مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الحادي عشر - العدد الثالث

رمضان 1431 هـ - سبتمبر 2010 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل

وزارة الإعلام

MEC 284

ثمن العدد

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

التوزيع : 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

د. منى صالح الأنصاري
القائم بأعمال عميد كلية التربية / جامعة البحرين

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن عبدالله الشهراني
جامعة الملك خالد

أ. د. عبدالله خضر مدني
جامعة الخرطوم

أ. د. عبدالسلام الوزاني
جامعة محمد الخامس

أ. د. عبدالعزيز عبدالرحمن كمال
جامعة قطر

أ. د. عبداللطيف حيدر الحكيمي
جامعة صنعاء

أ. د. عدنان الأمين
الجامعة اللبنانية

أ. د. محمد سعيد الصباريني
جامعة اليرموك

أ. د. ممدوح عبدالمنعم الكناني
جامعة المنصورة

أ. د. هدى حسن الخاجة
جامعة البحرين

Prof. Gary M. Ingersoll
United Arab Emirates University

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

د. منى صالح الأنصاري
القائم بأعمال عميد كلية التربية / جامعة البحرين

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملاعبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ. د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

المدقق اللغوي

د. السيد عيسى جواد الوداعي

الإخراج والتنفيذ الفني

فاطمة السيد باقر محمد

الطباعة

مطبعة جامعة البحرين
085374-2010
ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين
تلفون: 17438806 (973+)
فاكس: 17449632 (973+)

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

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

مثال لتوثيق كتاب:

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

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A4) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢.٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة.

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

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

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

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

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

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

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

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :

مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**

على العنوان الآتي :

مجلة العلوم التربوية والنفسية

كلية التربية ــ جامعة البحرين

الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨

مملكة البحرين

هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)

فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)

البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

تؤول كافة حقوق النشر إلى المجلة

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

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

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

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

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

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

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

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

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

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

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

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

فهرسة المجلة

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

- قاعدة البيانات الدولية الـ (Ulrichs).
- قاعدة البيانات التربوية الأسترالية الـ (Edna).
- قاعدة بيانات رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم).
- الفهرس المغاربي للعلوم الاجتماعية والإنسانية.
- قاعدة المعلومات التربوية لدار المنظومة السعودية (EduSearch).
- قاعدة بيانات المجلات العلمية المفتوحة الإطلاع (DOAJ).

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

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **د. منى الأنصاري**	٩
أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين ..... **د. خالد السخي، د. فؤاد حسن**	١٣
* واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان ..... **د. سالم الناعبي**	٤١
* تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية ..... **د. ياسرة أبوهدروس**	٧٥
* درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية ..... **د. تيسير الخوالدة، د. أكرم أبواسماعيل، د. صدام دراوشة**	١٠٧
* مهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابيّة لدى طلاب الصف السادس الأساسي ..... **د. عثمان السواعي**	١٣٩
* المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين ..... **د. زياد بركات**	١٦٥
* اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو تنمية خبرات الأطفال التعلمية من خلال الألعاب التعليمية المحوسبة ..... **د. علي البركات، د. أمية الحسن**	١٩٥
* الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط ..... **د. عادل النجدي**	٢٣١
* الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب: واقعها ومستواها كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل ..... **د. الجوهرة بوبشيت، د. فايزة الحمادي**	٢٦٣

الموضوع	الصفحة
* الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين **د. محمد مفلح، أ.د. عايد الهرش، زياد عبابنة، أسامة الدلالعة**	٢٨٧
* أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام تدريب القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس-حركي وتعلم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة ..... **د. رائد الرقاد**	٣١٥

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

افتتاحية العدد

يصدر هذا العدد من "مجلة العلوم التربوية والنفسية" مع إطلالة العام الدراسي الجديد ٢٠١٠/٢٠١١م الذي نتمنى فيه للباحثين والأكاديميين العاملين في الميدان التربوي أن يكون لهم عاماً مليئاً بالأبحاث العلمية والفكرية المتميزة. وإذا كان العام المنصرم قد تميز بالأبحاث العلمية الرصينة في مجالات التربية وعلم النفس، فإن دراسات وبحوث مجلة العلوم التربوية والنفسية منذ نشأتها لم تكن بعيدة عن الاستجابة لهذه الأنواع من البحوث العلمية من أجل تطوير حركة البحث العلمي وتحسين أداء العملية التعليمية مما يساعد على ترسيخ هوية المجلة على الصعيدين المحلي والعربي.

لقد عملنا في هيئة التحرير على مدى السنوات الماضية بكل جد واجتهاد لكي تكون المجلة واجهة فكرية بحثية في المشهد التربوي، وأن تكون منبراً بحثياً منفتحاً لجميع الباحثين والأكاديميين العرب، وقد نجحنا بحمد الله في تحقيق ذلك بعد مشوار لم يخل من منعطفات التحدي وحواجز الاختبار، لكننا تجاوزنا كل ذلك، وكسبنا الساحة الأكاديمية ومن يشغلها من باحثين ومحكمين وقارئين ومهتمين بكل مجالات التربية. فقد أصبحت المجلة اليوم إشعاعاً عربياً بعد أن كانت إشعاعاً محلياً وخليجياً.

ومن المؤكد أن تبنّي مشروع مكلف وشاق كإصدار مجلة العلوم التربوية والنفسية يتطلب، بشكل خاص دعماً مالياً مؤسساتياً كبيراً ومجرداً من أي توقع لعوائد ربحية في المستقبل المنظور. ولكن بفضل الدعم الكامل الذي تتلقاه المجلة من جامعة البحرين أمكن لها تجاوز مختلف الصعوبات والتحديات. فوجود التمويل الكافي لإصدار هذه المجلة العلمية بصورة لائقة ووفق المعايير العالمية، إضافة إلى وجود مدير تحرير متميز، وهيئة تحرير فاعلة، وجهاز فني وإداري متخصص، ساهم في هذا النجاح المنقطع النظير وحقق الفائدة المرجوة من دور هذه المجلة في حركة البحث العلمي، على المستويين المحلي والعربي.

ويحوي هذا العدد مجموعة من الأبحاث العلمية الجادة والأصيلة في مجال العلوم التربوية؛ حيث يبدأ ببحث حول مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، ويتناول البحث الثاني واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان، في حين يتناول البحث الثالث تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية، ويدور البحث الرابع حول درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية، ويتعلق البحث الخامس

بمهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابية لدى طلاب الصف السادس الأساسي. بينما يتناول البحث السادس المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين، في حين يتناول البحث السابع اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو تنمية خبرات الأطفال التعليمية من خلال الألعاب التعليمية المحوسبة، ويدور البحث الثامن حول الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعليم النشط. أما البحث التاسع فيتناول مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل، بينما يتناول البحث العاشر الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين، في حين يتناول البحث الحادي عشر والأخير أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام تدريب القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس–حركي وتعليم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة.

ختاماً، لا يفوتنا أن نسجل خالص الشكر والتقدير للسادة الأفاضل مدير وأعضاء هيئة التحرير، والمحكمين، والباحثين، والقراء، وإلى كل من يسهم من قريب، أو بعيد في الرقي والنهوض بالمستوى العلمي للمجلة، لتبقى منبراً علمياً، عربياً، أصيلاً.

هذا وبالله التوفيق،،،

د. منى صالح الأنصاري
رئيس هيئة التحرير
القائم بأعمال عميد كلية التربية

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين

د. خالد أحمد السخي
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية البحرين للمعلمين- جامعة البحرين

د. فؤاد جعفر حسن
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية البحرين للمعلمين- جامعة البحرين

مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين

د.خالد أحمد السخي
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية البحرين للمعلمين- جامعة البحرين

د. فؤاد جعفر حسن
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية البحرين للمعلمين- جامعة البحرين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحثان ببناء قائمة تحليل تكونت من (٩٤) مفهوما بيئيا، وتم التأكد من صدقها وثباتها.

وتألف مجتمع الدراسة الذي يمثل في نفس الوقت عينة الدراسة من جميع محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية. وقد تم تطبيق منهج تحليل المحتوى على هذا المقرر، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها قائمة بمفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في كتاب قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية. وقد بلغ مجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية (٩٤٣) فقرة بنسبة (٨٧,٧٪). ومعظم هذه المفاهيم تتصل بمجال الاقتصاد والتكنولوجيا، إذ وردت في (٤١٦) فقرة، وبنسبة (٤٤,١١٪). وقد وردت معظم مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في هذا المقرر في محتوى الفقرات، وعددها (٦٩١) مفهوما، وبنسبة (٧٣,٢٨٪).

وقد أوصت الدراسة بالتأكيد على واضعي مناهج المواد الاجتماعية بضرورة عرض مفاهيم التربية البيئية في محتوى كتب المواد الاجتماعية وبشكل منظم ومتوازن بين مجالاتها (مفاهيمها) الرئيسية.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم التربية البيئية، مقرر قضايا ومشكلات معاصرة، المرحلة الثانوية.

* تاريخ تسلم البحث: ١٤/٦/٢٠٠٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ١٣/١٢/٢٠٠٩م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

The Environmental Educational Concepts that Included in the Contemporary Issues and Problems' Textbook for the Secondary Educational Level in the Kingdom of Bahrain

Dr. Khalid A. Sakhi
Bahrain Teachers College
University of Bahrain

Dr. Fuad J. Hasan
Bahrain Teachers College
University of Bahrain

Abstract

This study aimed at exploring the environmental educational concepts that included in the Contemporary Issues and Problems' Textbook for the secondary educational level in the Kingdom of Bahrain. To achieve this aim, the researcher prepared a content analysis list that consists of 94 environmental educational concepts. The validity and reliability of this list were approved by research experts.

The study community, which represented at the same time the study sample consisted of the whole content of the Contemporary Issues and Problems' Textbook The content analysis method has been applied to analyze this textbook. At the end of the study, a list of environmental educational concepts had been suggested to be included in the Contemporary Issues and Problems' Textbook. It was found that the total number of the paragraphs that the environmental educational concepts have been mentioned in was (943) paragraphs with a percentage of (87.7%). However, most of the mentioned concepts were related to the technology and economy field as it was mentioned in (416) paragraphs with a percentage of (44.11%). Most of the mentioned environmental educational concepts were found in the paragraph's content and their total number was (691) concepts with a percentage of (73.28%).

Finally, the study recommended emphasizing on the need to introduce the environmental educational concepts in the contents of all social studies textbooks in an organized and balanced way.

Key words: the environmental educational concepts, Contemporary Issues and Problems' Textbook, secondary educational level.

مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين

د.خالد أحمد السخي
قسم اللغة العربية والدراسات الإسلامية
كلية البحرين للمعلمين- جامعة البحرين

د. فؤاد جعفر حسن
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية البحرين للمعلمين- جامعة البحرين

مقدمة

خلق الله سبحانه وتعالى الكون كله على نحو موزون، والإنسان مكون أساسي من مكونات هذا الكون، وهو في تفاعل مستمر مع البيئة، ويجيء هذا التفاعل أحيانا بشكل صحي وسليم، وفي أحيان أخرى يأتي بنتائج ضارة بالنسبة للبيئة ومواردها. ونتيجة لهذا التفاعل السلبي واجهت البشرية أزمات صحية وبيئية خطيرة، مثل شح مصادر المياه، وأزمة نقص الغذاء، والتلوث بالأسمدة الكيماوية والمبيدات الحشرية، والغبار النووي، ومشكلة التصحر، وانجراف التربة، وانقراض بعض الأحياء البيولوجية، وانحسار الغابات، وظهور الفجوات في أزمة الأوزون، وظاهرة الاحتباس الحراري (نقي، ١٩٩٥).

وأمام هذه الأزمات والأخطار البيئية عقدت المؤتمرات والندوات على مختلف المستويات، وأكدت جميعها على أن مسألة حماية البيئة والمحافظة عليها مسألة معقدة لا يمكن أن تنظمها النواحي التشريعية والإجراءات التكنولوجية وحدها، وإنما هي مسألة تربوية بالدرجة الأولى؛ فالقوانين وحدها لا تستطيع أن تحقق الغرض المرجو منها إن لم تستند إلى وعي وإدراك يصلان إلى ضمير الإنسان ويتحولان إلى قيم وضوابط للسلوك من أجل المحافظة على البيئة، ولا يتم تكوين مثل هذه الاتجاهات والقيم والمبادئ إلا بحسن إعداد الأفراد في هذا المجال وتربيتهم تربية سليمة داخل المدرسة وخارجها (أبو زيد، ١٩٩٦).

وتستهدف عملية التربية عامة تطوير حياة الفرد والمجتمع من كافة النواحي، وهي بذلك تتأثر بما يجري من أحداث محلية أو قومية أو عالمية؛ مما يجعل الفرد يعيش تلك الأحداث، بل ربما توجه مسارات تفكيره وسلوكياته في اتجاهات معينة، ونقطة البداية دائما هي أن يحدث تغير أو تطور في شكل السياسة التعليمية ومضمونها، وهذه السياسة التعليمية هي محصلة لفكر تربوي مكتوب أو غير مكتوب، وهذا يعني أن هناك عدة مجالات يحتاج فيها الفرد إلى أن يعرف كيف يسلك اتجاهها، والسبيل إلى ذلك هي عملية التربية ذاتها، ومن ثمَّ فهناك

على سبيل المثال تربية سياسية، وأخرى صحية، وثالثة اجتماعية، ورابعة سكانية، وخامسة تربية بيئية (اللقاني ومحمد، ١٩٩٩).

والتربية البيئية اتجاه وفكر وفلسفة تهدف إلى تنمية الخلق البيئي لدى الإنسان بحيث توجه سلوكه في تعامله مع البيئة بمؤثراتها البشرية ممثلة في تباين أنماط استغلال الأرض، ومؤثراتها الطبيعية ممثلة في الاختلافات الفعلية في كمية المطر والعواصف الترابية والرملية وما يصاحب هذه المؤثرات من ردود أفعال من وإلى البيئة. والخلق أو الضمير البيئي الذي تهدف التربية البيئية إلى تنميته عند كل إنسان في المجتمع يعني أن يتكيف الإنسان من أجل البيئة ويستمر في تكييف البيئة من أجله، وبذلك تسهم التربية البيئية في حماية النظام البيئي (النجدي وعبدالمنعم وعبدالرازق، ٢٠٠٢).

وتهدف التربية البيئية إلى تعليم الفرد كيف يتخذ قرارا سديدا ورشيدا عندما يتعامل مع البيئة، وهذا القرار السليم هو محصلة لمعارف ومعلومات ومفاهيم وقيم ومستوى من الوعي ومهارات معينة لا بد أن يمتلكها الفرد؛ ولتحقيق ذلك لا بد أن تكون التربية البيئية موضع اهتمام خبراء المناهج وكُتاب الكتب المدرسية.

واستجابة لتوصيات المؤتمرات الدولية التي تؤكد على أهمية التربية البيئية فقد توجهت الجهود نحو ضرورة تضمين مفاهيم التربية البيئية في المناهج والكتب المدرسية؛ وذلك انطلاقا من طبيعة التربية البيئية بوصفها طريقة لحماية البيئة، وهي لا تعد فرعا منفصلا من فروع العلم، أو مادة دراسية مستقلة وإنما ينبغي تنفيذها وفق مبدأ التعليم المتكامل المتواصل مدى الحياة (اليونسكو، ١٩٨٩).

وقد شغلت المفاهيم الجديدة التي تتعلق بالبيئة وعناصرها المختلفة وقضاياها اهتمام العالم بأسره في الآونة الأخيرة؛ وذلك نظرا إلى أن علاقة الإنسان بالبيئة علاقة وثيقة وقديمة قدم الإنسان ذاته، حيث كان يعيش متأثرا بها، ويحاول أن يحمي نفسه منها بكل إمكانياته المتواضعة قديما، ولكن وصل به الحال في هذا العصر أن يؤثر إلى درجة خطيرة وسلبية في توازن البيئة إلى درجة تستدعي حماية البيئة من سلوكياته غير المسؤولة وتأثيراته الضارة ذات الآثار الخطيرة (شحاته، ١٩٩٨).

وهناك مناهج معينة– هي بحكم طبيعتها وارتباطها المباشر بموضوع البيئة الطبيعية– تستأثر بنصيب متميز في مدى تشربها لجوانب التعلم المرجوة، وفي مقدمتها منهج الجغرافيا، فدراسة البيئة وما بها من مشكلات يتطلب أن يقف التلاميذ عليها لأن تلك وظيفة المدرسة بعامة والمواد الاجتماعية بخاصة. والجغرافيا هي إحدى أهم فروع المواد الاجتماعية التي تستطيع تحقيق أهداف التربية البيئية، فهي تهتم بدراسة البيئة الطبيعية وظواهرها المختلفة

والعلاقات المتبادلة مع الإنسان، وأشكال التفاعل القائم بينهما، وما ينتج عن هذا التفاعل من ظواهر ومشكلات، وتتعدد المداخل التي يمكن لمادة الجغرافيا تعليم التربية البيئية من خلالها، ومن أمثلتها العمل في الخارج، واستخدام البيئة الخارجية، ومدخل الوثائق، والمشروعات، ومقابلات الأفراد في البيئة (عبدالمنعم، ٢٠٠٥).

إن الفكر الجغرافي أكثر قدرة من غيره على استيعاب مفهوم التربية البيئية حيث إنه مبني على التجربة والعمل الحقلي ويشجع الجوانب التطبيقية، وتتضح علاقة الجغرافيا بالبيئة في اتخاذ البيئة ميدانا ومجالا للتدريس، إذ يخرج الطلاب إلى البيئة لدراسة مشكلة من مشكلاتها، فيتفاعل الطلاب مع هذه المشاكل تفاعلا إيجابيا قائما على تحديد المشكلات البيئية وتجميع المعلومات المتعلقة بها وترتيبها وتحليلها وتقديم الحلول لهذه المشكلات (إبراهيم وأحمد، ١٩٧٩).

وتولي مملكة البحرين البيئة اهتماما كبيرا، حيث أصدرت تشريعات كثيرة للمحافظة على البيئة، وتطبيقا لهذه التشريعات والقوانين، واستجابة للتوجهات العالمية والعربية اهتمت وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين بوضع حماية البيئة ضمن سياستها ومناهجها ومحتواها التربوي، وتوجهت إلى إدخال مزيد من أنواع التربية الصحية والأسرية والبيئية في كتبها المدرسية (إدارة المناهج، ٢٠٠٣).

ولما كان المجتمع البحريني كغيره من المجتمعات العربية يعاني من مشكلات بيئية عديدة، فإنه يعلق الآمال في حل هذه المشكلات على التربية ومناهجها، فأصبحت مفاهيم التربية البيئية من الموضوعات التي تشغل بال التربويين في مملكة البحرين، والتي يحرصون على إدخالها في محتوى المناهج والكتب المدرسية ومن بينها على وجه الخصوص مناهج المواد الاجتماعية.

وعلى الرغم مما أشارت إليه وزارة التربية والتعليم في هذا الصدد من توجهات وأهداف، إلا أن ما يعلن بالوثائق التربوية لم تتم مراعاته بالضرورة والأخذ به عند إعداد الكتب المدرسية التي هي أداة من أدوات تحقيق المنهج، وبناء على ذلك فإن مسألة تضمين ما يتصل بتوعية الطلاب ببيئتهم ومشكلاتها وواجبهم نحوها في منهج المواد الاجتماعية؛ لا يمكن أن يبت فيها ولا أن تحسم إلا عن طريق إجراء دراسات علمية تحلل كتب المواد الاجتماعية وتكشف ما فيها من مفاهيم التربية البيئية، وعلى الرغم من ذلك فإن الدراسات التي تناولت ما يمكن أن تسهم به مناهج المواد الاجتماعية وكتبها المدرسية في هذا المجال بمملكة البحرين قليلة جدا.

وهناك دراسات اهتمت بموضوع مفاهيم التربية البيئية في المناهج والكتب المدرسية المختلفة، ومن هذه الدراسات دراسة مسلم (١٩٨٥) التي سعت للتعرف على مدى مساهمة منهج الجغرافيا في الصف الثالث الإعدادي بجمهورية مصر العربية في دراسة بعض المشكلات البيئية المحلية، الأمر الذي يساعد على تطوير مناهج الجغرافيا في المرحلة الإعدادية بما يتفق ومتطلبات التعليم البيئي، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف اهتمام منهج الجغرافيا في الصف الثالث الإعدادي بمشكلات البيئة المحلية.

واستهدفت دراسة المدني وبوقحوص (١٩٩٣) تعرف المشكلات البيئية المتضمنة في محتوى جميع الكتب الدراسية للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين، وتحديد ترتيب ظهورها في هذه الكتب وفي صفوف هذه المرحلة. وتوصلت الدراسة إلى أن المشكلات البيئية في كتب المرحلة الإعدادية لم تظهر بما فيه الكفاية، وأنها لم تظهر بشكل واضح، حيث إنّ أغلبها ظهر في محتوى الجمل، وليس بعناوين رئيسة أو حتى فرعية.

وسعت دراسة الشناق (١٩٩٥) للتعرف إلى ما تتضمنه محتويات كتب التربية الاجتماعية والتربية الوطنية والعلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن من مضامين بيئية بشكل مباشر أوغير مباشر. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كتب التربية الاجتماعية والتربية الوطنية والعلوم معا مشبعة بالمفاهيم البيئية حيث بلغت نسبتها المئوية (٩٧٪).

واستهدفت دراسة السيد (١٩٩٦) تقويم محتوى مناهج الجغرافيا بمراحل التعليم العام من حيث احتواؤها على القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، واقتصرت عينة الدراسة على محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلتين الإعدادية والثانوية، واقتصرت الأداة على تحليل محتوى تلك المناهج في ضوء القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع. وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى اهتمام محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلتين الإعدادية والثانوية بالقضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ضعيف بصفة عامة باستثناء كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي فقد كان متوسطا.

وتناولت دراسة العمرو (١٩٩٦) التعرف إلى المفاهيم البيئية التي تحققها مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية، ومستوى تضمين مناهج العلوم للمرحلة الثانوية الحالية لهذه المفاهيم. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مناهج العلوم المطبقة تتضمن مجموعة جيدة من المفاهيم البيئية التي تساوت في الأهمية.

وأما دراسة هندي (١٩٩٨) فقد استهدفت معرفة المفاهيم البيئية في كتب التربية الإسلامية

بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان، وجرى الاقتصار على كتاب الصف الأول الثانوي كعينة ممثلة لها بنسبة (٣٣,٥٪) مستخدمة قائمة تحليل أعدها الباحث لهذا الهدف. ومن أبرز نتائج الدراسة أن مجموع الفقرات التي وردت فيها المفاهيم البيئية بلغ (١٥٨) من أصل (٩٨٠) فقرة اشتمل عليها الكتاب بجميع وحداته، أي بنسبة مئوية مقدارها (١٦,١٢٪)، وأن معظم هذه المفاهيم وردت ضمن محتوى الفقرات وتتصل بعلاقة الإنسان بالبيئة.

وقام بسيوني (١٩٩٩) بإجراء دراسة استهدفت التعرف إلى المفاهيم والقضايا البيئية وعلاقتها بالمناهج الدراسية، وتكونت عينة الدراسة من مقررات العلوم والرياضيات واللغة العربية والجغرافيا والتاريخ بجمهورية مصر العربية. وتوصلت الدراسة إلى أن المقررات الدراسية المختلفة تفتقر للقضايا والمفاهيم البيئية.

وأجرى الصوافي (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى القيم البيئية المتضمنة في مقررات الجغرافيا للمرحلة الإعدادية في التعليم العام بسلطنة عمان، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بالقيم البيئية في ضوئها تم تحليل مقررات الجغرافيا باستخدام أسلوب تحليل المحتوى معتمدا الفكرة ووحدة السياق في التحليل. وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة قائمة بالمفاهيم البيئية التي ينبغي أن تتضمنها مقررات الجغرافيا في المرحلة الإعدادية، وأن مقرري الجغرافيا للصفين الأول والثاني الإعداديين يفتقران إلى الكثير من القيم البيئية التي احتوتها القائمة.

وفي دراسة قام بها السخي (٢٠٠٢) هدفت إلى التعرف إلى مفاهيم التربية البيئية الواردة في كتب التربية الإسلامية للمساقات المشتركة في المرحلة الثانوية في مملكة البحرين. وقد أعد الباحث لغرض الدراسة قائمة بمفاهيم التربية البيئية، وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة المئوية للفقرات التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية في هذه الكتب بلغت (١٩,٣٪)، وأن معظم تلك المفاهيم الواردة في الكتب تتصل بمجال الأخلاقيات البيئية ومعظمها وردت ضمن محتوى الفقرات.

وهدفت دراسة سلمان (٢٠٠٤) إلى رصد القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية في الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الابتدائي بمملكة البحرين. وبعد تحليل كتب المواد الاجتماعية الثلاثة توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها وجود نوع من عدم الاتزان في توزيع القيم البيئية في محتوى كتب المواد الاجتماعية بالحلقة الأولى لمرحلة التعليم الابتدائي، وإلى غياب بعض القيم البيئية عن محتوى الكتب المحللة والتي تشكل قيما بيئية مهمة في هذه المرحلة العمرية.

وأجرى الفقير (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن المفاهيم البيئية المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالمفاهيم البيئية المقترح تضمينها في كتب الجغرافيا. وقد توصلت الدراسة إلى أن مجموع تكرارات المفاهيم البيئية المتضمنة في محتوى هذه الكتب بلغ (٢٢٨١) مفهوما بيئيا، وجاءت مفاهيم مكونات النظام البيئي في المرتبة الأولى وبتكرار بلغ (٧١١) وبنسبة (٣١,١٧٪)، أما مفاهيم احترام وتقدير البيئية فلم يرد لها أي تكرار.

وهدفت دراسة البوفلاح (٢٠٠٦) التعرف إلى مفاهيم حماية البيئة الواردة في كتب الجغرافيا للمسار الأدبي من التعليم الثانوي بمملكة البحرين، وتكونت عينة الدراسة من كتب الجغرافيا للمسار الأدبي من التعليم الثانوي بمملكة البحرين في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦، وهي كتب الجغرافيا الطبيعية، والجغرافيا الاقتصادية،والجغرافيا السكانية، وقضايا ومشكلات معاصرة. وقد توصلت الدراسة إلى أن مفاهيم حماية البيئة الواردة في كتاب الجغرافيا الطبيعية تشكل ٤,١٪، وفي كتاب الجغرافيا الاقتصادية ١٢,٧٪، وفي كتاب الجغرافيا السكانية ٢٢٪، وفي مقرر قضايا ومشكلات معاصرة ٦٧٪، وعللت ذلك بطبيعة هذا المقرر الذي يناقش قضايا ومشكلات مختلفة منها الموضوعات البيئية.

ويلاحظ أن الدراسات السابقة قد تناولت مفاهيم التربية البيئية في المناهج والكتب المدرسية للمواد الدراسية المختلفة، وتنوعت عينتها لتشمل صفوف المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية، وكذلك يلاحظ تنوع المحاور (المجالات) التي دارت حولها قائمة مفاهيم التربية البيئية التي تمثل أداة الدراسة في تلك الدراسات. وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها جاءت للكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، الأمر الذي لم تتناوله أية دراسة سابقة.

وتسعى هذه الدراسة لتحليل محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة المقرر على طلاب المرحلة الثانوية بمملكة البحرين في ضوء مفاهيم التربية البيئية، وجاء اختيار المرحلة الثانوية لتحليل أحد كتبها نظرا لكون طالب هذه المرحلة لديه القدرة على استيعاب وتحليل القضايا المعاصرة الملحة التي تهم البشرية فيستطيع أن يتخذ مواقف محددة تساعده على أن يشارك مجتمعه الإنساني همومه الكبرى، وجاء اختيار هذا الكتاب لما يتناوله من موضوعات متصلة بالبيئة كموضوعات التلوث بأنواعه المتعددة والتصحر ومشاكل سوء التغذية والزراعة في العالم.

وتزداد أهمية إجراء هذا البحث إذا علمنا أن سبب تأليف هذا الكتاب – حسب ما جاء في

دليل المعلم لتدريس الطبعة التجريبية الأولى لهذا المقرر– هو تفاقم قضايا التلوث والتصحر وسوء التغذية والزراعة التي شغلت منظمات الأمم المتحدة، فعقدت عدة مؤتمرات دولية، وصدرت عنها عدة توصيات منها إدخال علوم البيئة في المناهج المدرسية، وتحميل المدرسة مسؤولية تأهيل طلابها لتفهم هذه القضايا المهمة ومناقشتها بعمق واهتمام بغية الإسهام في إيجاد الحلول المناسبة لها (فريق خبراء مؤسسة جيوبروجكتس، ١٩٩٣).

مشكلة الدراسة

تكتسب كتب الجغرافيا أهمية خاصة من حيث تركيزها على المفاهيم البيئية، وإكسابها للمتعلمين بحكم اتصالها بنسق معرفي يتجه مباشرة إلى مجال العمل الإنساني في تفاعله اليومي والمستمر مع مفردات البيئة من خلال بعدي الزمان والمكان (المرزوقي، ١٩٩٤)؛ لذا ينبغي أن تكون كتب الجغرافيا مرتبطة بما يحس به المتعلم من مقومات البيئة والحياة بها، ليتمكن من التفاعل البناء مع الوسط البيئي الذي يعيش فيه، وهذا ما حدا بوزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين بإدخال مفاهيم التربية البيئية في المناهج المدرسية بهدف تبصير المتعلمين بدورهم ومسؤوليتهم حاضرا ومستقبلا بقضايا البيئة والمحافظة عليها، وقد جاء ذلك تطبيقا للتشريعات والقوانين التي صدرت في المملكة التي تنص على المحافظة على البيئة (اليماني وبو نوفل ورضي، ١٩٩٥ أ).

وقد سعت إدارة المناهج إلى تضمين المناهج الدراسية في جميع المواد قدرا مناسبا من مفاهيم التربية البيئية، تبعا لطبيعة كل مادة (اليماني وبو نوفل ورضي، ١٩٩٥ ب)، غير أن مسألة تضمين مفاهيم التربية البيئية ووجودها في المناهج الدراسية لا يمكن التحقق منها إلا عن طريق الدراسات العلمية التي تحلل المناهج والكتب المدرسية وتبرز ما فيها من مفاهيم. ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة لتقديم قائمة بمفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، والكشف من خلالها عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى هذا المقرر؛ وذلك لأهمية هذه المفاهيم في ترسيخ السلوك الراشد تجاه البيئة، ومواردها المختلفة من قبل طلاب المرحلة الثانوية الذين هم على وشك التخرج من التعليم العام.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى مقرر

قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، واستقصاء المفاهيم المتضمنة في هذا المقرر في ضوء قائمة التحليل المعدة لذلك، ومعرفة شكل المحتوى الذي وردت فيه مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

٢. ما مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

٣. ما شكل المحتوى الذي وردت فيه مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في مجموعة من الأمور منها:

١. أنها جاءت تلبية للحاجة إلى تكاتف الجهود على مستوى مملكة البحرين في توعية الأفراد بواجبهم نحو البيئة وتفاعلهم الإيجابي معها، وذلك من خلال الكشف عن دور مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين في هذا المجال.

٢. توجيه أنظار مخططي المناهج ومؤلفي كتبها المدرسية إلى أهمية تضمين مفاهيم التربية البيئية في المناهج والكتب المدرسية بعامة ومناهج وكتب المواد الاجتماعية بشكل خاص.

٣. يمكن أن تسهم هذه الدراسة في دراسة إحدى القضايا المهمة في الميدان التربوي، وهي مفاهيم التربية البيئية التي تقدم للطلبة، والتي تحدد اتجاهاتهم وسلوكياتهم وتصرفاتهم نحو البيئة الطبيعية وعناصرها، ومن ثمَّ الاهتمام بالكيفية التي تقدم بها مفاهيم التربية البيئية للطلبة وبنوعية هذه المفاهيم التي تقدم لهم.

٤. قد تفيد نتائج هذه الدراسة مخططي مناهج المواد الاجتماعية عامة والجغرافيا خاصة ومؤلفي كتبها المدرسية في معرفة مدى تضمن محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية لمفاهيم التربية البيئية، وأخذها في الحسبان عند تعديل المقرر وتطويره.

مصطلحات الدراسة

مفاهيم التربية البيئية: المقصود بها في هذه الدراسة الصيغ المعرفية الواردة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، بما يشمله من حقائق وأفكار ومصطلحات ومبادئ وتعميمات متصلة بالبيئة وعلاقة الإنسان بها.

مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية: يقصد به مقرر قضايا ومشكلات معاصرة الذي يدرس ضمن المواد الاجتماعية في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م. ويحمل رمز (أجا ٢١٤) والمطبق على طلاب نظام الساعات المعتمدة، ورمز (قضا ١٠١) والمطبق على طلاب نظام توحيد المسارات. وهو من تأليف فريق خبراء مؤسسة جيوبروجكتس وفريق من اختصاصيي إدارة المناهج بوزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين في العام ١٩٩٧م.

محددات الدراسة

تحدد إطار الدراسة الحالية بعدد من المحددات، تمثلت في الجوانب الآتية:

١. توجه هذه الدراسة اهتمامها نحو تحليل محتوى كتاب قضايا ومشكلات معاصرة المقرر بالعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، دون غيرها من مكونات المنهج الأخرى.

٢. تعتمد الدراسة الحالية العنوان الرئيسي والعنوان الفرعي ومحتوى الفقرة كفئات لشكل المحتوى الذي وردت فيه مفاهيم التربية البيئية، وبذلك فإن هذه الدراسة غير معنية بالفئات الأخرى لشكل المحتوى مثل الأسئلة والأنشطة والصور والخرائط والرسومات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة منهج البحث التحليلي الوثائقي أسلوباً للبحث النوعي؛ وذلك لتحليل محتوى كتاب قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، لمعرفة مستوى تضمنه لمفاهيم التربية البيئية، ويعد تحليل المحتوى طريقة بحثية تطبق على مواد مكتوبة أو مرئية أو مسموعة؛ بهدف التعرف إلى خصائص محددة فيها، وتعد الكتب المدرسية من الوثائق المهمة في هذا النمط من البحث، ومصدرا أساسيا للبيانات التي يتم جمعها وتحليلها. وتحليل المحتوى «تحليل المضمون» في هذا النوع من الدراسات يركز على المعلومات المتضمنة في الوثيقة أو الوثائق التي يتم تحليلها، وفي كثير من الأحيان يهدف تحليل المحتوى إلى تقييم

الوثيقة كالكتاب المدرسي وفق اعتبارات أو محكات/معايير متفق عليها (أبو زينة والإبراهيم وقنديلجي وعدس وعليان، ٢٠٠٥).

مجتمع الدراسة وعينتها

تألف مجتمع الدراسة من محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين في العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠م. أما عينة الدراسة فهي مجتمع الدراسة نفسه أي جميع محتويات المقرر موضوع الدراسة بما تضمنه من دروس (موضوعات) بلغت (٢١) درسا، وعدد صفحاته (١٦٨) صفحة.

أداة الدراسة

قام الباحث الأول ببناء أداة الدراسة، وهي عبارة عن قائمة بمفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وكذلك لتستخدم معياراً في تحليل محتوى هذا المقرر، وقد تم ذلك وفقا للأسس والخطوات التالية:

١. تحديد الغرض من قائمة المفاهيم، الذي تمثل في بناء قائمة بمفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى المقرر موضوع الدراسة، وكذلك للكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في ذلك المقرر.

٢. الاطلاع على الدراسات والأبحاث والمصادر الأخرى للأدب التربوي المكتوب في مجال التربية البيئية والمناهج المدرسية.

٣. الاطلاع على بعض الدراسات السابقة للإفادة من منهجيتها في بناء قائمة مفاهيم التربية البيئية مثل دراسة ستاب (١٩٨٥)، ودراسة صباريني والصانع (١٩٩١)، ودراسة أبو زيد (١٩٩٦)، ودراسة السخي (٢٠٠٢)، ودراسة الفقير (٢٠٠٥).

٤. إجراء الدراسة المسحية لدروس مقرر قضايا ومشكلات معاصرة لمعرفة مدى تضمنها لمفاهيم التربية البيئية.

٥. وفي ضوء هذه الخطوات والأسس تم صياغة بنود قائمة المفاهيم، التي تتكون من ثمانية مجالات (مفاهيم) رئيسة للتربية البيئية وهي: النظام البيئي، والموارد الطبيعية، والسكان، والمشكلات البيئية، والمشكلات البيئية الكوكبية، والاقتصاد والتكنولوجيا، والقرارات البيئية، والأخلاقيات البيئية. بحيث يقابل كل مفهوم رئيس منها البنود (العناصر) التي

تكونه، إذ إنّ كل مفهوم رئيس يتضمن مجموعة من المفاهيم الفرعية التي تتكامل فيما بينها لتعطي وصفا توضيحيا له، وبذلك تكونت قائمة المفاهيم من (٩٤) بندا، ويشكل كل بند مفهوما فرعيا، موزعا على المفاهيم الرئيسة الثمانية للتربية البيئية.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم اتباع طريقتين هما:

١. صدق المحتوى (الصدق المنطقي)

تمت صياغة بنود قائمة المفاهيم في ضوء الغرض المنشود منها، وعلى غرار ما تم في الدراسات المماثلة، وجرى عرض هذه البنود على محكمين بلغ عددهم (١٣) محكما من المختصين في مجال مناهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية؛ وذلك للتأكد من مدى مناسبة اتصال هذه البنود بالمفهوم الرئيس في كل مجال. وقد أبدى المحكمون اتفاقا على مناسبة هذه البنود لكل مجال من المجالات الثمانية للمفاهيم الرئيسة بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبلهم.

٢. صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

للاطمئنان على سلامة القائمة صياغة ولفظا، تم عرضها على لجنة المحكمين سالفة الذكر، وطلب من كل محكم إبداء رأيه فيما إذا كانت قائمة المفاهيم ملائمة لهذه الدراسة، واقتراح التعديلات التي يرى إجراءها عليها بالإضافة أو الحذف أو غير ذلك من تعديل. وقد اقترح بعض المحكمين اختصار القائمة، وحذف بعض البنود تجنبا لتكرارها، وتعديل صياغة بعض العبارات، وإضافة بعض البنود (المفاهيم) المقترحة. وأصبحت الأداة تتكون من (٩٤) بندا؛ وذلك بعد أن تم حذف بعض البنود تجنبا لتكرارها، كما تم إضافة مفاهيم فرعية أخرى إلى القائمة بناء على مقترحات المحكمين مثل مفهوم «اللاجئون البيئيون» الذي يعني مجموعة السكان الذين اضطروا إلى مغادرة أوطانهم وبيئتهم تحت وطأة الضغط السياسي أو العسكري أو الظروف البيئية السيئة، وقد يتم هذا اللجوء طواعية من جانب السكان لتفادي الجوع والعطش.

وإضافة إلى ذلك تم تعديل صياغة بعض البنود، مثل تعديل مفهوم التنمية المستدامة، الذي أصبح بعد التعديل كما يلي: التنمية المستدامة هي التنمية التي تستعمل الموارد المتاحة لها كما توفر حاجات الإنسان دون أن تنضب تلك الموارد أو تتلوث، فتبقى مصونة للأجيال اللاحقة.

وبعد إجراء التعديلات اللازمة قام الباحثان بعرض قائمة المفاهيم بصورتها النهائية مرة أخرى على المحكمين، الذين اطلعوا عليها وصدقوا على صلاحيتها وجاهزيتها للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة

تم إيجاد ثبات أداة الدراسة بواسطة ثبات التحليل من خلال إجراء ثلاث محاولات لتحليل عينات من دروس كتب المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، إذ قام الباحث الأول بالمحاولتين الأولى والثانية بفاصل زمني مقداره ثلاثون يوما، في حين قام بالمحاولة الثالثة الباحث الثاني. وقد تم حساب النسبة المئوية لاتفاق المحللين (الباحثين الأول والثاني) باستخدام معادلة كوبر Cooper وهي (ماضي وعثمان، ١٩٩٩):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وبلغت النسبة المئوية للاتفاق بين المحلين: الباحث الأول والباحث الثاني (٨٧,٥٪)، وهي نسبة عالية، تدل على توافر درجة عالية من الثبات في التحليل، مما يعني أن أداة الدراسة تتصف بثبات عال يجعلها صالحة لغايات التحليل.

وقد تم استخدام معادلة هولستي Holsti لحساب معامل الثبات بين الباحث الأول ونفسه، وهي على النحو التالي (طعيمة، ٢٠٠٤): $R = \frac{(C_1, C_2)^2}{C_1 + C_2}$

حيث R= معامل الثبات C1 ، رمز للفئة Category، و C_1، C_2 = عدد الفئات التي يتفق عليها الباحث الأول نفسه في مرتي التحليل، و C_1+C_2 = مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين.

وقد بلغت النسبة المئوية للاتفاق بين الباحث الأول ونفسه (٩٤٪)، ويعد معامل الثبات هذا عاليا ومقبولا جدا لأغراض الدراسة الحالية.

وبتحقق الباحثين من صدق أداة الدراسة وثباتها، تكون الأداة قائمة المفاهيم قد استقرت في صورتها النهائية.

إجراءات التنفيذ

للإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية، قام الباحثان بالإجراءات والخطوات التالية:

١. تم اعتبار الكتاب موضوع الدراسة بكل محتوياته وحدة واحدة؛ لأنه بمجموعة يسهم

في تشكيل البناء المعرفي والمفاهيمي للطالب من خلال الموضوعات (الدروس) التي اشتمل عليها الكتاب.

٢. تم قراءة محتوى المقرر المعني قراءة متأنية ودقيقة للتعرف على الأفكار المتصلة بالقيمة (المفهوم البيئي) التي تتضمنها كل فقرة من فقرات الموضوعات التي اشتمل عليها هذا المقرر، وهذا يعني تطبيق وحدة الترميز ووحدة المضمون.

٣. قسمت موضوعات هذا المقرر إلى فقرات ذات معنى لتطبيق وحدة الترميز في ضوء وحدة المضمون عن طريق تحديد كل فقرة تحمل قيمة مرغوبا فيها. وتم قراءة كل فقرة على حدة لبيان القيمة التي تتضمنها أو تشير إليها من خلال الموضوع.

٤. تم اعتماد الفقرة Paragraph وحدة لتحليل المقرر، إذ بحساب عدد الفقرات التي ضمها المحتوى كله، ثم حساب عدد الفقرات من بينها التي تناولت الظاهرة، يمكن حساب النسبة المئوية للتضمين، إضافة إلى أنه يكاد يتفق كثير من الباحثين على أن الفقرة تعد أسهل وأنسب المقاييس التي يمكن اتخاذها أساساً للتحليل في بحوث تحليل المحتوى» تحليل المضمون»، لسهولة حصرها بدقة ولمناسبتها لإجراء الدراسة الحالية؛ فهي ليست صغيرة الحجم جدا كالكلمة أو الفكرة، ولا كبيرة الحجم جدا كالمقال (أحمد والحمادي، ١٩٨٧). وكذلك تم اعتماد العنوان الرئيس والعنوان الفرعي ومحتوى الفقرة كفئات لشكل المحتوى (مدكور، ١٩٨٧)، وكذلك لمعرفة شكل المحتوى الذي وردت فيه مفاهيم التربية البيئية، كما اعتمد التكرار وحدة للعد في تحليل المقرر، لحساب تكرارات المفاهيم الواردة سواء في العناوين الرئيسية أو العناوين الفرعية أو محتوى الفقرات.

٥. تم حساب عدد الفقرات التي اشتمل عليها المقرر المعني، التي بلغت (١٠٧٥) فقرة.

٦. صمم الباحثان استمارة لتحليل محتوى هذا المقرر اشتملت على المفاهيم (المجالات) الرئيسة للتربية البيئية وعلى فئات شكل المحتوى، وخصص فراغ خاص لحساب تكرار المفاهيم وعددها، وقد جرى التصديق على هذه الاستمارة بعرضها على عينة من أعضاء لجنة المحكمين.

٧. التدرب على عملية تحليل المحتوى حتى يمكن تطبيقها في الدراسة الحالية تحقيقا لأهدافها، حيث تم تحليل عينات من محتوى المقرر أكثر من مرة، حتى تزداد القدرة على القيام بإجراء التحليل حسب قواعده وإجراءاته.

٨. تم تحليل جميع الموضوعات الدروس الواردة في مقرر قضايا ومشكلات معاصرة– موضوع الدراسة الحالية– بهدف معرفة إن كانت هذه الموضوعات تقدم للطالب مفاهيم

التربية البيئية، ومعرفة شكل المحتوى الذي وردت فيه هذه المفاهيم.

٩. جرى رصد نتائج تحليل المحتوى.

وحدات التحليل المستخدمة في الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية عدة وحدات تحليل وهي: وحدة الترميز، ووحدة المضمون، ووحدة التكرار، وفيما يلي بيان لكل منها:

١. **وحدة الترميز (وحدة التسجيل):** هي أصغر جزء في المحتوى، ويتم بواسطتها إحصاء الحدث المفرد من عناصر المحتوى، وقد تكون وحدة الترميز كلمة أو جملة أو فقرة أو موضوعا (ياسين، ١٩٨٢). وبالنسبة لوحدة الترميز المستخدمة في الدراسة الحالية فهي الفقرة؛ على اعتبار أن اختيار وحدة الترميز يتوقف عليه الوصول إلى النتائج المطلوبة، كما أشار إلى ذلك طعيمة (٢٠٠٤).

٢. **وحدة المضمون (وحدة السياق):** تشير أدبيات تحليل المحتوى أن وحدة المضمون هي الهيكل الأكبر من المحتوى، التي يمكن أن تفحص لتشخيص وحدة للترميز، فمثلا عندما تكون الجملة وحدة الترميز، ومن أجل تعرف أن هذه الجملة تعبر عن قيمة مرغوب فيها، فإن المحلل يهتم بالفقرة التي وردت فيها الجملة باعتبارها الهيكل الأكبر الذي يستدل من خلاله على القيمة (ياسين، ١٩٨٣). وبالنسبة للدراسة الحالية فإن وحدة المضمون (وحدة السياق) هي الموضوع باعتباره الهيكل الأكبر الذي يستدل من خلاله على وجود القيمة المرغوب فيها (مفاهيم التربية البيئية) في الفقرة التي هي وحدة الترميز.

٣. **وحدة التكرار:** وهذه الوحدة تفيد العد والقياس، وتشير أدبيات تحليل المحتوى إلى أن الصفة الكمية هي المهمة التي يمتاز بها أي بحث يستخدم تحليل المحتوى (السيد، ١٩٨٣)، كما أن عملية العد والقياس تتطلب ضوابط معينة لتطابق نتائج عدة محللين يعملون بشكل مستقل، أو تطابق نتائج محاولات عدة للباحث نفسه.

قواعد التحليل

من أجل الحصول على استنتاجات كمية بطريقة موضوعية وفقا لأسلوب تحليل المحتوى المستخدم في هذه الدراسة الحالية، تم مراعاة القواعد التالية:

١. تعد الفقرة وحدة التحليل، والموضوع وحدة السياق، والتكرار وحدة العد والقياس.

٢. إذا كانت الفقرة الواحدة تتضمن أو تشير إلى أكثر من قيمة تحسب القيمة الأقوى بالترجيح

من خلال احتساب الجمل والمترادفات التي تدعمها وتعززها، وتسجل في استمارة التحليل قيمة واجدة لكل فقرة.

٣. إذا كانت عناصر الفقرة كالنتائج أو العوامل أو الأسباب مختصرة دون شرح عدت ضمن الفقرة الواردة فيها، أما إذا كانت مفصلة ومشروحة تعامل معاملة الفقرة، وهذا ينطبق أيضا على المبادئ، والخصائص، والسمات، والمميزات، والدوافع وغير ذلك من عناصر أخرى.

٤. تم تفريغ النتائج في الكشوف التفريغية في الاستمارة الخاصة التي أعدت لهذا الغرض وتشمل مجالات قائمة التحليل.

المعالجة الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات الدراسة:

١. التكرارات: حيث تم استخلاص مجموعات تكرار كل قيمة (مفاهيم التربية البيئية).

٢. النسب المئوية: حيث تم حساب النسبة المئوية لتكرار كل قيمة (مفاهيم التربية البيئية).

٣. معادلة كوبر Cooper: تم استخدام هذه المعادلة لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين: الباحث الأول والباحث الثاني، أي لحساب معامل ثبات أداة الدراسة التي تمثلت في قائمة مفاهيم التربية البيئية.

٤. معادلة هولستي Holsti: تم استخدامها لحساب معامل الثبات لتحليل عينة المحتوى من قبل الباحث الأول ونفسه في مرتي التحليل.

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وحاولت الدراسة تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التي طرحتها مستخدمة في ذلك أسلوب تحليل المحتوى. وفيما يلي النتائج المتعلقة بكل سؤال من أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما مفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال توصلت الدراسة إلى قائمة بمفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها

في مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وقد تم التوصل إليها بعد الاطلاع على أكبر عدد ممكن من البحوث والدراسات السابقة، والأدب التربوي المكتوب ذي الصلة بالدراسة، ودراسة قوائم أعدت في بلدان مختلفة في مجال التربية البيئية، وتم عرض القائمة على لجنة محكمين وهم عدد من المربين والمختصين في مجال مناهج المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الثانوي لإبداء الرأي في تصميمها ومحتواها. وبعد الاستفادة من آرائهم والأخذ بما أبدوه من ملاحظات تم التوصل للصورة النهائية لقائمة مفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى موضوعات" دروس" المقرر المعني، وتم رصد تكرارات مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في المحتوى، سواء في العناوين الرئيسة أو العناوين الفرعية أو في محتوى الفقرات باستخدام قائمة التحليل" قائمة مفاهيم التربية البيئية" التي أعدها الباحثان معياراً في تحليلهما، وتم رصد التكرارات في استمارة التحليل، وبانتهاء تحليل المقرر المعني تم حساب تكرارات مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في هذا المقرر ونسبها المئوية ورتبها (الجدول رقم ١).

الجدول رقم (١)
مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية وشكل المحتوى الذي وردت فيه وتكرارات كل منها ونسبها المئوية ورتبها

المفهوم الرئيسي / شكل المحتوى	النظام البيئي	الموارد الطبيعية	السكان	المشكلات البيئية	المشكلات البيئية الكوكبية	الاقتصاد والتكنولوجيا	القرارات البيئية	الأخلاقيات البيئية	المجموع	النسبة المئوية	الرتبة
عناوين رئيسية	–	١	–	٤	٧	١١	–	–	٢٣	٢,٤٤٪	٣
عناوين فرعية	٦	١٣	١١	٣٧	٤٥	١٠٣	١٠	٤	٢٢٩	٢٤,٢٨٪	٢
محتوى الفقرات	٤٨	٤٠	٤٤	٩٨	١٠٠	٣٠٢	٤٨	١١	٦٩١	٧٣,٢٨٪	١
المجموع	٥٤	٥٤	٥٥	١٣٩	١٥٢	٤١٦	٥٨	١٥	٩٤٣	١٠٠٪	
النسبة المئوية	٥,٧٣٪	٥,٧٣٪	٥,٨٣٪	١٤,٧٤٪	١٦,١٢٪	٤٤,١١٪	٦,١٥٪	١,٥٩٪	١٠٠٪		
الرتبة	٦	٦	٥	٣	٢	١	٤	٨			

أظهرت النتائج من خلال الجدول السابق تكرارات مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، ومجموع التكرارات في محتوى المقرر، ونسبها المئوية، ورتبها، وبلغ مجموع تكرارات مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى المقرر (٩٤٣). وبما أن عدد فقرات المقرر موضوع الدراسة هو (١٠٧٥) فقرة فإن النسبة المئوية لمفاهيم التربية البيئية المتضمنة في هذا المقرر هي (٨٧,٧٪).

ويلاحظ من خلال عرض النتائج في الجدول رقم (١) أن مجال الاقتصاد والتكنولوجيا قد استأثر بالتكرارات والنسب المئوية المرتفعة من بين جميع مفاهيم التربية البيئة التي وردت في محتوى المقرر، إذ تكررت المفاهيم الفرعية المكونة لمجال الاقتصاد والتكنولوجيا في (٤١٦) فقرة، وبنسبة مئوية مقدارها (٤٤,١١٪)، وجاءت بعدها في المرتبة الثانية المشكلات البيئية الكوكبية بتكرار بلغ (١٥٢) فقرة، وبنسبة مئوية مقدارها (١٦,١٢٪)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأخلاقيات البيئية بتكرار بلغ (١٥) فقرة، وبنسبة مئوية مقدارها (١,٥٩٪). ومن أمثلة مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في هذا المقرر ما يلي:

١. التلوث تدهور في الوسط الطبيعي ناتج عن بعض ما يستعمله الإنسان من مواد وآلات (ص ١٠).

٢. النفايات المنزلية الصلبة متنوعة، فمنها النفايات العضوية والكيماوية والبلاستيكية والمعدنية والأخيرة تسبب بتفككها وتأكسدها وتفاعلها في المياه العديد من الأضرار البيئية (ص٢٨).

٣. تعتبر مياه السواحل الملوثة وسطا موبوءا يسبب الأمراض الجلدية والمعوية (ص٣٧).

٤. التصحر الحاصل حديثا ناتج من دون شك من السلوك الاقتصادي للإنسان (ص٥٢).

٥. يهدم التصحر بنية النظام البيئي ويعطل عمله الطبيعي (ص٦٢).

٦. أصبح المواطن المهدد في بيئته يهاجر إلى المناطق التي تشكل أقل خطورة عليه (ص٧٦).

٧. تتميز الدول النامية بارتفاع نسب الولادات وبتراجع نسب الوفيات (ص٨٧).

٨. إن العديد من الموارد غير متجددة ومعرضة للنضوب، وإنّ التلوث والتصحر وتلاشي الأنواع الحية يهدد مستقبل البشرية وينذر بكوارث خطيرة (ص٩٥).

٩. إن التلوث والمجاعة والتصحر والفقر والعنف مشاكل مترابطة تولد العديد من المضاعفات، وتنتشر في أكثر من منطقة في العالم (ص١١٠).

١٠. تقود التنمية الاقتصادية السيئة إلى الفقر وإلى النقص الغذائي ومن ثم إلى الجوع (ص١١٤).

١١. مقومات الحياة: العناصر الأساسية التي تقوم عليها حياة النبات والحيوان وهي الهواء والماء والحرارة والرطوبة والرياح والغذاء وغيرها (ص١٤٦).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: ما شكل المحتوى الذي وردت فيه مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تجميع العناوين الرئيسة، والعناوين الفرعية، ومحتوى الفقرات التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية في المقرر المعني، واستخرجت نسبها المئوية، كما يظهر في الجدول رقم (١)، الذي يتضح من خلاله أن معظم مفاهيم التربية البيئية وردت في محتوى الفقرات وعددها (٦٩١) مفهوما، أي ما نسبته (٧٣,٢٨٪)، تليها العناوين الفرعية بعدد مفاهيم بلغ (٢٢٩) مفهوما، أي بنسبة (٢٤,٢٨٪)، وأقلها العناوين الرئيسة التي بلغ عدد المفاهيم الواردة فيها (٢٣) مفهوما، أي ما نسبته (٢,٤٤٪).

مناقشة النتائج

تبين من نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي سعى إلى التعرف إلى مفاهيم التربية البيئية المقترح تضمينها في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين أن عدد المفاهيم الرئيسية التي تم التوصل إليها بلغ ثمانية مفاهيم، في حين بلغ عدد المفاهيم الفرعية (٩٤) مفهوما، وقد تم إعدادها بالاستناد إلى الأدب التربوي المكتوب في هذا المضمار. ومن خلال الاطلاع على قوائم لمفاهيم التربية البيئية التي أعدت في البلاد العربية وغير العربية، والاستفادة منها في إعداد القائمة الحالية– والتي تم إقرارها من قبل لجنة المحكمين– والتي تطرقت إلى مفاهيم رئيسة ومفاهيم فرعية جديدة لم تركز عليها تلك القوائم كمفهوم المشكلات البيئية الكوكبية وما اندرج تحتها من مفاهيم فرعية مثل الحروب، والفقر، والجوع، والمخدرات، والإيدز، وكذلك مفهوم الأخلاقيات البيئية، وما اندرج تحتها من مفاهيم فرعية مثل العدالة الاجتماعية، واحترام الأعمال اليدوية، والتعاون، والعمل التطوعي، والتي جاءت مستجيبة إلى عدد من التوصيات للدراسات والمؤتمرات والندوات البيئية التي عقدت في السنوات الأخيرة، فإذا ما تم الأخذ بمثل هذه المجالات ومفاهيم التربية البيئية التي شملتها هذه القائمة، ومراعاتها عند التخطيط لمنهج المواد الاجتماعية وتأليف كتبها المدرسية؛ فإنها بلا شك سوف تساهم في تحقيق أهداف التربية البيئية التي أوصت بها

الدراسات والمؤتمرات الدولية، والتي تتلخص في نشر الوعي البيئي والمعرفة البيئية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب التي تسهم في المحافظة على البيئة وصيانتها.

وهذه النتيجة تؤكد أن هناك مجموعة كبيرة من مفاهيم التربية البيئية التي يقترح أن تتضمن بصورة أفضل في منهج ومقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؛ كي يسهم في تقديم مجموعة من المعارف والمعلومات البيئية التي تساعد المتعلمين على رعاية البيئة وحمايتها والتعامل معها بصورة عقلانية وحكيمة، وإعداد المتعلم المحب لبيئته والمدرك لظروفها والواعي بما يواجهها من مشكلات وما يهددها من أخطار والقادر على المساهمة الإيجابية في التغلب على هذه المشكلات والحد من تلك الأخطار بل وفي تحسين ظروف البيئة على نحو أفضل.

وتبين من نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي سعى إلى الكشف عن مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين؛ أن مجموع الفقرات التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية بلغ (٩٤٣) فقرة من أصل (١٠٧٥) فقرة اشتمل عليها المقرر المعني، أي بنسبة مئوية مقدارها (٨٧,٧٪). وهذه النسبة تشير إلى مدى اهتمام معدي المقرر موضوع الدراسة بمفاهيم التربية البيئية عملا بتوجيهات وزارة التربية والتعليم بمملكة البحرين والتي وردت في وثيقة منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية، وهذا يعكس مدى أخذ هذه الوزارة بالتوجهات التربوية المعاصرة التي تنادي بالاهتمام بمفاهيم التربية البيئية وتضمين المقررات الدراسية قدرا مناسبا منها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشناق (١٩٩٥)، التي أشارت إلى أن كتب المواد الاجتماعية التي تناولتها بالتحليل مشبعة بمفاهيم التربية البيئية، وكذلك تتفق مع دراسة الفقير (٢٠٠٥) التي أشارت إلى أن كتب الجغرافيا التي تناولتها بالدراسة تتضمن مجموعة جيدة من المفاهيم البيئية. وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السيد (١٩٩٦)، ودراسة بسيوني (١٩٩٩)، ودراسة الصوافي (٢٠٠٢) التي أشارت جميعها إلى أن اهتمام محتوى مناهج الجغرافيا في المرحلتين الإعدادية والثانوية بالمفاهيم والقضايا البيئية ضعيف بصفة عامة، وأن المقررات الدراسية التي تناولتها بالتحليل تفتقر إلى الكثير من القيم والمفاهيم البيئية.

ويتضح من الجدول رقم (١) أن معظم مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى مقرر قضايا ومشكلات معاصرة تتصل بمجال الاقتصاد والتكنولوجيا، إذ وردت هذه المفاهيم في (٤١٦) فقرة في محتوى المقرر المعني وبنسبة بلغت (٤٤,١١٪) من المجموع الكلي للفقرات التي وردت فيها مفاهيم التربية البيئية في هذا المقرر. وتختلف هذه النتيجة مع ما

توصلت إليه دراسة البوفلاح (٢٠٠٦) حيث أشارت إلى أن مفاهيم حماية البيئية الواردة في مقرر قضايا ومشكلات معاصرة تشكل ما نسبته (٦٧٪)، وعللت ذلك بطبيعة هذا المقرر الذي يناقش قضايا ومشكلات مختلفة منها الموضوعات البيئية.

وخلصت الدراسة الحالية إلى أن المفاهيم الفرعية التي تنتمي إلى مجال الاقتصاد والتكنولوجيا قد استأثرت بتكرارات وبنسبة مرتفعة كانت على حساب المفاهيم (المجالات) الرئيسة الأخرى التي لم تحظ بنصيب وافر من التكرارات في هذا المقرر، كما حصل لمفهوم (مجال) الأخلاقيات البيئية، حيث بلغ تكراره (١٥)، وبنسبة مئوية (١,٥٩٪) فقط، على الرغم من أهمية هذا المفهوم الذي يستهدف توجيه سلوك الطالب نحو التعامل الإيجابي والرشيد مع بيئته من خلال ما يتعلمه فيها من معارف ومفاهيم بيئية، وتزويد المتعلم بالقيم البيئية التي يحتاجها لاتخاذ السلوك البيئي المناسب إزاء المشكلات البيئية التي تواجهها بيئته.

ويمكن إرجاع السبب في ذلك إلى عدم الاستناد إلى قائمة متكاملة لمفاهيم التربية البيئية عند التخطيط لمنهج قضايا ومشكلات معاصرة وعند تأليف مقرره المدرسي، وعدم مراعاة التوازن في توزيع مفاهيم التربية البيئية في محتوى المقرر موضوع الدراسة، لذلك لا بد من تبني معيار أو نظام يتبع في تحديد نوعية مفاهيم التربية البيئية، وتوزيع تلك المفاهيم بشكل متوازن ومتكامل، الأمر الذي يجعل إعادة النظر في طريقة عرض مفاهيم التربية البيئية في مقرر قضايا ومشكلات معاصرة ضرورة حتمية من أجل تحقيق أهداف التربية البيئية في المقرر المدرسي؛ وذلك لأن مناهج المواد الاجتماعية معنية بالتركيز بصورة مباشرة على هذه المفاهيم التي تسهم في تشر المعرفة البيئية وتنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين، وتعميق الاتجاهات الإيجابية لديهم نحو البيئة والمحافظة عليها ورعايتها، على اعتبار أن علم الجغرافيا هو علم دراسة البيئة وما يجري فيها من تفاعلات بين الإنسان وبيئته والقضايا والمشكلات التي تبدو كرد فعل لتلك التفاعلات.

وأظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثالث أن معظم مفاهيم التربية البيئية وردت في محتوى الفقرات، وعددها (٦٩١) مفهوما، وبنسبة مئوية مقدارها (٧٣,٢٨٪)، في حين أن عدد المفاهيم الواردة في العناوين الفرعية بلغ (٢٢٩) مفهوما، وبنسبة مئوية مقدارها (٢٤,٢٨٪)، بينما كان أقلها ورودا في العناوين الرئيسة، إذ بلغ عدد المفاهيم الواردة فيها (٢٣) مفهوما، أي بنسبة مئوية مقدارها (٢,٤٤٪) فقط. ويفهم من هذه النتيجة أن معظم مفاهيم التربية البيئية المتضمنة في محتوى كتاب قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية وردت بشكل ضمني و لم يتم التركيز على إبرازها بشكل واضح أو صريح، ويرجع الباحثان

سبب ذلك إلى أن عملية تضمين مفاهيم التربية البيئية في محتوى المقرر موضوع الدراسة كان هامشيا وعشوائيا وغير منظم، مما يتطلب اعتماد مصفوفة للمفاهيم التي يفترض تضمينها في مثل هذه المقررات عند تأليفها، وهذا من بين ما حققته هذه الدراسة، إذ تم بناء قائمة بمفاهيم التربية البيئية اللازم تضمينها في هذا المقرر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة هندي (١٩٩٨)، ودراسة السخي (٢٠٠٢)؛ حيث أشارت هاتان الدراستان إلى أن معظم مفاهيم التربية البيئية التي وردت في محتوى الكتب المدرسية التي تم تناولها بالدراسة والتحليل وردت بشكل ضمني وليست بشكل بارز، حيث إن أغلبها ظهر في محتوى الفقرات وليس بشكل عناوين رئيسة أو حتى فرعية.

التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج، وفي إطار حدودها يمكن اقتراح عدد من التوصيات، يمكن أن تفيد في مجال تطوير منهج وكتب المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية بمملكة البحرين، وذلك على النحو التالي:

١. الإفادة من قائمة مفاهيم التربية البيئية التي توصلت إليها الدراسة الحالية عند التخطيط لدمج أو تضمين مفاهيم التربية البيئية في منهج المواد الاجتماعية للمرحلة الثانوية.

٢. ضرورة مراعاة التوازن بين مفاهيم التربية البيئية الرئيسية عند دمجها أو تضمينها في محتوى مقرر وكتاب قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية.

٣. العمل على وضع منظومة مفاهيمية للتربية البيئية بالمرحلة الثانوية استنادا إلى قائمة مفاهيم التربية البيئية التي توصلت إليها الدراسة، بحيث تدعم المفاهيم بعضها البعض الآخر لتكون في النهاية كلا متكاملا من خلال تقديمها للطلاب ضمن محتوى مقررات المواد الاجتماعية لهذه المرحلة.

المراجع

إبراهيم، عبداللطيف فؤاد وأحمد، سعد مرسي (١٩٧٩). **المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

أبو زيد، محمود (١٩٩٦). **حالة المعرفة البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في الوطن العربي**. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

أبو زينة، فريد كامل والإبراهيم، مروان وقنديلجي، عامر وعدس، عبدالرحمن وعليان، خليل (٢٠٠٥). **مناهج البحث العلمي: طرق البحث النوعي**، «الكتاب الثالث». عمّان: جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

أحمد، شكري سيد والحمادي، عبدالله محمد (١٩٨٧). **منهجية أسلوب «تحليل المضمون» وتطبيقاته في التربية**. الدوحة، جامعة قطر: مركز البحوث التربوية.

إدارة المناهج (٢٠٠٣). **وثيقة منهج المواد الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي**. مملكة البحرين: وزارة التربية والتعليم.

بسيوني، محمد (١٩٩٩). **المفاهيم والقضايا البيئية وعلاقتها بالمناهج الدراسية في القرن الحادي والعشرين**. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثالث رؤى مستقبلية للقرن الحادي والعشرين، القاهرة في ٢٥–٢٧ يوليو ١٩٩٩. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، **١**، ١٧٧–٢١٤.

البوفلاح، أبها عبدالرحمن (٢٠٠٦). **مفاهيم الحماية البيئية المتضمنة في كتب الجغرافيا للتعليم الثانوي بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، مملكة البحرين.

ستاب، وليام. (١٩٨٥). نمط نموذجي لمنهجية التربية البيئية. **رسالة الخليج العربي**، السعودية، **٥** (١٥)، ١٨٠–٢٣٣.

السخي، خالد أحمد (٢٠٠٢). **مفاهيم التربية البيئية في كتب التربية الإسلامية للمساقات المشتركة بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، مملكة البحرين.

سلمان، صديقة إبراهيم (٢٠٠٤). **القيم البيئية المتضمنة في كتب المواد الاجتماعية للحلقة الأولى من التعليم الابتدائي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة البحرين، الصخير، مملكة البحرين.

السيد، جيهان كمال (١٩٩٦). القضايا والمشكلات البيئية الناتجة عن التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع في محتوى مناهج الجغرافيا بمراحل التعليم العام دراسة تقويمية. **مجلة كلية التربية بالزقازيق، ١٤**(٤٥)، ١٥٧–١٩٧.

السيد، محمد عبدالحميد (١٩٨٣). **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام**. جدة: دار الشروق.

شحاته، حسن محمد (١٩٩٨). **التلوث البيئي فيروس العصر المشكلة أسبابها وطرق مواجهتها**. القاهرة: دار النهضة العربية.

الشناق، فرحان (١٩٩٥). **مدى تضمين البعد البيئي في محتوى التربية الاجتماعية والوطنية والعلوم لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

صباريني، محمد سعيد والصانع، محمد إبراهيم (١٩٩١). قائمة بمفاهيم بيئية مقترح تضمينها في كتب العلوم والتربية الصحية بالمرحلة الإعدادية في اليمن. **دراسات تربوية**، جمهورية مصر العربية، (٣٢)، ١٨٦–٢١٠.

الصوافي، عبدالعزيز محمد (٢٠٠٢). **القيم البيئية المتضمنة في مقررات الجغرافيا بالمرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عمان.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالمنعم، منصور أحمد (٢٠٠٥): **تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد**. القاهرة: المؤلف.

العمرو، سعود (١٩٩٦). المفاهيم البيئية الواجب تضمينها بمناهج العلوم: مدى فعاليتها على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى طلاب المرحلة الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **رسالة الخليج العربي**، السعودية، (**٥٥**)، ١٩٩–٢٠٥.

فريق خبراء مؤسسة جيوبروجكتس (١٩٩٣). **قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية– أجا ٢١٤ (دليل المعلم)**: مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم: إدارة المناهج.

فريق خبراء مؤسسة جيوبروجكتس (١٩٩٧). **قضايا ومشكلات معاصرة للمرحلة الثانوية– أجا ٢١٤**. مملكة البحرين، وزارة التربية والتعليم: إدارة المناهج.

الفقير، شاكر إشتيوي (٢٠٠٥). **المفاهيم البيئة المتضمنة في كتب الجغرافيا للمرحلة الأساسية العليا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.

اللقاني، أحمد حسين، ومحمد، فارعة حسن (١٩٩٩). **التربية البيئية واجب ومسئولية**. القاهرة: عالم الكتب.

ماضي، محمد الطاهر وعثمان، ماجد إبراهيم (١٩٩٩). **الإحصاء في التربية وعلم النفس**. دبي: دار القلم.

مدكور، علي (١٩٨٧). **تحليل محتوى منهج القراءة للفتيات بالمرحلة الثانوية الرئاسة العامة لتعليم البنات وفق مبادئ تحقيق الذات في الإسلام**. الرياض: مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.

المدني، إسماعيل محمد وبوقحوص، خالد أحمد (١٩٩٣). المشكلات البيئية في الكتب المدرسية في المرحلة الإعدادية في بدولة البحرين. **رسالة الخليج العربي**، السعودية، **١٤** (٤٨)، ٩٧–١٢٣.

المرزوقي، آمال (١٩٩٤). القيم الخلقية في كتب الدراسات الاجتماعية بالتعليم الابتدائي للبنات. **مجلة دراسات تربوية**، السعودية، **٩** (٦٦)، ١٩–٤٣.

مسلم، فاطمة السيد أحمد (١٩٨٥). **دور مناهج الجغرافيا في المرحلة الإعدادية في دراسة بعض مشكلات البيئة المحلية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

النجدي، أحمد عبدالرحمن وعبدالمنعم، منصور أحمد وعبدالرازق، صلاح عبدالسميع (٢٠٠٢). **الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة** (ج١). القاهرة: دار القاهرة.

نقي، خديجة (١٩٩٥). نظرة في النواحي البيئية والمتعلقة بالمواطنة في المنهج الدراسي بالكويت. **المجلة التربوية** (الكويت)، **٥** (١٢)، ١٧–٢٥.

هندي، صالح ذياب (١٩٩٨). المفاهيم البيئية في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان. **رسالة الخليج العربي**، السعودية، **١٩** (٦٧)، ١٧–١٠٢.

ياسين، السيد (١٩٨٢). **تحليل مضمون الفكر القومي: دراسة استطلاعية**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

ياسين، عادل عبدالكريم (١٩٨٣). **تحليل المضمون**. القاهرة: دار الثقافة.

اليماني، سعيد وبو نوفل، جاسم ورضي، زهير (١٩٩٥ أ). **تجربة دولة البحرين في مجال التربية البيئية والصحية في التعليم النظامي وغير النظامي**. تقرير مقدم إلى الحلقة الدراسية الإقليمية في مجالي التربية البيئية والصحية، المنامة– البحرين في ١٩–٢٣ يوليو ١٩٩٥. المغرب: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الآيسيسكو)، ٣–٤.

اليماني، سعيد وبو نوفل، جاسم ورضي، زهير (١٩٩٥ ب). **واقع التربية البيئية في مناهج التعليم العام والعالي في دولة البحرين**. تقرير مقدم إلى ندوة مدى تحقيق مناهج التعليم العام في دول الخليج العربية لأهداف التربية البيئية ووعي المعلمين بأساليب تدريسها، الدوحة– قطر في ٢٤–٢٦ ابريل ١٩٩٥. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٣–٤.

اليونسكو (١٩٨٩). **دراسة مسحية مقارنة حول دمج التربية البيئية بالمناهج المدرسية**. باريس: اليونسكو، قسم تعليم العلوم والتعليم التقني والبيئي.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان

د. سالم بن عبد الله الناعبي
قسم اللغة الانجليزية - كلية العلوم التطبيقية بنزوى
وزارة التعليم العالي- سلطنة عمان

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان

د. سالم بن عبد الله الناعبي
قسم اللغة الانجليزية - كلية العلوم التطبيقية بنزوى
وزارة التعليم العالي- سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مدى امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام والأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ومدى استخدامهم لها للأغراض الشخصية وفي التدريس، والعوائق التي تحد من استخدامهم لها. وقد استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات إذ بلغت العينة ١٧٩ معلما ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة لا يمتلكون الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، ومن ثمّ كان استخدامهم لها متدنيا سواء على مستوى الاستخدام الشخصي أو لأغراض التدريس. كما أظهرت النتائج وجود عوائق تعوق استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال مرتبطة بالبيئة المدرسية المتعلقة بعدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة، وبعضها مرتبط بالمعلمين أنفسهم لعدم امتلاكهم المهارات الضرورية. ولم تظهر النتائج وجود أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي في استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ولكن أثر التخصص والخبرة كان واضحاً في امتلاكهم المهارات الأساسية لصالح معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات وحديثي الخبرة في التدريس. وكانت هذه النتائج منسجمة مع الأدب التربوي والدراسات السابقة بشكل عام.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مهارات وعوائق الاستخدام، سلطنة عمان.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٢/٣١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٦/٢٨م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

The Use of Information and Communication Technology by Teachers in the Interior Region of the Sultanate of Oman and Obstacles to Use

Dr. Salim A. Al-Naibi
College of Applied Sciences, Nizwa
Ministry of Higher Education- Sultanate of Oman

Abstract

This study investigated the extent to which teachers of basic and general education in the Interior Region in Oman possess the tools and basic skills of Information and Communications Technology (ICT), the extent to which they use ICT for both personal and educational purposes, and the obstacles that limit their use of ICT. The researcher used a questionnaire for data collection and the sample was 179 male and female teachers.

The results showed that teachers did not possess ICT tools and basic skills well enough and that their use of ICT was low for both personal and educational purposes due to their limited ICT skills and competence and due to certain obstacles such as the availability of resources and insufficient infrastructure at schools.

The results did not show any effect of gender, specialization, experience and qualification on teachers' use of ICT. However, the effect of specialization and experience was apparent in their possession of basic ICT skills in favor of science and math teachers and teachers with short teaching experience. The results of the study were in accordance with the results of previous studies.

Key words: Information and Communications Technology (ICT), ICT skills, ICT tools, obstacles to ICT use, Oman.

واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عمان

د. سالم بن عبد الله الناعبي
قسم اللغة الانجليزية - كلية العلوم التطبيقية بنزوى
وزارة التعليم العالي- سلطنة عمان

مقدمة

تشكل تكنولوجيا المعلومات والاتصال (Communications and Information Technology) مجموعة متنوعة من المصادر والأدوات التي تستخدم في إنشاء و نقل ونشر وتخزين وإدارة المعلومات، وتعد هذه العمليات كلها جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق برز دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية، فهي تساعد المعلم على التخطيط والتحضير وإثراء دروسه وتقديمها للطلبة بصورة أكثر تشويقاً وأكثر فاعلية (Leach, 2005) وتساعد الطلاب على التعلم الفعال(Sutton, 2006) .

وهناك عدد من الدراسات والتقارير التي تؤكد تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تحصيل الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، وتنمية قدرات التفكير الابتكاري، والقدرة على حل المشكلات، وتقليل زمن التعلم، وتنفيذ عديد من التجارب الصعبة، وتثبيت المفاهيم وتقريبها، وحفظ الحقائق التاريخية، وتعزيز مبدأ التعلم الجماعي...إلخ، فضلاً عن الخدمات والتسهيلات التي تقدمها للمعلم مثل إدارة وحفظ سجلات الطلاب وعلاماتهم، والتواصل مع الطلبة وأولياء أمورهم، وتقليل العبء عنه، كما أنها تعد أدوات مهمة للتنمية المهنية للمعلم وذلك لما توفره من مصادر ووسائل اتصال مع زملائه المعلمين وذوي الخبرة في مجال تخصصه (Wheeler, 2001; Forcheri & Molfino, 2000; Dede, 1998)، ولهذا سارعت الدول في كافة أنحاء العالم إلى إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أنظمتها التعليمية للاستفادة من الخدمات التي تقدمها ولتحسين جودة التعليم (Al-Naibi, 2002).

وللمعلم دور كبير في الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية إذ لابد له أن يمتلك القدرات والمهارات الفنية التي تمكنه من التعامل مع أجهزتها ووسائلها المختلفة، وأن يكتسب المهارات التي تؤهله لاستخدامها على المستوى الشخصي، وكذلك

المهارات التي تساعده على استخدامها في تدريسه وإدارة استخدامها في العملية التعليمية، كما ينبغي أن تكون لديه اتجاهات إيجابية تجاهها، مثل اقتناعه بأهميتها وإيمانه بالتسهيلات التي يمكن أن تقدمها له ولطلابه (NCET, 1995; Somekh & Davis, 1997; Yuen, Low & Chen, 1999; Al-Naibi, 2002; Autzen, 2007; Phillip, 2008; ISTE, 2008;).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت مدى امتلاك المعلمين لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال وواقع وطبيعة استخدامهم لها في التدريس وعوائق استخدامهم لها، فمن حيث واقع استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، هناك دراسات تناولت المعلمين الجدد أو حديثي الخبرة في التدريس، وقد أجمعت نتائجها على أن المعلمين يقضون السنوات التدريسية المبكرة من حياتهم العملية في صراع للتكيف مع أدوارهم معلمين، ولا يركزون على استخدام الحاسوب لاعتقادهم بأنه شيء إضافي وليس أداة أو وسيلة تعليمية كباقي الوسائل (Novack & Knowles, 1991)، وأن نسبة كبيرة من المعلمين يرون أن معرفتهم بالحاسب الآلي وتطبيقاته في العلمية التعليمية لازالت بسيطة (Sherwood,1993) وأنهم ما زالوا في مرحلة الاستكشاف للاستخدامات والتطبيقات التربوية لتكنولوجيا المعلومات، (Kay & Mellar, 1994) وعلى الرغم من الرغبة لديهم في استخدام تكنولوجيا الحاسوب computer technology في التدريس فإنهم يقيمون مستوى قدرتهم على استخدامها متدن وإنهم لا يستخدمون هذه التكنولوجيا بصورة متكررة في العملية التعليمية(Topp, Thompson & Schmidt, 1994) ، وقد أجمعت هذه الدراسات على أن السبب في ذلك يعود إلى عدم تلقي هؤلاء المعلمين التدريب الكافي على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس في مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين.

ونتائج هذه الدراسات لا تختلف عن نتائج الدراسات التي تناولت المعلمين بصفة عامة دون تحديد مدة خبرتهم في التدريس، فعلى سبيل المثال الدراسة التي قام بها المكتب الاسكوتلاندي لقسم التربية والصناعة، (Williams, Coles, Wilson, Richardson, Tuson, SOEID 1998) أظهرت أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس الاسكوتلاندية متدن. وهذا ما أكدته أيضاً دراسة لاحقة قام بها قسم التربية التنفيذي الاسكوتلاندي(Gray & Souter, 2004) التي أظهرت أنه على الرغم من توافر الأجهزة و المواد الحاسوبية في المدارس فإن الاستخدام الفعلي لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من المعلمين قيد الدراسة كان منخفضا، وأن هؤلاء المعلمين يشعرون بحاجة لمزيد من الدعم والتدريب حتى يتمكنوا من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في غرفة الصف.

ويعرض كل من كورت وهسنج (Korte & Husing, 2006) تقريراً عن الدراسة المسحية التي قامت بها المفوضية الأوروبية في مجموعة دول الاتحاد الأوروبي بالإضافة إلى النرويج وايسلاندا وقد أشار التقرير إلى أن النسبة العامة للمعلمين الذين يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس في هذه الدول بلغت ٧٤ ٪ مع وجود تباين في الاستخدام من دولة إلى أخرى إذ كانت أعلاها في الدنمارك٩٦٪)، (و المملكة المتحدة٩٥٪)، (وأقلها في لاتفيا ٣٥ ٪)، (وهذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسة التي قامت بها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي (Law, Pelgrum & Plomp, 2008) حيث أشارت إلى أنه على الرغم من توافر الحواسيب لأغراض التدريس في معظم المدارس في الدول والأنظمة التعليمية التي شملتها عينة الدراسة إلا أن استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم ما زال منخفضا بصفة عامة مع بعض التباين في الاستخدام من دولة إلى أخرى حيث ترجح هذا التباين بين ٢٠ ٪ إلى ٨٠ ٪.

وفي الوطن العربي نجد تلك الدراسة التي قام بها (نادر، ٢٠٠٦) التي ركزت على قضايا استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس الفلسطينية ،والتي أظهرت أن أجهزة الكمبيوتر المتوافرة في المدارس المستهدفة قلما تستخدم من المعلمين.

أما فيما يتعلق بطبيعة استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال فإن النتائج تشير إلى أن استخدام هذه التقنيات يأتي في نطاق ضيق فقد أظهرت دراسة شيروود (Sherwood, 1993) أن نسبة استخدام برنامج معالج الكلمات بلغت٩٦٪ ،يأتي بعدها برامج المران والتطبيق Drill and Practice (٨٩٪)، فبرامج الألعاب (٨٢٪)، فبرامج المحاكاة Simulation، وحل المشكلات (٨٩٪)، فبرامج الرسم (٧٨٪). وهذه النتائج أكدتها دراسات لاحقة أشارت إلى أن استخدام برنامج معالج الكلمات Word processing يتصدر قائمة البرامج التي يستخدمها المعلمين (Hunt, 1994; kay & Mellar, 1994; Gray & Souter, 2004).

وتأتي دراسة توب وآخرون (Topp, Thompson, & Schmidt, 1994) لتؤكد هذه النتائج إذ أشارت إلى أن أكثر البرمجيات استخداماً من المعلمين هي برامج المران والتطبيق، ومعالج الكلمات، وأقلها استخداماً أقراص الفيديو، والأقراص الليزرية ROM-CD، والانترنت وبرامج الاتصال التي قلما تستخدم. ولا غرابة في عدم استخدام المعلمين الإنترنت وبرامج الاتصال في تلك الفترة إذ إن الإنترنت ما زالت في المهد، ولكن من المؤسف أن يستمر الوضع كما هو عليه إذ أشارت دراسات لاحقة إلى أن شبكة المعلومات العالمية

الانترنت كان استخدامها محدودا بالرغم من توافرها في غالبية المدارس الاسكوتلاندية، أما مؤتمرات الفيديو conferencing video والمؤتمرات على الشبكات computer network conferencing فقلما تستخدم (Williams et al., 1998).

وفي دراسة المفوضية الأوروبية المشار إليها سابقا (Korte & Husing, 2006) وجد أن ثلثي عينة المعلمين الذين شملتهم الدراسة لديهم الثقة في استخدام برامج معالجة الكلمات، وأن ثلثي العينة أكدوا ثقتهم وقدرتهم على استخدام البريد الالكتروني، في حين كان لدى ثلث العينة فقط القدرة على إعداد وتصميم عروض تقديمية الكترونية electronic presentations وأكثر بقليل من الثلث لديهم المعرفة والقدرة على تنصيب وتحميل البرامج. أما داوسن (Dawson, 2008) فقد وجد أن التطبيقات الأكثر استخداما من أفراد عينة دراسته هي معالج الكلمات ،والبحث في الانترنت ،والبريد الالكتروني، وبرنامج العروض التقديمية PowerPoint، وجد أن التطبيقات الأقل استخداما هي تصميم صفحات الانترنت، والمناقشة على الهواء online discussion، والرحلات الافتراضية virtual excursions.

أما فيما يتعلق بعوائق الاستخدام، فقد أظهرت الدراسات السابقة أن هناك كثيرا من العوائق تحد من استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس ويأتي في مقدمة هذه العوائق، كما أشرنا سابقا ،عدم كفاية التدريب الذي يتلقاه المعلمون في برامج إعداد المعلمين وقلة برامج التنمية المهنية المقدمة لهم في أثناء الخدمة (Sherwood, 1993; Topp, et al, 1994; Kay & Mellar, 1994; Strudler, McKinney & Jones, 1999; Gray & Souter, 2004؛ الفهد والهابس، ٢٠٠٠).

وفي هذا السياق وجد الناعبي (Al-Naibi, 2002) أن برامج إعداد المعلمين في سلطنة عمان والدول العربية بشكل عام وحتى في بعض الدول المتقدمة لا زالت تقدم المقررات الخاصة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال للطلبة المعلمين منفصلة عن باقي مكونات برنامج إعداد المعلمين discrete/ stand-alone courses، وتركز على ماهية الحاسبات الآلية وطرق تشغيلها ونبذة تاريخية عن نشأتها وبعض التطبيقات الحاسوبية مثل برامج الطباعة word processing، والجداول الحسابية spreadsheet، وقواعد البيانات databases، وغالباً ما تدرس من قبل مدرسي تكنولوجيا المعلومات الذين يتناولون هذه المواضيع من منظور علمي–علم الحاسوب– وليس من منظور تربوي، على اعتقاد أنه عندما يمتلك الطالب المعلم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال هذه المقررات فإنه سيكون قادراً على توظيفها لاحقاً في التدريس، وفي الوقت نفسه فإن أعضاء هيئة التدريس المعنيين بتدريس

مقررات المناهج وطرق التدريس، التي من خلالها يتدرب الطلاب المعلمون على تحليل محتوى المواد التي سيقومون بتدريسها واختيار وسائل واستراتيجيات التعليم المناسبة، لا يتناولون التطبيقات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريسهم هذه المقررات لعدم احتواء هذه المقررات وحدات خاصة بهذه التطبيقات من ناحية، ومن ناحية أخرى لعدم تمكنهم هم أنفسهم من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومن ثمّ لا يرى الطلاب المعلمون أمثلة عملية في كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس. أضف إلى ذلك فإنه عند خروج هؤلاء الطلبة للتربية العملية الميدانية في المدارس لا يقومون باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريسهم لعدم التركيز عليها أثناء التدريب كما أشرنا سابقاً من جهة، ولعدم توافر هذه الوسائل في المدارس من جهة أخرى.

فهناك عوائق أشارت إليها الدراسات السابقة تتعلق بعدم توافر التجهيزات بصورة كافية وانعدام البنى التحتية التي تدعم توظيف التكنولوجيا في المدارس، وقلة الأجهزة (الحواسيب) مقارنة بأعداد الطلاب (Sherwood, 1993; Topp et al., 1994; Strudler et al., 1999، الفهد والهابس، ٢٠٠٠) وندرة البرمجيات التعليمة التي تدعم المناهج الدراسية ولاسيما في الدول العربية وعدم القدرة على الإنتاج المحلي لتلك البرمجيات (الجملان، ٢٠٠٤؛ أبو زيد وعمار، ٢٠٠١).

ومن العوائق التي أشارت إليها بعض الدراسات هي الوضع السائد في المدارس ولاسيما في الدول النامية حيث ازدحام الفصول الدراسية بالطلاب، والجداول الدراسية المكثفة، وكثافة المقررات الدراسية في المناهج الدراسية، مما ينتج عنه عدم توافر الوقت للمعلمين لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس (Hunt, 1994; Novack & Knowles, 1991، العمايرة، ٢٠٠٣، نادر ٢٠٠٦).

كما أشارت بعض الدراسات إلى عوائق تتعلق بالمعلمين أنفسهم ونقص خبرتهم في كيفية استخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال (Tella, Tella, Toyobo, Adika, & Adeyinka, 2007)، واتجاهاتهم نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصال، فما زال هناك تخوف أو تحفظ ينتاب بعض المعلمين إذ يرون أن التعامل مع التكنولوجيا أمرٌ صعبٌ ويتطلب المزيد من الوقت والجهد، أكثر مما تتطلبه الوسائل التعليمية التقليدية وهذا بالطبع يؤثر في تقبلهم واستخدامهم لها، (Bradley & Russell, 1997; Makrakis, 2005).

أما نوفاك ونولز (Novack & Knowles, 1991) ووليمز وآخرون (Williams, Wilson, Richardson, & Tuson, 2000) فقد وجدوا أن هناك فئة من المعلمين ما زالت

تنظر إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال على أنها شيء إضافي للمناهج الدراسية فتتعامل معها بوصفها مادة دراسية بحد ذاتها وليست معينا لهم على تدريس المواد الدراسية الأخرى وهذا قد يكون ناتجاً عن الفصل الحاصل في برامج إعداد المعلمين بين مقررات تكنولوجيا المعلومات والاتصال وبين مقررات المناهج وطرق التدريس والتربية العملية كما أشرنا سابقاً (Al-Naibi, 2002).

وفي نطاق الوطن العربي وجد إسكندر وغزاوي (١٩٩٤) أن عدم استخدام التكنولوجيا في المدارس ناتج عن عدم اقتناع المعلمين بالقيمة التعليمية للتقنيات الحديثة، ولكن بما أن دراسة إسكندر وغزاوي أجريت في بداية التسعينات فمن المتوقع أن هذا التوجه ليس قائماً الآن مع الانتشار السريع للتقنيات الحديثة واستخداماتها في كافة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية. أما نادر (٢٠٠٦)، وبالرغم من حداثة دراسته، إلا أنه وجد أن عدم استخدام الانترنت في المدارس الفلسطينية ناتج عن تخوف المعلمين وأولياء أمور الطلبة من استخدامها إذ ينظرون إلى أنها "فضاء واسع" وأنها "سلاح ذو حدين" قد تؤثر سلباً في القيم والعادات والتقاليد العربية الإسلامية، وقد يشمل هذا التوجه غالبية الدول العربية والإسلامية.

وقليل من الدراسات أولت اهتماماً بدراسة أثر المتغيرات الديموغرافية للمعلمين مثل الجنس والعمر أو متغيرات تخصصات المعلمين والمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها في مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يمتلكونها وواقع وطبيعة استخدامهم إيّاها. ومن هذه الدراسات تلك التي قام بها المكتب الاسكوتلاندي لقسم التربية والصناعة المشار إليها سبقاً (Williams, et al., 1998) إذ توصلت الدراسة إلى أن معلمي الرياضيات والعلوم أقل استخداما لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من معلمي مواد الإدارة والاقتصاد، في حين عارضت دراسة المفوضية الأوروبية (Kort & Husing, 2006) النتيجة السابقة إذ وجد أن أكثر المعلمين استخداما لتكنولوجيا المعلومات والاتصال هم معلمو الرياضيات والعلوم وعلوم الحاسوب (٨٠٪)، يأتي بعدهم معلمو العلوم الإنسانية والاجتماعية (٧٥٪)، فمعلمو الآداب واللغات (٧٠٪)، أما أقلهم استخداماً فهم معلمو التربية الرياضية والفنون التشكيلية بنسبة (٦٨٪).

أما دراسة العمايرة (٢٠٠٣) فلم تكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية لأثر متغير الجنس والتخصص الدراسي في درجة استخدام المعلمين والمعلمات لتقنيات التعليم في التدريس وفي آرائهم نحو أهمية استخدام التقنيات التعليمية، وكذلك دراسة (الجملان ،٢٠٠٤) التي أوضحت نتائجها أن لا فروق ذات دلالة إحصائية في واقع استخدام تكنولوجيا التعليم

والمعلومات بمراكز مصادر التعلم في مدارس البحرين تبعًا لعامل الجنس، وهذه النتائج أكدتها دراسة الرابطة الدولية لتقييم التحصيل العلمي (Law, Pelgrum, & Plomp, 2008) فقد أظهرت نتائجها أن لا فروق في تبني المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض التدريسية يعزى لمتغيري العمر والجنس.

مشكلة الدراسة

في ضوء الاستعراض السابق لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ودورها في العملية التعليمية، والمهارات والكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون حتى يتمكنوا من توظيفها في العملية التعليمية، وفي ضوء ما عرض من دراسات سابقة عن مدى وطبيعة استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والعوامل التي تساعد أو تعوق هذا الاستخدام، يتضح أن استخدام المعلمين هذه التكنولوجيا لم يرق إلى مستوى الطموح في كافة أنحاء العالم مع وجود بعض التفاوت بين البلدان المتقدمة والبلدان النامية، وأن هناك عوائق ما زالت موجودة تحد من استخدام المعلمين لها.

ومقارنة مع الكم الهائل من الدراسات الأجنبية التي أجريت في الدول المتقدمة في هذا الموضوع، فقد وجد الباحث أن المكتبة العربية، بما في ذلك سلطنة عمان، ما زالت تفتقر إلى مثل هذه الدراسات، لذا توجد تساؤلات عن مدى امتلاك المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام بالمنطقة الداخلية بسلطنة عمان للوسائل والمهارات الأساسية في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى توظيفهم لها في المواد التي يقومون بتدريسها، وكذلك العوائق التي تحول دون استخدامهم لها.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف مدى امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام والأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان للوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ومدى استخدامهم لها للأغراض الشخصية وفي التدريس، والعوائق التي تحد من استخدامهم لها.

أسئلة الدراسة

في ضوء الاستعراض السابق للأدب التربوي وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها، تحاول

الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما مدى امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال؟

٢. ما مدى امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال؟

٣. ما مدى استخدام معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض الشخصية وأغراض التدريس؟

٤. ما معوقات استخدام معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس من وجهة نظرهم؟

٥. هل يختلف امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها للأغراض الشخصية ولأغراض التدريس باختلاف: الجنس، التخصص، الخبرة ، المؤهل العلمي؟

٦. هل تختلف معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لأغراض التدريس باختلاف: الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي ؟

فروض الدراسة

وللإجابة عن السؤالين الخامس والسادس المذكورين سابقاً، تفحص الدراسة الفرضين الصفريين التاليين:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها للأغراض الشخصية وفي أغراض التدريس تُعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس تُعزى لمتغيرات: الجنس، التخصص، الخبرة، المؤهل العلمي.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

يؤدي تحديد مدى امتلاك المعلمين والمعلمات مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات

والاتصال ومدى استخدامهم لها في الأغراض الشخصية ولأغراض التدريس إلى الكشف عن جوانب النقص في هذه المهارات لديهم لمعرفة احتياجاتهم التدريبية لتنمية هذه المهارات.

يؤدي تحديد معوقات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناهج المختلفة بالتعليم العام إلى إعطاء القائمين على العملية التعليمية صورة واضحة عن هذه العوائق، مما يسهم في اتخاذ الإجراءات التي تعمل على التغلب عليها وعلى توفير العوامل التي تساعد المعلمين على توظيف هذه التكنولوجيا بصورة أفضل.

تتناول الدراسة الحالية تأثير متغيرات الجنس والتخصص والخبرة العملية والمؤهلات في امتلاك المعلمين واستخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال التي قلما تناولتها الدراسات السابقة.

توفر هذه الدراسة أداة بحثية خاصة باستخدام وعوائق استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، يمكن أن تستخدم في دراسات أخرى في هذا المجال.

تعد الدراسة الحالية، في حدود علم الباحث، من الدراسات الأولى في مجال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق توظيفها في المناهج الدراسية في مدارس السلطنة.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة على معلمي ومعلمات التعليم العام والتعليم الأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان، وقد تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.

تم استخلاص نتائج الدراسة من واقع تطبيق أداة الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات وفق الظروف المكانية للمنطقة الداخلية التي قد تختلف عن المناطق الأخرى في سلطنة عمان، وعليه فإن النتائج المستخلصة يجب أن تعمم فقط على المجتمع الحقيقي للدراسة الذي اشتقت منه العينة.

مصطلحات الدراسة

تكنولوجيا المعلومات والاتصال: عرف الباحث تكنولوجيا المعلومات والاتصال في هذه الدراسة بأنها تلك العمليات التي تستخدم في إنشاء ونقل وتخزين وعرض وإدارة المعلومات باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة وأهمها الحاسب الآلي وملحقاته كالطابعة والماسح

الضوئي scanner، والكاميرات الرقمية، والوسائط المتعددة multimedia، والأقراص المضغوطة CD-ROMS، وشبكة المعلومات العالمية الانترنت، وما تحويه من خدمات وقواعد بيانات إلكترونية كالكتب الالكترونية والمكتبة الالكترونية، وقواعد البيانات، الموسوعات، والدوريات، والمواقع التعليمية، والبريد الإلكتروني.

التعليم العام: هو التعليم قبل الجامعي من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر، وينضوي تحت هذا الاسم التعليم الأساسي الذي بدأ تطبيقه في سلطنة عمان في عام ١٩٩٨ ليحل تدريجياً محل التعليم العام، والتعليم الأساسي يتألف من عشر سنوات موزعة على حلقتين: حلقة أولى وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، والحلقة الثانية من الخامس إلى العاشر، أما الصفان الحادي عشر والثاني عشر فيطلق عليهما التعليم ما بعد الأساسي (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، إذ تم استخدام استبانة لتعرف آراء معلمي ومعلمات التعليم العام في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان عن مدى امتلاكهم للوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال، ومدى توظيفهم لها للأغراض الشخصية ولأغراض التدريس، والعوائق التي تقف أمام استخدامهم لها في العملية التعليمية، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة باستخدام أساليب الإحصاء الوصفي، وتحليل المضمون لاستجابات أفراد العينة للأسئلة المفتوحة في الاستبانة.

عينة الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان والبالغ عددهم ٥١٩٢ معلماً ومعلمة موزعين على ٨٣ مدرسة (بعد استبعاد المدارس المختلطة)، وقد تم اختيار ١٧ مدرسة من هذه المدارس، بنسبة ٢٠٪ من إجمالي عدد المدارس، وجاء اختيار هذه المدارس لسهولة التواصل معها لتطبيق أدوات الدراسة حيث إنها كانت المدارس المتعاونة مع كلية العلوم التطبيقية بنزوى في تنفيذ برنامج التربية العملية لطلبة التخصصات التربوية في الفصل الأول من العام الأكاديمي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، وبجهود منسق التربية العملية ومشرف التربية العملية من حيث المتابعة والإشراف على تعبئة الاستبانات،

ولتعاون المعلمين والمعلمات فقد تم إرجاع جميع الاستبانات الموزعة والبالغ عددها ٢٠٤ استبانة. وبعد استبعاد الاستبانات التي لم تستكمل بطريقة صحيحة أو تامة والبالغ عددها ٢٥ استبانة، بلغت عينة الدراسة الإجمالية (١٧٩)، (٧٥) معلما و(١٠٤) معلمة بمتوسط عمري ٢٩,٧٢، وانحراف معياري ± ٤,٢٣، والجداول الآتية تبين توزيع أفراد العينة على التخصصات، وسنوات الخبرة ومؤهلاتهم العلمية:

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد العينة على التخصصات وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي

	الفئة	العدد	النسبة المئوية
توزيع أفراد العينة على التخصصات	التربية إسلامية	٣٠	١٦,٨
	اللغة العربية	٢٤	١٣,٤
	اللغة الإنجليزية	٣٤	١٩,٠
	الرياضيات	٣٢	١٧,٩
	الدراسات الاجتماعية	٢٥	١٤,٠
	العلوم	٣٢	١٧,٩
	مواد أخرى	٢	١,١
	المجموع	١٧٩	١٠٠
توزيع أفراد العينة على سنوات الخبرة	أقل من ٣ سنوات	٣٠	١٦,٨
	من ٣ إلى ٨ سنوات	٩٥	٥٣,١
	أكثر من ٨ سنوات	٥٤	٣٠,٢
	المجموع	١٧٩	١٠٠
توزيع أفراد العينة على المؤهلات العلمية	دبلوم متوسط	١٤	٧,٨
	بكالوريوس تربية	١٥٥	٨٦,٦
	ماجستير	٦	٣,٤
	مؤهلات أخرى	٤	٢,٢
	المجموع	١٧٩	١٠٠

أداة الدراسة

بعد الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدام المعلمين لها في عمليتي التعليم والتعلم، والعوامل التي تساعد أو تعوق توظيفها في العملية التعليمية، ومن خلال المقابلات الشخصية مع بعض المعلمين والمعلمات، قام الباحث بتصميم استبانة تتضمن الوسائل والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال التي يمتلكها المعلمون والمعلمات، ومدى استخدامهم لها في الأغراض الشخصية ولأغراض التدريس وعوائق الاستخدام. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٧٧)

بنداً موزعة على ٥ أجزاء، كما احتوت الاستبانة على سؤالين مفتوحين لجمع بعض البيانات النوعية qualitative data عن أمثلة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس، وعن معوقات الاستخدام.

صدق الأداة وثباتها

اعتمد الباحث في حساب صدق الاستبانة على صدق المحكمين، حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة التربية، والمهتمين بمجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال بهدف تعرف آرائهم في الاستبانة من حيث دقة الصياغة اللغوية للبنود، ومدى تمثيل هذه البنود لموضوع الدراسة وأهدافها، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، ووضعت أداة الدراسة في صورتها النهائية في ضوء تعديلات المحكمين واقتراحاتهم، الأمر الذي يجعلنا نثق في صدق محتوى أداة الدراسة.

وللتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbachs عن طريق برنامج SPSS الإحصائي، وبلغ معامل الثبات (٠,٨٨) ويعد معامل ثبات مرتفعا للغاية، ويدل على ثبات الأداة وإمكانية الاعتماد على نتائجها.

التحليل الإحصائي

أجريت التحليلات الإحصائية الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة ولاختبار صدق فروضها:

أ- حساب التكرار والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة.

ب- المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.

ت- إختبار «ت».

ث- تحليل التباين في اتجاه واحد.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

نص السؤال الأول على "ما مدى امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة، كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
التكرار والنسب المئوية لامتلاك المعلمين والمعلمات لوسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال

م	البنود	نعم		لا	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
١	هل لديك حاسب آلي في المنزل؟	١٧٠	٪٩٥,٠	٩	٪٥,٠
٢	هل لديك طابعة؟	١٤٤	٪٨٠,٤	٣٥	٪١٩,٦
٣	هل تتوفر لديك خدمة الانترنت؟	١٢٩	٪٧٢,١	٥٠	٪٢٧,٩
٤	هل لديك بريد الكتروني؟	٨١	٪٤٥,٣	٩٨	٪٥٤,٧
٥	هل لديك كاميرا رقمية؟	٦٩	٪٣٨,٥	١١٠	٪٦١,٥
٦	هل لديك ماسح ضوئي؟	٩٨	٪٥٤,٧	٨١	٪٤٥,٣
٧	هل لديك كاميرا فيديو؟	٦٨	٪٣٨,٠	١١١	٪٦٢,٠

تشير النتائج في الجدول رقم (٢) أعلاه إلى أن معظم عينة الدراسة لديهم حاسبات آلية في المنزل (٩٥٪)، ونسبة جيدة منهم لديهم طابعات ملحقة بحاسباتهم الآلية (٨٠,٤٪)، وهذه تعد من الأشياء الأساسية التي يجب أن يمتلكها كل معلم للاستفادة منها في استخداماته الشخصية أو في التدريس. أما بالنسبة للملحقات الأخرى مثل الكاميرا الرقمية وكاميرا الفيديو فأقل من ٤٠٪ من المشاركين في الدراسة يمتلك هذه الأشياء وأعلى بقليل من نصف المشاركين (٥٤,٧٪) ممن لديهم ماسح ضوئي وهذه من الأشياء المهمة أيضاً للمعلمين إذ أنها تمكن المعلم من تصوير الأشياء وإدخالها ومعالجتها في البرمجيات الخاصة بمعالج الصور مثل Photoshop أو معالج الأفلام المتحركة Moviemaker، واستخدامها معينا أو وسيلة تعليمية. ويمكن تفسير قلة امتلاك المعلمين والمعلمات لهذه الملحقات بقلة الوعي لديهم بأهميتها واستخداماتها بصفة عامة، واستخداماتها في العملية التعليمية بصفة خاصة.

ويشير الجدول كذلك إلى أن ٧٠٪ من المشاركين تتوافر لديهم خدمة الإنترنت، وهذه النسبة ما زالت متدنية إذا ما قورنت بالانتشار السريع لهذه الخدمة في السلطنة، وقد يعزى هذا إلى قلة الوعي لديهم بأهمية الانترنت وعدم معرفتهم باستخدامها، أو لعدم توافر الوقت الكافي لاستخدامها، أو لربما لديهم نفس الاتجاه السلبي نحو الإنترنت الذي وجده نادر (٢٠٠٦) لدى المعلمين وأولياء أمور الطلبة في المدارس الفلسطينية، فلا يسعون لامتلاكها أو استخدامها، وكذلك الحال بالنسبة للبريد الالكتروني فالنتائج تشير إلى أن أقل من ٥٠٪ من المشاركين لديه بريد الكتروني.

نص السؤال الثاني على "ما مدى امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما هو مبين في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لامتلاك المعلمين والمعلمات للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	القيام بعملية القص والنسخ واللصق للأشياء	٣,٤	٠,٩٣
٢	طباعة نص وتنسيقه في برنامج معالج الكلمات Microsoft Word	٣,٣	٠,٩٧
٣	إعادة تسمية ملف	٣,٣	١,٠٤
٤	إنشاء مجلد	٣,٢	١,٠٥
٥	حذف ونسخ ونقل وتنظيم الملفات	٣,٢	١,٠١
٦	تصفح الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت) واستخدام محركات البحث مثل Google	٣,١	١,١٥
٧	توصيل جهاز الحاسوب بالأجهزة الملحقة (الطابعة و الماسح الضوئي مثلاً)	٢,٩	١,٠٩
٨	إعداد عرض تقديمي باستخدام برنامج PowerPoint	٢,٩	١,١٣
٩	إدراج صورة باستخدام الماسح الضوئي Scanner	٢,٧	١,٢٢
١٠	استخدام المفضلة في حفظ المواقع المهمة	٢,٦	١,٢٤
١١	تنصيب البرامج Set up	٢,٤	١,٢٤
١٢	إرسال تسلم بريد الكتروني Email	٢,٤	١,٢٦
١٣	القيام ببعض العمليات الحسابية مثل الجمع والطرح واستخراج المتوسط الحسابي باستخدام برنامج Excel	٢,٣	١,١٧
١٤	إرسال واستقبال مرفق Attachment عبر البريد الالكتروني	٢,٢	١,٢٣
١٥	إنشاء قاعدة بيانات باستخدام برنامج Access	١,٦	١,٠٢
١٦	تصميم موقع الكتروني باستخدام برامج تصميم المواقع مثل FrontPage	١,٥	٠,٩١

بالنظر في الجدول رقم (٣) أعلاه يمكن تصنيف المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى ثلاث مجموعات على وفق مستوى إتقان أفراد العينة لها:

المجموعة الأولى تضم العبارات من ١ إلى ٦ وترجحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة فيها من ٣,١ إلى ٣,٤ أي بين "متقن للمهارة بدرجة متوسطة" و"متقن للمهارة بدرجة عالية"، وهذا يدل على أن عينة الدراسة تتقن بصورة جيدة استخدام معالج الكلمات في الطباعة والقيام بعمليات تنظيم الملفات وتصفح الانترنت، وقد يفسر هذا بسهولة الاستخدام والممارسة لهذه المهارات وتكرار استخدامها من المعلمين ولشيوع استخدامها في وسط مستخدمي الحاسوب بصفة عامة.

المجموعة الثانية تضمنت العبارات من ٧ إلى ١٤، وترجحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في هذه العبارات من ٢,٢ إلى ٢,٩ أي بين "متقن للمهارة بدرجة بسيطة" و"متقن للمهارة بدرجة متوسطة"، وهذا يدل على أن عينة الدراسة تتقن هذه المهارات بدرجة أقل من المتوسط، فمثلاً جاء المتوسط الحسابي في العبارات الخاصة باستخدام البريد الالكتروني (العبارات ١٢ و١٤) ٢,٤ و٢,٢ على التوالي، والمتوسط الحسابي لاستخدام الماسح الضوئي (٢,٧)، فلا غرابة في ذلك إذ إنّ هذه النتيجة جاءت منسجمة مع النتيجة التي ذكرت سابقاً التي أظهرت أن أقل من ٥٠٪ من أفراد عينة الدراسة يمتلكون بريدا إلكترونيا، و٥٤,٧٪ فقط لديهم ماسح ضوئي، لذا فإن نصف أفراد العينة لا يمارسون هذه المهارات، كما أن بعض المهارات في هذه المجموعة تحتاج إلى خبرة فنية قد لا تتوافر لدى المعلمين مثل ربط جهاز الحاسوب بالأجهزة الملحقة، وتنصيب البرامج.

أما المجموعة الثالثة فتضمنت العبارتين ١٥ و١٦، وترجحت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة في هاتين العبارتين بين ١,٥ إلى ١,٦ أي بين "غير متقن للمهارة على الإطلاق" و"متقن للمهارة بدرجة بسيطة"، وتتضمن هاتان العبارتان استخدام برنامجي FrontPage وAccess، ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة استخدام المعلمين والمعلمات لهذه البرامج ولاسيما برنامج تصميم المواقع الإلكترونية وبرنامج إنشاء قواعد البيانات، فهذه البرامج ينتشر استخدامها بصورة أكبر لدى المتخصصين في مجال البرمجة وعلم الحاسب الآلي وهواة الحاسب الآلي.

نص السؤال الثالث على "ما مدى استخدام معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض الشخصية وأغراض التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال لكل غرض من الأغراض (الشخصية والتدريس)، كما موضح بالجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستخدام المعلمين والمعلمات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض الشخصية وفي أغراض التدريس

م	العبارات	للأغراض الشخصية		لأغراض التدريس	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
	شبكة المعلومات العالمية (الانترنت)	٣,٠	١,٥	٢,٦	١,٥
	معالج الكلمات Microsoft Word	٣,٠	١,٦	٢,٧	١,٦

تابع الجدول رقم (٤)

م	العبارات	للأغراض الشخصية		لأغراض التدريس	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
	برامج الألعاب التسلية	٢,٥	١,٥	١,٦	١,٢
	البريد الالكترونى Email	٢,٣	١,٦	١,٧	١,٢
	برامج العروض التقديمية PowerPoint	٢,٣	١,٥	٢,٦	١,٢
	الكاميرا الرقمية Digital Camera	٢,٣	١,٥	١,٩	١,٤
	الماسح الضوئى Scanner	٢,٢	١,٥	٢,٢	١,٥
	برامج معالجة الصور والفيديو مثل Photo Editor و Video Maker	٢,٠	١,٥	١,٥	١,١
	الجداول الحسابية Microsoft Excel	١,٨	١,٣	١,٧	١,٢
	الفيديو التفاعلى Interactive Video	١,٨	١,٤	١,٦	١,٢
	قواعد البيانات Microsoft Access	١,٧	١,٣	١,٦	١,١

تشير النتائج في الجدول رقم (٤) أعلاه إلى أن أفراد العينة لا يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض الشخصية ولأغراض التدريس بصورة كافية فقد جاءت المتوسطات الحسابية من ٣ فما دون وفي كلتا الحالتين (الشخصية والتدريسية) وفي جميع التطبيقات أي بين "لا أقوم به على الإطلاق" و"مرة أو مرتين في الشهر"، وقد تصدر استخدام معالج الكلمات Word Microsoft واستخدام شبكة المعلومات العالمية (الانترنت) قائمة التطبيقات، وهذا أمر طبيعي نظراً لطبيعة برنامج معالج الكلمات ودرجة انتشاره والاعتمادية عليه من مستخدمي تكنولوجيا المعلومات والاتصال كافة وليس المعلمين فقط مقارنة بالبرامج والتطبيقات الأخرى، وكذلك الحال بالنسبة للانترنت التي ينتشر استخدامها تدريجياً وبصورة متسارعة.

وعلى الرغم من أن المتوسطات الحسابية متدنية في كلتا الحالتين (الشخصية والتدريسية) إلا أنه يلاحظ في الجدول أن المتوسطات الحسابية للاستخدامات الشخصية أعلى من المتوسطات الحسابية للأغراض التدريسية مما يدل على أنه في الوقت الراهن لم يتعد استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال مرحلة الاستخدام الشخصي لها، وقد يعزى هذا إلى عدم امتلاكهم مهارات وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصال، كما أشرنا سابقاً من جهة والذي بدوره يعود إلى ضعف التدريب وقلة برامج التنمية المهنية في هذا المجال، وربما لعوائق أخرى تحد من استخدامهم لها في الأغراض التدريسية من جهة أخرى.

ولمزيد من الإيضاح عن إمكانية استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس تضمنت الاستبانة ثلاثة عشر مثالاً على استخداماتها التعليمية، وطلب من أفراد

عينة الدراسة أن يشيروا إلى أي مدى يقومون باستخدام هذه الأمثلة في تدريسهم، والجدول رقم (٥) يعرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لبعض تطبيقات استخدام المعلمين والمعلمات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	استخدام برنامج معالج الكلمات word لطباعة أوراق عمل و ملخصات لطلابي	٣,٢	١,٥
٢	البحث في الانترنت عن الكتب والدوريات الالكترونية المتوفرة في مادة تخصصي	٢,٦	١,٤
٣	استخدام الحاسوب لحفظ وتنظيم درجات الطلاب وسجلاتهم	٢,٦	١,٦
٤	استخدام الانترنت في الحصول على البحوث المنشورة في مجال التدريس ومجال تخصصي	٢,٦	١,٤
٥	استخدام برنامج PowerPoint لإعداد محاضراتي	٢,٣	١,٣
٦	استخدام الانترنت لتحميل برامج تعليمية	٢,٢	١,٣
٧	استخدام الانترنت في تحضير دروسي	٢,٠	١,٣
٨	مساعدة الطلاب لاستخدام الانترنت للقيام بأعمال تعاونية مع طلاب آخرين	١,٩	١,٢
٩	المشاركة في المنتديات المتوفرة على الانترنت والتي تهتم بالمادة التي أدرسها	١,٨	١,٢
١٠	استخدام برامج تأليف الوسائط المتعددة Multimedia لإعداد تمارين لطلابي	١,٦	١,١
١١	استخدام الانترنت للتواصل مع زملائي المعلمين	١,٥	١,٠
١٢	استخدام مواقع الدردشة Chatting لمناقشة قضايا تتعلق بالتدريس	١,٤	١,٠
١٣	التواصل مع الطلبة بواسطة البريد الالكتروني	١,٢	٠,٧

وبالنظر في الجدول رقم (٥) أعلاه، يلاحظ أن المتوسطات الحسابية في ١٢ عبارة جاءت أقل من ٣، أي بين "مرة أو مرتين في الشهر" و"لا أقوم به على الإطلاق"، ما عدا العبارة رقم ١ التي تتضمن استخدام معالج الكلمات Word Microsoft فقد جاء متوسط الاستجابات ٣,٢ أي بين "مرة أو مرتين في الشهر" وبين "مرة في الأسبوع"، وهذا يؤكد النتائج المشار إليها سابقاً التي تدل على عدم تمكن المعلمين والمعلمات وعدم معرفة بعضهم باستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العلمية التعليمية.

ومما يضفي على هذه النتائج مزيداً من التأكيد أيضاً هو عدم إجابة معظم أفراد العينة عن السؤال المفتوح في هذا الجزء من الاستبيانة الذي طلب منهم أن يذكروا أمثلة أخرى على استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس. ومن أمثلة إجابات أفراد العينة عن هذا السؤال "لا أعرف"، لا "أدري"، "لا تحضرني الإجابة الآن"، "ما ذكر من أمثلة يعد كافياً"، "الحديث في هذا الموضوع سابق لأوانه... الأول توفير الحواسيب وبعد ذلك نفكر كيف نستخدمها"، وكل هذه الإجابات في حقيقة الأمر تنم عن عدم إدراك المعلمين

والمعلمات وبصورة واسعة للخدمات والتسهيلات التي يمكن أن تقدمها لهم تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وعن كيفية توظيفها في العملية التعليمية.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة شيروود (Sherwood, 1993) التي أظهرت أن معرفة المعلمين بالحاسب الآلي وتطبيقاته في العملية التعليمة بسيطة، ومع دراسة توب وآخرين (Topp, et al., 1994) إذ وجدوا أن المعلمين لا يستخدمون التكنولوجيا بصورة متكررة، ودراسة المكتب الاسكوتلاندي لقسم التربية (Williams et al., 1998) وقسم التربية التنفيذي الاسكوتلاندي (Gray & Souter, 2004) إذ وجد أن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس الاسكوتلاندية منخفض رغم توافر التجهيزات اللازمة، ودراسة نادر (٢٠٠٦) التي أشارت إلى أن أجهزة الكمبيوتر المتوافرة في المدارس الفلسطينية قلما تستخدم من المعلمين، ودراسة تلا وآخرون (Tella, et al, 2006) إذ وجدوا أن المعلمين في دراستهم تنقصهم الخبرة في توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس. كما أنها تتفق مع كورت وهيوسنج (Korte & Husing, 2006) ولو وآخرون (Law, et al, 2008) التي أظهرت أن نسبة كبيرة من المعلمين في بعض الدول الأوروبية لا يستخدمون تكنولوجيا المعلومات والاتصال في العملية التعليمية، إذ وصلت نسبة الاستخدام إلى أقل من ٤٠٪ في بعض الدول مثل لاتفيا.

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع نتائج الدراسات السابقة التي أظهرت أن أكثر البرمجيات استخداما من المعلمين هي برنامج معالج الكلمات (Sherwood, 1993; Kay & Mellar, 1994; Hunt, 1994; Gray & Souter, 2004) ، وأن أقل التطبيقات استخداما الانترنت وبرامج الاتصال (Topp, et al., 1993) ، ومع دراسة المفوضية الأوروبية (Korte & Hussing, 2006) التي أشارت إلى أن ثلث العينة من المعلمين فقط لديهم القدرة على إعداد وتصميم عروض تقديمية، وأعلى من الثلث بقليل لديهم القدرة على تنصيب البرامج، وكذلك تتفق مع دراسة داوسن (Dawson, 2008) حينما وجد أن التطبيقات الأقل استخداما من أفراد عينة دراسته هي تصميم صفحات الانترنت.

نص السؤال الرابع على "ما عوائق استخدام معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس من وجهة نظرهم؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما مبين في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
المتوسطات والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام المعلمين والمعلمات تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس

م	العبارة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	عدم توفر الحاسوب في القاعات الدراسية	٣,٦	١,٥
٢	عدم توفر البنية التحتية المساندة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم	٣,٤	١,٤
٣	لا يوجد لدي وقت كاف لتوظيف تكنولوجيا المعلومات ولاتصال في التدريس	٣,٢	١,٤
٤	لا توجد في المدرسة برمجيات تعليمية تخدم المادة التي أقوم بتدريسها	٣,٠	١,٤
٥	لم أتلق تدريباً في أثناء الخدمة في كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	٣,٠	١,٥
٦	لم أتلق تدريباً في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في برنامج إعداد المعلمين	٢,٨	١,٥
٧	عدم معرفتي بالمواقع التعليمية العربية أو الأجنبية التي تخدم المناهج الدراسية	٢,٧	١,٣
٨	ضعف مستواي في اللغة الانجليزية	٢,٦	١,٥
٩	ندرة المواقع التعليمية العربية على شبكة الانترنت التي تخدم المادة التي أقوم بتدريسها	٢,٥	١,٢
١٠	لا أتقن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	٢,٣	١,٢
١١	لا توجد لدي الرغبة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس	١,٨	١,٢
١٢	عدم وجود قناعة لدي بأن تكنولوجيا المعلومات والاتصال تخدم المادة التي أقوم بتدريسها	١,٧	١,١

تشير النتائج في الجدول رقم (٦) أعلاه إلى أن عدم توافر الحواسيب في القاعات الدراسية وعدم توافر البنية التحتية اللازمة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدرسة وعدم توفر الوقت الكافي لدى المعلم تصدرت قائمة العوائق التي تحول دون توظيف المعلمين والمعلمات أفراد العينة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس من وجهة نظرهم، فقد جاءت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات الثلاث ٣,٦، و٣,٤ و٣,٢ على التوالي من أصل خمس درجات، أي أقرب إلى درجة "موافق"، فلا يمكن أن يحاسب المعلمون على عدم استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إذا لم تكن هذه الوسائل متوافرة في المدارس، فمن خلال زيارة المدارس في أثناء تطبيق أداة الدراسة الحالية وجد الباحث أن نسبة كبيرة من المدارس لا تتوافر لديها خدمة الإنترنت وإن توافرت في بعض المدارس فهي بطيئة جداً ويقتصر استعمالها من قبل مدراء المدارس. أضف إلى ذلك فإن جداول المعلمين المزدحمة تحد من استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال لأن استخدام التكنولوجيا في التدريس يتطلب جهداً ووقتاً من المعلم أكثر مما تتطلبه الوسائل التقليدية الأخرى. وهذه النتيجة تنسجم مع نتائج كل من (Sherwood, 1993; Topp et al., 1994; Strudler et al., 1999؛ والفهد والهابس، ٢٠٠٠) التي أجمعت كلها على أن قلة التجهيزات وضعف

البنى التحتية وعدم توافر الوقت لدى المعلمين والمعلمات بسبب كثافة الفصول الدراسية والمواد الدراسية تعد من العوائق المهمة التي تحد من استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.

بينما جاءت المتوسطات في بقية العبارات من ٤ إلى ١٠ بين ٢,٣ إلى ٣ مما يدل على أن معظم أفراد العينة لا يعتقدون أن هذه عوائق تحول دون استخدامهم للتكنولوجيا في التدريس، فمثلا لا يرون أن قلة التدريب قبل أو أثناء الخدمة، أو مستواهم في اللغة الانجليزية، أو ندرة المواقع التعليمية العربية على شبكة المعلومات العالمية أو ندرة البرامج التعليمية في المدارس، أو عدم إتقانهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصال على عوائق تحول دون استخدامهم لها في الوقت الراهن في ظل وجود العوائق الأساسية وهي عدم توافر الحواسيب والتجهيزات والوقت، ولكن وجهة نظر الباحث أن من السابق لأوانه استبعاد هذه العوائق لأنه في ظل عدم توافر الوقت للمعلم وعدم توفر التجهيزات اللازمة قد لا يلتفت المعلم إلى عوائق أخرى رغم وجودها، أو أنها تشغله عن التفكير في عوائق أخرى، أو أنه ينظر إليها أنها أقل أهمية. والاقتباسات الآتية من استجابات أفراد العينة على السؤال المفتوح في هذا الجزء من الاستبانة تؤيد ما ذكر:

"ليست مشكلة لغة، أو عدم توفر برامج ... المشكلة أين الحواسيب؟ أين الانترنت؟ أين التكنولوجيا؟ كيف تريدنا نستخدم التكنولوجيا وهي غير موجودة".

"لا توجد لدي إضافة ولكن البنى التحتية والتجهيزات وعدم توفر الحواسيب في الفصول الدراسية أهم المعوقات في رأيي الشخصي".

ومما يؤيد ذلك أيضاً أن أغلب الدراسات السابقة أكدت أن عدم كفاية الإعداد في برامج إعداد المعلمين وقلة برامج التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين تأتي في مقدمة الأسباب التي تعوق المعلمين والمعلمات من استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس (Sherwood, 1993; Novack & Knowles, 1991; Kay & Mellar, 1994; Gray & Souter, 2004) كما أظهرت بعض نتائج الدراسات السابقة أنه على الرغم من توافر الحواسيب والتجهيزات والبنى التحتية في المدارس إلا أن المعلمين قلما يستخدمونها في تدرسيهم (Law, et al., 2008; Williams, 1998؛ نادر، ٢٠٠٦)، وتجدر الإشارة كذلك إلى أن الانحرافات المعيارية في كافة هذه العبارات جاءت مرتفعة بالنسبة للمتوسطات الحسابية (أعلى من ثلاثة أضعاف المتوسطات) مما يدل على أن هناك تشتتا في استجابات أفراد العينة، لذا لا يمكن استبعاد هذه العوائق.

كما يتضح من الجدول أن اتجاهات المعلمين إيجابية نوعاً ما تجاه تكنولوجيا المعلومات والاتصال إذ إنهم أبدوا عدم موافقتهم على العبارتين ١١ و١٢ اللتين تتضمنان عدم رغبتهم في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس وعدم اقتناعهم بأنها تخدم المواد التي يقومون بتدريسها فجاءت المتوسطات الحسابية ١,٨ و١,٧ على التوالي، وهذا يدل على أن المعلمين والمعلمات أفراد العينة لديهم الرغبة في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ولديهم قناعة بأهميتها في تدريس موادهم. معنى ذلك أن عدم الاستخدام في الوقت الراهن ليس ناتجا عن اتجاهات سلبية لدى المعلمين والمعلمات أفراد العينة نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصال، وهذه النتيجة لا تتفق مع دراسة إسكندر وغزاوي (١٩٩٤) حينما وجدا عدم استخدام التكنولوجيا في المدارس ناتجا عن عدم اقتناع المعلمين بالقيمة التعليمية للتقنيات الحديثة، ودراسة نادر (٢٠٠٦) عندما وجد أن عدم استخدام المعلمين للانترنت يعود إلى التخوف السائد لديهم من المضار الأخلاقية لها.

ثانيا: النتائج المتعلقة بفروض الدراسة

نصت الفرضية الأولى على "أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي ومعلمات المنطقة الداخلية للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها للأغراض الشخصية وفي أغراض التدريس تُعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي". أما الفرضية الثانية فنصت على "أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في أغراض التدريس تُعزى لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل العلمي". وللتحقق من صحة هاتين الفرضيتين تم إجراء اختبار «ت» لمتغير الجنس، وتحليل التباين في اتجاه لمتغيرات التخصص، والخبرة والمؤهل العلمي، كما موضح في الجداول في أدناه:

أولاً: الجنس

الجدول رقم (٧)
اختبار «ت» ومستوى دلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في متغيرات الدراسة المختلفة

العدد: ذكور (٧٥)، إناث (١٠٤)	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدلالة
المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.	ذكور	٤١,٧	١٢,٥	-١,٤٤٢	١٧٧	٠,١٥١
	إناث	٤٤,٢	١٠,٨			

تابع الجدول رقم (٧)

العدد: ذكور (٧٥)، إناث (١٠٤)	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	د.ح	الدلالة
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض الشخصية.	ذكور	٢٥,٨	١٢,٦	١,٢١١	١٧٧	٠,٢٢٧
	إناث	٢٣,٧	٩,٩			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض التدريس	ذكور	٢١,٤	١١,٤	-.٨٦١	١٧٧	٠,٣٩٠
	إناث	٢٢,٧	٨,٣			
أمثلة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.	ذكور	٢٨,٥	١٢,٥	١,٩٤٦	١٧٧	٠,٥٣
	إناث	٢٥,٥	٧,٩			
معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	ذكور	٣٤,٤	١٠,٠	٢,١٥١	١٧٧	*٠,٠٣٣
	إناث	٣١,٥	٧,٧			

* النتيجة دالة عند المستوى (α٠,٠٥)

من خلال الجدول رقم (٧) أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك المعلمين والمعلمات للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها في الأغراض الشخصية ولأغراض التدريس تعزى لمتغير الجنس، ولكن هناك فرقٌ ذو دلالة إحصائية في عوائق الاستخدام لصالح الذكور، وقد يفسر هذا الفرق بأن المعلمين أكثر شعوراً وإحساساً بهذه الصعوبات والعوائق من المعلمات، بعبارة أخرى ربما تكون المعلمات أكثر تفاؤلاً وأقل تذمراً من الوضع القائم في مدارسهن من المعلمين.

