد إيجاد معاملات الصدق والثبات لها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة. وجاءت ممارسة الطلبة للاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس على المجالين الثقة والاحترام منخفضة، فيما جاءت ممارسة الطلبة للاتصال الأكاديمي على المجالين الاهتمام و العدالة متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي للطالب، والمعدل التراكمي للطالب). في حين لم يظهر أثر لمتغير الجامعة في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس.

**الكلمات المفتاحية:** الاتصال الأكاديمي، درجة الممارسة، الطلبة، عضو هيئة التدريس، الجامعة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/١/١٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٢/١٢م

# Degree of practicing Academic Communication for Students of physical Education Faculties With Academic Staff at the Jordanian Universities

**Dr. Mahmmoud H. Hatahleh**
Faculty of Physical Education
The Hashemite University

**Dr. Zohair H. Alzoubi**
Faculty of Education Sciences
The Hashemite University

**Dr. Rateb M. Aldawoud**
Faculty of Physical Education
Yarmouk University

**Abed almoenem Abo tabanja**
Faculty of Physical Education
The Hashemite University

## Abstract

The aim of this study was to determine and measure degree of practicing academic Communication of physical education students With academic staff and relation ship of Variances in this practicing towards the (sex, place of residence,student academic level,cumulative average of student and the university) arieties.

In This study sample consisted of (350) male and female students distributed equally at the four academic years at university who were registered in the first academic semester of the year (2008-2009) which formed (10%) of the whole study community (3490)male and female students at the physical education faculties at the Jordanian universities study community students answered the study questionnaire which consisted of (52) paragraphs distributed at four aspects after calculating both the accuracy and stability variances.

Results of this study showed that the degree of practicing academic communication of students was low at both confidence and respect variances while it was low at both interest and straightness variances. Besides, results showed variances with statistical indicators at the (sex, place of residence, student academic level and student cumulative average) aspects while no variances were recorded at university.

**Key words:** academic communication, degree of practice, students, academic stuff, university.

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي بين طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وأعضاء هيئة التدريس

**د. محمود عايد حتاملة**
قسم التربية البدنية
كلية التربية البدنية - الجامعة الهاشمية

**د. أحمد شحاتة حسين**
قسم الإدارة وأصول التربية
عمادة البحث العلمي - الجامعة الهاشمية

**د. راتب محمد داود**
قسم التدريب الرياضي
كلية التربية الرياضية - جامعة اليرموك

**أ. عبد المنعم ابو طبنجة**
قسم التربية البدنية
كلية التربية البدنية - الجامعة الهاشمية

## المقدمة

لقد أدركت الشعوب منذ القدم أهمية الاتصال في حياتها اليومية من أجل تحقيق رغباتها وحاجاتها في أوقات السلم والحرب، فعن طريق الكلمة المسموعة والأصوات والنغمات والموسيقى والحركات والتعبيرات وما دخل في نطاق الاتصال غير اللفظي، استطاعت تلك الشعوب الاتصال بعضها ببعض لتحقيق رغباتها وأهدافها المحددة بظروف وإمكانات عصرها (الخازندار، ١٩٩٥).

لقد صاحب تطور المجتمعات والشعوب في مختلف العصور تطور في عملية الاتصال التي مرت بمراحل متعددة بداية بمرحلة نشوء اللغة إلى مرحلة الاتصالات التقنية الحديثة. وفي ضوء نواتج التراكم الحضاري وكبر حجم المجتمعات وتشابك أوجه النشاط الإنساني واختلاف الأنظمة السياسية والاجتماعية والاقتصادية بدت الحاجة أكثر إلحاحا لمعرفة الجوانب المتصلة بسلوك الاتصال الإنساني على مختلف الأصعدة وخاصة في المؤسسات والمنظمات ومن هنا حظي موضوع الاتصال بأهمية متزايدة في جميع المؤسسات والمنظمات بمختلف أشكالها وغاياتها فنجاح أية مؤسسة متوقف على مدى فاعلية الاتصال (إسماعيل، ٢٠٠٣).

ويشكل الاتصال العنصر المشترك في جميع العمليات الإدارية إذ يمكن من خلاله تبادل المعلومات والحقائق والانفعالات، والاتصالات الجيدة تؤدي إلى التماسك في وحدة متكاملة ضمن تنظيم إداري سليم، فإذا كانت وظيفة الإدارة هي تنفيذ السياسة العامة، فإن عملية الاتصال الجيدة من أهم الوسائل التنفيذية التي يمكن لأي إدارة القيام بواجباتها دون استخدام وحتى يحقق العمل الإداري النتائج المرجوة فإن من الواجب إيجاد نظام اتصال فعال يكفل توصيل البيانات في قنوات الوحدات الإدارية الفرعية التي تشكل النظام الإداري العام لأن

تأثير الاتصال يعني شلل الإدارة واختلالها (زيدان، ١٩٩٨).

ولعل من أكثر العمليات تأثراً بالاتصال هي العملية التربوية. فوجود اتصال بين المعلم والطالب يؤدي دوراً فاعلاً يسهم في إنجاح العملية التربوية وتحقيق النتائج المرجوة منها. وتعتمد العملية التربوية على الاتصال أساساً في سيرها، لذلك انعكس مفهوم الاتصال على الإدارة التربوية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص، وإن القدرة على الاتصال تعد من متطلبات المدير المهنية المهمة. ومن ثمّ فإن الأمر يتطلب منه أن يكون على دراية بكل الأساليب والوسائل والعمليات الاتصالية في مختلف المجالات، كذلك عليه أن يدرك القدرة على تطبيق مهارات الاتصال الجيد بينه وبين العاملين في المدرسة طلاباً ومعلمين ومديرين ومستخدمين، لأن فعالية المدير أصبحت تعتمد بدرجة كبيرة على فعالية الاتصالات التي يمر بها مع موظفيه (الربابعة، ١٩٩٦).

لذا يرى الباحثون أن عملية إعداد مدرس التربية الرياضية ليتحمل مسئولية مهنية لأمر جدير بالأهمية، إذ تتوقف مهارات الاتصال الفعال لديه على إعداده وتأهيله وهي أمور لا يمكن إغفالها لتحقيق أهداف العملية التعليمية. ولذا لابد من الاهتمام والتركيز على التكوين المهني له حتى تكون لمهارات الاتصال فائدة وفاعلية لديه. لذلك لا بد من تأهيل عضو هيئة التدريس وإعداده في الجوانب التربوية والمهنية ليكون ملماً بكل المتغيرات المهنية وما تشمله هذه الجوانب فإنه لابد من وجود مدرس يتم إعداده إعداداً كاملاً بكافة الجوانب التربوية والمهنية ومراعاة ما تشمله هذه الجوانب من طبيعة الاتصال بأطراف المهنة.

ولقد تناول مفهوم الاتصال عدد كبير من العلماء الباحثين، منهم أحمد (٢٠٠١) بأنه مجموعة الطرق والترتيبات والوسائل التي تكفل إنتاج وتوصيل واستخدام البيانات اللازم توافرها للإدارة لتصبح في موقف يمكنها من اتخاذ قرارات سليمة الاتجاه صحيحة التوقيت.

أمّا عابدين (٢٠٠١) فقد عرّفه بأنه العملية التي يتم من خلالها نقل المعلومات والبيانات والأفكار والإرشادات والمقترحات من شخص إلى آخر أو إلى مجموعة أشخاص وإحاطتهم علماً بها، وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة.

وتختلف أنواع الاتصال طبقاً للهدف منه، والوسائل المستخدمة، وحجم الأشخاص ونوعيتهم، وطبيعة الموقف الاتصالي ومن أكثر الأنواع استخداماً في الموقف التعليمي هي:-

- الاتصال الفردي:- ويكون هذا النوع من الاتصال بين شخصين كالاتصال الذي يكون بين المعلم والطالب من أجل بحث موضوع ما، وهذا الموضوع لا يخص طرفاً آخر. ويمكن أن يتميز

هذا النوع من الاتصال بالعمق والشمول والصراحة (عريفج، ٢٠٠١).

- الاتصال المجتمعي:- ويتم هذا النوع من الاتصال بين شخص ومجموعة من الأشخاص ويكون على شكل الدروس والمحاضرات والخطب في المناسبات المختلفة، والندوات والمؤتمرات وبرامج التدريب (عليان وعبد الدبس، ١٩٩٩).

- الاتصال الشفوي:- ويتم هذا النوع من الاتصال عندما يتبادل الحديث أطراف عملية الاتصال، ويمكن أن يحدث هذا في وضع مجتمع فيه الطرفان أو عن طريق استخدام وسائل الاتصال غير المرتبة (نصر الله، ٢٠٠١).

- الاتصال الكتابي:- يعتمد هذا النوع من الاتصال على الكلمة المكتوبة، حيث يساعد هذا النوع في عرض تفاصيل كثيرة وعرض الفكرة بأكثر من أسلوب ومن وسائله الأوامر والتعليمات والتقارير (العجمي، ٢٠٠٠).

وقد أشار (آل عبد الرحمن، ١٩٩٧) إلى أن هناك خمسة عناصر للاتصال هي:-

١. المرسل (Sender) وهو مصدر الرسالة التي يصفها بكلمات أو حركات أو إشارات أو صور ينقلها إلى الآخرين، ويهدف من خلال هذا إثارة سلوك محدد أو الحصول على استجابة محددة بقصد التواصل.

٢. الرسالة (Message) وهي المعاني أو المحتوى التي يريد المرسل أن ينقلها إلى المستقبل.

٣. قناة الإرسال (Channel Communication) وهي القناة أو القنوات التي تمر خلالها الرسالة بين المرسل والمستقبل فهي باختصار عبارة عن قنوات اتصال ونقل المعرفة.

٤. المستقبل (Receiver) وهو الشخص أو مجموعة الأشخاص الذين يقصد المرسل توصيل محتوى الرسالة إليهم.

٥. التغذية الراجعة (Back Feed) عندما ينقل المرسل محتوى الرسالة إلى المستقبل لا يمكنه أن يتأكد من أن رسالته قد فهمت بالطريقة الصحيحة إلا إذا كانت هناك ردة فعل من المستقبل بطريقة مباشرة و أو غير مباشرة ويفهم من خلال المرسل أن المستقبل موافق على الرسالة أو رافض لها أو لا رأي له حولها.

إن للمؤسسات التعليمية أهدافاً وقوانين تسعى إلى تحقيقها، وتضم مجموعة من البشر يتحركون لتحقيق هذه الأهداف وهم يتبادلون المعلومات والمشاعر والأحاسيس، فإن أخطر مشكلة تواجهها هذه المؤسسات هي كيفية تنظيمها من الداخل والخارج، على نحو يكفل سهولة الاتصال، وسرعة جريانه وكفايته في الاتجاهات التي تسعى المؤسسة التعليمية إلى تحقيقها، ومن ثّم فإذا لم يتوافر نظام للاتصال فإن المؤسسة التعليمية تبقى جامدة لا

تتحرك، ولا تتفاعل على الرغم من توافر كل المقومات اللازمة من موارد مادية وبشرية، وكأن عملية الاتصال هي عصب الحياة في أي مؤسسة تعليمية (الغافري، ٢٠٠٢) .

إن للاتصال التربوي أو الأكاديمي أثراً كبيراً ذا أهمية خاصة في المؤسسات التعليمية النظامية وغير النظامية فعلى سبيل المثال في الجامعات يتم التفاعل المباشر بين الأستاذ والطالب في قاعة المحاضرات أو خارجها ويعتمد التفاعل التربوي على مدى نجاح الأستاذ في تفعيل مهارات الاتصال بينه وبين الطالب. (يونس والعمري، ١٩٩٤).

والجامعة باعتبارها مؤسسة تربوية وذات أهمية في المجتمع لابد أن تسعى إلى النهوض والارتقاء بالعملية التعليمية داخلها ولا يمكن أن تؤدي دورها بالشكل المطلوب إلا بوجود اتصال فعّال داخلها، وحتى تكون عملية التعليم في الجامعة ناجحة لابد من علاقات طيبة وروابط قوية تصل بين الأساتذة والطلبة، بحيث يشعر الطلبة بحسن المعاملة والمودة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وكذلك آمال مدرسيهم في أن يكونوا طلبة متفوقين دوماً عن طريق تشجيعهم المستمر وحفزهم على الحصول على العلم من المصادر المتعددة وغيرها من الأمور (الخصاونة، ١٩٩٨).

وتعد العملية التدريسية إحدى الوسائل المهمة في إيصال الأفكار والمفاهيم والخبرات من الفرد إلى المجموعة، حيث يقوم المدرس بدور المرسل والطالب بدور المستقبل، وبين هاتين العمليتين تنشأ حالة من الاتصال المتبادل عند مناقشة المواضيع والأفكار بعيدا عن الدور التقليدي في التلقين.ولأن الاتصال بمفهومه العام يعني عملية التفاعل بين المرسل والمستقبل لإيصال رسالة ما ويؤدي هذا الاتصال إلى نتيجتين: التفاعل الإيجابي، والتفاعل السلبي. ويتوقف ذلك على طريقة المرسل في توجيه رسالته وعلى المستقبل في تلقي هذه الرسالة وفهم معانيها. ويقودنا ذلك إلى التأكيد على أهمية وجود أسلوب اتصال فعال بين المدرس (المرسل) والطالب (المستقبل) لإنجاح العملية التربوية، فالمدرس يتولى دور إرسال الفكرة أو المعلومة أو الخبرة، وعلى الطالب استيعاب هذه الفكرة أو المعلومة أو الخبرة وفهمها وتحليلها بالشكل الصحيح، ومن ثمّ لابد من وجود المهارة والفهم لدى المدرس لأساليب الاتصال مع الطلبة.

وهنا لابد من التأكيد على أهمية الاتصال الفعال بين المدرس والطالب في تكوين علاقات إنسانية سليمة تساعد على حل المشكلات وتضمن تحقيق أهداف العملية التعليمية.

ويعدّ المدرس العنصر الأساسي في عملية الاتصال التربوي والأكاديمي، إذ يقوم بدور المتحدث ويرسل المعلومات والخبرات ويستقبلها ويقوم بإدارة النقاش ويخلق جوا من التفاعل

مع الطلبة ومن ثمّ يعزز اتجاهاتهم نحوه ونحو زملائه والمؤسسة الأكاديمية التي يدرسون فيها.

وإذا كان الاتصال مهما بين المعلم والطالب في المدرسة من خلال امتلاك المعلم كافة خيوط هذه العملية في توجيه الرسالة وتلقي مضمونها، فإن أهمية دور المدرس في الجامعة تتضاعف من خلال فتح آفاق الحوار والتعبير الحر والنقاش الموضوعي العقلاني للمشكلات بعيدا عن التشبث بالرأي وامتلاك كافة الأدوار التي لا بد من توزيعها بين المدرس والطلبة لتتاح لهم فرصة المشاركة في التعليق على الأفكار ومناقشتها والوصول إلى أرضية من الاتفاق تنعكس بالضرورة على اندفاعهم نحو المادة التعليمية وانتمائهم الصادق نحو الجامعة.

ولقد قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تتعلق بهذا الموضوع فقد أجرى الخصاونة (١٩٩٨) دراسة بعنوان "مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة" وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة من طلبة الماجستير، واستخدمت الباحثة استبانة لغرض الدراسة ولمعرفة مشاكل الاتصال وبعد تحليل نتائج الدراسة توصلت الباحثة إلى أهم المشاكل التي يعاني منها الطلبة ومنها عدم توافر المواد والتسهيلات اللازمة للتعليم من أجهزة ومعدات، والتحدث مع عضو هيئة التدريس وجها لوجه غير متاح في أغلب الأحيان، ويجد بعض الطلبة صعوبة في التوفيق بين العمل والدراسة، ويوجد نوع من التفضيل بين طالب وآخر عند عضو هيئة التدريس، وكثرة الضوضاء خارج أوقات المحاضرات، وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف عدد السنوات التي قضاها الطالب في برنامج الماجستير في وجود هذه المشاكل، وعدم وجود فروق تعزى إلى الجنس والكلية.

وأجرت الشرمان (١٩٩٩) دراسة بعنوان (مشكلات التواصل بين المعلمين والمشرفين من وجهة نظر المعلمين في محافظة إربد. وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٢) معلماً ومعلمة، وقد استخدمت الباحثة استبانه مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مجالات الدراسة، وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة إلى بعض النتائج منها، عدم التخطيط المسبق للقاءات التي تعقد بين المشرفين والمعلمين، ولا يطلع المشرف المعلم على الخطة الإشرافية وكذلك توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة والمؤهل العلمي.

وقام عبد الحميد (٢٠٠٠) بدراسة بعنوان "الفروق في مهارات الاتصال لدى المدرب الرياضي في مسابقات الميدان والمضمار بين تقييم كل من المدرب واللاعبين" استهدفت الدراسة

التعرف إلى مهارات الاتصال لدى المدرب الرياضي في مسابقات الميدان والمضمار، واستخدمت ألباحثه المنهج الوصفي، واشتملت عينة البحث على (٤) من مدربي ألعاب القوى وعدد (١٦) لاعباً، واستخدمت الباحثة الاستبانة والمقابلة الشخصية وتحليل الوثائق كأدوات لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات تقييم المدرب لمهاراته الاتصالية ومتوسط درجات تقييم اللاعبين للمهارات الاتصالية للمدرب، يلاحظ من تقييم اللاعبين للمهارات الاتصالية للمدرب أنه بحاجة إلى إتقان العديد من مهارات الاتصال مثل الاستماع الجيد للاعبين.

وقام الغافري (٢٠٠٢) بدراسة هدفت الكشف عن عوائق الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس. تكونت عينة الدراسة من (١٨٥) فرداً منهم (٦٢) عضو هيئة تدريس و (١٢٣) طالبا من الدراسات العليا، واستخدم الباحث في دراسته استبانة تكونت من (٤٥) فقرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات عينة الدراسة متوسطة حول عوائق الاتصال الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا. وكذلك بينت النتائج وجود فروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا على مجالات الدراسة وجاءت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا. وكذلك يوجد فروق تعزى لمتغيري الجنس والكلية وعلى جميع العوائق وعلى الأداء ككل ولصالح الإناث والكليات الاجتماعية والإنسانية.

كما قام إبراهيم (٢٠٠٣) بدراسة بعنوان "بروفيل سمات الشخصية وتأثيره في مهارات الاتصال واتخاذ القرار في المواقف الرياضية " واستهدفت الدراسة التعرف إلى بروفيل سمات الشخصية وتأثيره في مهارات الاتصال واتخاذ القرار في المواقف الرياضية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت العينة عدد (١٠٠) مدرب من بين مدربي الأنشطة الرياضية الآتية: (كرة القدم – كرة السلة – الكرة الطائرة – كرة يد – هوكي الميدان – سباحة – ألعاب قوى – كاراتيه، وأهم الأدوات المستخدمة هي مقياس بروفيل الشخصية للمدرب الرياضي، واختبار مهارات الاتصال للمدرب الرياضي إعداد علاوي، ومقياس اتخاذ القرار للمدرب الرياضي.

وأسفرت هذه الدراسة عن حصول مدربي كرة اليد والسباحة على الترتيب الأول مهارات الاتصال في العبارة رقم (١) ومدربي السباحة على الترتيب الأول في العبارة رقم (٢).

وقام السيد الدباح (٢٠٠٥م) بدراسة بعنوان "فاعلية الاتصال لدى مدربي النشء الرياضي" واستهدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية الاتصال لدى مدربي النشء الرياضي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت العينة عدد (١٢٠) مدرباً رياضياً يمثلون الأنشطة

الرياضية الآتية (كرة يد - كرة سلة - الكرة الطائرة - سباحة - جمباز - جودو)، واهم الأدوات المستخدمة هي قائمة مهارات الاتصال للمدرب الرياضي إعداد رمز مار كنز وتعريب أسامة كامل راتب، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن تميز مدربي بعض الأنشطة الفردية (الجمباز - الجو دو) في مهارة الاتصال على نحو أفضل من مدربي بعض الأنشطة الأخرى (كرة قدم - كرة سلة - الكرة الطائرة)، كما يؤثر المستوى التعليمي في تحسين مهارات الاتصال بين مدربي النشئ الرياضي.

وقام عبادة (٢٠٠٦م) بدراسة بعنوان "تقويم مهارات الاتصال لدى مدرسي التربية الرياضية في محافظة الدقهلية" واستهدفت الدراسة التعرف إلى واقع مهارات الاتصال لدى مدرسي التربية الرياضية في محافظة الدقهلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت العينة (٨٢) مدرس تربية رياضية، وأهم الأدوات المستخدمة هي الاستبانة وقائمة مهارات الاتصال، وأسفرت نتائج هذه الدراسة عن إمكان استخدام مدرس التربية الرياضية الأكثر خبرة مهارات الاتصال غير اللفظي، كما يستخدم مدرس التربية الرياضية الأقل خبرة مهارات الاتصال المباشر.

وقد هدفت دراسة بلوم، تشينك ، وسلميلا (Bloom, Solmela & Schinke, 1997)، المعنونة بـ "تطور مهارات الاتصال لدى الصفوة من مدربي كرة السلة" التعرف إلى تطور مهارات الاتصال لدى الصفوة من مدربي كرة السلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغت العينة ٦ مدربين من ذوي الخبرة العالية في تدريب كرة السلة لفرق المستويات العالية، وأهم الأدوات المستخدمة المقابلة الشخصية المغلقة، وكانت أهم النتائج هي الكشف عن علاقة إيجابية بين تنمية مهارات الاتصال وارتفاع مستوى أداء المدربين في العملية التدريبية، ونجح المدربون في تحقيق التوازن بين الأداء الجيد للاعبين والحفاظ على نجاحهم الدراسي والنجاح في حياتهم الشخصية، وكذلك قدرة المدربين على مساعدة اللاعبين للوصول إلى التكيف.

أما دراسة هينوجوزا، كاتي وبلومفيلد (Hinogosa, Cathey & Bloomfield, 1998) المعنونة بـ (العلاقة بين خصائص الشخصية وتدريب الاتصال للقيادات المدرسية) فقد هدفت التعرف إلى العلاقة بين خصائص الشخصية وتدريب الاتصال للقيادات المدرسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغ حجم العينة (٣١٢) فرداً من القيادات المنتقاة من مدارس تكساس العامة، وكان من أهم الأدوات استمارة الاستبيانة، وأهم النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة ما بين خصائص الشخصية وتدريبات الاتصال للقيادات المدرسية.

وأما دراسة مادن (Madden, 2005) التي هي بعنوان "الأهمية النسبية للاتصال

التدريبي المرتبط بقواعد كرة القدم الاسترالية" فقد هدفت التعرف إلى الأهمية النسبية للاتصال التدريبي المرتبط بقواعد كرة القدم الاسترالية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وقد بلغ حجم العينة (٦٠) مدرباً رياضياً من مدربي كرة القدم، وكان من أهم الأدوات مقياس الاتصال الفعال إعداد مادن، وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة سلبية بين مستوى تفوق الفريق وكثرة استخدام المدربين للاتصال في أثناء المباريات. الإطار النظري للدراسة وبالتالي التنور بمشكلة البحث، كما استفادا من طرق اختيار عينة الدراسة وفي بناء أداة الدراسة، وفي منهجية البحث والأساليب ال من خلال استعراض الدراسات السابقة يمكن القول أن الباحثون قد استفادوا من هذه الدراسات في إثراء إحصائية، وكذلك في تفسير نتائج الدراسة. كما إن هذه الدراسة تميزت عن غيرها من الدراسات السابقة كونها تناولت تخصص فيه الجانب العملي الميداني والجانب النظري.

## مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثين في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، وكذلك دراستهم في مراحل الدراسة الجامعية المختلفة في الجامعات الأردنية من بكالوريوس وماجستير ودكتوراه، إضافة إلى ذلك استطلاع آراء بعض الطلبة المسجلين في مرحلة البكالوريوس، لوحظ أن تفاوتا في حالات السهولة والصعوبة في الاتصال بأعضاء هيئة التدريس في الكلية، ولعل ذلك ينعكس مباشرة على قدرتهم على الاتصال بأعضاء هيئة التدريس سواء داخل المحاضرات النظرية أو العملية لإيصال أفكارهم ووجهات نظرهم أو الاتصال بهم خارج أوقات المحاضرات لعرض قضاياهم المتعلقة بحقهم في الإرشاد الأكاديمي أو العلامات الدراسية أو تقديم النصح فيما يتعلق بقضاياهم الشخصية أو الأكاديمية أو العلاقات الإنسانية من ثقة واحترام واهتمام.

ولوحظ أن بعض الطلبة يترددون في الاتصال بعضو هيئة التدريس، وأنه لدى البعض اتجاهات سلبية نحو عضو هيئة التدريس بسبب عدم اهتمامه بآرائهم ومقترحاتهم في حين يشعر بعضهم الآخر بتحسن اتجاهاتهم نحو عضو هيئة التدريس بعد اللقاء الأول.

ونظراً للتوسع والتطور الذي أصاب المجتمعات الجامعية، ومنها كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية التي تضاعف أعداد طلبتها في السنوات الأخيرة وأدى من ثمّ إلى زيادة عدد المدرسين، فقد نجمت زيادة ملحوظة في الأنشطة التعليمية المختلفة، مما نتج عنه علاقات متشابكة بين المدرسين والطلبة. ومن هنا لابد من التأكيد على أهمية الاتصال

والحاجة إليه بغرض المحافظة على العملية التعليمية وتحقيق أهدافها.

ونظرا إلى أهمية وجود قنوات مفتوحة وفعالة تعزز العلاقات بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة لما لها من أهمية كبيرة في العملية التربوية والأكاديمية، ولما لأعضاء هيئة التدريس من أثر يحدثونه في الطلبة طوال مدة وجودهم في الجامعة، فقد شعر الباحثون بأهمية القيام بدراسة عن درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس.

## تساؤلات الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلين الآتيين:

١- ما درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي للطالب، والمعدل التراكمي للطالب، والجامعة؟

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس من حيث العدالة في المعاملة والاحترام والثقة والاهتمام، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان هناك فروق في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس باختلاف الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي للطالب، والمعدل التراكمي للطالب، والجامعة.

## أهمية الدراسة

يزيد من أهمية هذه الدراسة كونها تراعي خصوصية كلية التربية الرياضية بوصفها تجمع بين الشقين النظري (داخل قاعة التدريس)، والعملي (داخل الصالة الرياضية أو الملعب)، ومن ثمَّ تقيس درجة الاتصال في الحالتين معاً.

وستساعد نتائج هذه الدراسة أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في

التعرف إلى مواطن القوة والضعف في واقع الاتصال الحالي مع الطلبة، وستساهم في تطوير أساليب اتصال فعالة مع الطلبة تعزز الثقة وتفرض الاحترام والعدالة وتثير الاهتمام وهو ما يساعد على إيجاد أجواء من التعاون والإيجابية بين الطلبة وهيئة التدريس.

## تعريف المصطلحات

**الاتصال الأكاديمي :** هو كل اتصال فعال يؤثر بشكل أو بآخر في تحقيق أهداف الاتصال المرجوة بين طلبة البكالوريوس وأعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية، ويقاس ذلك من خلال درجة استجابة عينة الدراسة على أداة الدراسة المعدة لهذا الغرض والتي اشتملت على أربعة مجالات هي: مجال الثقة، و مجال الاهتمام، ومجال العدالة، ومجال الاحترام.

**الطلبة:** هم طلبة البكالوريوس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية والمسجلين في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

**عضو هيئة التدريس:** هو الأستاذ أو الأستاذ المشارك أو الأستاذ المساعد أو المدرس الذي يقوم بمهام التدريس لطلبة البكالوريوس في الجامعات الأردنية.

**الجامعات:** هي الجامعات الأردنية التي تمنح درجة البكالوريوس في التربية الرياضية وهي (الأردنية، واليرموك، ومؤتة، والهاشمية)

## محددات الدراسة

عند تعميم هذه الدراسة يجب أخذ المحددات الآتية بعين الاعتبار:

- السياق الزماني: تم تنفيذ هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

- السياق المكاني : اقتصرت هذه الدراسة على طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية بمرحلة البكالوريوس.

- تتحدد نتائج الدراسة بالأداة المستخدمة في قياس درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس والمطورة من قبل الباحثين.

## طريقه البحث وإجراءاتها:

### منهاج الدراسة

اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي الذي يستقصي التعرف إلى درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس، إذ يعد هذا المنهج ملائماً للدراسة الحالية.

### مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس في كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية وهي (الأردنية، واليرموك، ومؤتة، والهاشمية) والمسجلين للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٨/٢٠٠٩). والبالغ عددهم (٣٤٩٠) طالباً وطالبة. منهم (١٣١٢) طالبا، و(٢١٧٨) طالبة. يوضح ذلك، أما عينة الدراسة فتكونت من (٣٥٠) طالباً وطالبة.

وتشكل هذه العينة ما يقارب (١٠٪) من مجتمع الدراسة. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية. والجدول رقم (١) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (١)**
**توزيع أفراد مجتمع وعينة الدراسة**

| مجتمع الدراسة الكلي | | | | عينة الدراسة | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الجامعة | ذكور | إناث | المجموع | ذكور | إناث | المجموع | النسبة |
| الأردنية | ٤٠٧ | ٥٩٣ | ١٠٠٠ | ٤١ | ٥٩ | ١٠٠ | ٪١٠ |
| اليرموك | ٤١١ | ٥٨٩ | ١٠٠٠ | ٤١ | ٦٠ | ١٠١ | ٪١٠ |
| مؤتة | ٣٣٦ | ٧١٤ | ١٠٥٠ | ٣٤ | ٧١ | ١٠٥ | ٪١٠ |
| الهاشمية | ١٧٦ | ٢٦٤ | ٤٤٠ | ١٨ | ٢٦ | ٤٤ | ٪١٠ |
| المجموع | ١٣١٢ | ٢٣٧٨ | ٣٤٩٠ | ١٣٣ | ٢١٧ | ٣٥٠ | ٪١٠ |

### أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون الاستبانه بوصفها وسيلة أساسية لجمع البيانات، إذ قاموا بإعداد استبانة من خلال ما يأتي:

- الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع، كدراسة الغافري (٢٠٠٠) ودراسة الشرمان (١٩٩٩)، ودراسة الخصاونة (١٩٩٨).
- بناء على مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة تم تحديد أداة الدراسة ومجالاتها الأربعة وفقراتها بصورتها الأولية بما يتناسب وبيئة الدراسة.

- تم إجراء بعض المقابلات مع بعض الطلبة من كليات التربية الرياضية وتم تسجيل ملاحظاتهم ومقترحاتهم حول موضوع الدراسة.

- تم اقتراح مجموعة من الفقرات من خلال ما سبق من إجراءات بهدف تحديد الفقرات بشكل نهائي.

- تم عرض الاستبانة بفقراتها على مجموعة من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس بهدف تحكيمها من أساتذة في الجامعات الأردنية وعددهم عشرة محكمين، وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الفقرات لمجالاتها ولتحقيق أهداف الدراسة، - تم تعديل بعض الفقرات وشطب بعضها وإضافة فقرات جديدة بناء على رأي المحكمين، لتصبح بصورتها النهائية مكونة من أربعة مجالات و(٥٢) فقرة موزعة على أربعة مجالات على النحو الآتي:

- مجال الثقة (١٣) فقرة.
- ومجال الاهتمام (١٨) فقرة.
- مجال العدالة (١٠) فقرات.
- مجال الاحترام (١١) فقرة.

- اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على قسمين: القسم الأول ويتكون من البيانات الشخصية. أما القسم الثاني فهو الذي يتكون من مجالات الدراسة الأربعة وفقراتها وعددها (٥٢) فقرة.

- وتكون سلم الإجابة من خمسة بدائل أعدت بطريقة ليكرت وذلك على النحو الآتي: درجة الموافقة بشدة (٥) درجات، درجة الموافقة (٤) درجات، درجة محايد(٣) درجات، درجة غير موافق(٢) درجات، ودرجة غير موافق(١) درجة واحدة. والملحق رقم (٢) يبين الاستبانة في صورتها الأولية.

## صدق الأداة

تم التأكد من صدق الأداة من خلال صدق المحتوى المرتبط بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين (أعضاء هيئة التدريس) وقد طلب منهم التأكد من ملاءمة فقرات الاستبانة لموضوعها وبعد إجراء التعديلات عليها في ضوء ملاحظات الأساتذة المحكمين أصبح عدد الفقرات (٥٢) فقرة. حيث تم اعتماد الفقرات التي أجمع عليها (٧٠٪) فأكثر من المحكمين.

## ثبات الأداة

تم بطريقة إعادة (Test- Retest) بفارق زمني مدته أسبوعان على مجموعة تألفت من

(٣٦) من الطلاب والطالبات خارج عينة الدراسة، وتبين أن معامل ثبات الأداة الكلي بلغ (٠,٨٦) وبهدف زيادة الدقة في ثبات الاختبار قام الباحثون بحساب معامل الاتساق الداخلي وذلك باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach- Alpha) فكان الثبات للاختبار الكلي (٠٠,٩٥) وعد هذا المقدار من الثبات دالا على الثبات وكافياً لأغراض هذه الدراسة. والجدول رقم (٢) يبين معاملات ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية في الأداة.

**الجدول رقم (٢)**
**معاملات ثبات الاختبار باستخدام كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية للأداة**

| المجالات | معامل الثبات |
|---|---|
| مجال الثقة | ٠,٩٥ |
| مجال الاهتمام | ٠,٨٩ |
| مجال العدالة | ٠,٩١ |
| مجال الاحترام | ٠,٩٣ |
| معدل الثبات الكلي | ٠,٩٥ |

## إجراءات تصحيح أداة الدراسة

لإجراءات تصحيح أداة الدراسة قام الباحثون بتقسيم درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي إلى ثلاثة مستويات. مرتفع (أكبر من ٣,٥) ومتوسط (٢,٥-٣,٤٩) ومنخفض (أقل من ٢,٥) علماً بأن سلم بدائل الإجابات عن فقرات أداة الدراسة توزع في خمسة مستويات موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة.

## المعالجات الإحصائية

لغايات الإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي (t-test) وتحليل التباين الأحادي للمتغيرات واختبار شيفيه لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية.

## عرض النتائج ومناقشتها

سيتم عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لتساؤلاتها:

## أولاً: عرض نتائج التساؤل الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على كل من مجالات الدراسة الأربعة. وسيتم تالياً عرض النتائج ومناقشتها تبعاً لمجالات الدراسة الأربعة. والجدول رقم (٣) يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على المجالات ككل**

| رقم المجال | المجالات | الرتبة | عدد الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الثقة | ٤ | ١٣ | ١,٩٦ | ٠,٨١ | منخفض |
| ٢ | الاهتمام | ١ | ١٨ | ٢,٨٧ | ٠,٧٤ | متوسط |
| ٣ | العدالة | ٣ | ١٠ | ٢,١٣ | ٠,٨١ | منخفض |
| ٤ | الاحترام | ٢ | ١١ | ٢,٧٨ | ٠,٦٤ | متوسط |
| الدرجة الكلّية | | | ٥٢ | ٢,٤٣ | ٠,٥١ | منخفض |

يلاحظ من النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن الدرجة الكلية لممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس جاءت منخفضة، وجاءت بدرجة متوسطة في المجالين الثاني والثالث. فجاء (مجال الاهتمام) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٢,٨٧) وانحراف معياري (٠,٧٤) وجاء (مجال الاحترام) في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٢,٧٨) وانحراف معياري (٠,٦٤) في حين جاءت درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس منخفضة في المجالين الثالث والرابع. فجاء (مجال العدالة) في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٢,١٣) وانحراف معياري (٠,٨١). وجاء (مجال الثقة) في المرتبة الرابعة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٦) وانحراف معياري (٠,٨١).

ويمكن تفسير هذه النتائج بقلّة توافر المهارات والقدرات الأساسية للاتصال لدى الطرفين. إذ إن الطالب يكتفي باللقاءات مع عضو هيئة التدريس في المحاضرة، بالإضافة إلى ضيق الوقت لدى عضو هيئة التدريس لتفريغ عدد أكبر من الساعات المكتبية، وكذلك قلة اللقاءات التربوية التي تجمع بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعة والطلبة خارج نطاق المحاضرة. فإن مثل هذه اللقاءات التربوية توثق العلاقة الأكاديمية بين الطرفين، وذلك عن طريق طرح الأفكار والآراء حول سير الدراسة وطرح المشكلات التي يمكن أن تجد سبيل الحل أو التخفيف من

حدتها، حيث يمكن من خلال هذه اللقاءات طرح الحلول المناسبة لتفعيل عملية الاتصال.

## ثانياً: عرض نتائج التساؤل الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغيرات الجنس، ومكان الإقامة، والمستوى الدراسي للطالب، والمعدل التراكمي للطالب، والجامعة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم تقسيمه إلى خمسة أسئلة فرعية هي الآتية:-

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس وحسب متغير الجنس والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٤)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) حسب متغير الجنس**

| رقم المجال | المجال | الذكور | | الإناث | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط حسابي | الانحراف معياري | المتوسط حسابي | الانحراف معياري | | |
| ١ | الثقة | ٢,٧٠ | ٠,٦٧ | ٢,٨٣ | ٠,٦١ | ٣,١٨٩ | *٠,٠٠١ |
| ٢ | الاهتمام | ٢,٠٢ | ٠,٧٩ | ٢,٢٠ | ٠,٨٢ | ٣,٣٢١ | *٠,٠٠١ |
| ٣ | العدالة | ١,٨١ | ٠,٧٦ | ٢,٠٦ | ٠,٨٢ | ٤,٨١٨ | *٠,٠٠١ |
| ٤ | الاحترام | ١,٧٨ | ٠,٦٥ | ١,٩٧ | ٠,٦٤ | ٤,٥٤٥ | *٠,٠٠١ |
| الدرجة الكلية | | ٢,٠٨ | ٠,٨٢ | ٢,٢٤ | ٠,٧٩ | ٤,١٥٨ | *٠,٠٠١ |

* مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٤) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات وكذلك في الدرجة الكلية للمجالات. وجميع الفروق كانت لصالح الإناث. أي إن درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس لدى الإناث أكثر من الذكور.

ربما يعزى ذلك إلى أنّ العدد الأكبر من طلبة كليات التربية الرياضية هم من الإناث وهذا قد يجعل طرق الاتصال أكثر بين أعضاء هيئة التدريس والطالبات فإنّ زيادة عدد الطالبات في الشعبة الواحدة يجعلهنّ أكثر جسارة في السؤال والمشاركة سواء داخل المحاضرة أو في

زيارة أعضاء هيئة التدريس في المكتب. وكذلك يدرك أعضاء هيئة التدريس أن هناك هوة بين ما يقدم من مواد عملية في الثانوية العامة وبين ما يقدم من مواد عملية في تخصص التربية الرياضية في الجامعة يجعل خطوط الاتصال بين المدربين والطالبات أكثر في أثناء الإرشاد والنصح حول الطرق المختلفة لإتقان المهارات مما يفتح المجال لزيادة عناصر الاتصال بين الطالبات وأعضاء هيئة التدريس مقارنة مع الطلبة الذكور. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الغافري (٢٠٠٠) ومع نتيجة دراسة (Takizawa, 1998) واختلفت مع دراسة الشرمان (١٩٩٩) ودراسة الخصاونة (١٩٩٨).

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير مكان الإقامة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس حسب متغير مكان الإقامة والجدول رقم (٥) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)**
**حسب متغير مكان الإقامة.**

| رقم المجال | مكان الإقامة / المجال | المدينة | | الريف | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط حسابي | الانحراف معياري | المتوسط حسابي | الانحراف معياري | | |
| ١ | الثقة | ٢,٨٨ | ٠,٧٠ | ٢,٨٦ | ٠,٧٨ | ٣,٢٥٤ | *٠,٠٠١ |
| ٢ | الاهتمام | ٢,٧٣ | ٠,٦٥ | ٢,٨١ | ٠,٦٣ | ٢,٤٦٧ | *٠,٠٠١ |
| ٣ | العدالة | ٢,٠٦ | ٠,٧٥ | ٢,١٧ | ٠,٨٥ | ١,٨١٢ | ٠,٦٧٥ |
| ٤ | الاحترام | ١,٨٨ | ٠,٧٧ | ٢,٠١ | ٠,٨٣ | ٠,٤١٩ | ٠,٧٠ |
| | الدرجة الكلية | ٢,٣٩ | ٠,٦٣ | ٢,٤٨ | ٠,٧٤ | ٠,٨٢٥ | ٠,٥١١ |

* مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الأول والثاني (مجال الثقة، ومجال الاهتمام) فكانت الفروق في مجال الثقة لصالح الطلبة سكان المدينة. في حين كانت الفروق في مجال الاهتمام لصالح الطلبة سكان الريف. كذلك لم تظهر فروق في المجالين الثالث والرابع (العدالة، والاحترام) وكذلك في الدرجة الكلية للمجالات.

ومن خلال استعراض الجدول رقم (٥) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند

مستوى الدلالة (α≤٠,٠٥) تبعاً لمتغير مكان الإقامة. أي ليس هناك أثر لمكان الإقامة في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن طبيعة تخصص التربية الرياضية وما يتضمنه التخصص من مساقات عملية وأخرى نظرية لجميع الطلاب ربما يخفف من الفروقات بين الطلبة في موضوع الاتصال مع أعضاء هيئة التدريس. أي ليس هناك دور لمكان إقامة الطلبة على اتصاله مع أعضاء هيئة التدريس فيما يتعلق بالجانب الأكاديمي.

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير المستوى الدراسي للطالب ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس وحسب متغير المستوى الدراسي للطالب والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت)**
**حسب متغير المستوى الدراسي للطالب**

| رقم المجال | المستوى الدراسي للطالب / المجال | السنة الأولى | | السنة الرابعة | | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط حسابي | الانحراف معياري | المتوسط حسابي | الانحراف معياري | | |
| ١ | الثقة | ٢,٩٨ | ٠,٧٠ | ٢,٧٩ | ٠,٧٧ | ٠,٧٥٢ | ٠,١٧ |
| ٢ | الاهتمام | ٢,٧٧ | ٠,٧٥ | ٢,٩٤ | ٠,٧٢ | ٣,٢٩٧ | *٠,٠٠١ |
| ٣ | العدالة | ٢,٢١ | ٠,٦٩ | ٢,١٤ | ٠,٧١ | ٠,٩١٨ | ٠,٢٢ |
| ٤ | الاحترام | ٢,٥٢ | ٠,٧٩ | ٢,٧٠ | ٠,٦٧ | ٣,١٨٩ | *٠,٠٠١ |
| | الدرجة الكلية | ٢,٧٠ | ٠,٦٨ | ٢,٨٤ | ٠,٧٩ | ١,٠٩١ | ٠,٥٦ |

* مستوى الدلالة الإحصائية (α≤٠,٠٥).

يلاحظ من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين (مجال الاهتمام، ومجال الاحترام) فكانت الفروق لصالح اتجاهات طلبة السنة الرابعة. كذلك لم تظهر فروق في المجالين الأول (الثقة) والثالث (العدالة) وكذلك في الدرجة الكلية للمجالات لاتجاهات الطلبة نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس في

كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية.

و عند استعراض الجدول رقم (٦) يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≥٠,٠٥) تبعاً لمتغير المستوى الدراسي أي ليس هناك أثر لمستوى الطالب الدراسي في درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس.

ويمكن أن تكون هذه النتيجة منطقية إذ إن ما هو مطلوب من الجانب الأكاديمي من طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة هي متطلبات لمساقات مختلفة ويبقى الفرق هو القدرات الفردية للطلبة. ومن ثمّ فإن مستوى الطالب الدراسي ليس له أثر في الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس.

٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير المعدل التراكمي للطالب ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس حسب المعدل التراكمي للطالب والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٧)**
**نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر معدل الطالب التراكمي في اتجاهات الطلبة نحو الاتصال الأكاديمي**

| رقم المجال | المجال | معدل الطالب التراكمي | | | | | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ممتاز المتوسط الحسابي | جيد جدا المتوسط الحسابي | جيد المتوسط الحسابي | مقبول المتوسط الحسابي | تحت المراقبة المتوسط الحسابي | | |
| ١ | الثقة | ٣,٠٦ | ٢,٨٤ | ٢,٧٩ | ٢,٧٦ | ٢,٦٥ | ٣,٦٤ | *٠,٠٢ |
| ٢ | الاهتمام | ٢,٨١ | ٢,٧٦ | ٢,٧٩ | ٢,٦٧ | ٢,٧١ | ٢,١٧ | *٠,٠١ |
| ٣ | العدالة | ٢,٨٢ | ٢,٨٥ | ٢,٧٣ | ٢,٧٠ | ٢,٤٨ | ٠,٨٦ | ٠,٥١ |
| ٤ | الاحترام | ٢,٩١ | ٢,٨٨ | ٢,٨٣ | ٢,٧٥ | ٢,٦٤ | ٠,٩٥ | ٠,٣٥ |
| الدرجة الكلية | | ٢,٨٩ | ٢,٨٣ | ٢,٧٩ | ٢,٧٢ | ٢,٦٢ | ٣,٢٢ | ×٠,٠١ |

* مستوى الدلالة الإحصائية (α≥٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين (مجال الثقة، ومجال

الاهتمام) وكذلك في الدرجة الكلية للمجالات. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في المجالين الثالث والرابع (العدالة، والاحترام).

وللكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لمجالات درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس حسب متغير معدل الطالب التراكمي استخدم الباحثون و اختبار شيفيه لمقارنة المتوسطات والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

**الجدول رقم(٨)**
**اختبار شيفيه لبيان مصدر الفروق في معدل الطالب التراكمي**

| المجال | المعدل التراكمي للطالب | المتوسط الحسابي | ممتاز | جيد جدا | جيد | مقبول | تحت المراقبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الثقة | ممتاز | ٣,٠٦ | | | × | × | × |
| | جيد جدا | ٢,٨٤ | | | | | |
| | جيد | ٢,٧٩ | | | | | |
| | مقبول | ٢,٧٦ | | | | | |
| | تحت المراقبة | ٢,٦٥ | | | | | |
| الاهتمام | ممتاز | ٢,٨١ | | × | × | × | × |
| | جيد جدا | ٢,٧٦ | | | | | |
| | جيد | ٢,٧٩ | | | | | |
| | مقبول | ٢,٦٧ | | | | | |
| | تحت المراقبة | ٢,٧١ | | | | | |
| الدرجة الكلية | ممتاز | ٢,٨٩ | | × | × | × | × |
| | جيد جدا | ٢,٨٣ | | | | | |
| | جيد | ٢,٧٩ | | | | | |
| | مقبول | ٢,٧٢ | | | | | |
| | تحت المراقبة | ٢,٦٢ | | | | | |

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج اختبار شيفيه التي أظهرت أن الفروق في معدل الطالب التراكمي على المجالين (مجال الثقة، ومجال الاهتمام) وعلى الدرجة الكلية كانت لصالح الطلبة ذوي المعدل التراكمي (ممتاز). أي أن درجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تكون أكثر ايجابية عند الطلبة المتفوقين أكاديمياً ومعدلاتهم التراكمية (ممتاز)، من غيرهم من الطلبة الأقل معدلاً.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن الطالب المتفوق دراسيا يسعى لأن تكون علاقاته مع أعضاء هيئة التدريس متميزة، إذ يبقى على دوام التواصل معهم من حيث السؤال عن المساقات

ومن ثمّ الزيارة المستمرة إلى مكاتبهم فضلا عن المشاركة في المحاضرات بصورة فعالة، مما يزيد من تقدير المدرس له، ومن ثمّ الانطباع الجيد والنظرة الإيجابية للمجموعة المتميزة من الطلبة.

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس تعزي لمتغير الجامعة ؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الجامعة والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

**الجدول رقم (٩)**
**نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الجامعة في اتجاهات الطلبة نحو الاتصال الأكاديمي**

| رقم المجال | المجال | الجامعة | | | | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | الأردنية | اليرموك | مؤتة | الهاشمية | | |
| | | المتوسط الحسابي | المتوسط الحسابي | المتوسط الحسابي | المتوسط الحسابي | | |
| ١ | الثقة | ٢,٨١ | ٢,٨٨ | ٣,٠٢ | ٢,٨٢ | ٠,٦١٩ | ٠,١٤ |
| ٢ | لاهتمام | ٢,٧٦ | ٢,٧٣ | ٢,٨٤ | ٢,٧٩ | ٠,٥٨٣ | ٠,٣٦ |
| ٣ | العدالة | ٢,١٣ | ٢,٠٨ | ٢,٣٥ | ١,٩٦ | ٠,٤٨٦ | ٠٠,١٩ |
| ٤ | الاحترام | ٢,٤٣ | ٢,١٦ | ٢,٦٧ | ٢,٦٥ | ٠,٩٨١ | ٠,٨٥ |
| الدرجة الكلية | | ٢,٥٣ | ٢,٤٦ | ٢,٧٢ | ٢,٥٦ | ٠,٨٦٠ | ٠,٤١ |

* مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq$ ٠,٠٥).

يتضح من الجدول رقم (٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة لدرجة ممارسة الاتصال الأكاديمي لدى طلبة كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية مع أعضاء هيئة التدريس، وذلك حسب متغير الجامعة.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن طبيعة تخصص التربية الرياضية وما تحتويه الخطط من مساقات سواء مواد عملية أو مواد نظرية، هي تقريبا موحدة بين الجامعات الأردنية، ومن ثمّ لا فرق بين جامعة وأخرى فيما تقدم لطلبة تخصص التربية الرياضية من موضوعات. وبناء على إجابات الطلبة فإن العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس تأخذ جانبا علمياً، وليس هناك فرق بين جامعة وأخرى في هذا المجال.

## التوصيات

- تنظيم لقاءات منظمة بين أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية الرياضية والطلبة.
- ضرورة معالجة القصور في النواحي الإدارية والأكاديمية التي تؤثر في فاعلية الاتصال داخل كليات التربية الرياضية في الجامعات الأردنية.
- التقليل من الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في كليات التربية الرياضية، حتى يتمكن من زيادة الساعات المكتبية للطلبة. ومن ثمّ ينعكس ذلك على العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس.
- التقليل من عدد الطلبة الذين يشرف عليهم المرشد الأكاديمي الواحد، حتى يتمكن عضو هيئة التدريس (المرشد الأكاديمي) من إعطاء الطلبة الوقت الكافي من الاستفسار حول الأمور المتعلقة بالإرشاد والاستفادة من خبرات الأستاذ وتوجيهاته.
- تدريب الطلبة في كليات التربية الرياضية على الاستخدام الأمثل لأجهزة الاتصال الحديثة مثل الإنترنت، وفتح المجال للحوار مع الطلبة بشكل مستمر، لتبادل الأفكار فيما يخص تخصصاتهم ومستقبلهم.

## المراجع


إبراهيم ، وائل، رفاعي (٢٠٠٣). **بروفيل سمات الشخصية للمدرب وتأثيره على مهارات الاتصال واتخاذ القرار**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

احمد، إبراهيم احمد (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية في الألفية الثالثة: الإسكندرية**. مكتبة المعارف الحديثة.

إسماعيل ، محمود حسن (٢٠٠٣) **مبادئ علم الاتصال ونظريات التأثير** . الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

آل عبد الرحمن، سالم عبد الجبار (١٩٩٧). هندسة الاتصال البشري آثارها في الموقف التربوي التعليمي. **مجلة التربية**، قطر، (١٢٣)، ٢٨٨-٢٩٨.

الخازندار، جمال الدين (١٩٩٥) الاستماع الفعال وتأثيره على الاتصالات التنظيمية، **مجلة الإداري**، معهد الإدارة العامة، مسقط، **١٧**(٦١)، ١٦٩-٢٠٠٦.

الخصاونة، باتريشيا قاسم محمد (١٩٩٨). **مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهه نظر طلبة الكلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، اربد، جامعة اليرموك.

الربابعة، إبراهيم محمد (١٩٩٦) **نمط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وأثره على علاقاتهم مع المعلمين في محافظة عجلون**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، أربد ، الأردن.

زيدان، ناريمان (١٩٩٨). **أنماط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظات نابلس، طولكرم، قلقيلية، وعلاقتها باتجاهات الطلبة نحو المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح.

الشرمان ، منيرة محمود (١٩٩٩) **مشكلات التواصل بين المعلمين والمشرفين من وجهة نظر المعلمين في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

عبادة، مسعد على (٢٠٠٦). **تقويم مهارات الاتصال لدى مدرسي التربية الرياضية في محافظة الدقهلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة حلوان، مصر.

عابدين، محمد عبد القادر (٢٠٠١). **الإدارة المدرسية الحديثة**. عمان: دار الشروق.

العجمي، محمد حسين (٢٠٠٠). **الإدارة المدرسية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عريفج، سامي السلطي (٢٠٠١). **الإدارة التربوية المعاصرة**. الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عليان، ربحي مصطفى وعبد الدبس، محمد (١٩٩٩). **وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم**. الأردن: دار صفاء للنشر و التوزيع.

عبد الحميد، غادة محمد (٢٠٠٠). الفروق في مهارات الاتصال لدى المدرب الرياضي في مسابقات الميدان والمضمار بين تقييم كل من المدرب الرياضي واللاعبين. **مجلة بحوث التربية الرياضية الشاملة**، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق ، القاهرة، مصر، (٢٨)، ٩٧-١١٨.

الغافري، سالم سليمان (٢٠٠٢) **معوقات الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في جامعة السلطان قابوس في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

السيد الدباح، محمد أحمد (٢٠٠٥). **فاعلية الاتصال لدى مدربي النشء الرياضي، دراسة مقارنة تحليلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة حلوان.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (٢٠٠١). **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**. الأردن: دار وائل للنشر.

يونس، عبد الرزاق، والعمري بسام (١٩٩٤). اتجاهات طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية نحو الاتصال الأكاديمي مع أعضاء هيئة التدريس. **دراسات إنسانية، ٢١**(١)، ٣٠٩-٣٨٧.

Bloom., Schinke, R. & Solmela, J. (1997). The development of communication skills by elite basketball coaches, coaching and sporting science. **Journal Bome, San Fransisco, 20**(3), 217-222.

Hinogosa, B. Cathey, G. & Bloomfield, R. (1998). The relation ship between personality attributes and communication practices of school superintendents leadership decision making. **Dissertation Abstracts International, 7**(2), 109-139.

Madden, K. (2005). The nature and relative importance of communication in Australian rules football international. **Journal of Sport Pathology,** Oct, **37**(10), 1814-1819

Takizawa, Takeshi.(1998) **Extra-class communication-between graduate students and faculty advisors in higher education.** DAI-A 59/03,p754.

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها

**د. محمد أحمد عيسى**
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية- جامعة الطائف

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها

**د. محمد أحمد عيسى**
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية- جامعة الطائف

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً معلماً من طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية جامعة الطائف، وقد أعد الباحث قائمة بمهارات تدريس البلاغة، وبرنامجاً تدريبياً مقترحاً، واستخدم أداة الدراسة (اختباراً تحصيلياً، وبطاقة للملاحظة). وبعد تجريب البرنامج وتطبيق أدوات الدراسة قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في أدائهم على الاختبار التحصيلي، والمهارات الرئيسة والفرعية لبطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح القياس البعدي، مما يدلّ على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجوانب المعرفية والمهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة).

وفي ضوء نتائج الدراسة تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات، واقتراح عدد من البحوث والدراسات.

**الكلمات المفتاحية:** برنامج تدريبي، البلاغة، مهارات تدريس، الطلاب المعلمون، الاتجاهات الحديثة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٣/١م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/١٣م

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# The Effectiveness of a Suggested Training Program for Developing Pre-Service Teacher Rhetoric Teaching Skills in the Lights of Recent Trends of Teaching Rhetoric

**Dr. Mohamed A. Issa**
Dept. of Curriculum & Educational Technology
Faculty of Education- Taif University

## Abstract

The present study aims at investigating the effectiveness of a suggested training program in developing rhetoric teaching skills of pre-service teachers in the lights of recent trends of teaching Arabic rhetoric. Subjects of the present study consisted of thirty pre-service teachers of enrolled in the Educational Diploma at Taif, Faculty of Education. The researcher has developed a set of tools (a list of rhetoric teaching skills, a suggested training program, an achievement test, and an observation checklist). Based on the analysis of the obtained data, results showed that there were statistically significant differences at the level of (0.01) in means of scores obtained by subjects of the study as reflected in the pre-post tests and scores of collecting data (favoring the treatment group) especially in the achievement test in teaching Arabic rhetoric for pre-service-teachers. This indicates the effectiveness of the suggested training program in developing cognitive aspects of teaching skills necessary for teaching rhetoric to the target subjects of study such as Planning, application, and evaluation in the lights of recent trends to teach rhetoric to Arabic language pre-service teachers.

Moreover, the present study has also come up with some important recommendations and suggestions for further research that may help researchers in the field.

**Key words:** training program, teaching rhetoric, teaching skills, preservice teachers - recent trends .

# فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها

**د. محمد أحمد عيسى**
قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم
كلية التربية- جامعة الطائف

## المقدمة

يعد التكامل بين فنون اللغة ومهاراتها من الاتجاهات الحديثة، التي تسهم في تحقيق أهداف تعليمها وتعلمها؛ فاللغةُ في أساسها وحدةٌ مترابطةٌ، وكلٌّ متكاملٌ، وأيّ تطور لأيٍّ من فنونها أو مهاراتها ينعكس على الفنون والمهارات الأخرى، فاللغةُ أشبه ما يكون بالكائن الحي، الذي يتأثر بأي مؤثر يقع على أي عضو فيه؛ فينمو ويتطور، أو يجمد فيقف، وربما يتخلف عن وضعه الذي كان عليه.

والبلاغة فن من فنون اللغة العربية، تحقق بعض أهداف تعليمها، وتسهم في إتقان مهاراتها؛ إذ يستهدف تدريسها تنمية قدرة الطلاب على التذوق الجمالي، والنقد الأدبي، والقراءة التحليلية، وتربية الإحساس بقيمة الصور التعبيرية، ودورها في تأدية المعنى، وتمكينه في النفس، وتحبيبه إليها، والاستمتاع بألوان الأدب من قصيدة وقصة وتمثيلية ومقالة..؛ عن طريق فهم الخصائص الفنية لكلٍّ منها، وإدراك ما فيها من قيم جمالية، وكذلك تنمية قدرة الطلاب على التعبير الأدبي تحدثاً وكتابةً، وصوغ أفكارهم ومشاعرهم في أساليب تتصف بالبلاغة؛ ومن ثمّ تنمية الإبداع اللغوي لديهم، فضلاً عن أن دراسة البلاغة تمكن الطالب من التذوق الجمالي للأحاديث النبوية، ومعرفة إعجاز القرآن الكريم؛ مما يجعل الإيمان به قوياً وعن بينة (عامر، ٢٠٠٠؛ الوائلي، ٢٠٠٤؛ عطا، ٢٠٠٥؛ الهاشمي، والعزاوي، ٢٠٠٥)

وتستوجب هذه الأهداف العناية بالبلاغة في مراحل التعليم المختلفة، وتقديمها بصورة تمكن الطلاب من الإفادة منها، وتوظيفها في واقع حياتهم؛ إذ لا تقاس قدرة الطلاب على التذوق الأدبي بكثرة ما عرفوه من مصطلحات بلاغية، وما حفظوه من تقسيمات، وإنما بمقدار ما اكتسبوه من مهارة في تذوق جوانب الجمال والإبداع في النصوص الأدبية، والاهتداء إلى الصور البلاغية فيها، وتقدير قيمتها في تجميل الأسلوب، وإكساب الفكرة قوة التأثير؛ إمتاعاً وإقناعاً (الفيل، ١٩٩٧).

وتؤكد الاتجاهات الحديثة في تعليم البلاغة، الاتجاه التكاملي بين الأدب والبلاغة والنقد؛ فالبلاغة لا يمكن أن تتجلّى في أروع صورها، وتُؤتي ثِمارَها على الوجه الأكمل في التعليم اللغوي إلا ممتزجة بالأدب، كما لا يمكن للأدب أن يعطي فرائده الإبداعية بمعزل عن البلاغة؛ فالأدب هو فن التعبير عن التجارب الشعورية في صورة موحية، والبلاغة تقدم الأسس الفنية التي تساعد في إنتاجه وتذوقه؛ ومن ثمَّ فإنَّ الأدب والبلاغة هما وجهان لعملة واحدة، هي الإبداع، والغاية منهما واحدة، هي خلق الذوق الأدبي وتكوينه، ولذا فالربط بينهما واجب، إضافةً إلى يسره وإمكانيته. (البجة، ٢٠٠٥؛ الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩)

والبلاغة هي مركز النقد الأدبي، فهي تقدم جملةً من المعايير الفنية التي ينبغي مراعاتها في العمل الأدبي، ثم يأتي النقد – مستعيناً بهذه المعايير- ليفسر هذا العمل ويحلله ويحكم عليه فكرةً وصورةً ولفظاً، من حيث القيمة والملاءمة والتأثير، ويوازنه بغيره المشابه له أو المقابل؛ ومن ثم بيان قيمته ودرجته الأدبية، وقدرته على التأثير والإمتاع. (خفاجي، ١٩٩٥)، ومن ناحية أخرى فإن "النقد الأدبي بعواطفه وأفكاره وقضاياه من حيث الوضوح والتأثير، هي الوجوه التي لا تختلف عنها البلاغة العربية، فالتواصل والتأثير بينهما بيِّنٌ، والأخذ والعطاء بادٍ". (أبو علي، ١٩٩١)

وبهذا، فالبلاغة أداة من أدوات النقد وإحدى وسائله في فهم النص الأدبي وتفسيره، والكشف عن جمالياته؛ فالأديب ينتج في ضوء الأسس البلاغية المعينة له على صياغة أفكاره، وإبراز انفعالاته، والناقد يتناول هذا النتاج بالتحليل والتفسير، وتطبيق المعايير البلاغية عليه؛ ليضعه في مكانه الصحيح، ومحصلة الفنون الثلاثة: الأدب والبلاغة والنقد "التذوق الأدبي".

كما تؤكد الاتجاهات الحديثة على النظرة البلاغية المتكاملة التي تتجاوز مرحلة المصطلح المحدد والمثال المصاحب له، إلى التحليل البلاغي في إطار العمل الأدبي المتكامل الذي تتآزر أجزاؤه اللغوية والدلالية والنفسية، وتتفاعل لتكوين صورة فنية كلية، والاهتمام بتكوين الذوق الأدبي وإنضاج الحاسة الفنية، وعرض المصطلح البلاغي من غير إسرافٍ ولا إثقالٍ بالتفاصيل والتفريعات دون ضرورة أدبية، وربط البلاغة بواقع الناس وحياتهم، وبأدائها لوظيفتها في التعبير أو الإبلاغ، والتفاعل مع ما يتلاءم من معطيات الأسلوبية والدراسات الأدبية والنقدية والإنسانية الحديثة. (أبو علي، ١٩٩١؛ عودة، ٢٠٠٠؛ الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩).

وكذلك تؤكد علاقة البلاغة بالنحو في التحليل الأدبي؛ فكلاهما من متطلبات فهم النص وتذوقه، فكما يرى الجرجاني -من خلال نظريته في النظم- أنه لا يمكن فصل النحو عن

البلاغة؛ لأنهما يلتقيان في نظم الكلم، وضم بعضه إلى بعض، كما لا يمكن دراسة بلاغة الكلام دون النحو؛ لأنه "الأساس في العلاقات التي تحكم النظم، ففساد التركيب ناشئ عن عدم توخي معاني النحو وأحكامه بين الكلمات." (حمودة، ٢٠٠١)؛ فالنحو والبلاغة "متلازمان كما تتلازم الفائدة والإسناد في الكلام." (بلعيد، ١٩٩٤)، وليس المقصود النحو في شكليته وجفافه، وإنما النحو الذي يقوم على الحس والذوق، وحسن التخير للمعنى الأوفق لمقتضى الحال.

وتبرز علاقة النحو بالبلاغة جليةً في فنّ المعاني، وهناك عدة دراسات تربوية أُجريت في ضوء هذا الفكر، من أبرزها دراسة عوض (١٩٩٢)، التي هدفت إلى تعرف أثر منهج نحوي بلاغي مقترح في تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة طه (١٩٩٥) التي هدفت إلى معرفة أثر تكامل تعليم المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتذوقهم الأدبي، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية، ودراسة فودة (٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعرف فعالية برنامج قائم على الفهم النحوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات فاعلية التكامل بين المفاهيم النحوية والصرفية والبلاغية في تحصيل الطلاب، وتنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لديهم، واتجاهاتهم نحو اللغة العربية.

وفي ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم البلاغة أدبياً وتربوياً، اشتقت مجموعة من أسس تدريس البلاغة، ينبغي على معلم اللغة إدراكها، ومراعاتها في أدائه التدريسي لها؛ حتى تحقق أهدافها، وتصل بالطلاب إلى تذوق الجمال البلاغي في النصوص. ومن هذه الأسس: (أبو علي، ١٩٩١؛ العيسوي، ١٩٩٦؛ عطا، ٢٠٠٥؛ البجة، ٢٠٠٥؛ الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٥؛ الدليمي والوائلي، ٢٠٠٩)

١- توثيق الصلة بين البلاغة والنصوص الأدبية؛ إذ بهذه الصلة يسهل الاتجاه في تدريس البلاغة اتجاهاً ذوقياً خالصاً، يسهم في فهم الأدب وتذوق معانيه، وإدراك أسرار جماله.

٢- النظر إلى العمل الأدبي نظرة متكاملة شاملة؛ فالنَّص الأدبي بنيةٌ كليةٌ متكاملةٌ، تتفاعل أجزاؤه وتتداخل، وتتضافر لتنتجَ عملاً فنياً جميلاً؛ ومن ثم فإن النظر إلى العناصر البلاغية وتجزئتها في معزل عن سائر العناصر الأخرى يشوه العمل الأدبي، ويحجب مكونات أساسية فيه؛ نفسية، أو اجتماعية، أو فكرية.

٣- فهم النص الأدبي أساس لتذوقه بلاغياً، وإدراك أسراره جمالياً؛ فالطالب لا يقف على أسرار

الجمال البلاغي في النص إلا بعد فهم دقيق لمعانيه وصوره الفنية؛ وهذا يعني إخضاع النص للقراءة الجيدة، وفهم معناه، وتحليله، وتقويم فكرته، وعقد الموازنات، ثم تذوق النص وتمثله؛ كل ذلك من خلال الحوار الحي، والنقاش الأدبي.

٤- الاتجاه الأدبي في تدريس البلاغة والتقليل من المصطلحات الجافة؛ فالبلاغة فن أدبي ينضح بالذوق، وليس علماً يهدف إلى إثراء العقل بالمعلومات والمعارف، بل هي فن مبني على الذوق والأحاسيس، وغايته خلق الذوق الأدبي وتنميته لدى الطلاب؛ وهذا يتطلب أن تدرس الفنون البلاغية بطريقة أدبية تحليلية تكشف عن جوانب الجمال والإبداع في النصوص الأدبية الراقية، وتهتم بالصورة البلاغية التي تضفي جمالاً على اللفظ والمعنى، وأثرها في النفس وتحريك المشاعر، وانفعال الوجدان، وفي أثناء ذلك يلم الطلاب بالمفاهيم البلاغية من غير إسراف فيها.

٥- إجراء الموازنات الأدبية؛ فالبلاغة ذات طابع فني تذوقي، مما يعني أن السمة المميزة لدراستها هي السمة الفنية، ولأنَّ الأحكام الفنّية لا تعتمد على حقائق ثابتة، بل على الإحساس والذوق اللذين يكثر اختلاف الناس حولهما؛ فإن الموازنات الأدبية من أجدى الوسائل في تذوق العمل الأدبي، وإبراز ما فيه من صور فنيَّة، وجوانب جمالية، ومواطن الجدة والابتكار عند أديب وتقصير الآخر فيها؛ ومن ثم سرعة تكوين الذوق الأدبي.

٦- تدريب الطلاب تدريباً كافياً على الفنون البلاغية؛ فالبلاغة لا تحقق الغرض منها إلا بكثرة تدريب الطلاب شفوياً وتحريرياً على تأمل النصوص الأدبية، وتذوقها جمالياً؛ بما يعزز وعيهم بمقاييس الجمال البلاغي، ودورها في استكشاف الجمال الأدبي.

٧- تحقيق الترابط بين الوحدات البلاغية، التي تتحد غاياتها وتتقارب آثارها؛ ففي فن البديع محسناتٌ معنويةٌ كالطباق والمقابلة، ولفظيةٌ كالجناس والسجع والازدواج، وفي فن البيان "التشبيه والاستعارة" يمثلان وحدة من جهة اعتمادهما على المشابهة بين طرفين، وفي فن المعاني أساليب طلبية كالأمر والنهي والاستفهام؛ والربط بين الوحدات البلاغية يبرز أسرارها الجمالية، ويبين ما اجتمعت عليه خدمةً للنص الأدبي، وهو ما يعين على النقد الأدبي، وكذلك التأليف بين العبارات.

٨- الاعتماد على الطلاب في الاستقراء والاستنتاج، وتجلية ما في النصوص من فنون بلاغية؛ تنميةً لشخصياتهم الفنية، من خلال ما يديره المعلم من حوار حي، ونقاش أدبي، والمشاركة في التحليل، والنقد والموازنة، والكشف عن الفنون البلاغية.

٩- إبراز العلاقة البلاغية والجوانب النفسية والاجتماعية للأديب؛ فالأديب عندما يؤثر لفظةً،

أو تعبيراً، أو صورةً، أو معنى ما في عمله الأدبي؛ فإن هنالك من الدوافع النفسية والاجتماعية ما يقف وراء هذا الإيثار؛ فالبلاغة ليست ضوابط للشكل وحده، ولكنها إشارات إلى معانٍ، وتخيلاتٍ وتصوراتٍ يدركها الأديب بحسه.

١٠- الإفادة من بلاغة العامية؛ فالبلاغة فطرية في الكلام، تلمح صورها وألوانها في أحاديث الناس اليومية، وليست مقصورة على لغة الأدب وحدها. وفي استثمار التراكيب العامية البلاغية المتصلة بحياة الطلاب، تذليل للصعوبات التي قد تواجههم في فهم كثير من المفاهيم البلاغية، وتحفيزهم للدرس، وبيان أن البلاغة مألوفة لديهم، فهم يعيشونها واقعاً في حياتهم اليومية، وبين أيديهم في أدبهم الحديث المعاصر، وفي الوقت نفسه، موصولة بتراثهم القديم.

١١- إحداث التكامل بين البلاغة وفنون اللغة وفروعها الأخرى؛ فاللغة العربية لغةٌ متكاملةٌ متماسكةٌ في فنونها وفروعها؛ إذ لا فاصل بين فنون الأدب والبلاغة والنقد، وصور الترابط بين البلاغة والنحو والصرف عديدة، والرابطة قوية بين البلاغة والقراءة والتعبير والخط.