ثانياً: التخصص

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين في اتجاه واحد بين التخصصات المختلفة في متغيرات الدراسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المهارات لأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.	بين للمجموعات	٢١٥٤,٨٧٢	٦	٣٥٩,١٤٥	٢,٨٣٦	*٠,٠١٢
	داخل المجموعات	٢١٧٧٧,٩١٠	١٧٢	١٢٦,٦١٦		
	التباين الكلي	٢٣٩٣٢,٧٨٢	١٧٨			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض الشخصية.	بين للمجموعات	١٠٣٥,٢٤٣	٦	١٧٢,٥٤٠	١,٤١٣	٠٢١٢
	داخل المجموعات	٢١٠٠٦,٤٨٩	١٧٢	١٢٢,١٣١		
	التباين الكلي	٢٢٠٤١,٧٣٢	١٧٨			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض التدريس.	بين للمجموعات	٨٦٥,٣٢٢	٦	١٤٤,٢٢٠	١,٥٦٤	٠١٦٠
	داخل المجموعات	١٥٨٦٠,٩٧٩	١٧٢	٩٢,٢١٥		
	التباين الكلي	١٦٧٢٦,٣٠٢	١٧٨			
أمثلة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.	بين للمجموعات	٥٨٦,٢٢٢	٦	٩٧,٧٠٤	٩٤٧.	٠,٤٦٣
	داخل المجموعات	١٧٧٤٨,٢٨١	١٧٢	١٠٣,١٨٨		
	التباين الكلي	١٨٣٣٤,٥٠٣	١٧٨			

تابع الجدول رقم (٨)

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	بين للمجموعات	٩٤١,٦١١	٦	١٥٦,٩٣٥	٢,٠٩٨	٠,٠٥٦
	داخل المجموعات	١٢٨٦٥,٢٨٣	١٧٢	٧٤,٧٩٨		
	التباين الكلي	١٣٨٠٦,٨٩٤	١٧٨			

* النتيجة دالة عند المستوى (α٠,٠٥)

من خلال الجدول رقم (٨) أعلاه يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض الشخصية وفي التدريس وأمثلة وعوائق الاستخدام تعزى إلى متغير التخصص، في حين يشير الجدول إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند المستوى (α٠,٠٥) بين امتلاك المعلمين والمعلمات للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تعزى إلى متغير التخصص، وباستخدام الامتحان البعدي لشافيه (Scheffe') وجد الفرق لصالح تخصص الرياضيات والعلوم، وقد كان هذا متوقعاً إذ أشارت دراسات سابقة في هذا المجال، مثل دراسة كورت و هاسنج (Korte & Husing, 2006) ودراسة لو وآخرون (Law et al., 2008)، إلى أن معلمي العلوم والرياضيات أكثر امتلاكاً لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال من غيرهم المعلمين والمعلمات في المواد الأخرى، ولكن هذه الدراسات أشارت في الوقت نفسه إلى أن هذه الفئة من المعلمين والمعلمات أكثر استخداماً لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من غيرهم من المعلمين والمعلمات في المواد الأخرى، وبناء على ذلك كان من المتوقع في الدراسة الحالية أن يكون الوضع كذلك، أي أن الأفضلية في امتلاك معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات تقابلها أيضاً أفضلية في استخدام هذه الفئة من غيرهم من المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في الأغراض الشخصية وفي التدريس، فعدم وجود هذه الفروق في الدراسة الحالية قد يعزى لوجود الكثير من العوائق المشار إليها سابقاً تحد من انتقال المعلمين من مرحلة المعرفة والإلمام بالمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال إلى مرحلة التطبيق والممارسة لهذه المهارات سواء على المستوى الشخصي أو في التدريس بغض النظر عن التخصص.

ثالثاً: الخبرة

الجدول رقم (٩)
تحليل التباين في اتجاه واحد بين مستويات الخبرة المختلفة في متغيرات الدراسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.	بين للمجموعات	٢٠٩٧,٧١٢	٢	١٠٤٨,٨٥٦	٨,٤٥٤	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢١٨٣٥,٠٧٠	١٧٦	١٢٤,٠٦٣		
	التباين الكلي	٢٣٩٣٢,٧٨٢	١٧٨			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض الشخصية.	بين للمجموعات	٢١٣,٠١٥	٢	١٠٦,٥٠٧	.٨٥٩	٠,٤٢٥
	داخل المجموعات	٢١٨٢٨,٧١٧	١٧٦	١٢٤,٠٢٧		
	التباين الكلي	٢٢٠٤١,٧٣٢	١٧٨			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض التدريس	بين للمجموعات	٥٢٢,٦٧٣	٢	٢٦١,٣٣٦	٢,٨٣٩	٠,٠٦١
	داخل المجموعات	١٦٢٠٣,٦٢٩	١٧٦	٩٢,٠٦٦		
	التباين الكلي	١٦٧٢٦,٣٠٢	١٧٨			
أمثلة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.	بين للمجموعات	٢١٠,٣٧١	٢	١٠٥,١٨٦	١,٠٢١	٠,٣٦٢
	داخل المجموعات	١٨١٢٤,١٣٢	١٧٦	١٠٢,٩٧٨		
	التباين الكلي	١٨٣٣٤,٥٠٣	١٧٨			
معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	بين للمجموعات	١٩,٤٣٦	٢	٩,٧١٨	.١٢٤	٠,٨٣٣
	داخل المجموعات	١٣٧٨٧,٤٥٨	١٧٦	٧٨,٣٣٨		
	التباين الكلي	١٣٨٠٦,٨٩٤	١٧٨			

*النتيجة دالة عند المستوى(α٠,٠١)

من خلال الجدول رقم (٩) أعلاه يتضح وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند المستوى (α٠,٠١) بين امتلاك المعلمين والمعلمات للمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال تعزى إلى متغير الخبرة، وباستخدام الامتحان البعدي لشافيه (Scheffe') وجدت الفروق لصالح المعلمين والمعلمات حديثي الخبرة في التدريس وهذا مرتبط إلى حد كبير بانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخداماتها في المجتمع وفي المؤسسات التعليمية، فمن البدهي أن تكون الأجيال الجديدة من المعلمين أكثر إتقاناً لتكنولوجيا المعلومات والاتصال من الأجيال السابقة فالجيل الجديد أكثر تعرضاً لهذه التكنولوجيا وتطبيقاتها المختلفة من الجيل الذي سبقهم سواء في مؤسسات وبرامج إعداد المعلمين أم في المجتمع بصفة عامة، وهنا تكمن أهمية التنمية المهنية المستمرة للمعلمين حتى يواكبوا التطورات والاتجاهات الحديثة في حقل التربية والتعليم لاسيما فيما يخص تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم.

وبما أن هناك فرقا دالا إحصائياً في المهارات الأساسية لصالح حديثي الخبرة من المعلمين فقد كان متوقعاً أن يكونوا أيضاً أفضل من غيرهم من المعلمين في المتغيرات الأخرى، ولكن لم تشر النتائج إلى فروق تعزى لمتغير الخبرة فيما يتعلق باستخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض الشخصية ولأغراض التدريس وأمثلة استخدامها في التدريس، وعوائق الاستخدام، وهذا يؤكد ما ذكر سابقاً من أنّ المعلمين والمعلمات قيد الدراسة لم ينتقلوا بعد إلى مرحلة التطبيق لتكنولوجيا المعلومات والاتصال للأسباب نفسها المذكورة سابقاً، ويمكن الربط هنا بين نتائج هذه الدراسة والدراسات السابقة في هذا الجانب التي عزت عدم استخدام حديثي الخبرة من المعلمين أو قلته لتكنولوجيا المعلومات و الاتصال إلى أن هؤلاء المعلمين ما زالوا في صراع للتكيف مع أدوارهم معلمين وأنهم ما زالوا في مرحلة الاستكشاف للاستخدامات والتطبيقات التربوية للتكنولوجيا (Novack & Knowles, 1991; Sherwood, 1993; Kay & Mellar, 1994; Topp, et al., 1994). وهذا يشير بوضوح إلى ضعف مستوى التدريب الذي تلقاه المعلمون في مؤسسات برامج إعداد المعلمين على استخدام وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس المواد المختلفة وقلة برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة.

رابعاً: المؤهل العلمي

الجدول رقم (١٠)
تحليل التباين في اتجاه واحد بين المؤهلات العلمية في متغيرات الدراسة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المهارات الأساسية تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	بين للمجموعات	١٢٦,٥٨٦	٣	٤٢,١٩٥	٣١٠.	٠,٨١٨
	داخل المجموعات	٢٣٨٠٦,١٩٦	١٧٥	١٣٦,٠٣٥		
	التباين الكلي	٢٣٩٣٢,٧٨٢	١٧٨			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض الشخصية.	بين للمجموعات	٨٥١,٣٤٩	٣	٢٨٣,٧٨٣	٢,٣٤٤	٠,٠٧٥
	داخل المجموعات	٢١١٩٠,٣٨٣	١٧٥	١٢١,٠٨٨		
	التباين الكلي	٢٢٠٤١,٧٣٢	١٧٨			
استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض التدريس.	بين للمجموعات	٥٨٥,٣٠٤	٣	١٩٥,١٠١	٢,١١٥	٠,١٠٠
	داخل المجموعات	١٦١٤٠,٩٩٨	١٧٥	٩٢,٢٣٤		
	التباين الكلي	١٦٧٢٦,٣٠٢	١٧٨			
أمثلة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس.	بين للمجموعات	٥٥١,٥٨٥	٣	١٨٣,٨٦٢	١,٨٠٩	٠,١٤٧
	داخل المجموعات	١٧٧٨٢,٩١٨	١٧٥	١٠١,٦١٧		
	التباين الكلي	١٨٣٣٤,٥٠٣	١٧٨			
معوقات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	بين للمجموعات	٤٦٦,٨٨٣	٣	١٥٥,٦٢٨	٢,٠٤٢	٠,١١٠
	داخل المجموعات	١٣٣٤٠,٠١١	١٧٥	٧٦,٢٢٩		
	التباين الكلي	١٣٨٠٦,٨٩٤	١٧٨			

من خلال الجدول رقم (١٠) أعلاه يتضح عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين امتلاك المعلمين والمعلمات لمهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها للأغراض الشخصية ولأغراض التدريس وأمثلة استخدامها في التدريس، وعوائق الاستخدام تعزى لمتغير المؤهل الدراسي، فالمؤهل الدراسي لا يمكن أن يعد مقياساً لامتلاك المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها فقد يكون هناك أشخاص ذوو مؤهلات عالية أقل امتلاكا لهذه المهارات وأقل استخداماً لها من ذوى المؤهلات الدنيا، والعكس صحيح كذلك، بل الأمر يتوقف على مدى التدريب والممارسة والتطبيق.

ملخص نتائج الدراسة

لا تتوافر لدى المعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام والأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية، وهذا يؤثر في امتلاكهم المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال واستخدامهم لها على المستوى الشخصي وفي التدريس إذ يفتقدون إلى فرص الممارسة والتطبيق لهذه المهارات.

لا يمتلك معلمو ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان المهارات الأساسية تكنولوجيا المعلومات والاتصال بصورة كافية.

لا يستخدم معلمو ومعلمات المنطقة الداخلية بسلطنة عمان تكنولوجيا المعلومات والاتصال للأغراض الشخصية وفي التدريس بصورة كافية.

توجد عوائق كثيرة تعوق استخدام المعلمين والمعلمات في المنطقة الداخلية بسلطنة عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس من أهمها عدم توافر التجهيزات والبنى التحتية اللازمة في المدارس وعدم توافر الوقت الكافي للمعلمين والمعلمات، وعدم كفاية التدريب على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس الذي يتلقاه المعلمون قبل وأثناء الخدمة. لا يوجد أثر لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والمؤهل العلمي في استخدام المعلمين والمعلمات لتكنولوجيا المعلومات والاتصال على المستوى الشخصي والتدريس، ولكن أثر التخصص والخبرة كان واضحاً في امتلاك المعلمين والمعلمات المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال ولصالح معلمي ومعلمات العلوم والرياضيات و حديثي الخبرة في التدريس.

مقترحات الدراسة

تشجيع المعلمين والمعلمات على اقتناء وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصال ونشر

الوعي لديهم بأهمية امتلاك هذه الوسائل وكيفية توظيفها في عمليتي التعليم والتعلم من خلال برامج التنمية المهنية.

توفير برامج التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات وتشجيعهم على التعلم المستمر لمواكبة التطورات المتسارعة في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتطبيقاتها في العملية التعليمية حتى يتمكنوا من اكتساب المهارة والثقة في باستخدام هذه الوسائل والقدرة على توظيفها في تدريسهم، ويجب أن تركز هذه البرامج على تلك المهارات التي لا زال المعلمون بحاجة إلى تنميتها مثل مهارات الاتصال كاستخدام الانترنت والبريد الالكتروني واستخدام البرمجيات التي تعين المعلمين على تصميم خبرات ومواد تعليمية وتقديم دروسهم بطريقة فاعلة وشائقة لطلابهم.

إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في جميع المكونات الثقافية والمهنية والتخصصية لبرامج إعداد المعلمين، بحيث يدرس الطالب المعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتطبيقاتها المختلفة ومن ثمّ يكتسب المهارات الأساسية من خلال مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في المكون الثقافي، ومن ثم يدرس في مقررات المناهج وطرق التدريس كيفية توظيف هذه التكنولوجيا في تدريس المواد الدراسية المختلفة من خلال تحليل محتوى هذه المواد وتصميم برمجيات تعليمية لها أو اختيار برمجيات تعليمية جاهزة واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتقديم هذا المحتوى، وبعد ذلك يتدرب على استخدامها في مواقف تدريسية حقيقية في المدارس في أثناء خروجه للتربية العملية الميدانية. ويجب أن لا يتوقف التدريب عند هذا الحد فلا بد أن يرى الطالب المعلم أمثلة حية لاستخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصال من خلال استخدام أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات إعداد المعلمين لهذه التكنولوجيا في تدريسهم فهذا ينمي لدى الطالب إتجاهات إيجابية نحو تكنولوجيا المعلومات والاتصال ويدرك أهميتها وكيفية توظيفها في عمليتي التعلم والتعلم.

توفير التجهيزات والبنى التحتية الداعمة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس مثل أجهزة الحاسوب وأجهزة عرض البيانات Data Show والشبكات الداخلية وخدمة الانترنت، وإشراك القطاع الخاص في تقديم الدعم للمدارس وخاصة شركات الاتصال والشركات المنتجة لتكنولوجيا المعلومات والاتصال.

كما يقترح الباحث إجراء مزيد من الدراسات ولاسيما فيما يتعلق بالعوائق والعوامل المساعدة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في المدارس، فقد تناولت الدراسة الحالية هذا الجانب من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أنفسهم، ولكن لتشخيص الوضع

الحالي في المدارس من حيث التجهيزات والبنى التحتية بشكل دقيق يرى الباحث أن يتم ذلك من خلال زيارات ميدانية لهذه المدارس والتعرف عن قرب إلى الوسائل المتوافرة فيها، والعوامل الأخرى التي تساعد المعلمين والمعلمات على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في العملية التعليمية.

المراجع

أبو زيد ،عبد الباقي عبد المنعم وعمار، حلمي أبو الفتوح (٢٠٠١). **توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بالبحرين**. بحث مقدم للمؤتمر السادس عشر للحاسب والتعليم، المملكة العربية السعودية، الرياض: ٢١-٢٦/٢٠٠١م.

إسكندر، كمال يوسف وغزاوي، محمد ذبيان (١٩٩٤). **مقدمة في التكنولوجيا التعليمية** (ط١). الكويت: مكتبة الفلاح.

الجملان، معين حلمي (٢٠٠٤). واقع استخدام تكنولوجيا التعليم والمعلومات بمراكز مصادر التعلم في مدارس مملكة البحرين من وجهة نظر متخصصي مراكز التعلم. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٥**(١)، ١٢١-١٥١.

العمايرة، محمد حسن(٢٠٠٣). آراء معلمي بعض مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن في أهمية استخدام التقنيات التعليمية والصعوبات التي تواجههم في استخدامها. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٤**(٤)، ١٣٥-١٦٤.

الفهد، فهد والهابس، عبد الله (٢٠٠٠). **دور خدمات الاتصال في الانترنت في تطوير نظم التعليم في مؤسسات التعليم العالي**. ورقة مقدمة في ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات – حلول لمشكلات تعليمية وتدريبية ملحة، ١١-١٢. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

نادر، وهبة (٢٠٠٦). ت**كنولوجيا المعلومات والاتصال والتعليم في فلسطين: التفاوتات الاجتماعية والتعليمية في الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال**. رام الله – فلسطين: مؤسسة عبد المحسن القطان، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي. مسترجع بتاريخ ٩/٨/٢٠٠٨ من الموقع: http://www.qattanfoundation.org/pdf/1881_2.doc.

وزارة التربية والتعليم .(١٩٩٨) **الكتاب السنوي للإحصاءات التربوية**، العدد ٢٨. مسقط، سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم.

Al-Naibi, S. (2002). **An investigation of the provision of information and communications technology in initial teacher education in Oman.** Unpublished Ph.D. thesis, School of Education, University of Birmingham, UK.

Autzen, B. (2007). **Quality of usage as a neglected aspect of information technology acceptance.** Retrieved, July 26, 2008, from http://wifol.bwl.uni-manheim.de/fileadmin/files/puplications/working_paper2007Qualityousge.pdf.

Bradley, G. & Russell, G. (1997). Computer experience, school support and computer anxieties. **Educational Psychology, 17**(3), 267-284.

Dawson, V. (2008). Use of information and communication technology by early career science teachers in Western Australia. **International Journal of Science Education, 30**(2), 203-219.

Dede, C. (1998). **Learning about teaching and vise versa.** Paper presented at the Conference of the Society for Information Technology in Education, Washington D.C., USA.

Forcheri, P. & Molfino, M.T. (2000). ICT as a tool for learning to learn, in D.M. Watson & T. Downes (Eds.). **Communication and networking in education**, (pp. 175-184). Boston, MA: Kluwer Academic.

Gray, D.S. &. Souter, N. (2004). **Secondary science teachers' use of, and attitude towards ICT in Scotland.** Unpublished report, University of Strathclyde, Glasgow, UK.

Hunt, N. (1994). Intentions and implementations: the impact of technology coursework in elementary classrooms. In J. Willis, B. Robin, & D. Willis (Eds.). **Technology and teacher education annual-1994,** (pp. 113-121). Charlottesville, VA: Association for the advancement of computing in education.

International Society for Technology in Education, ISTE (2008). **The ISTE national educational technology standards (NETS•T) and performance indicators for teachers.** Retrieved, July 27, 2008, from http://www.iste.org/content/navigationmenu/nets/forteachers/2008standards/nets_T_standards_final.pdf

Kay, J. & Mellar, H. (1994). Information technology and new primary teachers. **Journal of Computer Assisted Learning, 10,** 157-167.

Korte, W. & Husing, T. (2006). **Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: results from head teacher and a classroom teacher surveys in 27 European countries.** Retrieved June 16, 2008, from:www.empirica.com/publikationen/documents/Learnind_paper_Korte_Huesing_Code_427_final.pdf.

Law, N., Pelgrum, W. & Plomp, T. (2008). **IEA second information technology in education study (SITES, 2006): the use of ICT in teaching and learning.** Hong Kong SAR: the CERC-Springer. Retrieved July 27, 2008, from: http://www.hku.hk/cerc/Publications/CERC-23.htm.

Leach, J. (2005). **Do ICTs enhance teaching and learning in South Africa and Egypt?** Retrieved July, 26 from: http://www.digitalopportunity.org /article/view/125462/1/.

Makrakis, V. (2005). Training teachers for new roles in the new era: Experiences from the United Arab Emirates ICT program. **Proceedings of the 3rd Pan-Hellenic Conference on Didactics of Informatics.** Korinthos, Greece.

NCET (1995). **Training today's teachers in IT: Elements of capability.** Coventry: NCET.

Novack, D. & Knowles, J. (1991). Beginning elementary teachers' use of computers in classroom instruction. **Action in Teacher Education, 13**(2), 43-51.

Phillip, O. J. (2008). ICT attitudinal characteristics and use level of Nigerian teachers. **Issues in Informing Science and Information Technology, (5),** 261-266.

Sherwood, C. (1993). Australian experience with the effective classroom integration of information technology: implications for teacher education, **Journal of Information Technology for Teacher Education, 2**(2), 167-179.

Somekh, B., & Davis, N. (1997). **Using information technology effectively in teaching and learning: Studies in pre-service and in-service teacher education.** London: Routledge.

Strudler, N., McKinney, M. & Jones, W. (1999). First-year teachers' use of technology: preparation, expectations and realities. **Journal of Technology and Teacher Education, 7**(2), 115-129.

Sutton, B.B. (2006). **Pedagogy and curriculum**. Retrieved, July 26, 2008, from: http:///www.digitaldivide.net/news/view.php?HheadlineD=701.

Tella, A., Tella, D., Toyobo, O.M., Adika, L.O., & Adeyinka, A.A. (2007). An assessment of secondary school teachers' uses of ICT's: implications for further development of ICT's use on Nigerian secondary schools, **Turkish Online Journal of Educational Technology, 6**(3). Retrieved July 29, 2008, from:http: //www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/3c/f4/af.pdf

Topp, N. Thompson, A. & Schmidt, D. (1994). Teacher preservice experiences and computer use of recent college graduates. In J. Willis, B. Robin, & D. Willis (Eds.). **Technology and teacher education annual-1994,** (pp. 46-51). Charlottesville, VA: Association for the advancement of computing in education.

Wheeler, S. (2001). Information and communication technology and the changing role of the teacher. **Journal of Educational Media, 26**(1), 7-17

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A. & Tuson, J. (1998). **Teachers' ICT skills and knowledge needs: final report to SOEID.** The robert Gordon University, Aberdeen. Retrieved, July 29, 2008, from: http://www.scotland .gov.uk/library/ict/append-section3.htm

Williams, D., Coles, L., Wilson, K., Richardson, A. & Tuson, J. (2000). Teachers and ICT: Current use and future needs. **British Journal of Educational Technology, 31**(4), 307-320.

Yuen, H.K., Law, N. & Chen, H. (1999). Improving IT training for serving teachers through evaluation, in G. Cumming, T. Okamonto, & L. Gomez (Eds.). **Advanced research in computers and communication in education,** (pp. 441-448). Amsterdam: IOS Press.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية

د. ياسرة محمد أبو هدروس
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الأقصى - فلسطين

تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية

د. ياسرة محمد أبو هدروس
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الأقصى - فلسطين

الملخص

يهدف هذا البحث إلى تقنين مقياس (QMPR) لـ ميرز (Merz, 1983) (Questionnaire of Me-surement of Psychological Reactance QMPR) وإعداده ليكون صالحاً للاستخدام والتطبيق في البيئة الفلسطينية بقطاع غزة. ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بترجمة هذا المقياس وتعريبه مطلقةً عليه اسماً جديداً هو "مقياس التمرد النفسي"، وقد طبقت المقياس المترجم والمعرب على (٤٠٢) مراهقٍ ومراهقةً في مرحلة المراهقة المتوسطة (١٧-٢١) سنة، موزعين على (١٤) مدرسة ثانويةً في مختلف مديريات التربية والتعليم بقطاع غزة، وقد دلت نتائج تقنين المقياس على أنه يتصف بمستوى ثبات وصدق جيدين، مما يشير إلى صلاحيته وفعاليته للاستخدام والتطبيق في دراسات أخرى جديدة مرتبطة بظاهرة التمرد النفسي لدى المراهقين في البيئة الفلسطينية.

الكلمات المفتاحية: التمرد النفسي، المراهقة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/٥م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٩/٢٤م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

Ration the Measure of Psychological Rebellion Among Adolescent at the Palestinian Society

Dr. Yasera A. Abo Hadros
Dept. of Psychological - Faculty of Education
Al Aqsa University

Abstract

This research aims at rationing the (Questionnaire of Measurement of Psychological Reactance-QMPR) which prepared by (Merz, 1983), and preparing it to be proper for using and implementation at the Palestinian society in Gaza strip.

After translation into Arabic for the original measure, the researcher called it "The Measure of Psychological Rebellion". This new measure has been implemented on (402) adolescent from both sexes who are belonging to the middle Adolescence age (17-21) year distributed to (14) secondary school in different Education Directorates through Gaza strip. The results of rationing the measure showed that it had a good level of Validity & Reliability. This results indicate the effectiveness and suitability of the measure to be used and implemented in other new studies related to the "Psychological Rebellion Phenomenon" among adolescent in Palestinian society.

Key words: psychological rebellion, adolescent.

تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين على البيئة الفلسطينية

د. ياسرة محمد أبو هدروس
قسم علم النفس - كلية التربية
جامعة الأقصى - فلسطين

مقدمة

تعد مرحلة المراهقة (Adolescence) من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطوار نموه المختلفة، وتكمن خطورة هذه المرحلة في التغيرات الحادثة في مظاهر النمو المختلفة الجسمية، والفسيولوجية، والعقلية، والانفعالية، والدينية، والخلقية، وما يتخلل هذه التغيرات من صراعات متعددة يتعرض إليها المراهق داخلياً وخارجياً. كما تعد هذه المرحلة مرحلة انتقال جسمي، وعقلي، وانفعالي، واجتماعي حيث تتوسط مرحلتي الطفولة والرشد، وهذا الانتقال يتطلب تكيفاً جديداً تفرضه ضرورات التمييز بين سلوك الطفل وسلوك الراشد، كما أن هناك عوامل يمكن أن تجعل من هذه المرحلة مرحلةً حرجة، كالصراعات النفسية، والضغوط الاجتماعية، وطبيعة الاختيارات والقرارات؛ مما يدفع المراهق إلى التمرد النفسي في حال انحراف الأساليب التربوية في التعامل معه من قبل الوالدين أو من يمثلون السلطة لديه.

ويعد العالم ستانلي هول Stanly Hool أول علماء النفس الذين تمكنوا من صياغة نظرية في المراهقة، فقد اعتقد أن التغيرات الجسمية الرئيسة التي تحدث في هذه الفترة تسبب تغيراتٍ نفسيةً كبيرةً ويرى أن الجهود التي يبذلها الشباب من أجل التكيف مع أجسامهم المتغيرةً تؤدي إلى جعل هذه الفترة مرحلةً عاصفةً ومضطربة، (أبو جادو، ٢٠٠٧، ص ٤٤٤).

وتعد الشربيني (٢٠٠٦، ص ٧٥) أن المراهقة نتاج ومحصلة لخبرات الإنسان بدءاً من فترة الحمل وحتى لحظة دخوله فيها، وأنها مرحلةُ يكثر فيها التناوش والصراع والعناد وإثبات الذات مع الكبار. في حين يرى العيسوي (٢٠٠٢، ص ٦٣) أن المراهقة هي مرحلة نمو تبدأ في سن البلوغ أي في سن ١٣ سنة تقريباً، وتنتهي في سن النضج أي حوالي الثامنة عشرة أو العشرين من العمر، وهي سن النضوج العقلي والانفعالي والاجتماعي.

ويقسم الباحثون مرحلة المراهقة إلى صورٍ متعددة، حيث قسمها السويدي (٢٠٠٦)

إلى أربعة أشكالٍ هي: "المراهقة السوية" وهي متكيفة خالية من المشكلات، و"المراهقة العدوانية المتمردة" ويكون تمرد المراهق فيها على نفسه وعلى الأقران، والأسرة، والمدرسة، و"المراهقة الانسحابية" وفيها ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة، والأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، و "المراهقة المنحرفة" حيث ينحرف المراهق في السلوك نحو المخدرات، والسرقة، والانحلال الخلقي، بينما قسم (العيسوي، ٢٠٠٢) مرحلة المراهقة إلى ثلاثة أشكال هي: "مراهقة سوية" خالية من المشكلات والصعوبات، و"مراهقة انسحابية" حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة، والأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، و"مراهقة عدوانية" حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه، وعلى غيره من الناس والأشياء.

ويرى صموئيل مغاريوس (١٩٥٧) المشار إليه في (زهران،١٩٨٥، ص ٤٠٣) أن من أهم السمات العامة للمراهقة العدوانية المتمردة، التمرد والثورة ضد الأسرة والمدرسة والسلطة، والعناد والانتقام من الوالدين، كما أن من أهم العوامل المؤثرة في هذا النوع من المراهقة التربية الضاغطة المتزمتة، وتسلط القائمين على تربية المراهق وقسوتهم، والصحبة السيئة، وتركيز الأسرة على النواحي الدراسية فحسب، ونبذ الرياضة والنشاط الترفيهي، وقلة الأصدقاء، وضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي، والعاهات الجسمية، وضآلة النمو الجسمي وتأخره، والتأخر الدراسي، والوضع الخاص لبعض المراهقين، وخطأ الوالدين في توجيه أبنائهم المراهقين، وعدم إشباعهم لحاجاتهم وميولهم.

ومن جانب آخر يرى زهران (١٩٨٨، ص ٤١٩–٤٢٠) أن من أهم المشكلات الانفعالية والاجتماعية لدى المراهق الحساسية، والتهيجية، وسهولة الاستثارة، والتناقض الانفعالي، ومشاعر الغضب، والثورة، والتمرد، والعدوان، ومغايرة المعايير الاجتماعية، وتحديها بطريقة "خالف تعرف"، وفي هذا السياق تعتقد الباحثة أن ثورة المراهق وتمرده على السلطة والمعايير الاجتماعية لهما علاقة مهمة ببحثه عن هويته وذاته وأنها محاولته الأخيرة للاستقلال الذاتي.

وتتعدد خصائص النمو الاجتماعي في مرحلة المراهقة العدوانية المتمردة، حيث يرى زهران (١٩٨٤، ص ٣٧٩) أن من أهم هذه المظاهر رفض المراهق توجيه الأوامر والنواهي والنصائح إليه أمام رفاقه؛ مما يدفع بعضهم إلى تفسير ذلك على أنه عقوق للوالدين أو تمرد وثورة عليهما، في حين ترى الشربيني (٢٠٠٦، ص ٨٤–٨٦) أن من أهم مظاهر النمو الاجتماعي لمرحلة المراهقة أنها تمرد على سلطان الأسرة، والمدرسة، والمجتمع بوجه عام وتأكيد للحرية الشخصية والاستقلال وإثبات الذات، ولهذا فهي تتأثر في تطورها بمدى

تحررها من قيود الأسرة، حيث يمتاز سلوك المراهق بالرغبة في مقاومة السلطة، خاصةً إذا توافرت الأسباب التي تدعو المراهق للثورة ضد من يمثل السلطة في حياته.

في حين يرى الريماوي (٢٠٠٣، ص ٢٣٥) أن من أبرز التفاعلات الاجتماعية في مرحلة المراهقة "حالة الصراع بين الأب وأبنائه المراهقين"؛ حيث يتحمل الآباء مسؤولية إذكاء هذا الصراع في حالة تجاهلهم لما يحدث لأبنائهم من تغيرات مختلفة في جوانب نموهم، وأصروا على فرض الطاعة لسلطتهم ولو بالقوة، ولم يدركوا متطلبات الجيل التالي، واتخذوا من أنفسهم نماذج لابد أن تحتذى من طرف أبنائهم، وفي هذا السياق تؤكد الباحثة على أهمية الوسط الاجتماعي في رعايته لحاجات المراهق الجسمية والنفسية، فالمراهق الذي يترعرع في رعاية والديه، سينمو بفضل الحب الذي يتلقاه منهما، وسينشأ على حبهما والاستجابة لتوجيهاتهما، في حين أن المراهق الذي ينشأ في أسرة ينشب الخلاف المستمر فيها، وتستبد الأنانية بأفرادها فلا ترعى حاجاته ويشيع الكره بين أفرادها كذلك، فإنه بلا شك سيحس بالحرمان ويستشعر الكراهية والبغض تجاه الآخرين، وسيكون متحفزاً للشجار معهم والتربص بهم؛ وبناءً على ذلك ترى الباحثة أن هذا الجو الأسري المشحون هو الذي يخلق بذرة التمرد النفسي تجاه السلطة لدى المراهق.

وترى بهادر (١٩٩٤، ص ٣٩٤) أنه يمكن توقع التمرد النفسي والسلوك السلبي لدى المراهق في حالة إهمال المدرسة والبيت؛ لازدياد حاجته للاعتراف به، واحترامه وإشباع حاجته للاستقلال وإثبات الذات، وإذا ما حدث ذلك فإن المراهق يلجأ إلى تكوين مجموعات خاصة به من الأصدقاء ويحاول أن يخفي تصرفاته عن والديه، بل قد يثور ضدهم ويحاولً الحصولً على حريته واستقلاله عن طريق العنف والتمرد، مما يوقع الوالدين في حيرة ودهشة؛ لاعتقادهم بأن المراهق غير معد لتوفير تلك الحرية له. وترى الباحثة أن أساليبً المعاملةً الوالدية للمراهق يمكن أن تكون سبباً رئيساً في توفير التربة الخصبة للتمرد، فالمراهق يكره أن ينظر إليه المجتمع على أنه ما زال صغيراً، ولهذا يثور على مراقبة الوالدين ويتذمر من التوجيه المستمر، وإذا شب المراهق بين والدين صارمين متشددين متسلطين لا يتيحان له الفرصة لتأكيد ذاته في المنزل؛ فإنه يتجه للخارج للتعبير عما حرم منه، ويواجه المجتمع في حالة من التمرد والتحدي والانحراف، وهذا ما أكده ماريو (Mario, 2007, pp 635-647)، حيث يرى أن العلاقات الوالدية الحسنة وذات الكفاءة العالية مع الأبناء المراهقين تقلل من مستويات العنف والتمرد والعدوان لديهم. وكذلك أشار أيوجين وآخرون (Eugene, Trickett, Mennen, Saltzman & Zayas, 2007) إلى أن هجرة الأمهات عن أبنائهن المراهقين يعد من أهم أسباب المشكلات السلوكية والاكتئاب والعنف لديهم، كما أكدت

ذلك دراسة كابرن وآخرين (Capron, Christiane & Carine, 2007) ودراسة سوزانو وأخرون (Susan, Neumark, Dianne & Eisenberg, 2006)، حيث أشارت نتائجهما إلى أن العائلات غير المترابطة تعتبر عاملاً قوياً وخطيراً مسبباً للاكتئاب، والمشاكل السلوكية، والعاطفية لدى الأبناء خاصةً البنات.

وترى الباحثة أنه يجب النظر إلى كمية معقولة من التمرد، وعدم الطاعة والمقاومة لدى المراهقين على أنها تعبير صحي عن الأنا التي تسعى دائماً للاستقلالية والتوجيه الذاتي وتوكيد الذات، أما التمرد النفسي والعصيان كسلوكيات سلبية غير سوية، فتكون حين يصبح التمرد والعصيان نهجاً في حياة المراهق؛ مما يطور لديه عاداتٍ سلبيةً فيعارض السلطة ومبادئها.

إن ظاهرة "التمرد النفسي" لم تلق إلا القليل منً الاهتمام من قبل الباحثين والمنظرين المحدثين ويعد دونيل وآخرون (Donnel, Tomas, Buboltz & Walter, 2001) من أشهر المنظرين في هذا المجال، حيث يرى أن نظرية "التمرد النفسي" تفيد بأن الأشخاص يقاومون محاولات تقييد أي من تفكيرهم أو تصرفاتهم، وأن كل فرد لديه اعتقاد بأنه يمتلك قدراً من الحرية المعرفية والسلوكية وأن هذه الحرية إذا هددت فإنهم سيسلكون سلوكاً تمردياً ومقاوماً وذلك في محاولةٍ منهم لاستعادة حريتهم المفقودة. كما يرى توماس وآخرون (Thomas, Donnell, Buboltz & Walter, 2001) أن التمرد النفسي قوة فكرية انفعالية تنتج عندما تتناقص حرية الفرد الشخصية أو تهدد بالإلغاء، وهذه الحالة الانفعالية تبحث عن استعادة السلوكيات المهددة محدثةً سلوكاً تعويضياً أو تصحيحياً يعرف باسم «التمرد النفسي و النفسي»، وهذا السلوك التعويضي يمكن التعبير عنه إما سلوكياً، أو إدراكياً، أو عاطفياً من خلال ممارسة بعض التصرفات المحظورة اجتماعياً: كالعدوان، أو الإدمان، أو الغضب. ويضيف ببولتز (Buboltz, Walter, Williams, Thomas, Seemann, Soper & Woller, 2003) أن الأفراد يختلفون فيما بينهم بشكل واضح ويتمايزون في ميولهم نحو ممارسة سلوك التمرد والنفسي.

وعلى صعيد الأدبيات العربية التي نوهت إلى هذه النظرية، يشير عسلية والبنا (٢٠٠٥ ص ٦٩) إلى نظرية "التمرد النفسي" للعالم برهم Burhum، التي يرى فيها أن الحرية أمر طبيعي في سلوك الفرد وحياته، إلا أن مثل هذه الحرية إذا قيدت أو هددت بالتقييد، فإن الفرد سوف يستثار دافعياً لمنع زيادة فقدانها، ومحاولة استرداد ما فقده من حريته، فيصبح لدى الفرد قوة مضادة للأحوال والبيئة المسؤولة عن تقييد حريته، وعندها يحدث ما يسمى بحالة "التمرد النفسي" لدى الفرد والتي يتوقف حجم التمرد فيها على أهمية السلوك الحر المعاق أو المهدد بالإعاقة، ونسبته، وحجم التهديد للسلوك.

ويرى شيفر وويلمان (١٩٩٩، ص ٢٨١) أنه يمكن تجنب حالة التمرد النفسي لدى المراهقين من خلال سماح الوالدين لهم ببعض العصيان والتمرد أحياناً، والتي قد تكون مخالفةً لبعض التقاليد الاجتماعية فتسمح لهم مثلً أن يلبسوا ما يريدون، أو أن يرتبوا شعرهم كما يحبون، وهكذا فإن هذه الطريقة تعطي المراهق أو الشاب فرصةً ليعبر عن استقلاليته وعدم تمرده.

وقد تناول بعض الباحثين دراسة هذه الظاهرة وعلاقتها ببعض المتغيرات كالعرق والجنس كما في دراستي سيمان وآخرون، (Seemann, Buboltz, Thomas & Soper, 2005) وقد أسفرت نتائجهما عن وجود خمسة عوامل أسرية تؤثر بفاعلية في مستوى التمرد النفسي وهي: التماسك الأسري، والصراعات، والتأثير الأخلاقي الديني، والاستقلالية، والتوجيه الأسري للأبناء، كما دلت النتائج على أن طلبة الكليات من والدين منفصلين وعائلات غير مستقلة أكثر تمرداً من طلبة العائلات المتماسكة. علاوةً على ذلك فإن التمرد النفسي يعد عاملاً مهماً ومؤثراً في نتائج ومخرجات عملية العلاج النفسي، حيث يرى توماس وآخرون (Thomas et al., 2001, pp 2-12) أن المستويات العالية من التمرد النفسي ترتبط بقوة مع المستويات المتدنية من الصحة النفسية، حيث تزيد الضغوط النفسية، وتقلل من مهارات الاتصال، وتزيد من مستوى الاكتئاب النفسي، كما أفادت دراسة عابدين (Abdeen, 2008) التي طبقت على عينة فلسطينية وأسفرت نتائجها عن أن التعرض للعنف الشديد من قبل الاحتلال الإسرائيلي يسبب مستويات عالية من الضغوط النفسية والأعراض السيكوسوماتية المعبرة عن التمرد النفسي، وكانت مستويات التمرد لدى أفراد العينة من قطاع غزة أعلى منها لدى أفراد العينة من الضفة الغربية.

ويعد الغضب مظهراً من مظاهر التمرد النفسي في حياة المراهق، حيث يختلف المراهقون في إدارة الغضب لديهم، إذ يرى الريماوي (٢٠٠٣، ص ٣١٠) أن بعض المراهقين يغضبون ويهدأون بنفس السرعة لأتفه الأسباب ويعبرون عن غضبهم لفظياً، و بعضهم يكظم المشاعر الغاضبة لفترة طويلة، وفجأة ينفجر غضبه ويعبر عنه لفظياً وجسدياً لسبب غير واضح، وكلا النمطين من الغضب غير صحي لا جسدياً ولا نفسياً؛ لذلك يجب على المراهق التعرف على الأسباب التي تجعله غاضباً، ويرى كويك وآخرون (Quick, & Stephenson, 2007) أن التمرد النفسي يمكن أن يكونا مزيجين من الغضب والسلبية.

وقد أشارت بعض الدراسات إلى خصائص الأفراد المتمردين نفسياً حيث يرى بيسشوف (Bischoff, 1997) أنهم يتسمون بمستويات عالية من أعراض الصرامة والقسوة وبمقاومة شديدة جداً لاتباع توجيهات وإرشادات المرشد النفسي،ومن ناحية تجريبية يرى جوبرت

(Joubert, 1995, pp 1147-1151) أن التمرد النفسي يرتبط ارتباطاً سلبياً بتقدير الذات للسعادة، في حين يرتبط ارتباطاً إيجابياً بالوحدة النفسية، كما أشارت نتائج دراسة جونسون (Johnson, Bubolts & Walter, 2000) إلى أن هناك ثلاثة مقاييس نفسية يمكنها التنبؤ بالمستوى النفسي لدى الأفراد وهي: مقياس التمايز بين الأجيال، ومقياس معاشرة الأقران، ومقياس التمايز بين الأقران، ودراسة هيلمان ومك ميلين (Hellman & McMillin, 1997) التي أشارت نتائجها إلى أن التمرد النفسي والنفسي يرتبط ببعض الخصائص الشخصية مثل: تقدير الذات، وسمة الغضب ومركز التحكم والضبط والاكتئاب، ودراسة سنج وآخرين (Sung, Giannakopoulos, Laing & Williams, 1994) التي اهتمت بدراسة أثر كل من الجنس والعمر في مستوى التمرد النفسي، حيث أشارت نتائجها إلى أن أسلوب الإجبار والإكراه الذي يفرض على الأفراد ربما يسهل إحداث تغييرات في مستويات التمرد النفسي، حيث إن السلطة الأبوية وأسلوب الإجبار يزيد من مستويات التمرد النفسي لدى الأفراد الأصغر سناً، ودراسة هوكن بيري وآخرين (Hockenberry & Billingham, 1993) التي بحثت عن العلاقة بين مستوى التمرد النفسي ومستوى العنف.

وترى الباحثة أن غياب التوجيه السليم، والمتابعة اليقظة المتزنة، والقدوة الصحيحة يقودان المراهق نحو التمرد، كما أن ضعف الاهتمام الأسري بمواهب المراهق وعدم توجيهها الوجهة الصحيحة، وتأنيب الوالدين له أمام أصدقائه، ومتابعته للأفلام والبرامج التي تدعو للتمرد على القيم الدينية والاجتماعية والعنف، يعد من العوامل المهمة في حدوث ظاهرة التمرد النفسي، ولعل افتقار الأدب السيكولوجي العربي إلى دراسات حول "التمرد النفسي" لدى المراهقين يعد سبباً مباشراً دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة وتقنين مقياس التمرد النفسي على البيئة الفلسطينية، خاصةً وأن هذه الظاهرة تستحق منا بوصفنا باحثين الاهتمام بها في بيئتنا الفلسطينية التي تتميز بخصوصيتها.

مشكلة الدراسة

إن العلاقة بين العلم بظواهره المختلفة، وبين عملية القياس هي علاقة تبادلية تراكمية؛ إذ إنّ تقدم العلم يؤدي إلى تطور حركة القياس وأدواته، كما أن توافر أدوات القياس، وتطورها يؤدي إلى تطوير العلم، ويرى العلماء في العصر الحديث أن كل شيء – موجودٌ في البيئة – موجودٌ بقدر وأن ما يوجد بقدر يمكن قياسه؛ لذا ظهرت وتطورت أساليب القياس والإحصاء؛ لتوضيح الغامض من الظواهر، وتنظيم المختلف منها (عثمان، ١٩٩٤، ص ٧).

وقد تعددت لدى الباحثين أدوات جمع المعلومات حول الظواهر الإنسانة، ويرى دالين (١٩٩٣) أن الاستبانة تعد واحدة من أهم هذه الأدوات وأكثرها شيوعاً؛ وعلى الرغم من ذلك فهي ليست الأداة الجامعة للنفاذ إلى الحقيقة، ويؤكد ذلك ناتشي مياس (Nachimias & Nachimias, 1981, p 194) الذي يرى إنها تكون فاعلةً فقط في قياس الاتجاهات وخاصةً تلك التي تكون نحو المواقف ذات الطبيعة الجدلية.

وأما المقياس فهو أداة مقننة تتوافر فيها شروط الموضوعية، والصدق، والثبات، والمعيارية. ويرى العديد من الباحثين أن النمو في ميدان العلوم التربوية نظرياً وعملياً يحتاج إلى بناء مقاييس جديدة ومن دونها لن يكون هناك أي تقدم علمي أو تربوي.

وإذا كان ميدان البحوث التربوية في مجتمعنا العربي يتطلب بناء مقاييس تقيس مختلف أبعاد العمل التربوي، فإن مجال رعاية المراهقين في هذه المرحلة النمائية الحرجة بحاجة أكثر إلحاحاً إلى مقاييس تقيس شتى جوانب الشخصية لدى المراهق، وحاجاته النفسية، وخصائصه النمائية المختلفة وواقعه الذي يعيشه، وما يعانيه من مشكلات نفسية واجتماعية، وفي هذا الإطار تأتي أهمية تقنين مقياس التمرد النفسي لدى المراهقين؛ ليمدً مكتباتنا التربوية بأداةٍ علمية يمكن أن يستفيد منها المختصون والباحثون المهتمون في المجال.

ونظراً لأهمية هذا المقياس سعت الباحثة إلى تقنينه على البيئة الفلسطينية مستخدمةً بذلك طرائق وأساليب إحصائية متعددة، حيث إن المقياس بصورته الأجنبية الأصلية تم تطبيقه على عينة من طلبة الثانوية العامة والجامعات، وهذا يعني أنه قد لا يكون صالحاً للتعميم والتطبيق علىً البيئة العربية والفلسطينية دون إعادة تقنينه؛ ليتلاءم مع البيئة الجديدة؛ ولذا جاءت هذه الدراسة لتقوم بدور التقنين لهذا المقياس.

مبررات تقنين المقياس في البيئة الفلسطينية

يعد مقياس التمرد النفسي أحد مقاييس التقدير الذاتي التي شاع استخدامها لدى الباحثين بسبب توفيرها للوقت والجهد، وإمكانية إخضاع نتائجها الرقمية للمعالجات الإحصائية، وهذا المقياس يمكننا استخدامه في مجال البحث العلمي؛ للوصول إلى معلومات عن طبيعة ومستوى التمرد النفسي لدى المراهقين، وعلاقته بمتغيراتٍ أخرى تساعد علىً فهم ظاهرة التمرد النفسي والعمل على علاجها والحد منها، ولعلً من أهم الأسباب والمبررات التي دعت الباحثة إلى تقنين مقياس التمرد النفسي في البيئة الفلسطينية هو ما يلي:

– حيوية الموضوع – أي مسألة تقنين المقاييس – إذ إنّ البيئة العربية بصورةٍ عامة، والفلسطينية بصورة خاصة تفتقر إلى حد كبير لمثل هذه الأدوات العلمية التي يحتاجها

الباحثون في دراساتهم الميدانية، كما أنّ هناك نقصاً شديداً في أدوات القياس المقننة على البيئة الفلسطينية، ناهيك عن عدم توافر أدوات ومقاييس عربية خاصة بقياس مستوى التمرد النفسي لدى المراهقين في حدود علم الباحثة.

– أن المجتمع الفلسطيني يعيش أحوالاً خاصةً جداً تؤثر في الأوضاع النفسية للأفراد، وهذا يجعلنا بحاجة ماسة إلى تقنين مقاييس تأخذ بعين الاعتبار هذه الأحوال الخاصة.

– أن تقنين هذا المقياس على البيئة الفلسطينية في قطاع غزة يعد أساساً للبدء بدراساتٍ مستقلة جديدة ومتنوعة تهتم بموضوع التمرد النفسي.

– إحساس الباحثة بانتشار ظاهرة التمرد النفسي والنفسي لدى المراهقين، وذلك من واقع خبرتها في العمل بالمدارس الثانوية لعدة سنوات معلمة ومديرة مدرسة، إضافةً إلى عجز التربويين وأولياء الأمور عن التعامل مع هذه الظاهرة بأساليبٍ تربويةٍ فاعلة؛ مما دفع الباحثة إلى تقنين هذا المقياس؛ لتطبيقه من قبل الباحثين والتربويين في دراساتٍ وأبحاث تهدف إلى معرفة مدى انتشار هذه الظاهرة، ومن ثمّ محاولة ضبطها والتحكم بها تمهيداً لعلاجها لدى المراهقين.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقنين مقياس التمرد النفسي في مرحلة المراهقة على البيئة الفلسطينية بقطاع غزة، حيث إن المقياس في صورته الأصلية من إعداد العالم ميرز (Merz, 1983)؛ لذا هدفت الدراسة إلى ترجمته وتقنينه؛ ليتسنى للباحثين تطبيقه واستخدامه، وكذلك دراسة أثر متغيرات الجنس، وعمل الأب (يعمل – لا يعمل)، ونوع الدراسة (الفرع العلمي – فرع الدراسات الإنسانية)، وعدد الأبناء، ومكان السكن (قرية – مدينة – مخيم) والترتيب بين الإخوة وتأثيرها في استجابات أفراد عينة الدراسة على بنود المقياس المقنن.

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في التالي:

١- أهمية المقياس: حيث إن أي مقياس تكمن أهميته في كونه يعطي قيمة رقمية تدل على العدد الموجود من السمة موضوع الدراسة (الدوسري، ٢٠٠٠، ص ٤٨)، وهذا يدل على أن تقنين مقياس التمرد النفسي على البيئة الفلسطينية بقطاع غزة سوف يمكن الآباء والمعلمين والمرشدين التربويين في المدارس الثانوية من التعرف على مقدار سمة التمرد النفسي لدى المفحوصين، حيث يتم في ضوء ذلك قياس السلوك ووضع الإستراتيجيات المناسبة للعلاج.

٢- انتشار مشكلة التمرد النفسي لدى المراهقين: حيث إنها من أكثر المشكلات والسلوكيات

خطورةً لدى الأبناء في مرحلة المراهقة، ومن هنا يبذل الآباء والمعلمون والمرشدون التربويون جهوداً مكثفةً في مواجهة هذه المشكلة السلوكية، وهنا تبرز أهمية الدراسة الحالية باعتبار أن هذا المقياس يعد أداةً للتعرف على حجم هذه الظاهرة وأسبابها.

٣- أهمية المرحلة النمائية «مرحلة المراهقة»: وهذا مما زاد من أهمية هذه الدراسة، حيث يتحتم على الباحثين الاهتمام بهذه المرحلة؛ لأن إهمالها وعدم محاولة السيطرة على المشكلات السائدة فيها، وعلاجها قد يؤدي إلى انهيار المجتمع وعدم استقراره، وهذا ما يبرز أهمية تقنين هذا المقياس بالنسبة للفرد المراهق من ناحية، وللمجتمع ككل من ناحية أخرى.

حدود الدراسة

اقتصرت نتائج التقنين في الدراسة الحالية على المراهقين من الفئة العمرية (١٧ – ٢١) سنة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم بمحافظات قطاع غزة، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨–٢٠٠٧.

مصطلحات الدراسة

التمرد النفسي: يعرفه دونيل (Donnel et al., 2001, pp. 679-687) بأنه مجموعة من السلوكيات التي يمارسها الفرد عندما تقيد حريته في التفكير والتصرف؛ وذلك لمحاولة استعادة حريته المفقودة.

ويعرفه توماس وآخرون (Thomas et al., 2001, pp. 2-12) بأنه قوة فكرية انفعالية تنتج عندما تتناقص حرية الفرد الشخصية أو تهدد بالإلغاء، وهذه الحالة الانفعالية تبحث عن استعادة السلوكيات المهددة محدثةً سلوكاً تعويضياً أو تصحيحياً يمكن التعبير عنه إما سلوكياً، أو إدراكياً، أو عاطفياً من خلال ممارسة بعض التصرفات المحظورة اجتماعياً.

وتعرفه الباحثة بأنه مجموعة من السلوكيات المعبرة عن رفض المراهق لمحاولات تقييد حريته الفكرية والسلوكية التي تقع ضمن ثلاثة أبعاد هي: حرية الاختيار والسلوك، وتقبل النصائح، وردود الأفعال النفسية التكيفية، ويقاس إجرائياً بمجموع الدرجات التي يحصل عليها كل فرد من أفراد عينة التقنين على «مقياس التمرد النفسي» بعد تقنينه.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

إجراءات تقنين المقياس

مرت عملية تقنين مقياس التمرد النفسي على البيئة الفلسطينية بالمراحل التالية:

أولاً: التعرف على المقياس الأصلي وخصائصه السيكومترية ومراحل تطويره

النسخة الأصلية من هذا المقياس هي من إعداد العالم الألماني ميرز (Merz, 1983) (Questionnaire of Measurement of Psychological Reactance QMPR) وذلك بهدف قياس سمة التمرد النفسي، ويشتمل هذا المقياس على (١٨) فقرةً يصف كل منها سلوك المراهق ضمن مواقف مختلفة، ويعتمد هذا المقياس على الأسلوب المتعارف عليه في عملية القياس النفسي وهو "التقدير الذاتي"؛ حيث يطلب من المفحوص تقدير ووصف سلوكياته من خلال إجابته عن فقرات المقياس خلال فترة زمنية معينة.

ويعتبر مقياس ميرز (Merz, 1983, pp. 75-82) للتمرد النفسي أداةً جوهريةً في تفسير سلوك العدوان، والاكتئاب، والإيثار لدى المراهقين؛ لذلك فإن هذا المقياس له تأثيرٌ واضح كوسيط في التفاعل الإنساني، ويستحق أن يكون أداةً بحثية هامةً لكلٍ من العلماء والباحثين.

ويحتوى المقياس في صورته الأجنبية الأصلية على (٣٢) فقرةً تم عرضها على أربعة متخصصين في علم النفس لتقييم الفقرات، وبناءً على هذه العملية تم حذف (٦) فقرات ليصبح المقياس مكوناً من (٢٦) فقرةً، تم تقليصها في النهاية إلى (١٨) فقرةً بعد التحليل العاملي لفقرات المقياس. وقد طبق مقياس ميرز على (١٥٢) طالباً وطالبةً من طلبة المدارس الثانوية وطلبة الجامعة بألمانيا مستخدماً تدريج ليكرت السداسي (١= ليس مناسب مطلقاً) و(٦= مناسب لأبعد الحدود)، وبلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس في بيئته الأصلية (٠,٩) في حين بلغ الثبات بإعادة الاختبار (٠,٨٦).

بعد ذلك جاء كل من تاكر ووبايرز (Tucker & Byers, 1987) وأعادا تطبيق مقياس ميرز ١٩٨٣ على عينة أميركية بعد ترجمة المقياس للغة الانجليزية،وتم تطبيقه على (٢١٨) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة مستخدمين تدريج ليكرت الخماسي، وأفرز استخدام التحليل العاملي ثلاثة عوامل للتمرد النفسي هي على الترتيب: الحرية في السلوك والتصرف، وحرية الاختيار وصنع القرار، ومقاومة النصائح والإرشادات. ثم قام العالم هونغ (Hong, & Ostini, 1989, pp. 707-710) بتطوير المقياس من جديد حيث تكون من (١٤) فقرةً مستخدماً مقياساً خماسي التدريج يتراوح بين الموافقة المطلقة إلى عدم الموافقة المطلقة، وحديثاً قام دونيل وآخرون (Donnell et al., 2001) بدراسة مقياس التمرد النفسي ومعرفة خصائصه السيكومترية، حيث تم إجراء التحليل العاملي والاتساق الداخلي لفقرات المقياس، ووجد أن التمرد النفسي متعدد الأبعاد ولكن النتائج الحديثة لمقياس (QMPR) لم تكن مرضية؛ لذلك ارتأت الباحثة الرجوع إلى النسخة الانجليزية لمقياس ميرز، التي قام بترجمتها للإنجليزية كل

من تاكر وبايرز Taker & Buyers، وبالرجوع إلى هذه النسخة المترجمة نلاحظ أن اسم المقياس مترجماً حرفياً للعربية هو "ردود الأفعال النفسية" (Psychological Reactions)، وتجدر الإشارة إلى أن الباحثة في ترجمتها للمقياس الأصلي سعت في البحث عن ترجمة عربية موحدة للمصطلح الإنجليزي (Psychological Reactions)، غير أنه لم يتم الوصول إلى ترجمة عربية تعمل على توصيل المعنى المقصود والمتضمن في بنود المقياس الأصلي؛ لتحظى برضا كافة المحكمين في ذات الوقت، وفي هذا السياق تم السعي للتعرف على وجهات نظر الكثير من المحكمين ومستخدمي هذا المصطلح في اللغة العربية، وتوصلت الباحثة إلى وجود العديد من الكلمات العربية التي تستخدم من قبل المتخصصين في المجال للإشارة إلى المصطلح الأصلي باللغة العربية، فهناك على سبيل المثال لا الحصر المصطلحات التالية: ردود الفعل العكسية – الرجع النفسي – الاستجابة النفسية – المقاومة النفسية – التمرد النفسي، وقد ارتأت الباحثة اختيار مصطلح "التمرد النفسي" على اعتبار أن هذا المصطلح يصف النص الأصلي للمقياس بأكثر دقة ممكنة؛ ولأنه مسمى أكثر شمولاً خاصةً وأن «ردود الأفعال النفسية» اعتبرت في دراسة توماس وآخرين (Thomas et al., 2001, pp. 679-687) أحد الأبعاد النفسية الكامنة وراء التمرد النفسي، حيث أسفرت نتائج دراسته عن أن هناك أربعة عوامل نفسية ترتبط بسمة التمرد النفسي وهي: حرية الاختيار، ومقاومة النصائح والإرشادات، وحرية السلوك، وردود الأفعال النفسية التكيفية، مما يعني أن ظاهرة التمرد النفسي ظاهرة أكثر شمولاً ومتعددة الأبعاد.

ثانياً: وضع الصورة الأولية للمقياس

مر المقياس في صورته الأولية بالخطوات التالية:

١ - ترجمة العبارات الأصلية للمقياس (النسخة الانجليزية)

حصلت الباحثة على النسخة بالإنجليزية لمقياس ميرز (Merz, 1983, pp. 75-82) للتمرد والنفسي، وقامت بترجمة فقراتها (١٨ فقرةً) للعربية وتصنيفها إلى ثلاثة أبعاد هي: حرية الاختيار والسلوك، ومقاومة النصائح والإرشادات، وردود الأفعال التكيفية، ثم عرضت النسختين الإنجليزية والعربية معاً لمجموعة من الباحثين المتخصصين في الترجمة؛ للتأكد من دقة الترجمة معنىً ولغةً.

٢ - الصدق الظاهري للمقياس (صدق المحكمين)

أعادت الباحثة عرض فقرات المقياس بعد ترجمتها إلى العربية على مجموعة من الباحثين

المتخصصين في اللغة العربية وفي التربية وعلم النفس بجامعة الأقصى والجامعة الإسلامية بغزة، وطلبت منهم إبداء الرأي حول فقرات المقياس وإمكانية تعديل الصياغة أو حذف أو إضافة عبارات جديدة للمقياس وذلك في ضوء مدى تحقق الأمور التالية بالنسبة للمقياس:

– صلاحية الفقرات لما وضعت لقياسه.
– شمولية فقرات المقياس لقياس مستوى التمرد النفسي لدى المراهقين.
– مناسبة سلم التقدير للإجابة عن فقرات المقياس.
– وضوح صياغة العبارات للمفحوصين المستهدفين.
– انسجام كل فقرة مع البعد الذي تنتمي إليه ومدى ملاءمتها له، وكذلك مع المقياس ككل.
– مناسبة فقرات المقياس للبيئة والظروف التي يعيشها المراهقون في المجتمع الفلسطيني.

وقد ساعد عرض المقياس على المحكمين والأخذ بآرائهم، على الاطمئنان إلى الصدق الظاهري للمقياس إذ اعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على فقرات المقياس معياراً لصدقه، وبناءً على ذلك أبقيت العبارات التي حصلت على اتفاق (٨٠٪) فأكثر من المحكمين، ووفق هذا المحك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس و لم تحذف أي منها، في حين تم تعديل صياغة عدد من العبارات التي أجمع أكثر من (٢٥٪) من المحكمين على ضرورة تعديلها (السنبل، ٢٠٠٥)، وبذلك يمكن القول إن فقرات مقياس التمرد النفسي تقيس ما وضعت لقياسه، وأن المقياس صادق ظاهرياً.

٣ - تعديلات على القائمة في ضوء صدق المحكمين

تبين من خلال عرض فقرات المقياس المترجم على المحكمين والملاحظات التي أبدوها عليها أن هناك بعض الفقرات بحاجة إلى تعديل صياغتها بما يتناسب مع الثقافة الفلسطينية في قطاع غزة.

٤- إعداد تعليمات المقياس

قامت الباحثة بإعداد تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس، من حيث مدى ملاءمتها للفئة المستهدفة من المستجيبين في المرحلة الثانوية (المراهقة)، كما تأكدت الباحثة من وضوح التعليمات والفقرات لديهم، ولمعرفة مدى الدقة في صياغتها والكشف عن الغموض فيها قامت بدراسة استطلاعية عرضت فيها المقياس على مجموعة من (٤٥) مراهقاً ومراهقةً من الجنسين في أربع مدارس ثانوية، وأخذت آرائهم بعين الاعتبار حيث تم تعديل صياغة بعض

العبارات الغامضة والتعليمات غير الواضحة فيها، وذلك تمهيداً لتطبيق الاستبانة على العينة الأصلية للدراسة. وسيرد ذكر تعليمات الإجابة عن فقرات المقياس بالتفصيل في فقرة «تطبيق المقياس» لاحقاً.

ثالثاً: الخطوات العملية تقنين المقياس

مر تقنين المقياس بعدد من الخطوات بدأت باختيار عينة التقنين ثم التأكد من الصدق البنائي، ومعاملات الثبات، ومقاييس النزعة المركزية للمقياس، وتوضيح التوزيعات التكرارية لدرجات العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية، وكشف دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة التقنين باختلاف خصائصهم الديموغرافية. وفيما يلي تورد الباحثة هذه الخطوات بالتفصيل.

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث فيشمل ذلك تحليل بنيتها وبيان العلاقة بين مكوناتها والمتغيرات المختلفة التي تؤثر فيها (أبو حطب وصادق، ١٩٩١).

المجتمع الأصلي لعينة التقنين

قامت الباحثة بتقنين هذه الأداة على عينة من المراهقين في مرحلة المراهقة المتوسطة التي تقابل المرحلة الثانوية من التعليم العام، والفئة العمرية من (١٥ – ١٧) سنة.

عينة التقنين

اختارت الباحثة عينة التقنين بالطريقة العشوائية الطبقية، وتم تحديد حجم العينة في حالة معرفة حجم المجتمع الإحصائي، ومستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) وذلك طبقاً لمعادلة خاصة بهذه الحالة (عفانة، ١٩٩٧). وبتطبيق هذه المعادلة تبين أنه من المفترض أن يبلغ حجم عينة التقنين النهائية (٤٠٢) فرداً تقريباً؛ وذلك لتكون عينةً ممثلةً لمجتمع الدراسة الأصلي. وقد بلغ الحجم الأولي للعينة نحو (٥٠٠) مراهقاً ومراهقةً موزعين على (١٢) مدرسةً من المدارس الثانوية في مختلف مديريات التربية والتعليم بقطاع غزة، وبعد فحص أوراق الاستجابة للمفحوصين بعد انتهاء عملية التطبيق، استبعدت الباحثة بعض أوراق الاستجابة بسبب نقص البيانات فيها أو بسبب عدم اكتمال الإجابة على فقراتها بحيث تمكنت الباحثة من الحصول على (٤٠٢) ورقة استجابة مكتملة البيانات.

صدق المقارنة الطرفية للمقياس (الصدق التمييزي)

يرى (السيد، ١٩٧٨) أنه عندما تدل نتائج الاختبار على أن الأقوياء في الميزان أقوياء في الاختبار، وأن الضعاف في الميزان ضعاف في الاختبار، يصبح الاختبار صادقاً، ويتم ذلك من خلال مقارنة متوسطات درجات الأقوياء على المقياس بمتوسطات درجات الضعاف ثم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات، فإذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً دل ذلك على أن الاختبار يميز بين الأقوياء والضعاف في الميزان، وبذلك نطمئن إلى صدقه. وللتأكد من الصدق التمييزي لهذا المقياس قامت الباحثة بتطبيقه على عينة التقنين الأصلية التي تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية وبلغ حجمها (٤٠٢) مراهقاً ومراهقةً في المرحلة الثانوية تم اختيارهم من(١٢) مدرسة؛ حيث تم ترتيب الدرجات الخام لاستجابات المفحوصين على المقياس تنازلياً، حيث تم اختيار (٢٧٪) من القسم العلوي لأفراد العينة كأقوياء (فئة عليا)، و(٢٧٪) من القسم السفلي لأفراد العينة كضعاف (فئة دنيا) ثم تم حساب الفرق بين متوسط درجات الفئة العليا ومتوسط درجات الفئة الدنيا، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين ومتساويتين. والجدول رقم (١) يوضح قيمة (ت) لكل فقرة من فقرات المقياس وللمقياس ككل أيضاً.

الجدول رقم (١)
قيم (ت) للفروق بين متوسطات درجات الفئة العليا والدنيا من عينة التقنين لكل فقرة من المقياس وللمقياس ككل

رقم الفقرة	الفئة	ن	م	ع	قيمة(ت)	رقم الفقرة	الفئة	ن	م	ع	قيمة(ت)
١	العليا	١٠٩	٣,٤٧	٠,٥	٥١,٠٧	١٠	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	١٧,٣ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	٢,٣	١,٠	
٢	العليا	١٠٩	٣,٥	٠,٥٦	٤٧,٤**	١١	العليا	١٠٩	٣,٣	٠,٦٧	٣٦,٥ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠	
٣	العليا	١٠٩	٣,٩	٠,٢٢٤	١٢٤,٤**	١٢	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٢٦,٤ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	١,٩	٠,٨١	
٤	العليا	١٠٩	٣,٢	٠,٧٥	٣١,٣ **	١٣	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٣٤,٤ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	١,٦	٠,٧١	
٥	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٥٩,٧ **	١٤	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٥٣,٧ **
	الدنيا	١٠٩	١,٣	٠,٤٧			الدنيا	١٠٩	١,٤	٠,٤٩	
٦	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٠,٠	١٥	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	١٤٦,٧ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٢١٢	
٧	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٢٧,٨ **	١٦	العليا	١٠٩	٣,٢	٠,٨٨	٢٥,٨ **
	الدنيا	١٠٩	٢,٠	٠,٧٤			الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠	

تابع الجدول رقم (١)

رقم الفقرة	الفئة	ن	م	ع	قيمة(ت)	رقم الفقرة	الفئة	ن	م	ع	قيمة(ت)
٨	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٠,٠	١٧	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٣٢٥,٠ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	١,٠	٩,٦٦	
٩	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٠,٠	١٨	العليا	١٠٩	٤,٠	٠,٠	٣٢٥,٩ **
	الدنيا	١٠٩	١,٠	٠,٠			الدنيا	١٠٩	١,٠	٩,٦٦	
المقياس ككل	العليا	١٠٩	٥٧,١١	٤,٨	٣١,٢٧ **						
	الدنيا	١٠٩	٣٧,١٦	٤,٦١							

** دالة عند مستوى (٠,٠١) قيمة (ت) الجدولية تساوي (٢,٥٧٦)

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيمة (ت) لكل فقرة من فقرات المقياس كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (٢١٦)؛ مما يشير إلى أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين ذوي المستوى المرتفع في سمة التمرد النفسي، وبين ذوي المستوى المنخفض منها، أي أنه مقياس صادق، في حين كانت قيمة (ت) للفقرات رقم (٦، ٨، ٩) غير دالة إحصائياً عند نفس المستوى، مما يعني أن هذه الفقرات، لا تميز بين ذوي المستوى المرتفع من التمرد النفسي، وذوي المستوى المنخفض فيه؛ وذلك بسبب غموض الصياغة فيها واختلاف المفحوصين في فهم مضمونها، مما دفع الباحثة إلى إعادة صياغتها وتعديلها من جديد، والجدول رقم (٢) يوضح توزيع تكرارات درجة موافقة المفحوصين على الفقرات الثلاث غير المميزة في المقياس.

الجدول رقم (٢)
توزيع تكرارات درجة موافقة المفحوصين على الفقرات غير المميز في مقياس التمرد النفسي

رقم الفقرة	موافق بشدة		معارض بشدة	
	ت	٪	ت	٪
٦	١٤٣	٣٥,٦	١٣٣	٣٣,١
٨	١٢٨	٣١,٨	١٤١	٣٥,١
٩	١٥١	٣٧,٦	١٢٠	٢٩,٩

يتضح من الجدول رقم (٢) السابق أن عدد المفحوصين الذين وافقوا بشدة على الفقرات (٦، ٨، ٩) يكاد يكون قريباً جداً من عدد المفحوصين الذين رفضوها بشدة، ففي الفقرة (٦) وافق بشدة عليها (٣٥,٦٪) مفحوصاً بينما عارضها بشدة (٣٣,١ ٪) من أصل العدد الكلي لعينة التقنين (٤٠٢) مفحوصاً، وفي الفقرة (٨) وافق بشدة عليها (٣١,٨ ٪) مفحوصاً بينما عارضها (٣٥,١ ٪)، أما الفقرة (٩) فقد وافق عليها بشدة (٣٧,٦ ٪)

من العينة الأصلية، بينما عارضها بشدة (٢٩,٩ ٪) من نفس العينة، ويستنتج مما سبق أن هذه الفقرات بالفعل لا تميز بين المفحوصين ذوي المستوى المرتفع في سمة التمرد النفسي والمفحوصين ذوي المستوى المنخفض لنفس السمة؛ مما يؤكد ضرورة تعديل صياغة هذه الفقرات.

حيث يتضح من خلال التحليل في الجدول رقم (٢) أن التوزيعات التكرارية لاستجابات المفحوصين على الفقرات الثلاثة (٦، ٨، ٩) لا تختلف في حجمها لدى فئتي المنخفضين والمرتفعين في مستوى التمرد والمقاومة النفسية من المفحوصين، حيث إنّ أفراد الفئة العليا تركزوا عند التدريج (٤)، في حين تركّز أفراد الفئة الدنيا عند التدريج (١) وبذلك يتبين أن عدد المفحوصين الذين وافقوا بشدة عليها يكاد يكون مقارباً جداً لعدد المفحوصين الذين عارضوها بشدة، ولذلك كانت هذه الفقرات لا تميز بين الفئتين العليا والدنيا.

يتضح من خلال التحليل السابق أن التوزيعات التكرارية لاستجابات المفحوصين على الفقرات الثلاث (٧، ١٠، ١١) تختلف في حجمها لدى فئتي المنخفضين والمرتفعين في مستوى التمرد النفسي من المفحوصين، حيث إنّ الفرق بين عدد المفحوصين الذين وافقوا بشدة عليها وبين عدد المفحوصين الذين عارضوها بشدة فرق كبير وواضح جداً، ولذلك كان معامل تمييز هذه الفقرات قوياً جداً مما يشير إلى صدقها التمييزي، وهذا ينطبق على بقية فقرات المقياس ذات معاملات التمييز المرتفعة.

٥- الصدق بطريقة الاتساق الداخلي (الصدق التكويني) Internal Consistency

من المفيد في بناء أو تقنين الاختبارات والمقاييس التحقق من الصدق التكويني، وذلك للتأكد من مدى ارتباط الدرجات على المقياس بالسلوك المراد قياسه، ويقاس الصدق التكويني بالتجانس الداخلي للمقياس، حيث يرى (فرج، ١٩٨٩) أن فحص الاتساق الداخلي للمقياس يؤدي إلى الحصول على تقدير لصدقه التكويني، كما يعتقد دالين (١٩٩٣) أن طريقة التجانس الداخلي تعد كافيةً للتأكد من صدق المقاييس الجديدة، وقد تأكدت الباحثة من الصدق التكويني لمقياس التمرد النفسي بحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعاملات الارتباط بين درجة كل بعد ودرجة المقياس ككل، ومعاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس ودرجة المقياس ككل، والجداول (٣، ٤، ٥) توضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس

رقم البعد	أبعاد المقياس	معامل الارتباط
١	حرية الاختيار والسلوك	**٠,٦٣
٣	تقبل النصائح والإرشادات	**٠,٧٧
٥	ردود الأفعال النفسية التكيفية	**٠,٨١

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات الارتباط بين درجة كل بعد من أبعاد المقياس وبين درجة المقياس ككل كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق الأبعاد داخلياً.

الجدول رقم (٤)
معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد الأول	حرية الاختيار والسلوك	٥	٧	١٠	١٢	١٥					
		**٠,٥٦	**٠,٥٠	**٠,٥٣	**٠,٥٦	**٠,٥٨					
البعد الثاني	تقبل النصائح والإرشادات	٦	٨	١١	١٤	١٨					
		**٠,٤٧	**٠,٦٣	**٠,٥٢	**٠,٥٤	**٠,٦٠					
البعد الثالث	ردود الأفعال النفسية	١	٢	٣	٤	٩	١٣	١٦	١٧		
		**٠,٤٠	**٠,٥٢	**٠,٤٠	**٠,٥٢	**٠,٥٤	**٠,٣١	**٠,٤٥	**٠,٤٥		

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٤) أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين درجة البعد الذي تنتمي إليه كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يشير إلى اتساق الفقرات داخليا في كل بعد.

الجدول رقم (٥)
معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٢٩٤	١٠	**٠,٣٤٣
٢	**٠,٤٢١	١١	**٠,٤٥٠
٣	**٠,٢٦٦	١٢	**٠,٣٥٨
٤	**٠,٤٥٩	١٣	**٠,٣٦٠
٥	**٠,٢٨٣	١٤	**٠,٤٠٤
٦	**٠,٣٥٤	١٥	**٠,٤٧٠
٧	**٠,٢٦٨	١٦	**٠,٢٤٣
٨	**٠,٤١٧	١٧	**٠,٢٤٢
٩	**٠,٤٤٨	١٨	**٠,٥١٣

**دالة عند مستوى (٠,٠١).

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين جميع فقرات المقياس وبين المقياس ككل كانت دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)؛ مما يعني أن فقرات المقياس متجانسة مع المقياس ككل، وهذا يدل على التجانس الداخلي للمقياس، ويشير أبو ناهية (١٩٩٤) إلى أنه كلما زاد الاتساق الداخلي بين فقرات المقياس كتعبير عن الصدق التكويني، زاد ثبات الاختبار ككل، ولأن ثبات المقياس عامل أساسي في جميع أنواع الصدق، فالمقياس الذي يفتقر إلى الثبات يفتقر إلى الصدق؛ لذلك كان لابد من حساب ثبات المقياس أيضاً.

ثبات المقياس

تم حساب معامل الثبات للمقياس بطريقتين هما : طريقة ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة الاختبار.

أولاً: الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

يرى غنيم، (١٩٨٥، ص ٤٧–٤٨) أن حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ يمثل الحد الأدنى للثبات الحقيقي للمقياس؛ لذا قامت الباحثة بحساب معامل ألفا كرنباخ لأبعاد المقياس وللمقياس ككل وذلك على نفس عينة التقنين (٤٠٢) مراهقٍ ومراهقة، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	عدد الفقرات	أرقام الفقرات لكل بعد	معامل ألفا كرونباخ
١- حرية الاختيار والسلوك.	٥	١٥ - ١٢ - ١٠ - ٧ - ٥	٠,٤١
٢- تقبل النصائح والإرشادات.	٥	١٨ - ١٤ - ١١ - ٨ - ٦	٠,٤٣
٣- ردود الأفعال النفسية التكيفية.	٨	١٧- ١٦- ١٣- ٩- ٤- ٣- ٢- ١	٠,٤٤
المقياس ككل	١٨		٠,٦٥

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معامل ثبات مقياس التمرد النفسي بطريقة ألفا كرونباخ بلغ (٠,٦٥)، مما يشير إلى أن المقياس يتوافر له درجة مقبولة من الثبات تناسب غرض البحث العلمي، وتعطيه ثقةً لدى الباحثين في ثبات نتائجه عند تطبيقه لقياس مستوى التمرد النفسي لدى المراهقين.

ثانياً: طريقة إعادة الاختبار Test-Re-Test

وقد قامت الباحثة بإعادة تطبيق المقياس بصورته النهائية على نفس عينة التقنين (٤٠٢) مراهق ومراهقة؛ وذلك بفاصل زمني (٢٥) يوماً بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حساب معامل الارتباط بين أداء أفراد العينة في التطبيقين، حيث يعبر معامل الارتباط الذي حصلت عليه الباحثة عن ثبات الاختبار، وقد بلغ معامل الثبات للمقياس بهذه الطريقة (٠,٩٧)، وهو دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) وهو معامل ثبات جيد، ويشير إلى ثبات نتائج المقياس وصلاحيته للاستخدام في بحوث أخرى ومجالات جديدة لغرض البحث العلمي.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية في تقنينها للمقياس على البيئة الفلسطينية:

١- مقاييس النزعة المركزية لمقياس التمرد النفسي

بعد تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة البالغ عددها (٤٠٢) مراهقٍ ومراهقة تم حساب المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال، لدرجاتهم على مقياس التمرد النفسي. علماً بأن أعلى درجة حصل عليها المفحوصين على المقياس هي (٦٨) من (٧٢) وأن أدنى درجة حصلوا عليها هي (٢٣)، حيث إن المقياس ذو تدريج رباعي ويتكون من (١٨) فقرة والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
مقاييس النزعة المركزية لأبعاد المقياس وللمقياس ككل

البعد	المتوسط الحسابي	الوسيط	المنوال
١- حرية الاختيار والسلوك.	١٤	١٥	١٤
٢- تقبل النصائح والإرشادات.	١٢	١٣	١١
٣- ردود الأفعال التكيفية.	١٧	١٨	١٧
المقياس ككل	٤٦,٧	٤٧	٥١

يلاحظ من الجدول رقم (٧) أن قيم المتوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال لكل بعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل متقاربة لدرجة كبيرة، مما يشير إلى أن درجات أفراد عينة التقنين على مقياس التمرد النفسي تكاد تكون قريبة جداً من التوزيع الاعتدالي الطبيعي، حيث يكون التوزيع اعتدالي وطبيعي عند أخذ المتوسط الحسابي والوسيط والمنوال نفس القيمة. والتحليل في الجدول السابق يؤكد ذلك، ويوضح مدى اعتدالية التوزيع لاستجابات المفحوصين على كل بعد من أبعاد المقياس، وكذلك على المقياس ككل؛ حيث يظهر المنحنى

الخاص بالمقياس ككل قريباً جداً من المنحنى الاعتدالي الطبيعي إلا أنه ذو التواء سالب مما يدل على ارتفاع مستوى التمرد النفسي لدى المفحوصين حسب ما عبرت عنه استجاباتهم على فقرات المقياس ككل.

٢- الاختبار التائي لدلالة الفروق بين المتوسطات باختلاف بعض المتغيرات

لمعرفة أثر متغيرات الجنس، وعمل الأب، ونوع الدراسة على استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التمرد والنفسي، تم إجراء اختبار T-Test لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات تبعاً لهذه المتغيرات، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
يوضح نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين على مقياس التمرد النفسي للمراهقين باختلاف متغيرات الجنس وعمل الأب ونوع الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكور	١٨٦	٤٦,٣٥	٨,٠٥	٠,٨٥٤	غير دالة
	إناث	٢١٦	٤٧,٢٥	٧,٥١		
عمل الأب	يعمل	٦٩	٥٦.٤٦	٧,٩٢	٠,١٧٢	غير دالة
	لا يعمل	٣٣٣	٤٦,٧٤	٧,٧٤		
نوع الدراسة	علمي	١٧٦	٤٦,٩٤	٧,٨٩	٠,٥١٥	غير دالة
	أدبي	٢٢٦	٤٦,٥٤	٧,٦٨		

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً لدى متغيرات الجنس، وعمل الأب، ونوع الدراسة مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة التقنين تعزى لهذه المتغيرات، وهذا يعني أن استجاباتهم على مقياس التمرد النفسي لا تتأثر بمتغيرات الجنس، وعمل الأب، ونوع الدراسة وربما يعود السبب في ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى التشابه الكبير في الظروف المعيشية الصعبة التي يعيشها المفحوصون بغض النظر عن اختلافهم في الجنس أو عمل الأب أو نوع الدراسة.

ولمعرفة أثر متغيرات عدد أفراد الأسرة، ومكان السكن، والترتيب بين الإخوة في استجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التمرد النفسي تم إجراء تحليل التباين الأحادي لتوضيح دلالة الفروق الإحصائية الناجمة عن تلك المتغيرات. والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة التقنين على مقياس التمرد النفسي للمراهقين باختلاف بعض المتغيرات.

المتغير	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
عدد أفراد الأسرة	بين المجموعات	٢	٢٦٤,٢	١٣٢,١	٢,٢٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٨	٢٣٨٩٨,٣١	٥٩,٨		
مكان السكن	بين المجموعات	٢	٢٠٠,٨٢	١٠٠,٤١	١,٦٧٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٩	٢٣٩٦١,٧	٦٠,٠٥		
الترتيب بين الإخوة	بين المجموعات	٢	١١١,٦	٥٥,٨٣	٠,٩٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٩٨	٢٤٠٥٠,٨	٦٠,٢٧		

* قيمة (ف) الجدولية عند درجتي حرية (٢، ٣٣٩) تساوي (٣.٠٧).

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) غير دالة إحصائياً لدى متغيرات عدد أفراد الأسرة، ومكان السكن، والترتيب بين الإخوة؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة التقنين تعزى لهذه المتغيرات، وهذا يعني أن استجاباتهم على مقياس التمرد النفسي لا تتأثر بهذه المتغيرات.

٣- معيارية المقياس

كشفت نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق، ونتائج تحليل التباين الأحادي عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد عينة التقنين تعزى إلى متغيرات عمل الأب، ونوع الدراسة، وعدد أفراد الأسرة، والترتيب بين الإخوة وعليه فقد حسبت معايير المقياس لعينة التقنين بأخذ هذه المتغيرات الشخصية للمفحوصين بعين الاعتبار في الدراسات المستقبلية.

٤- مقابلة الدرجات الخام بالدرجة المئينية والدرجة التائية

ولمقابلة الدرجات الخام والدرجة المئينية والدرجة المعيارية المعدلة على مقياس التمرد والنفسي تم حساب النسبة المئوية والدرجة المئينية والدرجة المعيارية للدرجات الخام للمقياس، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)
الدرجات الخام والدرجة المئينية والدرجة المعيارية المعدلة
على مقياس التمرد والنفسي

الدرجات الخام	النسبة المئوية	الدرجة المئينية	الدرجة المعيارية المعدلة	الدرجات الخام	النسبة المئوية	الدرجة المئينية	الدرجة المعيارية المعدلة
٢٣	٠,٢	٠,٢٤٨	١٩,٤	٤٧	٦,٢	٥٣,٧	٤٩,٠
٢٦	٠,٥	٠,٧٤	٢٣,٣	٤٨	٦,٢	٥٩,٩	٥٠,٣
٢٧	٠,٧	١,٤٩	٢٤,٦	٤٩	٤,٥	٦٤,٤	٥١,٦
٢٨	٠,٧	٢.٢	٢٥,٩	٥٠	٣,٢	٦٧,٦	٥٢,٩
٢٩	٠,٥	٢,٧٣	٢٧,٢	٥١	٦,٧	٧٤,٣	٥٤,٣
٣٠	١	٣,٧٣	٢٨,٥	٥٢	٤,٥	٧٨,٨	٥٥,٥
٣١	٠,٧	٤,٤٧	٢٩,٨	٥٣	٤	٨٢,٨	٥٦,٨
٣٢	٠,٥	٤,٩٧	٣١,١	٥٤	٢,٧	٨٥,٥	٥٨,١
٣٣	٠,٥	٥,٤٧	٣٢,٤	٥٥	٢,٥	٨٨,٠	٥٩,٤
٣٤	١,٧	٧,٢١	٣٣,٦	٥٦	٢,٥	٩٠,٥	٦٠,٧
٣٥	١,٢	٨,٤٥	٣٤,٩	٥٧	٢,٢	٩٢,٢	٦١,٩
٣٦	٢	١٠,٤	٣٦,٢	٥٨	٠,٧	٩٣,٥	٦٣,٣
٣٧	٣,٥	١٣,٩	٣٧,٥	٥٩	١,٥	٩٥,٠	٦٤,٥
٣٨	٢,٧	١٦,٦	٣٨,٧	٦٠	١,٢	٩٦,٢	٦٥,٨
٣٩	٢,٧	١٩,٤	٤٠,٠	٦١	١	٩٧,٢	٦٧,١
٤٠	٤	٢٣,٣	٤١,٤	٦٢	٠,٥	٩٧,٧	٦٨,٤
٤١	٣,٧	٢٧,١	٤٢,٦	٦٣	٠,٢	٩٨	٦٩,٧
٤٢	٣,٧	٣٠,٨	٤٣,٩	٦٤	٠,٧	٩٨,٧	٧١,٠
٤٣	٦	٣٦,٨	٤٥,٢	٦٥	٠,٥	٩٩,٢	٧٢,٣
٤٥	٤,٥	٤١,٢	٤٦,٥	٦٦	٠,٥	٩٩,٧	٧٣,٥
٤٦	٦,٢	٤٧,٥	٤٧,٨	٦٨	٠,٢	١٠٠	٧٤,٨

يوضح الجدول رقم (١٠) مقابلة الدرجات الخام للمقياس بالدرجات المئينية والدرجات التائية (الدرجة المعيارية المعدلة) T. Score، حيث يتبين منه أن الدرجة الخام (٥١) قد حصلت على أعلى نسبة مئوية من المفحوصين لذلك فهي تعبر عن المنوال، بينما حصلت الدرجات الخام (٢٣، ٦٨) على أدنى نسبة مئوية، ويلاحظ أن النسب المئوية للدرجات الخام تبدأ متدنية ثم تأخذ في الارتفاع تدريجياً إلى أن تصل إلى أعلى نسبة مئوية عند المنوال ثم تأخذ في الانخفاض من جديد حتى نهاية الدرجات الخام، وهذا يؤكد اعتدال التوزيع التكراري لاستجابات المفحوصين على جميع فقرات المقياس. وبالنظر إلى عمود الدرجة المئينية نلاحظ أن المفحوصين ذوي المستوى المنخفض والمنخفض جداً في سمة التمرد النفسي يشكلون (٤١٪) من عينة التقنين، في حين يشكل المفحوصون ذوو المستوى المرتفع

والمرتفع جداً في هذه السمة نحو (٥٩٪) من عينة التقنين، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرة من المفحوصين يعانون من ارتفاع في نسبة التمرد النفسي لديهم، أما بالنسبة للدرجة المعيارية المعدلة للدرجات الخام الأصلية فقد أوجدتها الباحثة بهدف التخلص من المشكلات الناشئة من استخدام الدرجات المعيارية، والتخلص من الأعداد السالبة والكسور العشرية فيها؛ مما يسهل مقارنة الدرجات الخام لدى المفحوصين، ويعطي لسمة التمرد النفسي قيمةً أكثر دقة من الدرجات الخام للمفحوصين، حيث تبين أن الدرجات المعيارية المعدلة كانت أكبر من الدرجات الخام لدى ما يقرب من (٩١,٥٥٪) من المفحوصين، مما يشير إلى ارتفاع مستوى سمة التمرد النفسي لدى المفحوصين بحساب الدرجات المعيارية المعدلة أكثر مما لو حسبت بطريقة الدرجات الخام وحدها.

المقياس بصورته النهائية

توصلت الباحثة في الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس التمرد النفسي للمراهقين في المرحلة الثانوية، وفيما يلي توضيح للصورة النهائية للمقياس المقنن والمعدل على البيئة الفلسطينية بقطاع غزة وتعليمات تطبيقه وتصحيحه.

أولاً: هدف المقياس

يهدف هذا المقياس التعرف إلى مستوى التمرد النفسي لدى المراهقين في المرحلة الثانوية، وذلك بناءً على استجاباتهم عن فقرات المقياس. وتمكن هذه الأداة العاملين في مجال الإرشاد النفسي، ومجال التربية والتعليم من الوقوف على مستوى التمرد النفسي لدى المراهقين في هذه المرحلة العمرية الحرجة، ومن ثم العمل على التخفيف من مستوى التمرد النفسي لديهم بما يمكنهم من تحقيق توافق سوي مع أنفسهم ومع المجتمع، وتحقيق أفضل مستوى ممكن من الصحة النفسية.

ثانياً: الصورة النهائية للمقياس

يتكون المقياس في صورته النهائية بعد التقنين من (١٨) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد هي:

البعد الأول: "حرية الاختيار والسلوك" ويشتمل على خمس فقرات أرقامها (٥، ٧، ١٠، ١٢، ١٥).

البعد الثاني: "تقبل النصائح والإرشادات" ويشتمل على خمس فقرات أرقامها (٦، ٨، ١١، ١٤، ١٨).

البعد الثالث: "ردود الأفعال التكيفية" ويشمل (٨) فقرات أرقامها (١، ٢، ٣، ٤، ٩، ١٣، ١٦، ١٧).

وتقيس كل فقرة من فقرات المقياس أحد السلوكيات التي يمارسها المراهقون في حياتهم اليومية، والتي تعبر عن مستوى التمرد النفسي لديهم.

ثالثاً: آلية تطبيق المقياس

يمكن للباحثين أو المعلمين أو المرشدين التربويين تطبيق هذا المقياس بعد قراءة تعليماته، ويمكن تطبيقه بصورة فردية أو جماعية، وعلى الفرد المفحوص الإجابة عن فقراته بدقة، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الاختيار الذي يعتقد أنه ينطبق على سلوكياته؛ حيث وضع أمام كل فقرة من فقرات المقياس تدريجاً رباعياً (موافق بشدة، موافق، معارض، معارض بشدة)، ويفضل أن يشرف على تطبيقه عملياً فاحص متدرب يعطي مقدمةً للمفحوصين حول هدف الاختبار ودواعي تطبيقه عليهم، ويجيب عن استفسارات المفحوصين.

وعلى الشخص الفاحص أن يراعي القيام بالتالي أثناء التطبيق:

– تحديد الصف والفصل الدراسي الذي سيتم تطبيق المقياس عليه، وذلك بالتنسيق مع مدير المدرسة ومربي الفصل، والمرشد التربوي.

– تقديم التحية للمفحوصون، وإخبارهم بغرض الزيارة ومحتوى المقياس، حيث إنه يشتمل على مجموعة سلوكيات يمارسها المفحوصين في حياتهم اليومية، وعلى الفاحص ألا يخبر المفحوصين بأن المقياس يهدف لقياس مستوى التمرد النفسي لديهم.

– إبلاغ المفحوصين بأنه لا توجد هناك استجابات صحيحة وأخرى خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر فقط عن سلوكهم الحقيقي الذي يمارسونه في حياتهم اليومية والذي تمثله فقرات المقياس.

– توضيح طريقة الإجابة عن فقرات المقياس بعرض مثال على السبورة.

توضيح أنه لا يجوز وضع أكثر من إشارة أمام الفقرة الواحدة من فقرات المقياس، كما أنه يجب الإجابة عن جميع فقرات المقياس، ولا يجوز ترك أي منها دون إجابة مطلقاً.

– التوضيح أن استجابات المفحوصين غاية في السرية، وأنها لن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.

– توضيح الوقت المحدد للإجابة عن فقرات المقياس، وقيام الفاحص بضبطه منذ لحظة البدء بالإجابة عن الفقرات لدى المفحوصين وحتى انتهائهم جميعهم من الإجابة عنه.

– التنويه للمفحوصين بعدم التحدث مع بعضهم البعض أثناء الإجابة عن فقرات المقياس.
– جمع أوراق الإجابة بعد انتهاء الوقت المحدد للإجابة عن فقرات المقياس، وشكر المستجيبين على حسن تعاونهم ودقتهم في الإجابة.

رابعاً: زمن تطبيق المقياس

من خلال تطبيق الاختبار على عينة التقنين، وحساب متوسط الفترة الزمنية التي يستغرقها المفحوصون للإجابة عن فقرات هذا المقياس منذ لحظة البدء بالإجابة وحتى انتهاء آخر مفحوص من الإجابة عليه، وجد أن الفترة الزمنية المحددة لتطبيق مقياس التمرد النفسي للمراهقين هي (٢٠) دقيقة، وذلك بعد قراءة تعليمات المقياس على المفحوصين.

خامساً: تصحيح المقياس

يتكون سلم الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس من أربع مستويات للإجابة هي: (أوافق بشدة–أوافق–أعارض–أعارض بشدة)، وبهذا التدريج الرباعي تكون الباحثة قد استثنت الإجابات المحايدة لدى المفحوصين؛ مما يزيد من دقة الإحصائيات للتقنين، كما أن الباحثة لم تلتزم بالتدريج السداسي الأصلي للمقياس الأجنبي حيث إنها تعتقد أن كون التدريج رباعياً يعدّ أفضل لطبيعة المرحلة التي يمر بها المفحوصون–مرحلة المراهقة–والتي تتسم بارتفاع نسبة التردد والحيرة في اتخاذ القرار لديهم، وتقليص التدريج من سداسي إلى رباعي ربما يقلل من نسبة التردد لديهم؛ مما يزيد من دقة الإجابات لديهم أيضاً.

ويتم تصحيح فقرات المقياس على النحو التالي:

١– (٤) درجات للفقرات التي حصلت على الإجابة (أوافق بشدة).
٢– (٣) درجات للفقرات التي حصلت على الإجابة (أوافق).
٣– (٢) درجة للفقرات التي حصلت على الإجابة (أعارض).
٤– (١) درجة للفقرات التي حصلت على الإجابة (أعارض بشدة).

تحسب الدرجة الكلية للمستجيب على المقياس بجميع الدرجات التي حصل عليها على كل فقرة من فقرات المقياس، حيث إن أعلى درجة يحصل عليها المفحوص هي (٤×١٨=٧٢) درجة وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص هي (١×١٨=١٨) درجة. وتصنف الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في ضوء الوزن النسبي الفارق على النحو التالي:

٧٢–١٨=٥٤ وحيث إن المقياس مقسم إلى تدريج رباعي فإن كل تدريج قيمته تصبح ٥٤ ÷٤=١٣,٥ وعليه فإن:

١- ذوي المستوى المنخفض جداً من التمرد النفسي يحصلون على درجة١٨+١٣=٣١,٥ فأقل.

٢- ذوي المستوى المنخفض من التمرد النفسي يحصلون على درجة تتراوح من ٣١,٥ إلى ٤٥.

٣- ذوي المستوى المرتفع من التمرد النفسي يحصلون على درجة تتراوح من ٤٥ إلى ٥٨,٥.

٤- ذوي المستوى المرتفع جداً من التمرد النفسي يحصلون على درجة تتراوح من٥٨,٥ إلى ٧٢.

تعقيب وتوصيات

طبقاً لما سبق عرضه في هذه الدراسة، ترى الباحثة أن مقياس التمرد النفسي يتمتع بخصائص جيدة من حيث الصدق، والثبات، والمعيارية، والصلاحية للاستخدام والتطبيق في البيئة الفلسطينية، كما أنه يعد إضافةً علميةً جديدةً للتراث السيكولوجي في مجال القياس النفسي. وتأمل الباحثة أن يكون هذا المقياس مقدمةً وفاتحةً لدراسات أخرى جديدة في مجتمعنا الفلسطيني، تتناول ظاهرة التمرد النفسي لدى المراهقين وعلاقتها ببعض المتغيرات في بيئتنا الفلسطينية؛ وبخاصة أنّ نتائج تقنين المقياس قد كشفت عن ارتفاع نسبة التمرد النفسي لدى المراهقين، بالإضافة إلى أننا نعيش أوضاعاً اقتصاديةً، واجتماعيةً، وسياسيةً صعبة يمكن أن تكون تربةً خصبة للتمرد النفسي لدى الناشئة في هذه الفترة الحرجة، فالأمر يتطلب المزيد والمزيد من الدراسات المتخصصة والمتعمقة في هذا المجال، كأن يتم البحث في أكثر المسببات والعوامل فاعليةً في حدوث ظاهرة التمرد النفسي لدى المراهقين في البيئة الفلسطينية وعلاقتها ببعض المتغيرات كسمات الشخصية المختلفة، والمستوى الاقتصادي، وأساليب المعاملة الوالدية وغيرها من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في نسبة انتشار هذه الظاهرة وأن تلقي مزيداً من الضوء عليها والفهم لها.

المراجع

أبو جادو، صالح (٢٠٠٧). **علم النفس التطوري الطفولة والمراهقة**. عمان: اليونسكو. دار المسيرة .

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩١). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو ناهية، صلاح (١٩٩٤). **القياس التربوي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

بهادر، سعدية (١٩٩٤). **علم نفس النمو**. القاهرة: مطبعة المدني–المؤسسة السعودية بمصر.

الدوسري، إبراهيم (٢٠٠٠). **الإطار المرجعي للتقويم التربوي**. الكويت: المركز العربي للبحوث التربوية.

الريماوي، محمد (٢٠٠٣). **علم نفس النمو. الطفولة والمراهقة**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

السنبل، عبد العزيز (٢٠٠٥). تقنين مقياس مدى التكيف لدى الدارسين في مراكز محو الأمية وتعليم الكبار في مدينة الرياض، **مجلة كلية التربية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (٢٢)، ١–٤٣.

السويدي، علي (٢٠٠٦). **كيف تتعامل مع أبنائك المراهقين. كلية العلوم الصحية للبنين**. جدة: مسترجع من الموقع: www.ghrib.net.

السيد، فؤاد (١٩٧٨). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الشربيني، مروة (٢٠٠٦). **المراهقة وأسباب الانحراف**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٢). **موسوعة علم النفس الحديث**. المجلد الثامن. التربية النفسية للطفل والمراهق. بيروت: دار الراتب الجامعية.

دالين، فان وبولد، ديدب، ترجمة: محمد نبيل نوفل وآخرون (١٩٩٣). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

زهران، حامد (١٩٨٤). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (١٩٨٥). **علم نفس النمو** . الطفولة والمراهقة. القاهرة: عالم الكتب.

زهران، حامد (١٩٨٨). **التوجيه والإرشاد النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

شيفر وولمان، (١٩٩٩). **سيكولوجية الطفولة والمراهقة–مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها**. (ترجمة سعيد حسني العزة). القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عثمان، سيد (١٩٩٤). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

عسلية، محمد والبنا، أنور (٢٠٠٥). **علم النفس الاجتماعي**. القاهرة: هيئة الكتاب الجامعي. جامعة الأقصى.

عفانة، عزو (١٩٩٧). **الإحصاء التربوي والإحصاء الاستدلالي**. غزة: مطبعة مقداد.

غنيم، أحمد (١٩٨٥). **تطبيقات على ثبات الاختبار**. القاهرة: مكتبة الشروق.

فرج ، صفوت (١٩٨٩). **القياس النفسي**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

Abdeen, Z .(2008). Psychological reactions to Israeli occupation: findings from the national study of school–based screening in Palestine. **International Journal of Behavioral Development, 32**(4), 290-297.

Bischoff, M. (1997). **Predictions of client resistance in the counseling interaction.** Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urbana-Champaign.

Buboltz, J., Walter C., Williams, D., Thomas, A., Seemann, E., Soper, B. & Woller, K .(2003). Psychological reactance in college students; Family of origin predictors. **Journal of Counseling and Development, 81**(3)1167-1178.

Capron, C., Christiane.T. & Carine, D. (2007). Brief report: Effect of menorrheal status & family structure on depressive symptoms and emotional/behavioral problems in young adolescent girls. **Journal of Adolescence, 30**(1), 175-179.

Donnell, A., Tomas, A., Buboltz, J. & Walter, C. (2001). Psychological reactance: Factor structure & internal consistency of the questionnaire for the measurement of psychological reactance, **Journal of Social Psychology. 141**(5), 679-687.

Eugene, A., Trickett, P., Mennen, F., Saltzman, W. & Zayas, L. (2007). Maternal depression adolescent behavior problems: An examination of mediation among immigrant Latino mothers and their adolescent children exposed to community violence. **Journal of Interpersonal Violence, 22**(10), 1227-1249.

Hellman, C. & McMillin, W. (1997). The relationship between psychological reactance and self-esteem. **Journal of Social Psychology, 137**(1), 135-138.

Hockenberry, S. & Billingham, E. (1993). Psychological reactance and violence within dating relationships, **Psychological Reports, 13**(3)1203-1215.

Hong, S. & Ostini, R. (1989). Further evaluation of Merz's psychological reactance scale. **Psychological Reports,** (64), 707-710.

Johnson, P., Bubolts, J. & Walter, C. (2000). Differentiation of self and psychological reactance. contemporary family therapy. **An international Journal, 22**(1), 91.

Joubert, E. (1995). Relationship among self-esteem, psychological reactance, and other personality variables. **Psychological Reports,** (66), 1147-1151.

Mario, A., Cookston, T. (2007). Violent victimisation, agression & parent–adolescent relation: qualité printing as buffer for violent y victimaires youth. **Journal of Youth & Adolescence, 36**(5), 635-647.

Merz, J. (1983). Fragebogen zur messung der psychologischen reaktanz **Questionnaire for Measuring Psychological Reactance.** Diagnostician, (29), 75-82.

Nachimias, D. & Nachimias, C. (1981). **Research methods in the social sciences**, New York: Martin Press.

Quick, B. & Stephenson, M. (2007). Further Evidence that Psychological Reactance Can Be Modeled as a Combination of Anger and Negative Cognitions. **Communication Research, 34**(3), 255-276.

Seemann, E., Buboltz ,W. C., Thomas, A., Soper, B. & Wilkinson, L. (2004). Ethnic and gender differences in psychological reactance: **The Importance of Reactance in Multicultural Counseling, 17**(2)167-176.

Seemann, E., Buboltz, W. C., Thomas, A. & Soper, B. (2005). Normal Personality Variables and their Relation ship to psychological Reactance. **Individual Differences Research, 3**(2), 88-98.

Sung, H., Giannakopoulos. E., Laing, D., Williams, N. (1994). Psychological Reactance: Effects of age and Gender. **Journal of Social Psychology, 134**(2), 223-228.

Susan, P., Neumark, S., Dianne H., Peter J. & Eisenberg, M. (2006). Body Dissatisfaction Prospectively Predicts Depressive Mood and low self-Esteem in Adolescent Girls and Boys. **Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35**(4)539-549.

Thomas, A., Donnell, A., Buboltz, J. & Walter C. (2001). The Hong Psychological Reactance Scale: A confirmatory factor analysis. **Measurment & Evaluation in Counseling & Development, 34**(1), 2-12.

Tucker, K., & Byers, Y. (1987). Factorial validity of Merz's psychological reactance scale. **Psychological Reports, 61,** 811-815.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية

د. تيسير محمد الخوالدة
قسم أصول التربية والإدارة التربوية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

د. أكرم عبد القادر أبو إسماعيل
وزارة التربية والتعليم
عمان- الأردن

د. صدام راتب دراوشة
المركز العربي للدراسات والاستشارات
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية

د. تيسير محمد الخوالدة
قسم أصول التربية والإدارة التربوية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

د. أكرم عبد القادر أبو إسماعيل
وزارة التربية والتعليم
عمان- الأردن

د. صدام راتب دراوشة
المركز العربي للدراسات والاستشارات
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية. ولتحقيق هدف الدراسة صممت استبانة من (٤٧) فقرة موزعة على أربعة مجالات، وبعد التحقق من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (٥٢٠) طفلا، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية كانت بشكل عام مرتفعة. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم الثقافية والمجالات الكلية تعزى لمتغير مكان السكن ولصالح سكان المدن. ووجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة للحقوق التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية تبعاً لمتغير دخل الأسرة ولصالح من دخلهم أكثرمن (٦٠٠) دينار.

وفي ضوء النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أبرزها حث الآباء على التواصل مع الإدارة المدرسية لمتابعة المستوى الدراسي لأبنائهم.

الكلمات المفتاحية: أصول التربية، حقوق الأطفال، الأسرة، الأردن.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٢/٢٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٦/٢١م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

The Degree to which Jordanian Families Children Enjoy Educational Cultural, Psychological, Social, and Civil Rights

Dr. Taiseer M. AL-Khawaldeh
College of Educational Studies
Amman Arab University for Graduate Studies

Dr. Akram Abo Ismaeel
Ministery of Education
Amman- Jordan

Dr. Saddam R. Darawsheh
Center for Studies & Consultation
Amman Arab University for Graduate Studies

Abstract

The study aimed at examining the degree to which children of Jordanian families enjoy their educational, cultural , psychological , social , and civil rights. The researchers designed an instrument consisting of (47) items covering four domains. After verifying the validity and reliability of the instrument, it was applied on a sample of (520) subjects which was chosen randomly.

The study appealed that the degree of enjoyment of Jordanian families children of their educational, cultural , psychological , social , and civil rights was high. There were statistically significant differences in the degree of enjoyment of educational, cultural , psychological , social , and civil rights attributed to gender in favor of females. There were statistically significant differences in the degree of enjoyment of cultural rights and the overall fields attributed to place of residence in favor of urban areas residents. Also , there were no differences in the educational , psychological social , and civil fields between city and village residents. The tindinges reveled There were significant differences in the degree of enjoyment of educational cultural, psychological, social , and civil rights due to income of family in favor of families with more than (600 JD) income.

The study came out with some recommendations, the most important of which was motivating parents to keep in touch with their children's administrative and instructional staff.

Key words: foundations of education, children rights, family, Jordan.

درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية

د. تيسير محمد الخوالدة
قسم أصول التربية والإدارة التربوية
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

د. أكرم عبد القادر أبو إسماعيل
وزارة التربية والتعليم
عمان- الأردن

د. صدام راتب دراوشة
المركز العربي للدراسات والاستشارات
جامعة عمان العربية للدراسات العليا

المقدمة

الطفولة عنوان النقاء والصفاء، تتجلى فيها إبداعات الخالق سبحانه وتعالى في الإنسان، وتتزين بأبهى الحلل والجواهر، وتتطيب بأجمل المعاني. وتعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل في حياة الإنسان إذ إنها الأكثر تأثيرا في تشكيل شخصيتة، وتحديد مسار حياته كلها.

ويزيد من أهمية مرحلة الطفولة أن هناك العديد من الخصائص ومجالات النمو التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمرحلة الطفولة التي تحتاج إلى عناية الوالدين وأفراد المجتمع كافة؛ لكي يتمكن الأطفال من استثمار هذه الخصائص ومجالات النمو المتعددة، من تحقيق الكثير من الصفات الإيجابية في شخصية الطفل (الشدي، ٢٠٠٦)

وعملت الأمم والمجتمعات على مر العصور، وأدرك الفلاسفة والمنظرون، أنَّ أسرار قوة الحضارات تتجسد في مقدرة كل منها على العناية والاهتمام بصغارها وتفجر طاقاتهم وصقل مواهبهم. فالخطاب الحضاري الموجه اليوم للأمم والشعوب يتمثل بتوفير الشروط اللازمة لتحقيق نمو متكامل للأطفال وإطلاق مواهبهم، لأن طاقات الأمم الإبداعية والابتكارية كامنة في أطفالها، بوصفهم ينبوع كل إبداع وعطاء وجمال (وطفة والرميضي، ٢٠٠٤).

ونصت المواثيق الدولية على حقوق الأطفال المتعددة، ومن هذه المواثيق إعلان جنيف لحقوق الطفل عام ١٩٣٤م، وإعلان حقوق الطفل الذي أطلقته الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام ١٩٥٩، وإعلان الأمم المتحدة لوثيقة حقوق الطفل سنة ١٩٨٩م. فقد ركزت هذه المواثيق جميعها على إعداد الطفل إعداداً كاملا ليحيا حياة فردية في المجتمع، وتربيته بروح المثل العليا، وخصوصا بروح السلم والكرامة والتسامح والحرية والمساواة والإخاء. وأشارت إلى أهم الحقوق التي يحتاجها الأطفال، الذين هم دون الثامنة عشرة من عمرهم، وهذه

الحقوق هي: حق الطفل في البقاء، والتطور والنمو إلى أقصى حد، والحماية من التأثيرات المضرة، وسوء المعاملة والاستغلال، والمشاركة الكاملة في الأسرة، وفي الحياة الثقافية والاجتماعية (علي، ٢٠٠٧).

ويعد حق الحياة أول الحقوق الأساسية للإنسان وأهمها، وبعده تبدأ سائر الحقوق. و نظر الإسلام إلى هذا الحق نظرة تقديس. قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم) «كل المسلم على المسلم حرام، دمه وماله وعرضه، ثم جاءت المواثيق المعاصرة تؤكد حق الحياة، فنص الإعلان العالمي لحقوق الإنسان على ذلك، فقال «لكل فرد الحق في الحياة وسلامة شخصه» (المادة ٣). ونص الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان على هذا الحق بصفة إسلامية فقال «الحياة هبة الله، وهي مكفولة لكل إنسان، وعلى الأفراد والمجتمعات والدول حماية هذا الحق من كل اعتداء عليه، ولا يجوز إزهاق روح دون مقتضى شرعي». (الريسوني والزحيلي، ٢٠٠٢ ص١٠٢).

ومن المبادئ التي نادى بها إعلان حقوق الأطفال، حق الطفل في التمتع بكافة الحقوق دون أي تمييز بسبب العنصر أو اللون أو الجنس أو اللغة، وحقه في التمتع بالحماية القانونية لمساعدته على النمو بصورة تتفق مع حريته وكرامته، وحقه في المحبة، والتمتع بالرعاية الوالديه، وحقه في التعليم، وحقه في اللعب والاستجمام، كما له الحق في الحماية القانونية من الاستغلال والإهمال والقسوة (Children Rights, 2001).

ويثير موضوع حقوق الإنسان اهتمام الباحثين والمفكرين والتربويين والقانونيين والسياسيين على مر العصور، والسبب في ذلك أن الإنسان يتطلع دوما للحياة الحرة والسعيدة. وأن الأفراد والمجتمعات تعاني باستمرار من القهر والاضطهاد والتسلط والاستبداد. لذا نجد أن الشعوب تناضل من أجل الحصول على حقوقها.

وقد حظي موضوع حقوق الأطفال باهتمام عالمي مما جعل الدول بمؤسساتها المختلفة تتحمل الالتزام والمسؤولية لضمان حقوق الأطفال في جوانبها المتعددة.

ويحرص الأردن على تمتع الأطفال بحقوقهم المتعددة، والالتزام بالإعلان العالمي لحقوق الطفل، لذلك صادق على اتفاقية حقوق الطفل عام ١٩٩١ م، وأكد التزامه بصون هذه الحقوق.

وأولت الأسرة في الأردن، كونها النواة الأساسية للمجتمع، الحماية والمساعدة للأطفال، وتحقيق الأمن والآمان لهم، وتوفير مستلزمات الحياة، ومنحهم حقوقهم كاملة. وربما يتفاوت ذلك من أسرة إلى أخرى، ويعود ذلك إلى أسباب متعددة من أبرزها: الوضع الاقتصادي،

وأسلوب التنشئة الذي يتنباه الوالدان، وغيرها من الأمور.

وعملت المدرسة على استكمال مسيرة الأسرة في تلبية الحاجات الأساسية للطفل وتنمية شخصيته في جميع جوانبها العقلية والانفعالية والاجتماعية والنفسية، فهي تعمل على توفير متطلبات المتعلمين من الأطفال، وتوفر لهم المناهج والكتب والمعلمين، وتحرص على إعدادهم وصقلهم وتثقيفهم، وتأمين بيئة تعلم سليمة من أجل أن ينهلوا من معين العلم والمعرفة.

ويشير بيرسكايتين (Burskaitiene, 2008) إلى أن الهدف الرئيس للنظام التربوي هو اكتشاف مواهب الطفل وتطوير قدراته وإعداده لحياة فعالة، وتعليمه احترام أسرته والهوية الثقافية والعادات والقيم.

وبعد الرجوع إلى البحوث التربوية العربية والأجنبية، تم حصر مجموعة من الدراسات المرتبطة بموضوع حقوق الأطفال، وجاء عرضها من الأقدم إلى الأحدث، وهذه الدراسات هي:

دراسة محاسنة (١٩٩٩) التي هدفت إلى تعرف الإسهامات التي تقدمها الأسرة في مجال التفوق الدراسي لأبنائها، والمقارنة بين إسهامات أسر الطلبة المتفوقين وأسر الطلبة الضعاف. ولتحقيق هذا الهدف اختيرت مجموعتان من الطلبة وأسرهم، في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة جرش للعام الدراسي ٩٨/١٩٩٩م. وطورت استبانة لقياس الإسهامات الأسرية في مجال التفوق الدراسي للأبناء، وطبقت هذه الاستبانة على (٢١٦) أسرة من أسر الطلبة المتفوقين، و(٢١٦) أسرة من أسر الطلبة الضعاف.

وتمثلت إسهامات أسر الطلبة المتفوقين لأبنائها في تشجيع الأبناء على رفع مستوى تحصيلهم الدراسي، واستخدام أسلوب التفاعل الديمقراطي معهم، ومساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة، وإكسابهم المهارات الدراسية. أما الإسهامات التي تقدمها أسر الطلبة الضعاف لأبنائها فتمثلت في إجبارهم على الدراسة لرفع مستوى تحصيلهم الدراسي، واستخدام أسلوب التوبيخ حيال سلبياتهم، وإهمال طلباتهم واحتياجاتهم المدرسية، واستخدام أسلوب العقوبات مع الأبناء عند تقصيرهم.

ودراسة ماريان (Marian, 2000) التي هدفت إلى معرفة حقوق الأطفال المدنية والتربوية في هولندا.، وجرى استخدام الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة، وشملت عينة الدراسة مجموعة من الأطفال في المرحلة الثانوية، وجاءت أبرز النتائج مشيرة إلى أنَّ ممارسة الأطفال في المرحلة الثانوية في هولندا لحقوقهم المدنية والتربوية كانت عالية.

وأجرت منظمة إس سي آي (CSA, 2002)، وهي إحدى المنظمات غير الحكومية

الأسترالية دراسة في بنغلادش، هدفت إلى معرفة ممارسة الأطفال لحقوقهم التربوية والنفسية والاجتماعية، بحسب اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الإنسان. وشملت عينة الدراسة ٤٢ ألف طفل تتراوح أعمارهم من ٦– ١٤ سنة، إذ جرى استخدام الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة. ومن أبرز النتائج التي جاءت بها الدراسة: أن ممارسة الأطفال لحقوقهم التربوية والنفسية والاجتماعية تتراوح ما بين المتوسطة والمرتفعة.

وهدفت دراسة خليل (٢٠٠٦) إلى تعرف الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية، واتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩م، إذ بينت أن الإسلام قد عالج حقوق الطفولة من جميع جوانبها قبل الولادة وبعدها، حتى ينشأ الطفل التنشئة الصحيحة السليمة. وبينت الدراسة أن نصوص اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩، وإن عالجت بعض قضايا الطفولة، لم تضع طرق الوقائية منها. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها:

– أن الدين الإسلامي عالج الفرد من قبل ولادته حتى انتهاء أجله.

– عالجت الشريعة الإسلامية المتطلبات النمائية للفرد بالقدر المطلوب والكيفية الملائمة.

– هناك عجز في مواد حقوق الطفل التي تشبع الحاجات النفسية والاجتماعية في اتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٠م، ومن ثم فهي بحاجة إلى تعديل.

وأجرت منظمة العفو الدولية (Amnesty International, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن انتهاكات حقوق الأطفال في الفلبين. واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي، وذلك بجمع الدراسات السابقة المتعلقة بأطفال الفلبين. وأظهرت نتائج الدراسة أن الأطفال في الفلبين يقومون بالتسول لهدف الحصول على الطعام. ونتيجة لهذا التسول فإنهم يرمون داخل السجون، ويكونون عرضة للإهانة وسوء المعاملة، من حيث تعرضهم للحروق الجسدية نتيجة لحروق الدخان، أو تعرضهم للصدمات الكهربائية والاغتصاب والإيذاء الجسدي، وكل هذا نتيجة لعدم وجود عائلات لهم، أو أفراد يهتمون بتربيتهم.

وأجرى بني حمد (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تطبيق حقوق الطفل، بحسب ميثاق الأمم المتحدة في المدارس الخاصة بمدينة عمان، كما يراها المعلمون في تلك المدارس. ولتحقيق هذا الغرض اختيرت عينة مكونة من (٢٧٠) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تطبيق فعلي لحقوق الطفل في الأردن في مجالات :الحياة والتعليم والترفية، وحماية الطفل من جميع أشكال الاضطهاد والاستغلال،وحريته في إبداء الرأي. وأظهرت نتائج الدراسة أيضاً مجموعة من الثغرات منها :أن التأمين الصحي لا يشمل الأطفال الذين تزيد أعمارهم على ٥ سنوات، وعدم وجود إحصائيات شاملة دقيقة تحدد حجم مشكلة الإعاقة. ومازال الوعي والمعرفة بحقوق الطفل دون المستوى المطلوب

للمعلمين، كذلك فإن جانب حرية التعبير مازال ضعيفاً، ولا يعبر الطفل عن رأيه حسبما أظهرت الدراسة.

وأجرى ألمند وإدلاند (Almond & Edland, 2006) دراسة في جامعة كولومبيا في أمريكا، هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الأطفال الذين ولدوا في أمريكا، وينحدرون من نسل آسيوي: هندي أو كوري أو صيني، لحقوقهم المدنية والنفسية. وشملت عينة الدراسة ٢٠٠ أسرة تحوي أطفالاً ينحدرون من سلالات أسيوية، إذ استخدمت المقابلة والاستبانة لتحقيق هدف الدراسة. وكانت أبرز النتائج أن ممارسة الأطفال الذين ينحدرون من سلالات أسيوية لحقوقهم متدنية مقارنة بالأطفال الذين ينحدرون من سلالات أمريكية.

وأجرى كيلكيللي (Kilkelly, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العوائق التي تحول دون تمتع الأطفال الايرلنديين بحقوقهم. واستخدمت الدراسة أسلوب المنهج التحليلي وذلك بجمع الدراسات السابقة. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يتم تجاهل الأطفال بدرجة كبيرة في الناحية السياسية و القانونية، وعملية صنع القرار بسبب نقص المؤسسات السياسية التي تستمع لأراء الأطفال، و غياب الهيئات التي تنسق عملية حصول الأطفال على حقوقهم، و لم يتم حماية واضحة لحقوق الأطفال في الدستور الايرلندي. وأظهرت النتائج أن هناك غيابا تاما للخدمات المساندة للأطفال، وبخاصة حالات الصحة العقلية، و الانهيار الأسري، وصحة المراهقين بما في ذلك المعالجة من المخدرات و الصحة الجنسية. وأن الأطفال لا يتمتعون بحقوقهم الكاملة وخصوصا في الرعاية المبكرة، والتعليم، والجوانب النفسية.

وأجرت النعيمات (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى وصف أنماط مشاركة الأسرة في التعلم المدرسي، والعوامل المحددة لها، وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية، وبالتحصيل في القراءة والرياضيات. وتألفت عينة الدراسة من (١٤٩) طالباً وطالبة من الصف الثالث وأسرهم ومعلميهم، اختيروا بطريقة عشوائية من مدارس مديرية تربية عمان الثانية في العام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مشاركة الأسرة في التعلم المدرسي تتضمن أنماطاً متعددة من المشاركة في تعلم الطفل في البيت وفي المدرسة. وأكدت النتائج أيضاً توظيف الآباء لاستراتيجيات معينة أثناء مشاركتهم، تعزز من نمو الطفل وتطوره الأكاديمي والاجتماعي، بما فيها نمذجة سلوكات معرفية واجتماعية، وتعزيز محاولات الطفل، وتشجيعه وتعليم الطفل المباشر.

وأجرى هاروت وآخرون (Hart, MCconnachie, Upton & Watt, 2008) دراسة في جامعة أكسفورد في أمريكا، هدفت إلى معرفة مدى ممارسة الأطفال لحقوقهم النفسية

والاجتماعية. وشملت عينة الدراسة ٢٣٣٨ طفلاً واستخدمت الاستبانة لتحقيق هدف الدراسة. وكانت أبرز النتائج أنّ غالبية الأطفال المنحدرين من أسر ذات طبقة اجتماعية متدنية يعانون من تدني ممارستهم لحقوقهم النفسية والاجتماعية.

و يلاحظ من الاستعراض السابق للدراسات بان الدراسات تناولت موضوع حقوق الأطفال بصورة تحليلية، سواء ما كان منها من مواثيق وإعلانات عالمية خاصة بحقوق الطفل أم ما يتعلق منها بحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية. وأفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأداة،وإجراء المقارنات بين هذه الدراسة والدراسات السابقة. وتميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت شريحة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من ١٧–١٨ سنه، حيث يتشكل الوعي بالحقوق لدى هذه الشريحة، التي تستطيع الإجابة عن الاستبانة، والتعبير عن رأيها بصورة أنسب من الأطفال الأصغر منهم عمرا. لذا جرى استفتاؤهم بدرجة تمتعهم بحقوقهم المتعددة. وكذلك تناولت عددًا من المجالات والمتغيرات التي لم تتناولها الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

تناولت مؤسسات المجتمع المدني في الآونة الأخيرة، وعلى مستوى العالم أهمية ممارسة الأطفال لحقوقهم المتعددة، ومنها حقوقهم التربوية والثقافية والاجتماعية والنفسية والمدنية. وكذلك حثت الديانات السماوية على هذه الحقوق، وبخاصة الإسلام الذي اهتم بحقوق الطفل منذ تكوينه الأول بل حتى قبل تكوينه. وأنزل هذه الحقوق منزلة عظيمة لا يجوز التهاون بها أو المساس بها، وذلك لبناء جيل سليم يستطيع حمل رسالة الإسلام، والاستخلاف في الأرض، ويحمل هذه الأمانة بكل قوة واقتدار، ويؤسس لحياة نبيلة تقوم على العدل والمساواة والإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله واليوم الآخر والقضاء والقدر خيره وشره، متطلعاً إلى جنة الخلد في الحياة الآخرة الأبدية.

وللوقوف على حقيقة تمتع الأطفال بحقوقهم المتعددة لا بد من إجراء دراسات ميدانية نستفتي فيها الأطفال للتعرف إلى درجة تمتعهم بهذه الحقوق. وهذا بدوره يعطي مؤشرا أوليا على مدى اقتراب الأطفال أو ابتعادهم عن الوضع المأمول من حقوقهم. من هنا جاءت هذه الدراسة لتسد النقص في هذا الميدان، وتكشف عن واقع تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم المتعددة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية. وتعرف دلالة الفروق في درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية تبعاً لمتغيرات الجنس، والكلية،ومكان السكن،ودخل الأسرة.

أسئلة الدراسة

أجابت الدراسة عن الأسئلة آلاتية:

١. ما درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية؟

٢. هل تختلف درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية باختلاف: الجنس، ومكان السكن، ودخل الأسرة ؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله، والمتعلق بحقوق الأطفال، في الوقت الذي تتسابق فيه الدول والمجتمعات للحديث عن حقوق الإنسان والمرأة والطفل. ومن المؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة مؤسسات المجتمع المدني، ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، وعلى رأسها الأسرة والمدرسة للوقوف على حقيقة تمكن الأطفال من الحصول على حقوقهم المتعددة. ويؤمل أن يستفيد منها أيضا القائمون على التخطيط في مجالات التنمية البشرية، والقائمون على مؤسسات التعليم في الأردن، لمعرفة الحقوق التي يجري التركيز عليها بشكل كبير أكثر من غيرها، والمحافظة على مستوى الحقوق التي يتمتع بها الأطفال بدرجة عالية.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة وفق المحددات الآتية:

١ـ اقتصرت هذه الدراسة على الأطفال في الأسر الأردنية ممن أعمارهم (١٧ ـ ١٨) سنة. الدارسين في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي في المدارس الأردنية، في خمس محافظات من محافظات المملكة وهي : العقبة، وعمان،والزرقاء، وجرش، والمفرق، إذ مثلت ألاقا ليم

الثلاثة في الأردن (الشمال والوسط والجنوب)، للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.
٢ـ وتحددت الدراسة بالاستبانة التي قام الباحثون بإعدادها.

مصطلحات الدراسة

وردت في هذه الدراسة بعض المصطلحات التي لابد من تعريفها ومنها:

الحقوق: وتعرف بأنها مجموعة المطالب الواجبة للإنسان ليعيش حراً بعيداً عن الظلم والاستبداد، ومصدرها القرآن والسنة وما وضعه المشرعون على شكل نقاط محددة. وتقاس بالأداة التي أعدت لهذه الغاية، واشتملت على الحقوق الآتية:

الحقوق التربوية: وتشمل تعليم الأطفال آداب الإسلام، والتشجيع على مواصلة التعليم، وتوفير الأجواء المناسبة للدراسة،واستخدام أسلوب التربية بالحوار وبالقصة،....وغير ذلك.

الحقوق الثقافية: وتشتمل على احترام رأي الأطفال وإتاحة المجال لهم للتعبير عن آرائهم، وتوجيههم نحو الحصول على المعلومات الثقافية المفيدة والبرامج التلفزيونية الثقافية.

الحقوق النفسية: وتشتمل على معاملة الوالدين للأطفال باللين والرحمة والسماح لهم بالترفيه عن أنفسهم والابتعاد عن إكراههم على أمور لا يرغبون فيها، و التعامل معهم بأسلوب حضاري عند ملاحظتهم تصرفات غير مناسبة

الحقوق الاجتماعية والمدنية: وتشمل تلبية احتياجات الأطفال الأساسية (المصروف اليومي، والوضع الصحي، والغذاء، والدواء، وما إلى ذلك)، وتشجيعهم على الالتزام بالقيم النبيلة كالصدق، والأمانة، والنزاهة، وتنمية العادات الاجتماعية الطيبة،و مشاركتهم في القرارات العائلية.،....وغير ذلك.