مما تقدم، يتضح أن تحقيق البلاغة لأهدافها، وتطبيق الاتجاهات الحديثة في تدريسها، يعتمد بشكل كبير على خبرة معلم اللغة، وتوقد إحساسه بالجمال البلاغي، وبراعة أدائه، وامتلاكه المهارات اللازمة لتدريس البلاغة؛ بما ينعكس على فهم الطلاب، وتذوقهم لما في النص الأدبي من جمال في صوره البلاغية، ووظيفتها في خدمة المعنى في النص.

ولكن بتأمل واقع الدرس البلاغي يُلاحظ أنه أخفق في تحقيق غايته من تكوين الذوق الأدبي لدى الطلاب؛ إذ أظهرت نتائج بعض الدراسات ضعف مستوى الطلاب في اكتساب مقاييس الجمال البلاغي، وتطبيقها في تذوق النصوص الأدبية؛ مما يضطرهم إلى حفظها دون استيعابها وتذوقها، أو القدرة على توظيفها في تعبيرهم؛ ومن ثمّ اتضحت ركاكة أساليبهم، وعدم تناسقها، وجفافها، ومجافاتها للذوق السليم. (عطا، ١٩٩٨؛ أبو جاموس،٢٠٠٠؛ لافي، ٢٠٠٠؛ عطا الله، ٢٠٠١؛ فهمي، ٢٠٠١؛ عبد الحميد، ٢٠٠١).

وقد أظهرت نتائج الدراسات، التي هدفت إلى بحث مشكلات تدريس البلاغة- عدداً من الأسباب، التي أدت إلى تدني مستوى التحصيل البلاغي لدى الطلاب؛ فهماً، وتذوقاً، وتطبيقاً، ونفورهم من الدرس البلاغي. (الحوري، ١٩٩٨؛ خليل، ٢٠٠٠؛ الحشاش، ٢٠٠١؛ المخزومي، ٢٠٠٢؛ المقرمي ٢٠٠٢؛ عايش، ٢٠٠٣؛ البكر، ٢٠٠٦؛ القرني، ٢٠٠٧). ويمكن عرض أهم هذه الأسباب على النحو الآتي:

١- اتباع طرائق تقليدية في تدريس البلاغة؛ تعتمد على الإلقاء وتلقين المعلومات البلاغية،

والوقوف عند استيعاب المصطلح البلاغي، واتباع إجراءات محددة في الكشف عنه، تشبه إجراءات الإعراب وتحليل الجمل في النحو، مع إهمال المهارات الجمالية التذوقية.

٢- قلة التطبيقات والأنشطة التي تنمي مهارات التذوق الأدبي والنقدي؛ إذ تتجه عناية كثير من المعلمين إلى المعلومات البلاغية، وإهمال التحليل الذوقي الجمالي في النص الأدبي، وعقد الموازنات الأدبية.

٣- قصور برنامج إعداد معلم اللغة العربية أكاديمياً ومهنياً؛ وظهر هذا القصور في توقف الدرس البلاغي لدى المعلمين على تقديم المعلومة البلاغية من خلال وضع القاعدة وشرحها في نماذجَ مكررةٍ، وأمثلةٍ مقتضبةٍ مصنوعةٍ، دون العناية بتربية الذوق الأدبي وتنمية مهاراته، وكذلك ضعف قدرتهم على تطبيق الاستراتيجيات والاتجاهات الحديثة في تدريس البلاغة.

٤- عدم وضوح أهداف تعليم البلاغة لدى كثير من معلميها؛ ومن ثمّ فهم لا يضعونها بنظر الاعتبار أو التفكير في كيفية تحقيقها، وربطها بأهداف اللغة الأخرى، وبحياة الطلاب عند أدائهم درس البلاغة.

٥- جمود مقرر البلاغة: محتوى وأمثلةً وعرضاً؛ إذ يركز على المصطلح البلاغي المجرد من خلال نماذج مكررة منقولة، وتدريبات نمطية لا تسهم في تنمية التذوق إلا بالنزر اليسير، ولا ترتبط بحياة الطلاب، وبالدراسات الأدبية الدائمة التطور.

٦- عدم معرفة الطلاب أهداف البلاغة وأهميتها في واقع حياتهم، مما يشعرهم بأن الهدف من دراستها لا يتعدى النجاح، وينسون أنها وسيلة إلى رقي التعبير، وبراعة الأسلوب.

٧- قصور أساليب التقويم والأسئلة الامتحانية؛ إذ تركز على قياس حفظ الطلاب القواعد البلاغية وفهمهم إيّاها، وقلما تقيس مستوى أدائهم في جوانب مهمة من مثل: التحليل والتذوق الجمالي، والربط والموازنة، والنقد والتقويم.

وبالنظر إلى هذه الأسباب، يتضح أن معلمي اللغة يتحملون جانباً كبيراً من قصور الدرس البلاغي في تحقيق أهدافه؛ ولذا أوصت الدراسات السابقة بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي اللغة على مهارات تدريس البلاغة، والاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في تدريسها، من خلال دروس نموذجية في مختلف فنون البلاغة، كما أوصت بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة، وإعطاء البلاغة -محتوى وتدريساً- أهميةً خاصة في هذا الإعداد.

وانطلاقاً من هذه التوصيات، ولعلاج بعض أسباب ضعف مستوى الطلاب في مهارات التذوق الأدبي، أجريت عدة دراسات هدفت إلى تجريب بعض الاستراتيجيات الحديثة، والكشف عن فاعليتها في التحصيل البلاغي لدى الطلاب، منها دراسة كل من: لافي (٢٠٠٠) التعلم

التعاوني، وعطا الله (٢٠٠١) خرائط المفاهيم، وأبوبكر (٢٠٠٣) نموذج أبعاد التعلم، وعبد الحميد (٢٠٠٧) دورة التعلم، وعبد الحافظ (٢٠٠٧) خرائط المفاهيم والعصف الذهني، وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات فاعلية استراتيجياتها في التحصيل البلاغي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

وأما الدراسات التي اهتمت بتنمية كفايات تدريس البلاغة لدى معلمي اللغة، فثمة دراسة إبراهيم (٢٠٠٠) التي هدفت إلى تنمية بعض كفايات تدريس البلاغة أكاديمياً ومهنياً لدى الطالبات المعلمات باستخدام أسلوبي الموديولات والتفاعل الموجه، وقد توصلت النتائج إلى فاعلية هذين الأسلوبين في تنمية الكفايات المحددة لتدريس البلاغة. ودراسة القرني (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرف أثر تدريس برنامج مقترح في علوم البلاغة في تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية لدى الطلاب المعلمين. وقد توصلت النتائج إلى أثر البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي لدى الطلاب المعلمين.

## مشكله الدراسة

مما تقدم يتضح، أن مواجهة مشكلات تدريس البلاغة تتطلب العناية بمعلمي اللغة إعداداً وتدريباً؛ ليتمكنوا من تدريسها بكفاءة تحقق الأهداف المنشودة منها. ولما كان الطالب المعلم يمثل اللبنة الأساس في إعداد معلم اللغة العربية، وهو بعد معلم الغد، وفاقد الشيء لا يعطيه، فلابد من العناية بتمكينه من المهارات اللازمة لأداء وظيفته على الوجه الأكمل، ومنها مهارات تدريس البلاغة؛ ليتمكن من تدريسها، وتنمية مهاراتها لدى الطلاب.

ومن خلال ملاحظة الباحث الميدانية لأداء اثني عشر طالباً معلماً في أثناء تدريسهم البلاغة، وكذلك فحص دفاتر إعدادهم، تبين ما يلي:

- الاعتماد في تدريس البلاغة على الإعداد الجاهز بالمكتبات، أو عبر شبكة "الإنترنت".
- الغاية من تدريس البلاغة تقف عند تعرف الألوان البلاغية وتسميتها، وبيان أنواعها.
- الاعتماد على أمثلة الكتاب المدرسي، وأحيانا يلجأ بعضهم إلى العبارات المصنوعة؛ للتقليل من الجهد المبذول في الشرح، وسرعة تعرف اللون البلاغي، وذكر مصطلحه.
- تكليف الطلاب بقراءة درس البلاغة قراءة صامتة في أثناء الحصة، ثم توجيه بعض الأسئلة حول المعلومات البلاغية بالدرس، وأحياناً يتم عرض الدرس في جداول تملأ بالقواعد والأقسام؛ مما جعل درس البلاغة عقيماً ومملاً، وأدى إلى تمزيق الصورة الأدبية وتشويه جمالها، واتجه بالشرح اتجاهاً نظرياً مقتضباً تحدده أقسام الجداول.
- التركيز على القاعدة البلاغية، وإهمال الجانب التطبيقي الذي يرسخ الفنون البلاغية.

- انتهاء شرح الدرس بتكليف الطلاب بحل تدريبات الكتاب المدرسي، ثم مراجعة الحل بداية الحصة التالية.
- ضعف القدرة على إثراء الدرس البلاغي بالأمثلة والإيضاحات الأدبية، فضلاً عن تدريب الطلاب على توظيف مقاييس الجمال البلاغي في تعبيرهم اللغوي.
- عدم استخدام وسائل تعليمية مناسبة تيسر استيعاب الفن البلاغي وترسخه في الذهن.
- افتقاد درس البلاغة للربط بفنون اللغة الأخرى، وكذلك ربطه بالحياة اليومية للطالب.

ومن هنا، تتحدد مشكلة الدراسة في وجود قصور في أداء الطلاب معلمي اللغة العربية لمهارات تدريس البلاغة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، وقد يرجع هذا إلى أن دراستهم لها ضمن مقرر طرق التدريس يعتمد على الجانب النظري، دون التركيز على تنمية المهارات اللازمة لتدريس البلاغة، والتأكيد على النواحي التطبيقية، والاتجاهات الحديثة في تعليمها.

## أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى ما يلي:

١- تحديد المهارات التدريسية اللازم توافرها في الأداء التدريسي للطلاب معلمي اللغة العربية عند تدريسهم للبلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها.

٢- تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ ومن ثم الارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي للبلاغة بما يحقق أهداف تعليمها؛ وذلك من خلال البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية.

## أسئلة الدراسة

يمكن الإسهام في حل مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الآتية:

١- ما المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها؟

٢- ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتنميه هذه المهارات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

٣- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تدريس البلاغة لدى هؤلاء الطلاب؟

٤- ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى هؤلاء الطلاب في أدائهم التدريسي؟

## أهمية الدراسة

قد تفيد نتائج الدراسة الحالية فيما يأتي:

١- تقديم قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة، تفيد المشرفين التربويين في تدريب معلمي اللغة على ما يلزمهم من هذه المهارات في أثناء الخدمة، وتفيد كذلك برامج إعداد المعلمين في كليات التربية من خلال تدريب طلابها على ممارستها ضمن مقرر طرق التدريس وفي التربية العملية.

٢- تقديم بطاقة ملاحظة، تفيد المشرفين التربويين في تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلمين ومعلمي اللغة في أثناء تدريسهم للبلاغة، ويستفيد منها المعلمون في التقويم الذاتي؛ مما يحقق التنمية المهنية.

٣- تقديم برنامج مقترح يسهم في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين، يمكن الإفادة منه في برنامج إعدادهم، وفي تدريب معلمي اللغة في أثناء الخدمة.

٤- تقديم بعض التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء نتائج الدراسة، يمكن أن تساعد في تطوير تدريس البلاغة؛ بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمها.

## محددات الدراسة

تقتصر الدراسة على ما يأتي:

١- عينة من الطلاب معلمي اللغة العربية، بكلية التربية، جامعة الطائف.

٢- تقويم أداء هؤلاء الطلاب في الجانبين المعرفي والتدريسي للبلاغة، دون التطرق لتقويم أداء طلابهم ومستوى تحصيلهم في البلاغة.

## مصطلحات الدراسة

**البرنامج التدريبي:** مخطط مصمم؛ بهدف تدريب الطلاب معلمي اللغة العربية على مهارات تدريس البلاغة؛ تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها، وتتكون عناصره من الأهداف العامة والسلوكية، والمحتوى، وأنشطة التعليم والتعلم، وأساليب التقويم.

**البـــلاغـــة:** تدور مادة البلاغة لغةً حول وصول الشيء، أو إيصاله إلى غايته ونهايته. تقول: بلغ الشيءُ يبلُغ بُلُوغاً وبَلاَغاً، إذا وصل وانتهى إلى غايته، وتقول: أبلغتُ الشيء إبلاغاً وبلاغاً، وبلغته تبليغاً، إذا أوصلته إلى مراده ونهايته. (ابن منظور، ١٤١٠هـ). وتعرف البلاغة اصطلاحاً عند بعض اللغويين، وبخاصة القدماء، بأنها: مطابقة الكلام لمقتضى حال من يُخاطب به، مع فصاحة مفرداته وجمله، وإصابته مواقع الاقتناع من العقل والتأثير من القلب.( حبَنَّكة، ١٩٩٦)

وانطلاقاً من هذا، حددت البلاغة بأنها: "تأدية المعنى الجليل واضحاً بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النفس أثر خلاب، مع ملاءمة كل كلام للموطن الذي يقال فيه، والأشخاص الذين يخاطبون." (الجارم، وأمين، ١٩٩٣)، وعرفت بأنها: "البحث عن فنية القول، وإذا ما كان الفن هو التعبير عن الإحساس بالجمال؛ فالأدب هو القول المعبر عن الإحساس بالجمال، والبلاغة هي البحث في كيف يعبر القول عن هذا الإحساس". (الخولي، ١٩٩٥)

وعرفها بعض التربويين بأنها: "علم يحدد القوانين التي تحكم الأدب، والتي ينبغي أن يتبعها الأديب في تنظيم أفكاره وترتيبها، وفي اختيار كلماته، والتأليف بينها في نسق صوتي معين". (أحمد، ١٩٩٢)، كما عرفت بأنها: "مجموعة الأسس الجمالية التي يستعان بها في الحكم على قيمة عمل أدبي معين".(طعيمة ومناع، ٢٠٠٠). والبلاغة بهذا تقدم جملة من المعايير الفنية، التي ينبغي مراعاتها في العمل الأدبي حتى يكون فنياً ممتعاً، ومؤثراً في نفس القارئ ومشاعره، بمثل ما هو عليه في نفس الأديب ذاته ومشاعره.

وفي ضوء هذا يمكن تعريف البلاغة بأنها: مجموعة الأسس والمعايير الجمالية التي يقوم عليها العمل الأدبي، وتهدف إلى تقويمه؛ حتى يصل إلى غايته المرجوة، ويحقق به الأديب ما يسعى إليه من إيصال الفكرة أو المعنى، والتأثير والإقناع، وبث الجماليات في النص الأدبي.

**مهارات تدريس البلاغة:** مجموعة من السلوكيات التدريسية المنظمة والمتسلسلة، التي تتعلق بتدريس البلاغة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، والتي يقوم بها الطالب المعلم في دقة، وسهولة، وسرعة تتناسب مع الموقف التعليمي داخل الفصل، وتقاس إجرائياً من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ عند تحديد قائمة المهارات اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها، والمنهج شبه التجريبي؛ لتعرف فاعلية البرنامج التدريبي

المقترح في تنمية الجانب المعرفي والمهارات اللازمة لتدريس البلاغة لدى الطلاب عينة الدراسة، واعتمدت الدراسة على (التصميم القبلي - البعدى للمجموعة الواحدة).

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الدبلوم التربوي تخصص اللغة العربية بكلية التربية، جامعة الطائف، للعام الدراسي (١٤٢٩/١٤٣٠ هـ)، وعددهم (٥٧) طالباً.

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالباً معلماً، يقضون فترة التدريب الميداني بالمرحلة الثانوية خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٢٩/١٤٣٠ هـ)، وقد أنهى هؤلاء الطلاب دراسة مقرر طرق تدريس اللغة العربية، بما يشتمل عليه من طرق تدريس البلاغة.

## أدوات الدراسة

لبناء البرنامج التدريبي المقترح، وأدوات الدراسة (الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة)، سارت الدراسة وفق المراحل الآتية:

**المرحلة الأولى:** تحديد قائمة المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة، وقد تم إعدادها وفق الخطوات والإجراءات الآتية:

**١- تحديد الهدف من القائمة:** يتمثل في تحديد المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة، التي ينبغي توافرها في الأداء التدريسي للطلاب المعلمين عند أدائهم الدرس البلاغي.

**٢- تحديد مصادر بناء القائمة:** تم بناء القائمة واشتقاق محتواها المهاري، من خلال دراسة بعض الدراسات السابقة والكتابات في مجال البلاغة والاتجاهات الحديثة في تعليمها، واستراتيجيات ومهارات تدريسها، وأهداف البلاغة ومشكلات تدريسها، وكيفية التغلب عليها، وقد سبق ذلك في العرض النظري بمقدمة الدراسة؛ ومن خلال هذه المصادر تم التوصل إلى قائمة مبدئية بمهارات تدريس البلاغة.

**٣- ضبط القائمة:** تم عرض القائمة على أربعة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية؛ لتحديد مدى وضوح محتوى عباراتها، ودقة صياغتها، واتساقها مع أهداف الدراسة، وشمولها لمهارات تدريس البلاغة، وما يمكن إضافته، أو حذفه، أو تعديله. وفي ضوء آراء

المحكمين وملاحظتهم أجريت تعديلات طفيفة على صياغة بعض العبارات، وأصبحت القائمة في صورتها النهائية.

**٤- وصف محتوى القائمة في صورتها النهائية:** أصبحت القائمة في شكلها النهائي تشمل (٥٠) مهارة، والجدول رقم (١) التالي يوضح المهارات الرئيسة والفرعية لها.

**الجدول رقم (١)**
**تصنيف مهارات تدريس البلاغة**

| م | المهارات الرئيسة | المهارات الفرعية |
|---|---|---|
| ١ | التخطيط لدرس البلاغة | (١٢) مهارة |
| ٢ | تنفيذ درس البلاغة | (٢٦) مهارة |
| ٣ | تقويم درس البلاغة | (١٢) مهارة |
| | مجموع المهارات | خمسون مهارة |

وبالتوصل إلى قائمة مهارات تدريس البلاغة؛ تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلتها، الذي ينص على: ما المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها؟

**المرحلة الثانية-** إعداد البرنامج التدريبي المقترح: في ضوء الأساس النظري وقائمة المهارات التدريسية بالدراسة الحالية، تم بناء البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين. وقد تضمن البرنامج العناصر الآتية:

**١- أهداف البرنامج:** هَدفَ البرنامج إلى تنمية المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لدى الطلاب معلمي اللغة العربية. ولتحقيق هذا الهدف العام سعى البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تزويد الطلاب بالمعلومات المرتبطة بمفهوم البلاغة، وأهميتها، وتكاملها مع فنون اللغة وفروعها، وأهداف تدريسها، وأسس تدريسها في ضوء الاتجاهات الحديثة؛ وصولاً إلى الوعي بالأداء التدريسي المنشود في الدرس البلاغي.

- إكساب الطلاب المعلومات النظرية المرتبطة بمهارات تدريس البلاغة؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً، وصولاً إلى إتقان الجوانب الأدائية لهذه المهارات.

- تزويد الطلاب ببعض المعارف والاتجاهات والمهارات التدريسية، التي تثري الموقف التعليمي، وتسهم في تنمية أدائهم التدريسي للغة بشكل عام، وللبلاغة بشكل خاص.

- تنمية مهارات التخطيط لدروس البلاغة. وتشمل هذه المهارات ما يأتي:

• تنمية مهارات تحليل محتوى درس البلاغة.

• تنمية مهارات صياغة الأهداف السلوكية لدرس البلاغة.
• تنمية مهارات تحديد الوسائل التعليمية، واستخدامها في الدرس البلاغي.
• تنمية مهارات تحديد الأنشطة التعليمية، واستخدامها في الدرس البلاغي.
• تنمية مهارات اختيار النصوص الأدبية لدرس البلاغة.
- تنمية مهارات تنفيذ درس البلاغة، وتشمل هذه المهارات ما يأتي:
• تنمية مهارات التمهيد لدروس البلاغة.
• تنمية مهارات الحوار والمناقشة، والتحليل البلاغي وطرح الأسئلة في دروس البلاغة.
• تنمية مهارات استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة في تدريس البلاغة، وتصميم دروس بلاغية نموذجية في ضوئها.
- تنمية مهارات التطبيق والتقويم في دروس البلاغة، وتشمل هذه المهارات:
• تنمية مهارات تصميم التطبيقات البلاغية والاختبارات بأنواعها: الشفوية، والمقالية، والموضوعية.

ويندرج تحت هذه الأهداف العامة، مجموعة من الأهداف السلوكية في كل درس من دروس البرنامج.

**٢- محتوى البرنامج:** في ضوء أهداف البرنامج تم وضع محتواه، وقد استعان الباحث في إعداده محتوى البرنامج بجميع الدراسات والكتابات الواردة بقائمة المراجع، والتي تناولت البلاغة وتدريسها، وتقويمها، وبخاصة في ضوء الاتجاهات الحديثة. وقد روعي في اختيار المحتوى أن يكون ملائماً لمستوى الطلاب المعلمين، وحاجاتهم الأكاديمية والمهنية، ومركزاً على الجوانب العملية التطبيقية بدرجة كبيرة.

**٣- تنظيم محتوى البرنامج:** تم تنظيم محتوى البرنامج في جانبيه النظري والعملي التطبيقي، والدروس النموذجية على شكل دروس تدريبية، وهذه الدروس تقع تحت مهارات تدريس البلاغة، وعددها (١٣) درساً، وقد اشتمل كل درس على أهدافه، ومحتواه، وأنشطته، وتدريباته، وأساليب تقويمه.

**٤-الأنشطة والوسائل التعليمية بالبرنامج:** تنوعت الأنشطة المستخدمة في البرنامج، ما بين القيام بالتطبيقات والتدريبات النظرية والعملية للمهارات التدريسية، وتقديم التقارير، وخطط الدروس النموذجية، والأنشطة الجماعية في ورش العمل، والتكليفات المنزلية. كما تم الاستعانة بعدد من الوسائل التعليمية في تنفيذ البرنامج، تمثلت في: السبورة، جهاز الكمبيوتر، ولوحات ورقية مطبوعة.

**٥-طرائق التدريس والتدريب:** تم استخدام عدة طرائق لتدريس محتوى البرنامج المقترح، وتدريب الطلاب على مهارات تدريس البلاغة؛ للاستفادة من مزايا كل طريقة. وهذه الطرائق هي: العرض النظري، والحوار والمناقشة، والتعلم الذاتي، وورش العمل، والتدريس المصغر.

**٦-تقويم البرنامج:** اعتمد الباحث في تقويم البرنامج على الأنواع الآتية:

**أ- التقويم القبلي:** وتمثل في تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة؛ للوقوف على المستوى المبدئي للطلاب عينة الدراسة في مهارات تدريس البلاغة، وفيما يجريه الباحث من مناقشات في بداية تدريس كل درس، وتقويم الأنشطة والواجبات المكلف بها المتدرب.

**ب- التقويم البنائي:** وتمثل فيما يوجهه الباحث من الأسئلة الشفوية في أثناء المناقشة والتدريب، ودراسة موضوعات البرنامج، إضافةً إلى تقويم أداء الطلاب وتوجيههم في ورش العمل والتدريس المصغر؛ وهذا كله جعل المتدرب دائماً نشطاً وإيجابياً في فترة تدريبه؛ وبذلك اكتملت استفادته من البرنامج.

**ج- التقويم النهائي (البعدي):** وتمثل في التدريبات التقويمية المتنوعة عقب كل درس من دروس البرنامج، وفي تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة بعدياً على عينة الدراسة؛ وذلك للحكم على البرنامج ومدى تحقيقه لأهدافه، وتعرف فاعليته في تنمية مستوى أداء العيّنة لمهارات تدريس البلاغة، ومدى قدرتهم على ممارستها في الدرس البلاغي.

**٧- خطة تنفيذ البرنامج:**

يعرض الجدول رقم (٢) الدرس وطرائق التدريس والتدريب وأنشطة المتدربين.

**الجدول رقم (٢)**
**الدرس وطرائق التدريب وأنشطة المتدربين**

| المحور | الدروس | طرائق التدريس والتدريب | أنشطة المتدربين | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| الجانب النظري | ١- مفهوم البلاغة، وأهدافها، وعلاقتها بفنون اللغة وفروعها<br>٢- تدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة | عرض نظري + حلقة نقاش حول أهداف البلاغة، وتكاملها مع فنون اللغة، والاتجاهات الحديثة في تدريسها +تطبيقات + مناقشة أنشطة المتدربين. | القيام بأنشطة وتدريبات الدرس، وتقديمها إلى المدرب بعد الاشتراك في الحلقة النقاشية. | ساعتان |
| مهارات التخطيط لدرس البلاغة | التخطيط لدرس البلاغة:<br>١- التخطيط الجيد لدروس البلاغة، مهاراته الرئيسة، العناصر الرئيسة لخطة درس البلاغة. | عرض نظري عن مفهوم التخطيط، وأهميته، ومهاراته وعناصره في دروس البلاغة + مناقشة وتطبيقات عملية+ مناقشة أنشطة المتدربين. | الاشتراك في النقاش، والقيام بالأنشطة المتضمنة في الدرس، ثم تقديمها إلى المدرب. | ساعة |
| | ٢-تحليل محتوى درس البلاغة: (مفهوم تحليل المحتوى، وأهميته، المحتوى البلاغي، كيفية تحليله إلى مكوناته). | عرض نظري عن مفهوم تحليل محتوى البلاغة وأهميته ومكوناته+مناقشة وتطبيقات+ ورش عمل+أنشطة المتدربين. | القيام بأنشطة الدرس، ثم تقديمها إلى المدرب + تحليل محتوى بعض موضوعات البلاغة، ومناقشتها. | ساعة |

## تابع الجدول رقم (٢)

| المحور | الدروس | طرائق التدريس والتدريب | أنشطة المتدربين | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| مهارات التحليل لدرس البلاغة | ٣- صياغة الأهداف السلوكية لدرس البلاغة:<br>(أهمية تحديد الأهداف السلوكية لدرس البلاغة، وكيفية تحديدها في ضوء الوظيفية معايير الصياغة، مجالاتها، ومستوياتها في دروس البلاغة | عرض نظري عن مفهوم الهدف السلوكي، ومعايير صياغته بما يحقق الوظيفية في تدريس البلاغة+ تطبيقات على صياغة الأهداف ومجالاتها ومستوياتها + ورش عمل + مناقشة أنشطة المتدربين. | القيام بأنشطة الدرس، ثم تقديمها إلى المدرب+ صياغة أهداف لبعض موضوعات البلاغة في ضوء معايير الأهداف ومجالاتها، ومستوياتها، مناقشة ذلك مع الزملاء والمدرب. | ثلاث ساعات |
| | ٤- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة وكيفية استخدامها في دروس البلاغة:<br>(السبورة والأقلام الملونة، الصور والمجسمات، الرسوم والتكوينات الخطية، ومنها: الرسوم التوضيحية، الجداول واللوحات خرائط المفاهيم» | مقدمة + حلقة نقاش حول أهمية الوسائل التعليمية وأنواعها في دروس البلاغة، ومفهوم كل نوع، وأهميته وكيفية تصميمه واستخدامه في دروس البلاغة+ تطبيقات عملية عليها+ مناقشة أنشطة المتدربين. | الاشتراك في حلقة النقاش، والقيام بالتدريبات العملية على الوسائل التعليمية، والأنشطة الواردة في الدرس، وتقديمها إلى المدرب. | ساعة ونصف |
| مهارات التخطيط لدرس البلاغة | ٥- تحديد الأنشطة التعليمية لدرس البلاغة:<br>(قراءات خارجية، جمع شواهد بلاغية، موازنات أدبية، تحليل بلاغي لنصوص أدبية، أنشطة كتابة إبداعية، عمل لوحات وخرائط معرفية وذهنية بلاغية) | مقدمة + حلقة نقاش حول مفهوم الأنشطة التعليمية ودورها في تحقيق أهداف درس البلاغة، وأنواعها، وكيفية تصميمها واستخدامها في دروس البلاغة + تطبيقات + مناقشة أنشطة المتدربين. | الاشتراك في حلقة النقاش، والقيام بالتدريبات العملية، والأنشطة الواردة في الدرس، وتقديمها إلى المدرب. | ساعة |
| | ٦- تحديد النصوص الأدبية لدروس البلاغة:<br>(مفهوم النصوص الأدبية، أنواعها ومعاييرها في دروس البلاغة بما يحقق أهدافها والاتجاهات الحديثة) | مقدمة+حلقة نقاش عن اختيار النصوص الأدبية ( الأمثلة البلاغية) وأنواعها، ومعاييرها في دروس البلاغة+ أمثلة عملية + مناقشة أنشطة المتدربين. | الاشتراك في حلقة النقاش، والقيام بالتدريبات العملية، والأنشطة الواردة بالدرس، وتقديمها إلى المدرب. | ساعة |
| مهارات تنفيذ درس البلاغة | ١- التمهيد لدرس البلاغة:<br>(مفهوم التمهيد، أهميته، شروطه وأساليبه وأنواعه في دروس البلاغة؛ بما يحقق الغاية منه في تعليم البلاغة) | عرض نظري +نقاش + أمثلة عملية لأساليب التمهيد وأنواعه في دروس البلاغة + ورش عمل + تدريس مصغر + مناقشة أنشطة المتدربين | الاشتراك في النقاش، والقيام تدريبات وأنشطة الدرس، تصميم نماذج بلاغية لأساليب التمهيد، وأداؤها في التدريس المصغر. | ساعة ونصف |
| | ٢-مهارات الحوار والمناقشة والتحليل البلاغي وطرح الأسئلة في درس البلاغة: (المفهوم، والأهمية، والاستخدام، والتحليل البلاغي، وصياغة الأسئلة وطرحها في دروس البلاغة. | مقدمة + حلقة نقاش + أمثلة وتطبيقات عملية على مهارات صياغة الأسئلة وطرحها في الحوار والمناقشة والتحليل البلاغي + مناقشة أنشطة المتدربين. | الاشتراك في حلقة النقاش، والقيام بالتدريبات العملية، والأنشطة الواردة في الدرس، وتقديمها إلى المدرب. | ثلاث ساعات |
| | ٣- مهارات استخدام بعض طرائق واستراتيجيات تدريس البلاغة:<br>أ- القياسية.<br>ب-المناقشة الاستقرائية.<br>ج- العصف الذهني.<br>د- التعلم التعاوني. | عرض نظري عن مفهوم كل طريقة أو استراتيجية؛ أهميتها وخطواتها، وكيفية استخدامها في درس البلاغة + تطبيق عملي لدروس نموذجية لها+ ورش عمل + تدريس مصغر + مناقشة أنشطة المتدربين. | القيام بتدريبات وأنشطة الدرس وتقديمها إلى المدرب وتصميم دروس بلاغية، وفق كل طريقة، وبما يحقق الغاية من درس البلاغة، وأداؤها أمام الزملاء والمدرب في التدريس المصغر. | ثلاث ساعات |
| مهارات التطبيق وتقويم درس البلاغة | -مهارات التطبيق وتقويم درس البلاغة:<br>١-التطبيق في دروس البلاغة أهميته، ما يراعى فيه في أثناء مناقشة درس البلاغة وعقب الانتهاء منه بما يحقق الهدف من تدريس البلاغة). | نقاش حول التطبيق البلاغي، أهميته ومعاييره وأنواعه لترسيخ المهارات البلاغية والقدرة على تذوق الفنون الأدبية، وتوظيفها في تعبيرهم+ تطبيقات عملية + مناقشة أنشطة المتدربين. | القيام بتدريبات وأنشطة الدرس، وتقديمها إلى المدرب، وتصميم تطبيقات بلاغية تحقق الغاية من درس البلاغة، وعرضها على المدرب وتبادلها مع الزملاء. | ساعة |

**تابع الجدول رقم (٢)**

| المحور | الدروس | طرائق التدريس والتدريب | أنشطة المتدربين | الزمن |
|---|---|---|---|---|
| مهارات التطبيق وتقويم درس البلاغة | ٢- اختبارات تقويم المهارات البلاغية: (أنواع التقويم وأدواته في دروس البلاغة: الاختبارات الشفوية، والمقالية والموضوعية؛ أسسها، مزاياها، عيوبها، كيفية صياغتها في دروس البلاغة). | عرض نظري لأنواع التقويم وأدواته في التقويم البلاغي، الاختبارات الشفوية + نقاش لدورها في التقويم البلاغي+ عرض نظري للمقالية ثم الموضوعية + نقاش حول صياغة أسئلتهما+ تطبيقات + مناقشة أنشطة المتدربين. | الاشتراك في حلقة النقاش والقيام بالتدريبات العملية وأنشطة الدرس وتقديمها إلى المدرب، وتصميم نماذج لأسئلة اختبارات تقويم مهارات البلاغة، وعرضها على المدرب وتبادلها مع الزملاء. | ثلاث ساعات |
| مجموع ساعات التدريب على البرنامج | | (٢٠) ساعة | | |

**٨- ضبط البرنامج:** تم عرض البرنامج بعناصره السابق بيانها على أربعة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، وثلاثة من المشرفين التربويين؛ لتعرف آرائهم في البرنامج المقترح؛ من حيث مناسبة محتواه، وتدريباته وأنشطته، والوسائل التعليمية، وأساليب التقويم المقترحة؛ لتحقيق أهدافه. وقد أبدى المحكمون موافقة على ملاءمة البرنامج المقترح بمكوناته المختلفة، لتنمية المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين؛ وبذلك أصبح البرنامج في شكله النهائي صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة. (ملحق: ٤ البرنامج التدريبي)، وبذلك تكون الدراسة قد أجابت عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتنمية هذه المهارات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

**المرحلة الثالثة-** إعداد الاختبار التحصيلي

تم إعداد الاختبار التحصيلي لمهارات تدريس البلاغة وفق الخطوات الآتية:

١- **تحديد الهدف من الاختبار:** هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن الطلاب عينة الدراسة من الجوانب المعرفية، المرتبطة بمهارات تدريس البلاغة، التي تم التدريب عليها.

٢- **مفردات الاختبار:** تمت صياغة مفردات الاختبار في ضوء الأهمية النسبية لموضوعات البرنامج مقيسة بالزمن المخصص لتدريسها، وفقاً لخطة تنفيذ البرنامج، وقد تم إعداد مفردات الاختبار بطريقة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، وقد تضمن الاختبار (٥٠) سؤالاً، تم إعطاء درجتين لكل مفردة؛ فصارت الدرجة الكلية للاختبار (١٠٠) درجة، وتم إعداد مفتاح التصحيح اللازم له.

٣- **صدق الاختبار:** تم عرض الاختبار على ثلاثة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية؛ لمعرفة آرائهم في مدى وضوح تعليمات الاختبار، وصحة مفرداته لغوياً وعلمياً، ومناسبتها لمستوى المتدربين، وقياسه للأهداف التي وضع من أجلها. وقد تم تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار، وإضافة بعض المفردات في ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم.

**٤- ثبات الاختبار:** للتأكد من وضوح الهدف من الاختبار وتعليماته، وحساب ثباته، وزمنه، ومعاملات السهولة والصعوبة، تم تطبيق الاختبار على (١٠) من الطلاب؛ وكانت النتائج كالآتي:

أ- وضوح الهدف من الاختبار وتعليماته.