الطفل: ويعني بحسب تعريف اتفاقية حقوق الطفل الصادرة عن الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة (الأمم المتحدة، ١٩٨٩).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تضمن هذا الجزء الإجراءات التي تتعلق بتصميم الدراسة وتنفيذها، من حيث منهج الدراسة، وتحديد مجتمع الدراسة، وعينتها، وأداة الدراسة،والتحقق من صدقها وثباتها، بالإضافة إلى إجراءات الدراسة ، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في استخراج النتائج.

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من الأطفال في الأسر الأردنية من عمر (١٧ ـ ١٨) سنة. الدارسين في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي في المدارس الأردنية، في خمس محافظات من محافظات المملكة وهي : العقبة، وعمان،والزرقاء، وجرش، والمفرق، إذ مثلت ألاقا ليم الثلاثة في الأردن (الشمال والوسط والجنوب) والبالغ عددهم (١٥٥١٠٧). في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م.(تقرير دائرة الإحصاءات الأردنية لعام ٢٠٠٧)

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٥٢٠) طفلاً، من الأطفال في الأسر الأردنية من عمر (١٧ ـ ١٨) سنة. الدارسين في الصفين الأول الثانوي والثاني الثانوي في المدارس الأردنية، في خمس محافظات من محافظات المملكة وهي : العقبة، وعمان،والزرقاء، وجرش، والمفرق، إذ مثلت الأقاليم الثلاثة في الأردن (الشمال والوسط والجنوب) للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، اختيروا بالطريقة الطبقية العشوائية. ويبين الجدول رقم (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الإقليم والجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة : حسب الإقليم والجنس

الإقليم / الجنس	الشمال	الوسط	الجنوب	المجموع
الذكور	٥٥	٩٠	٤٠	١٨٥
الاناث	٨٥	١٩٠	٦٠	٣٣٥
المجموع	١٤٠	٢٨٠	١٠٠	٥٢٠

أداة الدراسة

بنيت أداة الدراسة بمراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة بموضوع الحقوق، مثل الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل (١٩٨٩)، والشدي (٢٠٠٦)، وعلي (٢٠٠٧)، وبندق (٢٠٠٤)، وبكاتسروم (Backstrom, 1992)، والمقوسي (١٩٩٧). واشتملت الأداة في صورتها النهائية على(٤٧) فقرة، موزعة على أربعة مجالات. وأعطي لكل فقرة من الفقرات وزناً مدرجاً وفق سلم ليكرت الخماسي، لتقدير درجة التمتع لكل فقرة.

صدق الأداة

جرى التثبت من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص، مكونة من (١٠) محكمين مختصين بأصول التربية والإدارة التربوية وعلم النفس التربوي، ممن لديهم الكفاءة والخبرة في جامعة عمان العربية للدراسات العليا والجامعة الأردنية. لإبداء الرأي في كل مجال من المجالات التي وضعت الأداة لقياسها، وإبداء الرأي كذلك في فقرات كل مجال، من حيث ملاءمة الفقرات لمجالات الدراسة، ووضوحها، وسلامة الصياغة اللغوية، وأجريت التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين الذين وافقوا على جميع الفقرات سوى بعض التعديلات الطفيفة في الصياغة، التي أخذ بها الباحثون، وقد عدت موافقة المحكمين على فقرات الأداة وإجراء التعديلات عليها دليلاً على صدقها. وبقيت الاستبانة في صورتها النهائية على (٤٧) فقرة، في ضوء اقتراحات لجنة المحكمين وملحوظاتهم.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات الأداة، استخدمت طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test- retest)، إذ وزع الباحثون الأداة على (٣٠) طفلاً من خارج عينة الدراسة، وإعادة تطبيقها عليهم بعد مضي أسبوعين. وبعد ذلك جرى احتساب معامل الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي لأداة الدراسة (٠,٨٩) وهذا يمثل ثباتا عاليا.

إجراءات التنفيذ

بعد التحقق من صدق أداة القياس وثباتها، وتحديد عينة الدراسة، وزعت الاستبانات على أفراد عينة الدراسة. وبلغ عدد الاستبانات العائدة (٥٢٠) استبانة، وأدخلت البيانات إلى الحاسوب، وتمّ تحليلها بحسب الطرق الإحصائية المناسبة.

المعالجة الإحصائية

استخدمت المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالتساؤلات الرئيسة للدراسة، وهي:

١- للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية.

٢- للإجابة عن السؤال الثاني استخدم اختبار ت (t-test) لمتغيري الجنس ومكان السكن، واستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير دخل الأسرة، واستخدم اختبار شافيه (Scheffe) لمعرفة الفروق البعدية.

واعتمد الباحثون درجة التمتع بالحقوق وفقا للمعيار الآتي: الدرجة المنخفضة (من١ - ٢,٣٣)، والدرجة المتوسطة (من ٢,٣٤- ٣,٦٧)، والدرجة العالية (من ٣,٦٨- ٥).

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة ومناقشتها، وجرى عرضها وفقا لتسلسل اسئلتها، وذلك على النحو الآتي :

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية والمدنية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحددت الرتب والدرجة. والجدول رقم (٢) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية مرتبة تنازليا

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
٤	الحقوق الاجتماعية والمدنية	٤,٢٥	٠,٧١	١	مرتفعة
١	الحقوق التربوية	٤,١٢	٠,٦٢	٢	مرتفعة
٣	الحقوق النفسية	٤,١٢	٠,٦٩	٢	مرتفعة
٢	الحقوق الثقافية	٣,٧٦	٠,٧٤	٤	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٤,٠٧	٠,٦٠		مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (٢) أن درجة تمتع الاطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٧)، والانحراف المعياري (٠,٦٠). وجاءت جميع مجالات الأداة بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٤,٢٥– ٣,٧٦). وجاء مجال الحقوق الاجتماعية والمدنية في الرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤,٢٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٧١). وفي الرتبة الثانية جاء مجال الحقوق التربوية، ومجال الحقوق النفسية، بمتوسط حسابي قدره (٤,١٢)، وانحرافين معياريين (٠,٦٢)، و(٠,٦٩) على التوالي، وفي الرتبة الرابعة والأخيرة مجال الحقوق الثقافية بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٦)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٤). و يعزى ذلك إلى أسباب متعددة، من أبرزها ما يأتي:

١ـ تأثر الأسر الأردنية بتعاليم الدين الإسلامي الحنيف الذي يحث على منح الاطفال حقوقهم بصورة كاملة غير منقوصة. فالآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة التي تحث على ذلك كثيرة جاءت لتؤكد أهمية هذه الحقوق، سواء أكان الحق في حياة كريمة، أم الحق في اختيار

اسم مناسب،أم الحق في عيش كريم،أم الحق في التعليم،أم الحق في التثقيف، أم الحق في التمتع بالحرية. ومن الأمثلة على ذلك قوله تعالى "ولينفق ذو سعة من سعته ومن قدر عليه رزقه فلينفق مما أتاه الله"(سورة لقمان، الآية ٧)، وقوله تعالى "ولا تقتلوا أولادكم من إملاق نحن نرزقكم وإياهم" (سورة الأنعام، الآية ١٥١) وقوله تعالى "وإذ قال لقمان لابنه وهو يعظه يا بني لا تشرك بالله إن الشرك لظلم عظيم" (سورة لقمان، الآية ١٣). وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم " (رواه ابن ماجه)، وقوله "من خرج في طلب العلم كان في سبيل الله حتى يرجع"(رواه الترمذي). وقوله "إنكم تدعون يوم القيامة بأسمائكم وبأسماء آبائكم، فأحسنوا أسماءكم"، وقوله "أكرموا أولادكم وأحسنوا أدبهم".(رواه أحمد والترمذي) وقوله عليه السلام (كلكم راع وكلم مسؤول عن رعيته، فالوالد راع في أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة راعية في مال زوجها وولده ومسؤولة عن رعايتها..." (متفق عليه)، وقول سيدنا عمر بن الخطاب رضي الله عنه "متى استعبدتم الناس، وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا؟".

٢ـ العادات والتقاليد والقيم المستمدة من الدين وتراث الأمة وتجارب البشرية، وجميعها تؤكد حقوق الأطفال وتحترمها، فالتعاون والإخاء والإيثار والصدق مع الآخرين، وعدم الغش والحث على التعليم واحترام الجار واحترام حريات الآخرين وغيرها جميعها جاءت لتؤكد أهمية حقوق الأطفال.

٣ـ المواثيق والمعاهدات الدولية التي تنادي بحقوق الإنسان، وعلى رأسها المنظمات الدولية، كمنظمة حقوق الإنسان وحقوق المرأة وحقوق الطفل وغيرها. وتعد الأردن من الدول الموقعة على هذه المعاهدات والملتزمة بمضمونها والداعية إلى ترويج أفكارها، التي تحترم إنسانية الإنسان،وتمنحه حقوقه كاملة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خليل (٢٠٠٦) التي بينت أن الإسلام عالج حقوق الطفولة من جميع جوانبها. واتفقت مع دراسة بني حمد (٢٠٠٦) التي أظهرت وجود تطبيق فعلي لحقوق الطفل في الأردن. واتفقت مع نتائج دراسة منظمة إس سي أي (S.C.A, 2002) التي بينت أن ممارسة الأطفال لحقوقهم التربوية والنفسية والاجتماعية تتراوح ما بين المتوسطة والمرتفعة.

واختلفت عن نتيجة دراسة المند وإدلاند (Almond & Edland, 2006)، التي بينت أن ممارسة الأطفال من أصول آسيوية لحقوقهم متدنية مقارنة مع الأطفال من أصول أمريكية. واختلفت عن نتيجة دراسة كيلكيللي (Kilkelly, 2007)، التي بينت عدم تمتع الأطفال في ايرلندا بحقوقهم. وكذلك اختلفت عن دراسة منظمة العفو الدولية (Amnesty

International, 2003)، التي بينت عدم تمتع الأطفال بحقوقهم في الفلبين.

وجرى أيضاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وحددت الرتب والدرجة لفقرات كل مجال من مجالات أداة الدراسة على النحو الآتي:

أولاً: مجال الحقوق الاجتماعية والمدنية

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجةِ التمتع في مجال الحقوق الاجتماعية والمدنية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
٤٥	يلبي والداي احتياجاتي الأساسية (المصروف اليومي، الوضع الصحي، الغذاء، الدواء.....)	٤,٥٧	٠,٨٤	١	مرتفعة
٤٢	يشجعني والداي على الالتزام بالقيم النبيلة (الصدق، الأمانة، النزاهة.....)	٤,٥٥	٠,٧٥	٢	مرتفعة
٤٧	يقدم والداي لي الحماية من أشكال العنف	٤,٤٥	٠,٩٠	٣	مرتفعة
٣٧	اختار والداي لي اسما مناسبا	٤,٤٤	١,٠١	٤	مرتفعة
٤٣	يسعى والداي إلي تنمية العادات الاجتماعية الطيبة لدي (مساعدة الآخرين، المشاركة في الأفراح والأتراح، تهاني العيد)	٤,٣٦	٠,٩١	٥	مرتفعة
٤١	يبين والداي لي مخاطر انحراف السلوك الجنسي عن التعاليم الإسلامية	٤,٢٨	١,٠٥	٦	مرتفعة
٣٨	يمنحني والداي حق الاستمتاع بوقت الفراغ	٤,٢٠	٢,٠٦	٧	مرتفعة
٣٩	يتيح والداي لي فرص تكوين صداقات مع الآخرين	٤,٠٨	١,٠٩	٨	مرتفعة
٤٠	يمنحني والداي حرية تتناسب مع عمري	٤,٠٧	١,٠٦	٩	مرتفعة
٤٦	يتيح والداي لي فرص التواصل مع الآخرين	٤,٠٦	١,٠٢	١٠	مرتفعة
٤٤	يحرص والداي على مشاركتي في القرارات العائلية	٣,٧٢	١,١٧	١١	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٤,٢٥	٠,٧١		مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (٣) أن درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم في مجال الحقوق الاجتماعية والمدنية كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٥)، والانحراف المعياري (٠,٧١). وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٤,٥٧– ٣,٧٢). وكان أعلى المتوسطات للفقرة (٤٥)، وهي: "يلبي والداي احتياجاتي الأساسية (المصروف اليومي، والوضع الصحي، والغذاء، والدواء...)" بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٧) وانحراف معياري قدره (٠,٨٤) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة(٤٢) "يشجعني والداي على الالتزام بالقيم النبيلة (الصدق، الأمانة، النزاهة)"، بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٥)، وانحراف معياري قدره (٠,٧٥)، وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (٤٧) "يقدم والداي لي الحماية

من أشكال العنف"، بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٥) وانحراف معياري قدره (٠,٩٠) وبدرجة مرتفعة. وفي الرتبة الأخيرة كانت الفقرة (٤٤) "يحرص والداي على مشاركتي في القرارات العائلية" بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٢)، وانحراف معياري قدره (١,١٧) وبدرجة مرتفعة. وجاءت قبلها الفقرة (٤٦) "يتيح والداي لي فرص التواصل مع الآخرين"، بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٦) وانحراف معياري قدره (١,٠٢)، وبدرجة مرتفعة. ثم جاءت قبلها الفقرة (٤٠) "يمنحني والداي حرية تتناسب مع عمري"، بمتوسط حسابي قدره (٤,٠٧)، وانحراف معياري قدره (١,٠٦)، وبدرجة مرتفعة.

وقد يعود ذلك إلى حرص الأسر الأردنية على الاهتمام والعناية بالأطفال، ومنحهم حقوقهم الاجتماعية لأسباب عديدة منها: تعويض النقص الذي مر به الآباء، وحرص الآباء على أن يكون الأطفال بأحسن حال منهم، وطبيعة التنافس القائمة بين أفراد المجتمع، فالكل يحرص على أن يكون أبناؤه متميزين وأفضل من الآخرين. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى تمسك الأسر الأردنية وتأثرها بتعالم الدين الإسلامي والعادات والتقاليد الاجتماعية التي تحث على التكافل الاجتماعي، والالتزام بالقيم النبيلة، كالصدق والأمانة والنزاهة، وحسن اختيار الاسم، وحق الأبناء على الآباء في المعاملة، والتشاور في أمور الحياة،ومشاركة الآخرين في الأفراح والاتراح، واستغلال الوقت بشيء نافع... وغير ذلك.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة ماريان (Marian, 2000) التي بينت أن ممارسة الأطفال في المرحلة الثانوية في هولندا لحقوقهم المدنية كانت عالية. واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة هارت وآخرين (Hart et al., 2008)، التي بينت أن الأطفال المنحدرين من اسر ذات طبقة اجتماعية متدنية يعانون من تدني ممارستهم لحقوقهم الاجتماعية.

ثانيا: مجال الحقوق التربوية

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ودرجة التمتع في مجال الحقوق التربوية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
١٠	يحثني والداي على عبادة الله وطاعته	٤,٦٧	٠,٧١	١	مرتفعة
١٢	يعلمني والداي اجتناب المحرمات	٤,٦٧	٠,٧٠	١	مرتفعة
١١	يعلمني والداي آداب الإسلام	٤,٥٧	٠,٧٧	٣	مرتفعة
٥	يحرص والداي على أن يكونا قدوة صالحة لي	٤,٥٣	٠,٨١	٤	مرتفعة

تابع الجدول رقم (٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
٧	يشجعني والداي على مواصلة تعليمي	٤,٥٣	٠,٩١	٤	مرتفعة
٤	يوفر والداي لي التعليم المناسب لقدراتي	٤,٢٤	١,٠١	٦	مرتفعة
٦	يوفر والداي لي الجو المناسب للدراسة	٤,١٢	١,٠٠	٧	مرتفعة
٩	يحترم والداي مبادراتي التي أقوم بها	٣,٩٦	٠,٩٥	٨	مرتفعة
١	يستخدم والداي أسلوب التربية بالحوار	٣,٩٥	١,٠٤	٩	مرتفعة
٨	يوفر والداي لي المراجع التربوية التي احتاجها في دراستي	٣,٩١	١,١١	١٠	مرتفعة
٢	يستخدم والداي أسلوب التربية بالأحداث (كل حدث أو موقف يتضمن درسا) أخذ العبرة والعظة	٣,٧٣	١,١١	١١	مرتفعة
١٣	يتابع والداي مستواي الدراسي مع إدارة المدرسة والمعلمين	٣,٤٨	١,٢٤	١٢	متوسطة
٣	يستخدم والداي أسلوب التربية بالقصة لأن فيها تشويقا	٣,٢١	١,٣٣	١٣	متوسطة
	الدرجة الكلية	٤,١٢	٠,٦٢		مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (٤) أن درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم في مجال الحقوق التربوية كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٢)، والانحراف المعياري (٠,٦٢). وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٤,٦٧– ٣,٢١)، وكان أعلى المتوسطات لكل من الفقرة (١٠) والفقرة (١٢)، وهما: "يحثني والداي على عبادة الله وطاعته"، و "يعلمني والداي اجتناب المحرمات"، بمتوسط حسابي (٤,٦٧) وانحراف معياري (٠,٧١) و (٠,٧٠) على الترتيب، وبدرجة مرتفعة. وفي الرتبة الثالثة جاءت الفقرة (١١) "يعلمني والداي آداب الإسلام" بمتوسط حسابي (٤,٥٧) وانحراف معياري (٠,٧٧)، وبدرجة مرتفعة. وفي الرتبة الأخيرة كانت الفقرة (٣) "يستخدم والداي أسلوب التربية بالقصة لأن فيها تشويقا"، بمتوسط حسابي (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٣٣)، وبدرجة متوسطة. وجاءت قبلها الفقرة(١٣) "يتابع والداي مستواي الدراسي مع إدارة المدرسة والمعلمين"، بمتوسط حسابي (٣,٤٨) وانحراف معياري (١,٢٤)، وبدرجة متوسطة، ثم جاءت قبلها الفقرة (٢) "يستخدم والداي أسلوب التربية بالأحداث (كل حدث أو موقف يتضمن درسا) أخذ العبرة والعظة"، بمتوسط حسابي (٣,٧٣) وانحراف معياري (١,١١)، وبدرجة مرتفعة.

وقد يعزى ذلك إلى انتشار مساحة التعليم في الساحة الأردنية، وانعكاسه على سلوكيات أفراد المجتمع، فالآباء يحترمون رغبات الأبناء، ويطمحون أن يلبوا حاجاتهم التربوية والتعليمية، إذ يصلون إلى وضع أفضل مما هم عليه، ويستطيعون أن يكملوا دراساتهم الجامعية والعليا. وهذا ليس بغريب على الشعب الأردني، إذا ما علمنا أن الأردن من أكثر الدول التي ينتشر فيها التعليم. ففي الأردن أكثر من خمس وعشرين جامعة، ونسبة التعليم تفوق ٩٥٪، على الرغم من مساحته الصغيرة. ويتمسك أفراد المجتمع الأردني بالمبادئ النبيلة التي حث عليها الإسلام، كالالتزام بالآداب، واجتناب المحرمات، والتشجيع على التعليم امتثالاً لقول الرسول صلى الله عليه وسلم "طلب العلم فريضة على كل مسلم" (رواه ابن ماجه)، وقوله عليه الصلاة و السلام "من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك الله به طريقاً من طرق الجنة، وإن الملائكة لتضع أجنحتها رضاً لطالب العلم..." (رواه أبو داود). والقرآن الكريم والسنة النبوية يحثان على التعليم، فكانت أول كلمة إلى الرسول عليه الصلاة والسلام "اقرأ". ويقسم الله تعالى بالقلم فيقول "ن والقلم وما يسطرون".

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محاسنه (١٩٩٩)، التي بينت أن أسر الطلبة المتفوقين تعمل على مساعدة الأبناء في حل المشكلات التي تواجههم في المدرسة. واتفقت مع دراسة النعيمات (٢٠٠٧)، التي بينت مشاركة الأسرة في تعليم الطفل الأكاديمي وتطويره. واتفقت مع نتائج دراسة ماريان (Marian, 2000)، التي بينت أن ممارسة الأطفال في المرحلة الثانوية في هولندا لحقوقهم التربوية كانت عالية. واختلفت عن نتيجة دراسة كيلكيللي (Kilkelly, 2007)، التي بينت عدم تمتع الأطفال في ايرلندا بحقوقهم التعليمية.

وفيما يتعلق بالفقرات التي حصلت على درجة تمتع متوسطة والمتعلقة بمتابعة الآباء مستوى أبنائهم الدراسي مع إدارة المدرسة، واستخدام أسلوب التربية بالقصة،فإن أسباب هذه النتيجة قد يعود إلى انشغال معظم الآباء بالعمل، وعدم وجود الوقت الكافي لمراجعة إدارة المدرسة والاطمئنان على مستوى أبنائهم. وربما يعود إلى التغيرات التي طرأت على الأسر العربية نتيجة التدفق المعرفي، الأمر الذي أدى إلى انشغال أفراد الأسرة، وعدم التقائهم على الطاولة المستديرة، كما كان في السابق. والسبب نفسه ربما لعدم استخدام أسلوب القصص للأبناء، أو لعدم معرفة بعض الآباء هذا الأسلوب، أو لعدم حفظهم قصصًا مفيدة، أو ربما لجهل كثير من الآباء بأهمية هذا الأسلوب.

ثانيا: مجال الحقوق النفسية

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ودرجة التمتع في مجال الحقوق النفسية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
٢٦	يعاملني والداي بالرحمة	٤,٣٦	٠,٨٦	١	مرتفعة
٣٠	يعزز والداي ثقتي بنفسي	٤,٢٩	٠,٩٥	٢	مرتفعة
٣٤	يمتدحني والداي عند قيامي بأعمال جيدة	٤,٢٩	٠,٩٥	٢	مرتفعة
٣١	يتعامل والداي بالعدل بيني وبين إخوتي	٤,٢٤	١,٠٢	٤	مرتفعة
٢٧	يبتعد والدي عن إحراجي أمام الآخرين	٤,١٨	١,٠٣	٥	مرتفعة
٣٥	يشجعني والداي على القيام بالأنشطة المحمودة	٤,١٦	٠,٩٦	٦	مرتفعة
٢٥	يسمح والداي لي بالترفيه عن نفسي	٤,٠٧	١,٠٧	٧	مرتفعة
٣٦	يظهر والداي القبول لما أقوم به من نشاط مناسب	٤,٠٤	٠,٩٦	٨	مرتفعة
٣٣	يحسن والداي التعامل معي عند ملاحظتهم تصرفات غير مناسبة	٤,٠٠	٠,٩٦	٩	مرتفعة
٢٩	يطلعني والداي على كل الأمور التي لها علاقة بي	٣,٩٥	١,٠٤	١٠	مرتفعة
٢٨	يبتعد والدي عن إكراهي على أمور لا أرغبها	٣,٩٤	١,٠٣	١١	مرتفعة
٣٢	يراعي والداي حالتي النفسية عند تقديم النصح والإرشاد	٣,٩٣	١,٠٤	١٢	مرتفعة
	الدرجة الكلية	٤,١٢	٠,٦٩		مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (٥) أن درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم في مجال الحقوق النفسية كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٤,١٢)، والانحراف المعياري (٠,٦٩). وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٤,٣٦– ٣,٩٣). وكان أعلى المتوسطات للفقرة (٢٦) وهي: "يعاملني والداي بالرحمة"، بمتوسط حسابي (٤,٣٦)، وانحراف معياري (٠,٨٦) وبدرجة مرتفعة. وفي المرتبة الثانية جاءت كل من الفقرة (٣٠) و الفقرة (٣٤) وهما "يعزز والداي ثقتي بنفسي" و "يمتدحني والداي عند قيامي بأعمال جيدة"، بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠,٩٥) لكليهما وبدرجة مرتفعة. وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (٣٢) "يراعي والداي حالتي النفسية عند تقديم النصح والإرشاد"، بمتوسط حسابي (٣,٩٣)، وانحراف معياري (١,٠٤)، وبدرجة مرتفعة.

وربما يعزى ذلك إلى إدراك الأهل في المجتمع الأردني لأهمية الحقوق النفسية التي تنعكس بدورها على مستوى الأبناء وتعليمهم وتثقيفهم، وأن يعيشوا أجواء صحية بعيدة كل البعد عن المشاكل النفسية، كالخوف وعدم الرضا والقلق والصراع وغيرها.من هنا نجد أن الآباء يحاولون أن يهيئوا كل السبل من أجل ان ينعم الأبناء بالراحة النفسية والاطمئنان وعدم التوتر والمعاملة الحسنة وغيرها. لذا جاءت درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بالحقوق النفسية بدرجة مرتفعة

وربما يعزى ذلك إلى تماسك الأسر الأردنية،وشيوع الأجواء الإيجابية التي تشبع حاجة الأبناء النفسية، وتبعدهم عن الأمراض النفسية.وبالنتيجة نجدهم يتمتعون بحقوقهم النفسية بدرجة مرتفعة. ينضاف إلى ذلك اهتمام الوالدين بإعطاء الأطفال في سن المراهقة بعض المسؤوليات التي تسهم في بناء الثقة بالنفس، وجعلهم قادرين على اتخاذ القرار المناسب.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محاسنة (١٩٩٩)، التي بينت أن اسر الطلبة المتفوقين تستخدم أسلوب التفاعل الديمقراطي مع الأبناء. واختلفت هذه النتيجة عن نتيجة دراسة محاسنه (١٩٩٩)، التي بينت استخدام أسر الطلبة الضعاف لأسلوب التوبيخ حيال سلبيات أبنائهم ، واستخدام أسلوب العقوبات عند تقصيرهم. واختلفت عن نتيجة دراسة هارت وآخرين (Hart et al., 2008)، التي بينت أن الأطفال من أسر فقيرة يعانون من تدني ممارستهم لحقوقهم النفسية. واختلفت عن نتيجة دراسة كيلكيللي (Kilkelly, 2007)، التي بينت عدم تمتع الأطفال في ايرلندا بحقوقهم النفسية.

رابعاً: مجال الحقوق الثقافية

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ورتبة ودرجة التمتع في مجال الحقوق الثقافية مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
٢٣	ينمي والداي لدي احترام رأي الآخرين	٤,٣٨	٠,٧٩	١	مرتفعة
٢٢	ينمي والداي لدي حقائق الوجود الكبرى (من خالق مدبر وكون مسخر وإنسان ذي رسالة وحياة ابتلاء في الدنيا تمهيدا لحياة جزاء في الآخرة)	٤,٣١	٠,٨٧	٢	مرتفعة
١٦	يحرص والداي على حمايتي من المعلومات الضارة	٤,٢٥	٠,٩٨	٣	مرتفعة
٢١	يقدم لي والداي ثقافة صحية تحميني من الأمراض	٤,١٤	٠,٩٢	٤	مرتفعة
١٩	يتيح والداي لي حرية التعبير عن آرائي	٣,٩١	١,١٠	٥	مرتفعة

تابع الجدول رقم (٦)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التمتع
٢٤	يحرص والداي على استفادتي من ايجابيات الانترنت	٣,٦٧	١,٢٧	٦	مرتفعة
١٥	يوفر والداي لي سبل الحصول على المعلومات الثقافية المفيدة	٣,٦٦	١,١٨	٧	متوسطة
١٨	يوجهني والداي نحو مشاهدة البرامج التلفزيونية الثقافية	٣,٤٨	١,٢٤	٨	متوسطة
٢٠	يشجعني والداي على الاطلاع على ثقافات الدول الأخرى	٣,٣٨	١,٢٢	٩	متوسطة
١٧	يشجعني والداي على مطالعة الصحف	٣,١٦	١,٢٩	١٠	متوسطة
١٤	يشجعني والداي على حضور اللقاءات الثقافية	٣,٠٧	١,٢٧	١١	متوسطة
	الدرجة الكلية	٣,٧٦	٠,٧٤		مرتفعة

يظهر من الجدول رقم (٦) أن درجة تمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم في مجال الحقوق الثقافية كانت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٦)، والانحراف المعياري (٠,٧٤). و تراوحت فقرات هذا المجال بين الدرجة المرتفعة والمتوسطة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٤,٣٨– ٣,٠٧). و كان أعلى المتوسطات للفقرة (٢٣) وهي: "ينمي والداي لدي احترام رأي الآخرين"، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٧٩) وبدرجة مرتفعة. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (٢٢) "ينمي والداي لدي حقائق الوجود الكبرى (من خالق مدبر وكون مسخر وإنسان ذي رسالة وحياة ابتلاء في الدنيا تمهيدا لحياة جزاء في الآخرة)"، بمتوسط حسابي (٤,٣١)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، وبدرجة مرتفعة. وفي الرتبة الثالثة الفقرة(١٦) "يحرص والداي على حمايتي من المعلومات الضارة "، بمتوسط حسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (٠,٩٨)، وبدرجة مرتفعة، وفي الرتبة الأخيرة جاءت الفقرة (١٤) "يشجعني والداي على حضور اللقاءات الثقافية"، بمتوسط حسابي (٣,٠٧)، وانحراف معياري (١,٢٧)، وبدرجة متوسطة.

وقد يعود السبب في ذلك إلى حرص الأسر الأردنية على تثقيف الأبناء في كثير من القضايا، وبخاصة المتعلقة منها بحقائق الوجود والاحترام والحماية من المعلومات الضارة وغير المفيدة. وكذلك حرصهم على استفادة الأبناء من إيجابيات الانترنت كونه أصبح متوافراً لدى الشباب من خلال المنازل والمقاهي وغيرها. فالأسر الأردنية تحرص على حماية الأطفال من المعلومات الضارة. وهذا ما أكدته تعاليم الإسلام، فعن جابر بن عبدا لله قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "سلوا الله علماً نافعاً وتعوذوا بالله من علم لا ينفع". فحق

الطفل في الحصول على المعلومات المفيدة في وقتنا الحاضر الذي تعددت فيه وسائل عرض المعلومات أصبحت ضرورة ملحة. أو نتيجة تنافس الأسر فيما بينها لأعداد الأبناء بصورة أفضل مما كان عليه الآباء.

أما الفقرات التي جاءت ضمن المستوى المتوسط، فعلى الرغم من حرص الآباء على تثقيف أبنائهم إلا أنه ما زال هناك بعض التحفظات النابعة من القناعات الدينية ببطء الانفتاح على الآخر، ومشاهدة بعض برامج التلفزيون الثقافية، والاطلاع على ثقافات الدول الأخرى.

وتختلف هذه النتيجة عن نتيجة دراسة بني حمد (٢٠٠٦)، التي بينت أن الطفل لا يستطيع أن يعبر عن آرائه.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل تختلف درجة تمتع الاطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية باختلاف الجنس، والسكن، ودخل الأسرة؟

أ- متغير الجنس (ذكور، إناث)

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير الجنس، و استخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحقوق التربوية	ذكر	١٨٥	٤,٠٥	٠,٦٢	٥١٨	١,٩٤٦-	*٠,٠٥٢
	أنثى	٣٣٥	٤,١٦	٠,٦١			
الحقوق الثقافية	ذكر	١٨٥	٣,٦١	٠,٧٣	٥١٨	٣,٥٠٥-	*٠,٠٠٠
	أنثى	٣٣٥	٣,٨٥	٠,٧٣			
الحقوق النفسية	ذكر	١٨٥	٣,٩٨	٠,٧٣	٥١٨	٣,٥٥٨-	*٠,٠٠٠
	أنثى	٣٣٥	٤,٢٠	٠,٦٥			
الحقوق الاجتماعية والمدنية	ذكر	١٨٥	٤,١٢	٠,٧٨	٥١٨	٣,٢٧٦-	*٠,٠٠١
	أنثى	٣٣٥	٤,٣٣	٠,٦٥			
الدرجة الكلية	ذكر	١٨٥	٣,٩٥	٠,٦٣	٥١٨	٣,٥٠٦-	*٠,٠٠٠
	أنثى	٣٣٥	٤,١٤	٠,٥٧			

* ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٧) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، في مجالات الحقوق التربوية،والحقوق الثقافية، والنفسية، والاجتماعية والمدنية، والدرجة الكلية استنادا إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (-٣,٥٠٦) للدرجة الكلية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، و(-١,٩٤٦) لمجال الحقوق التربوية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٥٢). و (-٣,٥٠٥) لمجال الحقوق الثقافية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، و (-٣,٥٥٨) لمجال الحقوق النفسية (٠,٦٦)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠)، و (-٣,٢٧٦) لمجال الاجتماعية والمدنية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠١). وكان الفرق في تلك المجالات والدرجة الكلية لتلك الحقوق لصالح الإناث بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية عن متوسطات الذكور.

وربما يعود السبب في ذلك إلى إدراك الأهل في الأسر الأردنية إلى أهمية دور البنت في المجتمع، ومنحها حقوقها التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية بدرجة أعلى من الولد. وقد يعزى ذلك أيضاً إلى منح البنت في الأسر الأردنية عناية واهتمامًا أكبر حتى تستطيع بناء نفسها وشق طريقها وتأمين مستقبلها، لكونها بحاجة إلى ذلك أكثر من الولد الذي يستطيع أن يعتمد على نفسه. وهذا يأتي نتيجة قلق الكثير من الأسر الأردنية على مستقبل البنت.

ب- متغير مكان السكن (قرية، مدينة)

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير السكن، وجرى استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير السكن

المجال	السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحقوق التربوية	مدينة	٢٨٦	٤,١٥	٠,٦٣	٥١٨	١,٠٨٩	٠,٢٧٦
	قرية	٢٣٤	٤,٠٩	٠,٦٠			
الحقوق الثقافية	مدينة	٢٨٦	٣,٨٧	٠,٧٢	٥١٨	٣,٦١٢	*٠,٠٠٠
	قرية	٢٣٤	٣,٦٤	٠,٧٤			
الحقوق النفسية	مدينة	٢٨٦	٤,١٧	٠,٦٢	٥١٨	١,٧٤٨	٠,٠٨١
	قرية	٢٣٤	٤,٠٦	٠,٧٦			

تابع الجدول رقم (٨)

المجال	السكن	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الحقوق الاجتماعية والمدنية	مدينة	٢٨٦	٤,٣٠	٠,٦٥	٥١٨	١,٨٢٣	٠,٠٦٩
	قرية	٢٣٤	٤,١٩	٠,٧٧			
الدرجة الكلية	مدينة	٢٨٦	٤,١٢	٠,٥٧	٥١٨	٢,٣٥٥	*٠,٠١٩
	قرية	٢٣٤	٤,٠٠	٠,٦٤			

*($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (٨) إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السكن، في مجال الحقوق الثقافية، والدرجة الكلية فقط، استنادا إلى قيمة(ت) المحسوبة، إذ بلغت (٢,٣٥٥) للدرجة الكلية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠١٩)، و (٣,٦١٢) لمجال الحقوق الثقافية وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠). وكان الفرق في مجال الحقوق الثقافية، والدرجة الكلية لتلك الحقوق لصالح سكان المدن، بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن متوسطات سكان القرى.

ويعزى ذلك إلى أن المدينة فيها خيارات ثقافية أكثر من القرية. أي يستطيع الفرد أن يتمتع بحقوقه في ظل مؤسسات متعددة، و يستطيع الابن أن ينتقل ويمارس هواياته الثقافية والاجتماعية وغيرها في ظل بدائل متعددة تفتح له آفاق واسعة ومتعددة نظراً لوجود مؤسسات ثقافية متعددة مثل مواقع الإنترنت ودور السينما والأماكن الترفيهية وغيرها.في حين نجد أن مثل هذه الأمور قليلة أو غير موجودة لدى سكان القرية، ولكن سكان القرية أيضا يتمتعون بحقوقهم في ظل الإمكانات المتاحة.

و لم يظهر فرق ذو دلالة بين المتوسطين الحسابيين لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير السكن، في مجالات الحقوق التربوية، والنفسية، والاجتماعية والمدنية، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة، إذ بلغت (١,٠٨٩) للحقوق التربوية،وبمستوى دلالة يساوي (٠,٢٧٦)، و(١,٧٤٨) للحقوق النفسية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٨١)، و(١,٨٢٣) للحقوق الاجتماعية والمدنية، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٦٩). وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وقد يعود ذلك إلى حرص سكان المدينة والقرية على حد سواء،في تأمين هذه الحقوق للأبناء.ومن هنا لا توجد فروق بين سكان القرية والمدينة.

جـ- متغير دخل الأسرة

جرى استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة، تبعاً لمتغير دخل الأسرة، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة

المجال	دخل الأسرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الحقوق التربوية	أقل من ٢٠٠ دينار	١٠٢	٣,٩٥	٠,٧٤
	من- ٢٠٠ اقل من٤٠٠ دينار	١٦٩	٤,١٢	٠,٥١
	من ٦٠٠ - ٤٠٠دينار	٩٩	٤,١٢	٠,٦٠
	أكثر من ٦٠٠ دينار	١٥٠	٤,٢٤	٠,٦٢
الحقوق الثقافية	أقل من ٢٠٠ دينار	١٠٢	٣,٥٢	٠,٨٥
	من- ٢٠٠ اقل من٤٠٠ دينار	١٦٩	٣,٧١	٠,٦٩
	من ٦٠٠ - ٤٠٠دينار	٩٩	٣,٨٢	٠,٦٥
	أكثر من ٦٠٠ دينار	١٥٠	٣,٩٤	٠,٧٢
الحقوق النفسية	أقل من ٢٠٠ دينار	١٠٢	٣,٩٣	٠,٨٦
	من -٢٠٠ - اقل من٤٠٠ دينار	١٦٩	٤,١٣	٠,٦٤
	من ٦٠٠ - ٤٠٠دينار	٩٩	٤,٠٧	٠,٧١
	أكثر من ٦٠٠ دينار	١٥٠	٤,٢٨	٠,٥٦
الحقوق الاجتماعية والمدنية	أقل من ٢٠٠ دينار	١٠٢	٤,٠٢	٠,٩٠
	من -٢٠٠ اقل من٤٠٠ دينار	١٦٩	٤,٢٥	٠,٦٢
	من ٦٠٠ - ٤٠٠دينار	٩٩	٤,٣٠	٠,٦٢
	أكثر من ٦٠٠ دينار	١٥٠	٤,٣٨	٠,٦٧
الدرجة الكلية	أقل من ٢٠٠ دينار	١٠٢	٣,٨٦	٠,٧٦
	من- ٢٠٠ اقل من٤٠٠ دينار	١٦٩	٤,٠٦	٠,٥٢
	من ٦٠٠ - ٤٠٠دينار	٩٩	٤,٠٨	٠,٥٧
	أكثر من ٦٠٠ دينار	١٥٠	٤,٢١	٠,٥٥

يظهر من الجدول رقم (٩) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة لتمتع الأطفال في الأسر الأردنية بحقوقهم التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية. وللتحقق من أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، جرى تطبيق تحليل التباين الأحادي (Way One ANOVA). والجدول رقم (١٠) يبين نتائج الاختبار.

الجدول رقم (١٠)
تحليل التباين للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة للحقوق التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير دخل الأسرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
الحقوق التربوية	بين المجموعات	٥,٢٢	٣	١,٧٤	٤,٦٧٩	*٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	١٩١,٨٨٦	٥١٦	٠,٣٧٢		
	الكلي	١٩٧,١٠٦	٥١٩			
الحقوق الثقافية	بين المجموعات	١١,٤٣٩	٣	٣,٨١٣	٧,٢٨٦	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٢٧٠,٠٣٧	٥١٦	٠,٥٢٣		
	الكلي	٢٨١,٤٧٦	٥١٩			
الحقوق النفسية	بين المجموعات	٧,٥٨٢	٣	٢,٥٢٧	٥,٤٤٤	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٣٩,٥٣٩	٥١٦	٠,٤٦٤		
	الكلي	٢٤٧,١٢١	٥١٩			
الحقوق الاجتماعية والمدنية	بين المجموعات	٧,٩١٧	٣	٢,٦٣٩	٥,٤٢٩	*٠,٠٠١
	داخل المجموعات	٢٥٠,٨٢٣	٥١٦	٠,٤٨٦		
	الكلي	٢٥٨,٧٣٩	٥١٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٧,٤٥٦	٣	٢,٤٨٥	٧,١٢٢	*٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٨٠,٠٤٨	٥١٦	٠,٣٤٩		
	الكلي	١٨٧,٥٠٣	٥١٩			

* ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

تشير النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)، بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة للحقوق التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير دخل الأسرة، في المجالات كافة، والدرجة الكلية، استنادا إلى قيم (ف) المحسوبة، إذ بلغت (٧,١٢٢)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠) للدرجة الكلية، و (٤,٦٧٩)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٣) لمجال الحقوق التربوية، و (٧,٢٨٦)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠٠) لمجال الحقوق الثقافية، و(٥,٤٤٤)، وبمستوى دلالة يساوي (٠,٠٠١) لمجال الحقوق الاجتماعية والمدنية. ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة للحقوق التربوية والثقافية والنفسية والاجتماعية تبعاً لمتغير دخل الأسرة، في المجالات كافة، والدرجة الكلية فقد جرى تطبيق اختبار شفيه لمعرفة عائدية الفروق، والجدول رقم (١١) يبين النتائج.

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة

المجال	الدخل	المتوسط الحسابي	أكثر من ٦٠٠ دينار	من ٤٠٠- ٦٠٠ دينار	من- ٢٠٠ اقل من٤٠٠	أقل من ٢٠٠ دينار
		٤,٢٤	٤,٢٤	٤,١٢	٤,١٢	٣,٩٥
الحقوق التربوية	أكثر من ٦٠٠ دينار	٤,٢٤	–	٠,١٢	٠,١٢	*٠,٢٩
	من ٦٠٠ – ٤٠٠دينار	٤,١٢		–	٠,٠٠	٠,١٧
	من- ٢٠٠ اقل٤٠٠ دينار	٤,١٢			–	٠,١٧
	أقل من ٢٠٠ دينار	٣,٩٥				–
الحقوق الثقافية		المتوسط	٣,٩٤	٣,٨٢	٣,٧١	٣,٥٢
	أكثر من ٦٠٠ دينار	٣,٩٤	–	٠,١٢	٠,٢٣	*٠,٤٢
	من ٦٠٠ – ٤٠٠دينار	٣,٨٢		–	٠,١١	٠,٣٠
	من- ٢٠٠ اقل٤٠٠	٣,٧١			–	٠,٠٩
	أقل من ٢٠٠ دينار	٣,٥٢				–
الحقوق النفسية			أكثر من ٦٠٠ دينار	من- ٢٠٠ اقل من٤٠٠	من ٤٠٠- ٦٠٠ دينار	أقل من ٢٠٠ دينار
		المتوسط	٤,٢٨	٤,١٣	٤,٠٧	٣,٩٣
	أكثر من ٦٠٠ دينار	٤,٢٨	–	٠,١٥	٠,٢١	×٠,٣٥
	من ٦٠٠ – ٤٠٠دينار	٤,١٣		–	٠,٠٦	٠,٢٠
	من –٢٠٠ اقل٤٠٠	٤,٠٧			–	٠,١٤
	أقل من ٢٠٠ دينار	٣,٩٣				–
الحقوق الاجتماعية والمدنية		المتوسط	أكثر من ٦٠٠ دينار	من ٤٠٠- ٦٠٠ دينار	من- ٢٠٠ اقل من٤٠٠	أقل من ٢٠٠ دينار
			٤,٣٨	٤,٣٠	٤,٢٥	٤,٠٢
	أكثر من ٦٠٠ دينار	٤,٣٨	–	٠,٠٨	٠,١٣	*٠,٣٦
	من ٦٠٠ – ٤٠٠دينار	٤,٣٠		–	٠,٠٥	*٠,٢٨
	من- ٢٠٠ اقل٤٠٠	٤,٢٥			–	٠,٢٣
	أقل من ٢٠٠ دينار	٤,٠٢				–
الدرجة الكلية			٤,٢١	٤,٠٨	٤,٠٦	٣,٨٦
	أكثر من ٦٠٠ دينار	٤,٢١	–	٠,١٣	٠,١١	*٠,٣٥
	من ٦٠٠ – ٤٠٠دينار	٤,٠٨		–	٠,٠٢	٠,٢٢
	من- ٢٠٠ اقل٤٠٠	٤,٠٦			–	٠,٢٠
	أقل من ٢٠٠ دينار	٣,٨٦				–

يشير الجدول رقم (١١) إلى أن الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير دخل الأسرة كانت على النحو الأتي:

– لصالح من دخلهم الشهري أكثر من ٦٠٠ دينار عند مقارنتهم مع من دخلهم الشهري

أقل من ٢٠٠ دينار في مجال الحقوق التربوية والثقافية والنفسية، والدرجة الكلية للمجالات معاً.

– ولصالح من دخلهم الشهري أكثر من ٦٠٠ دينار، بالإضافة إلى من دخلهم الشهري بين ٤٠٠– ٦٠٠ دينار عند مقارنتهم مع من دخلهم الشهري أقل من ٢٠٠ دينار في مجال الحقوق الاجتماعية والمدنية.ويعلل ذلك بأن الأطفال في الأسر الميسورة يستطيعون التمتع بحقوقهم بصورة أكثر، لأن حاجاتهم تلبى ويحصلون على ما يريدون، ولذلك نجدهم لا يواجهون مشكلة في تمتعهم بحقوقهم. و الوضع الاقتصادي للأسرة ينعكس على درجة تمتعها بحقوقها، فكلما كانت الأسر ميسورة استطاعت أن تحصل على حقوقها بصورة أفضل وأيسر. وهذا لا يعني أن أطفال الأسر الأقل دخلا لا يتمتعون بحقوقهم، ولكن خيارات التمتع تبقى أقل. وهذا ما أشارت إليه النتيجة من فروق بسيطة بين أصحاب الدخل العالي والمنخفض ولصالح الدخل المرتفع.

التوصيات

أظهرت النتائج تمتع الأطفال بمعظم الحقوق التربوية والثقافية والاجتماعية والمدنية والنفسية في الأسر الأردنية بدرجة مرتفعة،ويوصي الباحثون الأسر الأردنية ابتداء الاطلاع على نتائج هذه الدراسة لتعزيز موقفهم.ويوصي الباحثون في ضوء النتائج بما يأتي :

– التواصل مع الإدارات المدرسية لمتابعة المستوى الدراسي لأبنائهم.
– تشجيع الأبناء على الاطلاع على ثقافات الدول الأخرى.
– تشجيع الأطفال على مطالعة الصحف وحضور اللقاءات الثقافية.
– توجيه الأطفال نحو مشاهدة البرامج التلفزيونية الثقافية.
– إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في أسباب تمتع الأطفال بحقوقهم في الأسر الأردنية بدرجة مرتفعة.

المراجع

الأمم المتحدة. (١٩٨٩). **الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل**. نيويورك: الأمم المتحدة.

بندق، وائل أنور (٢٠٠٤) **المرأة والطفل وحقوق الإنسان**. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

بني حمد، رائد عبدالكريم (٢٠٠٦). **التطبيقات الفعلية لحقوق الطفل في المدارس الخاصة بالأردن من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

خليل، أماني وحيد (٢٠٠٦). **الآثار التربوية والنفسية لحقوق الطفل في الشريعة الإسلامية واتفاقية حقوق الطفل لعام ١٩٨٩**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن

الريسوني، أحمد والزحيلي، محمد (٢٠٠٢). **حقوق الإنسان محور مقاصد الشريعة** (ط١). العدد ٨٧.، قطر: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية.

الشدي، إبراهيم بن عبدالعزيز (٢٠٠٦)، **حقوق الأطفال ضمانها واجب واستثمارها للمستقبل** (ط١). الرياض: مؤسسة اليمامة الصحفية.

علي، سعيد إسماعيل (٢٠٠٧)، **كيف نربي أطفالنا؟** السلسلة الطبية، العدد ٢٧٩ ديسمبر، القاهرة: دار أخبار اليوم.

محاسنة، أحمد محمد (١٩٩٩)، **دور الأسرة في التفوق الدراسي لأبنائها: مقارنة بين أسر الطلبة المتفوقين وأسر الطلبة الضعاف**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

المقوسي، ياسين علي محمد (١٩٩٧)، **حقوق الطفولة في الشريعة الإسلامية وأثرها في وقاية الأحداث من الجريمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

النعيمات، سناء يوسف (٢٠٠٧)، **أنماط مشاركة الأسرة في التعلم المدرسي وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية والأكاديمية الأساسية لطلبة الصف الثالث في مدينة عمان**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

وطفة، علي أسعد والرميضي، خالد (٢٠٠٤)، **التربية والطفولة تصورات علمية وعقائدة نقدية** (ط٢). بيروت: مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

Almond, D. & Edlund, L. (2006). **Asian american families appear to choose sons.** Internet Document. From: www.foxnews.com.

Amnesty International Press Release (2003). **Philippines: Youth justice system and violations of children's rights.** London: Press office

Backstrom, K. (1992). Children's right and early childhood education. **International Journal of Early Childhood, 24**(1), 22-26.

Burskaitiene , R. (2008) Quality of general education and childs rights: the conception and the topic**. Problems of Education in the 21st Century.** Volume 4, 2008

Children Rights (2001). **The right of the children.** Geneva: UNOG.

Hart, C., McConnachie, A., Upto, M. & Watt, G. (2008). Risk factors in the Mid span family study by social class in childhood and adulthood. **International Journal of Epidemiology. 37**(3), 604-614.

Kilkelly, U. (2007). **Obstacles to the realisation of children's rights in ireland.** London: The ombudsman for children.

Marian, K. (2000). **The right of the child to information: The role of public libraries in human rights education.** (ERIC. Document. ED 456842).

Save the children Australia.(2002). **Children claim their rights in Bangladesh** From:http://www.globaleducation.edna.edu.au/archives/secondary/casestud/ bangladesh/3/children.html.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

مهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابيّة لدى طلاب الصف السادس الأساسي

د. عثمان نايف السواعي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة

مهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابيّة لدى طلاب الصف السادس الأساسي

د. عثمان نايف السواعي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى أداء طلاب الصف السادس على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل وفحص الفرق بين أداء الذكور والإناث على نوعي الأسئلة، ومقارنة أدائهم عليهما. تكونت عينة الدراسة من ٤١٦ طالباً وطالبة من إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات. استخدم في الدراسة اختبار من عشرين سؤالا: نصفها على شكل أسئلة حل ونصفها على شكل أسئلة تمثيل. تم تجزئة الاختبار إلى جزئين تضمّن كل منهما خمسة أسئلة حل وخمسة أسئلة تمثيل بحيث لا يكون سؤال الحل ونظيره سؤال التمثيل في الجزء نفسه. تم تطبيق الجزئين على أفراد العينة في يومين مختلفين بفاصل زمني قدره أسبوع واحد. أظهرت نتائج الدراسة تذبذب أداء الطلاب على أسئلة الحل حسب صعوبتها وتدنياً عاماً في أدائهم على أسئلة التمثيل. لم تظهر النتائج أية فروقات في أداء الطلاب تبعاً للجنس على أيٍ من نوعي الأسئلة، وقد كانت الفروق بين أداء أفراد العينة على نوعي الأسئلة جوهريةً في ثمانية أسئلة من أصل عشرة لصالح أسئلة الحل.

الكلمات المفتاحية: الآثار النفسية، التمثيل الرياضي، المهارات الحسابية، التعلم من أجل الفهم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/١٥م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١١/٨م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

Representational and Calculational Skills of Grade Six Students

Dr. Othman N. Alsawaie
Dept. of Curriculum & Instruction
College of Education- United Arab Emirates University

Abstract

This study aimed at examining grade six students' level of performance on solution and representation problems, gender differences, and comparing performances on the two types of problems. The sample of the study consisted of 416 male and female sixth graders from Abu Dhabi, United Arab Emirates. A 20-item test was used in this study. Half of the items were solution items and the other half were representation items. The test was divided into two parts such as no two corresponding representation and solution items were included in the same part. Results revealed that students' performance on solution items varied according to item difficulty. On representation items, performance was notably low. No gender differences in performance were found. Students' performance on solution items was better than that on representation items in eight cases out of ten.

Key words: mathematical representation, calculation skills, learning for understanding.

مهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابيّة لدى طلاب الصف السادس الأساسي

د. عثمان نايف السواعي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الإمارات العربية المتحدة

المقدمة

مع تزايد اهتمام تربويي الرياضيّات بالتعلّم من أجل الفهم بعيداً عن الحفظ الصم للأفكار والمفاهيم الرياضيّة، فقد برز التمثيل الرياضي Mathematical representation كموضوع حيوي في تعليم الرياضيّات وتعلّمها. والتمثيل حسب نظرية بيرس (Peirce, 1991, 1995)هو استخدام شيء ليمثّل شيئا آخر. فالكائنات Objects والرموز المكتوبة واللغة الشفوية والأفعال وحتى المشاعر يمكن استخدامها كتمثيلات Representations. والتمثيل في الرياضيّات هو استخدام أشياء مثل الكلمات والجداول والرسومات والمواد المحسوسة... الخ للتعبير عن فكرة أو مفهوم رياضي. وتشير أبحاث تعليم الرياضيّات إلى أن القدرة على التحويل بين التمثيلات المختلفة للمفاهيم الرياضيّة (كالتحويل من معادلة إلى رسم أو العكس) تلعب دوراً مهماً في تنمية قدرات حلّ المسائل (Niemi, 1996). ويرى البعض أن المرونة في التحويل بين التمثيلات مؤشر على التفكير الرياضي العميق (Eennell & Rowan, 2001; NCTM, 2000; Duval, 1999).

وكانت بعض الدراسات قد أظهرت أن مجرد امتلاك الطالب للمهارات الحسابيّة لا يعكس بالضرورة فهماً حقيقياً للرياضيّات (Kamii, Lewis, & Livingston, 1993; Hiebert, 1999; Burn, 1994) بل إن الكثيرين أكدوا أن التركيز المبالغ فيه على المهارات الحسابية دون فهم قد يؤدي إلى التذكر الخطأ أو التطبيق الخطأ (Burn, 1994; Reys & Yang, 1998; NCTM, 2000) إن الفهم Understanding كما يراه بعض الباحثين (Heller, Post, Behr, & Lesh, 2003) هو إدراك الفكرة في تمثيلات مختلفة والمرونة في معالجتها ضمن تلك التمثيلات وتحويلها من تمثيل إلى آخر. فعلى سبيل المثال، فإن الطالب الذي يفهم الدالة يدرك العلاقة بين مدخلاتها ومخرجاتها سواء في رسم تلك الدالة أو في جدول يمثلها أو في معادلتها. كذلك، فإن هذا الطالب يستطيع الحصول على مخرجات الدالة لمدخلات معينة

باستخدام الرسم أو الجدول أو المعادلة الخاصة بالدالة. وأخيراً، فإنه يستطيع تكوين جدول للمدخلات والمخرجات من خلال الرسم أو المعادلة والعكس.

إن هناك أدلة كثيرة على أن المعرفة التمثيليّة knowledge Representational تيسّرحلّ المسائل المعقدة وتسهم في نقل أثر التعلّم إلى مواقف جديدة وتعلّم مفاهيم ذات مستوى أعلى (Greeno & Hall, 1997, Pellegrino, Chudowsky, & Glaser, 2001) وقد أظهرت إحدى الدراسات (Niemi, 1996) أن الطلاب الذين يدركون عددا ًأكبر من تمثيلات الأعداد النسبية يستطيعون حلّ مسائل أكثر تعقيدا .ًوباختصار فإن الكثير من تعلم الرياضيات هو في الواقع تعلم تمثيلات .فالرموز الرياضية تستخدم لتمثيل كائنات رياضية Mathematical objects مثل الأعداد والدوال والنهايات وكذلك العمليات الرياضية مثل الجمع والطرح والتكامل .ولكي يحقق الطلاب الإتقان في الرياضيات، فإن عليهم أن يتعلموا معالجة التمثيلات وفهم معاني ما تمثله هذه التمثيلات من كائنات وعمليات (NCTM, 2000; Pellegrino et al., 2001)

وفي مجال حلّ المسائل، فإن التمثيل الجيد للمسألة يعتبر سمة رئيسة لفهمها (Mayer, 1987). إن حلّ المسألة يتطلب انخراط الفرد في عملية شاملة تتضمن ثلاث مراحل هي: الترجمة والتكامل والتخطيط (Mayer & Hegarty, 1996). يقوم الفرد خلال مرحلة الترجمة بتفسير عبارات المسألة بعبارات ذاتية أو داخلية افتراضية Internal Propositional Statements وفي مرحلة التكامل ينشئ الفرد نموذجاً للمسألة من هذه العبارات الافتراضية. يجمع هذا النموذج بين المعلومات العددية في المسألة والعلاقات بين الكميات المتضمنة فيها. أما في مرحلة التخطيط فيستخدم الفرد ذلك النموذج لتحديد الإستراتيجية الملائمة للحل. ولذلك فإن النمذجة الملائمة للمسألة تمكن الفرد من اختيار تمثيل حسابي ملائم.

وعلى الرغم من أن النموذج النظري يصف إنشاء النماذج الداخلية للمسائل (الصور الذهنية) ،فإن تدريس الطلاب مختلف أنواع التمثيل الخارجي (الرسم ،الرموز ،المعادلات، ...الخ) يعزز مهارات حلّ المسائل لديهم (Lewis, 1989; Willis & Fuson, 1988; Yerushalmy, 1997) والمفترض أن المعرفة بالتمثيلات الخارجية هو جزء من المعرفة المهمة خلال مرحلة التكامل. لقد وجد ليويس (Lewis, 1989) أن تعلم الطلاب إنشاء نماذج مسائل مبنية على خط الأعداد أدى إلى زيادة مهاراتهم في حلّ مسائل كلامية على العمليات الأساسية. وفي دراسة أخرى (Willis & Fuson, 1988) تم تدريس الطلاب استخدام الرسم التخطيطي للمسائل الكلامية على الجمع والطرح وقد وجد أن استخدام مثل هذه

الرسومات حسنت أداء الطلاب .أما برينير ورفاقه (Brenner, Mayer, Moseley, Brar, Durán, Reed, & Webb, 1997) فقد قارنوا أداءات طلاب درسوا تمثيلات متنوعة في سياق الجبر مع أداء آخرين لم يدرسوا مثل هذه التمثيلات بل تلقوا تدريساً ركز على استراتيجيات حلّ المسائل. وقد وجدو ا أن طلاب المجموعة التجريبية أظهروا مهارات أعلى في حل المسائل. أما يروشالمي (Yerushalmy, 1997) فقد وجد أن تعدّد التمثيلات عَمَّقَ فهم الطلاب لمفهوم الدالة Function.

إن حل مسائل صعبة قد يتطلب استخدام تمثيلات متعددة Multiple representati ويرى بعض الباحثين (Dreyfus & Eisenberg, 1996) أن المرونة في التنقل بين التمثيلات الرياضية المختلفة هي علامة مهمة للتفكير الرياضي العميق. فكل تمثيل يبرز مظهراً معيناً من المفهوم ويساعد الطلاب في حلّ المشكلات. إن هذه المرونة تتطلب التحرك ضمن طريقة التمثيل كاستخدام مخطط بتنظيمات مختلفة من العناصر لتمثيل مسائل مختلفة (Thompson, 1990) إنها تتطلب أيضاً التنقل بين تمثيلات مختلفة كالتنقل بين معادلة ورسم .وكل تمثيل يبين مظهراً بنيوياً مختلفاً للمسألة.

لقد أدرك الكثير من التربويين قيمة التمثيلات الرياضية كمصدر للمعلومات حول التفكير الرياضي للطلبة (Duval, 1999; Greeno & Hall, 1997) وكذلك فقد ركّز المجلس القومي لمعلمي الرياضيّات (NCTM, 2000) على أهمية تحليل المعلمين لتمثيلات الطلاب كأدوات لفهم نمو تفكيرهم. فعندما لا يعي المعلمون ما تعنيه تمثيلات الطلاب حول تعلّمهم، فإنهم يفقدون بذلك الأساس الذي يبنون عليه قراراتهم التدريسية من حيث المحتوى والاستراتيجيات البديلة في التدريس. إن التدريس الفاعل يتطلب توظيف تمثيلات الطلاب في التواصل معهم حول الرياضيّات وكذلك تفسير هذه التمثيلات والاستجابة لها بشكل ملائم.

ويعتبر التمثيل أداة مهمة للتفكير حيث إنه يجعل الأفكار الرياضيّة أكثر حسية وينمّي الاستدلال من خلال مساعدة الطالب في التركيز على مظاهر مهمة من الموقف الرياضي. كذلك، فهو يساعد الطالب على إدراك العناصر الرياضيّة المشتركة بين المواقف المختلفة. إن قدرة الطلاب على الانتقال من تمثيل إلى آخر لنفس الفكرة، تعمق فهمهم واستخدامهم للمفاهيم والاجراءات الرياضيّة حيث توفر هذه التمثيلات للمتعلّم أدوات مفيدة لبناء الفهم وتوصيل المعلومات وإظهار الاستدلال (Greeno & Hall, 1997). كما أكّد الكثير من الباحثين على أن التفكير الرياضي المتقدم وتطوير إستراتيجيات حل المسائل تعتمد على

الاستخدام المرن للتمثيلات والفهم العميق للمفاهيم الرياضيّة (Cramer, Post & delMas, 2002; Dreyfus & Eisenberg, 1996) والتمثيل لا يشير إلى التفكير الرياضي فحسب بل يظهر أيضاً كيف يتم الوصول إلى النتائج .وهو أداة فاعلة في مساعدة الطلاب في التفكير والتعلم واستيعاب المفاهيم الرياضية وإدراك الترابطات الرياضية في مواقف مختلفة (Greeno & Hall, 1997; Eennell & Rowan, 2001).

وانطلاقاً من هذه الأهمية، فقد كان التمثيل أحد معايير العمليات الخمسة التي وضعها المجلس القومي لمعلمي الرياضيّات في الولايات المتحدة الأمريكية [NCTM] (NCTM, 2000) ويؤكد هذا المعيار على تمكين جميع الطلاب من إنشاء واستخدام التمثيلات لتنظيم الأفكار الرياضيّة وتسجيلها وتوصيلها؛ واختيار وتطبيق وتحويل التمثيلات الرياضيّة لحل المسائل؛ واستخدام التمثيلات لنمذجة وتفسير الظواهر الفيزيائية والاجتماعية والرياضيّة (NCTM, 2000).

هذا وقد أصبح اهتمام الباحثين جلياً بالتمثيلات المتعددة Multiple representati. وقد وجد أن مثل هذه التمثيلات لها أثر كبير في مساعدة الطلاب في حل المسائل(Dreyfus & Eisenberg, 1996) بما في ذلك الطلاب متدنو التحصيل (Bondesan & Frrari, 1991). ولقد أكّدت معايير NCTM للرياضيّات المدرسيّة (NCTM, 1989, 2000) على أهمية التمثيلات المتعددة من خلال استخدام اليدويات والأشكال الكتابية كالرسومات والمخططات. فعندما يمثل الطلاب مسألة أو موقفًا رياضيًّا بطريقة ذات معنى لهم، فإن هذا يسهل فهمهما. إن استخدام التمثيل سواء كان رسومات أو صورًا ذهنية أو مواد محسوسة أو معادلات يساعد الطلاب على تنظيم تفكيرهم ومحاولة إيجاد طرق متنوعة تقودهم إلى فهم وحلول أكثر وضوحاً.

وكان يانج وهوانج (Yang & Huang, 2004) قد أجريا دراسة فحصا من خلالها العلاقة بين الأداء الحسابي والتمثيل لطلاب الصف السادس في تايوان. وقد وجدا أن الأداء العالي على اختبار الأداء الحسابي لم يقابله أداء عال على اختبار التمثيل. وكان عدد من الباحثين قد أجروا دراسة قارنوا من خلالها أداء طلاب الصف السادس في أربع دول مختلفة هي الولايات المتحدة واليابان والصين وتايوان (Brenner, Herman, Ho, & Zimmer, 1999). وقد أظهرت الدراسة أن طلبة الصين حصلوا على أعلى الدرجات في اختبار التمثيل. وفيما عدا الفقرات الخاصة بالتمثيل البصري للكسور، فإن الطلبة من جميع الدول الآسيوية المشاركة حصلوا على درجات أعلى من تلك التي حصل عليها طلبة الولايات المتحدة.