ب- بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للاتساق الداخلي بين الفقرات (٠,٨١)، وهي درجة جيدة تجعل الاختبار صالحاً للتطبيق، وتحقيق أهداف الدراسة.

ج- الزمن المناسب للاختبار (٨٠) دقيقة.

د- وجد أن معامل السهولة يتراوح بين (٠,٣٢ - ٠,٦٢)؛ مما يدل على أن المفردات ليست سهلة جداً، وليست صعبة جداً، وتراوحت قدرة المفردات على التمييز بين (٠,٢ و ٠,٥). وفي ضوء هذا، أصبح الاختبار التحصيلي صالحاً للتطبيق على عينة الدراسة، والجدول رقم (٣) الآتي يبين توزيع أسئلة الاختبار على دروس البرنامج.

**الجدول رقم (٣)**

**توزيع أسئلة الاختبار على المحاور الرئيسة لدروس البرنامج**

| م | الموضوع | أرقام | ع | م | الموضوع | أرقام | ع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الجانب المعرفي | ٦/٣/١ ٣٠/١٦/ | ٥ | ٨ | التمهيد | /٢٨/٢٧/٢٦ | ٣ |
| ٢ | التخطيط | ١٨/١٧/١٢ | ٣ | ٩ | الحوار والمناقشة والتحليل البلاغي | ٣١/٢٩/١٠/٧ ٤٢ /٤١/ | ٦ |
| | | | | | | | |
| ٣ | تحليل المحتوى | ١٩ /٨ /٤ | ٣ | ١٠ | طرائق واستراتيجيات التدريس | ٣٦ / ١٥ /٥ ٤٩/٣٨/٣٧/ | ٦ |
| ٤ | صياغة الأهداف | /٢١ /٢٠ ٢٢ / ٢٣/ ٢٤ / ٢٥ | ٦ | ١١ | التطبيق ومعاييره | ٤٥/٣٩ /٣٤ | ٣ |
| ٥ | استخدام الوسائل التعليمية | ٣٣ / ١٤ ٤٣/ | ٣ | ١٢ | التقويم وأدواته الاختبارات الشفوية والمقالية والموضوعية | ٤٨/١٣/١١/٩ ٥٠ /٤٩/ | ٦ |
| ٦ | الأنشطة التعليمية | ٤٧/٤٦/٤٤ | ٣ | | | | |
| ٧ | تحديد النصوص الأدبية | ٣٥/٣٢/٢ | ٣ | | | | |
| المجموع الكلي ٥٠ سؤالاً | | | | | | | |

**المرحلة الرابعة-** إعداد بطاقة الملاحظة

مر إعداد بطاقة الملاحظة بالخطوات الآتية:

**١- تحديد هدف البطاقة:** وتمثل في تعرف مدى توافر المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في الأداء التدريسي للطلاب عينة الدراسة، ومعرفة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية هذه المهارات لديهم.

**٢- تحديد محتوى البطاقة وصياغة بنودها:** تم الاعتماد في صياغة بنود بطاقة الملاحظة على قائمة المهارات بالدراسة؛ حيث شملت المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة؛ في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً. وبلغ مجمل عبارات البطاقة (٥٠) عبارة صِيغَتْ في صورة إجرائية، ورُوعي ترتيبها ترتيباً منطقياً؛ وفقاً لإجراءات السير في الدرس البلاغي؛ تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً.

**٣- تحديد التقدير الكمي لمستوى الأداء:** تم وضع مقياس متدرج من أربعة مستويات للأداء (٣، ٢، ١، صفر)؛ لتقدير مستوى أداء الطلاب في كل مهارة، فإذا أدى الطالب المهارة بدقة تامة، ودون أية أخطاء يُعطى (٣) درجات، وإذا قام بالأداء بدرجة متوسطة؛ فلم تتعد أخطاؤه مرةً واحدة يُعطى (٢)، وإذا قام بالأداء بدرجة ضعيفة؛ ولم تتجاوز أخطاؤه مرتين أو ثلاثاً يُعطى (١)، أما إذا لم يقم بالأداء فإنه يُعطى (صفراً).

**٤- صياغة تعليمات البطاقة:** تم وضع بعض التعليمات؛ حتى يمكن استخدام البطاقة استخداماً صحيحاً، وهي:

أ- تطبيق البطاقة من بداية الحصة إلى نهايتها.

ب- وضع علامة (√) أمام مستوى الأداء لكل مهارة بعد تأدية الطالب المعلم إيّاها.

ج- تسجيل البيانات الخاصة بالطالب المراد ملاحظة أدائه.

**٥- صدق البطاقة:** للتأكد من صلاحية بطاقة الملاحظة؛ من حيث شمولها ووضوحها، وتحقيقها الهدف الذي وضعت من أجله، تم عرضها على ثلاثة من المتخصصين في طرق تدريس اللغة العربية، وخمسة من المشرفين التربويين. وقد أبدى المحكمون موافقة على شكل الأداة وصياغة عباراتها، ومناسبتها لقياس ما وضعت لقياسه؛ وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية تشمل (٥٠) مهارة. والجدول رقم (٤) الآتي يوضح المهارات الرئيسة والفرعية والأداءات السلوكية الممثلة للبطاقة.

**الجدول رقم (٤)**

**المهارات الرئيسة والفرعية والأداءات السلوكية الممثلة لها في بطاقة الملاحظة**

| المهارات الرئيسة والفرعية | أرقام الأداءات السلوكية الممثلة لها | العدد |
|---|---|---|
| أولا- التخطيط لدرس البلاغة | ١- ١٢ | ١٢ |
| ثانيا- تنفيذ درس البلاغة:<br>١- التمهيد.<br>٢- عرض النصوص الأدبية للفن البلاغي.<br>٣- قراءة النص الأدبي ومناقشة معانيه.<br>٤- المناقشة والتحليل البلاغي.<br>٥- وضع الضوابط البلاغية. | ١٣- ١٥<br>١٦- ١٩<br>٢٠- ٢٣<br>٢٤- ٣٥<br>٣٦- ٣٨ | ٣<br>٤<br>٤<br>١٢<br>٣ |
| ثالثا- تقويم درس البلاغة | ٣٩- ٥٠ | ١٢ |
| المجموع | | ٥٠ |

** تشتمل المهارة الأولى من مهارات التمهيد على ستة أساليب يستخدمها المعلم للتمهيد لدرس البلاغة.

٦- ثبات البطاقة: لإيجاد ثبات البطاقة استخدم الباحث طريقة اتفاق الملاحظين؛ حيث قام الباحث وأحد المعلمين المتعاونين، بتطبيق البطاقة على عينة استطلاعية قوامها (١٠ طلاب) عند تدريسهم للبلاغة، وباستخدام معادلة "كوبر" Coper، (نسبة الاتفاق =عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) × ١٠٠) (المفتى، ١٩٨٤)، كانت نسبة ثبات البطاقة (٠,٨٨)، وهو مستوى جيد من الثبات يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق، والاعتماد عليها في تقييم أداء الطلاب المعلمين في المهارات التدريسية التي تتضمنها.

**المرحلة الخامسة-** التطبيق الميداني للبرنامج

للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع من أسئلة الدراسة تم تجريب البرنامج التدريبي، وفقاً للخطوات الآتية:

**١- اختيار عينة الدارسة:** من طلاب الدبلوم التربوي بكلية التربية، وعددهم (٣٠) طالباً.

**٢- التطبيق القبلي لأداتي الدارسة:** تم تطبيق الاختبار والبطاقة تطبيقاً قبلياً على العينة، بدءاً من الأسبوع الثالث؛ وقد قام الباحث بالتطبيق بنفسه، يعاونه ثلاثة من المعلمين المتعاونين بمدارس التدريب، بعد مناقشتهم في كيفية الملاحظة، وتقدير الدرجات، وتزويدهم بشرح كتابي لعناصر البطاقة، وبنسخة من البرنامج التدريبي

**٣- تدريس البرنامج:** اتبعت الإجراءات الآتية عند تدريس البرنامج:

- تم الاجتماع بالطلاب المعلمين؛ لتوضيح الهدف من البرنامج، وأهميته في الارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي للغة عامة والبلاغة خاصة، وطريقة السير في دراسة البرنامج؛ للاستفادة الجيدة منه، وكذلك الاستماع إليهم، والإجابة عن أسئلتهم، واستفساراتهم حول البرنامج وطريقة دراسته.
- تم تزويد جميع أفراد العينة بنسخة كاملة من البرنامج التدريبي.
- طُلب من كل طالب قراءة كل درس على حدة، والقيام بتدريباته وأنشطته، قبل حضور اللقاء المحدد.
- تم الاتفاق على عقد لقاءين أسبوعياً، يومي السبت والأربعاء، لمدة ساعتين في اللقاء؛ من الواحدة ظهراً عقب الانتهاء من التربية العملية، ويتم في هذا اللقاء تناول المادة التعليمية لدروس البرنامج، والتدريب على الجانب الأدائي للمهارات التدريسية، وفقاً لخطة تنفيذ البرنامج السابق عرضها.
- تُجرى مناقشة مفتوحة في بداية كل لقاء؛ للتأكد من جدية الطلاب في قراءة كل درس من دروس البرنامج، وأداء تدريباته، والتكليفات المطلوبة، والرد على أسئلتهم، وتذليل أية صعوبات تواجههم.

• في نهاية كل درس يكلّف الطلاب بدراسة الدرس التالي، وأداء بعض التطبيقات كأنشطة منزلية.

• يقدم المتدربون أوراق عمل لبعض الأنشطة الموجودة في الدروس التدريبية، وهذه الأوراق تتم مناقشتها مع الباحث والزملاء.

• عُقدت لقاءات فردية مع الطلاب الذين تغيبوا في بعض دروس البرنامج؛ ليلموا بالقدر الذي فاتهم.

• تم التواصل عبر البريد الإلكتروني بين المدرب والطلاب؛ لتلقي بعض التكليفات، والرد على استفساراتهم، وتعزيز أدائهم في دراسة البرنامج، والتدريب على مهاراته.

• كان الباحث يناقش مع كل أفراد المجموعة التجريبية الملاحظات التي سجلها لحصص دروس البلاغة التي حضرها، وكذلك التي سجلها الطلاب على أداء بعضهم بعضاً.

• تدريس مصغر، وتم فيه قيام بعض الطلاب بشرح درس من دروس البلاغة أمام زملائهم؛ ثم مناقشة الأداء التدريسي لكل طالب في ضوء مهارات تدريس البلاغة.

• استغرق تطبيق البرنامج عشرين ساعة، موزعة على خمسة أسابيع بدءاً من الأسبوع السادس وحتى الأسبوع العاشر، الفصل الدراسي الثاني (١٤٣٠هـ).

**٤- التطبيق البعدي لأداتي الدراسة:** بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، تم تطبيق الاختبار وبطاقة الملاحظة بعدياً، بطريقة التطبيق القبلي ذاتها، بدءاً من الأسبوع الحادي عشر.

## الأساليب الإحصائية

لقد استخدمت الدراسة المعالجات والأساليب الإحصائية:

١- اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة.

٢- مقياس ($\eta^2$) لتحديد مستويات حجم التأثير.

## عرض نتائج الدراسة، ومناقشتها

فيما يلي عرض النتائج ومناقشتها وفقاً لتسلسل أسئلة الدراسة:

### عرض نتائج السؤال الأول

نَصَّ هذا السؤال على: ما المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بالتوصل إلى قائمة بالمهارات اللازمة لتدريس

البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها، وقد سبق تناول هذه القائمة ضمن إجراءات إعداد أدوات الدراسة وبرنامجها.

## عرض نتائج السؤال الثاني

نَصَّ هذا السؤال على: ما صورة البرنامج التدريبي المقترح لتنميه هذه المهارات لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث ببناء برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها، لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، وقد سبق تناول إجراءات إعداد هذا البرنامج ضمن إجراءات إعداد أدوات الدراسة وبرنامجها.

## عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نَصَّ هذا السؤال على: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تدريس البلاغة لدى هؤلاء الطلاب؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة؛ للمقارنة بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي لعينة الدراسة على الاختبار التحصيلي، والجدول رقم (٥) التالي يوضح ذلك:

**الجدول رقم (٥)**
**دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج وبعده**

| الاختبار | ن | م | ع | «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق القبلي | ٣٠ | ٤٥,٤ | ٥,٩٩ | ٦٢,٩١٩ | ٠,٠١ |
| التطبيق البعدي | ٣٠ | ٨٨,٤٣ | ٣,٩٦ | | |

يتضح من الجدول رقم (٥) السابق، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي الدرجات القبلية والدرجات البعدية للطلاب المعلمين، فيما يتصل بالجانب التحصيلي لمهارات تدريس البلاغة، وذلك لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على أن للبرنامج التدريبي المقترح تأثيراً إيجابياً في تنمية الجوانب المعرفية الواردة في البرنامج والمرتبطة بمهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب عينة الدراسة.

ولتحديد حجم تأثير البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تدريس البلاغة، قام الباحث بحساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا ($\eta^2$). والجدول رقم (٦) التالي يوضح النتائج

الخاصة بحجم تأثير البرنامج في هذا الجانب:

**الجدول رقم (٦)**
**حجم تأثير البرنامج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات تدريس البلاغة**

| $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|
| ٠,٩٩ | كبير |

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيمة ($\eta^2$) بلغت (٠,٩٩)؛ مما يعنى أن البرنامج المقترح يسهم في التباين الكلي بنسبة (٩٩٪)، وهذا يدل على أن تأثير البرنامج التدريبي المقترح كبير في تنمية الجوانب المعرفية لمهارات تدريس البلاغة لدى عينة الدارسة. (منصور، ١٩٩٧)

ومن خلال نتائج الجدولين السابقين يتضح ارتفاع مستوى تحصيل الطلاب المعلمين -عينة الدراسة- في الجوانب المعرفية لمهارات تدريس البلاغة، وأن البرنامج المقترح قد أسهم في هذا التحسن بشكل ملحوظ؛ ويُرجع الباحث هذه النتيجة إلى الإعداد الجيد للبرنامج، وفقاً للأسس العلمية من حيث المحتوى، والأهداف، والأنشطة، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس والتدريب، وأساليب التقويم، كما أن البرنامج قدم الجوانب المعرفية في شكل دروس ميسرة، تتخللها مناقشات وأنشطة، وتدريبات متدرجة ومتنوعة؛ للتأكد من إتقان الطلاب المحتوى المعرفي لكل درس، وقيام الطلاب ذاتياً قبل كل لقاء بدراسة موضوعات البرنامج وأداء التدريبات، والتلخيص، ومحاولة توسيع الأفكار، ورسم مخططات للمفاهيم الأساسية الواردة في البرنامج، ومناقشتهم في ذلك بداية كل لقاء، مع تحفيزهم معنوياً للإقبال على دراسة البرنامج؛ بأنه سيسهم في الارتقاء بأدائهم التدريسي للغة بشكل عام، وللبلاغة التي يستصعب تدريسها أغلب معلمي اللغة، خاصة وهم على أعتاب التخرج والعمل بمهنة التدريس. وبهذا يمكن القول بأن هؤلاء الطلاب قد استطاعوا بلوغ الأهداف التي صيغت لدروس البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة إبراهيم (٢٠٠٠) التي توصلت إلى فاعلية أسلوبي الموديولات والتفاعل الموجه في تنمية الجانب التحصيلي للكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات، كما تتسق مع العرض النظري للدراسة، حيث أكدت الدراسة أهمية التدريب والممارسة، والتعلم الذاتي، وإعداد البرامج التدريبية الجيدة والمناسبة، في تحسين مستوى أداء الطلاب المعلمين والمعلمين للجوانب المعرفية والأدائية لمهارات التدريس المراد تنميتها، وتتفق - كذلك- مع ما أكدته البحوث التجريبية في علم النفس التربوي من أن زيادة الدافع إلى حد معين تؤدى إلى تسهيل التعلم والأداء (Santrock, 2008).

**عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها**

نَصَّ هذا السؤال على: ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى هؤلاء الطلاب في أدائهم التدريسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة؛ للمقارنة بين متوسطي درجات الأداء القبلي والأداء البعدي على مهارات البطاقة ككل، والمهارات الرئيسة والفرعية عنها. والجدول رقم (٧) الآتي يوضح نتائج ذلك:

**الجدول رقم (٧)**
**دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في أدائهم على المهارات الرئيسة والفرعية للبطاقة قبل تطبيق البرنامج وبعده (ن= ٣٠)**

| المهارات | القياس | م | ع | ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| - التخطيط لدرس البلاغة. | قبلي | ٩,٧ | ٣,٦١ | ٣٩,٠٢٨ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ٢٦,٢ | ٣,٦٢ | | |
| - تنفيذ درس البلاغة: | قبلي | ٣,٧ | ١,٤٧ | ١٠,١٣١ | ٠,٠١ |
| ١- التمهيد. | بعدي | ٧,٠ | ١,١٧ | | |
| ٢- عرض النصوص الأدبية للفن البلاغي. | قبلي | ٣,٦٣ | ١,٧٥ | ١٧,٦٨٣ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ٦,٩٣ | ١,٧ | | |
| ٣- قراءة النص الأدبي ومناقشة معانيه. | قبلي | ٣,٥ | ٢,٣٢ | ١٩,٤١١ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ٩,٣٧ | ١,٧١ | | |
| ٤- المناقشة والتحليل البلاغي. | قبلي | ٦,٦٧ | ٣,٠٨ | ٤١,٥٦٥ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ٢٤,٨٧ | ٤,٣٢ | | |
| ٥- وضع الضوابط البلاغية. | قبلي | ٣,٦ | ١,٣٣ | ٢٢,١٢٢ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ٨,٠٦٧ | ٠,٦٩ | | |
| - تقويم درس البلاغة. | قبلي | ٩,٠٦٧ | ٢,٩١ | ٤٠,٨٧٥ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ٢٢,٠٦٧ | ٣,٠٢ | | |
| الدرجة الكلية | قبلي | ٣٩,٨٧ | ١٤,٦٣ | ٦٤,٠٨٤ | ٠,٠١ |
| | بعدي | ١٠٤,٥ | ١٤,١٦ | | |

يتضح من الجدول رقم (٨) السابق، وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي للطلاب المعلمين لصالح التطبيق البعدي، وذلك في أداء الطلاب على مهارات البطاقة ككل، وكذلك في الأداء على المهارات الثلاث الرئيسة، (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، والمهارات الفرعية عنها؛ وهذا يعني أن البرنامج أسهم -بصورة واضحة- في تحسين الأداء التدريسي للطلاب للمهارات اللازمة لتدريس البلاغة في ضوء الاتجاهات الحديثة.

ولتحديد حجم تأثير البرنامج في تنمية تلك المهارات، قام الباحث بحساب حجم تأثير

البرنامج في تنمية مهارات تدريس البلاغة الرئيسة والفرعية، وذلك باستخدام مربع إيتا ($\eta^2$). والجدول رقم (٨) الآتي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

**الجدول رقم (٨)**

**حجم تأثير البرنامج في تنمية مهارات تدريس البلاغة الرئيسة والفرعية**

| المهارات | $\eta^2$ | حجم التأثير |
|---|---|---|
| - التخطيط لدرس البلاغة. | ٠,٩٨ | كبير |
| - تنفيذ درس البلاغة:<br>١- التمهيد. | ٠,٧٨ | كبير |
| ٢- عرض النصوص الأدبية للفن البلاغي. | ٠,٩٢ | كبير |
| ٣- قراءة النص الأدبي ومناقشة معانيه. | ٠,٩٣ | كبير |
| ٤- المناقشة والتحليل البلاغي. | ٠,٩٨ | كبير |
| ٥- وضع الضوابط البلاغية. | ٠,٩٤ | كبير |
| - تقويم درس البلاغة | ٠,٩٩ | كبير |
| الدرجة الكلية | ٠,٩٩ | كبير |

يتضح من الجدول رقم (٨) السابق، أن قيم ($\eta^2$) للمهارات الثلاث الرئيسة للبطاقة (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) والمهارات الفرعية عنها، وكذلك الدرجة الكلية، بلغت على الترتيب ( ٠,٩٨، ٠,٧٨، ٠,٩٢، ٠,٩٣، ٠,٩٨، ٠,٩٤، ٠,٩٩، ٠,٩٩) وجميع هذه القيم أكبر من (٠,١٥)؛ مما يدل على أن حجم تأثير البرنامج التدريبي كبير في تنمية مهارات تدريس البلاغة لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة. (منصور، ١٩٩٧)

ومن نتائج الجدولين السابقين يتبين ارتفاع مستوى الأداء التدريسي للطلاب -عينة الدراسة- في المهارات المقيسة بنسب متفاوتة، ولكنها تدل في مجملها على فاعلية البرنامج المقترح في تدريب الطلاب، وكفاءته في تحقيق أهدافه لديهم، وأنه كان له تأثير ملموس وكبير في تحسن مستوى أدائهم لمهارات تدريس البلاغة في القياس البعدى، وذلك مقارنة بمستوى هذا الأداء في القياس القبلي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدة مقومات، منها التدريس المصغر وورش العمل، التي كانت تتم عقب مناقشة الجوانب المعرفية لكل درس؛ حيث يتم فيها تدريب الطلاب على ممارسة مهارات تدريس البلاغة بشكل جزئي، ثم أدائها من خلال دروس بلاغية متكاملة، بالإضافة إلى اشتمال البرنامج على أمثلة تطبيقية كافية للمعلومات والمهارات التدريسية بالبرنامج، وعلى دروس بلاغية نموذجية متكاملة، صممت وفق عدة طرائق واستراتيجيات تدريسية ثبتت فاعليتها في تدريس البلاغة، تم تدريب الطلاب على ممارستها في أدائهم التدريسي، ومن هذه الاستراتيجيات: (المناقشة الاستقرائية، العصف الذهني، التعلم التعاوني).

ومن الدلائل التي تشير إلى فاعلية البرنامج المقترح إيجابية الطلاب وتفاعلهم في أثناء دراسة موضوعاته، وحرصهم على تطبيق معظم ما درسوه عند أدائهم للدرس البلاغي داخل حجرة الدراسة، ومن ذلك الحرص على تدريس الفن البلاغي من خلال أمثلة ونصوص أدبية راقية، وإتاحة الفرصة لطلاب الفصل للتحليل والتفسير، وإدراك العلاقات بين الأمثلة المعروضة، واستنتاج الفن البلاغي وأسرار جماله، والنظرة الكلية للصورة البلاغية في إطار العمل الأدبي المتكامل، وذلك عن طريق الحوار والمناقشة، والربط وعقد الموازنات بين الأساليب البلاغية المتقاربة المعنى، وبين التراكيب البلاغية والأخرى الحقيقية، وكذلك الحرص – إضافةً إلى تدريبات الكتاب المدرسي- على إجراء بعض التطبيقات التقويمية البلاغية من خلال نصوص أدبية، وتنوع أسئلتها، وتركيزها على تذوق القيم الجمالية للفن البلاغي، وكذلك تكليف طلاب الفصل ببعض الأنشطة التي تعمق لديهم مفهوم الفن البلاغي.

وكل ما سبق من سلوكيات تدريسية وغيرها مما ورد بالبرنامج كان الطلاب يمارسونها بشكل تلقائي بعد دراستهم للبرنامج، الأمر الذي أدى إلى ارتفاع مستوى أدائهم التدريسي لمهارات تدريس البلاغة، كما اتضح من النتائج. وبذلك يكون البرنامج قد حقق فاعلية بدرجة مناسبة في تنمية المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها لدى الطلاب المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، التي اهتمت بتحسين مستوى أداء الطلاب المعلمين ومعلمي اللغة العربية للكفايات والمهارات اللغوية والتدريسية اللازمة لتدريس البلاغة والتحليل الأدبي، ومن هذه الدراسات: دراسة إبراهيم (٢٠٠٠)، التي توصلت إلى فاعلية أسلوبي الموديولات والتفاعل الموجه في تنمية بعض كفايات تدريس البلاغة أكاديمياً ومهنياً لدى الطالبات المعلمات، ودراسة القرني (٢٠٠٧)، التي توصلت إلى تأثير البرنامج المقترح في علوم البلاغة على تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية لدى الطلاب المعلمين عينة الدراسة.

## الاستنتاجات

تبين من نتائج الدراسة ما يلي:

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في أدائهم على الاختبار التحصيلي قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح القياس البعدي، مما دلَّ على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الجوانب المعرفية للمهارات اللازمة لتدريس البلاغة.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في أدائهم على المهارات الرئيسة والفرعية لبطاقة الملاحظة قبل تطبيق البرنامج وبعده، لصالح القياس البعدي، مما دلَّ على فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليمها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية (عينة الدراسة).

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة، يمكن تقديم بعض التوصيات، وذلك على النحو التالي:

١- الإفادة من قائمة المهارات التدريسية اللازمة لتدريس البلاغة، والبرنامج التدريبي المقترح في إعداد معلمي اللغة وتدريبهم، في أثناء الخدمة وقبلها؛ للارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي للبلاغة، وتحقيق الأهداف المنشودة من تدريس هذا الفن اللغوي.

٢- عقد دورات تدريبية مستمرة لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على الاتجاهات والاستراتيجيات الحديثة في تدريس البلاغة؛ من مثل: (العصف الذهني، التعلم التعاوني، دورة التعلم، خرائط المفاهيم...)، بما يحقق الأهداف المنشودة من تدريسها.

٣- إعادة النظر في محتوى مقرر البلاغة بما يساير التطورات الأدبية والنقدية، والتربوية والنفسية الحديثة، مع ربط هذا المحتوى بحاجات الطلاب اللغوية، وبما بينهم من فروق فردية.

٤- ربط البلاغة بالنصوص الأدبية والنقد الأدبي؛ حتى تتحقق تكاملية هذه الفنون، ويدرك الطلاب مكانة البلاغة في فهم الأدب، وتذوق ما يشتمل عليه من قيم جمالية، والاستمتاع به.

٥- ربط البلاغة في أثناء تدريسها والتطبيق عليها بفنون اللغة العربية وفروعها، باعتبار اللغة وحدة متكاملة؛ لتحقيق وظيفية اللغة ووظيفتها.

٦- إعادة النظر في مناهج تدريس البلاغة في أقسام اللغة العربية بكليات الآداب، وفي مقرر طرق تدريس اللغة العربية بكليات التربية؛ لربطهما بواقع الطلاب واحتياجاتهم العملية، وبالأهداف المنشودة من إعدادهم، وبالاتجاهات الحديثة كلٍّ في مجاله.

٧- تقترح الدراسة في ضوء نتائجها إجراء بعض البحوث والدراسات التالية:

- دراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية أداء معلمي اللغة العربية التدريسي للبلاغة، وأثر ذلك على مستوى تحصيل طلابهم للبلاغة، وتوظيفها في أدائهم اللغوي.

- دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للاستراتيجيات الحديثة في تدريس البلاغة.

- دراسة فاعلية برنامج في ضوء التكامل بين فنون الأدب والبلاغة والنقد في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- دراسة تحليلية لمحتوى مقرر البلاغة بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات الأدبية والنقدية الحديثة.

## المراجع


إبراهيم، أسامة كمال الدين (٢٠٠٠). **فاعلية استخدام الموديولات والتفاعل الموجه في تنمية بعض كفايات تدريس البلاغة لدى الطالبات المعلمات**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٤١٠). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر.

أبوبكر، عبد اللطيف عبد القادر (٢٠٠٣). أثر استخدام نموذج أبعاد التعلم في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان للبلاغة واتجاهاهم نحوها. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٢٤)، ١٩-٤٧.

أبوجاموس، عبد الكريم محمود (٢٠٠٠). تقويم تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في البلاغة العربية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية**، ٤(١٦)، ١٦٤- ١٨٤.

أبوعلى، محمد بركات حمدي (١٩٩١). **البلاغة العربية في ضوء منهج متكامل**. عمان: دار البشير.

أحمد، محمد عبد القادر (١٩٩٢). **طرق تعليم اللغة العربية** (ط١). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠٥). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها** (ط٢). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

البكر، فهد عبد الكريم (٢٠٠٦). المشكلات التي تواجه تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها معلمو اللغة العربية ومقترحات علاجها. **مجله كليه التربية**، جامعه المنصورة، ٦١(٢)، ١١٥- ١٤٧.

بلعيد، صالح (١٩٩٤). **التراكيب النحوية وسياقاتها المختلفة عند عبد القاهر الجرجاني**. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.

الجارم، علي، أمين، مصطفى (١٩٩٣). **البلاغة الواضحة**. القاهرة: دار المعارف.

حبَنَّكة، عبد الرحمن حسن (١٩٩٦). **البلاغة العربية أسسها وعلومها وفنونها** (ج١). دمشق: دار القلم.

الحشاش، غانم سعادة (٢٠٠١). **تقويم منهج البلاغة للمرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

حمودة، عبد العزيز (٢٠٠١). المرايا المقعرة، نحو نظرية نقدية عربية. **سلسلة عالم المعرفة**، تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، (٢٧٢)، ص٢٠٠.

الحوري، أمة الرزاق علي حمد (١٩٩٨). مشكلات تدريس البلاغة والنقد في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية من وجهه نظر المعلمين والموجهين. **مجله دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (٥٠)، ١- ٣٤.

خفاجي، محمد عبد المنعم (١٩٩٥). **مدارس النقد الأدبي الحديث**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

خليل، أبو المجد محمود (٢٠٠٠). أهم مشكلات تدريس البلاغة والنقد والعروض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان من وجهه نظر الموجهين والمعلمين. **مجلة القراءة والمعرفة**، (١)، ١١١-١٣٩.

الخولي، أمين (١٩٩٥). **مناهج تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب** (ط١) ، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

الدليمي، طه علي حسين، الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٩). **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**. عمان: جدارا للكتاب العالمي.

طعيمة، رشدي أحمد، مناع، محمد (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية والدين بين العلم والفن**. القاهرة: دار الفكر العربي.

طه، فوزي عبد القادر (١٩٩٥). **أثر تكامل تدريس النحو والصرف والبلاغة في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، وتذوقهم الأدبي واتجاهاتهم نحو اللغة العربية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عامر، فخر الدين (٢٠٠٠). **طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية** (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

عايش، آمنة محمد أحمد (٢٠٠٣). **صعوبات تعلم البلاغة لدى قسم اللغة العربية في الجامعة الإسلامية بغزة وبرنامج مقترح لعلاجها**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

عبد الحافظ، فؤاد عبد الله (٢٠٠٧). فاعلية دمج استراتيجيتى خرائط المفاهيم والعصف الذهني في تدريس البلاغة على التحصيل البلاغي وتنمية مهارات التذوق الأدبي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، ٣(٢٠)، ١١٢-١٥٢.

عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٠٧). أثر استخدام استراتيجية دورة التعلم في تدريس المفاهيم البلاغية على التحصيل الفوري والمؤجل لطلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٦٤)، ١٦٨-٢٠٦.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (٢٠٠١). العلاقة بين المعرفة البلاغية واستخدامها في التعبير الإبداعي الكتابي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٧)، ١٣-٤٠.

عطا الله، عبد الحميد زهري سعد (٢٠٠١). **فعالية استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس البلاغة على التحصيل المعرفي لطلاب الصف الأول الثانوي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث عشر، مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجيا المعاصرة، بجامعة عين شمس، ٢٤ يوليو، المجلد الثاني، ص١٤٧-١٧٥.

عطا، إبراهيم محمد (١٩٩٨). **تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية**، دراسة تربوية ميدانية. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عطا، إبراهيم محمد (٢٠٠٥). **المرجع في تدريس اللغة العربية**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

عودة، خليل (٢٠٠٠). الدراسات البلاغية المعاصرة بين الجمود والغموض (الكناية نموذجاً). **مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)**، (١٤)، ٢٣٠-٢٤٦.

عوض، أحمد عبده (١٩٩٢). ت**صور مقترح لمنهج نحوي بلاغي وأثره على تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

العيسوي، جمال مصطفى (١٩٩٦). **الدراسات المعاصرة في تطوير تعليم البلاغة**. كلية التربية بكفر الشيخ: جامعة طنطا.

فهمي، حمادة خليفة (٢٠٠١). **أثر تدريس وحدة مقترحة في البلاغة الوظيفية على التحصيل البلاغي والتعبير الكتابي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

فودة، زهور محمد محيي الدين (٢٠٠٦). **فعالية برنامج قائم على الفهم النحوي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

الفيل، توفيق (١٩٩٧). **فنون التصوير البياني في البلاغة العربية** (ط٣). القاهرة: مكتبة الآداب.

القرني، محمد عويس (٢٠٠٧). أثر تدريس برنامج مقترح في البلاغة للطلاب المعلمين بكلية التربية بشعبة اللغة العربية في تنمية المهارات اللازمة لتحليل النص الأدبي بالمرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، (٦٣)، ١٣- ٤٤.

لافي، سعيد عبد الله (٢٠٠٠). أثر استخدام استراتيجيه التعلم التعاوني في إكساب المفاهيم البلاغية لطلاب المرحلة الثانوية وتنمية اتجاهاتهم نحو ماده البلاغة. **مجله دراسات في المناهج**، (٦٣)، ١-٣١.

المخزومي، ناصر (٢٠٠٢). معوقات تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية كما يراها المعلمون والمديرون والمشرفون التربويون في إقليم جنوبي الأردن. **رسالة الخليج العربي**، (٨٣)، ٩٣-١٢٦.

المقرمي، عبد الغني محمد عبده (٢٠٠٢). **تقويم محتوى كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء الاتجاهات الحديثة لتعليم البلاغة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

منصور، رشدي فام (١٩٩٧). حجم التأثير، الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. **المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١٦**(٧)، ٥٦-٧٥.

الهاشمي، عبد الرحمن علي، العزاوي، فائزة محمد (٢٠٠٥). **تدريس البلاغة العربية: رؤية نظرية تطبيقية محوسبة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الوائلي، سعاد عبد الكريم (٢٠٠٤). **طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

Santrock, J.W. W. (2008). **Educational psychology.** (4th ed.), New York: Mc Graw-Hill.

529
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# الحالة القوامية لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا وعلاقتها ببعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية

**د. عدي جاسب حسن**
قسم التربية البدنية والرياضية - كلية التربية/المكلا
جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا

530
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# الحالة القوامية لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا وعلاقتها ببعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية

**د. عدي جاسب حسن**
قسم التربية البدنية والرياضية - كلية التربية/المكلا
جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا

## الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أنواع الانحرافات القوامية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي، فضلاً عن التعرف على أثر بعض الانحرافات القوامية في بعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي وتم تطبيق بعض اختبارات القوام والقدرات البدنية على عينة من تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا. وقد أسفرت النتائج عن وجود (٢٩,٢٥٪) من أفراد عينة الدراسة مصابين بانحرافات وتشوهات قوامية ظاهرة ومختلفة، فضلاً عن تأثر معظم القدرات البدنية لعينة الدراسة سلباً بالانحرافات والتشوهات القوامية. ويوصي الباحث بإنشاء مراكز إعادة تأهيل لتلاميذ التعليم الأساسي وبإشراف أطباء متخصصين والعناية بدرس التربية الرياضية واستخدام التمارين التي تساهم في انتصاب القامة، فضلاً عن الاهتمام بجلوس الطلاب في أثناء وجودهم في المدرسة أو البيت وفقا للمتطلبات الميكانيكية الصحيحة.