مشكلة الدراسة

يعدّ التمثيل الرياضي مهارة مهمة في الرياضيّات المدرسيّة لما له من دور في تعميق الفهم الرياضي وخلق مرونة في حل المسائل الرياضيّة. كذلك، فإن التمثيل الرياضي ييسر عملية التفكير في الرياضيّات ويحسّن اتجاه التلاميذ نحوها. وعلى الرغم من هذه الأهمية للتمثيل الرياضي إلا أن معلمي الرياضيّات غالباً ما يهملون هذه المهارة لحساب إجراء العمليات الحسابية. لذا، فقد تمثلت مشكلة الدراسة في الكشف عن مستوى أداء طلاب الصف السادس الأساسي على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل وفحص الفرق بين أداء الذكور والإناث على نوعي الأسئلة، ومقارنة أدائهم عليهما.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

١. تعرّف مستوى أداء طلاب الصف السادس الأساسي في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة على كل من أسئلة الحل وأسئلة التمثيل.

٢. مقارنة أداء طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة على كل من أسئلة الحل وأسئلة التمثيل.

٣. مقارنة أداء طلاب الصف السادس الأساسي في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل.

أهمية الدراسة

يتّضح من العرض أعلاه أن التمثيل واحدة من العمليات المهمة بالنسبة لتعليم الرياضيّات وتعلّمها. فهي وسيلة للفهم وأداة ميسّرة للتفكير وحل المشكلات، وكذلك فهي أداة فاعلة للتواصل الرياضي الدقيق. ولذلك، فقد دأب الباحثون على دراسة مهارات التمثيل لدى الطلاب في دولهم ومقارنتها مع مهارات أقرانهم في دول أخرى (Brenner, Herman, Ho, & Zimmer, 1999). ولما كان الأمر كذلك، فحريّ بنا أن نعمل على أن تعطى هذه العملية الأهمية اللازمة في مدارسنا. وبالتالي، لا بدّ من أن نستكشف مدى وجود مهارات التمثيل الرياضي لدى طلابنا لنقف على حقيقة ما يجري في الغرفة الصفية. إن مثل هذه المعلومات تهم المعنيين كافة بتعليم الرياضيّات وتعلّمها من معلمين وإدارات مدارس ومصممي مناهج وصناع قرار. وتكتسب هذه الدراسة أهمية خاصة لعدم وجود دراسات مماثلة في دولة

الإمارات العربية المتحدة. كذلك، فمن الجدير بالذكر أن طلاب الصف السادس في دولة الإمارات العربية المتحدة قد درسوا المنهاج المطوّر اعتباراً من الصف الأول. وهذا المنهاج صمم أساساً في الولايات المتحدة الأمريكية (سلسلة سكوت فوريسمان Scott Foresman) وهو مبني على أساس معايير NCTM التي توازن بين المهارات الحسابيّة والتمثيل والتي تركّز على التفكير وحلّ المسائل والتواصل الرياضي والترابطات الرياضيّة (NCTM, 2000). تم تعريب هذا المنهاج من قبل لجنة خاصة بوزارة التربية والتعليم وقد بدأ تطبيقه في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣م. إذن فهناك ضرورة ملحّة للتعرّف إلى طبيعة تعلّم الرياضيّات كنتيجة لتطبيق هذا المنهاج المطوّر.

أسئلة الدراسة

لقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

١. ما مستوى تحصيل طلاب الصف السادس على كل من أسئلة الحل والتمثيل؟

٢. هل هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل تبعاً للجنس؟

٣. هل هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لفقرة الحل وفقرة التمثيل لكل من أسئلة الاختبار؟

محددات الدراسة

التزم الباحث في إجراء الدراسة بالمحددات التالية:

المحدد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٧ / ٢٠٠٨.

المحدد المكاني: تم تطبيق الدراسة في إمارة أبوظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة.

محدد نتائج الدراسة: ترتبط نتائج الدراسة بالمقياس المستخدم وكذلك بطلاب المدارس الحكومية في إمارة أبوظبي حيث لم تشمل عينة الدراسة طلاباً من المدارس الخاصة.

مصطلحات الدراسة

التمثيل الرياضي: استخدام أشياء مثل الكلمات والجداول والرسومات والمواد المحسوسة... الخ للتعبير عن فكرة أو مفهوم رياضي.

أسئلة الحل: هي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها إجراء عملية حسابية أو أكثر.

أسئلة التمثيل: هي الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها اختيار التمثيل المناسب للفكرة المتضمنة في المسألة وذلك من بين عدة اختيارات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن وذلك لملاءمته لأهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من ٤١٦ طالباً وطالبة في الصف السادس منهم ٢٠٠ ذكور و ٢١٦ إناث. ينتمي هؤلاء الطلاب والطالبات إلى ١٠ مدارس مختلفة في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (٥ مدارس ذكور و ٥ مدارس إناث). تم اختيار شعبتين من كل مدرسة بشكل عشوائي. وقد تم اختيار طلاب الصف السادس تحديداً لأنه تم تطبيق منهاج الرياضيّات المطوّر عليهم منذ الصف الأول وكان ذلك في العام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.

أداة الدراسة

أداة الدراسة عبارة عن اختبار مكون من عشرين سؤالا: عشرة منها على شكل أسئلة حل وعشرة على شكل أسئلة تمثيل، بحيث إنَّ كل سؤال حل يناظره سؤال تمثيل. بعبارة أخرى تكوّن الاختبار من عشرة أسئلة كل منها بشقين: شق حل وشق تمثيل. تتطلّب أسئلة الحل إجراء حسابات معينة للوصول إلى الإجابة، بينما تتطلّب أسئلة التمثيل تحديد التمثيل أو التمثيلات المناسبة من بين عدة اختيارات. تم تجزئة الاختبار إلى جزئين تضمّن كل منهما خمسة أسئلة حل وخمسة أسئلة تمثيل بحيث لا يكون سؤال الحل ونظيره سؤال التمثيل في الجزء نفسه. تم تطبيق الجزئين على الطلاب أنفسهم في يومين مختلفين بفاصل زمني قدره أسبوع واحد.

تم بناء الاختبار من قبل الباحث ومساعدة معلمي رياضيّات ممن يدرسون الصف السادس. وقد روعي في بنائه طبيعة المحتوى المتضمن في الكتاب المدرسي.

صدق الأداة وثباتها

قبل اعتماد النسخة النهائية للاختبار فقد قام الباحث بالإجراءات الآتية:

١. عرض الاختبار بصورته الأولية على عدد من الخبراء من بينهم أستاذين جامعيين متخصصين بتعليم الرياضيّات، وثلاثة موجهين لمادة الرياضيّات، وأربعة معلمي رياضيّات (٢ ذكور و٢ إناث). وقد تم الأخذ بآراء هؤلاء الخبراء في تعديل الاختبار.

٢. تم تطبيق الاختبار على ٤٠ طالباً وطالبة من غير عينة الدراسة بشكل تجريبي للتأكّد من مدى وضوح الاختبار وتجاوز أية مشكلات قد تعترض التطبيق.

٣. بعد أن أصبح الاختبار في صورته النهائية، تم تطبيقه على ٦٠ طالباً وطالبة في الصف السادس من غير عينة الدراسة لحساب معامل الاتساق الداخلي للاختبار وقد وجد أن ألفا كرونباخ تساوي (٠،٨١) وقد اعتبر ذلك كافياً لأغراض الدراسة. وعند تطبيق الاختبار على عينة الدراسة كانت ألفا كرونباخ تساوي (٠،٨٣).

التحليل الإحصائي

لقد تم إجراء التحليل الإحصائي المناسب للإجابة عن كل سؤال بحثي كما يأتي:

١. للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والذي نصه « ما مستوى تحصيل طلاب الصف السادس على كل من أسئلة الحل والتمثيل؟» فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من أسئلة الحل والتمثيل.

٢. للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نصه «هل هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل تبعاً للجنس؟» فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الحل والتمثيل حسب الجنس. وكذلك، فقد تم إجراء اختبار (ت) المستقل (Independent sample t-test).

٣. للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث والذي نصه « هل هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لفقرة الحل وفقرة التمثيل لكل من أسئلة الاختبار؟» فقد تم إجراء اختبار (ت) (Paired sample t-test).

عرض النتائج

لقد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن ثلاثة أسئلة بحثية، وبالتالي فإنه سيتم عرض النتائج حسب هذه الأسئلة.

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن هذا السؤال ونصه: «ما مستوى تحصيل طلاب الصف السادس على كل من

أسئلة الحل والتمثيل»، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل من أسئلة الحل والتمثيل.

كما يتضح من الجدول رقم (١) أدناه، فإن المتوسط الحسابي للدرجات على أسئلة الحل تراوح بين (٠,١٠٨) للفقرة الرابعة و (٠,٩٠٤) للفقرة الثامنة. كما يلاحظ أن المتوسط الحسابي على (٦) من هذه الفقرات كان أكبر من أو يساوي (٠,٥) بينما كان أقل من (٠,٥) على (٤) فقرات. أما بالنسبة لأسئلة التمثيل، فقد تراوح المتوسط الحسابي للدرجات بين (٠,٠١٩) للفقرة العاشرة و (٠,٥٦٢) للفقرة الثانية. وقد كان المتوسط الحسابي على فقرة واحدة (الفقرة ٢) أعلى من (٠,٥) بينما كان أقل من (٠,٥) على الفقرات التسع الأخرى. كما يلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي لدرجة الحل كان أعلى منه لدرجة التمثيل على كل الفقرات. وبالتالي فقد كان المتوسط الحسابي لمجموع أسئلة الحل (٤,٩٣) أعلى منه لمجموع أسئلة التمثيل (١,٩٨).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل

	المتوسط الحسابي ×	الانحراف المعياري
ح ١	٠,١٤٧	٠,٣٥
ت ١	٠,١٤٦	٠,٠٦
ح ٢	٠،٨٠٨	٠,٣٨
ت ٢	٠,٥٦٢	٠,٢١
ح ٣	٠,٤٢٣	٠,٤٩
ت ٣	٠,١١٥	٠,٢٩
ح ٤	٠,١٠٨	٠,٣١
ت ٤	٠,١٠٥	٠,٠٩
ح ٥	٠,٥١١	٠,٢٧
ت ٥	٠,٢٨٨	٠,٤٣
ح٦	٠,٦٣٥	٠,٤٨
ت ٦	٠,٠٥٨	٠,٢٣
ح ٧	٠,٧١٢	٠,٤٥
ت ٧	٠,٢١٢	٠,٤١
ح ٨	٠,٩٠٤	٠,٢٩
ت ٨	٠,٠٩٦	٠,٢٩
ح٩	٠,٥٠٠	٠,٥٠
ت ٩	٠,٣٨٥	٠,٤٨
ح ١٠	٠,١٨٣	٠,٣٦
ت ١٠	٠,٠١٩	٠,١٤
مجموع ح	٤,٩٣	١,٤٤
مجموع ت	١,٩٨	١,١٩

*: تتراوح الدرجة على كل سؤال بين (٠) و (١) وعلى المجموع بين (٠) و(١٠).

ملاحظة: (ح) ترمز إلى شق الحل، و (ت) ترمز إلى شق التمثيل.

عرض نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن هذا السؤال ونصه: «هل هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين على أسئلة الحل وأسئلة التمثيل تبعاً للجنس؟» فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأسئلة الحل والتمثيل حسب الجنس.

بالنسبة لأسئلة الحل، بلغ المتوسط الحسابي للإناث (٤,٩٧) بانحراف معياري (١,٤٩٤) وللذكور (٤,٨٩) بانحراف معياري (١,٣٨٦). أما على أسئلة التمثيل فقد بلغ المتوسط الحسابي للإناث (١,٩٨) بانحراف معياري (١,١٨) وللذكور (١,٩٩) بانحراف معياري (١,٢١). ولفحص الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابيّة تبعاً للجنس، فقد تم إجراء اختبار (ت) (test-t sample Independent) الذي تظهر نتائجه في الجدول رقم (٢) أدناه.

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار ت لفحص تساوي المتوسطات الحسابيّة على نوعي الأسئلة تبعا للجنس

	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
مسائل الحل	٠,٦٠٩	٤١٤	٠,٥٤٣
مسائل التمثيل	٠,١١٢-	٤١٤	٠,٩١٨

كما يتضح من الجدول رقم (٢)، فإنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات تبعاً للجنس على أي من نوعي الأسئلة.

عرض نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن هذا السؤال ونصه: «هل هناك فرق دال إحصائياً بين المتوسطين الحسابيين لفقرة الحل وفقرة التمثيل لكل من أسئلة الاختبار؟»، فقد فقد تم إجراء اختبار (ت) (paired test-t sample) الذي تظهر نتائجه في الجدول (٣) أدناه.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار ت لفحص تساوي المتوسطات الحسابيّة على شقي كل سؤال

	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ح ١ – ت ١	٠,٠٢٧	٤١٥	٠,٩٧٩
ح ٢ – ت ٢	١١,٢٨٤	٤١٥	٠,٠٠٠
ح ٣ – ت ٣	١١,٦٤١	٤١٥	٠,٠٠٠
ح ٤ – ت ٤	٠,٣٠٠	٤١٥	٠,٧٦٤
ح ٥ – ت ٥	١٠,٣٩٨	٤١٥	٠,٠٠٠
ح ٦ – ت ٦	٢٢,١١١	٤١٥	٠,٠٠٠

تابع الجدول رقم (٣)

	ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
ح ٧ – ت ٧	١٦,٠٢٨	٤١٥	٠,٠٠٠
ح ٨ – ت ٨	٤١,٧٤٩	٤١٥	٠,٠٠٠
ح ٩ – ت ٩	٣,٣٦٩	٤١٥	٠,٠٠١
ح ١٠ – ت ١٠	٨,٨٥١	٤١٥	٠,٠٠٠
ح الكلي – ت الكلي	٣٧,٥٢٤	٤١٥	٠,٠٠٠

ملاحظة: (ح) ترمز إلى شق الحل، و (ت) ترمز إلى شق التمثيل.

كما يتضح من جدول الرقم (٣)، فإن هناك فروقًا دالة إحصائياً على كل الأسئلة باستثناء السؤالين ١، ٤ مما يشير إلى أن أداء طلاب الصف السادس على فقرات الحل كان أفضل منه على فقرات التمثيل في ٨ أسئلة من أصل ١٠.

مناقشة النتائج

لقد عنيت هذه الدراسة بثلاث قضايا حول موضوع التمثيل الرياضي. تمثلت القضية الأولى بالكشف عن مستوى أداء طلاب الصف السادس على نوعين من الأسئلة هما أسئلة الحل وأسئلة التمثيل. وقد أظهرت نتائج الاختبار تدنياً عاماً في مستوى الأداء على نوعي الأسئلة. فقد كان المتوسط الحسابي لدرجات عينة الدراسة على أسئلة الحل (٤,٩٣) وهذا يعتبر متوسطاً متدنياً نسبياً. ومع ذلك، فقد كان هذا المتوسط أعلى بكثير من متوسط درجات العينة على أسئلة التمثيل الذي بلغ (١,٩٨) فقط مما يعكس تدنياً حاداً في مستوى أداء طلاب الصف السادس على أسئلة التمثيل. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات سابقة حول الموضوع نفسه (Yang & Huang, 2004).

ويعتبر تدني الأداء على أسئلة التمثيل لافتًا للانتباه خاصة وأن عينة الدراسة قد درست المنهاج المطور من الصف الأول وحتى الصف السادس والذي يعطي أهمية خاصة للتمثيل الرياضي. فهذا المنهاج عبارة عن نسخة معرّبة عن منهاج أجنبي مبني على معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيّات في الولايات المتحدة الأمريكية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢–٢٠٠٧). إلا أنه من المعلوم أن تحقيق أهداف المنهاج لا يكفيه توافر الكتب المدرسية الملائمة، بل يتعدى الأمر ذلك إلى ضرورة توافر المعلمين المؤهلين لتنفيذ المنهاج وكذلك وجود بيئة صفية مشجعة على التعلّم من أجل الفهم. إذًا فهذه النتيجة تشير إلى قصور في تعليم الرياضيّات وعدم إعطاء معيار التمثيل حقه عند تنفيذ المنهاج. عموماً، ستتم مناقشة المسائل بالتفصيل تالياً عند التعرض لمقارنة الأداء على نوعي الأسئلة.

وإذا أخذنا في الاعتبار أن قناعات المعلم ومعتقداته حول تدريس الرياضيّات تؤثر بشكل كبير في ممارساته الصفية (Cuban, 1993)، فإنَّ ذلك سيساعدنا على تفسير هذه النتيجة. فالمعلم الذي تعوّد على التركيز على المهارات الحسابيّة ليس من السهل أن ينفذ منهاجاً يدعو إلى إعطاء أهمية خاصة لعمليات مثل حل المسائل والتواصل والتمثيل الرياضي. إن هذه النتيجة يجب أن ترسخ قناعتنا بأن أي تطوير لتعليم الرياضيّات يجب أن ترافقه برامج تنمية مهنية لتطوير المعلم نفسه بما في ذلك قناعاته حول الرياضيّات وطرق تدريسها.

أما القضية الثانية التي عنيت بها هذه الدراسة فهي الفروق بين أداءات الطلاب على نوعي الأسئلة تبعاً للجنس. وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابيّة للجنسين على أي من نوعي الأسئلة. ولما كان الأدب التربوي قد عزا الفرق في التحصيل الرياضي بين الذكور والإناث إلى عوامل اجتماعية ترتبط بالقناعات النمطية لدى الناس بأن الذكور هم أكثر فهماً للرياضيّات وأكثر قدرة على تعلمها، فإنه يمكن القول بأن طلاب الصف السادس لم يصلوا بعد إلى السن الذي يجعلهم عرضة إلى التأثر بتلك القناعات. إن هذه النتيجة تدعم الكثير من الدراسات السابقة التي أظهرت عدم وجود فروق بين الجنسين في الأداء الرياضي في مثل هذا السن (السواعي، ٢٠٠٤أ Feldhusen & Westby, 2003;). وكان الباحث قد وجد أن الذكور في دولة الإمارات العربية المتحدة تفوّقوا على الإناث في كل من الصفين التاسع والحادي عشر والجامعة، بينما لم يكن هناك فرق دال إحصائياً بين أداء الذكور والإناث في الصف السابع. وقد تأكد ذلك أيضاً من خلال دراسة للباحث حول قدرات التفكير التناسبي لطلاب الإمارات العربية المتحدة نشرت مؤخراً (Alsawaie, 2009).

أما القضية الثالثة فقد كانت المقارنة بين أداء طلاب الصف السادس على كل من أسئلة الحل وما يقابلها من أسئلة التمثيل. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات على (٨) من الأسئلة لصالح أسئلة الحل بينما لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على سؤالين. وقد كانت بعض الدراسات السابقة قد توصلت إلى نتائج مشابهة (Yang & Huang, 2004; Cai, 2001) فيما يلي مناقشة لإجابات الطلاب على بعض الأسئلة.

في السؤال الأول لم يكن هناك فرق بين أداء الطلاب على شقيّ السؤال وقد كان الأداء متدنياً بشكل عام (٠,١٤٧ للحل و٠,١٤٦ للتمثيل). تطلّب شق الحل إيجاد ارتفاع شجرة ظلها ١٠ أمتار في الوقت الذي كان فيه طول ظل عمود ارتفاعه متران ٣ أمتار. أي إن

الحل تطلب استخدام التناسب في مسالة بسيطة. إن تدني الأداء على هذا الشق يعكس فقر التفكير التناسبي لدى الطلاب وهذا ما كان الباحث قد استنتجه في دراسة سابقة (السواعي، ٢٠٠٤أ). أما شق التمثيل فقد تطلّب تحديد العبارات الصحيحة من بين عدة عبارات تصف جميعها العلاقة بين الأطوال الأربعة (ارتفاع العمود وطول ظله وارتفاع الشجرة وطول ظلها). وجميع العبارات تتطلب أيضاً استخدام التناسب.

أما السؤال الثالث فقد تطلّب شق الحل فيه إيجاد احتمال سحب كرة بيضاء من كيس يحتوي على ٤٠ كرة بيضاء و ٥٠ كرة حمراء، بينما تطلّب شق التمثيل تحديد الرسم الذي يمثّل ذلك الاحتمال من بين رسومات لمناطق مستطيلة مقسمة إلى مستطيلات صغيرة تم تظليل بعضها. كان المتوسط الحسابي للدرجات على شق الحل (٠,٤٢) بينما كان فقط (٠,١٢) على شق التمثيل. إن الفرق بين المتوسطين الحسابيين يعكس حجم الهوّة بين مهارة الحساب لدى الطلاب ومهارة تمثيل الأفكار الرياضيّة بصور مختلفة. إنه ومع نهاية الصف السادس، يكون الطالب قد درس الكسور لفترة طويلة ومن المفترض أن يكون قد أتقن عملية تمثيل الكسر من خلال تظليل أجزاء تمثل بسطه كما هو الحال في السؤال الثالث. إن حقيقة أن ١٢ ٪ فقط من أفراد العينة أجابوا بشكل صحيح على شق التمثيل من هذا السؤال تشير إلى خلل في فهم طلاب الصف السادس للكسور أو في فهمهم للاحتمالات ككسور أو في كليهما. من المفترض أن يكون واضحاً للطالب أن الاحتمال هو كسر يحمل معنى جزء من كل. ويعتبر هذا المطلب ضرورياً لسببين: أولاً لأن التعبير عن المفهوم بأكثر من طريقة يزيد من وضوح الصورة الذهنية لذلك المفهوم لدى الطالب (السواعي، ٢٠٠٤ ب Van de Walle, 2001;) وثانياً لأن ربط المفاهيم الرياضيّة ببعضها يجعل الرياضيّات تبدو بالنسبة للطالب مادة مترابطة مما ينعكس إيجاباً على اتجاهه نحوها (NCTM, 2000; Cathcart, Pothier, Vance, & Bezuk, 2001). وتجدر الإشارة هنا إلى أن الأداء على شق الحل نفسه ليس مرضيا .(٠,٤٢٣) فالمسألة تتضمن حساب احتمال بسيط ولكن بدلاً من أن يعطى المجموع الكلي للكرات، فقد أعطي عددًا من الكرات البيضاء والكرات الحمراء .وقد عمد العديد من الطلاب إلى قسمة عدد الكرات البيضاء على عدد الكرات الحمراء بدلاً من القسمة على مجموع الكرات .ويعود هذا – جزئياً على الأقل –إلى تعوّد الطلاب على المسائل ذات الخطوة الواحدة .كذلك ،فإن هذه النتيجة تعكس عدم تعوّد الطلاب على مراجعة حلولهم. فالحصول على الإجابة $\frac{4}{5}$ أو ٠,٨ لهذه المسألة يفترض أن يلفت انتباه الطالب ويشعره بأن هناك خطأ في الحل، حيث إنَّ عدد الكرات البيضاء أقل من عدد الكرات الحمراء وبالتالي يجب أن يكون الناتج أقل من ٠,٥.

في السؤال الرابع لم يكن هناك فرق بين أداء الطلاب على شقيّ السؤال. تطلّب شق الحل فيه إيجاد صافي مساحة حديقة مستطيلة الشكل بعد أن تم عمل ممرين متعامدين فيها. أما شق التمثيل فقد تطلب تحديد العبارات الصحيحة من بين عدة عبارات تصف مساحات أجزاء مختلفة من الحديقة. كانت النتائج متدنية ومتقاربة على شقّي السؤال (٠,١١ للحل و ٠,١٠ للتمثيل). إضافة إلى ما تعنيه هذه النتيجة من ضعف لمهارات التمثيل الرياضي لدى طلاب الصف السادس، فإنها تشير أيضاً إلى ضعف في مهارات حل المسائل. وعموماً فإن الأدب التربوي قد وثّق بشكل كبير الصعوبات التي يواجهها الطلاب في حل المسائل التي تتضمن استخدام مفهومي النسبة والتناسب (Cai & Sun, 2002; Singh, 2000; Hart, 1994; Touriaire & Pulos, 1985).

إن حل هذه المسألة يتطلب إيجاد مساحة الممرين وطرح الناتج من المساحة الكلية للحديقة. ولأن الممرين متقاطعان، يجب أن ينتبه الطالب إلى عدم احتساب منطقة التقاطع مرتين. وعلي الرغم من أن هذه هي النقطة الصعبة في حل المسألة، إلا أن بعض الطلاب قد وقعوا في أخطاء غيرها. فبعضهم لم يتمكن من حساب المساحة الكلية للحديقة مستطيلة الشكل، والبعض الآخر اكتفى بإيجاد المساحة الكلية. أما في جزء التمثيل، فكان على الطالب أن يقرر ما إذا كانت العبارة صحيحة أم لا دون إجراء عمليات حسابية. إن الإخفاق في هذه المسألة يشير إلى ضعف عام في فهم التمثيلات الرياضيّة وضعف في القدرة على تطبيق الأفكار الرياضيّة في مواقف جديدة.

في السؤال الخامس، كان الفرق في الأداء جوهرياً على شقي السؤال (٠,٥١١ للحل و ٠,٢٨٨ للتمثيل). تطلب شق الحل إيجاد ناتج ($3 \div \frac{3}{4}$)، بينما تطلب شق التمثيل اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدة اختيارات للمسألة (خالد وعبدالله وأحمد يتشاركون ثلاثة أرباع قطعة بيتزا. أي العبارات الآتية تمثل نصيب كل منهم؟). أي أن التمثيل هنا كان بالتعابير الرياضيّة ($\frac{1}{3} \div \frac{3}{4}$ ، $\frac{3}{4} \times \frac{1}{3}$ ، $3 \div \frac{3}{4}$ ، $3 \div \frac{3}{4}$ ، $\frac{3}{4} + \frac{1}{3}$). إن إخفاق الطلاب في حل هذه المسألة يشير بوضوح إلى عدم فهم التمثيل الرياضي لقسمة الكسور. والواقع أن تدريس قسمة الكسور يجب أن يبدأ بمسائل من هذا النوع بدلاً من أن تقدّم هذه المسائل كتطبيقات على قسمة الكسور. ولما كان من المعروف أن تمثيل قسمة الكسور صعب بالنسبة للطلاب، فإن تدريسها يجب أن يبدأ بمرحلة مفاهيمية تتضمن التمثيل كأساس ينطلق منه الطالب لتعلم خوارزمية قسمة الكسور.

في السؤال السادس، كان الفرق كبيراً وجوهرياً على شقي السؤال (٠,٦٣٥ للحل و

٠,٠٥٨ للتمثيل). في حين تطلب شق الحل إيجاد ناتج ($\frac{57}{100}$ ÷ 0.57)، فقد تطلب شق التمثيل اختيار التمثيل الأفضل لنفس القيمة على خط الأعداد من بين عدة اختيارات. وفيما يخص شق التمثيل، فمن الطبيعي أنه بعد أن يجد الطالب ناتج الجمع (١,١٤)، يبقى أن يحدد هذه القيمة على خط الأعداد (إلى يمين العدد ١). وحيث إنَّ معظم الطلاب الذين أجابوا بشكل صحيح عن شق الحل أخفقوا في شق التمثيل، فإن هذا يشير إلى نقص في خبرة الطلاب في استخدام خط الأعداد كطريقة لتمثيل الأعداد بشكل عام والكسور بشكل خاص.

في السؤال السابع أيضاً كان الفرق في الأداء جوهرياً على شقي السؤال (٠,٧١٢ للحل و٠,٢١٢ للتمثيل). وكان شق الحل قد تطلب إيجاد ناتج (٤ × ٠,٠٦) بينما تطلب شق التمثيل اختيار التمثيل المناسب لنفس القيمة من بين عدة اختيارات، وكان من بين الخيارات محيط مستطيل طوله ٤ أمتار وعرضه ٠,٠٦ متر، ومحيط مربع طول ضلعه ٠,٠٦ متر، وتمثيل للعدد ٢،٤ على خط الأعداد. وكان الخيار الرابع "لا شئ مما ذكر". إن الطالب الذي يجيب بشكل صحيح على شق الحل (٠,٢٤ = ٤ × ٠,٠٦)، يفترض أن يحذف الخيار الثالث (٢،٤ على خط الأعداد). فتبقى المقارنة بين محيط المستطيل ومحيط المربع. وعلى الرغم من أن محيط المستطيل يساوي (٢ × [٠,٠٦ + ٤]) إلاّ أنه كان خياراً أكثر جاذبية للطلاب من محيط المربع. وقد يعزا ذلك إلى عدة أسباب:

١. عدم التمعن في السؤال وبالتالي التفكير بمساحة المستطيل بدلاً من محيطه.

٢. عدم التمييز بين المساحة والمحيط.

٣. وجود العددين ٤، ٠,٠٦ على رسم المستطيل مقابل وجود العدد ٠,٠٦ فقط على رسم المربع.

٤. عدم معرفة قانون محيط المربع، أو محيط المستطيل أو كليهما.

إن عدم الخبرة بمعاني عملية الضرب (المواقف التي تتطلب إجراء عملية الضرب) سبب رئيس في وقوع الطلاب في هذه المشكلات. إن تدريس الضرب دون التعرف إلى معانية الخمسة (المساحة، والمعدل، والمجموعات المتكافئة Equivalent sets، والمقارنة، والمزاوجة matching هو تدريس ناقص لا يؤدي إلى فهم كامل لمفهوم الضرب.

في السؤال الثامن، كان متوسط الدرجات على شق الحل (٠,٩) بينما كان المتوسط (٠,١) على شق التمثيل. تطلّب السؤال إيجاد حاصل ضرب (٢٧×٤٠) في شق الحل بينما تطلّب شق التمثيل تحديد ما يمثّل (٢٧×٤٠) وقد كان من بين الخيارات: مساحة مثلث طول

قاعدته (40 cm) وارتفاعه (27 cm)؛ مساحة متوازي أضلاع طول أحد أضلاعه (40 cm) وطول ضلع آخر (27 cm)؛ ومساحة مستطيل طول أحد أضلاعه (40 cm) وطول ضلع آخر (27 cm).

فقط ١٠ ٪ من أفراد العينة أجابوا بشكل صحيح عن فقرة التمثيل مقابل ٩٠٪ أجابوا بشكل صحيح عن فقرة الحل. وعلى الرغم من أن هذا يعني تمكّن الطلاب من إجراء عملية الضرب بشكل صحيح إلاّ أنهم غير قادرين على تمثيل هذه العملية في سياق مألوف لديهم وهو سياق مساحات الأشكال الهندسية. وهذا يعكس بالضرورة عدم التركيز على الجانب المفاهيمي والجانب التطبيقي لعملية الضرب في تدريس الرياضيّات.

في السؤال التاسع، كان متوسط الدرجات على شق الحل (٠,٥) بينما كان المتوسط (٠,٣٨) على شق التمثيل. تطلب شق الحل إيجاد ناتج جمع عددين كسريين، بينما تطلب شق التمثيل اختيار التمثيل المناسب من بين عدد من الاختيارات تضمنت تعابيراً رياضيّة ورسومات. إن الأداء الجيد على هذا الشق يتطلب فهماً لتمثيل الكسور بالرسم وكذلك إدراك التمثيلات الرياضيّة المختلفة للكسر نفسه. فمثلاً ($2\frac{1}{4}$) هو نفسه ($2\frac{2}{8}$)، وكذلك ($1\frac{1}{8}$) هو نفسه ($\frac{9}{8}$) ولكن ($2\frac{1}{4}$) لا يساوي ($\frac{8}{4}$) و($\frac{1}{4}+\frac{1}{8}$) لا يساوي ($\frac{1+1}{4+8}$). وهذه جميعها من أساسيات فهم الكسور. إن الأداء المتدني على مثل هذه المسائل يعكس تدريساً للرياضيّات قائماً على التعلم غير ذي المعنى للخوارزميات والعمليات الرياضيّة والذي يؤدي بدوره إلى عدم فهم العمليات الرياضيّة وهذا ينعكس بالضرورة على قدرة الطلاب على تحديد التمثيلات المناسبة للأفكار الرياضيّة وبالطبع على إنشاء تمثيلاتهم الخاصة لهذه الأفكار.

أما في السؤال العاشر، فقد كان متوسط الدرجات على شق الحل (٠,٩) بينما كان المتوسط (٠,١) على شق التمثيل. تطلب شق الحل إيجاد الوسيط لثمان قيم. أي تطلب حلها ترتيب الأعداد تصاعدياً أو تنازلياً ثم إيجاد المتوسط الحسابي للعددين الواقعين في الوسط. وهذه مسألة مألوفة في كتب الرياضيّات للصف السادس. أحد الأخطاء التي وقع فيها الطلاب كان عدم ترتيب الأعداد تنازلياً أو تصاعدياً والاعتماد على الترتيب المعطى في السؤال. كذلك، فقد اعتبر بعض الطلاب أحد العددين الواقعين في الوسط وسيطاً، وبعضهم أخطأ في إيجاد المتوسط الحسابي للعددين. وفي حين أن الخطأ الأخير يشير إلى مشكلة في إجراء العمليات الحسابية، نجد أن كلاً من الخطأ الأول والثاني يشيران إلى خلل في فهم الوسيط.

أما شق التمثيل، فقد تطلب إيجاد الوسيط من خلال تمثيل لنفس القيم بطريقة (الساق والأوراق leafs and Stem). وهنا لا يحتاج الطالب أن يعيد ترتيب القيم تصاعدياً أو

تنازلياً حيث تكون مرتبة، ولكن يشترط بالضرورة أن يفهم الطالب هذا النوع من التمثيل. إن الأداء المتدني على هذا الشق من السؤال يعكس عدم فهم الطلاب للتمثيل، وهذا بدوره يعني أن المعلمين لم يركزوا على هذا النوع من التمثيل رغم أنه متضمن في الكتاب المدرسي للصف السادس.

التوصيات

إن نتائج هذه الدراسة بشكل عام تؤكد ضرورة أن يرافق تعلم المهارات الحسابيّة فهم حقيقي للمفاهيم الرياضيّة وأن الرياضيّات المدرسية يجب أن تعطي التمثيل الرياضي أهمّيةً كبيرة كتلك التي تعطيها للمهارات الحسابيّة. إن مقدرة الطالب على إيجاد الإجابة الصحيحة لمسألة وعدم قدرته في الوقت ذاته على تمثيل تلك الإجابة أو الفكرة الرياضيّة التي تتضمنها دليل واضح على قصور في فهم الطالب للفكرة الرياضيّة. يتوجب على المعلمين استخدام التمثيلات لدفع التلاميذ إلى التفكير الرياضي وإظهار تعلّمهم للمفاهيم الجديدة حيث تعتبر هذه التمثيلات وسطاً يظهر الطلاب من خلاله ما إذا كانوا يفهمون فكرة أم لا، وطبيعة فهمهم لهذه الفكرة. وبناء على تمثيلات الطلاب يستطيع المعلم أن يقرر كيف يوجه التدريس لخدمة التعلّم. كذلك فإنه من خلال الحوار الذي تخلقه التمثيلات فإن المعلم وطلابه يتعاونون في صقل وتصحيح المفاهيم الرياضيّة.

وفي مجال تقويم فهم الطلاب للرياضيّات، فإن الاعتماد على المهارات الحسابيّة لوحدها يعطي نتيجة غير دقيقة وبالتالي تشخيصاً غير دقيق لما تعلّمه الطالب من الرياضيّات. وهذا يدفعنا إلى إعادة النظر في أساليب تقويم تعلّم الطلاب للرياضيّات. إنَّ التقويم الحقيقي يجب أن يأخذ في الاعتبار تعدد التمثيلات للفكرة الرياضيّة الواحدة (Eennell & Rowan, 2001) لأن التمثيل يمكّن المعلم من سبر تفكير طلابه من خلال ما يستخدمونه من رموز ومخططات وخرائط وصور وتعابير رياضيّة مختلفة. وبما أن التفكير الرياضي المتقدّم يبنى على أساس متين من المعرفة المفاهيمية والتكامل المرن للتمثيلات الرياضيّة المتعددة Multiple representations، فإن على المعلمين استخدام طرق تمكنهم من رؤية ومتابعة مستويات تفكير طلابهم بما يخدمهم في ربط هذه المستويات بتدريسهم. ويعتبر التمثيل في هذا الصدد عاملاً مهماً وفاعلاً في التعلّم لذا يجب إدراك دوره واستخدامه في عملية التقويم البنائي.

أما برامج إعداد المعلم، فهي الأخرى معنية بنتائج هذه الدراسة. فالمعلم يكتسب المعارف والمهارات والكفايات التدريسية خلال برنامج الإعداد، وهذه تمثل أساساً يبني عليه المعلم

من خلال الخبرة والتنمية المهنية. ولذلك، يجب أن يكون هذا الأساس متيناً ومبنياً على قواعد سليمة. إذًا، فالباحث يوصي أن تركز برامج إعداد معلم الرياضيّات على التعلم القائم على الفهم للرياضيّات، وأن تعمل على إكساب الطلبة المعلمين المعارف والمهارات اللازمة لتدريس الرياضيّات بطرق ذات معنى. ولا يكون هذا بالطبع من خلال مقررات تعزز هذا التوجه فحسب، بل أيضاً من خلال تمرير الطلبة المعلمين أنفسهم بخبرات يتعلمون من خلالها بطرق ذات معنى، ذلك لأن المعلم عادة ما يميل إلى التدريس بالطريقة التي تعلم بها.

كذلك، فإن الباحث يوصي أن يتم تصميم برامج تنمية مهنية خاصة بمعلمي الرياضيّات غير تلك المصممة للمعلمين من كل التخصصات. ويجب أن تعمل هذه البرامج على تنمية معارف معلمي الرياضيّات ومهاراتهم في التدريس من أجل الفهم. إن وعي المعلم بأهمية التمثيل الرياضي وما يلعبه من دور في بناء وتعميق فهم المفاهيم والعمليات الرياضيّة شرط أساسي لتوفير بيئة تعلم داعمة للتعلم القائم على الفهم للرياضيّات. ويجب التأكيد هنا على أن المعلم لا يكتسب المهارات اللازمة لتوفير هذه البيئة من خلال البرامج النظرية والتي تتسم بالعمومية الشديدة. فالمطلوب برامج متخصصة يقوم من خلالها المعلمون أنفسهم باستكشاف وتمثيل مفاهيم وعمليات رياضيّة محددة من ضمن تلك التي يدرسونها لطلابهم.

أما من الناحية البحثية، فإن الباحث يوصي بما يأتي:

١. دراسة ممارسات معلمي الرياضيّات للوقوف على مدى اهتمامهم بالتمثيل الرياضي والفرص التي يوفرونها لطلابهم لإنشاء تمثيلات رياضيّة والتعرف إلى تمثيلات رياضيّة مختلفة من جهة، وتقويم مهارات التمثيل لدى الطلاب من جهة أخرى. ويشمل ذلك الملاحظة الصفية وتحليل الخطط الدرسية والأنشطة الصفية والواجبات المنزلية وأدوات التقويم المستخدمة. كما يمكن أيضاً أن تتم دراسة العلاقة بين الممارسات التدريسية للمعلمين ومهارات التمثيل لدى طلابهم.

٢. إجراء دراسات تدخلية (studies intervention) واستكشاف فاعليتها في تنمية مهارات التمثيل بشكل خاص لدى الطلاب وفهمهم للرياضيّات بشكل عام. وقد تتضمن برامج التدخل تدريب معلمين على التدريس القائم على الفهم ليوفروا لطلابهم فرصاً للتمثيل الرياضي. ويمكن تحديد وحدة أو وحدات دراسية لتنفيذ البرنامج عليها. يتم تحليل هذه الوحدات وتحديد فرص التمثيل الرياضي فيها وإعادة صياغتها بحيث توفر هذه الفرص. كما يمكن تصميم التدريس الذي يوفر بيئة تعلم استكشافية تسمح للطلاب باختيار وإنشاء التمثيلات الرياضيّة الخاصة بهم.

المراجع

السواعي، عثمان نايف (٢٠٠٤أ). تأثير مجموعة من العوامل المتعلقة بسياق المسألة في الاستدلال التناسبي لطلاب المراحل التعليمية المختلفة وإمكانية انتقال التعلّم من خبرة إلى أخرى. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، **٩٤** (يونيو)، ٢٠١–٢٢٥.

السواعي، عثمان نايف (٢٠٠٤ب). **تعليم الرياضيّات للقرن الحادي والعشرين**. دبي، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار القلم.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢–٢٠٠٧). **سلسلة كتب الرياضيّات من الأول حتى السادس**. لبنان: مكتبة لبنان ناشرون.

Alsawaie, O. N. (2009). The effects of content, type of quantity, shape, and unit on middle/high school students' proportional reasoning and solution strategies. **Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education, 8**(2) 101-119.

Bondesan, M. G., & Ferrari, P. L. (1991). The active comparison of strategies in problem-solving: An exploratory study. In F. Furinghetti (Ed.), **Proceedings of the 15th International Conference on the Psychology of Mathematics education,** Vol. **I**, (pp.168–175). Genova, Italy: U Press.

Brenner, M. E., Mayer, R. E., Moseley, B., Brar, T. , Durán, R., Reed, B. S., & Webb, D. (1997). Learning by understanding: The role of multiple representations in learning algebra. **American Educational Research Journal, 34**, 663–689.

Brenner, M. E., Herman, S., Ho, H. Z. & Zimmer, J. M. (1999) Cross-national comparison of representational competence, **Journal for Research in Mathematics Education, 30**(5), 541-547.

Burn, M. (1994). Arithmetic: The last holdout, **Phi Delta Kappan, 75**(6), 471-476.

Cai, J., & Sun, W. (2002). Developing students' proportional reasoning: A Chinese perspective. In B. Litwiller, & G. Bright (Eds.), **Making sense of fractions, ratios, and proportions:** 2002 Yearbook, (pp.195-212). Reston, Va: NCTM.

Cai, J. (2001). Improving mathematics: learning lessons from cross-national studies of Chinese and US students, **Phi Delta Kappan, 83,** 400-404.

Cathcart, W. G., Pothier, Y. M., Vance, J. H., & Bezuk, N. S. (2001). **Learning mathematics in elementary and middle schools** (2nd ed.). Ohio: Merrill Prentice Hall.

Cramer K. A., Post T. R. & delMas, R. C. (2002). Initial fraction learning by fourth- and fifthgrade students: a comparison of the effects of using commercial curricula with the effects of using the Rational Numher Project curriculum. **Journal for Research in Mathematics Education, 33**(2), 111-144.

Cuban, L. (1993). **How teachers taught: Constancy and change in American classrooms:** 1890-1990. (2nd ed.). New York: Teachers College Press.

Dreyfus, T. & Eisenberg, T. (1996). On different facets of mathematical thinking, in: R. J. Stemberg & T. Ben-Zeev (Eds), **The nature of mathematical thinking,** (pp. 92-109), Mahvvah, NJ, Erlbaum.

Duval, R. (1999). Representation, vision and visualization: Cognitive functions in mathematical thinking. Basic issues for learning. In F. Hitt &M. Santos (Eds.), **Proceedings of the 21st Annual Meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education.** Vol. **1**, (pp. 3–26). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED433998).

Eennell, F. & Rowan, T. (2001) Representation: an important process for teaching and learning mathematics, **Teaching Children Mathematics, 7**(5), 288-292.

Feldhusen, J. F., & Westby, E. L. (2003). Creative and affective behavior: Cognition, personality and motivation. In J. Houtz (Ed.), **The educational psychology of creativity,** (pp. 95 –105). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Greeno, J. G. & Hall, R. B. (1997). Practicing representation: learning with and about representation forms. **Phi Delta Kappan, 79,** 361-367.

Hart, K. M. (1994). **Ratios: Children's strategies and errors.** Windsor, UK: The NFER-Nelson Publishing.

Heller, P., Post, T., Behr, M. & Lesh, R. (2003). **The effect of two context variables on equalization and numerical reasoning about rates.** Available at: http://education.umn.edu/rationalnumberproject/94-6.htm.

Hiebert, J. (1999). Relationship between research and the NCTM standards. **Journal for Research in Mathematics Education, 30**(1), 3 19.

Kamii, C., Lewis, B., A., & Livingston, S.J. (1993). Primary arithmetic: Children inventing their own procedures. **Teacher, 41,** 200-203.

Lewis, A.B. (1989). Training students to represent arithmetic word problems. **Journal of Educational Psychology, 81,** 521–531.

Mayer, R.E. (1987). **Educational psychology: A cognitive approach.** Boston: Little, Brown.

Mayer, R. E., & Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), **The nature of mathematical thinking** (pp. 29–53). Mahwah, NJ: Erlbaum.

National Council of Teachers of Mathematics. (1989). **Curriculum and evaluation standards for school mathematics.** Reston, VA: Author.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). **Principles and standards for school mathematics.** Reston, VA, NCTM.

Niemi, D. (1996). Assessing conceptual understanding in mathematics: Representations, problem solutions, justification and explanations. **Journal of Educational Research, 89,** 351–363.

Peirce, C.S. (1995). The scientific attitude of fallibalism. In J. Buchler (Ed.). **Philosophical Writings of Peirce,** (pp.42-59). NewYork: Dover Publications.

Peirce, C.S. (1991). On a New List of Categories. In J. Hoopes, (Ed.). **Peirce on signs: Writings on semiotic,** (pp 23-33). Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.

Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (Eds.) (2001). **Knowing what students know: The science and design of educational assessment.** Washington, DC: National Academy Press.

Reys, R. E. & Yang, D.C. (1998). Relationship between computational performance and number sense among sixth- and eighth-grade students in Taiwan. **Journal for Research in Mathematics Education, 29,** 225-237.

Singh, P. (2000). Understanding the concept of proportion and ratio constructed by two grade six students. **Educational Studies in Mathematics, 43,** 271-292.

Thompson, P.W. (1990). **A theoretical model of quantity-based reasoning in arithmetic and algebra** (Tech. Rep. No. 101). Normal: Illinois State University.

Tourniaire, F., & Pulos, S. (1985). Proportional reasoning: A review of the Literature. **Educational Studies in Mathematics, 16,** 181-204.

Van de Walle, J.A. (2001). **Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally** (4th ed.). New York: Longman.

Willis, G. B., & Fuson, K. C. (1988). Teaching children to use schematic drawings to solve addition and subtraction word problems. **Journal of Educational Psychology, 80,** 192-201.

Yang, D-C. & Huang, F-Y. (2004). Relationships among computational performance, pictorial representation, symbolic representation and number sense of sixth-grade students in Taiwan. **Educational Studies, 30**(4), 373-389.

Yerushalmy, M. (1997). Designing representations: Reasoning about functions of two variables. **Journal for Research in Mathematics Education, 28**, 431-466.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين

د. زياد أمين بركات
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين

د. زياد أمين بركات
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى مدى توافر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين وذلك في ضوء متغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص. لهذا الغرض تم توزيع لائحة المخالفات السلوكية المعدة لهذا الغرض بعد التأكد من صدقها وثباتها على عينة من المعلمين بلغ حجمها (١٩٧) معلماً ومعلمة، منهم (٩٥) معلماً من الذكور، و(١٠٢) معلمة. وقد أظهرت النتائج أن المخالفات السلوكية تتوافر لدى الطلبة بمستوى متوسط، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين بحيث تُعزى لمتغيري الجنس والمرحلة التعليمية وذلك لصالح الطلاب الذكور، وطلبة المرحلة الثانوية. بينما أظهرت النتائج من جهة أخرى عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين تبعاً لمتغيري المؤهل والتخصص العلمي.

الكلمات المفتاحية: المخالفات السلوكية، الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة التعليمية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٠/١٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٩/٢٤م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

The Level of Behavior Contraventions at Basic and Secondary Schools' Students from the Viewpoint of Palestinian Teachers in Tulkarm Region in Light of Some Variables

Dr. Zeiad A. Barakat
Dept. of Educational Psychology- College of Education
Al-Qud Open University

Abstract

The aim if this study was to identify the level of behavioral contraventions at basic and secondary schools' students from the viewpoint of teachers, in light of the sex, educational level, qualification, and specialization variables. To realize this aim, the researcher used a questionnaire that developed by himself after making sure of its validity and reliability, the study was conducted on a sample consisting of (197) teachers (95 male and 102 female). Results revealed that the behavioral contraventions at basic and secondary schools' students from the viewpoint of teachers were moderate level. Also, the results showed that there were significant differences in teachers' estimation the level of behavioral contraventions at basic and secondary schools' students due to sex and educational stage variables in favor of males and secondary stage students, but there were no significant differences in teachers' estimation of the level of behavioral contraventions due to qualification and specialization variables.

Key words: behavioral contraventions, sex, educational level, qualification and specialization.

المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين

د. زياد أمين بركات
قسم علم النفس التربوي - كلية التربية
جامعة القدس المفتوحة

المقدمة

تعد مشكلة النظام في المدرسة من المشكلات العامة وتختلف المدارس من حيث السهولة التي يضبط بها الطلبة، كما أن المشكلة تختلف باختلاف البيئة التي تقوم بها المدرسة أو اتجاهات أولياء أمور الطلبة وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية وتقاليد المدرسة، ولا شك أن كل مدير مدرسة وكل مدرس يصادف في أثناء عمله حالات شجار بين الطلبة، أو سرقة تافهة من أحدهم أو إتلاف لأدوات المدرسة أو أدوات زملائه، كما يصادف أحياناً حوادث إجرامية غير هينة؛ ومع ذلك فهذه المخالفات التي يرتكبها بعض الطلبة قلما تكون مرضية، ذلك أن معظم ما يرتكبه الطلبة هو في الغالب مجرد عبث؛ يقصدون من ورائه الاستثارة أو كسر قواعد السلوك الحسن، أو نتيجة للجهل أو الإهمال، أو عدم التروي، أما الحالات الإجرامية الحقيقية فهي نادرة جداً.

ويجب أن يكون ضبط المدرسة مجهوداً تعاونياً، بحيث يتعاون فيه مدير المدرسة والمدرسون و الطلبة وأولياء الأمور كما يجب أن يكون هناك تخطيط واتفاق على سياسة الضبط ووسائله، وأن تهدف المدرسة إلى أن يكون فيها انضباطٌ ذاتيٌّ؛ بمعني أن ينبع من الطلبة أنفسهم بدل أن يفرض عليهم، فاشتراك الطلبة في معالجة مشكلات النظام في وضع الأسس التي يقوم عليها يضمن المحافظة عليه والعمل على تطوره وتقدمه. ولا شك أن المدرسة عن طريق تنظيمها الأندية والمجالس والاجتماعات والندوات وغير ذلك من الوسائل يمكنها أن تبث في طلبتها الاتجاهات السليمة التي تساعد على حفظ النظام والتدريب عليه، فالطلبة يكتسبون الانضباط الاجتماعي عن طريق الفرص التي تهيئها لهم المدرسة (Tallent, 1998).

وعلى مدير المدرسة والمعلمين أن يتذكروا دائماً أنه في علاج الحالات الخاصة بعدم النظام أن الطالب لديه حاسة الشعور بالعدالة، ولذلك يجب أن لا يكون العقاب جزائياً؛ بل يكون الهدف منه منع تكرار الأفعال غير المرغوب فيها، ويؤدي السماح للمدرسين بعقاب الطلبة

عن طريق الواجبات المدرسية إلى كراهيتهم للعمل بالمدرسة، كما يؤدي بالتالي إلى زيادة مشكلة النظام بالمدرسة، لا إلى الإقلال منها، وأن التهديدات والإذلال الشخصي والتهكم أمور ليس لها أماكن في توجيه النظام في المدرسة ويجب تجنبها قدر الإمكان (حسن، ٢٠٠٣).

هناك أنماط سلوكية غير مرغوب فيها تواجه المعلم داخل غرفة الصف وتوصف بأنها مشكلات مألوفة "عادية" كالثرثرة، والضحك، والتهريج، ونسيان الأدوات المدرسية والتأخر الصباحي عن الدوام، وهذه المشكلات تحد من فاعلية المعلم والطالب داخل غرفة الصف، لكنها تبقى أقل خطورة من أنماط سلوكية أخرى كالتخريب المتعمد للممتلكات، ورفض القيام بالأعمال المدرسية، وتكوين الزمر، والاتجاه السلبي العدواني نحو المعلم، والغياب عن المدرسة دون إذن، والتكلم بلغة بذيئة وما شابه ذلك. وتواجه المدارس أو المؤسسات التعليمية عادة بنوعين من الخروج على النظام وهي كالآتي (Mauro, 2008؛ بركات، ٢٠٠٦؛ الضامن، ٢٠٠٢؛ حسن، ٢٠٠٢؛ Scott, 1991; Dreher, 1995؛ الرفاعي، ١٩٨٧):

أولاً: النوع الفردي: وهو النوع الشائع والمعروف وينحصر في نطاق يمكن التعامل مع كل حالة على حدة ومن أمثلة هذا النوع من المشكلات ما يأتي:

١. الشغب: ويتمثل في سلوك عدواني من جانب الطالب نحو أقرانه وقد يرجع ذلك إلى عوامل نفسية أو اجتماعية أو عيب جسمي أو فشل دراسي.

٢. الهروب من المدرسة: ويرجع ذلك إلى أسباب عديدة منها ضعف الرقابة المنزلية أو تأثير قرناء السوء، والفشل الدراسي المتكرر للطالب، ومنها سوء إدارة المدرسة وضعف خدمات التوجيه بها أو عدم مناسبة أنشطتها وبرامجها التربوية لاحتياجات الطلاب.

٣. السرقة: وقد يرجع سببها إلى رغبة الطالب في تملك شيء لا يستطيع الحصول عليه، أو الانتقام من زميل آخر وغيرها.

٤. الغش في الامتحان: ويرجع ذلك إلى الاهتمام الكبير الذي يعطى للامتحانات وما تتسم به من صرامة وقيود، والتركيز على التحصيل والحفظ بدل من أن تكون وسيلة لتقويم الطلبة.

٥. تخريب الأثاث المدرسي: مثل تكسير الشبابيك والأبواب والكراسي والأدراج والأجهزة أو تشويه المبنى المدرسي بتجريحه أو الكتابة على الجدران.

ثانياً: النوع الجمعي: بدأ هذا النوع من المشكلات في السنوات الأخيرة وخطورة هذا النوع من المشكلات يكمن في أنها تؤثر على المؤسسات التعليمية ككل على اختلاف

أنواعها وتهدد كيانها ووجودها، وتعزا هذه المشكلات إلى مجموعة من العوامل منها:

١. قلق الطلبة واضطرابهم وعدم ثقتهم في قيمهم ومعاييرهم الأخلاقية.

٢. وجود خلل في النظم التعليمية: مثل ضعف العلاقة بين الطالب والمعلم نتيجة زيادة أعداد الطلبة في المدرسة الواحدة، وعدم وجود خدمات إرشادية وتوجيهية في المدرسة، وقوانين وتعليمات القبول في المدارس، والتشعيب إلى أنواع التعليم المختلفة ونظام الامتحانات وما يسببه من هم كبير للآباء والأبناء والمعلمين.

٣. اهتزاز سلطة المعلمين الرسمية وغير الرسمية: يرجع ذلك إلى انخفاض مستوى إعدادهم ومؤهلاتهم وانخفاض الأوضاع المادية والاقتصادية لهم، وكذلك تناقص كفاءتهم المهنية لأنهم لا ينمون أنفسهم باستمرار.

٤. قلة تعاون الآباء مع المدرسة: لا شك أن تعاون الآباء مع المدرسة عامل مهم في حفظ النظام، ولكنهم لا يساعدون المدرسة على ذلك لعدم اهتمامهم بما يجري فيها، أو لإهمالهم لما تقوله المدرسة عن أبنائهم، أو لعدم إحكام سيطرتهم كآباء على أبنائهم.

٥. سوء استغلال الطلبة من جانب المنظمات المختلفة مثل المنظمات السياسية أو الاجتماعية من أجل خدمة أغراض معينة، وغالباً ما يوجه هؤلاء الطلاب للقيام بأعمال عدوانية أو تخريبية ضد المجتمع.

ويتم تقويم سلوك الطالب بصورة مستمرة بناء على مدى التزامه بالنظام وحسن السيرة والسلوك مع معلميه وزملائه وبيئته المدرسية ومجتمعه، ويحدد المعلم بالتعاون مع إدارة المدرسة والمرشد الطلابي المخالفات السلوكية من خلال نموذج خاص بالمتابعة يعد من قبل المدرسة، ويدون فيه نوع المخالفة السلوكية، وترصد الدرجة المستحقة أمام كل مخالفة وتمنح الدرجة كاملة للطالب إذا لم يكن لديه مخالفات، وهذه المخالفات السلوكية يمكن تصنيفها إلى خمسة مستويات تبعاً لدرجة مخالفتها لأنظمة التعليم وهي كالآتي (Lanni, 2006؛ لائحة قواعد السلوك والمواظبة، ٢٠٠٥؛ بركات، ٢٠٠٥؛ عبد الهادي، ٢٠٠٣؛ Bastik, 2000).

مخالفات الدرجة الأولى

١. عدم التقيد بالزي المدرسي.

٢. عدم إحضار الكتب والأدوات المدرسية أو الملابس الرياضية.

٣. عدم المشاركة في الاصطفاف الصباحي.

٤. الدخول والخروج من الفصل دون استئذان.

٥. الغش في الواجبات البيتية.

٦. إدخال أجهزة الهاتف الجوال إلى المدرسة.
٧. امتهان الكتب المدرسية.
٨. عدم حل الواجبات المدرسية أو الفصلية.
٩. النوم داخل الفصل.
١٠. قصات الشعر والملابس المخالفة للشرع أو الذوق العام.
١١. إدخال الأكولات والشراب إلى غرفة الصف.

مخالفات الدرجة الثانية

١. الكتابة على الجدران.
٢. العبث بالممتلكات.
٣. التهاون في أداء الصلاة.
٤. الهروب من المدرسة.
٥. الشجار وتهديد الغير.
٦. حيازة المواد الإعلامية المنافية للأدب والتعاليم الإسلامية.
٧. التلفظ بالألفاظ النابية ضد أحد زملائه.
٨. تزوير توقيع ولي الأمر.
٩. عدم الانضباط أثناء الرحلات والزيارات المدرسية.
١٠. الشغب والإزعاج

مخالفات الدرجة الثالثة

١. عرض المواد الإعلامية المنافية للأدب والقيم الإسلامية والنظامية.
٢. جلب الأدوات الحادة إلى المدرسة بدون استخدامها.
٣. جلب المواد والألعاب الخطرة إلى المدرسة دون استخدامها.
٤. التحرشات السلوكية الشاذة (ارتكاب سلوك مناف للعفة).
٥. إلحاق الضرر المتعمد بممتلكات زملائه.
٦. تعمد إتلاف أو تخريب شيء من تجهيزات المدرسة أو مبانيها.
٧. تعمد مهاجمة طالب وإلحاق الأذى به.
٨.. سرقة ممتلكات الآخرين.
٩. التدخين أو ما يشابهه داخل المدرسة.

مخالفات الدرجة الرابعة

١. حيازة المخدرات وما في حكمها.

٢. توزيع المواد الإعلامية المنافية للآداب والقيم الإسلامية أو للنظام التربوي والاجتماعي.
٣. تهديد إداريي المدرسة ومعلميها.
٤. جلب الأسلحة النارية دون استخدامها.
٥. إلحاق الضرر بممتلكات العاملين في المدرسة.
٦. تعمد مهاجمة طالب وإلحاق الأذى به.
٧. التلفظ بالكلمات النابية أو غير الأخلاقية على المعلمين.

مخالفات الدرجة الخامسة

١. الاعتداء على أحد موظفي المدرسة (المدير، المعلم، المرشد) أو أحد العاملين بالضرب وإلحاق الضرر به.
٢. تزوير الوثائق الرسمية.
٣. الاستهانة بشي من شعائر الإسلام أو اعتناق الأفكار الإلحادية أو المذاهب الهدامة أو العمل على نشرها وترويجها وما في حكمها.
٤. ممارسة السلوكيات الشاذة (فعل اللواط وما في حكمه).
٥. استعمال السلاح للترويع والتهديد به داخل المدرسة أو في محيطها.
٦. ترويج المخدرات.
٧. الحالات التي يصبح فيها وجود الطالب خطراً على مجتمع المدرسة.

ولدى مراجعة الأدب السابق لهذه الدراسة تبين أن بعض الدراسات قد أظهرت انتشار المخالفات السلوكية لدى طلبة المدارس الأساسية والثانوية بمستوى مرتفع (Mehranian, 2007؛ Parry, 2004؛ حسن، ٢٠٠٣؛ Somen, 2002; Roy & Howe, 1984)، بينما أشارت دراسات أخرى إلى انتشار هذه المخالفات السلوكية لدى الطلبة بمستوى متوسط (Fabrega, 2006; Dube, Roose, & Hacker, 2003; Gillim, 2002; Yahraes,1998)، في حين أظهرت بعض الدراسات الأخرى انخفاض مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة في المدارس الأساسية (المعايطة، ٢٠٠٤؛ Tayler, 2004; Hoover & Yarnold, 1999; Susan, 2002).

وبخصوص تأثير متغير الجنس في ظهور المخالفات السلوكية لدى الطلبة فقد بينت بعض الدراسات وجود فروق في مستوى هذه المخالفات لصالح الطلبة الذكور (Fabrega, 2006; Brak, 2005; Windle, 2005; Yarnold, 1999; Yahraes, 1998)، وفي حين أظهرت دراسات (Tayler, 2004; Dube et al., 2003؛ حسن، ٢٠٠٣) وجود فروق

في مستوى هذه المخالفات لصالح الإناث، فقد بينت دراسات أخرى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى المخالفات السلوكية تبعاً لمتغير الجنس (المعايطة، ٢٠٠٤ ; Parry, 2004; Somen, 2002; Mehranian, 2007).

أما فيما يتعلق بتأثير المتغيرات المستقلة الأخرى في المخالفات السلوكية لدى طلبة المدارس الأساسية والثانوية فقد أظهرت دراسات (حسن، ٢٠٠٣ ,Dube et al., 2003; Yarnold 1999; Yahraes, 1998) وجود فروق لصالح طلبة المرحلة الثانوية، بينما أظهرت دراسات (Mahranian, 2007; Parry, 2004; Tayler, 2004) وجود فروق لصالح طلبة المرحلة الأساسية. كما أظهرت دراسة (Parry, 2004) وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات العليا، بينما أظهرت دراسات (Mahranian, 2007؛ حسن، ٢٠٠٣) وجود فروق لصالح المعلمين من ذوي المؤهلات الدنيا، في حين أظهرت بعض الدراسات الأخرى عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية تُعزى للمؤهل العلمي للمعلم (Fabrega, 2006; Yarnold, 1999; Yahraes, 1998). وفيما يتعلق بمتغير تخصص المعلم وتأثيره في تقدير مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبته فقد بينت دراسات (حسن، ٢٠٠٢؛ Yahraes, 1998) وجود فروق لصالح التخصصات الأدبية، بينما أظهرت دراسات (Tayler, 2004; Dube & Others, 2003) فروقًا دالة إحصائياً لصالح التخصصات العلمية، في حين أظهرت بعض الدراسات الأخرى عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه المخالفات السلوكية تبعاً لتخصص المعلم (Mahranian, 2007; Fabrega, 2006; Yarnold, 1999).