**الكلمات المفتاحية:** الانحرافات القوامية، التعليم الأساسي، القدرات البدنية، الميكانيكا الحيوية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٢/١٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١٢/٥م

# Posture Status for the Pupils of Basic Education Schools in Mukalla City and its Relationship to Some of the Physical Abilities in Accordance with the Mechanical Requirements

**Dr. Uday C. Hasan**
Faculty of Education at Mukalla
University of Hadramout for Science Technology

## Abstract

The aim of research was to identify the types of posture Deviations most common among basic education school pupils, as well as to recognize the effects of these posture Deviations on some physical abilities, in accordance with the mechanical requirements .The researcher use descriptive method with some tests of posture and physical abilities were applied on a sample of basic education school pupils in Mukalla city. The researcher found that (29.25%) of the studied group was affected by posture deviations and abnormalities that were different and obvious, in addition to the negative effect of these abnormalities on the physical abilities of the studied group. The researcher recommended the establishment of rehabilitation centers for students of basic education under the supervision of specialist doctors and caring for studying physical education as an important subject and the use of exercises that contribute to the correct standing posture, in addition to the interest in the way of students sitting in the class or at home in accordance with the right mechanical requirements.

**Key words:** posture deviations, basic education, physical abilities, biomechanics.

# الحالة القوامية لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا وعلاقتها ببعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية

**د. عدي جاسب حسن**
قسم التربية البدنية والرياضية - كلية التربية/المكلا
جامعة حضرموت للعلوم والتكنولوجيا

## المقدمة

إنّ من الواجب الحفاظ على جسم الإنسان المعتدل القوام الذي ميَّزه الخالق عن سائر المخلوقات بجمال مظهره، وتفادي أية ممارسة خاطئة أو عادة غير سليمة تغيّر من الشكل الهندسي للجسم، وتعوقه من الحياة وممارستها بشكل طبيعي وتعوق الفرد وبذلك نتفادى حدوث ما يسمى بالانحرافات القوامية التي عرفها (سالم، ١٩٩٥) بأنها "تغير شكل عضو من أعضاء الجسم كله أو جزء منه وانحرافه عن الشكل الطبيعي المُسلَّم به تشريحياً".

ولقد اهتم الإنسان بالقوام منذ آلاف السنين، فكان له في ذلك محاولات عديدة حاول خلالها تقويم شكل الجسم ووضع معايير نموذجية تحدد تركيبه وأبعاده، ويعتقد البعض أن مفهوم القوام قاصر على شكل الجسم وحدوده الخارجية فقط، ولكن هذا الاعتقاد لا يعبر عن الحقيقة كلها، ففضلاً عن شكل الجسم ومواصفات حدوده الخارجية، فإن القوام الجيد هو التناسق والترابط الميكانيكي بين أجهزة الجسم، وكلما تحسن هذا التناسق والترابط كان القوام سليماً. وعلى الرغم من عدم وجود ما يسمى بالقوام المثالي أو القوام النموذجي فإنَّ القوام الجيد له معايير يمكن الاستدلال من خلالها على مواصفاته وآثاره ومظاهره، وعلى حدّ تعبير فايت Fait فإنَّ التفريق بين القوام الطبيعي والقوام غير الطبيعي يأتي من معيار مدى احتفاظ أجزاء الجسم بمركز ثقلها في خط مستقيم بحيث لا يؤثر أي جزء من أجزاء الجسم في جزء آخر أو أجزاء أخرى. فالقوام الجيد ضرورة ملحة لكونه يعزّز من القدرة الوظيفية لأجهزة الجسم الحيوية، ويخفض من معدلات الإجهاد البدني سواء كان ذلك على العضلات أو المفاصل أو الأربطة، مما يترتب عليه تأخر التعب والإجهاد المبكر (حسانين، ٢٠٠٠).

وعلى الرغم من أنَّ القوام مظهر فردي، ولا يوجد قوام واحد لجميع الأفراد، فإنَّ هناك عدداً من الأسس المهمة التي يجب مراعاتها كي نتمكن من الحفاظ على اعتدال القوام وترتكز تلك الأسس على مراعاة صحة الفرد وتوافر الغذاء ومراعاة الحالة النفسية التي يكون عليها الفرد والحفاظ على التمرينات الرياضية لجميع أجزاء الجسم، وزيادة التوافق العضلي العصبي

حتى يتخذ الجسم الوضع الصحيح، وتخصيص أوقات كافية لراحة الجسم (شطا وعياد، ١٩٨٤).

وإمكانية حدوث الانحرافات القوامية واردة في جميع المراحل العمرية إذ لا تُستثنى منها أية مرحلة، وذلك لأن جسم الإنسان يمتاز بالمرونة والتغيير فهو ليس تكويناً صلباً غير قابل للحركة ولأنه مكوَّن من نظام متعدد من الأجزاء الصلبة المترابطة ذات المفاصل متعددة الشكل والدرجة الحرة الحركية التي تحدد المدى الحركي والمرونة داخل المفصل والعضلة (الصميدعي، ١٩٨٧). وهناك مجموعات من العضلات مسئولة عن الاحتفاظ بتوازن الجسم في أوضاعه السليمة، إذ إن النمو الزائد لمجموعة من العضلات دون أن يقابلها ما يوازيها وبنفس الدرجة لمجموعة العضلات المقابلة ينتج انحرافاً قوامياً، وذلك تحقيقاً لقانون العتلات الذي ينص على أنّ مقدار القوة مضروبا في بعدها العمودي عن محور دوران العتلة يساوي مقدار المقاومة مضروباً في بعدها العمودي أيضاً (القوة x ذراعها= المقاومةx ذراعها) (الهاشمي، ١٩٩٩).

إنّ مشكلة الانحرافات القوامية تدخل ضمن المجال الطبي والصحي ولا تبتعد عن المجال الرياضي بما فيه من علاج طبيعي يساهم في بعض الحالات في الشفاء. إنَّ الأداء الرياضي يُعدُّ تعبيراً ميكانيكياً عن خصائص الجسم البشري، ولا شك أن الاختلافات في الأشكال الجسمانية لها علاقة كبيرة بكفاءة استجاباتها إلى ما تتطلبه أوجه النشاط الرياضي، ولذلك فإنَّ وجود انحرافات قوامية في الجسم يغيّر من ميكانيكيته عند أداء المهارات المختلفة ويشتت القوى في مسارات جانبية لا تخدم المهارة نفسها وهذا ما أكدت عليه اللجنة الفرعية لمؤتمر الطفل في البيت الأبيض عندما أكدت على أن القوام الجيد ما هو إلا العلاقة الميكانيكية بين أجهزة الجسم الحيوية المختلفة العظمية والعضلية والعصبية (حسانين، ٢٠٠٠). وكلما كانت هذه العلاقة مترابطة ومتكاملة أثرت بشكل إيجابي في ميكانيكية الجسم التي تمكنه من القيام بوظائفه بكفاءة وجهدٍ أقل.

لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في تحديد الانحرافات القوامية التي ترافق النشء، لاسيما وهم في عمر التشكيل الأول والنمو البدني الذي سيكون له دور مهم في عملية التشخيص والعلاج ثم التخلص من هذه الانحرافات التي تصاحب جسم الإنسان، فضلاً عن إيجاد اثر هذه الانحرافات وفقا لميكانيكية الجسم في بعض القدرات البدنية التي تتمتع بها هذه الفئة العمرية.

وقد تعددت الأوراق البحثية التي تناولت موضوع الانحرافات القوامية، منها دراسة مجاهد (١٩٩٦) التي هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الأنماط الجسمية وبعض الانحرافات القوامية لطالبات الشهادة الثانوية بالزاوية بالجماهيرية الليبية على عينة بلغ عددها (٣٠٤) طالبة، وتم

إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي (١٩٩٥/١٩٩٦)، وباستخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي تم استخراج النمط الجسمي بطريقة "هيث ــ كارتر" الأنثربومترية، وللكشف عن الانحرافات القوامية تم استخدام جهاز القضبان، وشاشة القوام، والخيط والثقل، والشريط المرن، واختبار فلطحة القدمين، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أنَّ النمط السمين أكثر الأنماط الجسمية انتشاراً لدى الطالبات، يليه النمط العضلي، ثم النمط النحيف، كذلك كشفت الدراسة عن وجود فروق بين الأنماط الجسمية الثلاثة في جميع الانحرافات القوامية إذ تقل لدى النمط النحيف وتزيد لدى النمط السمين.

وقد قام عطية وعمر وجاسم (٢٠٠٠) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى بعض إصابات تشوه القدم وأنواعها لدى الطلبة المتقدمين إلى كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة، ومعرفة أثر تشوهات القدم في أداء السير الاعتيادي وإنجاز ركض (٤٠٠ متر)، تكوَّنت عينة البحث من (٤٧ طالبا) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية من المرحلة الأولى في كلية التربية الرياضية في جامعة البصرة، ومن أهم القياسات المستخدمة للكشف عن تشوهات القدم هو قياس انحراف وتر اكيلس (اخيلي) وقياس ارتفاع قوس القدم وقياس زاوية طبع القدم والسير العادي لمسافة (٣٠ مترا) لقياس انحراف القدم عن الاتجاه الحقيقي، وأهم ما تم استنتاجه هو ارتباط التشوهات القوامية للقدم بعضها ببعض، ومساهمة التشوهات القوامية في زيادة عدد الخطوات في ركض (٤٠٠ متر) بنسبة (٦٧٪)، أما أهم ما أوصى به الباحثون فهو إجراء اختبارات وقياسات التشوهات القوامية في انتقاء الرياضيين وإجراء بحوث مشابهة في التشوه القوامي للقدم وإيجاد أثر ذلك في الأداء المهاري أو اتجاه القوة إلى سرعة رد الفعل.

وتطرقت دراسة كلٌّ من سام و بيتر (Sam, Peter & David, 2004) إلى بحث سبب ألم الظهر الحادث عند طلبة المدارس ذوي الأعمار (١١-١٤ سنة)، وعلاقته بالحالة القوامية عند جلوس الطلبة في الصف الدراسي، وقد تم تسجيل الحالة القوامية عند الجلوس لـ (٦٦) طالباً في أثناء الدروس الاعتيادية وذلك عن طريق استخدام طريقة Portable Ergonomic (PEO) Observation وتوصل الباحثان إلى وجود علاقة ارتباط قوية بين الحالة القوامية وألم أسفل الظهر، فضلاً عن وجود علاقة بين الحالة القوامية للطلاب عند الجلوس وألم الرقبة وألم الجزء العلوي من الظهر، وقد أوصى الباحثان بإجراء المزيد من البحوث إلى التعرف على مدى علاقة الحالة القوامية لجلوس الطلبة والآلام التي قد تحدث في مناطق أخرى من العمود الفقري.

أما دراسة الصميدعي والبنا (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى إيجاد العلاقة بين الانحرافات القوامية وبعض القدرات البدنية والوظيفية للأعمار (١٢-١٥ سنة) من مزاولي السباحة، وقد كانت

أهم القدرات البدنية والوظيفية التي تم بحثها هي: النبض وعدد مرات التنفس والكتلة والقفز للأعلى والقفز للأمام، وتم التوصل إلى أن هناك علاقة ارتباط معنوية موجبة بين الكتلة والانحرافات الجسمية، وهناك علاقة ارتباط معنوية بين قوة القفز للأمام والانحرافات القوامية، في حين لم تكن هناك أية علاقة ارتباط ما بين الانحرافات القوامية ومعدل النبض وعدد مرات التنفس.

وهدفت دراسة نوفل (٢٠٠٥) إلى التعرف إلى الانحرافات القوامية الشائعة للطرف العلوي لدى الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمحافظة الغربية ونسبة وجودها في مجتمع البحث، فضلاً عن التعرف إلى مدى توافر الاشتراطات الصحية المدرسية في المدارس الابتدائية بمحافظة الغربية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأهم ما تم استنتاجه هو انتشار الانحرافات القوامية الشائعة في الطرف العلوي لدى تلميذات عينة البحث، وارتفاع نسبة المساهمة النسبية للاشتراطات الصحية في الإنحرافات القوامية الشائعة للطرف العلوي لتلميذات المرحلة الابتدائية إذ بلغت النسبة (٩٦٪).

وقد أجرى كاروفسكا وزملاؤه (Karovska et al., 2005) دراسة كان الهدف منها هو التعرف إلى تأثير تمارين الجمباز العلاجية في التشوهات القوامية والعضلية وكانت عينة البحث (٩٥٢٥) طالبا (٤٤١٨ طالبة و ٥١٠٧ طالب)، وقد أسفرت النتائج عن تبيّن تأثير الحالة البدنية للطلاب وبنسبة (٩٦,٥٪) في تشوهات العمود الفقري وبنسبة (٦,٤٪) في لتشوهات الجنب، في حين كانت نسبة الحدب ٨,٢٪، وبعد تنفيذ البرنامج العلاجي من خلال تمارين الجمباز انخفضت تشوهات العمود الفقري إلى أقل من (٣٥٪)، وفي الجنب وصلت إلى (٤,١٪) في حين وصلت في الحدب إلى (٥,٤٪)، وقد أوصى الباحثون بزيادة دروس التربية البدنية، واعتماد البرنامج العلاجي من خلال التمارين التصحيحية للجمباز، بوجود مدرس محترف لديه تأثير كبير في مجال الوقاية من تشوهات العمود الفقري الحاصلة في مدارس التعليم الابتدائي.

وتطرقت دراسة جاد (٢٠٠٥) إلى مدى تأثير التمرينات التعويضية في المتغيرات البدنية والحالة القوامية لممارسي سباحة الزحف باستخدام الزعانف، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بنظام المجموعة الواحدة مع إجراء قياسات تتبعية (قبلية، وبينية، وبعدية)، وقد توصلت الباحثة إلى فاعلية التمرينات التعويضية في تحسين الحالة البدنية للعمود الفقري والمتمثلة في قياسات عضلات البطن والضهر، والمدى الحركي للعمود الفقري باتجاهاته المختلفة، فضلاً عن إسهام التمرينات التعويضية في تحسين الحالة القوامية للعمود الفقري والمتمثلة في تحسين الزاوية الصدرية والزاوية القطنية للعمود الفقري.

فيما هدفت دراسة ماورين وكارين (Maureen & Karen, 2005) إلى التعرف إلى الفروق بين القياس المتكرر لفترات زمنية متعاقبة للحالة القوامية لـ٣٨ طفلاً بأعمار ٥-١٢ سنة، وتم استخدام برنامج حاسوبي لاستخراج بعض الزوايا مع قياس الطول والوزن والسيطرة الحركية وكذلك تسجيل حالات الشعور بالألم عند كل طفل، وأهم ما توصل إليه الباحثان هو وجود علاقة بين أربع من خمس من الزوايا المقيسة مع العمر والوزن والسيطرة الحركية ولم تظهر علاقة بين الشعور بالألم والعمر والجنس.

وقد أجرى لافوند وزملاؤه (Lafond, Descarreaux, Mormand & Harrison, 2007) دراسة استعراضية للتعرف إلى مدى تطور وضعية جلوس الأطفال، وتحديد المراحل العمرية الأكثر تطورا بوضع الجلوس، وكانت عينة البحث من ١٠٨٤ طفلاً تتراوح أعمارهم ما بين ٤-١٢ سنة أخضعوا لاختبارات القوام، وتم استخدام طريقة تحليل التباين الثنائي للتعرف إلى تأثيرات العمر والجنس على وضعية الجلوس، وأظهرت النتائج التأثير الواضح للعمر والجنس بالنسبة لجميع متغيرات البحث باستثناء نقل الرأس الأمامي في حين لم يوجد أي تفاعل مابين العمر والجنس.

أما دراسة هيلين وزملائها التتبعية (Heleen et al., 2007) فقد هدفت إلى التعرف إلى مدى العلاقة ما بين ضعف القوة العضلية، وضعف مطاولة العضلات، وضعف مرونة العمود الفقري، وهل أنّ مثل هذه المؤشرات هي دلالات مستقبلية على حدوث ألم أسفل الضهر وألم الرقبة والأكتاف؟ لقد تم استخدام المعلومات التي تم الحصول عليها من الاستعراض الإلكتروني للخصات البحوث السابقة، وكانت نتيجة (٢٦) بحثا منها (٢٤) ضمت دراسات تتبعية حول وجود علاقة بين قياسات القابلية البدنية وألم أسفل الضهر والرقبة والأكتاف.

وهدفت دراسة عبد المعطي (٢٠٠٨) إلى التعرف إلى الإصابات الرياضية الشائعة، والانحرافات القوامية للعينة، وكذلك تحديد العلاقة بين الانحرافات القوامية والإصابات الرياضية الشائعة، وأهم ما تم استنتاجه أنَّ التمزق العضلي هو الإصابة الأكثر شيوعاً تليها إصابات مفصل القدم ثم الشد العضلي والتمزقات، فضلاً عن انتشار انحرافات قوامية لدى عينة البحث.

وقد وجد كلٌّ من ميهاجلوفتش وتونشير (Mihajlović & Tončev, 2008) أنَّ أحد العوامل والأسباب الرئيسة للحالة غير المرضية لوضع أجسام الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة هو وجود تشوهات في أقدام هؤلاء الأطفال، وجاء هذا نتيجة وقت الفراغ الطويل الذي يقضيه الأطفال للعب بألعاب الكومبيوتر وباستخدام الكومبيوتر، وهذا ما يحدُّ من ممارسة الأنشطة البدنية لديهم، لذا فقد كان هدف الدراسة هو إعادة تأسيس وعمل مركز الوضع الأولي

للحركة من خلال تقويم قدم الأطفال قبل سن المدرسة فضلاً عن تقديم نتائج هذه الدراسة للمؤسسات ذات الصلة للاهتمام بها والأخذ بما توصلت إليه من نتائج إذ توصلت إلى أنَّ نسبة ٩٣٪ من الأطفال كانوا مشوهين في حين كان (٧٪) من عينة البحث من دون تشوه.

وهدفت دراسة لجلينا ونيكولا (Jelena & Nikola, 2009) إلى التعرف إلى تغيرات الوضع القوامي لأطفال الصف الأول والثالث للمدارس الابتدائية، وتم إجراء البحث على (٢٢٤) طفلاً بينهم (١١٤) تلميذاً و(١١٠) تلميذة، وقد تم استعمال جهاز (scoliosis meter) لتقييم وضعية الجسم، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الصف الأول والثاني، وبين الصف الثاني والثالث، فضلاً عن أنَّ (١٣) من أصل (١٤) مؤشراً من مؤشرات الوضع القوامي كان من الناحية الإحصائية يشير إلى تقدم قيم الأوساط الحسابية لمجموعة التلميذات، وقد استنتجت الدراسة أنَّ النظام العضلي للطفل يتأثر بالحمل الزائد الذي تسببه واجبات المدرسة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات السابقة تبيَّن للباحث أنَّ الدراسة الحالية اختلفت عن الدراسات السابقة في بيئة عينة الدراسة فضلاً عن أنَّ الدراسات السابقة تركزت على التعرف إلى مدى العلاقة مابين الانحرافات والتشوهات القوامية وكلٌّ من الأنماط الجسمية، والإصابات الرياضية، والألم أسفل الضهر، وبعض المتغيرات الوظيفية، أما فيما يخص علاقتها بالقدرات البدنية فإنّها اقتصرت على جزء يسير من هذه القدرات كما في دراسة الصميدعي والبنا (٢٠٠٥) ودراسة هيلين وزملائها (Heleen et al., 2007) على عكس الدراسة الحالية التي شملت قدرات بدنية متنوعة ومختلفة. وعلى الرغم من أوجه الاختلاف إلا أنَّ الدراسات السابقة أفادت الباحث في اختياره موضوع بحثه على البيئة اليمنية، والتعرف إلى مدى أثر الانحرافات القوامية في بعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية، هذا فضلاً عن أنَّ هذه الدراسات ساعدت الباحث في تحديد اختبارات القوام واستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة وتحديد مراجع الدراسة والاستفادة منها في تفسير نتائجها.

## مشكلة الدراسة

اهتمت الكثير من الدول بالنشاط البدني، ليس من اجل إحراز الأوسمة والميداليات والكؤوس، بل من أجل الصحة للجميع من خلال الرياضة للجميع، فارتبطت الرياضة بالصحة ارتباطا وثيقا وذلك لإعداد جيل قوي خالٍ من الأمراض والانحرافات والتشوهات القوامية، لذلك لابد أنَّ نوفر لأطفالنا كل ما يحمي أجسامهم من العلل والتشوهات، سواء عن طريق الرياضة أو التمرينات العلاجية أو اكتساب العادات القوامية السليمة حتى يمكننا الحصول على قوام سليم معتدل، إذ يعدّ من العوامل المساعدة العامة في التربية الحركية للطفل عن طريق

تيسير أداء الحركات والمهارات المختلفة دون عوائق قوامية، ويعتمد القوام السليم للطفل على قوة عضلاته، التي تعمل على جعل الجسم في وضع متزن ميكانيكياً في مواجهة قوة الجاذبية الأرضية، وهذه العضلات تعمل باستمرار وتتطلب قدراً كافياً من القوة والطاقة للاحتفاظ بالجسم مستقيماً متزناً عن طريق (النغمة العضلية). وهذا التوتر الحادث في العضلات والعضلات المقابلة، الذي يعمل على وضع الاتزان العضلي على كلا الجانبين أماماً وخلفاً، يميناً ويساراً، وإنَّ أي خلل في النغمة العضلية في أحد الجانبين نتيجة ضعف العضلة وترهلها يدفع العضلة على الجانب المقابل إلى الانقباض والتوتر، مما يحدث الانحناء أو التشوه (الخولي وراتب، ١٩٩٨). أي نتيجة عدم ثبات التوازن بين القوة العضلية والجاذبية الأرضية، ويكون فيه ترتيب العظام والعضلات بوضع غير طبيعي فضلاً عن انحناءات في الجسم بالزيادة أو النقصان على وضعها الطبيعي مما يؤثر سلبا على قدرة الجسم في التحكم والسيطرة والتوافق.

وتعدّ المدرسة الوسيلة المباشرة للاتصال بالطفل بعد الأسرة وهي التي يمكن عن طريقها وضع برامج التربية البدنية الموجهة تحت إشراف المدرسين التربويين الذين يعملون على بث روح الممارسة الحركية في نفوس الأطفال بهدف رفع مستوى اللياقة البدنية والصحية لهم. وفي عام (١٩٩٦) صدر عن كل من دائرة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية، والمجلس الرئاسي الأمريكي لليافة البدنية والرياضة تأكيدٌ بأهمية ممارسة النشاط الحركي في المدارس الابتدائية من أجل تحسين أسلوب الحياة ورفع مستوى اللياقة البدنية والصحية للتلاميذ.

وبما أنَّ المدخل المنطقي لدور النشاط البدني في وقاية الأطفال من الانحرافات القوامية هو التعرف عإلى الإمكانيات الحركية الطبيعية في جسم الإنسان عامة، وفي جسم الطفل خاصة، فقد تطلب التعرف إلى ميكانيكية حركة الجسم الطبيعية والمثالية وبما يتلاءم مع الوضع التشريحي والوظيفي لأجهزة الجسم، وقد لاحظ الباحث من خلال إشرافه على التطبيق العملي لطلاب المستوى الرابع في بعض مدارس تربية المكلا، كثرة وتنوع الانحرافات القوامية عند تلاميذ تلك المدارس. لذا يسعى الباحث إلى تحديد الانحرافات القوامية ومعرفة نسبها في مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا، فضلاً عن تحديد تأثيرها في القدرات البدنية التي تتمتع بها هذه الفئة العمرية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية لوضع الجسم.

## أهداف الدراسة

١. التعرف إلى نسبة تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا المصابين بانحرافات قوامية.

٢. التعرف إلى أنواع الانحرافات القوامية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا.

٣. التعرف إلى اثر بعض الانحرافات القوامية إلى بعض القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية لتلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا.

## تساؤلات الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة صيغت الفروض على هيئة تساؤلات كالآتي:

١. ما هي نسبة تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا المصابين بانحرافات قوامية؟

٢. ما هي أنواع الانحرافات القوامية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا؟

٣. هل هناك أثر سلبي إلى القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية نتيجة وجود بعض الانحرافات القوامية لدى بعض تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا؟

## محددات الدراسة

يمكن تفسير وتعميم النتائج في ضوء المحددات الآتية:

- المحدد الزمني: العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).
- المحدد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على تلاميذ مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا.
- المحدد المكاني: ملاعب وساحات مدارس التعليم الأساسي بمدينة المكلا.

## مصطلحات الدراسة

**القوام الجيد:** هو العلاقة الميكانيكية السليمة بين أجهزة الجسم العظمية والعضلية والعصبية، بحيث يستطيع الفرد بذل أقل جهد في الأوضاع المختلفة وبأعلى كفاءة (Schröder, 1997).

**القوام المشوَّه:** هو الشكل الخارجي لجسم الإنسان من حيث الزيادة والنقصان في الانحناءات الطبيعية للجسم ،أو أي شكل غير طبيعي لأي جزء في الجسم (شطا وعياد، ١٩٨٤).

الانحراف القوامي: شذوذٌ في شكل عضو من أعضاء الجسم، وانحرافه عن الوضع الطبيعي المسلَّم به تشريحيا، مما ينتج عنه تغيير في علاقة هدا العضو بسائر الأعضاء الأخرى

(حسانين،٢٠٠٠).

**القدرات البدنية:** لها عدة معانٍ وتسميات فمن وجهة نظر المدرسة الألمانية، سميت بالقدرات الحركية الأساسية التي هي عبارة عن عناصر أو صفات بدنية فسيولوجية تولد مع الإنسان وتنمو بنموه ويتوقف ذلك النمو على طبيعة وعمل وأسلوب الفرد في الحياة، أما المدرسة الأمريكية فأعطتها مصطلح اللياقة الحركية إذ يعني الحركة بشكليها الداخلي والظاهري (أحمد، ١٩٩٦).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملاءمته لطبيعة الدراسة.

### مجتمع الدراسة وعينتها

أنجز الباحث العديد من الإجراءات الإدارية التي ساعدت في الوصول إلى الصيغة النهائية لاختيار مجتمع وعينة الدراسة، تكوّن مجتمع الدراسة من طلاب مدارس التعليم الأساسي لمديرية تربية المكلا والبالغ عددها (٣٩) مدرسة حكومية للعام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨)، وذلك حسب البيانات الصادرة من قسم الإحصاء والتخطيط في مديرية تربية المكلا.

اختيرت عينة الدراسة بطريقة المراحل المتعددة، إذ تم اختيار ثلاث مدارس بطريقة عمدية وبذلك فإن هذه المدارس تمثل (٧,٦٨٪) من مجتمع الأصل والسبب في اختيار هذه المدارس يعود إلى الباحث إذ كان مشرفاً على التطبيق الميداني لطلبة قسم التربية البدنية والرياضية بجامعة حضرموت فيتلك المدارس فضلاً عن توافر الملاعب الضرورية لإجراء الاختبارات البدنية فيها، وكان اختيار المستوى الدراسي بطريقة عمدية أيضاً، وهم من تلاميذ الصف الخامس والسادس للوقوف على الانحرافات الأكثر حدوثا من خلال التعرف إلى مدى تأثير المدرسة الكبير خلال السنوات الخمس أو الست في التلميذ كما انّه يكون في العمر المناسب للاختبار والعلاج، بعدها قام الباحث باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية والجدول رقم (١) يبين عدد التلاميذ الإجمالي وعدد تلاميذ الصف الخامس والسادس وعدد التلاميذ المختبرين منهم فضلاً عن النسبة المئوية ولكل مدرسة.

**الجدول رقم (١)**
**يبين عدد التلاميذ الإجمالي وعدد تلاميذ الصفوف المختارة وعدد أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية لهم**

| اسم المدرسة | مدرسة الوحدة | مدرسة الجماهير | مدرسة الشيخ ناصر لوتاه | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| عدد الطلاب الإجمالي | ٣٦٥ | ٧٩٢ | ٥٥٢ | ١٧٠٩ |
| عدد طلاب الصف الخامس والسادس | ١٨٩ | ٣٦٣ | ٢٣١ | ٧٨٣ |
| النسبة المئوية (٪) | ٥١,٧ | ٤٥,٨٣ | ٤١,٨٤ | ٤٥,٨١ |
| عدد أفراد عينة الدراسة | ٤٠ | ٦٧ | ٤٠ | ١٤٧ |
| النسبة المئوية لأفراد العينة مع طلاب الصفوف المختارة (٪) | ٢١,١ | ١٨,٤٥ | ١٧,٣١ | ١٨,٧٧ |
| النسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة مع عدد الطلاب الإجمالي (٪) | ١٠,٩٥ | ٨,٤٥ | ٧,٢٤ | ٨,٦ |

## اختبارات القوام

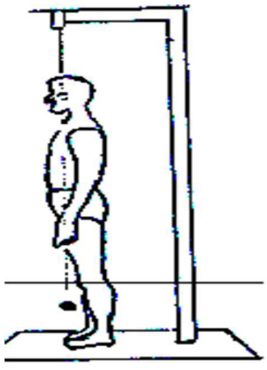
### ١. اختبار بانكرفت

الغرض من الاختبار: قياس انحناءات الجسم للأمام وللخلف، ومن أهم التشوهات التي يقيسها هذا الاختبار سقوط الرأس أماماً وتحدب الظهر واستدارة الكتفين والتجوف القطني.

الأدوات: خيط في نهايته ثقل (ميزان البنا)، حامل ارتفاعه متوازن.

مواصفات الأداء: يربط الخيط في الحامل من أعلى على أن يكون الثقل متدليا في نهايته. يقف المختبر وهو عارٍ إلا من مايوه (بدون حذاء) بحيث يواجه بأحد جانبيه الخيط، مع ملاحظة أن يمر الخيط بحلمة الأذن ثم الحدبة الكبرى لعظم العضد ثم بالمدور الكبير لعظم الفخذ ثم خلف عظم الرضفة بالركبة ثم أمام مفصل القدم.(شكل ١).

إذا مرّ الخيط بالنقاط السابقة تماماً فإن المختبر يتمتع بقوام خالٍ من التشوهات التي يقيسها هذا الاختبار. أما إذا لوحظ انحراف في أحدى هذه المناطق فإن هذا يعني تشوه في هذه المناطق تحدد درجتها (أماماً أو خلفاً) تبعاً لمقدار انحراف الجزء عن الخيط (حسانين،٢٠٠٠).



**الشكل رقم (١)**
**يوضح طريقة أداء اختبار بانكرفت**

### ٢. اختبار شاشة القوام

الغرض من الاختبار: قياس الانحناءات الجانبية للجسم.

الأدوات: مستطيل من الزجاج (١٨٠x٢٠٠سم) مقسم إلى مربعات (٥x٥سم).

مواصفات الأداء: يقف المختبر أمام المستطيل بحيث يلامسه بظهره، على أن يكون المحكم واقفاً خلف الجهاز.

يعتمد التقويم في هذا الاختبار على تحديد نقاط معينة على الجسم مثل وضع نقطتين على حلمتي الأذنين فإذا كان المختبر غير مصاب بانثناء العنق على أحد الجانبين فإن النقطتين المحددتين تكونان متوازنتين، وهكذا بالنسبة لبقية النقاط، ومن الممكن وضع النقاط الآتية على الجسم لتقويم انحناءات الجسم في هذا الاختبار:-

- ❖ نقطتان على حلمتي الأذنين.
- ❖ نقطتان على راسي عظمتي العضد من الأعلى.
- ❖ نقطتان على رأس عظمتي الفخذ من الأعلى.
- ❖ نقطتان في منتصف الركبتين.
- ❖ نقطتان في منتصف العقبين (حسانين،٢٠٠٠).

### ٣. اختبار طبعة القدم

الغرض منه تسجيل طبعة القدم لمعرفة التقوس والتسطح وذلك بوضع القدم على أرض مستوية بعد غمسها في الماء الملون وعدم الحركة حتى يكون الطبع واضحاً ولكي يرتكز وزن الجسم كلّه على القدمين (حسانين،٢٠٠٠، الصميدعي والبنا، ٢٠٠٥).

### اختبارات القدرات البدنية

بعد تحليل محتوى المصادر العلمية والاطلاع على بطاريات الاختبار المطبقة على هذه الفئة العمرية، تم الاعتماد على بطارية اختبار (شلش وعبد الله، ٢٠٠٧) والمطبقة على نفس البيئة، علما أن هذه الاختبارات حققت معاملات علمية جوهرية عالية طبقاً لرأي (شلش وعبد الله، ٢٠٠٧)، وقد كانت مواصفات وطريقة الاختبارات ما يلي:

**الجدول رقم (٢)**
**يبين اختبار عدو (٣٠) متر من البدء الطائر (الحكيم، ٢٠٠٤)**

| وحدة القياس | الغرض من الاختبار | الأدوات المستخدمة | مواصفات الأداء | طريقة التسجيل |
|---|---|---|---|---|
| ثانية | قياس القوة المميزة بالسرعة | ساعة إيقاف، وثلاثة خطوط متوازية مرسومة على أرض، المسافة بين الخط الأول والثاني عشرة أمتار، وبين الخط الثاني والثالث (٣٠) متراً | يقف المختبر خلف الخط الأول، عند سماع إشارة البدء يقوم بالعدو إلى أن يتخطى الخط الثالث. يحسب زمن المختبر ابتداء من الخط الثاني حتى وصوله إلى الخط الثالث (٣٠) متراً. | يسجل للمختبر الزمن الذي استغرقه في قطع مسافة الثلاثين (٣٠) متراً (من الخط الثاني (حتى الخط الثالث |

**الجدول رقم (٣)**
**يبين اختبار جري ومشي (٤٠٠) متر (الحكيم، ٢٠٠٤)**

| وحدة القياس | الغرض من الاختبار | الأدوات المستخدمة | مواصفات الأداء | طريقة التسجيل |
|---|---|---|---|---|
| ثانية | قياس التحمل الدوري التنفسي | ساعة إيقاف، ومضمار لألعاب القوى ٤٠٠م ورايات | يتخذ كل أَربعة مختبرين وضع الاستعداد خلف خط البداية في وضع البدء العالي وعند إعطائهم إشارة البدء ينطلقون بأقصى سرعة ممكنة ليقطعوا مضمار ألعاب القوى لمسافة ٤٠٠م وهي دورة واحدة | ميقاتي لكل مختبر يقوم بحساب الزمن الذي يستغرقه كل مختبر ومسجل يقوم بتسجيل زمن كل مختبر بالثواني |

**الجدول رقم (٤)**
**يبين اختبار رمي الكرة الطبية زنة (٢) كغم (الحكيم، ٢٠٠٤)**

| وحدة القياس | الغرض من الاختبار | الأدوات المستخدمة | مواصفات الأداء | طريقة التسجيل |
|---|---|---|---|---|
| سنتيمتر | قياس القوة الانفجارية للذراعين | كرة طبية زنة ٢ كيلوجرام | يقف المختبر في منطقة اقتراب واضعاً الكرة في إحدى يديه، يتجه المختبر في اتجاه خط الاقتراب وفي حدود مسافة محددة وعندما يصل إلى الخط يدفع الكرة من الجانب كما في قذف الثقل بحيث لا يتعدى خط الاقتراب | للمختبر ثلاث محاولات متتالية والأداء الخاطئ يحتسب محاولة وتحتسب للمختبر نتيجة أحسن محاولة من المحاولات الثلاث |

**الجدول رقم (٥)**
**يبين اختبار الوثب الطويل من الثبات (الحكيم , ٢٠٠٤)**

| وحدة القياس | الغرض من الاختبار | الأدوات المستخدمة | مواصفات الأداء | طريقة التسجيل |
|---|---|---|---|---|
| سنتيمتر | قياس القوة الانفجارية للرجلين | أرض مستوية، شريط قياس | يقف المختبر خلف خط البداية والقدمان متباعدتان قليلاً والذراعان عالياً، تؤرجح الذراعان أماماً وأسفل وخلفاً مع ثني الركبتين نصفاً وميل الجذع أماماً، وبقوة يمد المختبر الرجلين على امتداد الجذع ودفع الأرض بالقدمين بقوة ومحاولة الوثب أماماً لأبعد مسافة ممكنة | يمنح المختبر محاولتين يتم تسجيل أفضلهما |

**الجدول رقم (٦)**
**يبين اختبار الجري المتعرج بين الحواجز (عبد الجبار واحمد، ١٩٨٤)**

| وحدة القياس | الغرض من الاختبار | الأدوات المستخدمة | مواصفات الأداء | طريقة التسجيل |
|---|---|---|---|---|
| ثانية | قياس الرشاقة | أربعة حواجز لألعاب القوى، وساعة إيقافً | توضع الحواجز الأربعة على خط واحد ، بحيث تكون المسافة بين حاجز وآخر (١٨٠) سم، والمسافة بين الحاجز الأول وخط البداية (٣٦٠) سم، يقف المختبر عند نقطة البداية ثم يقوم بالجري بعد سماع إشارة البدء مستخدماً خط السير المحدد في الاختبار ويستمر في الجري لمدة (٣٠) ثانية | عند انتهاء الـ ٣٠ ثانية يسجل المختبر رقم المكان الذي انتهى الوقت عنده مع حساب عدد الدورات الكاملة للاختبار |

**الجدول الرقم (٧)**
**يبين اختبار ثني الجذع للأمام والأسفل من الوقوف (الحكيم، ٢٠٠٤)**

| وحدة القياس | الغرض من الاختبار | الأدوات المستخدمة | مواصفات الأداء | طريقة التسجيل |
|---|---|---|---|---|
| سنتيمتر | قياس مرونة العمود الفقري على المحور الأفقي | مقياس مدرج من الخشب طوله (٢٠ سم) | يقوم المختبر بثني الجذع أماماً وأسفل بحيث تصبح الأصابع أمام المقياس ومن هذا الوضع يحاول المختبر ثني الجذع لأقصى مدى ممكن بقوة وبطء مع ملاحظة أن تكون أصابع اليدين في مستوى واحد وأن تتحرك للأسفل موازية للمقياس | درجة المختبر هي أقصى نقطة على المقياس يصل إليها من وضع ثني الجذع أماماً أسفل |

### الوسائل الإحصائية

تمت المعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) إذ تم استخراج النسبة المئوية، وتم حساب معاملات الارتباط بين الحالة القوامية وبعض القدرات البدنية بواسطة ارتباط بيرسون "ذي الاتجاهين" ولقد تم تحديد مستوى الدلالة عند (٠,٠٥) أو اقل.

## عرض النتائج ومناقشتها

### اولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما هي نسبة تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا المصابين بانحرافات قوامية؟

اتضح للباحث أن عدد التلاميذ المصابين بتشوهات قوامية مختلفة بحدود (٤٣) طالباً من مجموع طلاب العينة الخاضعين للفحص والبالغ (١٤٧) طالباً أي بنسبة (٢٩,٢٥٪) وهي نسبة ليست بالقليلة، وقد اتضح أيضاً أن بعض التلاميذ المصابين كان لديهم أكثر من إصابة وهذا ما يعكس مدى العلاقة المترابطة بين أجزاء وأجهزة الجسم المختلفة وهذا ما أكد عليه (حسانين، ٢٠٠٠) فإنَّ من مميزات القوام الجيد وجود علاقة ميكانيكية سليمة بين أجهزة الجسم، وحسب الكثير من المصادر والمراجع التي تشير إلى أن هناك عوامل كثيرة ومختلفة لحدوث الانحرافات القوامية ومن أبرزها: العوامل البيئية والحالة النفسية والحالات المرضية وعوائق النمو ومشاكل التغذية وعيوب الوراثة والعادات السيئة والتعب والإصابة.(حمدان وسليم،٢٠٠٠؛ أمين، ٢٠٠٥؛ حسانين،٢٠٠٠).

وبهذا تمت الإجابة عن التساؤل الأول والمتضمن ما هي نسبة تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا المصابين بانحرافات قوامية؟

### ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما هي أنواع الانحرافات القوامية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا؟

لتحقيق أهداف الدراسة ولتحديد عدد حالات الانحرافات لدى عينة البحث، قام الباحث بحساب النسبة المئوية للانحرافات القوامية لعينة الدراسة.

**الجدول رقم (٨)**
**يبين النسبة المئوية للتشوهات القوامية لعينة الدراسة**

| ت | نوع التشوه | عدد الحالات | النسبة المئوية (٪) |
|---|---|---|---|
| ١ | ميل الرأس جانباً | ١٨ | ١٢,٢٤ |
| ٢ | استدارة الكتفين | ٢٠ | ١٣,٦ |
| ٣ | سقوط الكتفين للأسفل | ١٦ | ١٠,٨٨ |
| ٤ | تحدب الظهر | ١٣ | ٨,٨٤ |
| ٥ | الانحناء الجانبي للعمود الفقري | ١١ | ٧,٤٨ |
| ٦ | تسطح القدم | ٢٣ | ١٥,٦٤ |

ومن خلال الجدول رقم (٨) اتضح أنَّ أعلى نسبة تشوه لدى أفراد عينة الدراسة كانت (١٥,٦٤٪) لتسطح القدم، ثم عند تشوه استدارة الكتفين إذ بلغت النسبة المئوية (١٣,٦٪) في حين كانت النسبة متقاربة لتشوه ميل الرأس للجانب إذ بلغ (١٢,٢٤٪)، وتبعه تشوه سقوط الكتفين للأسفل إذ بلغ (١٠,٨٨٪)، في حين كان التشوه لكل من تحدب الظهر والانحناء الجانبي للعمود الفقري متقارباً جداً إذ كانا (٨,٨٤٪) (٧,٤٨٪) على التوالي. وتعدّ القدمان المحك الرئيسي لتقدير القوام الجيد للطفل ذلك بأَنَّ الوضع الصحيح للقدمين يتأسس عليه الوضع القوامي لجسم الطفل ككل.(الخولي وراتب، ١٩٩٨)، وقد يرجع تعرض القدم للإصابة إلى ارتداء أحذية غير مناسبة، وهذا ما توصل إليه كلٌّ من نك وسيجسر (Nigg & Segesser, 1992) إذ وجدا ن للحذاء دوراً أساسياً في تقليل تأثير التشوهات القوامية من خلال ارتداء الحذاء الملائم، أو على العكس زيادة الأمر سوءا عند ارتداء الحذاء غير الملائم، وهذه النتيجة أيضاً مطابقة لما توصل إليه ميهاجلوفتش وتونشير (Mihajlović & Tončev, 2008). وللوقاية والعلاج من هذه التشوهات القوامية لا بد من ممارسة الأنشطة الرياضية في المدارس لما لها من فوائد للصحة الشخصية من خلال التعود على الوضع الصحي للجسم، ولا يمكن تثبيت هذه العادات إلا عندما يكون هيكل الجسم وعضلاته الرابطة قد شكلت ودرَّبت تدريباً مناسباً، إذ يصبح من طبيعة التلميذ أنْ يتخذ الوضع الصحيح في الجلوس والوقوف والسير في كل وقت بدون تعب وإجهاد لنفسه، فالقوام الصحي للجسم ضروري لبلوغ أقصى النتائج وبأقل مجهود. وبهذا تمت الإجابة عن التساؤل الثاني والمتضمن أنواع الانحرافات القوامية الأكثر شيوعا لدى تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا.

## ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل هناك أثر سلبي في القدرات البدنية وفقاً للمتطلبات الميكانيكية

نتيجة وجود بعض الانحرافات القوامية لدى بعض تلاميذ مدارس التعليم الأساسي لتربية المكلا؟

لغرض الوصول إلى معلومات دقيقة حول مدى تأثر القدرات البدنية لعينة الدراسة بالحالة القوامية التي يتمتعون بها، تم استخدام معامل الارتباط البسيط وباتجاهين (بيرسون) الجدول رقم (٩).

**الجدول رقم (٩)**

**يبين علاقة الحالة القوامية ببعض القدرات البدنية لعينة الدراسة.**

| الانحرافات القوامية / القدرات البدنية | | القوة المميزة بالسرعة | التحمل الدوري التنفسي | القوة الانفجارية للذراعين | القوة الانفجارية للرجلين | المرونة | الرشاقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ميل الرأس جانباً | معامل الارتباط | ٠,٢٠٦(*) | -٠,٠٤٩ | -٠,٠٦٣ | ٠,٠٣٩ | -٠,١٨١(*) | ٠,٢٧٥(**) |
| | مستوى الدلالة | ٠,١٢ | ٠,٥٤٩ | ٠,٤٤٨ | ٠,٦٣٩ | ٠,٠٢٧ | ٠,٠٠١ |
| استدارة الكتفين | معامل الارتباط | ٠,١٢٦ | ٠,٥٣٠(**) | ٠,٠٥٣ | ٠,٠٩٢ | ٠,١٧٣(*) | ٠,٠٩٧ |
| | مستوى الدلالة | ٠,١٢٧ | ٠,٠٠٠ | ٠,٥١٩ | ٠,٢٦٤ | ٠,١٦٦ | ٠,٢٤١ |
| سقوط الكتفين للأسفل | معامل الارتباط | ٠,٢٩٩(**) | -٠,٠٦٨ | ٠,٢٤٢-(**) | -٠,٢٦٣(**) | -٠,١٦٦(*) | -٠,١٧٧(*) |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٤١٣ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٤٣ | ٠,٠٣٠ |
| تحدب الظهر | معامل الارتباط | ٠,٢٩٠(**) | -٠,١١٧ | -٠,١٦٤(*) | -٠,٣٩٥(**) | -٠,١٩٧(*) | ٠,٢٠٠(*) |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,١٥٥ | ٠,٠٤٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٦ | ٠,٠١٤ |
| الانحناء الجانبي للعمود الفقري | معامل الارتباط | ٠,٢٣٨(**) | -٠,٠٥٧ | -٠,١٨٢(*) | -٠,٢١١(**) | -٠,٢٤٦(**) | ٠,٣٢٦(**) |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٣ | ٠,٤٩٣ | ٠,٠٢٦ | ٠,٠١٠ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| تسطح القدم | معامل الارتباط | ٠,٦٥٨(**) | ٠,١٩٣(*) | -٠,١٥٦ | -٠,١٧١(*) | -٠,٢٥٦(**) | ٠,٣٣٣(**) |
| | مستوى الدلالة | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٩ | ٠,٠٥٧ | ٠,٠٣٧ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٠ |

** قيمة معامل الارتباط معنوي عند مستوى دلالة ٠,٠١

* قيمة معامل الارتباط معنوي عند مستوى دلالة ٠,٠٥

من خلال الجدول رقم (٩) الذي يبيِّن علاقات الارتباط بين الحالة القوامية وبعض القدرات البدنية لعينة الدراسة. وللتعرف إلى العلاقة بين ميل الرأس جانبا مع بعض القدرات البدنية، وُجِدَ أنّ معامل الارتباط للقوة المميزة بالسرعة والمرونة والرشاقة بلغ (٠,٢٠٦، ٠,١٨١- ، ٠,٢٧٥) على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى معنوي ≤ (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة معنوية بين ميل الرأس جانبا والقدرات البدنية السابقة الذكر، ويعزو الباحث سبب هذه العلاقة إلى أنَّ ميل الرأس جانباً له آثاره السيئة في وضع البداية في اختبار القوة المميزة بالسرعة مما يؤثر سلباً في قدرة التلميذ على تحقيق أفضل زمن ممكن فيه، وذلك لأَنَّ ميل الرأس جانبا لا يجعله على استقامة مع الجذع لحظة الانطلاق مما يعمل على دوران الجذع للجانب فيضيع بذلك جزء كبير من القوة، ويفوت تحريك الجسم في الاتجاه الأفقي المطلوب، وكذلك قد لا تستطيع سرعة

ضربات الرجلين أن تعوّض اتزان الجسم المائل على الأرض بزاوية كبيرة وهذا ما يؤثر على رشاقة التلميذ أيضاً وعدم قدرته في حفظ اتزانه وتغيير اتجاه جسمه بشكل فاعل بسبب هذا الميل بالرأس جانبا وخاصة إذا ما علمنا أهمية الرأس التوجيهي لأي حركة يقوم بها الفرد.

وما لاشك فيه أن وضع جسم التلميذ في أثناء لحظة الانطلاق يشكل أهمية كبيرة في ركض المسافات القصيرة، فضرورة الانتقال من وضع الثبات إلى أقصى سرعة في أقصر فترة زمنية يحتم على التلميذ أن يكون مائلاً بشكل يجعل المحور الطولي للجسم يشكل زاوية حادة مع الأرض لجعل حركته بتعجيل موجب، ويستمر بهذا الحال لحين بلوغ سرعته القصوى إذ تبدأ حركته في الانتظام، وحسب قانون نيوتن الثالث يلاحظ أن حركة الراكض هي عبارة عن حركة فعل من قبل التلميذ باتجاه الأرض وبالمقابل يحصل التلميذ على قوة رد فعل باتجاه الحركة الأولى، لذا ينبغي أن تمرّ قوة الفعل التي يصدرها التلميذ باتجاه الأرض بمركز ثقله كي ينقل الجسم بكامله إلى الأمام وعدم حدوث عزوم للقوة نتيجة حركة الأجزاء عندما لا تمر القوة بمركز الثقل وهذا ما لم يتميز به التلاميذ المصابين بتشوه ميل الرأس للجانب لأَنَّ هذا الميلان قد ولَّد عزوماً للقوة مما أثر ذلك سلبا في فاعلية الأداء، وهذا ما أكد عليه (الهاشمي، ١٩٩١) من أنَّ خط عمل جميع أجزاء الجسم التي تسهم في مقدار قوة الفعل يجب أن تكون باتجاه واحد وبخط عمل واحد عملا بمبدأ وجوب صغر الزاوية بين مركبات القوى كي تبلغ المحصلة أكبر قيمة لها.

وبما أنَّ أجزاء الجسم العضلية والعظمية تعمل في تعاون وترابط بصفة ميكانيكية لتحقيق الاتزان مع بذل الحد الأدنى من الطاقة، لذا فإنَّ حدوث أيّ خلل في هذا الترابط سوف يؤدي إلى حدوث الانحرافات القوامية وهذا ما يعلل الأثر السلبي لميل الرأس للجانب مع مرونة التلاميذ، وهذا ما أكَّد عليه (عبد الخالق، ١٩٩٩) في قوله "تعتمد درجة المرونة على قدرة العضلات على الإطالة وعلى سلامة الأربطة المحيطة بالمفصل المسئول عن الحركة".

وللتعرف إلى العلاقة بين استدارة الكتفين مع بعض القدرات البدنية، فقد تم حساب معامل الارتباط للتحمل الدوري التنفسي والمرونة وقد بلغ (٠,٥٣، ٠,١٧٣-) على التوالي وهي قيم دالة عند مستوى معنوي (≤ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة معنوية بين استدارة الكتفين والقدرات البدنية السابقة الذكر، ويعزو الباحث سبب هذه العلاقة إلى أن استدارة الكتفين (Round Shoulders) يصاحبهما حدوث ضغط على الرئتين فيقلل ذلك الضغط من كفاءة الرئتين الميكانيكية ويقلل أيضاً من السعة الحيوية لهما، وهذا ما يؤثر سلباً في التحمل الدوري التنفسي لأَنَّ من أهم العوامل التي تؤثر في التحمل الدوري التنفسي هي السعة الحيوية للرئتين (علاوي ورضوان،١٩٩٤) (عبد الخالق،١٩٩٩).

واستدارة الكتفين من الانحرافات والتشوهات التي تعوق مفاصل الجسم عن أداء وظائفها التي تتمثل في المرونة، فالوضع غير الصحيح للجسم، مثل وضع الجسم في أثناء جلوس التلميذ عند الكتابة يؤدي إلى قصر الأنسجة وفقد الحركة. كما أن التمارين غير الصحيحة التي تركز على مجموعة من العضلات بعينها وتهمل العضلات الأخرى يسبب عدم الاتزان ويقيد من مرونة العضلات والمفاصل وخاصة مرونة مفصل الكتف الذي يؤثر في مرونة الجذع والفخذ إذ إن مرونة مفصل الكتف له أكبر الأهمية من حيث المرونة الشاملة (عبد الخالق، ١٩٩٩).

وللتعرف إلى العلاقة بين سقوط الكتفين للأسفل مع بعض القدرات البدنية، تمّ حساب معامل الارتباط للقوة المميزة بالسرعة والقوة الانفجارية للذراعين والقوة الانفجارية للرجلين والمرونة والرشاقةفبلغت (٠,٢٩٩ ، ٠,٢٤٢.٠,٢٦٣ ،٠,١٦٦ .٠,١٧٧.) على التوالي وهى قيم دالة عند مستوى معنوي ≤ (٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة معنوية بين سقوط الكتفين والقدرات البدنية السابقة الذكر، ويعزو الباحث سبب هذه العلاقة إلى أن القوام المعتدل يتطلب أن تكون أجزاء الجسم متراصة بعضها فوق بعض في وضع عمودي، فالرأس والرقبة والجذع والحوض والرجلان يحمل كل منها الآخر ممّا يحقق اتزاناً مقبولاً للجسم، ويُحدِث التوازن المطلوب في عمل الأربطة والعضلات وأجهزة الجسم المختلفة. ويتفق هذا مع ما أشارت إليه نتائج دراسة (جاد، ٢٠٠٥) من أنّ الحالة القوامية تتوقف على حالة الجهازين العصبي والعضلي، ودرجة نمو عضلات الرقبة والصدر والظهر والبطن، وقدرة العضلات على الانقباض، والعمل العضلي المتوازن الذي تقوم به المجموعات العضلية المقابلة في الجذع والأطراف، وكذلك مرونة الأقراص الغضروفية بين الفقرات والأربطة.

وللتعرف إلى العلاقة بين تحدب الظهر مع بعض القدرات البدنية، تمّ حساب معامل الارتباط للقوة المميزة بالسرعة والقوة الانفجارية للذراعين والقوة الانفجارية للرجلين والمرونة والرشاقة فبلغ (٠,٢٩٠، ٠,١٦٤-، ٠,٣٩٥-، ٠,١٩٧-،٠,٢٠٠-) على التوالي وهى قيم دالة عند مستوى معنوي (≤ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة معنوية بين تحدب الظهر والقدرات البدنية السابقة الذكر، ويعزو الباحث سبب هذه العلاقة إلى أَنَّ القوة التي تبذلها الرجلان لا تنتقل بكاملها إلى الكتفين لوجود زاوية بين المقعد والظهر غيرت من مسار عمل القوة، ومن ذلك نلاحظ أن نصف القوة ضاع نتيجة لوجود هذه الزاوية ونفس المشكلة موجودة في حالة ما إذا كان الذراعان داخلين في المهارة ، فإذا كان الذراعان ممتدين فإنهما ينقلان القوة دون نقص فيها، أما إذا كانا مثنيين فإن الأمر يتطلب ضرب القوة في جيب الزاوية الناشئة

عن ثني الذراعين فيضيع بذلك جزء كبير من القوة. إنَّ القاعدة العامة في ذلك أن يكون قوام الجسم واقعاً على امتداد خط الشد أو الدفع ، إذ يجب أن يكون الذراعان والكتفان والجذع والرجلان على امتداد هذا الخط أو قريباً منه بقدر الإمكان (حسانين،٢٠٠٠)، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه (وولف كان،٢٠٠١) من "أنَّه إذا لم تؤثر القوة المؤثرة في أثناء النهوض بخط عمل يمر بمركز ثقل الجسم وإنما يمر بعيدا عن منشأ فإنهعزم الدوران يسبب ميلان الجسم بالاتجاه المعاكس"، وبسبب تحدب الظهر سوف تقصر عضلات الصدر، في حين تطول عضلات الظهر وتضعف، وإذا طالت مدة بقاء هذا التحدب تتشكل الفقرات تبعا له ويصبح سمكها من الأمام أقل من سمكها من الخلف، فضلاً عن إصابة الكتفين بالاستدارة وتقل مرونة العمود الفقري.(حمدان وسليم، ٢٠٠٠) ومن أهم العوامل التي تحدد المرونة: مطاطية الأنسجة التي تعمل على المفصل وتظهر هذه المرونةجليا عندما يحاول الفرد ثني الجذع أماما أسفل لوضع اليدين على الأرض (كوضع الجسم في اختبار المرونة)، فالقدرة على اتخاذ هذا الوضع تتوقف بدرجة كبيرة على المطاطية الكافية للعضلات والأنسجة الضامة لمنطقة الظهر والمنطقة القطنية والرجلين (علاوي ورضوان، ١٩٩٤).

وللتعرف إلى العلاقة بين الانحناء الجانبي للعمود الفقري مع بعض القدرات البدنية، تمّ حساب معامل الارتباط للقوة المميزة بالسرعة والقوة الانفجارية للذراعين والقوة الانفجارية للرجلين والمرونة والرشاقةفبلغ (٠,٢٣٨، ٠,١٨٢-،٠,٢١١-، ٠,٢٤٦-، ٠,٣٢٦) على التوالي، وهي قيم دالة عند مستوى معنوي (≤ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة معنوية بين الانحناء الجانبي للعمود الفقري والقدرات البدنية السابقة الذكر، ويعزو الباحث سبب هذه العلاقة إلى أنَّ العمود الفقري من أهم أجزاء الهيكل العظمي ويعدّ الركيزة الأساسية ويتصل به بطريقة مباشرة أو غير مباشرة جميع أجزاء الهيكل العظمي كما تتركز عليه العضلات الظهرية الكبيرة والمسؤولة عن انتصاب القامة، ولذلك يتوقف اعتدال القامة وتناسق جميع أجزاء الجسم على صحة وسلامة هذا العمود، وصحة وتوازن العضلات المتصلةبه، إذ إنَّ إي خلل أو انحراف سوف يخل بالتوازن ومن ثمّ يؤثر في قدرات المصاب البدنية والذي ظهر جليا لدى عينة الدراسة المصابين بهذا الانحراف. إذ إن هذا الانحناء يؤثر كثيرا في إحداث عزم دوران للجسم بسبب تأثير الجاذبية الأرضية على وزن الجسم وهذا يسبب مقاومة العضلات العاملة، فضلاً عن القوة والسرعة لحركات جميع أجزاء الجسم للحصول على كمية حركة كلية للجسم (الزخم الكلي) الذي يعبر عن مجموعات كميات حركة أجزاء الجسم في شكل تكاملي فعند أرجحة أي جزء من أجزاء الجسم فإنَّ كمية حركة هذا الجزء تنتقل إلى الجسم

ككل. ولما كان الجذع يشكل في حدود (٤٣٪) من كتلة الجسم ككل تقريباً فإنّ طاقته الحركية تكون كبيرة أيضاً، إضافة إلى أن مركز كتلة الجسم يقع فيه كما أنه ناقل ومستثمر للقوة وبذلك يؤثر وضعه تأثيرا مهماً وفعالا في مستوى القدرات البدنية.

وعليه فإن الطاقة الحركية والزاوية المكتسبة تكون بأعلى قيمة مع الأخذ بنظر الاعتبار توجيه هذه الطاقة واستغلالها وفقا للمتطلبات الميكانيكية، وهذا ما لم يكن عند التلاميذ المصابين بانحراف العمود الفقري للجانب والذي أدى إلى فقدان قوة كبيرة أو ضياعها باتجاهات مختلفة بسبب هذا الانحناء للجانب، فخط عمل القوة لم يكن باتجاه واحد مار بمركز ثقل الجسم، إذ "يجب أن يكون الجسم في وضع عمودي وعلى خط تأثير القوة وذلك لأَنَّ الوضع العمودي يؤهله لتحقيق قوة أفضل، وهذا ما أثر سلباً في سرعة التلميذ ورشاقته، فضلاً عن عدم وجود النقل الحركي الجيد مما انعكس سلباً على قوته الانفجارية للذراعين والرجلين فضلاً عن مرونة الجذع، وهذا ما أشار إليه كلٌّ من (حمدان وسليم، ٢٠٠٠) فإنَّ المصابين بالانحناء الجانبي للعمود الفقري تقل المرونة لديهم وخاصة في المنطقة المتأثرة وتطول وتضعف العضلات جهة التحدب وتقصر جهة التقعر.

وللتعرف إلى العلاقة بين تسطح القدم مع بعض القدرات البدنية، تم حساب معامل الارتباط للقوة المميزة بالسرعة والتحمل الدوري التنفسي والقوة الانفجارية للرجلين والمرونة والرشاقة فبلغ (٠,١٥٨، ٠,١٩٣، ٠,١٧١- ، ٠,٢٥٦-، ٠,٣٣٣) على التوالي، وهي قيم دالة عند مستوى معنوي (≥ ٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة معنوية بين تسطح القدم والقدرات البدنية السابقة الذكر، ويعزو الباحث سبب هذه العلاقة إلى أن الأفراد المصابين بتسطح القدمين يميلون إلى الحركة على كل القدم، ونتيجة لعدم وجود المرونة اللازمة في قوس القدم فإنَّ قدرة التلميذ البدنية في السرعة والتحمل والرشاقة تكون متأثرة بشكل سلبي نتيجة فقدانه التوزيع الجيد لثقل جسمه على القدمين، وكذلك تتأثر قدرته على امتصاص الصدمات في كل خطوة، وكذلك يفقد الدفع للأمام. وبهذا الصدد أشار كلٌّ من بروس وساجيورسان (Bruce & Sangeorzan, 2009) إلى أَنَّ القدم المسطحة تسبب الألم لبعض الأطفال ويمكن أن تؤثر في القدرة على المشي والركض وصعود السلالم والانخراط في ممارسة الأنشطة الرياضية.

ومن المعروف أَنَّ وتر أيكلس يجب أن يكون عمودياً على عظم القصبة، أما في حالة تسطح القدمين فإنه يصبح في وضع مائل غالباً، وحيث إنَّ المستقيم هو أقصر مسافة بين نقطتين فإنَّ الوتر في هذا الوضع المائل يكون في حالة شدٍّ دائم مما يقلل من كفاءة عمله، وعادة يميل

العداء إلى الهبوط على مشط القدم. ولكنه لا يستطيع ذلك إذا كان مصاباً بتسطح القدمين. إذ غالباً ما تتجه الأمشاط إلى الخارج ويكون نتيجة ذلك فقدان مسافة تتناسب مع درجة إنحراف القدم إلى الخارج (حسانين،٢٠٠٠)، إي أَنَّ مسافة السباق لدى التلاميذ المصابين بتسطح القدمين باختبار القوة المميزة بالسرعة والتحمل والرشاقة أطول مما هي عند التلاميذ غير المصابين وجاءت هذه الزيادة نتيجة اتجاه الأمشاط للخارج.

أما عن علاقة تسطح القدم بالقوة الانفجارية للرجلين فيعزوها الباحث إلى أَنَّ سطح القدم تكون مهمة للعمل على التثبيت والسيطرة الجيدة لوضع القدم الدافعة التي تعمل على تغيير اتجاه زخم الجسم (س ك) من الوضع الأفقي إلى شبه العمودي، ومن ثمّ ارتفاع جسم التلميذ إلى أعلى ارتفاعاً ممكناً، وهذا ما تمتع به التلاميذ غير المصابين بتسطح القدم. ويرى الباحث أيضاً سبب هذه العلاقة أن عملية الدفع النهائي (مجموع القوى x زمن تطبيق القوى)، واتجاه القوة هي من الأمور المهمة، ففي اختبار القدرة البدنية للقوة الانفجارية للرجلين يتطلب من التلميذ قدرة قفز عالية ومن ثمّ يصبح هنالك تغيّرٌ في القوة الدافعة، وهذا ما يعني أنه إذا كان المطلوب تغييراً كبيراً في زخم الجسم فيجب أن يستخدم التلميذ دفعاً كبيراً، وهذا يأتي من استخدام التلميذ مساحة تماس صغيرة مع الأرض، وعن طريق قانون نيوتن الثالث تعيد الأرض هذا الدفع إلى الجسم الذي يتحرك بدوره كونه أقل كتلة من الأرض، فعندما تكون القوة كبيرة وبزمن قليل يحصل التلميذ على دفع كبير، إذ إن قوة الدفع تعني بذل قوة في أقل زمن ممكن لتغيير زخم الجسم من اتجاه إلى اتجاه آخر كما يحدث في دفع الأرض بالقدم (حسن، ٢٠٠٦) وهذا ما نلاحظه عند التلاميذ غير المصابين بتسطح القدمين إذ يكون دفعهم للأرض بالأمشاط وهذا ما يسمح باستخدام مساحة تماس صغيرة مع الأرض، على عكس المصابين بتسطح القدم فإنهم يستخدمون مساحة القدم بأكملها.

وبهذا تمت الإجابة عن التساؤل الثالث.

## الاستنتاجات

١. وجود نسبة ليست بالقليلة بين أفراد عينة الدراسة مصابين بانحرافات وتشوهات قوامية بلغت بحدود (٢٩,٢٥٪) من مجموع أفراد عينة الدراسة.

٢. سجلت أعلى نسبة مئوية للتشوهات القوامية لعينة الدراسة لتسطح القدم ، إذ بلغت (١٤,٣٪).

٣. تأثر معظم القدرات البدنية لعينة الدراسة سلبا بالانحرافات والتشوهات القوامية.

٤. لم يكن هناك أي تأثير إيجابي واضح في القدرات البدنية نتيجة الانحرافات والتشوهات القوامية.

٥. الانحرافات والتشوهات القوامية تؤثر بشكل فاعل في المتطلبات الميكانيكية لتنفيذ الواجب الحركي المطلوب، مما يخلق أعباء إضافية على التلاميذ المصابين من خلال زيادة زمن تطبيق القوة أو زيادة مسافة السباق أو اتجاه القوة في غير محله أو إنتاج قوة أكبر دون استثمار لها من خلال تشتيتها لوجود الزوايا الناتجة من الانحرافات القوامية.

## التوصيات

في إطار مجال الدراسة وخلاصته وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

١. إنشاء مراكز إعادة تأهيل لتلاميذ التعليم الأساسي وبإشراف أطباء متخصصين.

٢. العناية بدرس التربية الرياضية، واستخدام التمارين التي تساهم في انتصاب القامة.

٣. الاهتمام بجلوس الطلاب في أثناء وجودهم في المدرسة أو البيت وفقا للمتطلبات الميكانيكية الصحيحة.

٤. ضرورة توفير مساحة داخل المدارس ليتحرك فيها التلميذ في وقت فراغه.

٥. فتح دورات متخصصة للمدرسين لتنمية المعلومات الصحية والمناهج العلاجية وميكانيكية الجسم والاهتمام بالقوام.

٦. التنسيق مع وسائل الإعلام لنشر التوعية الصحية للطلبة.

٧. تدريس مقرر تربية القوام ضمن مناهج أقسام وكليات التربية الرياضية في الجامعات اليمنية.

## المراجع

أحمد، بسطويسي (١٩٩٦). **أسس ونظريات الحركة** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

أمين، سميعة خليل محمد (٢٠٠٥). **تشوه التقعر القطني الزائد**. تم استرجاعه بتاريخ ١٠ سبتمبر ٢٠٠٧ من موقع الأكاديمية الرياضية العراقية الالكترونية: http://www.iraqacad.org/Lib/Samia8.pdf.

جاد، فاطمة محمد (٢٠٠٥). تأثير التمرينات التعويضية في بعض المتغيرات البدنية المرتبطة بالحالة القوامية لسباح الزحف باستخدام الزعانف (المونو). **مجلة نظريات وتطبيقات**، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الإسكندرية، (٥٥)، ١-٣٦.

حسانين، محمد صبحي .(٢٠٠٠) **التقويم والقياس في التربية الرياضية** (ج٢، ط٤). القاهرة: دار الفكر العربي.

حسن، عدي جاسب (٢٠٠٦). **دراسة خصائص منحنى القوة–الزمن وبعض المتغيرات البيوميكانيكية لمهارة التهديف بالرأس من القفز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة البصرة.

الحكيم، علي سلوم جواد (٢٠٠٤). **الاختبارات والقياس والإحصاء في المجال الرياضي**. العراق: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة القادسية.

حمدان، ساري احمد وسليم، نورما عبد الرزاق (٢٠٠٠). **اللياقة البدنية والصحية**. عمان: دار وائل للنشر.

الخولي، أمين أنور وراتب، أسامة كامل(١٩٩٨). **التربية الحركية للطفل** (ط٥). القاهرة: دار الفكر العربي.

سالم، مختار (١٩٩٥). **الرشاقة والجمال**. بيروت: مؤسسة المعارف.

شطا، محمد السيد وعياد، حياة (١٩٨٤). **تشوهات القوام والتدليك الرياضي**. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

شلش، فلاح جعاز وعبد الله، أياد (٢٠٠٧). **دراسة مقارنة في عدد الصفات البدنية بين تلاميذ وتلميذات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة المكلا اليمنية**. المؤتمر العلمي السادس عشر لكليات وأقسام التربية الرياضية في العراق،جامعة بابل.

الصميدعي، لؤي غانم (١٩٨٧). **الميكانيكا والرياضة**. جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

الصميدعي، لؤي غانم وألبنا، ليث محمد داؤود (٢٠٠٥). علاقة بعض القدرات البدنية والوظيفية ببعض الانحرافات القوامية للأعمار١٢–١٥ سنة لمزاولي السباحة. **مجلة علوم التربية الرياضية**. جامعة بابل، ٤(٤)، ٧١–٨٠.

عبد الجبار، قيس ناجي واحمد، بسطويسي (١٩٨٤). **الاختبارات ومبادئ الإحصاء في المجال الرياضي**. بغداد: مطبعة جامعة بغداد.

عبد الخالق، عصام (١٩٩٩). **التدريب الرياضي، نظريات–تطبيقات** (ط٩). القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد المعطى، مؤمن فؤاد السيد (٢٠٠٨). **بعض الانحرافات القوامية وعلاقتها بالإصابات الرياضية الشائعة فى مسابقات العاب القوى بمنطقة البحيرة الأزهرية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الإسكندرية.

عطية، صلاح وعمر، حسين مردان وجاسم، عمار (٢٠٠٠). بعض التشوهات القوامية وأثرها في السير والركض والاجاز. **مجلة دراسات وبحوث التربية الرياضية**. جامعة البصرة، (١١)، ٢٠–٢٤.

علاوي، محمد حسن ورضوان، محمد نصر الدين (١٩٩٤). **اختبارات الأداء الحركي** (ط٣). القاهرة: دار الفكر العربي.

مجاهد، حميدة محمد علي (١٩٩٦). **العلاقة بين الأنماط الجسمية وبعض الأنحرافات القوامية لطالبات الشهادة الثانوية بالزاوية بالجماهيرية الليبية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الإسكندرية.

نوفل، أسماء طاهر عبد الحكيم (٢٠٠٥). **دراسة الانحرافات القوامية الشائعة فى الطرف العلوي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة الغربية وعلاقتها بمدى توافر الإشتراطات الصحية المدرسية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، جامعة طنطا.

الهاشمي، سمير مسلط (١٩٩١). **الميكانيكا الحيوية**. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

الهاشمي، سمير مسلط (١٩٩٩). **البايوميكانيك الرياضي** (ط٢). جامعة الموصل: دار الكتب للطباعة والنشر.

وولف كان (٢٠٠١). الميكانيكا الحيوية، (ترجمة طلحة حسام الدين)، نشرة العاب القوى، الاتحاد الدولي لألعاب القوى للهواة، مركز التنمية الإقليمي، **مجلة علمية ثقافية**، (٣٢)، ٢٠-٢٥.