مشكلة الدراسة

يعتبر توفير النظام داخل حجرة الصف الدراسي أحد المشاكل الرئيسة المهمة التي تواجه المعلمين والمديرين، إذ يشكو هؤلاء المدراء والمعلمون من أن مشكلة ضبط النظام داخل غرفة الصف تشغل جزءاً كبيراً من وقتهم، فهي تأخذ من وقت المعلم والطالب الشيء الكثير، حيث يصرف المعلم جزءاً من هذه الطاقة بالانشغال في أنماط سلوكية غير مرغوب فيها (Gage & Berlier, 1979). وهذا ما يشير إليه كير (Kerr, 2002) بأن أكثر ما يقلق المدرسين خاصة في بداية العام الدراسي، هي مشكلة الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف وضبط السلوكيات غير المرغوبة التي تعيق سير العملية التعليمية.

تكمن مشكلة هذه الدراسة في أنها تسعى للتعرف إلى مدى انتشار المخالفات السلوكية

في المدرسة أو غرفة الصف لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم بفلسطين. في ظل ما يتعرض له الطلبة من الأحداث الضاغطة المتمثلة في الحروب العسكرية والثقافية، والتي تستهدف فيما تستهدفه طلبة المدارس وما يتعرضون له من ألوان العنف والإيذاء وتدمير بيوتهم وفقدان ذويهم وقرنائهم، والتي تسبب لهم قدراً كبيراً من الضغوط أو اضطراب في توازنهم النفسي والاجتماعي، والتي تعوق أداءهم وتحد من استفادتهم من الخدمات التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة. ويمكن إيجاز مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي الآتي: ما مدى انتشار المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين في ضوء بعض المتغيرات؟

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية

١. التعرف إلى مستوى المخالفات السلوكية ومدى توافرها النسبي لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين.

٢. تحديد دور متغيرات الجنس، والمرحلة التعليمية، والتخصص، والمؤهل العلمي للمعلم في مستوى تقديره للمخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

أسئلة الدراسة

تحقيقاً للأهداف المرسومة لهذه الدراسة فقد سعت للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين؟

٢. هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعْزا لمتغير الجنس لديهم؟

٣. هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعْزا لمتغير المرحلة التعليمية؟

٤. هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى طلبة

مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في مدارس محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعْزا لمتغير المؤهل العلمي للمعلم؟

٥. هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مدراس محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير التخصص العلمي للمعلم؟

أهميَّة الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من الاعتبارات الآتية:

١. إنها من الدراسات الرائدة في فلسطين –في حدود علم الباحث– التي تبحث في هذا المجال الحيوي والمهم من حياة الطالب في المدرسة، حيث تبرز أهميتها كونها تحاول الكشف عن مدى التزام تلاميذ مرحلتي التعليم الأساسية والثانوية بالانضباط السلوكي ذاتياً بالنظام المدرسي وتجنب المخالفات في المدرسة من وجهة نظر المعلمين.

٢. تحديد أكثر المخالفات السلوكية حدة وانتشاراً لدى طلبة المرحلتين الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية والتي تؤثر على نموهم النفسي والاجتماعي، والتي تنعكس بدورها على تكيفهم وتحصيلهم وإنجازهم الدراسي.

٣. يتوقع من خلال الدراسة الحالية بيان مدى الحاجة لوضع برامج تدريبية للمرشدين التربويين والمعلمين وإدارات المدارس حول كيفية التعامل مع هذه المخالفات السلوكية.

٤. يتوقع من خلال هذه الدراسة أن تسهم في إثراء المكتبة العربية وتزويد الباحثين المتخصصين في هذا المجال بالمعلومات اللازمة والضرورية للقيام بدراسات أخرى على مجتمعات مختلفة من خلال الاطلاع على النتائج والتوصيات.

مصطلحات الدراسة

المخالفات السلوكية: هي الأنماط السلوكية التي تظهر لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية ويرى المعلمون أنها أنماط سلوك غير مرغوب فيها وتعوق عملهم في المدرسة بشكل عام وفي غرفة الصف على وجه الخصوص وهي تمثل بوضوح سلوكاً لا توافقياً من قبل الطلبة قد تؤدي إلى تشويش العملية التربوية والتعليمية (أبو سنينة واللقاني، ١٩٩٥). وتعرف المخالفات السلوكية إجرائياً في هذه الدراسة باستجابة المعلم على لائحة المخالفات السلوكية المعدة لهذا الغرض، والتي تعتبر مؤشراً على ارتفاع أو

انخفاض هذه المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

المدرسة الأساسية: هي أول مراحل التعليم المدرسي في النظام التعليمي في فلسطين وتمتد من الصف الأول إلى الصف العاشر، وتقسم عادة إلى مرحلتين: أساسية دنيا وتضم الصفوف من الأول وحتى الخامس، وأساسية عليا وتضم الصفوف من السادس وحتى العاشر (وزارة التعليم الفلسطينية، ١٩٩٦).

المدرسة الثانوية: وهي إحدى مراحل التعليم المدرسي وتلي المرحلة الأساسية وتأتي قبل التعليم الجامعي وتشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر بفروعة: العلمي والأدبي والتجاري والصناعي، والزراعي، ونتيجة للظروف الاقتصادية الصعبة المعاشة في فلسطين فقد تضم بعض هذه المدارس الثانوية صفوفًا من المرحلة الأساسية نتيجة لعدم استيعاب هذه المدارس الأعداد الضخمة من الطلبة في صفوفها (وزارة التعليم الفلسطينية، ١٩٩٦).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم لتحقيق غرض هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي لمناسبته طبيعة هذه الدراسة باستخدام لائحة سلوكية تقيس هدف الدراسة الأساسي، وهو التعرف إلى مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الأساسية والثانوية وذلك من وجهة نظر المعلمين، هذا من جهة، ومن جهة أخرى التعرف إلى تأثير متغيرات: الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والتخصص، في مستوى هذه المخالفات السلوكية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة الحالية من المعلمين والمعلمات في محافظة طولكرم والبالغ عددهم (٤٢٢٨) معلماً ومعلمة، تبعاً لإحصاءات مديرية التربية والتعليم في محافظة طولكرم للعام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨). أما عينة الدراسة الحالية فقد تكونت من (١٩٧) معلماً ومعلمة، وهم يمثلون ما نسبه (٥٪) من حجم المجتمع الدراسي. تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس والمرحلة من مجتمع الدراسة الأصلي. وهم موزعون تبعاً لمتغيراتها المستقلة كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة تبعا للمتغيرات المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٩٥	٪٤٨,٢
	إناث	١٠٢	٪٥١,٨
المؤهل لعلمي	دبلوم كلية مجتمع	٣٢	٪١٦,٢
	بكالوريوس فأعلى	١٦٥	٪٨٣,٨
المرحلة الدراسية	أساسية	٩٧	٪٤٩,٢
	ثانوية	١٠٠	٪٥٠,٨
التخصص الدراسي	لغة عربية	٥٣	٪٢٦,٨
	لغة إنجليزية	٣٣	٪١٦,٨
	مواد علمية	٤٦	٪٢٣,٤
	مواد اجتماعية	٤٣	٪٢١,٨
	مواد تجارية	٢٢	٪١١,٢
المجموع		١٩٧	٪١٠٠

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة من لائحة المخالفات السلوكية وهي من إعداد الباحث وتكونت في صورتها النهائية من (٣٤) بنداً يمثل كل منها مخالفة سلوكية يحتمل أن يقوم بها الطالب داخل المدرسة، وقد تم بناء هذه اللائحة السلوكية بعد مراجعة العديد من الدراسات النظرية والإجرائية في هذا المجال (بركات، ٢٠٠٦؛ لائحة قواعد السلوك والمواظبة، ٢٠٠٥؛ Simelane, 2000; Sexton, 1988; Lanni, 2006)، وقد مرت عملية بناء هذه اللائحة بالخطوات الإجرائية الآتية:

١. تم طرح سؤال مفتوح إلى عينة استطلاعية من المعلمين مكونة من (٧٢) معلماً ومعلمة موزعين إلى تخصصات مختلفة من مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم وهو: ما هي المخالفات السلوكية التي تلاحظها على الطلبة في المدرسة التي تعمل بها؟

٢. بعد تحليل استجابات هؤلاء المعلمين توافر لدى الباحث عدد من أنماط السلوك التي اعتبرها المعلمون زنها تمثل عدداً من المخالفات السلوكية لدى طلبتهم؛ حيث بلغت هذه المظاهر بعد ترتيبها وتنظيمها (٣٧) بنداً تمثل المخالفات السلوكية التي تتوافر لدى طلبة المدارس الحكومية كما يدركها المعلمون، وهي بذلك شكلت أداة الدراسة في صورتها المبدئية.

٣. تم عرض بنود الأداة على متخصصين في اللغة العربيَّة لإبداء ملاحظاتهما اللغوية والتعبيرية عليها، وقد استفاد الباحث من هذه الملاحظات عند صياغته الأداة بصورتها النهائية.

٤. كما تم عرض بنود هذه الأداة على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى ملاءمتها لموضوعها؛ حيث تكونت مجموعة التحكيم هذه من (١٣) محكماً، منهم خمسة من الأساتذة الجامعيين ممن يدرسون في جامعة القدس المفتوحة في تخصصات تربوية مختلفة، وأربعة من مدراء المدارس، وأربعة معلمين.

٥. بعد تحليل ملاحظات المحكمين وبناءً على توصية هؤلاء المحكمين تم حذف (٣) بنود لتكرار موضوعها مع بنود أخرى وهي: "التغيب المتكرر عن المدرسة"، و"يأتي صباحاً في وقت متأخر"، و"الخروج عن الأصول في الكلام والملبس". ليصبح بذلك العدد النهائي للأداة (٣٤) بنداً يمثل كل منها مخالفة سلوكية، يجيب عنها المفحوص تبعاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي (موافق جداً، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق جداً)؛ بحيث تمنح الاستجابة على هذا المقياس درجة تتراوح بين (٥) درجات في حالة الموافقة الشديدة ودرجة واحدة في حالة عدم الموافقة الشديدة، وتمثل بذلك الدرجة المرتفعة على الأداة مؤشراً على ارتفاع مستوى المخالفة السلوكية، بينما تمثل الدرجة المنخفضة مؤشراً على انخفاض مستوى المخالفة السلوكية، حيث تتراوح الدرجة الكلية على هذه الأداة ما بين (٣٤ – ١٧٠).

٧. وبذلك أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين جاهزة للاستخدام، ولتفسير الاستجابة على أداة الدراسة، ولمعرفة مستوى المخالفة السلوكية من وجهة نظر المعلمين تم اعتماد المعيار التقويمي النسبي الآتي:

– (أقل من ٢٠٪) – المخالفة منخفضة جداً
– (٢٠٪ – ٣٩,٩٪) – المخالفة منخفضة
– (٤٠٪ – ٥٩,٩٪) – المخالفة متوسطة
– (٦٠٪ – ٧٩,٩٪) – المخالفة مرتفعة
– (٨٠٪ – ١٠٠٪) – المخالفة مرتفعة جداً

صدق الأداة وثباتها

تم التأكد من صدق الأداة بطريقة صدق المحكمين (Construct Validity) من خلال عرضها على عدد من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص؛ حيث أشاروا إلى بعض الملاحظات على بعض البنود تم أخذها بعين الاعتبار عند صياغة الأداة بصورتها النهائية، كما أشاروا إلى صلاحية البنود الأخرى وملاءمتها لموضوعها. وللتحقق من ثبات أداة الدراسة الحالية اعتمدت طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) وذلك باستخدام

معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وقد بلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبانة (٠,٨٤)، وقد اعتبر الباحث معاملات الصدق والثبات هذه معقولة ومقبولة وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

إجراءات التنفيذ

لقد تم إجراء الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية.
- تحديد مجتمع الدراسة واختيار أفراد العينة.
- توزيع الاستبانة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).
- تفريغ إجابات أفراد العينة وترميزها وإدخالها إلى الحاسوب ومعالجتها إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).
- استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية:

١. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

٢. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent t test).

٣. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال هو: "ما مستوى المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقدير المعلمين لكل بند من بنود قائمة المخالفات السلوكية، كما اعتمد المعيار النسبي لتفسير هذه النتائج والمبينة في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمستوى المخالفات السلوكية تبعاً لتقدير المعلمين

الرقم الترتيبي	الرقم التسلسلي	المخالفات السلوكية	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية٪	التقدير
١	١٩	إزعاج إدارة المدرسة بإثارة الشغب والشجار	٤,٤٠	٨٧,٩٢	مرتفعة جداً
٢	٧	عدم المحافظة على الكتب المدرسية	٤,٣٨	٨٧,٥١	مرتفعة جداً
٣	٩	إدخال المأكولات والشراب إلى غرفة الصف	٤,٢٨	٨٥,٦٠	مرتفعة جداً
٤	٨	اتباع الموضة في قص الشعر والملابس	٤,٢٢	٨٤,٤٠	مرتفعة جداً
٥	٣٣	عدم الانضباط أثناء الرحلات والزيارات المدرسية	٣,٨١	٧٦,٢٤	مرتفعة
٦	٤	عدم إحضار الواجبات البيتية	٣,٦٢	٧٢,٣٩	مرتفعة
٧	١١	التلفظ بألفاظ نابية مع الزملاء	٣,٥٨	٧١,٥٧	مرتفعة
٨	٢٤	إدخال أجهزة الجوال إلى الصف	٣,٥٣	٧٠,٦٦	مرتفعة
٩	١٥	الشجار وتهديد الغير	٣,١٨	٦٣,٥٥	مرتفعة
١٠	١	عدم التقيد بالزي المدرسي	٣,١٦	٦٣,١٥	مرتفعة
١١	٢	عدم إحضار الكتب والأدوات الدراسية	٣,٠٤	٦٠,٧١	مرتفعة
١٢	١٣	تخريب الأجهزة وممتلكات المدرسة	٢,٩٣	٥٨,٦٨	متوسطة
١٣	٥	الدخول والخروج من الصف دون استئذان	٢,٨١	٥٦,٢٤	متوسطة
١٤	١٦	تزوير وثائق رسمية أو توقيع ولي الأمر	٢,٦١	٥٢,١٨	متوسطة
١٥	٢٦	عدم المحافظة على نظافة الجسم والملبس	٢,٦٠	٥٢,٠٨	متوسطة
١٦	٣	عدم إحضار الملابس الخاصة بالرياضة	٢,٣٩	٤٧,٧٢	متوسطة
١٧	٢٠	الاعتداء على المدرسين أو الإدارة	٢,٣٧	٤٧,٤١	متوسطة
١٨	١٧	جلب أدوات حادة خطرة كالسكاكين والأسلحة إلى المدرسة	٢,١٤	٤٢,٨٤	متوسطة
١٩	١٤	سرقة ممتلكات الغير أو المدرسة	٢,١١	٤٢,٢٠	متوسطة
٢٠	٣١	عدم الانتظام بحصص المختبر والمكتبة والنشاط	٢,١٠	٤١,٩٣	متوسطة
٢١	١٠	حيازة مواد إعلامية منافية للآداب والأخلاق	٢,٠٨	٤١,٦	متوسطة
٢٢	١٨	ارتكاب سلوك منافٍ للأخلاق والدين	٢,٠٧	٤١,٣٢	متوسطة
٢٣	٢٣	تهديد الآخرين وتخويفهم بالسلاح أو غيره	٢,٠٦	٤١,١٢	متوسطة
٢٤	٢٥	النوم داخل غرفة الصف	١,٩٠	٣٧,٩٧	منخفضة
٢٥	٢١	الاستهانة بالشعائر الدينية كالصلاة والصوم	١,٨٢	٣٦,٤٥	منخفضة
٢٦	٦	جلب مواد وألعاب إلى المدرسة	١,٨٠	٣٦,٠٤	منخفضة
٢٧	١٢	التدخين داخل المدرسة	١,٧٣	٣٤,٥٢	منخفضة
٢٨	٢٨	الخروج من المدرسة أثناء الفسحة اليومية	١,٦٦	٣٣,٢٠	منخفضة
٢٩	٢٩	الهروب أو التغيب المستمر عن المدرسة	١,٣٤	٢٦,٨	منخفضة
٣٠	٣٤	الخروج من الصف أثناء الفسحة بين الحصص	١,٣١	٢٦,٢٠	منخفضة
٣١	٣٠	عدم المشاركة في الاحتفالات المدرسية	١,٢٨	٢٥,٦٠	منخفضة
٣٢	٣٢	عدم حضور التمارين الصباحية بانتظام	١,٢٢	٢٤,٤٠	منخفضة
٣٣	٢٧	عدم المشاركة عادة بالاصطفاف الصباحي	١٩.١	٢٣,٨	منخفضة
٣٤	٢٢	ممارسة سلوكيات شاذة كاللواط والعادة السرية مثلا	١,١٤	٢٢,٨٤	منخفضة
		الدرجة الكلية على اللائحة	٢,٥٣	٥٠,٦٠	متوسطة

يوضح الجدول السابق أن مستوى تقدير المعلمين كان مرتفعاً جداً للمخالفات السلوكية والتي تضمنتها البنود ذات الأرقام (١٩، ٧، ٩، ٨) حيث تراوحت النسبة المئوية لهذه البنود ما بين (٨٠،٤٠٪–٨٧،٩٢٪)، وكان تقدير المعلمين بدرجة مرتفعة للمخالفات السلوكية والتي تضمنتها البنود ذات الأرقام (٣٣، ٤، ١١، ٢٤، ١٥، ١، ٢) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٧١,٦٠٪–٧٦,٢٤٪) ، بينما كان تقدير المعلمين بدرجة متوسطة للمخالفات السلوكية والتي تضمنتها البنود ذات الأرقام (١٣، ٥، ١٦، ٢٦، ٣، ٢٠، ١٧، ١٤، ٣١، ١٠، ١٨، ٢٣) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (١٢,٤١٪–٦٨,٥٨٪)، كما كان تقدير المعلمين بدرجة منخفضة للمخالفات السلوكية والتي تضمنتها البنود ذات الأرقام (٢٥، ٢١، ٦، ١٢، ٢٨، ٢٩، ٣٤، ٣٠، ٣٢، ٢٧، ٢٢) حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة ما بين (٨٤,٢٢٪–٩٧,٣٧٪)، أما بالنسبة إلى الدرجة الكلية لمستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة فقد كان تقدير المعلمين لها بدرجة متوسطة حيث وصلت النسبة المئوية للاستجابة إلى (٦٠،٥٠٪).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزا لمتغير الجنس؟»".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير جنس المعلم، كما تم استخدام اختبار «ت» للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجات تقديرات المعلمين لمستوى مظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
الذكور	٩٥	٢,٨٥	٠,٣٥	٩,١٨	*٠,٠٠٠
الإناث	١٠٢	٢,١٨	٠,٢٦		

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يوضح الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) في مستوى تقديرات

المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير جنس المعلم؛ وذلك لصالح الطلبة الذكور، أي بمعنى أن تقديرات المعلمين الذكور لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة الذكور أكثر ارتفاعاً من تقديرات المعلمات لهذه المخالفات السلوكية لدى الطالبات، وهذا يعتبر مؤشراً على ارتفاع مستوى المخالفات السلوكية لدى الذكور مقارنة بالإناث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزا لمتغير المرحلة التعليمية لديهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية (أساسية/ثانوية)، كما تم استخدام اختبار «ت» للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجات تقديرات المعلمين لمستوى مظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
أساسية	٩٧	٢,٤٣	٠,٣٦	٢,٧٥	*٠,٠٠٧
ثانوية	١٠٠	٢,٦١	٠,٤٨		

* دال عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥)

يتضح من معطيات الجدول رقم (٤) وجود فروق دالة إحصائياً (α = ٠,٠٥) في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المرحلة التعليمية وذلك لصالح طلبة المرحلة الثانوية؛ وهذا يعتبر مؤشراً على أن طلبة المرحلة الثانوية أكثر إظهاراً لمظاهر المخالفات السلوكية من طلبة المرحلة الأساسية وذلك من وجهة نظر المعلمين.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات

السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في مدارس محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزا لمتغير المؤهل العلمي لديهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم (دبلوم/بكالوريوس فأعلى)، كما تم استخدام اختبار «ت» للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجات تقديرات المعلمين لمستوى مظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت المحسوبة	مستوى الدلالة
دبلوم	٣٢	٢,٨٧	٠,٤٦	٠,٨٨	٠,٣٨
بكالوريوس فأعلى	١٦٥	٢,٨٠	٠,٤٣		

يتضح من معطيات الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

نص هذا السؤال على: "هل توجد فروق في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مدراس محافظة طولكرم بفلسطين من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغير التخصص العلمي لديهم؟".

للإجابة عن السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لكل من المجالين: مظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير التخصص العلمي للمعلم (عربي/إنجليزي/مواد علمية/مواد اجتماعية/مواد تجارية) وذلك كما هو مبين في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية لدرجات تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص العلمي للمعلم

التخصص / المجالات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لغة عربية	٥٣	٢,٥٥	٠,٣٣

تابع الجدول رقم (٦)

التخصص / المجالات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إنجليزي	٣٣	٢,٤٨	٠,٤١
مواد علمية	٤٦	٢,٦١	٠,٤٣
مواد اجتماعية	٤٣	٢,٤٢	٠,٤٤
مواد تجارية	٢٢	٢,٥٨	٠,٥٣
الكلي	١٩٧	٢,٥٣	٠,٤٣

يوضح الجدول رقم (٦) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات تقدير المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص العلمي للمعلم، وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لمتغير التخصص العلمي للمعلم

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	ف المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٠,٥٧٦	٤	٠,١٤٤	٠,٧٦٦	٠,٥٥
داخل المجموعات	٣٦,١٩٠	١٩٢	٠,١٨٨		
المجموع	٣٦,٧٦٦	١٩٦			

يتضح من معطيات الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى تقديرات المعلمين لمظاهر المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي تبعاً لمتغير التخصص العلمي للمعلم.

مناقشة النتائج

يمكن مناقشة نتائج الدراسة الحالية تبعاً لطبيعة نتائجها من خلال المحاور الثلاثة الآتية:

المحور الأول: تفسير النتائج المتعلقة بمستوى المخالفات السلوكية في المدرسة لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم؛ حيث أظهرت النتائج أن المخالفات السلوكية تتوافر لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في محافظة طولكرم بمستوى متوسط، وأن أكثر هذه المخالفات السلوكية توافراً لدى الطلبة هي: إزعاج إدارة المدرسة بإثارة الشغب، وعدم المحافظة على الكتب

المدرسية، وإدخال المأكولات والشراب إلى غرفة الصف، واتباع الموضة في قص الشعر والملابس؛ حيث قدر المعلمون هذه المخالفات بمستوى مرتفع جداً، بينما قدروا المخالفات الآتية بمستوى مرتفع: عدم الانضباط أثناء الرحلات والزيارات، وعدم إحضار الواجبات البيتية، والتلفظ بألفاظ نابية مع الزملاء، وإدخال أجهزة الجوال إلى الصف، والشجار وتهديد الغير، وعدم التقيد بالزي المدرسي، وعدم إحضار الكتب والأدوات الدراسية، وبالرجوع إلى لائحة قواعد السلوك والمواظبة العامة يتبين أن هذه المخالفات في مجملها تندرج تحت مخالفات الدرجة الأولى والثانية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (Fabrega, 2006; Dube et al., 2003; Gillim, 2002; Yahraes, 1998) التي أشارت نتائجها إلى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة بمستوى متوسط، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Mehranian, 2007; Parry, 2004; Somen, 2002; Roy & Howe, 1984) والتي أظهرت نتائجها ارتفاع مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة، كما تعارضت مع نتائج بعض الدراسات الأخرى (Tayler, 2004؛ المعايطة، ٢٠٠٤؛ Hoover & Susan, 2002; Yarnold, 1999) والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبة المدارس.

لتفسير هذه النتيجة يمكن إرجاعها لعوامل عدة منها العوامل التربوية حيث يشير قطامي (١٩٩٧) أن هناك عوامل كثيرة في النظام المدرسي بشكل عام وعملية الانضباط بشكل خاص، منها ما يتعلق بالظروف البيئية المدرسية والصفية من حيث سوء الإدارة وعدم التفهم لطبيعة حاجات الطالب، ومنها ما يتعلق بالمعلمين وخصائصهم الشخصية والتأهيلية واتجاهاتهم. ولا يمكن إرجاع الأسباب الكامنة وراء ظهور المخالفات السلوكية لدى طلبة المدارس إلى المعلم أو البيئة المدرسية أو الطالب فقط، بل أن هناك أسباباً كثيرة، قد تكون مسؤولة عن ظهور تلك المخالفات، فهناك الأسرة، والرفاق، والظروف الاقتصادية والسياسية وغيرها، فعلي صعيد الأسرة يواجه الأهل صعوبات كثيرة في تعاملهم مع ابنهم المراهق، حيث يحتارون في اختيار الأسلوب الأفضل الذي يمكن لهم أن يتعاملوا فيه معه، وفي الوقت نفسه فإنَّ ابنهم المراهق يشعر بأنَّ والديه وهما أقرب الناس إليه لا يفهمانه، فهو يعارضهما على تعليماتهما وطلباتهما وأحيانا لا يبالي في التعامل معهما، وقد أشارت العديد من الدراسات إلى وجود علاقة موجبة ودالة إحصائياً بين الظروف الأسرية كالدخل والمستوى الاجتماعي والاقتصادي ومظاهر السلوك السلبي الصفي للطلبة (المعايطة، ٢٠٠٤؛ Leckie, 2004; Kerr, 2002; Hammond, 2001).

وتشير دراسات أخرى إلى أن حجم الأسرة هو أحد العوامل ذات العلاقة بالانحراف السلوكي، فالآباء في الأسرة الكبيرة من حيث العدد أو من حيث عدد أفرادها لا يجدون الوقت الكافي لحضور مجالس الآباء والمعلمين، ومتابعة سير أبنائهم بالمدرسة ومتابعة مشكلات الضبط المدرسي لدى الأبناء، كما أن الوقت المتاح لهم لمراقبة أبنائهم قليل، ولذا فإن أبناء هذه الأسرة هم أقل التزاماً بالمدرسة، وأكثر تعرضاً للانحراف من زملائهم ذوي الأسرة الصغيرة (حسن، ٢٠٠٣؛ Shaw, 2001; Silbereisen, 2000).

كما أن تماسك الأسرة يلعب دوراً في انخفاض مستوى ظهور المشاكل السلوكية وصعوبات التحصيل لدى أبنائها، فقد أظهرت دراسة لاني (Lanni, 2006) أن الطلبة الذين يقومون بسلوكيات منحرفة يأتون من أسر مفككة كوجود خلافات زوجية بين الأبوين أو حصول طلاق بينهما، أو غياب أحد الوالدين عن البيت حيث يواجه الأبناء صعوبات في التوافق النفسي والاجتماعي، مما ينعكس على تحصيلهم الدراسي. ومن العوامل الأسرية المؤثرة في انحراف الطلبة وظهور مخالفات سلوكية لديهم درجة تعليم الوالدين، فالوالدان المتعلمان أكثر اهتمامًا بتعليم أبنائهم وأكثر اتصالاً بالمعلمين وأكثر دراية بأساليب التربية السليمة، ويظهر جلياً على سلوك الأبناء والذي يؤدي إلى رفع مستوى الالتزام المدرسي للأبناء ويقلل من احتمالات الانحراف وظهور المخالفات بعكس الآباء الأقل حظا في التعليم والذين تقل معرفتهم باحتياجات أبنائهم النفسية والاجتماعية مما يؤدي بالأبناء إلى البحث عن طريق أخر لإشباع تلك الحاجات وهذا قد يؤدي إلى انحرافات سلوكية (Sexton, 1988).

وإنَّ وجود إخوة للطالب في المدرسة نفسها يقلل من احتمالات الانحراف السلوكي لأن الطالب في هذه الحالة يشعر أن المدرسة لا تختلف كثيراً عن جو أسرته، والتي تشعره بالأمن النفسي والحماية مما يزيد من شعور الطالب بالانتماء للمدرسة (Simelane, 2000). وللرفاق دور في ظهور المشكلات السلوكية والانحراف، فالمراهق يتجه في مرحلة الدراسة الثانوية إلى جماعات الأصدقاء حيث إن الجماعات تشبع لدى المراهق حاجاته الشخصية والاجتماعية، ويزداد ولاؤه لهم فيزداد الانحراف السلوكي للطالب في المدرسة في حالة وجود الانحراف السلوكي لدى رفاقه، خاصة في مرحلة المراهقة وتظهر بعض أنواع السلوك المنحرف على نحو أعلى بين الطلبة عندما يكونون على شكل مجموعات تتعاطى الكحول وغير ذلك (Erwin, 2002).

فالنظام والانضباط يعتبران معياراً لنجاح الفعاليات التعليمية التي تقدم للتلاميذ، فهما يقودان إلى تعليم أفضل بينما الفوضى تقود إلى كارثة تعليمية، كما ويعتبر الانضباط المدرسي

والصفي من القضايا الرئيسية في التربية نظراً لانعكاساته التربوية والاجتماعية على مخرجات العملية التربوية، فهو من أهم العوامل التي تجعل البيئة الصفية والمدرسية صالحة أو غير صالحة للقيام بمهمة إعداد الأجيال وتزويدهم بالعلم والخلق والفضيلة ليصبحوا مواطنين صالحين قادرين على البذل والعطاء والإسهام في مسيرة المجتمع الحضارية وفي تقدمه ورقيه (بركات، ٢٠٠٥).

ويهدف الانضباط المدرسي إلى تدعيم العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها ولاسيما ما كان منها ناجماً عن صعوبات التكيف لدى بعض الطلبة مع البيئة المدرسية، بحيث يتمثل الطلبة مفاهيم الانضباط الذاتي، وينعكس ذلك على أنماط سلوكهم الإيجابي البناء. إن تحقيق النظام المدرسي السليم يدل دلالة واضحة على مدى الجودة التي تميز بها نظام التعليم في المدرسة وهو من الواجبات التي تقع على مدير المدرسة ومدرسيها فيساعدون التلاميذ على اكتساب أنماط السلوك الاجتماعي المقبولة أثناء الدوام المدرسي، وإن المدرسة الجيدة هي التي تنظر إلى النظام المدرسي وتأديب الطلاب باعتبارهما عملية تعليمية ترتفع بجميع الطلاب إلى مستوى معين من ضبط النفس وتعلم السلوك الجيد، والتَّدرُّب عليه، وهذه المدرسة تعمل على تلافي المشكلات السلوكية، وتؤيد الاتجاه العلاجي إزاء الطلاب الذين يخلون بالنظام وقواعد ضبط النفس، ويتم تحقيق النظام بها بالمشاركة والجهود التعاونية بين مدير المدرسة ومدرسيها وتلاميذها. وكان مفهوم النظام المدرسي في الماضي يقوم على أساس " العصا "، وكان مدير المدرسة يمثل الحكم وله الكلمة ويمارس سلطاته لإخضاع الطلاب لها، وكان هذا النوع من النظام قائماً على الرهبة و الخوف و مفروضاً بالقوة، إلا أن النظام المدرسي الحديث يقوم على أساس الحاجة إلى احترام الذات وتوليد الرغبة الصادقة لدى الطالب للقيام بالعمل الصحيح (حسن، ٢٠٠٢).

إن هناك أساليب لا جدوى منها بل هي معوقة للنظام المدرسي وما زالت تتبع في كثير من مدارسنا ومن هذه الأساليب (بركات، ٢٠٠٥؛ هارون، ٢٠٠٢؛ حسن، ٢٠٠٢؛ Simelane, 2000; Pepe, Harvey & Gabrys, 1985):

١. تكليف التلاميذ المذنبين بوجبات مدرسية أكثر من زملائهم مما يؤدي إلى زيادة كراهيتهم للمدرسة.

٢. التهديدات والإذلال الشخصي ويؤدي ذلك إلى ضعف شخصية التلميذ وعدم تكيُّفه مع الجماعة المدرسية ومحاولة تركها.

٣. العقاب البدني وإن كانت معظم النظم التعليمية في مدارسنا تمنع استخدامه ويؤدي إلى

عدم التكيف النفسي والاجتماعي وقد يحدث عاهات جسمية بالتلميذ تمنعه من مزاولة بعض أنشطة الحياة الاجتماعية.

٣. الحرمان من المدرسة لعدة أيام قد يؤدي ذلك إلى انقطاع التلميذ كلياً عن المدرسة.

٤. الحرمان من بعض الحصص الدراسية ويؤدي ذلك إلى عدم متابعة التلميذ للمادة الدراسية وكرهه للمادة والمدرس وتسوء العلاقة بينهما ويصعب علاجها.

٥. الفصل من المدرسة ومع وجود ما يبرره في بعض الأحيان إلا أنه إجراء يجب ألا نلجأ إليه إلا في الحالات القصوى والشديدة.

المحور الثاني: تفسير النتائج المتعلقة بتأثير متغيري الجنس والمرحلة التعليمية في مستوى المخالفات السلوكية؛ حيث أظهرت النتائج الحالية وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المخالفات السلوكية لصالح الطلبة الذكور وطلبة المرحلة الثانوية. ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج بعض الدراسات (Fabrega, 2006; Brack, 2005; Windle, 2005; Yarnold, 1999; Yahraes, 1998) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى هذه المخالفات لصالح الطلبة الذكور، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Tayler, 2004; Dube & Others, 2003؛ حسن، ٢٠٠٣) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى هذه المخالفات لصالح الإناث، كما تعارضت مع نتائج بعض الدراسات التي بينت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى المخالفات السلوكية تبعاً لمتغير الجنس (Mehranian, 2007; Parry, 2004؛ المعايطة، ٢٠٠٤؛ Somen, 2002).

ومن جهة أخرى فقد اتفقت هذه النتائج مع بعض الدراسات (حسن، ٢٠٠٣؛ Dube et al., 2003; Yarnold, 1999; Yahraes, 1998) والتي أظهرت وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية لصالح طلبة المرحلة الثانوية، بينما تعارضت مع نتائج دراسات (Mahranian, 2007; Parry, 2004; Tayler, 2004) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق لصالح طلبة المرحلة الأساسية.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب الذكور يتعرضون إلى أساليب وطرق في التربية والتنشئة الأسرية مغايرة لتلك الأساليب التربوية التي تخضع لها تربية الأنثى، حيث تعامل الأنثى بأسلوب تربوي أكثر حرصاً وفيه الكثير من الاهتمام، وفيه درجة من التشدد والتركيز على أسلوب العيب والحرام، فما هو مسموح للذكر في غالب الأحيان في الثقافة العربية

قد يكون غير مسموح للأنثى، كل ذلك يترك أثره على سلوك الطالب وشخصيته، وقد يكون ذلك سبباً لارتفاع مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة الذكور مقارنة بالإناث. ومن جهة أخرى فقد أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبة المرحلة الثانوية مقارنة بطلبة المرحلة الأساسية؛ حيث يمكن تفسير هذه النتيجة بالرجوع إلى سيكولوجية النمو، حيث يكون الطلبة في المرحلة الثانوية في مرحلة المراهقة، تلك المرحلة التي تتصف بعدم الاستقرار النفسي والجسمي والعقلي، وبعدم الشعور بالأمن، والرغبة في التفرد والاستقلالية عن الغير والاختلاف معهم، والرغبة في التمرد والمغامرة والمجازفة؛ كل ذلك ينعكس في سلوك هذا المراهق على شكل أنماط من السلوك غير المنتظم وغير المنضبط في المدرسة (بركات، ٢٠٠٧؛ Scott, 1991; Gage & Berlier, 1979).

المحور الثالث: تفسير النتائج المتعلقة بتأثير متغيري المؤهل العلمي والتخصص للمعلم في تقديره لمستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة؛ حيث أظهرت النتائج الحالية عدم وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى المخالفات السلوكية تُعزى لهذين المتغيرين. ولدى مقارنة هذه النتائج مع نتائج الدراسات السابقة تبين أنها تتفق مع نتائج دراسات (Fabrega, 2006; Yarnold, 1999; Yahraes, 1998) والتي بينت نتائجها عدم وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية تُعزى للمؤهل العلمي للمعلم، كما اتفقت مع نتائج دراسات (Mahranian, 2007; Fabrega, 2006; Yarnold, 1999) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في مستوى هذه المخالفات السلوكية تبعاً لتخصص المعلم. بينما تعارضت مع نتائج دراسات أخرى (حسن، ٢٠٠٢؛ Parry, 2004) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية تبعاً لمؤهل المعلم، كما تعارضت مع دراسات أخرى (Mahranian, 2007; Fabrega, 2006؛ حسن، ٢٠٠٢؛ Yarnold, 1999; Yahraes, 1998) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق في مستوى المخالفات السلوكية تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

ويعزو الباحث هذه النتائج الداعية بعدم وجود فروق جوهرية في مستوى المخالفات السلوكية لدى الطلبة تبعاً لتقدير المعلمين من مؤهلات وتخصصات مختلفة إلى تشابه الظروف التي يعمل بها هؤلاء المعلمون، وتشابه آليات التدريس وأساليبه وتقنياته التي يتبعها المعلمون في المدارس المختلفة؛ حيث تعتبر عينة هذه الدراسة محصورة في محافظة فلسطينية ضيقة، وبالتالي لم يكن هناك مجال لتأثير المستويات المختلفة في متغيري المؤهل العلمي والتخصص للمعلم في تبيان مستوى انتشار المخالفات السلوكية لدى الطلبة.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة ومناقشتها يمكن اقتراح التوصيات الآتية:

١. أظهرت النتائج توافر المخالفات السلوكية لدى الطلبة بمستوى متوسط؛ وهنا يوصي الباحث عمل الكثير من الإجراءات من قبل إدارة المدارس والمعلمين والمرشدين التربويين وأولياء الأمور حتى لا تتفاقم هذه المشكلات السلوكية لتصل إلى مستوى مرتفع ومرتفع جداً.

٢. أظهرت النتائج توافر المخالفات السلوكية بمستوى أكبر لدى الطلاب الذكور وطلبة المرحلة الثانوية؛ وهنا لا بد من التعامل مع هذا الوضع بحرص شديد من خلال التعرف إلى مشكلات الطلبة الذكور ومشكلات المراهقين والعمل على حلها أولاً بأول من أجل تحجيم هذه المشكلات للحد المعقول.

٣. إعداد برامج تدريبية للمرشدين والطلبة وأولياء الأمور تؤهلهم لمعرفة المشاكل والأزمات الممكنة الحدوث والتعرف إلى آثارها حتى يتم التعامل معها عند حدوثها.

٤. توطيد العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور لتوعيتهم بالآثار السلبية الناجمة عن الخلافات الأسرية من أجل تحجيم المخالفات السلوكية لدى الطلبة.

المراجع

أبو سنينه، عودة عبد الجواد واللقاني، احمد حسين (١٩٩٥). **التعلم والتعليم الصفي**. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

بركات، زياد (٢٠٠٧). مظاهر السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين وأساليب تعاملهم لها. بحث مقبول للنشر، **مجلة جامعة النجاح الوطنية، ٢٢**(٤)، ١٢١٧-١٢٥٨.

بركات، زياد (٢٠٠٦). دوافع السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٥**(٤)، ٨٤٥-٨٨٢.

بركات، زياد (٢٠٠٥). التفكير الإيجابي والسلبي لدى طلبة الجامعة: دراسة مقارنة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية والتربوية. **مجلة دراسات عربية في علم النفس، ٤**(٣)، ٨٥-١٣٨.

حسن، خولة (٢٠٠٣). **مدى طاعة الطلبة للأوامر الصادرة من المسؤول مباشرة**. الأردن. جامعة اليرموك، مركز البحث والتطوير.

حسن، محمد ذيب (٢٠٠٢). **اتجاهات المعلمين نحو مشكلات طلبتهم وأساليبهم في معالجتها**. جامعة اليرموك، الأردن: مركز البحث و التطوير.

الرفاعي، نعيم (١٩٨٧). **دراسة في سيكولوجية التكيف** (ط٧). سوريا: جامعة دمشق.

الضامن، منذر (٢٠٠٢). **المشكلات السلوكية عند المراهقين في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

عبد الهادي، سامر (٢٠٠٣). **تنظيم البيئة الصفية وضبط السلوك الصفي**. مسترجع من الموقع: http://eleam.aou.edu.jo/userfiles/file/annource_files2doc.

قطامي، يوسف (١٩٩٧). **إدارة الصف الفعال**. عمان: دار الشروق.

لائحة قواعد السلوك والمواظبة (٢٠٠٥). مسترجع من الموقع: www.hbthedu.gov.sa/ slook_mwazba.htm.

المعايطة، سائد (٢٠٠٤). **الانضباط السلوكي وعلاقته بالتحصيل الدراسي في مدارس الزرقاء في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأردنية، عمان، الأردن.

هارون، رمزي (٢٠٠٣). **الإدارة الصفية**. عمان: دار وائل للطباعة والتوزيع والنشر.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (١٩٩٦). **قانون التربية والتعليم الفلسطيني**. فلسطين، رام الله: وزارة التربية والتعليم.

Bastick, T. (2000). Differences between anti-social adolescent behavior in single sex school and co-educational schools in Jamaica. **The Educational Resources, 84**(3), 144-156.

Brack, C. (2005). Demensions underlying problem behaviors, emotions and related psycholsocial factors in early and middle adolescentns. **Journal of Early Adolescence, 14**(3), 345-370.

Dreher, H. (1995). **The immune power personality.** New Uork: Dutton

Dube, W., Roose, T. & Hacker, L. (2003). Reinforcer rate effects and behvioral momentum in individuals with developmental disabilities. **American Journal on Mental, 108**(2), 134-143.

Erwin, P. (2002). Sex differences in children's positive and negative behavior. **American Socialogical Reivw, 104**(3), 237-250.

Fabrega, H. (2006). Making sense of behavioral irreqularities. **Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 30**(8), 1260-1273.

Hammond, R. (2001). Posetive children's choices traning: Preliminary finding of the effects of a schools – based violence prevention program for African American childrens. **Adolescence Helth, 29**(2), 94-103.

Hoover, F & Susan, G. (2002). **Coping with multiple at risk behaviors among midlle scool students through and systemic interventions.** (ERIC, N:ED, 362803a).

Gage, N & Berliner, D. (1979). **Educational Psychology** (2nd ed). U.S.A: Rand Mcnally.

Gilliam, J. (2002). **Crisis management for student with emotional behavior problems.** (ERIC, ED345892).

Lanni, W. (2006). **Procedures for student behavior irregularities.** Available at: www.collegeboard/scholarship.corporation.

Leckie, H. (2004). **Girls behaviors and peer relationship: The double edged sword of exclusion and rejection.** Available at: www.barb.leckie.unisa.ay/au

Mauro, T. (2008). **Five ways to stop school behavior problems.** Available at: http://specialchildren.about.com/od/behavioranddiscibline/qt/stopbehavior.htm.

Mehranian, Y. (2007). **Searching for identity: An exploration of narrative, behavior material culture, and curriculum as representations of identity in one Armenian day school in the United States.** Available at: http://scholarworks. umass.edu/dissertations/AA13254931.

Kerr, M. (2002) Allocation of allowances and family practice. **Behavioral Development, 143**(1), 42-61.

Parry, N. (2004). Behavioral discipline to the class of students from different races (American and Asian). **Child Development, 22**(2), 33-48.

Pepe, T., Harvey, J. & Gabrys, B. (1985). **Academic penalties for attendance reasons.** (ERIC, ED253964).

Roy, A. & Howe, W. (1984). **The development of children's social rule awareness through cognitive conflict and social interaction.** (ERIC, ED256497).

Scott, K. (1991). **Teenage parents and their offspring.** New York: Grune & Stratton.

Sexton, R. (1988). Barriers to the older student: **The limits of federal financial aid benefits.** (ERIC, ED200733).

Silbereisen, K. (2000). Family income loss and economic hardship: Antecedents of a childrens problem behavior. **Child Development, 5**(1), 27-47.

Simelane, M. (2000). **The competition act of 1998 - implications for publicly licensed operations.** Available at: www.compcom.coza.

Shaw, J. (2001). The experience of violence and its effect on the views of all age school students. **Educational Development, 122**(5), 188-197.

Somen, T. (2002). Sex-role contravention and sex education directed toward young children in Sweden. **Journal of Marriage & the Family, 41**(4), 893-904.

Tallent, N. (1998). **Psychology of adjustment: Understanding ourselves and others.** New York: D. Van Nostrand Company.

Tayler, L. (2004). **Tough love' schools close in Maxico on abuse allegations.** Available at: www.nospank.net/n-n08r.htm.

Windle, T. (2005). A study of friendship characteristics and proble behaviors among childrens. **Child Development, 85**(4), 1764-1777.

Yahraes, H. (1998). The tie between physical and behavioral irregularities. **Journal of Autism & Developmental Disorders, 36**(3), 381-394.

Yarnold, B. (1999). Cocaine use among Miami's public school students versus peers and availability. **Journal of Health & Social Policy, 11**(2), 69-84.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو تنمية خبرات الأطفال التعلمية من خلال الألعاب التعليمية المحوسبة

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية- جامعة اليرموك

د. أمية محمد الحسن
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا للطفولة- الجامعة الهاشمية

اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو تنمية خبرات الأطفال التعلمية من خلال الألعاب التعليمية المحوسبة

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية- جامعة اليرموك

د. أمية محمد الحسن
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا للطفولة- الجامعة الهاشمية

الملخص

تقصت هذه الدراسة اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو توظيف التعلم باللعب المحوسب في تنمية خبرات الأطفال التعلمية. أجريت الدراسة على عينة من معلمي تربية الطفولة في منطقة شمال الأردن، بلغ قوامها (٥٢٦) معلماً ومعلمة قاموا بالإجابة عن الاستبانة التي تمّ توزيعها، كما أجريت المقابلة شبه المقننة مع (٣٧) معلماً ومعلمة تمّ اختيارهم من العينة السابقة.

وكشفت نتائج تحليل البيانات عن وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد عينة الدراسة نحو توظيف اللعب المحوسب في تنمية خبرات الأطفال التعلمية. فضلاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً في اتجاهاتهم الإيجابية تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية. وعلى الرغم من هذه النتيجة، إلاّ أنّ هذا لا ينفي وجود بعض التأثيرات السلبية، التي تحول دون توظيف التعلم باللعب المحوسب، وهي تأثيرات متنوعة، بعضها يتصل بالمعلمين والإدارات التعليمية في المدارس، وبعضها الآخر يتصل بأولياء أمور التلاميذ. وفي ضوء هذه النتائج اقترحت الدراسة عدداً من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: اتجاهات، خبرات الأطفال التعلمية، الألعاب المحوسبة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٣/١١م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٦/٢٩م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

Childhood Education Teachers' Attitudes Towards Developing Children's Learning Experiences Through Computerized Instructional Games

Dr. Ali A. Al-Barakat
Faculty of Education
Yarmouk University

Dr. Omayya M. Al-Hassan
Faculty of Queen Rania for Childhood
The Hashemite University

Abstract

This study investigated childhood education teachers' attitudes towards using computerized games in developing young children's learning experiences. A questionnaire was distributed to (526) male and female teachers in the north region of Jordan, and a semi-structured interview was conducted with thirty-seven participants.

The findings of the data analysis showed that the participants had positive attitudes towards developing young children's learning experiences through computerized games. In addition, it was found that there were no statistically significant differences between the responses of the participants due to their gender, qualifications, and teaching experience. In spite of this, it was found that there were some factors which prevent the effective use of computerized games. These influences were related to teachers, school administrations, and parents. In the light of these findings, a set of recommendations were suggested.

Key words: attitudes, children's learning experiences, computerized games.

اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو تنمية خبرات الأطفال التعلمية من خلال الألعاب التعليمية المحوسبة

د. علي أحمد البركات
قسم التربية الابتدائية
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. أمية محمد الحسن
قسم تربية الطفل
كلية الملكة رانيا للطفولة – الجامعة الهاشمية

المقدمة

يعد اللعب من إحدى فرص التعلم ذات القيمة العالية، التي تسهم في تنمية خبرات تربية الطفولة. وانطلاقاً من أهمية اللعب ودوره في تنمية شخصية الطفل، أكدت الاتفاقيات الدولية على اللعب باعتباره حقاً شرعياً للطفل. وفي هذا الإطار، جاءت المادة رقم (٣١) من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل، الصادرة عن منظمة اليونيسيف التابعة للأمم المتحدة، في شهر كانون الأول، عام ١٩٩٥ لتنص على حق الطفل في الراحة ووقت الفراغ ومزاولة الألعاب وأنشطة الاستجمام المناسبة له بحسب سنه. فضلاً عن توفير فرص ملائمة ومتساوية للأطفال لممارسة الأنشطة في وقت فراغهم. ويعد الترفيه، كما جاء في المادة (٣١)، عملية تربوية ونفسية واجتماعية وصحية ... الخ يحتاجها الطفل بغض النظر عن عمره. وتزداد أهمية الترفيه بالنظر إلى اللعب والترويح كمصدر رئيسٍ لتنمية شخصية الطفل من مختلف الجوانب (الحوات، ٢٠٠٤).

وبالرجوع إلى الأدب التربوي؛ بقصد الوقوف على مفهوم اللعب، فقد توصل الباحثان إلى العديد من التعريفات. وفي هذا الصدد، أشار تايلر (Taylor, 1967) أنّ اللعب أداة الطفل لاستكشاف العالم المحيط به ،وأداته للتعبير والترويح عن الذات .وبحسب تايلر فإن اللعب نافذة الطفل التي يشرف ويطل منها على الحياة .ولم يعد اللعب كما يراه بعض المتقدمين في العمر ،مجرد تسلية وإضاعة للوقت وإشغال للذات .وعلى غرار تايلر ،يذكر كاننج (Canning, 2007) أن اللعب هو النشاط الذي يقوم به الفرد بهدف الترويح عن نفسه ،والإحساس بالمتعة ،وقد يكون من النوع الهادئ البسيط ،أو المليء بالحركة والنشاط. ويشير عبد الهادي (٢٠٠٤) إلى أن اللعب نشاط داخلي يقوم به الطفل بإرادته دون أي إجبار أو إكراه.

تتفق التعريفات المتقدمة على أن اللعب نشاط مهاري ،يمكن توظيفه في المواقف التعليمية

التعلمية ليمارس فرديا أوجماعيا، في ضوء القدرات والخصائص النمائية للمتعلمين. ويمكن القول إنّ هذا النشاط يسمح للطفل باكتشاف الأشياء وتجريبها ،فضلا عن دوره في إحداث عمليات تفاعل بين الأطفال أنفسهم .وهذا يشكل أساساً قوياً في تنمية تعلم الطفل مستقبلاً.

وتعود الأهمية الكبيرة للألعاب التعليمية إلى دورها في مساعدة الطفل على اكتساب المعرفة وربطها بالحياة، فضلاً عن تنمية خبراته (العناني، ٢٠٠٧؛ Muijs & Reynolds, 2006)؛ فالطفل يزداد حيوية ونشاطا عندما يكون لتعلمه صلة بالحياة والخبرات الخاصة التي تعزز بعضها بعضاً. لذا فإن هذا النوع من التعلم يحتل مكانة خاصة في تعليم الأطفال وتعلمهم، لأنهم في المراحل العمرية الأولى من تعليمهم لا يدركون الأشياء المجردة بل يحتاجون إلى ربط الأشياء بمدلولاتها الحسية (البركات وخزاعلة، ٢٠٠٨). وفي هذا السياق، فقد أكدت نظرية برونر (Bruner, 1966) على أن بناء المعرفة لدى الطفل مرتبط بمدى تمثيل المعرفة والمعلومات بوسائل محسوسة، فالطفل لا يمكن أن يدرك المعرفة في حالة غياب التمثيل للشيء المجرد، ولهذا فإن النظرية المعرفية تعد الألعاب بمثابة وسائل مُساعدة للطفل ليستوعب معاني الأشياء أثناء معالجته للمحتوى التعليمي (Piaget, 1951; Gagné, 1977).

ولا يقتصر الدور الرئيس للألعاب التعليمية على مساعدة الطفل على اكتساب المعرفة، بل يتسع ليسهم في تنمية مهارات الأطفال العملية كالملاحظة والتصنيف والاتصال والتنبؤ والتساؤل وغير ذلك. وتعد تنمية هذه المهارات أساساً لعمليات التفكير والقياس وحل المشكلات (Harlen, 2000; NCC, 1993; Driver, 1983) فالتربية التي يحتاجها المتعلم يجب أن تهتم بدرجة عالية بتنمية الجانب الفكري للمتعلمين، من خلال توظيف المهارات العملية، وإتاحة الفرص الكافية لهم ليفكروا ويوظفوا المعرفة في المواقف الحياتية .ومن هنا يتم التأكيد على أهمية النمو الذاتي للطفل من خلال التساؤل، والبحث والتقصي واكتشاف المعرفة؛ بعيداً عن استلام المعلومات واستظهارها (زيتون، ٢٠٠٨؛ المحتسب، ٢٠٠٨).

ويعزى الاهتمام بتنمية المهارات العملية لدى الأطفال من خلال الألعاب التعليمية إلى أن تعلم الطفل يعتمد بصورة أساسية على توظيفه لحواسه بغرض معرفة عالمه الخارجي، من خلال ممارسة عمليات التفكير العلمي؛ فازدياد وعي الطفل من خلال الممارسة العملية يؤدي إلى زيادة فرص التعلم (Coleman, 1990; Peters, 1998; Canning, 2007) ومن ثمّ فإن زيادة الاهتمام بإتاحة الفرص التعلمية من خلال الألعاب سيؤدي إلى تنمية روح الابتكار والإبداع لدى الأطفال (العناني، ٢٠٠٧؛ ربيع، ٢٠٠٨). وينسجم هذا مع النظرية

المعرفية التي تؤكد أن اللعب هو الداعم الرئيس للنمو العقلي عبر المراحل النمائية المختلفة (الخوالدة، ٢٠٠٣؛ Piaget, 1951; Peters, 1998; Canning, 2007; Siagang, Avni, & Zaphiris, 2008).

وتستند تنمية مهارات الأطفال من خلال ممارسة اللعب على فاعلية أداء المعلم في توفير بيئات تعليمية تعلمية فاعلة، تتيح للأطفال فرص التقصي والاكتشاف والحوار والنقاش والتعبير بعيداً عن النظرة التقليدية التي تشير إلى أن اللعب مضيعة للوقت (العطار، ٢٠٠٣). وبصورة أكثر تحديداً، فإن البيئات التعليمية التعلمية القائمة على اللعب، ينبغي أن تقوم على أسس من: تقوية إرادة الطفل ونمو الأخلاق وإنشاء علاقات سليمة وصداقات بريئة مع الآخرين، والانتقال من الفردية السالبة إلى الجماعية الإيجابية والتضامن والمنافسة البريئة، وتلبية دوافع وحاجات الأطفال واكتساب القدرة على التعلم وتنمية أدوات الترميز، وتجدد الطاقة اللازمة للنشاط وإتقان الإشارات وبناء المهارات، والتقليل من الانفعالات التي يمكن أن تؤثر في نمو شخصية الطفل كالعدوان والغضب والغيرة، مقابل إشباع حاجاته إلى المرح والسرور والرشاقة (بلقيس، ١٩٩٢؛ هريدي، ١٩٩٧؛ حسن، ٢٠٠٤؛ إبراهيم، يونس وحافظ، ٢٠٠٧؛ Crosser, 1994; Swartz, 2005; Henderson & Atencio, 2007; Canning, 2007).

إن ما تقدم ينسجم مع متطلبات النمو لدى الأطفال في المراحل العمرية الأولى. وفي هذا الخصوص، يؤكد أريكسون على دور اللعب في النمو النفسي والاجتماعي للطفل (هريدي، ١٩٩٧؛ Canning, 2007). وهذا ينسجم مع ما توصلت إليه نظرية التعلم والمحاكاة من أنّ اللعب يسهم إسهاماً كبيراً في مجال التعلم الاجتماعي من خلال إقامة علاقات تفاعلية اجتماعية مبنية على الحوار وتبادل الآراء والأفكار بين الأطفال في جو يسوده التعاون والمودة والاحترام (العناني، ٢٠٠٧؛ Ashiabi, 2007; Canning, 2007). وفي مجال النمو الانفعالي للطفل، فقد عُدّ اللعب بمثابة الأداة الرئيسة في التخلص من الملل الذي يمكن أن يؤثر في شخصية الطفل. ولم يقتصر أثر اللعب من الناحية الانفعالية على دفع الملل، بل أضحى اللعب عاملاً رئيساً لإثارة الدافعية والحيوية والنشاط لدى الطفل؛ الأمر الذي يشكل أحد أهم العوامل التي تؤدي إلى حدوث التعلم (Dale, Davis, Morrison & Waters، 1986; Ashiabi, 2007; Canning, 2007) وفي ضوء أهمية اللعب ودوره في ترقية شخصية الطفل ونموه السليم ،يمكن القول إنّ حرمان الطفل من ممارسة اللعب؛ سيؤدي حتماً إلى آثار سلبية على جوانب نمو شخصية الطفل.

وانطلاقاً من أهمية تصميم بيئات تعليمية تعلمية قائمة على التعلم باللعب ،في ظل عمليات الإصلاح التربوي القائمة على إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الميدان التربوي، فقد بات من الأهمية بمكان الانتقال من الألعاب التقليدية إلى الألعاب المعتمدة في تصميمها على الحاسوب (Pillay, Brownleed & Wilss, 1999). وتعد الألعاب التعليمية المحوسبة نوعاً من النشاط الهادف الذي يقوم به الأطفال، من خلال برامج محوسبة، توفر بيئة تعلمية تنافسية، تهدف إلى تنمية خبرات الأطفال التعلمية (عبيد، الشرقاوي، رياض والعنزي، ١٩٩٨). ومما يؤكد أهمية الألعاب التعليمية المحوسبة أنها تسهم في توفير بيئة تعلمية ترويحية، ذات طابع يتصف بالمتعة، ويسعى الأطفال من خلاله للحصول على الفوز والكسب الثمين، أثناء تنفيذ المهام التعلمية. (عفانة، ٢٠٠٢). وبمقارنة الألعاب التعليمية المحوسبة بالألعاب العادية، فقد عُدّت الألعاب التعليمية المحوسبة أفضل بكثير من الألعاب العادية (الحيلة، ٢٠٠٥؛ Al-Abbadi, 2005). ولعل ذلك يعود إلى ما يتصف به الحاسوب من سمات: كتوفير الحركة والصورة والموسيقى والألوان، التي يمكن أن تستثير دافعية الطفل وتغمسه في التعلم (Caffarella, 1987; Connolly, Stantield & Hainey, 2007).

ولتعزيز البيئات التعليمية التعلمية التي توظف الألعاب التعليمية المحوسبة، فإن وزارة التربية والتعليم الأردنية لم تقم بتحديد نوعيات محددة من برامج الألعاب التعليمية المحوسبة، بل أعطت الفرصة الكاملة لمعلمي تربية الطفولة لاختيار البرامج التعليمية وشرائها أو تصميمها في ضوء المواصفات الخاصة لهذه البرامج. ومن هذه المواصفات أن تكون الألعاب هادفة ومرتبطة بالمحتوى التعليمي، ومناسبة لقدرات الأطفال وحاجاتهم، ومصممة بطريقة استكشافية تمهيدية قادرة على إثارة قدرات الطفل العقلية. كما ينبغي أن تكون الألعاب محفِّزة ومثيرة للدافعية، وتحتوي على التحدّي والمنافسة، وتدعم نشاطات تعليمية متعددة (محمد، علي، محمود ومرزق، ٢٠٠٩؛ وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧؛ Amory, 2007).

وفي ظل أهمية الألعاب المحوسبة في البيئات التعليمية التعلمية، فإن الأمر يستلزم من القائمين على العملية التربوية الاهتمام بتنظيم برامج لتدريب معلمي تربية الطفولة على تصميم الألعاب التعليمية وتوظيفها في البيئات التعليمية التعلمية؛ فتدريب المعلم في هذا المجال يسهم بشكل كبير في جعله عنصراً فاعلاً في عملية تحسين نوعية البيئات التعليمية التعلمية، التي تسهم في تنمية قدرات الأطفال وكفاءاتهم. لذلك فإن تدريب المعلمين وتأهيلهم يسهم بدرجة عالية في إكساب المعلمين المعارف والمهارات اللازمة لتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المواقف التعليمية التعلمية (البخيت والعمري، ٢٠٠٨).

و لم يعد توفير البيئات التعليمية التعلمية القائمة على الألعاب المحوسبة مقتصراً على تدريب المعلمين وتأهيلهم على كيفية توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئات التعليمية التعلمية، بل يرتبط ارتباطاً مباشراً بما يمتلكه معلمو تربية الطفولة من اتجاهات؛ فالاتجاهات الإيجابية نحو اللعب المحوسب، تقود إلى وجود رغبة في توظيفه في تنمية خبرات الأطفال. وتشير الدراسات التربوية إلى أن الاتجاه الذي يمتلكه الفرد يعمل على توجيه سلوكه ويضبطه ويحدد طبيعته أثناء التعامل مع الآخرين ، ومن ثمَّ يمكن أن يعمل مؤشرًا للتنبؤ بسلوكه المستقبلي (التل، ١٩٩١؛ Shrigly, 1983). ومن هنا فالعلاقة قوية ما بين الاتجاه والسلوك؛ فالمعلم الذي لديه اتجاهات إيجابية نحو التعلم القائم على اللعب المحوسب؛ تتكون عنده رغبة قوية في توظيف التعلم باللعب المحوسب في تنمية خبرات الأطفال.

وتشكل دراسة الاتجاهات مكانة مرموقة في الكثير من دراسات الشخصية وديناميات الجماعة وبعض المجالات التطبيقية مثل التربية والإدارة والتدريب والصحافة والسياسة وتوجيه الرأي ...الخ. ويعد جوهر العمل المؤسسي هو دعم الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد حتى تستطيع المؤسسة تحقيق أهدافها، وإضعاف الاتجاهات السلبية التي يمكن أن تؤثر في عمل المؤسسة (السفاسفة، ٢٠٠٣). ويشير الأدب التربوي (الوقفي، ١٩٩٨؛ وحيد، ٢٠٠١، علاّم، ٢٠٠٦) إلى أن الاتجاهات يتم تشكيلها وتغييرها وتطويرها، وتتأثر بخبرة الفرد؛ أي أن اتجاهات الفرد نتاج الخبرة. كما أن لها ثلاثة أبعاد: معرفية، وسلوكية، ووجدانية. ويتعلق البعد المعرفي بما يعتقد به الفرد من مفاهيم ومعارف تتعلق بموضوع الاتجاه. ويتصل البعد السلوكي بما يصدره الفرد من سلوكات عملية تنسجم مع معتقداته. ويرتبط البعد الوجداني بإظهار مشاعر وأحاسيس تنسجم مع معتقدات الفرد وسلوكاته.

وبالرجوع إلى الدراسات الميدانية ذات الصلة بالألعاب التعليمية المحوسبة، فقد تبين من خلال نتائج الدراسة التحليلية التي قام بها بيرسون (Berson, 1996) أن استخدام برامج الألعاب المحوسبة ذو قيمة وفاعلية عالية في تنمية مهارات الأطفال التعلمية. وبصورة أكثر تحديداً، وللتعرف إلى مدى تطور مفهوم الأعداد والعمليات عليها لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي في ولاية أيوا الأمريكية، قامت هيلدبراندت (Hildebrand, 1997) بتسجيل حصص متلفزة لاثنين وعشرين تلميذاً خلال التعلم باللعب. وبعد تحليل الحصص الصفية المتلفزة من قبل الباحثة، وتقويم التلاميذ لأنفسهم من خلال إجابتهم عن عدد من الأسئلة التي تخص الألعاب، أظهرت النتائج أن الألعاب التعليمية أسهمت في تطوير مفهوم الأعداد والعمليات عليها؛ مما أدى إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال نحو الرياضيات.