Bruce, J., & Sangeorzan, M.D. (2009). **Flat foot (Pes Planus): A regional overview report.** Retrieved July 10, 2010, from: http://uwmedicine.washington.edu/Patient-Care/Our-Services/Medical-Services/Foot-and-Ankle/Pages/ArticleView.aspx?subId=160.

Heleen, H., Hamberg-van, R., Geerte, A.M., Birgitte, M., Willem van, M., & Paulien, M.B. (2007). A systematic review of the relation between physical capacity and future low back and neck/shoulder pain. **Journal International Association for the Study of Pain, 130**(1), 93-107.

Jelena, P., & Nikola, J. (2009): Changes in children's posture from the first to the third grade of elementary school. Faculty of Sport, University of Ljubljana, **Kinesiologia Slovenica, 3**(15), 1–7.

Karovska, M., Karovski, G., Poposka, V., Kamceva, S., Pejoski, G., Kosevska, E., Zdravevski, K., Cilakova, M., & Karovski, J. (2005).The influence of corrective gymnastic for prevention of deformities of muscular-skeleton. **Physical activity, growth and development: A regional overview report.** Retrieved July 8, 2009, from: http://www.horook.com/13congress-eusuhm/test/abstracts/PHYSICAL%20ACTIVITY4.pdf.

Lafond, D., Descarreaux, M., Normand, MC., & Harrison, DE. (2007). Postural development in school children: a cross-sectional study. **Chiropr osteopat: A regional overview report.** Retrieved July 11, 2010, from:http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17204148.

Maureen, P.M & Karen, G. (2005). Reliability of upright posture measurements in primary school children. **BMC Musculoskeletal Disorders, 6**(35). Retrieved July 14, 2010, from: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1180447/pdf/1471-2474-6-35.pdf.

Mihajlović, I., & Tončev, I. (2008). Establishment of the foot arch initial status in pre-school children. **Sport Science, 1**(2),44-49.

Nigg, M.B., & Segesser, B. (1992). Biomechanics and orthopedic concepts in sport shoe construction. **Medicine & Science in Sports & Exercise, 24**(5),595-602.

Sam, M., Peter, B., & David, S. (2004). Classroom posture and self-reported back and neck pain in schoolchildren. **Applied Ergonomics, 35**(2),113-120.

Schröder, I. (1997). Variations of sitting posture and physical activity in different types of school furniture. **Coll Antropol, 21**(2), 397-403.

557
المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن

**د. محمد سلمان الخزاعلة**
قسم معلم الصف
كلية العلوم التربوية - جامعة الزرقاء الخاصة

# علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن

**د. محمد سلمان الخزاعلة**
قسم معلم الصف
كلية العلوم التربوية - جامعة الزرقاء الخاصة

## الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس مديرية تربية البادية الغربية في محافظة المفرق.وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً و(٢٢٥) طالباً منهم (٨٠) في الفرع العلمي و(١٤٥) في الفرع الأدبي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

وقد توصلت النتائج إلى أن استجابات المعلمين أعلى من استجابات طلابهم في بناء علاقة فيما بينهم في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة، وأن استجابات أفراد مجتمع الدراسة لجميع مجالات الأداة جاءت بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥) عدا مجال الفروق الفردية، فقد جاءت درجته منخفضة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٩)، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغير الموقع التعليمي ولصالح المعلمين، ولمتغير الفرع الدراسي للطالب ولصالح الفرع العلمي كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خبرة المعلم.

**الكلمات المفتاحية:** علاقة المعلم بالطالب، مفاهيم تربوية معاصرة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٣/٢٩م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/١١/٣٠م

المجلد 13 العدد 1 مارس 2012

# The Teacher-Student Relationship In Light of Applying Contemporary Educational Concepts at Western-Badia Schools in Mafraq Governorate in Jordan

**Dr. Mohammad S. Al-Khazalah**
Faculty of Educational Sciences
Zarka Private University

## Abstract

This study aimed at knowing the relationship between the teacher and the student in light of applying contemporary educational concepts at Western-Badia Schools in Mafraq Governorate where the researcher used the descriptive analytic method. Sample of the study consisted of (80) teachers and (225) students, (80) student are from the scientific stream and (145) are from the literary stream selected randomly.

This study concluded to that teachers' responses were higher than their students in building a relationship among them in light of applying the contemporary educational concepts. This study also concluded to that responses of the sample of the study to all tool fields were medium with a mean value of (2.65) except the individual variances with (2.59). Results showed variances of statistical indication attributed to educational position in favor of teachers. It also showed variances of statistical indication attributed to student's stream of study in favor of the scientific stream. Results also showed no variances of statistical indication attributed to teacher's experience.

**Key words:** teacher-student relationship, contemporary educational concepts.

# علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق في الأردن

**د. محمد سلمان الخزاعلة**
قسم معلم الصف
كلية العلوم التربوية - جامعة الزرقاء الخاصة

## المقدمة

خطا الأردن خطوات رائدة في مجال التربية والتعليم من خلال الدور الذي تقوم به وزارة التربية والتعليم التي تسعى من خلاله إلى إحداث تغييرات لازمة، للتكيف مع التطورات والتغيرات العلمية المتسارعة كالاهتمام بالمعلم وعلاقته بطلابه، والاهتمام باستخدام المفاهيم التربوية المعاصرة، وأساليب التدريس وغيرها من النظريات والفرضيات التربوية الكثيرة، التي ترسخ علاقة إيجابية بين المعلم وطلابه.

والمتتبع للتربية الحديثة في هذا العالم يلاحظ استخدامها المفاهيم التربوية المعاصرة، كالتربية التكنولوجية، والتربية الإبداعية، والثقة بالنفس، والفروق الفردية، والتربية الديمقراطية، والتربية المستمرة، التي أصبحت أهدافاً حقيقية للنظم التربوية الحديثة تسعى إلى تطبيقها وتعمل على تحقيقها، وذلك للوصول إلى بيئة صفية آمنة يستخدم فيها الإبداع والحوار والنقاش ابتعاداً عن ظاهرة العنف التي يبدأ فيها المعلم صاحب السلطة الأقوى وتنعكس إساءتها في رد فعل عدواني من الطالب، معللين توجههم هذا إلى أن النظرة الجديدة إلى التعليم والنماء التي رسختها بحوث الدماغ والعلم المعرفي، والتي أكدت على أن الطالب المتعلم لا يستطيع تطوير البنى المعرفية لديه في عزلة عن زملائه ومعلميه، على أن يتفاعل معهم ويحاوروهم ويحاججهم ويشاركهم في المعاني التي ولدَوها؛ وأن يتم ذلك في جو تحترم فيه الأفكار ويستمع إليها دون استخفاف (Biggs, 2002).

وأكدت الدراسات التربوية على أن استخدام المفاهيم التربوية المعاصرة في العملية التعليمية التعلمية يوفر فرص التعليم للجميع، ويسهم في إشراك المعلمين والطلبة، بحيث يكون دور المعلم فيها رفيق المتعلم وليس دور معطي المعلومات، كما أن استخدامها ينمي قدرات الفرد الشخصية إلى أقصى حد ممكن ويكسبه العديد من المعارف والمهارات (Aduwa, 2005).

وبناءً على ما لهذه المفاهيم من دور في توطيد العلاقة بين المعلم وطلابه فقد اتجهت وزارة

التربية والتعليم، إلى تطبيق هذه التجارب والرؤى العالمية التي تركز محتوياتها على إشراك المعلم والطالب في توظيف الأجهزة والتقنيات الحديثة وتنمية التفكير الإبداعي وطريقة العصف الذهني، وارتفاع سقف الحرية في الاختيار والمناقشة، وامتلاك الوعي والمعرفة والاطلاع على المفاهيم والمصطلحات بشكل مستمر، والتعامل مع الآخرين بثقة تامة، مؤمنة بأن العملية التعليمية التي تستخدم هذه المفاهيم بصورة صحيحة تظهر معلماً يقدم لطلابه المعارف والمعلومات بصدق وبأمانة وإخلاص دون احتكار لأي معلومة كانت، وتنتج طالباً هادئاً، يستمع ينتبه، ويدرك، ويستدل، ويحلل، ويركب، ويناقش، في جو من الثقة المتبادلة بينه وبين معلميه، إذ يقاس مدى نجاح هذه العلاقة بمقدار فهم المعلم للمفاهيم التربوية المعاصرة وغرسها في نفوس طلابه ومساعدتهم على التكيف معها (كنتش، ٢٠٠١).

فالعلاقة بين المعلم والطالب ليست أمرا سهلا أو بسيطا أو غير مهم كما يتصورها البعض، بل هي علاقة مهمة، كعلاقة الطالب بوالديه وأسرته والمجتمع الذي يعيش فيه، أو مدرسته ومعلمه، فالعلاقة الإيجابية هي علاقة تربوية تؤدي إلى تطوير القدرات العقلية والاجتماعية والانفعالية والنفس حركية عند الطالب بشكل يجعله معدا إعدادا سليما لمواجهة التحديات والتغيرات العلمية المتسارعة، وذلك من منطلق أن التربية العصرية تتوفر للمعلم من خلال الاطلاع المستمر والاختيار المناسب للأساليب التي تناسب الموقف التعليمي، وخصائص طلابه وأن يبتكر غيرها حتى يوفر فرصاً للطلبة يتعلمون من خلالها كيف يتعلمون، بشكل يساعدهم على توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في مواقف الحياة العملية (جعنيني، ٢٠٠٦).

وهكذا فإن العلاقة بين المعلم والطالب تبنى من خلال روابط ووشائج قوية ومصارحة تامة، لا أن تكون قائمة على إظهار السلطة والنقد أو تجاهل شخصية الطالب ونقدها الدائم، فالتعاون والتوافق يستحسن أن يكونا شعار المعلم في علاقته مع طلابه لأن رائدنا وهدفنا في عملنا التربوي تنمية الاتجاهات والقيم الإيجابية في شخصية الطالب وصولا إلى بناء شخصية سوية وسليمة متميزة قادرة على التعامل مع معطيات العصر، والتغيرات التكنولوجية والتربوية المستمرة (وطفة، ٢٠٠٤).

ولما كانت قوة العلاقة بين المعلم والطالب تؤدي إلى نتائج إيجابية في تكامل شخصية الطالب وفي حصيلته التربوية، ولما كانت المفاهيم التربوية المعاصرة هي من إفرازات المجتمع المعاصر، والمعلم هو القادر على تحقيقها لطلابه في جو صفي يتسم بعلاقات تربوية آمنة، ولما كانت وزارة التربية والتعليم تدعو إلى تطبيق ذلك في مدارسها، فقد رأى الباحث ضرورة دراسة

علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في النشاطات الصفية داخل غرفة الصف، والنشاطات اللاصفية خارج غرفة الصف، وقد تم أخذ الصف الأول الثانوي، فهو الصف قبل الأخير في المرحلة الثانوية، وطلابه أكثر وعياً ونضجاً عن الطلاب في الصفوف الأخرى، وأن ارتباطهم بمدارسهم أقوى من طلاب الصف الثاني الثانوي، تلك المرحلة الأخيرة في الثانوية العامة التي يركز طلابها على امتحان الوزارة حسب تعليمات الامتحان في الأردن، وتم أخذ المعلمين الذين يدرسون ذلك الصف، بنفس المدارس التي تم اختيارها بالطريقة القصدية. ولإثراء هذه الدراسة، فقد توصل الباحث إلى دراسات سابقة تمحورت موضوعاتها حول التفاعل ما بين المعلم والطالب داخل وخارج غرفة الصف ودراسات تربوية أخرى تشير إلى محور أهمية استخدام المفاهيم التربوية المعاصرة في العملية التعليمية، ولأن هذه الدراسة جاءت متخصصة في مدى علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة فقد رأى الباحث الاستفادة من المحورين، ولذا فقد تم الوقوف على الدراسات التي تناولت علاقة المعلم بالطالب ومنها، دراسة القرشي والجامع (١٩٨٧) التي هدفت إلى التعَرف إلى العلاقة بين اتجاهات المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية نحو تلاميذهم ومظاهر التفاعل اللفظي بين المدرس والتلميذ داخل غرفة الصف، تكونت عينة الدراسة من (٣٦) معلما تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والطلاب وذلك لصالح المعلمين فيما يتعلق بحوارهم ونقاشهم من خلال تفاعلهم اللفظي داخل غرفة الصف.

وأجرى بيتس (Bettis, 1995) دراسة هدفت إلى استطلاع رأي المعلمين وإدراكهم لأهمية إتاحة فرص الكلام لطلابهم في مدرسة ثانوية، في ولاية تكساس، وقد تألفت عينة الدراسة من (٥٤) معلما يعلمون القراءة والحساب والعلوم والاجتماعيات، وأظهرت النتائج أن المناقشة والتنظيم في مجموعات أدى إلى زيادة علاقة التواصل ما بين المعلم وطلابه.

وقام عويدات (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبته بعينهم ممن يحملون نحوهم اتجاهات إيجابية أو سلبية ومدى إدراك الطلبة هذه الاتجاهات، تكونت العينة من (٣٥) شعبة مدرسية من طلبة الصف الرابع الأساسي، ومن النتائج التي أشارت إليها الدراسة أن الطلبة يدركون اتجاهات المعلمين نحوهم من خلال سلوك المعلم وتفاعله معهم في غرفة الصف وخارجها.

وهدفت دراسة حداد (٢٠٠٠) الكشف عن أثر بعض النشاطات الشفوية في تنمية التفاعل الصفي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مديرية تربية لواء الكورة، وقد

تكونت الاستبانة من مجال الحوار، والمناقشة، والتلخيص الشفوي، والمسائلة وتمثل الأدوار، وتكونت عينة الدراسة من (٥٢) طالباً وطالبة، ومن النتائج التي خلصت إليها الدراسة، أن للنشاطات الشفوية فعالية في تقوية العلاقة بين المعلم والطالب، وفي تنمية التفاعل اللفظي الصفي بينهما.

وأجرى هيدالقو (Hidalgo, 2000) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، حول أثر استخدام أساليب التسلط لدى المعلمين في العلاقات الاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٠) طالبا من طلبة الصف التاسع، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الأساليب التسلطية التي يقوم بها المعلم تعمل على حرمان الطلاب من الاستفادة من الحصة الصفية، والقيام بسلوكات عدوانية مضادة لممارسات المعلم.

ومن الدراسات التي وقف عليها الباحث والتي تناولت المفاهيم التربوية المعاصرة دراسة ماريا (١٩٩٥) (المشار إليه في الخصاونة، ١٩٩٧) حول استقصاء ماهية العلاقة بين الموقف الفلسفي العام عند مدرسي المرحلة الابتدائية بشأن التربية والمفاهيم المرتبطة بالتدريس الإبداعي، أجريت الدراسة في منطقة ديلادين (Deladern) في الولايات المتحدة الأمريكية على عينة الدراسة من (٧٨) مدرسا، وقد استخدم الباحث استبانة استندت إلى مقياس التدريس الإبداعي، وأظهرت النتائج وجود علاقة بين فلسفة مدرسي المرحلة الأساسية حول التعليم والتربية واتجاهاتهم حيال المفاهيم المرتبطة بالتدريس الإبداعي.

وأجرت الفريحات (٢٠٠١) دراسة حول تصورات معلمات المدارس الثانوية نحو ديمقراطية التعليم في محافظة عجلون، تكون مجتمع الدراسة من (٦٨٠) معلمة، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن تصورات معلمات المدارس الثانوية لمعاني ديمقراطية التعليم كانت إيجابية وبدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمات المدارس الثانوية لمعاني ديمقراطية التعليم، تعزى لمتغير الخبرة.

أما دراسة الكتوت (٢٠٠٣) فقد هدفت إلى مقارنة تكافؤ الفرص التربوية في الإسلام والفكر التربوي المعاصر، وقد استخدام الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على المقارنة، وقد كشفت نتائج الدراسة وجود تكافؤ للفرص التربوية بدرجة متوسطة في الفكرين تمثل في التربية المستمرة، و إلزامية التعليم والمناداة بالقضاء على مشكلات الأمية، والحق في تعليم البنات، بالإضافة إلى تعدد المؤسسات التربوية في الفكرين، كما أظهرت الدراسة أن مبدأ تكافؤ الفرص التربوية في الفكرين وتنوعها، كذلك أظهرت الدراسة أن مبدأ تكافؤ الفرص التربوية في الإسلام نابع من مبدأ العدل والمساواة، في حين كان نتيجة طبيعية

للفكر الإنساني في الفكر التربوي المعاصر.

وهدفت دراسة حمدان (٢٠٠٦) التعَرف إلى درجة تمثل معلمي مدارس المرحلة الأساسية الحكومية العليا (الصف العاشر) للمفاهيم التربوية الحديثة، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٤٥) معلما ومعلمة وأظهرت نتائج الدراسة أن المفاهيم التي تناولتها الدراسة كانت على درجة متوسطة من الأهمية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل المعلمين للمفاهيم التربوية الحديثة تعزى لمتغير الخبرة.

وأشارت دراسة أوغدن (Ogden, 2007) إلى معرفة خصائص المعلمين الجيدين الفاعلين من وجهة نظر الطلبة بجامعة تنسي في أمريكا تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا وطالبة، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة، أن الخصائص المفضلة في المعلمين هي، فهم أوضاع الطلبة، والحماس في العمل والإبداع والتنظيم، والعدالة وحسن التواصل وطرح وتحمل المسئولية.

كما أشارت دراسة أبو شعيرة (٢٠٠٩) إلى تعرف درجة تمثُّل معلمي الحلقة الأساسية الأولى في مدارس التدريب المتعاونة مع جامعة الزرقاء الخاصة للمفاهيم التربوية المعاصرة، تكون مجتمع الدراسة من (٩٦) معلماً ومعلمة، ومن النتائج التي أظهرتها الدراسة أن درجة تمثل المعلمين للمفاهيم التربوية المعاصرة جاءت متوسطة في جميع المجالات باستثناء مجال التربية المتكاملة الذي جاء مرتفعاً، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى خبرة المعلم.

يلاحظ من الدراسات السابقة التي تناولت محور علاقة المعلم بالطالب، تأكيدها على أن أسلوب المناقشة والحوار ولعب الأدوار وتنظيم البيئة الصفية، واستخدام الأنشطة الصفية يؤدي إلى التفاعل مابين المعلم والطالب، كدراسة القرشي والجامع (١٩٨٧) ودراسة بيتس (Bettis, 1995) وحداد (٢٠٠٠) كما لوحظ أيضاً أن تسلط المعلم وابتعاده عن الأساليب التربوية الفاعلة يؤدي إلى سوء العلاقة بينهما كما في دراسة هيدالقو (Hidalgo, 2000).

وأما محور المفاهيم التربوية المعاصرة، فقد بينت الدراسات السابقة فيه، أن التدريس الذي يعتمد على أساليب فلسفية حديثة من المعلم يؤدي إلى إثارة الإبداع عند التلاميذ كدراسة ماريا (١٩٨٨) (المشار إليه في : الخصاونة، ١٩٩٧)، كما بينت الدراسات السابقة أن الطلاب يفضلون في معلمهم معرفة أوضاعهم كطلبة، وبذل الحماس والإبداع والتنظيم في العمل والعدالة وتحمل المسئولية، والرحمة والشفقة ،تلك الأمور التي تتولد من خلال ثقة المعلم بنفسه وإيمانه بمهنته وبأهمية التربية والتعليم ،كدراسة أوغدن (Ogden, 2007)، وتتميز

الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها تناولت علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق، إذ لم تتطرق إليه الدراسات السابقة في حدود علم الباحث، في حين تناولت دراسة حمدان (٢٠٠٦) درجة تمثل معلمي مدارس المرحلة الأساسية الحكومية العليا (الصف العاشر) في محافظة الزرقاء للمفاهيم التربوية الحديثة المختارة واتجاهات الطلبة نحوها، وتناولت دراسة أبو شعيرة (٢٠٠٩) درجة تمثل معلمي الحلقة الأساسية الأولى في مدارس التدريب المتعاونة مع جامعة الزرقاء الخاصة للمفاهيم التربوية المعاصرة، كما امتازت الدراسة الحالية بأنها تناولت متغيرات المسمى التعليمي (معلم، طالب) وخبرة المعلم والفرع الدراسي للطالب، كما تأتي هذه الدراسة استجابة إلى إجراء مزيد من الدراسات عن علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة، وقد استطاع الباحث من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة وضع الفرضيات واختبار المعالجات الإحصائية المناسبة وتطوير أداة الدراسة.

## مشكلة الدراسة

إن معرفة المفاهيم التربوية ووضوحها في ذهن المعلم وغرسها في نفس المتعلم من شأنه أن يقوي العملية التربوية، الأمر الذي يرفع سويتها فتصبح أكثر ملاءمة للمستجدات والمتغيرات العلمية والتكنولوجية والثقافية المعاصرة، من هنا برزت مشكلة الدراسة، خاصة بعد تبني وزارة التربية والتعليم هذه المفاهيم منذ عقد التسعينات والتي أثبتت نجاحها عالميا في صقل العملية التعليمية وتميز نتائجها ومخرجاتها وخلق علاقة تربوية سليمة بين المعلم وطلابه. فإن من الأولى تفعيل هذه المفاهيم ومعرفة أثرها وتأثيرها في شخصية المعلم والمتعلم، وفهم الظروف المحيطة والمرافقة للعملية التربوية بكافة جوانبها وحيثياتها للاطمئنان إلى النواحي الإيجابية لتعزيزها وتحسينها وتطويرها والحد من النواحي السلبية وإثرائها بنواحٍ إيجابية ما أمكن ذلك.

## أهداف الدراسة

١- استقصاء تصورات المعلمين والطلاب نحو علاقتهم ببعضهم في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة.

٢- تحديد المفاهيم التربوية المعاصرة التي تكون فيها علاقة بين المعلم والطالب، والمفاهيم التي بحاجة إلى مزيد من الاهتمام.

## أسئلة الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١-ما علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)، في درجة علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق تعزى لمتغيرات : الموقع التعليمي، وخبرة المعلم، والفرع الدراسي للطالب؟

## أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال عدد من الأمور والمعطيات ومجالات نظرية وعملية وتتمثل في أن العلاقة بين المعلم والطالب تعدّ من العناصر الأساسية في العملية التعليمية، والإسهام في الكشف عن جوانب عديدة في عمليتي التعليم والتعلم. وتعطي العلاقة بين المعلم والطالب مؤشرا واضحا عن نوع النتاجات التعليمية التي يسعى المربون إلى تحقيقها على اعتبار أنها منبثقة من الأهداف التعليمية. كما تعطي صورة جيدة عن نوع النواتج التعليمية التي يتوقع أن يحققها ويتعلمها الطلبة.

وهذا يعني أن الكشف عن مدى العلاقة بين المعلم والطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس مديرية تربية البادية الشمالية الغربية في محافظة المفرق يساعدنا في تصويب وتعديل مسار العملية التربوية، ومراجعة خططنا وبرامجنا وطرائق علمية سليمة. كما أن هذا يزود القائمين على العملية التعليمية بصورة واضحة عن تلك العلاقة المهمة والحميمة وبذلك يصبح لديهم تصور واضح عن جوانب الضعف في تلك العلاقة وطرائق معالجتها وتصويبها.

وتأتي الأهمية العملية والنظرية لهذه الدراسة في محاولة لتصويب المسيره ورفع سوية عناصر العملية التعليمية وإعداد برامج نوعية تسهم في رفع مستوى العلاقة وقدراتهم ومهاراتهم وعقد المقارنات مما يوفر للقائمين على العملية التربوية بيانات مهمة ومعرفة درجة التطور، ومن المتوقع أن تعود نتائج هذه الدراسة بالفائدة على مجمل العملية التربوية وعناصر ها كافة وإعادة النظر في الممارسات لتصبح أكثر انسجاما مع العملية التعليمية والمعايير التربوية المعاصرة.

وأخيراً يأمل الباحث أن تسهم هذه الدراسة في فتح آفاق بحثية وتشجيع الباحثين على القيام بأبحاث ودراسات متشابهة، وتطوير وتحسين النقص في مثل هذه الدراسات التي

تسهم في تطوير تفكير الطلبة، وإفادة العاملين في المجال التربوي والكشف عن حجم التطور في مجال العلاقات بعد حركة التطوير التربوي ومؤتمراته وورش العمل وحلقات النقاش الكثيرة التي تعقد هنا وهناك في سبيل تطوير العملية التربوية بكافة جوانبها وعناصرها.

## محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على المحددات الآتية:

١- الحدود المكانية: :طبقت هذه الدراسة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق.

٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٠٩/٢٠١٠).

٣- الحدود البشرية:اقتصر مجتمع الدراسة وعينتها على طلبة الصف الأول الثانوي ومعلميهم في الفرعين الأدبي والعلمي في مدارس مديرية تربية البادية الغربية في محافظة المفرق.

٤- الحدود المنهجية: تتحدد نتائج هذا الدراسة بدقة إجابات أفرادها عن المجالات، التي حددت لخدمة أغراضها وهي : التربية التكنولوجية، والتربية الإبداعية، والفروق الفردية، والثقة بالنفس، والتربية الديمقراطية والتربية المستمرة، كما تتحدد نتائج الدراسة بدلالات الأداة المعدة لهذه الدراسة، من حيث صدقها وثباتها والإجراءات التي استخدمت فيها.

## التعريفات الإجرائية

**العلاقة:** هي عبارة عن العلاقة العلمية الإنسانية التعاونية بين المعلم والطالب، الهادفة لإيجاد شخصية متوازنة تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية.

**المفاهيم التربوية المعاصرة:** هي عبارة عن المفاهيم المختارة التي نمت وتطورت في القرن الماضي ولا تزال معاصرة، وتمثلت في المجالات الآتية:التربية التكنولوجية، والتربية الإبداعية، والفروق الفردية، والثقة بالنفس، والتربية المتكاملة، والتربية المستمرة.

**الأول الثانوي:** هو عبارة عن الصف قبل الأخير في المرحلة الثانوية العامة، إذ تتكون المرحلة الثانوية من سنتين فقط حسب قانون وزارة التربية والتعليم رقم (١٩٩٤).

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

### منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معملي الصف الأول الثانوي في فرعيه الأدبي والعلمي ومن جميع طلبتهم في كلا الفرعين التابعين لمديرية تربية البادية الغربية في محافظة المفرق للعام الدراسي (٢٠٠٩/٢٠١٠)، البالغ عددهم (٢١٤) معلما ومعلمة و(٧٤٥) طالب وطالبة.

## عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلما ومعلمة من المجتمع الأصلي المكون من (٢١٤) معلماً ومعلمة، بنسبة(٣٧٪)، و(٢٢٥) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة المكون من (٧٤٥) بنسبة (٣٠٪)، تم اختيارهم عشوائياً من خلال مدارسهم التي اختيرت بالطريقة القصدية.

ويوضح الجدول رقم (١) أفراد العينة حسب متغير (المسمى التعليمي، خبرة المعلم، الفرع الدراسي للطالب).

**الجدول رقم (١)**
**توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات**

| المتغير | مستوى المتغير | العدد |
|---|---|---|
| المسمى التعليمي | معلم | ٨٠ |
| | طالب | ٢٢٥ |
| | المجموع | ٣٠٥ |
| خبرة المعلم | من ١-٦ | ٣٠ |
| | من٧-١٣ | ٢٠ |
| | أكثر من ١٣ | ٣٠ |
| | المجموع | ٨٠ |
| الفرع الدراسي للطالب | أدبي | ١٤٥ |
| | علمي | ٨٠ |
| | المجموع | ٢٢٥ |

## أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير أداة الدراسة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، مثل دراسة (أبوشعيرة، ٢٠٠٩) ودراسة حمدان (٢٠٠٦) وقد تم تصميم أداة الدراسة بصوره مغايرة لمعظم الدراسات، حيث مثلت كل فقره من استبانة الدراسة موقفاً تعليمياً، يمكن أن يواجهه المعلم والطالب في علاقتهما ببعضهما، وتكونت أداة الدراسة من جزأين هما:

١- الجزء الأول: تضمن معلومات عامه حول متغيرات الدراسة من حيث المسمى التعليمي، وخبرة المعلم، والفرع الدراسي للطالب.

٢- الجزء الثاني: تكون من (٤٤) فقره موزعه على ستة مجالات هي: التربية التكنولوجية، والتربية الإبداعية، والفروق الفردية، والثقه بالنفس، والتربية الديمقراطية، والتربية المستمرة. وطلب من أفراد الدراسة الإجابة عن فقرات الاستبانة بمقياس ليكرت الخماسي كالآتي: (قليلة جدا ، قليلة ، متوسطة ، كبيرة ، كبيرة جدا) وتمَ إعطاء أعلى تدرج بالموافقة (٥) درجات وأدنى تدرج في الموافقة درجة واحدة، وتكون الدرجات مرتبة ترتيبا تنازليا (١،٢،٣،٤،٥) هذا وقد تم استخدام المعيار الآتالي لأغراض تحليل النتائج: من (١ – ١,٨) ضعيفة جدا، من (١,٨١ – ٢,٦) ضعيفة، من (٢,٦١– ٣,٤) متوسطة، من (٣,٤١ – ٤,٢) كبيرة، من (٤,٢١ – ٥) كبيرة جداً.

## صدق الأداة

يعد الصدق من الشروط الضرورية التي ينبغي توافرها في الأداة التي تعتمدها أية دراسة، وتكون أداة البحث صادقة إذا كان بمقدورها أن تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه. وللتحقق من صدق فقرات الاستبانة وصلاحيتها من حيث الصياغة والوضوح، وشمولها للجوانب المتعلقة بالدراسة. قام الباحث بعرض الصورة الأولية من هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكمين، من الخبراء التربويين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وكذلك عرضها على (٨) مختصين بوزارة التربية والتعليم، وطلب منهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاستبانة ومجالاتها في قياس ما وضعت لقياسه ومن حيث الصياغة والوضوح والترتيب والإضافة والحذف.

ويشير (قنديل، ١٩٨٧) إلى أن قيام عدد من المتخصصين بتقدير مدى تمثيل الفقرات للصفة المراد قياسها وسيلة مفضلة للتثّبت من الصدق الظاهري للأداة. وبما أن عدد المحكمين (١٨) محكماً فقد اختيرت الفقرات التي أيد صلاحيتها (١٥) محكماً أي بنسبة (٨٣٪) في حين استبعدت الفقرات التي حظيت بنسبة أقل من هذه النسبة، وفي ضوء آراء المحكمين أعيدت صياغة الفقرات التي تحتاج إلى صياغة، وحذفت الفقرات غير المناسبة، وبهذا أصبحت الاستبانة مشتملة في صورتها النهائية على (٤٤) فقرة موزعة على مجالات الدراسة الستة.

## ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تمَ استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest) وذلك بتوزيع الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٢٠) معلما ومعلمة و(١٥) طالباً وطالبة

خارج عينة الدراسة، وبفارق أسبوعين بين التطبيق الأول، والثاني وتمَ حساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person) (قنديل، ١٩٨٧).فبلغت قيمة معامل الثبات (٠,٩٠) وهذه النسبة تعد وفق طريقة بيرسون كافية لإعطاء الأداة صفة الثبات.

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تمَ إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة بعد إدخال البيانات على جهاز الحاسوب لتحليلها ببرنامج (SPSS) ومعالجتها إحصائيا، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لمجالات الدراسة ولفقراتها ككل، كما تم استخدام اختبار (T – test) واختبار تحليل التباين الأحادي.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

### أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: "ما علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب ا لمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والطلاب، ولمجتمع أفراد الدراسة على كل مجال من مجالات الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

**الجدول رقم (٢)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين والطلاب وأفراد الدراسة على مجالات الدراسة الستة**

| المجال | المعلم | | | الطالب | | | أفراد مجتمع الدراسة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبه | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الرتبة |
| التربية التكنولوجية | ٣,٠٤ | ٠,١٩٤ | ٤ | ٢,٦٠ | ٠,٤٦١ | ١ | ٢,٧١ | ٠,٤٥١ | ١ |
| التربية الإبداعية | ٣,٠٩ | ٠,١٤١ | ١ | ٢,٤٩ | ٠,٤٠١ | ٤ | ٢,٦٤ | ٠,٤٤٥ | ٤ |
| الفروق الفردية | ٢,٩٨ | ٠,١٢٥ | ٦ | ٢,٤٥ | ٠,٤١٨ | ٦ | ٢,٥٩ | ٠,٤٦١ | ٦ |
| الثقة بالنفس | ٣,٠٤ | ٠,١٠٣ | ٣ | ٢,٥٤ | ٠,٤٤٥ | ٢ | ٢,٦٧ | ٠,٤٤٧ | ٢ |
| التربية الديمقراطية | ٣,٠٠ | ٠,١٧٨ | ٥ | ٢,٥٢ | ٠,٤٠٢ | ٣ | ٢,٦٦ | ٠,٤٤١ | ٣ |
| التربية المستمرة | ٣,٠٨ | ٠,١٧٥ | ٢ | ٢,٤٦ | ٠,٤٤٦ | ٥ | ٢,٦٣ | ٠,٤٨٣ | ٥ |
| الأداة ككل | ٣,٠٤ | ٠,٠٧٤ | | ٢,٥١ | ٠,٣٧٢ | | ٢,٦٥ | ٠,٣٩٢ | |

تبين من الجدول رقم (٢) أن المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين أعلى من المتوسط

الحسابي لاستجابات الطلاب في جميع مجالات الدراسة والأداة ككل، إذ بلغ المتوسط الحسابي الكلي عند المعلمين (٣,٠٤) وعند الطلاب (٢,٥١) ويعتقد الباحث أن المعلمين هم أصحاب السلطة الأقوى فهم الذين يبنون علاقة طيبة مع طلابهم وهم الذين يوترون هذه العلاقة الأمر الذي أدى إلى مجيء نتائجهم أكثر إيجابية في بناء علاقة مع طلابهم، أو أنهم لم يستخدموا المفاهيم التربوية المعاصرة ومن ثمّ لم يتمكنوا من غرسها في نفوس طلابهم ومساعدتهم على التكيف معها.

كما يتبين من الجدول أن المجالات لأفراد مجتمع الدراسة كانت على درجة متوسطة من الأهمية ومجال واحد حصل على درجة ضعيفة، حيث كان متوسطها الحسابي ضمن المستوى (٢,٥٩- ٢,٧١) كما تشير النتائج إلى أن التربية التكنولوجية قد حصلت على المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (٢,٧١)، يليه في المرتبة الثانية الثقة بالنفس وبمتوسط حسابي (٢,٦٧)، فالتربية الديمقراطية ومتوسطها (٢,٦٦) فالتربية الإبداعية ومتوسطها (٢,٦٤)، فالتربية المستمرة ومتوسطها (٢,٦٣)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفروق الفردية وبمتوسط حسابي (٢,٥٩) أما المتوسط الحسابي لمجالات الأداة ككل فقد بلغ (٢,٦٥) ومن خلال مقارنته بالمعادلة المستخدمة في الدراسة، نلاحظ بأن علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة قد جاءت متوسطة، وهذا يدل على أن وزارة التربية والتعليم تستجيب للمتغيرات التكنولوجية المتسارعة، والمفاهيم التربوية المعاصرة، إلاَ أن آلية التطبيق العملي في الميدان تدل على وجود ضعف في فهم المعلمين للمفاهيم التربوية المعاصرة، ومن ثمّ وجود ضعف لدى الطلاب في التكيف مع المخرجات التربوية لهذه المفاهيم.وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة حمدان (٢٠٠٦) التي بينت أن درجة تمثل معلمي المرحلة الأساسية للصف العاشر للمفاهيم التربوية جاءت متوسطة، وتتفق مع دراسة أبو شعيرة (٢٠٠٩) بأن جميع مجالات الدراسة جاءت بدرجة متوسطة في تمثل معلمي الحلقة الأساسية الأولى للمفاهيم التربوية المعاصرة، وتختلف معها في أن مجالاً واحداً جاء مرتفعاً وهو مجال التربية المتكاملة، في حين حصل مجال واحد في هذه الدراسة على درجة ضعيفة وهو مجال الفروق الفردية

أما فيما يتعلق بالمفاهيم في كل مجال من مجالات الدراسة، فقد استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على فقرات كل مجال كما يأتي:

١- النتائج المتعلقة بمجال التربية التكنولوجية: يظهر الجدول رقم (٣) تحليل مجال التربية التكنولوجية بالنسبة للفقرات الواردة في الاستبانة.

**الجدول رقم (٣)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجال التربية التكنولوجية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٤ | يوضح المعلم لطلابه مبدأ عمل الجهاز التقني الذي يستخدمه لأول مرة قبل تشغيله. | ٢,٩٠ | ٠,٧٤ |
| ٢ | ٦ | يرشد المعلم طلابه إلى التأمل في الجهاز التقني الذي يستخدم لأول مرة قبل تشغيله. | ٢,٨٣ | ٠,٧٣ |
| ٣ | ٨ | يوضح المعلم للطلاب أن التقنيات الحديثة تحقق أهدافها للمعلم والطالب من خلال توظيفها بشكل سليم. | ٢,٨٢ | ٠,٤٩ |
| ٤ | ٧ | يبين المعلم للطلاب أن الحاسوب تكنولوجيا مطورة ضرورية لكل من المعلم والطالب. | ٢,٧١ | ٠,٤٥ |
| ٥ | ٣ | يشجع المعلم طلابه على توفير الهدوء والنظام في الموقف التعليمي للوصول إلى تكنولوجيا هادفة. | ٢,٦٩ | ٠,٦٩ |
| ٦ | ١ | يوضح المعلم لطلابه أن الحاسوب وسيلة تعليمية يفترض توظيفها. | ٢,٦٤ | ٠,٦٠ |
| ٧ | ٢ | يشجع المعلم طلابه على توظيف الأجهزة والتقنيات في إثناء الموقف التعليمي. | ٢,٦٣ | ٠,٨٧ |
| ٨ | ٥ | ينظف المعلم وطلابه مجموعة الأدوات التي يستخدمونها في الموقف التعليمي ويعيدونها إلى مكانها. | ٢,٥٠ | ٠,٦١ |
| | | المجال الكلي | ٢,٧١ | ٠,٤٥ |

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال التربية التكنولوجية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٥٠ –٢,٩٠) إذ حصلت الفقرة رقم (٤) "يوضح المعلم لطلابه مبدأ عمل الجهاز التقني الذي يستخدمه لأول مرة قبل تشغيله" على أعلى متوسط حسابي، إذ بلغ مقداره (٢,٩٠) ويعكس درجة متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (٦) "يرشد المعلم طلابه إلى التأمل في الجهاز التقني الذي يستخدم لأول مرة قبل تشغيله". بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٣) ويعكس درجة متوسطة، أما أقل الفقرات متوسطاً حسابياً ، فقد كانت الفقرة رقم (٥) "ينظف المعلم وطلابة مجموعة الأدوات التي يستخدمونها في الموقف التعليمي ويعيدوها إلى مكانها". فقد كان متوسطها الحسابي (٢,٥٠) ويعكس درجه متوسطه أما المتوسط الحسابي للمجال ككل فقد بلغ (٢,٧١) ويعكس درجة متوسطة. وفي ذلك يرى الباحث أن هناك جهوداً تبذل من وزارة التربية والتعليم في مجال تطوير التعليم، ومشاريع إدخال الحاسوب في التعليم، إلا أن المعلمين لم يستخدموا هذا المفهوم بالصورة الصحيحة التي تؤدي إلى توضيح كل ما في التربية التكنولوجية من معلومات ومهارات وأدوات، وتقديمها للطلاب بأسلوب هادئ وهادف، يؤدي إلى الوصول إلى علاقة هادفة ما بين

المعلم وطلابه، توصل إلى تحقيق العملية التعليمية التعلمية بكل معانيها وأهدافها.

٣- النتائج المتعلقة بالتربية الإبداعية :يظهر الجدول رقم (٤) تحليل مجال التربية الإبداعية للفقرات الواردة في هذا المجال.

**الجدول رقم (٤)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجال التربية الإبداعية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | يشرك المعلم طلابه في طريقة العصف الذهني في أثناء الموقف التعليمي. | ٢,٧٧ | ٠,٧٣ |
| ٢ | ٣ | يأخذ المعلم برأي طلابه عندما يطور في الوسائل والأساليب والاستراتيجيات. | ٢,٧٣ | ٠,٦٤ |
| ٣ | ٢ | يشرك المعلم طلابه في طريقة لعب الأدوار في الموقف التعليمي. | ٢,٧٢ | ٠,٦٧ |
| ٤ | ٥ | يعود المعلم طلابه عند طرح قضية ما أن يقارنوا آراءهم ويحكمونها ويفرزوا الصحيح منها. | ٢,٦٦ | ٠,٧٨ |
| ٥ | ٨ | يعود المعلم طلابه التمسك بآرائهم التي خلصوا إليها عندما تتعدد وتختلف الآراء. | ٢,٦٢ | ٠,٦٠ |
| ٦ | ٧ | يعود المعلم طلابه على إصدار أحكام سديدة تعبر عن تفكيرهم الإبداعي. | ٢,٥٨ | ٠,٦٦ |
| ٧ | ٤ | يشجع المعلم طلابه على طرح أسئلة تثير وتنمي التفكير الإبداعي. | ٢,٥٣ | ٠,٥٩ |
| ٨ | ٦ | يشرك المعلم طلابه في اختيار عناوين للدرس تعبر عن المحتوى وتطوره. | ٢,٥١ | ٠,٦٣ |
| | | المجال الكلي | ٢,٦٤ | ٠,٤٤ |

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال التربية الإبداعية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٥١ -٢,٧٧) إذ حصلت الفقرة رقم (١) "يشرك المعلم طلابه في طريقة العصف الذهني في أثناء الموقف التعليمي" على أعلى متوسط حسابي، فقد بلغ مقداره (٢,٧٧) ويعكس درجة متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (٣) "يأخذ المعلم برأي طلابه عندما يطور في الوسائل والأساليب والاستراتيجيات" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٣) ويعكس درجة متوسطة، أما أقل الفقرات متوسطاً حسابياً، فقد كانت الفقرة رقم (٦) "يشرك المعلم طلابه في اختيار عناوين للدرس تعبّر عن المحتوى وتطوره" فقد بلغ مقدارة (٢,٥١) ويعكس درجة متوسطة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٦٤) ويعكس درجة متوسطة، ويعتقد الباحث أن وزارة التربية والتعليم قد ركزت على تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة التي لا تقتصر على معلومات الكتاب المدرسي بل على التربية الإبداعية

التي أصبحت مطلوبة ولا تحدث في فراغ وتؤخذ في إطار النظرة الشمولية لدور مؤسسات الأسرة والمجتمع والمؤثرات التربوية والاقتصادية والحضارية والثقافية السائدة، إذ إن تربية الفرد لا يمكن أن تتم بمعزل عن بيئته الاجتماعية والطبيعية، إلا أن نتيجة هذا المجال تدل على أن تنمية القدرة على الإبداع والتفكير الإبداعي مرهونة بإقناع المعلمين بأهمية الإبداع والمبدعين وتنمية قدراتهم الإبداعية، وذلك لتوفير بيئة إبداعية يتم التوصل من خلالها إلى علاقة تربوية إبداعية يحترم فيها المعلم طلابه، ويقدس كل منهما علاقته بالآخر في جو تربوي واضح المنهجية.

٤- النتائج المتعلقة بمجال الفروق الفردية:يظهر الجدول رقم (٥) تحليل مجال الفروق الفردية للفقرات الواردة في هذا المجال.

**الجدول رقم (٥)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجال الفروق الفردية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٥ | يطرح المعلم أسئلة يقوم بتنويعها لتتناسب ومستويات الطلبة المختلفة. | ٢,٧٤ | ٠,٧٨ |
| ٢ | ١ | يراعي المعلم القدرات العلمية و ميول واهتمامات الطلبة عند توزيع المهام في درس علمي. | ٢,٦٤ | ٠,٦١ |
| ٣ | ٤ | يمنح المعلم طلابه الحرية في اختيار ما يناسب مستواهم عند تكليفهم بحل تدريبات وحدة معينة من الكتاب المدرسي. | ٢,٦٤ | ٠,٦٣ |
| ٤ | ٧ | يحقق المعلم نتاجا عاليا في الموقف التعليمي لأنه يختار الهدف المناسب لحاجات الطلبة. | ٢,٦٢ | ٠,٦٠ |
| ٥ | ٣ | يحدد المعلم لكل فئة من طلابه عدداً معيناً من الأسئلة والتدريبات والنشاطات التي تواجه في وحدة معينة. | ٢,٥٢ | ٠,٥٦ |
| ٦ | ٦ | يحقق المعلم نتاجا عاليا في الموقف التعليمي لأنه يراعي الفروق الفردية | ٢,٥١ | ٠,٥٨ |
| ٧ | ٢ | يمنح المعلم المجال لجميع الطلبة الإدلاء بإجاباتهم عند طرح الأسئلة. | ٢,٤٨ | ٠,٨٣ |
| | | المجال الكلي | ٢,٥٩ | ٠,٤٣ |

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال الفروق الفردية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٤٨ -٢,٧٤) إذ حصلت الفقرة رقم (٥) "يطرح المعلم أسئلة يقوم بتنويعها لتتناسب ومستويات الطلبة المختلفة" على أعلى متوسط حسابي، فقد بلغ مقداره (٢,٧٤) ويعكس درجة متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (١) " يراعي المعلم القدرات

العلمية و ميول واهتمامات الطلبة عند توزيع المهام في درس علمي" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٤) ويعكس درجة متوسطة، أما أقل الفقرات متوسطاً حسابياً، فقد كانت الفقرة رقم (٢) "يعطي المعلم المجال لجميع الطلبة لإدلاء بإجاباتهم عند طرح الأسئلة" حيث بلغ مقداره (٢,٤٨)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (٢,٥٩) ويعكس درجة منخفضة، ويعتقد الباحث أن حصول هذا المجال على الدرجة المنخفضة ناجم عن قصور المناهج عن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وان المعلمين غير متفهمين لأوضاع طلابهم، أولا يعرفون أو يتجاهلون أن لكل فرد قدرات كثيرة لم يستخدمها بعد، ففي ظل عدم استخدام هذا المفهوم بالصورة الصحيحة، ظهرت الصورة السلبية من خلال تركيز المعلم على الفئة القوية وإهمال الفئات الأخرى، الأمر الذي أدى إلى علاقة غير تربوية مبنية على التسلط من المعلم، والتوتر والتشنج من الطالب، مما أدى إلى الفشل في تحقيق العملية التعليمية التعلمية بكل مدلولاتها التربوية.

٥- النتائج المتعلقة بمجال الثقة بالنفس: يظهر الجدول رقم (٦) تحليل مجال الثقة بالنفس للفقرات الواردة في هذا المجال.

**الجدول رقم (٦)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجال الثقة بالنفس**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | يشجع المعلم طلابه إن كان في موقف ولم يكن مستعدا أن يعتذر بشدة. | ٢,٨١ | ٠,٦٢ |
| ٢ | ٢ | يشجع المعلم طلابه عند حضور اجتماعات ومناقشات أن يشارك عند الحاجة وبإسهاب. | ٢,٧٧ | ٠,٧٦ |
| ٣ | ٦ | يشجع المعلم طلابه عند حضور اجتماعات ومناقشات أن يشارك ليظهر نفسه دائما. | ٢,٧٥ | ٠,٦٤ |
| ٤ | ٥ | يشجع المعلم طلابه إن كان في موقف ولم يكن مستعداً فيستقبل ذلك بصدر رحب. | ٢,٦٩ | ٠,٦٠ |
| ٥ | ٣ | يشجع المعلم طلابه على التعامل مع الآخرين بثقة تامة. | ٢,٦٧ | ٠,٦١ |
| ٦ | ٧ | يشجع المعلم الطلاب عندما يوجه لهم سؤالا ولم يعرف الإجابة أن يحاول البحث عن الإجابة الصحيحة. | ٢,٥٦ | ٠,٥٧ |
| ٧ | ٤ | يشجع المعلم طلابه على المبادرة في التعريف بالنفس في المواقف الاجتماعية. | ٢,٥٥ | ٠,٦٧ |
| ٨ | ٨ | يقوم المعلم بتحويل السؤال إلى بقية الطلبة عندما يوجه إليه ولم يعرف إجابتة. | ٢,٥٤ | ٠,٥٧ |
| | | المجال الكلي | ٢,٦٧ | ٠,٤٣ |

يوضح الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الثقة بالنفس، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٥٤- ٢,٨١) إذ حصلت الفقرة رقم (١) "يشجع المعلم طلابه إن كان في موقف ولم يكن مستعدا أن يعتذر بشدة" على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ مقداره (٢,٨١) ويعكس درجة متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (٢) "يشجع المعلم طلابه عند حضور اجتماعات ومناقشات أن يشارك عند الحاجة وبإسهاب" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٥) ويعكس درجة متوسطة، أما أقل الفقرات متوسطاً حسابياً، فقد كانت الفقرة رقم (٨) "يقوم المعلم بتحويل السؤال إلى بقية الطلبة عندما يوجه إليه ولم يعرف إجابته" حيث بلغ مقدارة (٢,٥٤) ويعكس درجة متوسطة، أما المتوسط الحسابي للمجال ككل فقد بلغ (٢,٦٧) ويعكس درجة متوسطة، ويعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة إلى أن هناك خلطاً لدى المعلمين في فهم هذا المفهوم واستخداماته، فيطبقونه بتعالٍ على طلابهم ظناً منهم أن الثقة بالنفس تكون دون النزول إلى مستوى الطلاب وتدريبهم على المبادرة وطرح الأسئلة وإعطاء الرأي بثقة عالية، علماً بأن المطلب الرئيس لوزارة التربية والتعليم هو حصول الفرد على النمو المتكامل في شخصيته من خلال تطبيق هذه المفاهيم في العملية التعليمية التعلمية، لأن الأفراد الذين يمتازون بالثقة بالنفس يتمتعون بسمات شخصية تؤهلهم للنجاح في حياتهم.

٦- النتائج المتعلقة بمجال الثقة بالنفس :يظهر الجدول (٧) تحليل مجال التربية الديمقراطية للفقرات الواردة في هذا المجال.

**الجدول رقم (٧)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجال التربية الديمقراطية**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٤ | يوزع المعلم طلابه في بداية العام الدراسي على مقاعدهم حسب رغبته الشخصية. | ٢,٧٤ | ٠,٦٨ |
| ٢ | ٨ | يشجع المعلم طلابه امتلاك الوعي والمعرفة للتعامل مع الآخرين. | ٢,٧٣ | ٠,٦٨ |
| ٣ | ٦ | يشجع المعلم طلابه على المشاركة في البرلمان الطلابي أو أي مشروع مدرسي. | ٢,٧٢ | ٠,٦٥ |
| ٤ | ٢ | يشجع المعلم طلابه على ممارسة الانتخابات. | ٢,٧١ | ٠,٦٥ |
| ٥ | ٧ | يسمح المعلم لطلابه اختيار الموضوع عندما يكلفهم كتابة تقرير علمي. | ٢,٦٣ | ٠,٧٥ |
| ٦ | ١ | يحدد المعلم موضوعاً واحدا لكل طالب عندما يكلفهم بكتابة تقرير علمي. | ٢,٦٢ | ٠,٦١ |
| ٧ | ٥ | يحدد المعلم موضوعا واحداً لجميع الطلبة عندما يكلف طلابه كتابة تقرير علمي. | ٢,٥٨ | ٠,٦٢ |
| ٨ | ٣ | يوزع المعلم طلابه بداية العام الدراسي على مقاعدهم حسب رغبة الطالب نفسه. | ٢,٥٧ | ٠,٦٦ |
| | | المجال الكلي | ٢,٦٦ | ٠,٤٢ |

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التربية الديمقراطية، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٥٧-٢,٧٤) إذ حصلت الفقرة رقم (٤) "يوزع المعلم طلابه في بداية العام الدراسي على مقاعدهم حسب رغبته الشخصية" على أعلى متوسط حسابي، حيث بلغ مقداره (٢,٧٤) ويعكس درجة متوسط، ثم تليها الفقرة رقم (٨) "يشجع المعلم طلابه امتلاك الوعي والمعرفة للتعامل مع الآخرين" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٣) ويعكس درجة متوسطة، أما أقل الفقرات متوسطاً حسابياً، فقد كانت الفقرة رقم (٣) "يوزع المعلم طلابه بداية العام الدراسي على مقاعدهم حسب رغبة الطالب نفسه" إذ بلغ متوسطها الحسابي (٥٧,٢) ويعكس درجة متوسطة، أما المتوسط الحسابي للمجال ككل فقد بلغ (٢,٦٦) ويعكس درجة متوسطة ويعتقد الباحث أن حصول هذا المجال على الدرجة المتوسطة يدل على أن مبدأ تكافؤ الفرص التربوية ما زال بحاجة إلى تعميم، كما أن مفهوم التربية الديمقراطية يرتبط بالقيم والعدل والمساواة فهذه القيم السابقة إذا وجدت عند المعلم، فإن الدرس المنهجي داخل غرفة الصف وغير المنهجي خارجها سيصل إلى تكوين علاقة ما بين المعلم وطلابه، تؤدي إلى الحرية الذاتية، وتحمل المسئولية، وعلى تأكيد النمو الذاتي الحر للطالب وعلى مبدأ المشاركة والحوار في بناء تجربة الطالب الخلاقة المبدعة. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الفريحات (٢٠٠١) التي بيّنت أن تصورات معلمات المدارس الثانوية لمعاني ديمقراطية التعليم كانت بدرجة عالية. النتائج المتعلقة بمجال الثقة بالنفس: يظهر الجدول رقم (٨) تحليل مجال التربية المستمرة للفقرات الواردة في هذا المجال.

**الجدول رقم (٨)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة على مجال التربية المستمرة**

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | ٣ | يشجع المعلم طلابه على زيادة تحصيلهم العلمي. | ٢,٧١ | ٠,٥٧ |
| ٢ | ٢ | يشجع المعلم طلابه على التوفيق بين الحاجات والمستجدات الجديدة لمواكبة التطور في مجال المعرفة والعلوم | ٢,٦٩ | ٠,٧٣ |
| ٣ | ٤ | يقوم المعلم بإطلاع طلابه على كتب ومجالات جديدة. | ٢,٦٦ | ٠,٨١ |
| ٤ | ١ | يشجع المعلم طلابه على أن ينتقوا من المعرفة ما هو جديد ومواكب للتطور السريع في مجال العلوم والمعرفة. | ٢,٥٩ | ٠,٦٢ |
| ٥ | ٥ | يشجع المعلم طلابه الإطلاع على المفاهيم والمصطلحات التربوية بشكل مستمر. | ٢,٥١ | ٠,٥٥ |
| | | الكلي | ٢,٦٣ | ٠,٤٤ |

يوضح الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على كل فقرة من فقرات مجال التربية المستمرة، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية لهذا المجال تراوحت ما بين (٢,٥١ – ٢,٧١) إذ حصلت الفقرة رقم (٣) "يشجع المعلم طلابه على زيادة تحصيلهم العلمي" على أعلى متوسط حسابي، إذ بلغ (٢,٧١) ويعكس درجة متوسطة، ثم تليها الفقرة رقم (٢) "يشجع المعلم طلابه على التوفيق بين الحاجات والمستجدات الجديدة لمواكبة التطور في مجال المعرفة والعلوم" بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٩) ويعكس درجة متوسطة، أما أقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي، فقد كانت الفقرة رقم (٥) "يشجع المعلم طلابه الاطلاع على المفاهيم والمصطلحات التربوية بشكل مستمر" إذ كان متوسطها الحسابي (٢,٥١) ويعكس درجة ضعيفة ، وبلغ متوسط المجال الكلي (٢,٦٣) ويدل على درجة متوسطة،ويعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة في هذا المجال إلى أن المعلمين لم يستخدموا هذا المفهوم التربوي بالصورة الصحيحة التي تؤدي إلى علاقة تربوية هادفة ما بين المعلم وطلابه، ولم يقوموا بالدور التعليمي بإطلاع الطلاب على الكتب والمجلات الجديدة وعلى التوفيق بين الحاجات والمستجدات الجديدة وذلك لمواكبة التطور في مجال المعرفة والعلوم، على الرغم من أن وزارة التربية والتعليم تبذل جهوداً مضنية في سبيل تطوير العملية التربوية بشكل عام وتطوير المعلم باعتباره العنصر الأهم والأساس في العملية التربوية بشكل خاص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الكتوت (٢٠٠٣) التي بيَنت وجود تكافؤ للفرص التربوية بدرجة متوسطة في الفكرين الإسلامي والمعاصر وذلك في التربية المستمرة.

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة ($\alpha$=٠,٠٥)، في درجة علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة في مدارس تربية البادية الغربية في محافظة المفرق تعزى لمتغيرات : الموقع التعليمي، وخبرة المعلم، والفرع الدراسي للطالب ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت للمتغير الأول والثالث، ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمتغير الثاني، وذلك على النحو الأتي:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الموقع التعليمي ؟ يشير الجدول رقم (٩) إلى نتائج تحليل اختبار ت، وذلك على النحو الآتي.

**الجدول رقم (٩)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار ت لعلاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة تعزى لمتغير الموقع التعليمي**

| المجالات | الوظيفة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية التكنولوجية | معلم | ٨٠ | ٣,٠٤ | ٠,١٩٤ | ٨,٤٠١ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٦٠ | ٠,٤٦١ | | | |
| التربية الابداعية | معلم | ٨٠ | ٣,٠٩ | ٠,١٤١ | ١٣,٢٣٥ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٤٩ | ٠,٤٠١ | | | |
| الفروق الفردية | معلم | ٨٠ | ٢,٩٨ | ٠,١٢٥ | ١١,٠٨٠ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٤٥ | ٠,٤١٨ | | | |
| الثقة بالنفس | معلم | ٨٠ | ٣,٠٤ | ٠,١٠٣ | ١٠,٠٠٦ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٥٤ | ٠,٤٤٥ | | | |
| التربية الديمقراطية | معلم | ٨٠ | ٣,٠٠ | ٠,١٧٨ | ١٠,٣٣٣ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٥٢ | ٠,٤٠٢ | | | |
| التربية المستمرة | معلم | ٨٠ | ٣,٠٦ | ٠,١٨٩ | ١٠,٩٢٢ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٤٨ | ٠,٤٦٢ | | | |
| الأداة ككل | معلم | ٨٠ | ٣,٠٤ | ٠,٠٧٤ | ١٢,٤٤٩ | ٣٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | طالب | ٢٢٥ | ٢,٥١ | ٠,٣٧٢ | | | |

* دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha$= ٠,٠٥.

يبين الجدول رقم (٩) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات الأداة، والأداة ككل وذلك لصالح المعلمين، وقد يرى الباحث سبب ذلك في أن العلاقة تبدأ من المعلم ، فإذا كان المعلم مؤمناً بأهمية التربية والتعليم، ويمتلك أساليب ومفاهيم تربوية يستطيع من خلالها التنويع في أساليب التدريس، وفهم أوضاع طلابه وتفعيل الحماس في الإبداع، والتنظيم، والعدالة، وحسن التواصل، وتحمل المسئولية ، فإن ذلك سينعكس على علاقته بطلابه، وسيؤدي دوره التربوي بوصفه معلماً مبدعاً متميزاً في عطائه وفي المواقف التربوية داخل غرفة الصف وخارجها، أما إذا فقد المعلم إيمانه برسالته التربوية ، فإنه يفقد التطور المهني الذي يوصله إلى استخدام المفاهيم التربوية المعاصرة والأساليب والمهارات التدريسية ، ومن ثمّ سينعكس ذلك سلبا على علاقته بطلابه، وتفقد العملية التعليمية تجديدها وتطورها. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (القرشي والجامع، ١٩٨٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو تلاميذهم ومظاهر التفاعل بينهم داخل غرفة الصف وذلك لصالح المعلمين.

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خبرة المعلم، يشير الجدول رقم (١٠) إلى نتائج الاختبار على النحو الآتي:

**الجدول رقم (١٠)**
**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لعلاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة تعزى لمتغير خبرة المعلم**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية التكنولوجية | بين المجموعات | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠١ | ٢ | ٠,٠٢٧ | ٠,٩٧٣ |
| | داخل المجموعات | ٢,٩٧٠ | ٠,٠٣٩ | ٧٧ | | |
| التربية الابداعية | بين المجموعات | ٠,٠٧٣ | ٠,٠٣٧ | ٢ | ١,٨٧٢ | ٠,١٦١ |
| | داخل المجموعات | ١,٥٠٥ | ٠,٠٢٠ | ٧٧ | | |
| الفروق الفردية | بين المجموعات | ٠,٠٣٢ | ٠,٠١٦ | ٢ | ١,٠١٠ | ٠,٣٦٩ |
| | داخل المجموعات | ١,٢١١ | ٠,٠١٦ | ٧٧ | | |
| الثقة بالنفس | بين المجموعات | ٠,٠٢١ | ٠,٠١١ | ٢ | ١,٠٠٦ | ٠,٣٧٠ |
| | داخل المجموعات | ٠,٨١٠ | ٠,٠١١ | ٧٧ | | |
| التربية الديمقراطية | بين المجموعات | ٠,١٥٥ | ٠,٠٧٨ | ٢ | ٢,٥٣٥ | ٠,٠٨٦ |
| | داخل المجموعات | ٢,٣٥٩ | ٠,٠٣١ | ٧٧ | | |
| التربية المستمرة | بين المجموعات | ٠,٠٣٣ | ٠,٠١٧ | ٢ | ٠,٥٣٧ | ٠,٥٨٧ |
| | داخل المجموعات | ٢,٣٩٢ | ٠,٠٣١ | ٧٧ | | |
| الاداة ككل | بين المجموعات | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠١ | ٢ | ٠,١٦٨ | ٠,٨٤٦ |
| | داخل المجموعات | ٠,٤٣١ | ٠,٠٠٦ | ٧٧ | | |

* دالة إحصائيا عند مستوى $\alpha$= ٠,٠٥.

يبين الجدول رقم (١٠)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير خبرة المعلم في جميع مجالات الأداة والأداة ككل، وقد يعزى ذلك إلى أن صورة العلاقة واحدة وثابتة وكأن المعلمين يرسمونها لأنفسهم منذ دخولهم الميدان التربوي في وزارة التربية والتعليم، ولا يطورونها بتطور المفاهيم التربوية، فالمتابع للأمور التربوية يعلم بأن الوزارة نادت بتطبيق كل ما هو جديد ومطور، ونادت بتطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة، التي تركز على استخدام الأساليب التدريسية الحديثة كالإبداع، وحل المشكلات، والعصف الذهني، والتفكير الناقد، التي تُدخل المعلم والطالب في علاقة تربوية سليمة يسأل فيها الطالب ويناقش ويحاور ويجرب ويحلل ويركب، ويوجه فيها المعلم طلابه ويرشدهم ويصحح أخطاءهم ويستمطر أفكارهم، في جو صفي آمن للجميع، وفي عملية تدريسية فاعلة، إلا أن نتائج الدراسة تدل على عدم تطبيق المعلمين لهذه النداءات بصورة مؤثرة وفاعلة، فالمطلع على الميدان التربوي يلحظ العلاقة المتوسطة وغير القوية بين المعلم وطلابه وهذه العلاقة ثابتة منذ تعيينه معلماً جديداً، لم

تتطور وتتغير بعدد سنوات الخبرة، وبإدخال المفاهيم والمتغيرات الحديثة، فيبقى الوضع كما هو، الأمر الذي أدى إلى أن تدل نتائج التحليل في هذه الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الفريحات، ٢٠٠١) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات معلمات المدارس الثانوية لمعاني ديمقراطية التعليم، تعزى لمتغير الخبرة. ودراسة أبو شعيرة (٢٠٠٩) التي بيَنت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل معلمي الحلقة الأساسية الأولى للمفاهيم التربوية المعاصرة تعزى لمتغير الخبرة، وتختلف مع دراسة (حمدان، ٢٠٠٦) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمثل المعلمين للمفاهيم التربوية الحديثة تعزى لمتغير الخبرة.

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفرع الدراسي ؟ يشير جدول (١١) إلى نتائج الاختبار.

**الجدول رقم (١١)**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ونتائج اختبار ت لعلاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة تعزى لمتغير الفرع الدراسي للطالب**

| المجال | الفرع للطالب | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | درجات الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التربية التكنولوجية | أدبي | ١٤٥ | ٢,٤٩ | ٠,٤١٦ | ٤,٨٢٥ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٧٩ | ٠,٤٧٩ | | | |
| التربية الإبداعية | أدبي | ١٤٥ | ٢,٤١ | ٠,٣٦٣ | ٣,٩٠٥ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٦٢ | ٠,٤٣١ | | | |
| الفروق الفردية | أدبي | ١٤٥ | ٢,٣٩ | ٠,٣٦٩ | ٣,٠٦٤ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٥٦ | ٠,٤٧٨ | | | |
| الثقة بالنفس | أدبي | ١٤٥ | ٢,٤٣ | ٠,٤٢٢ | ٤,٨٨٣ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٧٢ | ٠,٤٢٨ | | | |
| التربية الديمقراطية | أدبي | ١٤٥ | ٢,٤٣ | ٠,٣٨٠ | ٥,٠٣٨ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٧٠ | ٠,٣٨٣ | | | |
| التربية المستمرة | أدبي | ١٤٥ | ٢,٣٩ | ٠,٤٣٢ | ٤,١٤٥ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٦٤ | ٠,٤٧٠ | | | |
| الأداة ككل | أدبي | ١٤٥ | ٢,٤٣ | ٠,٣٢٣ | ٥,٠٦٠ | ٢٢٣ | ٠,٠٠٠ |
| | علمي | ٨٠ | ٢,٦٧ | ٠,٤٠١ | | | |

يبين الجدول رقم (١١) عند استخدام اختبار (ت) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لجميع مجالات الأداة، والأداة ككل وذلك لصالح طلاب الفرع العلمي، ويرى الباحث أن غالبية طلاب

الفرع العلمي هم من أصحاب المعدلات العالية، وذلك حسب التفريعات في وزارة التربية والتعليم، وأن عقليتهم العملية تقودهم إلى استقبال الحصة من مدرسيهم بكل جو تربوي هادئ وبكل منافسة علمية شريفة بينهم وبين زملائهم، إضافة إلى أن معلميهم يمتلكون مهارات ومعارف علمية، وأساليب تربوية يطبقون من خلالها المفاهيم التربوية المعاصرة بكل منهجية واضحة، فعندما تكتمل الصورة التربوية من الجانبين، عندها نصل إلى علاقة تربوية متوازنة ما بين المعلم وطلابه يطبق فيها المعلم أي مفهوم تربوي، لأن اتزان العلاقة يدل على أن المعلم يطور نفسه مهنياً ويتابع دقائق الأمور التربوية، وأن الطالب يستجيب مستخدما كل العمليات العقلية التي تكتمل فيها جوانبه المعرفية والانفعالية والاجتماعية والنفس حركية.

## التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي أظهرت أن علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة متوسطة، لذا توصي بما يأتي:

١- عقد دورات تدريبية للمعلمين لتوعيتهم بالأساليب التي تقوي العلاقة بينهم وبين طلابهم، وفي كيفية تعليمهم المفاهيم التربوية المعاصرة.

٢- تدريب المعلمين على الأساليب الإرشادية والتربوية في حل المشكلات الطلابية، ومراعاة الفروق الفردية، وتوفير الحلول الإبداعية، والتعاون مع المدرسة في إعداد البرامج الوقائية والعلاجية لتعديل سلوكاتهم والمحافظة على مستوى مناسب من التكيف.

٣- إجراء دراسات عن علاقة المعلم بالطالب في ضوء تطبيق المفاهيم التربوية المعاصرة وعلاقتها بالعديد من المتغيرات، كون الموضوع هو حجر الأساس للعملية التعليمية وهو مرهون بنجاحها أو فشلها.

## المراجع

أبو شعيرة، خالد (٢٠٠٩). درجة تمثل معلمي الحلقة الأساسية الأولى في مدارس التربية المتعاونة مع جامعة الزرقاء الخاصة للمفاهيم التربوية المعاصرة. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية**، ٩(٢)، ١-٣٥.

جعنيني، نعيم (٢٠٠٦).**التحديات الاجتماعية وتربية المعلم العربي للقرن الحادي والعشرين**. ورقة عمل قدمت في مؤتمر تربية المعلم العربي في القرن الحادي والعشرين، عمان، ٢٠٠٦/١/١٢.

حداد، سامية (٢٠٠٠). **أثر توظيف بعض النشاطات الشفوية في تنمية التفاعل الصفي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حمدان، نمر (٢٠٠٦). **درجة تمثل معلمي مدارس المرحلة الأساسية الحكومية العليا (الصف العاشر) في محافظة الزرقاء للمفاهيم التربوية الحديثة المختارة واتجاهات الطلبة نحوها**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان الأردن.

خصاونة، وسام (١٩٩٧). **أثر تنظيم تعلم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عويدات، عبد الله (١٩٩٦). طبيعة التفاعل الصفي بين المعلم وطلبة يعينهم فمن يحملون اتجاهات إيجابية أو سلبية ومدى إدراك الطلبة لهذه الاتجاهات. **دراسات، العلوم التربوية، ٢٣**(٢)، ٢١٥-٢٢٩.

الفريحات، هناء (٢٠٠١). **تصورات معلمات المدارس الثانوية نحو ديمقراطية التعليم في محافظة عجلون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

القرشي، عبد الفتاح، الجامع، حسن (١٩٨٧). التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وعلاقته باتجاهات المعلم نحو التلاميذ. **مجلة كلية التربية، ١**(٢)، ١٦٥-١٩٣.

قنديل، محمد (١٩٨٧). **المعالجة الإحصائية في البحث التربوي** (ط١)، الأردن: وزارة التربية والتعليم.

الكتوت، عمر (٢٠٠٣). **تكافؤ الفرص التربوية في الإسلام والفكر التربوي المعاصر**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

كنش، محمد (٢٠٠١). **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر والتوزيع.

وطفة، علي (٢٠٠٤). **علم الاجتماع المدرسي بينونة الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية**. (ط١). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر.

Aduwa, S. (2005). Using information and communication technology in school in Nigeria problems. **Educational Technology and Society, 8**(1), 104- 112.

Betties, G. D. (1995). **Classroom, student speaking opportunities research project.** Texas: San Houston state University.

Biggs, A.B. (2002). I treat them all the some: Teacher-pupil talk in multiethnic classroom– Edwards via language and education: **An International Journal, 5**(3), 161-17.

Hidalgo, N. (2000). Free time, school is like a free time» social relations in city high school classes. Doctoral Dissertation, University of Harvard, **Dissertation Abstracts International, 52**(6) 2097- A

Ogden, B. (2007). **Characteristic of good, effective teacher, gender differences in student descriptors,** Paper presented in the annual Meeting of the med – south Education Research Association, Nashville, TN, 21/3/2007.