وبينت دراسة مكفالن وآخرون (McFallane, Sparrownawk & Heald, 2002)، التي اعتمدت على المقابلة أداةً لجمع البيانات، أن عدداً كبيراً من المعلمين في بريطانيا، أكدوا أن الألعاب المحوسبة أثّرت بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تنمية العديد من المهارات لدى الأطفال، ومنها تنمية مهارات العمل ضمن الفريق الواحد، ومهارات التفكير التتابعي والاستنتاجي. كما ذكر التلاميذ أنفسهم أن أهم ملمح تطور لديهم نتيجة الألعاب المحوسبة هو العمل ضمن الفريق الواحد. كما أشارت دراسة روبرتسون وجود (Robertson & Good, 2004) إلى أن استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية تعلم الأطفال له فوائد جمة تتمثل في إثارة الدافعية للتعلم ،وتطوير مهارات التفاعل، وحل المشكلات.

وبالإضافة إلى ما تقدم ،بينت نتائج دراسة العبادي (Al-Abbadi, 2005) أن استخدام الألعاب المحوسبة في دروس اللغة العربية والرياضيات والعلوم ،لتلاميذ الصف الثالث الأساسي أسهم إيجاباً في تنمية مهارات التفكير العليا) تحليل ،تركيب ،تقويم.

وجاءت دراسة الحيلة (٢٠٠٥) لتختبر مدى اكتساب الأطفال العمليات الحسابية باستخدام الألعاب المحوسبة مقارنة بالألعاب العادية .وبعد تحليل نتائج الاختبار البعدي لأداء مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة، تبين تفوق أداء الأطفال الذين تعلموا بالألعاب المحوسبة على أقرانهم في المجموعة الضابطة الذين تعلموا باستخدام الألعاب العادية.

وفي ضوء مراجعة الباحثين الدراسات السابقة في مجال الألعاب التعليمية المحوسبة، تبين أن جميع الدراسات ركزت على دراسة أثر هذه الألعاب في تنمية تعلم التلاميذ. أمّا الدراسة الحالية فقد جاءت لتستقصي اتجاهات المعلمين نحو توظيف الألعاب التعليمية المحوسبة في العملية التعليمية التعلمية، لاسيما أن اللعب ظاهرة اجتماعية في المجتمعات البشرية، فلا بدّ لهذه الظاهرة أن تتأثر بعدة أبعاد، من أهمها الثقافة المجتمعية السائدة بين الأفراد .وبما أن ثقافة المعلمين تتأثر بمعتقدات مجتمعاتهم، فإن هذا الأمر سيؤثر في تشكيل اتجاهاتهم إزاء لعب الأطفال ،وهذه الاتجاهات يمكن أن تكون في الجانب الإيجابي أو المحايد أو السلبي؛ الأمر الذي يدل على الاختلاف في اتجاهاتهم نحو توظيف اللعب لأغراض تعليمية .ومن ثمّ فإن رؤية المعلمين لدور الألعاب وقيمتها في تطور شخصية الطفل تحدد طبيعة الممارسات التدريسية في توفير بيئات تعلمية قائمة على اللعب (Crosser, 1994).

مشكلة الدراسة

على الرغم من انتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، التي حظيت بجل الاهتمام

لدى القائمين على العملية التربوية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن، إلاّ أن أبرز الانتقادات التي توجه لبرامج تربية الطفولة قلة توظيف التعلم باللعب المحوسب (Al-Barakat & Bataineh, 2008) الذي يعد من التطبيقات التربوية المهمة التي تسهم في تنمية خبرات تربية الطفولة؛ فالممارسات التدريسية لمعلمي تربية الطفولة لم تعكس توظيفاً فعالاً للألعاب المحوسبة في المواقف التعليمية التعلمية. ومن ثمَّ فإن قلة ممارسة أنشطة التعلم باللعب المحوسب لتنمية الخبرات الحسابية واللغوية والعلمية...الخ، لا يحقق متطلبات تنمية خبرات تربية الطفولة في ضوء توقعات القائمين على توظيف التعلم الإلكتروني في تربية الطفولة.

وبناءً على ما تقدم، وانطلاقاً من الافتراض الأساسي الذي يؤكد أن تشكيل الاتجاهات وتنميتها يسهم في تحديد نوعية سلوك الفرد، فإنه من الأهمية بمكان الوقوف على اتجاهات معلمي تربية الطفولة إزاء استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال، في الوقت الذي يندر فيه استخدام تلك الاستراتيجية على صعيد الساحة التربوية الأردنية. ولعل هذا الأمر فيه إثارة للفضول العلمي في التعرف على الأسباب التي تحول دون الاستخدام الواسع للألعاب المحوسبة في التعليم. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو توفير بيئات تعلمية قائمة على اللعب المحوسب.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:

١. التعرف على اتجاهات معلمي تربية الطفولة إزاء توظيف الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية.

٢. تحديد أبرز العوامل التي يمكن أن تحول دون تحقيق الاستخدام الفعّال للألعاب التعليمية المحوسبة في البيئات التعليمية التعلمية.

أسئلة الدراسة

تضمنت الدراسة الأسئلة الآتية:

١. ما اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية؟

٢. هل تختلف اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية تبعاً لمتغير الجنس؟

٣. هل تختلف اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية

خبرات الأطفال التعلمية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

٤. هل تختلف اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية تبعاً لمتغير الخبرات التدريسية؟

٥. ما العوامل المؤثرة في استخدام معلمي تربية الطفولة للألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية؟

أهمية الدراسة

على الرغم مما تشهده الساحة التربوية والنفسية من تزايد الاهتمام بموضوع استخدامات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، كما يعكسها الأدب النظري. فضلاً عمّا تزخر به الدوريات العربية والعالمية من إشارات إلى فاعلية تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كتطبيقها من خلال التعلم باللعب، إلاّ أنّ الباحثين التربويين قد أغفلوا هذا الجانب في دراساتهم الميدانية، فلم يأخذ حقه في الدراسة والبحث، إذ لم يبدِ الباحثون اهتماماً كبيراً باستقصاء اتجاهات المعلمين نحو توظيف التعلم باللعب المحوسبَ كأحد تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والكشف عن العوامل التي تحول دون إقامة هذا النوع من البيئات التعليمية التعلمية في صفوف تربية الطفولة، باعتبارها المرحلة التعليمية الأولى للطفل. وعليه، فإن ضآلة ما أنجز في هذا المجال يعكس قيمة وأهمية هذه الدراسة في البيئة الأردنية.

وتستمد الدراسة دلالتها التربوية من أهمية موضوعها؛ إذ إن دراسة الاتجاهات البشرية نحو أية مسألة ضرورة حتمية؛ أي أن دراستها تعد من أهم المؤشرات التي يمكن من خلالها تفسير السلوك الإنساني في المؤسسة التربوية والتنبؤ بالاحتمالات الإيجابية والسلبية، التي يتركها على واقع المؤسسة التربوية؛ الأمر الذي يستلزم من المؤسسة التخطيط لمواجهة المؤثرات التي تشكل السلوكات السلبية. كما تكتسب الدراسة أهميتها من أهمية اللعب ودوره في الطفولة، لاسيما أنها تتناول عينة من المعلمين الذين تمّ إخضاعهم لدورات تدريبية لتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. لذا فالتعرف على ما يمتلكه المعلمون من اتجاهات نحو الألعاب التعليمية المحوسبة في ضوء تدريبهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات يعكس دور هذه الدورات في توظيف تكنولوجيا المعلومات في البيئات الصفية، والعوائق التي يمكن أن تؤثر في توظيفها.

وبالإضافة إلى ما تقدم، فإن نتائج هذه الدراسة تشكل تصوراً لأصحاب القرار بوزارة

التربية والتعليم بالأردن، حول مستوى اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو توظيف الألعاب المحوسبة في البيئات التعليمية التعلمية، وذلك بعد مرورهم بدورات تدريبية على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وبهذا فإن نتائجها ستكون سبيلاً إلى تطوير الدورات التدريبية وإثرائها.

محددات الدراسة

تنحصر محددات الدراسة في الأمور الآتية:

١. تضم عينة من المعلمين، ممن خضعوا لدورات تدريبية على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المناطق التعليمية الواقعة شمال المملكة الأردنية الهاشمية.

٢. تقتصر عينة الدراسة على معلمي تربية الطفولة للصفين التمهيدي والأول الأساسي للفصل الدراسي الأول ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

٣. تقتصر الدراسة على قياس الاتجاهات نحو توفير بيئات تعلمية قائمة على التعلم باللعب المحوسب، والعوامل التي تحول دون إقامة هذه البيئات من وجهة نظر معلمي تربية الطفولة.

٤. استخدمت الدراسة الاستبانة والمقابلة لأغراض جمع البيانات.

مصطلحات الدراسة

تتضمن الدراسة المصطلحات الآتية:

الألعاب المحوسبة: هي الألعاب التعليمية المحوسبة التي يقوم المعلم بتصميمها على أقراص مدمجة (CD) بالتعاون مع أخصائي الحاسوب في المدرسة، أو يقوم بشرائها من أجل استخدامها فردياً أو جماعياً من قبل التلاميذ أنفسهم؛ أو يتم الحصول عليها من خلال الدخول على مواقع الشبكات العنكبوتية (الانترنت) ذات الصلة بالأطفال. ويهدف استخدام هذه الألعاب إلى تنمية خبرات الأطفال المختلفة.

معلمو تربية الطفولة: هم المعلمون الذين يدرسون الأطفال ممن هم يدرسون في الصف التمهيدي من مرحلة رياض الأطفال، والصف الأول الأساسي من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس وزارة التربية والتعليم الحكومية.

الاتجاه: استعداد عقلي ووجداني يحدد شعور الفرد وسلوكه إزاء موضوع ما (وهو في هذه الدراسة توفير بيئات تعلمية قائمة على توظيف الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال). ويعبر عن الاتجاهات بالإيجابية أو السلبية أو الحياد.

خبرات تربية الطفولة: هي مجموعة الخبرات اللغوية والرياضية والاجتماعية والفنية ... إلخ التي يسعى المعلم لتنميتها من خلال توظيف الألعاب المحوسبة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي تربية الطفولة، ممن شاركوا في دورات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في منطقة شمال الأردن، والبالغ عددهم (٥٥٣) معلماً ومعلمة. أمّا عينة الدراسة المقررة لأغراض توزيع الاستبانة، فقد تكونت من (٥٢٦) معلماً ومعلمة. وبعد توزيع الاستبانات وجمعها، تمكن الباحثان من استرداد (٤٧٠) استبانة؛ أي بنسبة (٨٩,٣٥٪). أمّا أفراد عينة الدراسة لأغراض إجراء المقابلة شبه المقننة، فقد بلغ (٣٧) فرداً، تمّ اختيارهم بطريقة قصدية في ضوء رغبتهم وتعاونهم مع الباحثين.

أداتا الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الاستبانة والمقابلة شبه المقننة، وفيما يأتي عرضٌ لهاتين الأداتين:

أولاً- الاستبانة

هدفت هذه الأداة إلى التعرف على اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية. وقد تمّ بناء هذه الأداة في ضوء مراجعة الباحثين للأدب التربوي ذي الصلة بموضوع الدراسة. كما اعتمد الباحثان على خبرتهما في تدريس مساقات تربية الطفولة في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية.

وللكشف عن اتجاهات المعلمين إزاء توظيف الألعاب التعليمية المحوسبة، تركزت بنود فقرات الاستبانة على الجوانب الآتية:

١. أهمية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في زيادة فاعلية البيئات التعليمية التعلمية، وزيادة مستوى تعلم الأطفال، ومساعدتهم على اكتساب المعرفة، وتنمية خبراتهم.

٢. دور الألعاب التعليمية المحوسبة، باعتبارها مصدراً للأنشطة التعليمية التعلمية القادرة على تنمية التفكير العلمي، من خلال ممارسة المهارات العملية الأساسية كالملاحظة، والتصنيف، والاتصال، والتساؤل، والتنبؤ.

٣. دور الألعاب التعليمية المحوسبة في تشكيل بيئات تعليمية تعلمية قادرة على إثارة دافعية الأطفال للتعلم، وتقوية علاقتهم بمعلميهم من خلال توفير عنصر المتعة. فضلاً عن تشويق

الطفل والقضاء على خجله، وتخليصه من الملل الذي يمكن أن يعاني منه في البيئات التعليمية التعلمية.

٤. حاجات معلمي تربية الطفولة في مجال تطويرهم الوظيفي المتعلق بالألعاب التعليمية المحوسبة من حيث عقد ورش عملية حول كيفية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في المواقف التعليمية التعلمية، وعقد دورات تدريبية حول كيفية إدارة البيئات التعليمية التعلمية القائمة على الألعاب التعليمية المحوسبة. فضلاً عن عقد دورات تدريبية متخصصة في تصميم برمجيات الألعاب المحوسبة بدلاً من شرائها من الأسواق.

وبناءً على ما تقدم، تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٧) فقرة. وقد ضمت الاستبانة فقرات إيجابية وفقرات سلبية، وبنيت جميعها وفق مقياس ليكرت، إذ تكوّن سلم الاستجابة من خمسة مستويات هي: أوافق بشدة، أوافق، لا أدري، أرفض، أرفض بشدة. وقد تمّ تصحيح الفقرات الإيجابية على النحو الآتي: أوافق بشدة = ٥ درجات، أوافق = ٤ درجات، لا أدري = ٣ درجات، أرفض = درجتان، أرفض بشدة = درجة واحدة. أمّا بالنسبة للفقرات السلبية، فقد تمّ عكس المقياس.

وبغرض التحقق من صدق الأداة تمّ عرضها على عشرة من أعضاء هيئة التدريس في مجال تكنولوجيا التعليم وتربية الطفولة، في جامعة اليرموك والجامعة الهاشمية. وقد طلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول بنية الاستبانة من حيث مناسبة فقراتها لهدف الدراسة والصياغة اللغوية، وأية فقرات يرغبون في إضافتها أو حذفها. وبناءً على آراء المحكمين، تمّ الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ثمانية محكمين (٨٠٪). وبذلك حُذفت (٨) فقرات، وعُدّلت صياغة بعضها الآخر، وبذلك تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٢٩) فقرة. ولحساب معامل الثبات تم حساب معامل الارتباط بيرسون على عينة استطلاعية بلغت (٢٧) معلماً ومعلمة، وتمّ حساب معامل الارتباط بعدّ أن تمّ تطبيقه مرتين بفارق زمني مقداره أسبوعان، وبلغ معامل الارتباط ٠,٨٧. كما حُسب معامل ارتباط كرونباخ ألفا؛ فبلغ ٠,٩٠. ويدل هذا على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

ثانياً- المقابلة شبه المقننة

بالإضافة إلى استخدام الاستبانة، تمّ الاعتماد على المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview)؛ وذلك للتعرف على اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية ،والكشف عن العوامل المؤثرة في استخدام

الألعاب المحوسبة .ويأتي استخدام الباحثين للمقابلة شبه المقننة بالإضافة للاستبانة؛ انطلاقاً من أن المقابلة تفتح مجالاً خصباً لفهم الظاهرة المدروسة ،وجمع الكثير من البيانات ذات الصلة بأسئلة الدراسة؛ إذ إن هذه الأداة تسمح للمستجيب بالتعبير عن رأيه ضمن حدود النقاش الدائر بينه وبين من يجري المقابلة (Allan & Skinner, 1993; Bell, 1999) وتضمن جدول المقابلة شبه المقننة في صورته الأولية عشرة أسئلة ،وبعد إجراءات تحكيمه من قبل لجنة تحكيم الاستبانة ،أصبح عدد أسئلة جدول المقابلة ستة أسئلة .ولمعرفة موثوقية أسئلة المقابلة وقدرتها على تحقيق الأهداف المرجوة منها ،تمّ إجراء مقابلة – تكررت مرتين –مع خمسة معلمين من خارج أفراد عينة الدراسة ،وقد تخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته ثلاثة عشر يوماً .وبعد ذلك أجرى الباحث الأول تحليلاً للمقابلات ،ثمّ تمّ إجراء تحليل آخر من قبل الباحث الثاني .وعليه ،فقد تبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات ،مما يعطي مؤشراً على وجود اتساق بين التحليلين.

جمع بيانات الدراسة المتعلقة بالاستبانة

تم تنفيذ جمع بيانات الاستبانة وتحليلها، وفقاً للخطوات الآتية:

١. إعداد أداتي الدراسة، والتحقق من صدقهما وثباتهما حسب الإجراءات المبينة في وصف هاتين الأداتين.

٢. مراجعة مديريات التربية والتعليم الواقعة شمال الأردن، للتعرف على معلمي تربية الطفولة، ممن شاركوا في دورات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٣. توزيع الاستبانة على أفراد عينة الدراسة، والبالغ عددهم (٥٢٦) معلماً ومعلمة.

٤. استعادة (٤٧٠) استبانة من أفراد عينة الدراسة؛ أي بنسبة ٣٢,٨٩٪.

٥. إدخال الاستبانات المستردة من أفراد عينة الدراسة إلى ذاكرة الحاسوب.

٦. تحليل بيانات الاستبانة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جمع بيانات الدراسة المتعلقة بالمقابلة شبه المقننة وتحليلها

بعد أن تمّ إعداد جدول المقابلة والتأكد من صلاحيته وموثوقيته كأداة لجمع البيانات، قام الباحثان بإجراء المقابلات مع أفراد الدراسة الذين لديهم الرغبة في المقابلة. وللحصول على نتائج دقيقة وثابتة في أثناء جمع البيانات، التزم الباحثان بإجراءات البحث النوعي كما حددها روبسون، وكرسول، ومكميلان وسجيومارجر (Robson, 1997; Creswell,

(1998; McMillan & Schumacher, 2001) ، وبعض هذه الإجراءات يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمعلمين الذين أبدوا رغبة في المشاركة في المقابلات. كما تمّ إعلامهم بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحثان سيتم التعامل معها بسرية كاملة، ولن تستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

٢. الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين لتسجيل المقابلة من خلال التسجيل الصوتي، مع التركيز على مراعاة ظروف المستجيب بشأن اختيار وقت المقابلة ومكان إجرائها، وتجنب التعرف على اسم المستجيب؛ بغية تشجيعه للتعبير عن رأيه، ولتجنب الإحراج، إذ تمّ إعطاء رقم لكل مستجيب على حدة.

٣. بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة بين الباحثين والمستجيب قبل البدء بالمقابلة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.

٤. طرح أسئلة المقابلة على المستجيب بصيغ مختلفة للتأكد من مدى الانسجام في الاستجابة التي يدلي بها المستجيب.

٥. القيام بتفريغ الأشرطة المسجلة على الورق، ثمّ قام الباحثان بعرض ما تمّ تفريغه من بيانات بعد عملية الاستماع إلى الأشرطة المسجلة على كل معلم تمّ مقابلته؛ وذلك بهدف التأكد من أنّ ما دوّنه الباحثان بعد عملية تفريغ الأشرطة الصوتية يمثل وجهة نظر المعلم. وعلى هذا الأساس، فقد أكّد جميع أفراد الدراسة، أنّ ما دوّنه الباحثان من خلال الأشرطة المسجلة يعكس وجهات نظرهم فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية، والعوامل المؤثرة في استخدامهم هذه الألعاب. وهذا الإجراء في جمع البيانات يمثل أفضل المؤشرات الدالة على ثبات البيانات التي يتم الحصول عليها بالمقابلة الشخصية.

ولتحليل البيانات التي جُمعت من خلال المقابلة شبه المقننة، استخدم الباحثان منهجية تحليل الأبحاث النوعية المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Grounded Theory Approach) التي ورد الحديث عنها عند كل من قلاسر وستراوس ،وين ،ومكميلان وسجيومارجر (Glaser & Strauss, 1967; Yin, 1989; McMillan & chumacher, 2001)، ووفقاً لهذه الطريقة، تمّ إجراء ما يأتي:

– القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وعبارة ذكرها أفراد الدراسة، بعد تفريغ المقابلات على الورق كلاً على حدة.

– اعتماد الترميز للاستجابات.
– وضع الأفكار المتشابهة أو المتقاربة في مجالات فرعية (categories-Sub).
– وضع المجالات الفرعية (Sub-categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Categories Main).
– التحقق من ثبات التحليل الذي قام به الباحثان للبيانات من خلال قيام الباحث الثاني، بإعادة عملية التحليل، وقد أشار هذا الإجراء إلى وجود اتساق في التحليل.
– حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

المعالجة الإحصائية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة على حدة. كما استخدم اختبار (ت) (t-test) لمعرفة ما إذا كان هناك فرق دالّ إحصائياً في اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة يعزى لأثر الجنس.

كما تمّ استخدام تحليل التباين الأحادي (one-way ANOVA) لمعرفة فيما هناك فرق دالّ إحصائياً في اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة يعزى لأثر متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية كلاً على حدة.

عرض نتائج الدراسة

بعد جمع بيانات الدراسة وتحليلها، تمّ عرض نتائجها وفقاً لأسئلتها على النحو الآتي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

هدف سؤال الدراسة الأول إلى الكشف عن اتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية. ولتحقيق ذلك، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة على حدة. والجدول رقم (١) يعرض تلك البيانات.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو استخدام الألعاب المحوسبة مرتبة تنازلياً

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	أفضل استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة كونها تزيد من فاعلية البيئات التعليمية التعلمية.	٤,٦١	٠,٥٦
٢	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يزيد من مستوى تعلم الطفل.	٤,٥٨	٠,٦٣
٣	أرى أن الألعاب التعليمية المحوسبة تسهم في مساعدة الطفل لاكتساب المعرفة.	٤,٥٣	٠,٦٠

تابع الجدول رقم (١)

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يؤدي إلى تنمية خبرات التلاميذ.	٤,٣٥	٠,٧٧
٥	أميل لاستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة كونها تسهل فهم الطفل للخبرة التعلمية.	٤,٣٤	٠,٦٤
٦	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يسهم في تنمية مهارة الملاحظة لدى الأطفال.	٤,٣٤	٠,٨٢
٧	أرى أن الألعاب التعليمية المحوسبة مصدر للأنشطة التعلمية.	٤,٣٢	١,١٦
٨	أفضل استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة كونها تسهم في تنمية مهارة التنبؤ لدى الأطفال.	٤,٣١	٠,٩٩
٩	أفضل استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة كونها تسهم في تنمية مهارة الاتصال لدى الأطفال.	٤,٢٨	٠,٦٤
١٠	أفضل استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة كونها تسهم في تنمية مهارة التصنيف لدى الأطفال.	٤,٢٧	٠,٨٩
١١	أفضل استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة كونها تسهم في تنمية مهارة التساؤل لدى الأطفال.	٤,٢٠	٠,٦٣
١٢	أشعر أن التعلم بالألعاب التعليمية المحوسبة يسهم في توفير بيئات صفية نشطة.	٤,٢٠	٠,٩٨
١٣	أشعر أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يزيد من دافعية الأطفال للتعلم.	٤,١٩	٠,٩٦
١٤	أشعر بالمتعة عندما استخدم الألعاب التعليمية المحوسبة.	٤,١٨	٠,٨٠
١٥	أرى أن التعلم بالألعاب التعليمية المحوسبة يقود الأطفال إلى الملل.	٤,١٤	٠,٩٩
١٦	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يطور قدرة الطفل على التعبير عن رأيه.	٤,١٣	٠,٨٧
١٧	أحب حضور ورش عملية حول كيفية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في المواقف التعليمية التعلمية.	٤,٠٩	٠,٨٤
١٨	أتمنى حضور دورات تدريبية حول كيفية إدارة البيئات التعليمية التعلمية القائمة على الألعاب التعليمية المحوسبة.	٤,٠٧	٠,٩٩
١٩	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة مضيعة للوقت.	٤,٠١	٠,٧٥
٢٠	اعتقد أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تدريس الأطفال تحد من تنمية تفكيرهم.	٤,٠١	١,٠٩
٢١	أحث الإدارة المدرسية على توفير الألعاب التعليمية المحوسبة اللازمة لتعلم الأطفال.	٤,٠٠	٠,٧٥
٢٢	أشعر بالضيق عندما أفكر باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في البيئات التعليمية التعلمية.	٣,٩٦	١,٠٠
٢٣	أشعر أن التعلم من خلال الألعاب التعليمية المحوسبة غير مفيد.	٣,٩٦	٠,٧١
٢٤	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يقوي العلاقة بين المعلم والمتعلم.	٣,٩٥	١,٢٠
٢٥	أرى أنني بحاجة إلى دورة لأتمكن من تصميم برمجيات الألعاب المحوسبة بدلاً من شرائها من الأسواق.	٣,٨٣	٠,٨٣
٢٦	أرى أن استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة يشعر الطفل بالخجل.	٣,٧٦	١,٠٦
٢٧	أشعر بالقلق على الأداء التعلمي للأطفال عند استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة.	٣,٦٤	٠,٧٦
٢٨	أرى أنه من الضروري توجيه زملائي لحضور دورات تدريبية حول استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة.	٣,٥٦	٠,٩٩
٢٩	أفضل تدريس المفاهيم المجردة باستخدام الألعاب التعليمية المحوسبة.	٣,٥٣	٠,٩٤
	المتوسط والانحراف المعياري الكلي	٤,١١	٠,٨٥

يظهر الجدول رقم (١) أن التقدير العام لاتجاهات معلمي تربية الطفولة نحو تنمية خبرات تعلمية قائمة على الألعاب المحوسبة وقع ضمن درجة الاتجاهات الإيجابية، إذ حقق متوسطاً حسابياً بلغ (٤,١١)، بانحراف معياري بلغ ٠,٨٥. وأمّا بالنسبة لاستجابات أفراد عينة

الدراسة للفقرات كلاً على حدة؛ فالجدول رقم (١) يُظهر أن استجابات أفراد عينة الدراسة سجلت أوساطاً حسابية مرتفعة. وقد توزعت أعلى ثلاثة متوسطات حسابية للفقرات (١، ٢، ٣) على التوالي ٤,٦١، ٤,٥٨، ٤,٥٣، وبانحراف معياري بلغ على التوالي ٠,٥٦، ٠,٦٣، ٠,٦٠، وجميع هذه المتوسطات تقع – حسب التدريج المعتمد في الدراسة– ضمن درجة الاتجاهات الإيجابية. كما أن الفقرات المتبقية (٤–٢٩) تدل على وجود اتجاهات إيجابية، فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (٤,٣٥) و(٣,٥٣)، وبانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠,٧٧) و (٠,٩٤).

ومما يعزز وجود تلك الاتجاهات الإيجابية هو نتائج تحليل استجابات أفراد عينة المقابلة، إذ أظهرت وجود شعور إيجابي لدى أفراد العينة تجاه تنمية خبرات تعلمية قائمة على استراتيجية التعلم باللعب المحوسب. وهذا الشعور أنتج رغبة لدى أفراد العينة في توظيف تلك الاستراتيجية في العملية التعليمية. وليس أدل على ذلك مما أكدته (٢٦) استجابة، من أنّ الألعاب التعليمية المحوسبة تسهم بشكل لافت في مساعدة الطفل على فهم الخبرات التعلمية التي ينبغي اكتسابها. ولعل النصوص المقتبسة من أقوال أفراد عينة المقابلة تفصح عن تلك الاتجاهات:

بعض المعلمين يقول أن الألعاب هي للترفيه والتسلية، أنا برأيي هذا الاعتقاد خطأ .... أنا شخصياً أفضل توظيف الألعاب التعليمية المحوسبة في تدريس [تنمية] مختلف الخبرات لأطفال الروضة، إنها تسهم في تعليم [تعلم] الأطفال، التدريس يصبح فعّالاً.

إذا توافرت برامج ألعاب محوسبة، أني [أنا] بحب [أحب] استخدمها لأنها تحسن مستوى نمو التلاميذ من جوانب مختلفة زي [مثل] النمو العقلي والاجتماعي واللغوي، أني بدي [أريد] استخدمها.

حقيقة في بداية تدريسي، كنت لا أفضل استخدام الألعاب...كنت أشوف [أرى أو اعتقد] أن الألعاب للتسلية. أمّا بعد ما استخدمتها، ولاحظت أن مستوى التلاميذ تحسن واكتسبوا معرفة جديدة، فقد بدأت أفكر باستخدامها .... نعم بدأت أحبها وأشجع زملائي على استخدامها، وأفضل أن تكون بيئات تعلم الأطفال من خلال اللعب المحوسب.

وبالنظر إلى نتائج تحليل بيانات أسئلة المقابلة، يتبين لنا أنّ (٢٧) فرداً من أفراد عينة الدارسة أي بنسبة ٧٢,٩٢٪؛ أكدوا أنّ اتجاهاتهم الإيجابية نحو توظيف اللعب المحوسب في التعليم قد تشكلت بفعل الدور الملموس للبيئات التعلمية القائمة على اللعب المحوسب في تنمية مهارات متنوعة لدى الأطفال، كالتفكير العلمي المنظم القائم على الملاحظة والتساؤل. ولعل الأقوال الآتية تعرب عن ذلك:

أنا أحب استخدام الألعاب التعليمية، أنا أرى أن التلاميذ يسألون أسئلة ذات مستوى عالٍ حول ما يقومون به من ألعاب.

طبعاً، أنا أشجع الأطفال على اللعب المحوسب ..... أرى أن مهارات الملاحظة الناقدة بدأت تنمو عند أطفالي، وهذا شيء مهم جداً لأننا أخذنا أثناء الدراسة الجامعية أن الأسلوب التدريسي الناجح هو الذي ينمي قدرة الطفل على الملاحظة.

بدك الصح [صراحة] أنا أقول أن كل معلم يجب أن تكون اهتماماته موجهة نحو استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة للأطفال الصغار، بدل الكلام وإعطاء المعلومات. أنا كلفت التلاميذ في درس العلوم هذا الأسبوع بالتعلم باللعب من خلال برمجية عن الحشرات، وبالنهاية توصلت إلى أنّ التلاميذ تحدثوا ووصفوا وميزوا بين الحشرات بطريقة عجيبة وبعدها صار الأولاد يتكلمون عن أي حشرة يشاهدوها في البيئة المدرسية.

وتستمر هذه الحالة من التناغم والانسجام، بين نتائج تحليل بيانات المقابلة، عندما أبدى عدد كبير من أفراد عينة المقابلة –نسبته (٧٠,٢٧٪)– شعوراً إيجابياً نحو تهيئة بيئات تعلمية قائمة على اللعب المحوسب. وقد تجلى هذا الشعور من خلال ما صرّح به أفراد العينة من رغبة أكيدة في تطوير مهاراتهم المهنية التي تجعلهم قادرين على تهيئة هذا النوع من البيئات التعليمية التعلمية. ومما يعكس هذا الشعور، ما عبر عنه أفرد عينة المقابلة بقولهم:

يا أخي [المستجيب يخاطب الباحث أثناء إجراء المقابلة] الألعاب إحنا بنحب [نحن نحب] استخدامها في التدريس ولكن يجب أن نؤهل أولاً على كيفية استخدامها في البيئات الصفية... انطلاقاً من محبتي لاستخدام الألعاب التعليمية، أنا شخصياً طالبت الإدارة المدرسية بعقد دورة لنا تتمثل بتصميم الألعاب وكيفية التدريس بها.

نعم، أنا أحب أن أشارك في أي دورة حاسوب، ولكن أنا أفضل أن تكون ذات صلة بعملنا كتصميم الألعاب التعليمية.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

هدف سؤال الدراسة الثاني لمعرفة ما إذا اختلفت اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية تبعاً لمتغير الجنس. ولتحقيق ذلك، حُسبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس. والجدول رقم (٢) يعرض ذلك.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لفئتي متغير الجنس

المتغير	فئتا المتغير	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الجنس	ذكر	١٣٣	٤,١٥	٠,٤٣
	أنثى	٣٣٧	٤,٠٧	٠,٤٠

يظهر الجدول رقم (٢) تبايناً بسيطاً في المتوسطين الحسابيين لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الذكور (٤,١٥) بانحراف معياري قدره (٠,٤٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الإناث (٤,٠٧) بانحراف معياري (٠,٤٠). وللتعرف إلى ما إذا كان الفرق الطفيف في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة دالاً إحصائياً، تمّ استخدام اختبار ت (t-test) للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية، والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	درجات الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
ذكر	١٣٣	٤٦٨	١,٨١	٠,٠٧١
أنثى	٣٣٧			

يظهر الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) المحسوبة بلغت (١,٨١)، كما بلغ مستوى الدلالة (٠,٧١)، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً. ويدل هذا على عدم وجود اختلاف في الاتجاهات نحو استخدام الألعاب المحوسبة تبعاً لمتغير الجنس.

ثالثاً: عرض نتائج سؤالي الدراسة الثالث والرابع

هدف سؤالا الدراسة الثالث والرابع لمعرفة ما إذا اختلفت اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام الألعاب المحوسبة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية. ولتحقيق ذلك، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفئات كل متغير على حدة. والجدول رقم (٤) يعرض ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لفئات متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغيرات	فئات المتغيرات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المؤهل العلمي	دبلوم كلية المجتمع	١٦٥	٤,١٢	٠,٤٤
	بكالوريوس	١٥٣	٤,٠٦	٠,٤٥
	ماجستير	١٥٢	٤,١٠	٠,٣٤
	المجموع الكلي	٤٧٠	٤,٠٩	٠,٤١
الخبرة التدريسية	قصيرة (١-٥ سنوات)	١٨٣	٣,٦٤	٠,٤٣
	متوسطة (٦-١٠ سنوات)	١٠٠	٣,٦٩	٠,٥٢
	طويلة (أكثر من ١٠ سنوات)	١٨٧	٣,٦٠	٠,٥٤
	المجموع الكلي	٤٧٠	٣,٦٥	٠,٥٠

يظهر الجدول رقم (٤) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، بسبب اختلاف فئات متغيرات المؤهل العلمي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، ماجستير)، والخبرة التدريسية لدى المستجيب (قصيرة، متوسطة، طويلة). وبهدف التحقق من جوهرية الفروق الظاهرية الموجودة في الجدول (٤)، تم إجراء تحليل التباين الأحادي تبعاً لاختلاف متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وذلك كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين الأحادي لاختبار دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	٠,٢٤	٠,١٢	٢	٠,٧٠	٠,٤٩
	داخل المجموعات	٨٠,٧٤	٠,١٧	٤٦٧		
الخبرة التدريسية	بين المجموعات	٠,٦٣	٠,٣١	٢	١,٢٧	٠,٢٨
	داخل المجموعات	١١٦,٤١	٠,٢٤	٤٦٧		

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٥) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية؛ إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير المؤهل العلمي (٠,٧٠) وبمستوى دلالة بلغ (٠,٤٩). كما بلغت قيمة (ف) المحسوبة لمتغير الخبرة التدريسية (١,٢٧)، وبمستوى دلالة قدره (٠,٢٨). وهذا يبين أن المؤهلات العلمية والخبرات التدريسية المتباينة بين أفراد عينة الدراسة لم تؤثر في اتجاهاتهم نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية الخبرات التعلمية لدى الأطفال.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الخامس

هدف سؤال الدراسة الخامس إلى الكشف عن العوامل المؤثرة في استخدام معلمي تربية الطفولة للألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية. ولتحقيق ذلك، تمّ إجراء مقابلة شبه مقننة (interview structured-Semi) مع سبعة وثلاثين معلماً ومعلمة. إن القراءة المتأملة في نتائج تحليل بيانات المقابلة، ترصد جملة من العوامل المؤثرة في توظيف الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية خبرات تربية الطفولة، وتتوزع هذه العوامل على أربعة محاور رئيسة (categories main)، تعد أطرافاً فاعلة في العملية التعليمية وهي: المعلمين وأولياء أمور الأطفال والأطفال أنفسهم والإدارة المدرسية. وتندرج تحت كل محور – من المحاور الرئيسة – مجموعة من المحاور الفرعية. ويمكن عرض هذه العوامل على النحو الآتي:

المحور الأول: تأثير المعلم

إنّ الطابع العام الذي يطغى على هذا المحور هو ضعف القدرة والكفاءة لدى المعلم، حيث أظهرت نتائج تحليل البيانات، أنّ هذا الضعف يؤثر سلباً في تصميم بيئات تعلمية قائمة على الألعاب المحوسبة. وقد تراوحت النسب المئوية لهذا التأثير ما بين ٧٨,٣٧٪ – ١٠,٨١٪. ويتمثل هذا الضعف في العوامل التالية:

١. عدم قدرة المعلم على ترجمة أهداف المنهاج المقرر على شكل ألعاب محوسبة، وقد أكّد ما نسبته (٧٠,٢٧٪) من أفراد عينة الدراسة على تأثير هذا العامل.

٢. قلة خبرة المعلم ونقص كفاياته الحاسوبية للتعامل مع برامج الألعاب المحوسبة. حيث أقرّ ما نسبته (٥١,٣٥٪) من أفراد عينة الدراسة بتأثير هذا العامل.

وبحسب هذه المعطيات الواردة أعلاه، فقد تبيّن أن ما نسبته (٥٤,٠٥٪) من أفراد عينة الدراسة لا يمتلكون القدرة على إدارة البيئات التعليمية التعلمية القائمة على اللعب المحوسب.

المحور الثاني: تأثير أولياء أمور الأطفال

لقد كان للنظرة التقليدية التي ينظر من خلالها أولياء الأمور إلى اللعب على أنه مضيعة للوقت؛ آثار سلبية تجاه توظيف الألعاب المحوسبة في العملية التعليمية. حيث كشفت نتائج تحليل البيانات أنّ ما نسبته (٨٩,١٨٪) من أفراد عينة الدراسة، أكدوا ما لتلك النظرة من تأثيرات سلبية تجاه اللعب المحوسب في تنمية خبرات تربية الطفولة. ويبدو هذا التأثير السلبي من خلال العوامل الآتية:

١. وجود اعتراضات لدى أولياء أمور الأطفال على ممارسة اللعب المحوسب. وقد جاءت (٢٨) استجابة لتؤكد على تأثير هذا العامل.

٢. عدم تشجيع أولياء الأمور أطفالهم على ممارسة اللعب المحوسب. وقد أكدت (٢٢) استجابة على تأثير هذا العامل.

٣. عدم سماح أولياء الأمور لأطفالهم بممارسة اللعب المحوسب في البيت، حتى ولو كان على سبيل الأنشطة البيتية من خلال الأقراص الممغنطة (CD).

ومما لا شك فيه أن لتلك العوامل تداعيات سلبية على تنمية خبرات الأطفال التعلمية.

المحور الثالث: تأثير الأطفال

يتضح من تحليل البيانات أن معلمي تربية الطفولة يعتقدون أن ممارسات وسلوكات التلاميذ أثناء اللعب تعد عاملاً مؤثراً في توظيف اللعب المحوسب في البيئات الصفية. وفي هذا الصدد، فقد أكّد ٦٢,١٦٪ من أفراد الدراسة أن وجود الحساسية بين التلاميذ في البيئات التعليمية التعلمية أثناء اللعب، والإزعاج الذي يسببه الأطفال يمثل عائقاً يواجه أفراد الدراسة. كما أشارت نسبة غير قليلة (٣٢,٤٣٪) من أفراد عينة المقابلة أن ضعف الأطفال في القراءة، والفروق الفردية الموجودة يشكلان عاملاً مؤثراً سلباً في توظيف الألعاب المحوسبة.

المحور الرابع: تأثير الإدارة التربوية

تنوعت استجابات عينة الدراسة في التأثير السلبي للإدارة التربوية في تهيئة بيئات تعلمية قائمة على اللعب المحوسب، والتي يمكن تصنيفها على النحو الآتي:

– فئة كبيرة جداً من المعلمين تؤكد أن الإدارة المدرسية لم تبدِ أي نوع من الاهتمام والتشجيع للمعلمين ليصمموا بيئات تعلمية قائمة على اللعب المحوسب. وقد شكلت هذه الفئة ما نسبته (٨٩,١٨٪)، ويعبر بعضهم عن تذمره من الإدارة المدرسية بقوله:

«... أنا دخلت مهنة التدريس بناءً على رغبتي، أنا دخلت مهنة التدريس بشوق ودافعية، ... أنا أحب توظيف اللعب المحوسب في البيئات التعلمية، أنا افترض نفسي أنني معلمة ناجحة في تهيئة بيئات صفية تعتمد عل اللعب... قلة استخدامي يعود لإدارة المدرسة، التي لا تعطي أيّ اهتمام أو تشجيع لاستخدام الألعاب...».

– فئة من المشاركين بلغت نسبتهم (٦٢,١٦٪)، عبروا عن رغبتهم الصادقة في تصميم بيئات تعلمية تعتمد على اللعب المحوسب، بيد أنهم تفاجأوا بإدارة مدرسية لا تلبي احتياجاتهم الأساسية لتكوين تلك البيئة. فإدارة المدرسة رفضت توفير البرامج الحاسوبية الضرورية للعب ...الخ. ولعل الأقوال الآتية – التي جاءت على لسان بعض أفراد عينة الدراسة – تكشف عن المواقف الفعلية للإدارة المدرسية تجاه توظيف اللعب المحوسب:

أنا، فعلياً، أحاول توظيف الألعاب المحوسبة في التعليم، واشتري أحياناً بعض البرمجيات

الحاسوبية على نفقتي الخاصة، فالإدارة المدرسية لم تدفع لي تلك المبالغ.
إن إدارة الروضة لم تكترث بتزويدي بالبرامج المطلوبة للعب المحوسب، مع أنّ بمقدورها تحقيق ذلك.

– فئة قليلة من المشاركين (١٦,٢١٪) أشاروا إلى أنه لم تتح لهم الفرص الكافية لاستخدام المختبرات، نتيجة كثرة الضغط على مختبرات الحاسوب في المدارس، لاسيما في ظل وجود عدد كبير من الطلبة، حيث تعطى الأولوية في استخدام المختبرات للصفوف الثانوية والأساسية العليا وليس للأطفال الصغار. والنص الآتي المأخوذ من استجابات أحد أفراد عينة الدراسة يكشف ذلك:

أنا لديّ رغبة عالية في تهيئة بيئات اللعب المحوسب، إلاّ أن المشكلة تكمن في قلة الأوقات التي تعطى للأطفال لدخول المختبر إذ يرى مدير مدرستي أن دخول الأطفال إلى مختبرات الحاسوب ليس مهماً، بل يجب أن تنفذ فيها الدروس المحوسبة لطلبة الصفوف العليا التي تطبق المناهج المحوسبة.

مناقشة نتائج الدراسة

بينت نتائج الدراسة أن توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة الإيجابية، جاءت لتؤكد وجود اتجاهات إيجابية لدى معلمي تربية الطفولة إزاء استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية. ومما يؤكد قوة الاتجاهات في الطرف الإيجابي ما تضمنته تعبيرات أفراد عينة المقابلة من فخر واعتزاز بأهمية تنمية خبرات الطفل التعلمية من خلال اللعب المحوسب، وتجنب تنمية خبراتهم من خلال التدريس القائم على الطرائق التقليدية. فضلاً عن إدراكهم لأهمية الألعاب التعليمية المحوسبة ودورها في خلق متعة التعلم لدى الأطفال، واستثارة دافعيتهم وتشجيعهم على التعلم والتفاعل مع بعضهم البعض. كذلك بينت نتائج تحليل الاستبانة أن استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس السلبية، لم تحقق درجات موافقة، بل جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بالرفض على الفقرات السلبية؛ الأمر الذي يدل على مصداقية أفراد عينة الدراسة أثناء استجابتهم على فقرات الاستبانة الإيجابية والسلبية من جهة، وأسئلة المقابلة من جهة أخرى.

ويبدو جلياً من خلال تحليل البيانات في أداتي الدراسة، أن الاتجاه الإيجابي تمثل في وجود شعور لدى أفراد الدراسة حول دور التعلم باللعب المحوسب في تحسين نوعية تدريس الأطفال، من خلال إتاحته الفرص الكاملة لهم لممارسة مهارات عمليات التعلّم

كالملاحظة، والتصنيف، والتنبؤ، والتساؤل ...إلخ. وبذلك فإن الاعتماد على التعلم باللعب المحوسب يمثل أحد مصادر التعلم، التي تسهم في تبسيط المعرفة واستيعابها في جو يسوده الحماس والمتعة والدافعية العالية للتعلم أثناء ممارسة الأطفال مهارات عمليات العلم. وعليه، يمكن أن يستدل من خلال هذه النتيجة أن هناك شعوراً إيجابياً لدى معلمي تربية الطفولة حول دور التعلم باللعب المحوسب في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى الأطفال؛ إذ إن البدء بتنمية مهارات عمليات العلم من خلال توظيف الألعاب المحوسبة؛ يعني أن الأطفال سيصبحون قادرين على ممارسة عمليات التفكير والبحث والاستقصاء العلمي. ويتفق هذا الاستنتاج مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة (بوقحوص وعبيد، ١٩٩٧ Strein & Kachman, 1984; Ashiabi, 2007; Canning, 2007; Foster, 2008)التي أظهرت أن التعلم باللعب المحوسب يشكل نوعاً من التحدي لتفكير الأطفال في أثناء ممارساتهم الأولية لعمليات العلم.

ومما يبرر وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف الألعاب المحوسبة في تنمية خبرات الأطفال التعلمية؛ أن المعلمين يتوقون إلى توظيفها، إيماناً منهم بدورها في إتاحة الفرصة للأطفال لممارسة التعلم النشط القائم على إيجابية الطفل. ويسهم هذا النوع من التعلم بدرجة كبيرة في توفير الأمن والطمأنينة للأطفال للتعبير عن أفكارهم وآرائهم، وإقامة علاقات تسودها المحبة والمودة بين الأطفال أنفسهم، وبينهم وبين معلميهم؛ فالعلاقة ما بين الأطفال ومعلميهم قوية في إطار مقبول اجتماعياً. و تخالف هذه النتيجة ما أورده العطار (٢٠٠٣) من وجود نظرة سلبية للعب وأنه مسألة مضيعة للوقت.

كذلك تظهر نتائج الدراسة أن مما يعكس وجود اتجاه إيجابي نحو الألعاب التعلمية المحوسبة لدى أفراد الدراسة أن نتائج السؤال الثاني والثالث والرابع كشفت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجاباتهم تبعاً لجنسهم ومؤهلهم العلمي وخبرتهم التدريسية. ويعني هذا أن هذه المتغيرات لم تؤثر في اهتمامات أفراد عينة الدراسة نحو استخدام التعلم باللعب المحوسب. وتدلل هذه النتيجة على أن إدراك أهمية اللعب المحوسب وقيمته في العملية التعليمية لم يتغير بتغير جنس المستجيب ومؤهله وخبرته التدريسية؛ فجميع أفراد الدراسة لديهم اتجاهات إيجابية بصرف النظر عن هذه المتغيرات. ومن هنا فقد كشفت نتائج استجابات أفراد الدراسة على أداتي الدراسة (الاستبانة والمقابلة) عن مدى أهمية تنمية المعلمين مهنياً في مجال توظيف الألعاب التعليمية المحوسبة في المواقف التعليمية التعلمية. ولهذا فقد ذهب أفراد عينة الدراسة، إلى أن عدم عقد الدورات الحاسوبية ذات الصلة بالألعاب التعليمية، يعد من أهم العوامل المؤثرة سلبياً في استخدامهم إياها.

ويرى الباحثان أن إظهار الاتجاه الإيجابي لدى أفراد عينة الدراسة حول حاجاتهم التدريبية نحو توظيف التعلم باللعب؛ تعني أن لديهم رغبة في تعلمه وتوظيفه في تعلم الأطفال. وتتعلق أبرز اتجاهاتهم الإيجابية بالتخطيط لاستخدام الألعاب التعليمية، وتصميمها، وكيفية إدارة بيئاتها التعليمية التعلمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكده اكيرمان وسيجانج وآخرون (Ackerman, 2004; Siagang et al., 2008) أنه انطلاقاً من أهمية تربية الطفولة؛ فإن جل الاهتمام يجب أن يقدم للمعلمين من حيث التدريب الخاص على توفير بيئات تعلمية فعالة قادرة على تنمية خبرات الطفولة. ووفقاً لهذه النتيجة، فإن جعل هذه الاتجاهات الإيجابية موضع التطبيق تحتاج إلى تفعيل أدوار المعلمين من حيث تدريبهم. وأكدت نذر (٢٠٠٨) أن نجاح توظيف الحاسوب في تنمية خبرات الطفولة يعتمد على المؤسسات التربوية في تنمية خبرات العاملين فيها من معلمين وإداريين.

على الرغم من وجود اتجاهات إيجابية نحو توظيف التعلم باللعب المحوسب في تنمية الخبرات التعلمية لدى الأطفال، إلاّ أن نتائج السؤال الخامس كشفت عن نتيجة مفادها أن توظيف التعلم باللعب المحوسب يواجه عدة تحديات. وقد أشار أفراد عينة الدراسة في المقابلة إلى أن عدم الإعداد الكافي والتطوير الوظيفي الجيد للمعلم، يقف عائقاً أساسياً أمام توظيف الألعاب المحوسبة كأحد تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس تربية الطفولة. ولعل هذا العامل يعود، كما أشار أفراد الدراسة، إلى قلة الخبرة التدريسية، وعدم توافر كفايات تصميم البيئات التعليمية التعلمية. وفي هذا الخصوص، عبّر أحد أفراد الدراسة بقوله: «هذا هو أول فصل لي في التدريس ما عندي خبرة وتمرس في استخدام اللعب المحوسب». وتحدث معلم آخر عن قلة الكفايات التدريسية في توظيف اللعب مع الأطفال بقوله: «أنا لا أملك الكفايات في التخطيط للعب وتطبيقه وإثارة دافعية الأطفال للعب». إن هذا التأثير السلبي يمكن أن يعزى إلى عدم اهتمام برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بكيفية توظيف تطبيقات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كاستخدام الألعاب المحوسبة في تنمية تعلم الأطفال. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة البركات وبطاينة (Al-Barakat & Bataineh, 2008) التي كشفت أن الطلبة المعلمين لم يستخدموا الألعاب التعليمية المحوسبة في تنمية الخبرات التعلمية في الطفولة إلاّ بدرجة قليلة .وقد عزي ذلك إلى قلة تركيز برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة على التطبيقات التربوية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البيئات الصفية واللاصفية.

كما عُدّت النظرة السلبية لدى الآباء والأمهات نحو تعلم الأطفال باللعب أحد العوامل

التي جعلت الكثير من المعلمين يترددون في توظيف التعلم باللعب المحوسب .ولعل هذه النتيجة تعزى إلى أن الآباء يعتقدون أن اللعب للهو والتسلية في حين أن المدرسة مكان للتعلم. ويكشف هذا التحدي عن أن أولياء الأمور لا يدركون قيمة التعلم باللعب وثماره في تنمية خبرات تربية الطفولة ،بل يعتقدون أن اللعب مضيعة للوقت .وفي هذا السياق أكد أحد المستجيبين معاناته من ذلك بقوله" :لقد واجهت اعتراضًا كبيرًا من قبل أولياء الأمور بقولهم إن المعلمة لا تدرس التلاميذ بل تضيع وقت الحصص في اللعب. "إن هذا العامل المؤثر في التطبيق العملي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ،إنما ينبئ عن عدم وعي أولياء الأمور بماهية اللعب ودوره في تنمية خبرات الطفولة؛ فأولياء الأمور لا يدركون القيمة الحقيقية للعب ،بل يتهمون المعلمة بأنها تهدر وقت الأطفال ،اعتقاداً منهم أن اللعب للتسلية .كما أن الأسوأ من ذلك هو انتقادات الآباء والأمهات للمعلمين الذين يستخدمون الألعاب المحوسبة حتى أنهم فسروا هذا السلوك بضعف الكفايات التدريسية لدى المعلمين.

أمّا بالنسبة للاعتقاد السائد لدى معلمي تربية الطفولة بأن الأطفال يمكن أن يشكلوا عاملاً مؤثراً سلباً في توظيف التعلم باللعب المحوسب؛ فإن هذا الاعتقاد يمكن أن يعزى إلى تصورات خاطئة في تشكيل بيئات صفية داعمة لنمو شخصية الطفل من خلال اللعب. ولعل ما عبر عنه أفراد الدراسة بخصوص هذا الجانب يكشف أن استجاباتهم تشير إلى سوء فهم لعملية تهيئة بيئات تعلمية قائمة على أساس أن الطفل محور لعملية التعلم .وتظهر نتائج تحليل البيانات المتصلة بهذا الجانب وجود نوع من سوء الفهم لدى أفراد الدراسة ،وذلك على النحو الآتي:

١. إن عدم معرفة الأطفال بالقراءة ،ووجود الفروق الفردية لا يمكن أن تكون عاملاً مؤثراً سلباً في تشكيل بيئات تعلمية قائمة على اللعب المحوسب ،بل إن وجود هذه البيئات يمكن أن يسهم في تطوير مهارات القراءة لدى الأطفال ،والتقليل من التباينات الفردية .وفي معرض الحديث عن دور الألعاب في تنمية مهارات القراءة وضّح كل من الحسن (٢٠٠٠) وكاننج (Canning, 2007) أن استخدام الألعاب من الأساليب التعليمية ذات الفاعلية العالية في تهيئة الأطفال للاستعداد القرائي .كما أن توظيف الأنشطة التعليمية التعلمية القائمة على الألعاب يسهم في التقليل من الفروق الفردية بين الأطفال .وعليه ،يرى الباحثان أن وجود هذا الاعتقاد لدى معلمي تربية الطفولة يدلل على أنهم لا يوظفون معايير تصميم الألعاب التعليمية المحوسبة واختيارها بحيث تنسجم مع الطبيعة النفسية والمعرفية لدى الأطفال.

٢. وجود الحساسية بين الأطفال يمكن أن تظهر في المواقف التعليمية التعلمية بين التلاميذ

إذا تمّ تعزيز مبدأ التنافس بين الأطفال من قبل المعلم .كما أن حدوث الفوضى والإزعاج في البيئات التعليمية التعلمية؛ ما هو إلاّ مؤشر على أن المعلم يتجنب اللعب المحوسب كي يتجاوز ما من شأنه أن يثير مشاكل سلوكية بين الأطفال.

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة تتناقض مع التصورات المعاصرة في تربية الأطفال ،التي تؤكد أن تهيئة بيئات تعلمية قائمة على إيجابية المتعلم ،تستدعي التفاعل والحوار والنقاش وتبادل الأفكار والحركة المصبوغة بعامل الفرح والسرور والمتعة؛ فالطفل عندما يمارس دوراً إيجابياً في البيئات التعليمية التعلمية لا يدل على معنى الفوضى والإزعاج (Jarvis, 1995; Foster, 2008). وعليه ،فإن هذه النتيجة يمكن أن تعد مؤشراً على وجود ضعف لدى معلمي تربية الطفولة في إدارة البيئات الصفية القائمة على اللعب المحوسب .وقد تمّ تأكيد ذلك من خلال نتائج السؤال الأول التي بينت أن لدى أفراد عينة الدراسة رغبة عالية في حضور دورات وورش عملية في تصميم البيئات التعليمية التعلمية القائمة على اللعب المحوسب.

وبالإضافة إلى ما تقدم ،فقد أظهرت نتائج الدراسة أن الإدارة المدرسية عدّت من أكثر العوامل المؤثرة سلباً في توظيف التعلم باللعب المحوسب .وقد تمثل الدور السلبي للمديرين في عدم اهتمامهم بتوفير بيئات تعلمية توظف اللعب المحوسب أساساً للتعلم .واستناداً إلى استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذا الجانب ،فإن هذه النتيجة يمكن أن تعزى إلى وجود تصورات سلبية لدور اللعب في تعلم الأطفال؛ إذ أشار بعض المعلمين إلى أن مديري مدارسهم لا يشجعونهم على استخدام مختبرات الحاسوب؛ انطلاقاً من اعتقادهم الخاطئ أن الحاسوب غير ضروري لتعلم الأطفال ،بل من الأهمية بمكان أن يتعلم الأطفال القراءة والكتابة والحساب في السنوات العمرية الأولى .وعليه ،فإن هذا التبرير لدى مديري المدارس يعكس مدى سيطرة الأفكار التقليدية التي تغفل أهمية التعلم باللعب ودوره في تنمية المهارات اللغوية الرياضية .ولعل هذا الأمر يعكس جانباً خاطئاً في معتقدات مديري المدارس إزاء عملية التعلم؛ فتعلم الأطفال غير مقصور على المهارات القرائية والكتابية والحسابية ،بل تربية الطفولة المعاصرة تسهم في صقل وتنمية جميع الخبرات التعلمية اللغوية ،والعلمية، والرياضية ،والدينية ،والاجتماعية ،والثقافية ،والفنية ،والمهارية... الخ.

الاستنتاج والتوصيات

تخلص الدراسة إلى القول إنه وعلى الرغم من نمو اتجاهات إيجابية نحو استخدام الألعاب المحوسبة في تنمية الخبرات التعلمية في الطفولة، إلا أن هذا النوع من التطبيقات التربوية

لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ما زال يواجه تحديات متعددة. وهذا لا يوازي توجه وزارة التربية والتعليم في تبنيها لفكرة تدريس الأطفال وفقاً لحوسبة المناهج الدراسية منذ عام ٢٠٠٤. وتذهب الدراسة إلى القول بأنّ هذه التحديات، التي عُدت بمثابة العوامل المؤثرة سلباً في توظيف الألعاب المحوسبة، يمكن أن تعزى إلى سيطرة أفكار المدرسة التقليدية على أذهان أطراف العملية التعليمية التعلمية. وبالتالي فإن هذا الأمر، ينبئ بأن الأطفال لن ينالوا حقهم من الاستمتاع بطفولتهم في ظل التقدم العلمي والتقني الذي شمل مختلف جوانب الحياة. ويقود هذا الحرمان إلى عدم إشباع حاجاتهم ورغباتهم واهتماماتهم. وهذا يتناقض مع التوجهات المعاصرة التي تدعو المؤسسات التعليمية إلى ضمان حق الطفل باللعب باعتباره إحدى وسائل التربية في تحقيق أهدافها المتعلقة بتنمية شخصية الطفل من مختلف الجوانب.

إن ما تقدم يقتضي التنويه بضرورة إعادة النظر في برامج تربية الطفولة، من حيث التخلص من التصورات التقليدية نحو تعلم الأطفال وتعليمهم، والتوجه إلى تبني النظرة التربوية المعاصرة التي تؤكد أهمية تلبية ميول الطفل وحاجاته واهتماماته أساساً لبناء برامج تنمية الخبرات التعلمية في الطفولة. كما تخلص الدراسة إلى تقديم التوصيات الآتية:

١. زيادة اهتمام القائمين على تدريب معلمي تربية الطفولة وتأهيلهم بتخصيص ورش ودورات تدريبية على توظيف الألعاب المحوسبة في البيئات التعليمية التعلمية. ويتمثل هذا الاهتمام بعمليات التدريب على تصميم ألعاب محوسبة، وخاصة التدريب على صياغة بعض الموضوعات الواردة في المنهاج، فضلاً عن تدريب المعلمين على إدارة البيئات التعليمية التعلمية القائمة على تطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٢. تخصيص مساحة أكبر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، سواء أكان قبل الخدمة أم أثناءها بقصد تدريبهم على تصميم أنشطة تعليمية تعلمية قائمة على الألعاب المحوسبة، وإكسابهم الكفايات اللازمة لتوظيفها بفاعلية في مواقف تعلمية متنوعة.

٣. زيادة اهتمام وزارة التربية والتعليم بعقد لقاءات متعددة مع مديري المدارس؛ بقصد تعريفهم بأهمية توظيف الألعاب المحوسبة في البيئات التعليمية التعلمية، ودورها في تنمية خبرات تربية الطفولة.

٤. عقد لقاءات متكررة مع أولياء أمور الأطفال تحثهم على تقبل فكرة ممارسة الأطفال للألعاب المحوسبة، انطلاقاً من أن التعلم باللعب يسهم في تنمية جوانب متعددة من شخصية الطفل. وفي حالة صعوبة الالتقاء مع أولياء الأمور؛ فإنه من الممكن إعداد نشرات توعية بأهمية الألعاب المحوسبة كأحد التطبيقات التقنية في تنمية خبرات تربية الطفولة.

٥. إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول معتقدات مديري المدارس وأولياء أمور الطلبة لدور التعلم باللعب في تنمية الخبرات التعلمية في الطفولة.

المراجع

إبراهيم، محمد، ويونس، هاني وحافظ، وحيد (٢٠٠٧). **ثقافة الطفل**. عمان: دار الفكر.

البخيت، راشين والعمري، أكرم (٢٠٠٨). مدى ممارسة المعلمين للمهارات والمعارف المكتسبة في برنامج دبلوم التربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الموقف التعليمي الصفي في المدارس الحكومية في الأردن. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤**(٤)، ٢٤٩–٢٦٤.

البركات، علي وخزاعلة، تيسير (٢٠٠٨). معايير تصميم الإيضاحات التعليمية ومدى توظيفها في العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية، ٢٠**(١)، ٨٤–١٢٧.

بلقيس، أحمد (١٩٩٢). **سيكولوجية اللعب**. عمّان: دار الفرقان.

بوقحوص، خالد وعبيد، جلال (١٩٩٧) فاعلية استخدام الألعاب التعليمية المحوسبة في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في مادة العلوم بدولة البحرين. **دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٢٤**(٢)، ٤٠٩–٤٣١.

التل، شادية (١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس: بنيتها وقياسها. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٦**(٣)، ٦٩–٩٥.

حسن، علاء الدين (٢٠٠٤). طفولة بلا لعب ... هل هذا ممكن؟. **مجلة الطفولة والتنمية، ٤**(١٥)، ١٣٣–١٣٧.

الحسن، هشام (٢٠٠٠). **طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة**. عمّان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.

الحوات، علي (٢٠٠٤). نمو شخصية الطفل من خلال الترفيه واللعب: نموذج من ليبيا. **مجلة الطفولة والتنمية، ٤**(١٥)، ١٦٧–١٨٣.

الحيلة، محمد (٢٠٠٥). أثر استخدام الألعاب المحوسبة والعادية في تحصيل طالبات الصف الثاني الأساسي في مادة الرياضيات مقارنة بالطريقة العادية. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٠**(٧)، ١١–٣٤.

الخوالدة، محمد (٢٠٠٣). **المنهاج الإبداعي الشامل في تربية الطفولة المبكرة**. عمّان: دار المسيرة.

ربيع، هادي (٢٠٠٨). **اللعب والطفولة**. عمّان: المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش (٢٠٠٨). مدى اكتساب عمليات العلم لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن وعلاقته بمتغيري الصف الدراسي والتحصيل العلمي. **دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية، ٣٥**(٢)، ٣٧٢-٣٩٢.

السفاسفة، محمد (٢٠٠٣). دراسة اتجاهات المرشدين في بعض المدارس الأردنية نحو عملهم. **مؤتة للبحوث والدراسات، ١٨**(٦)، ٣٢٥-٣٥١.

عبد الهادي، نبيل (٢٠٠٤). **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعلم الأطفال**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

عبيد، وليم، الشرقاوي، عبد الفتاح، رياض، أمل والعنزي، يوسف (١٩٩٨). **تعليم وتعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية**. العين: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العطار، محمد (٢٠٠٣). أطفالنا واللعب في مرحلة الطفولة المبكرة. **مجلة الطفولة والتنمية، ٣**(١٢)، ١٨٧-٢٠٩.

عفانه، عزو (٢٠٠٢). **أسلوب الألعاب في تعلم وتعليم الرياضيات**. عمان: دار حنين للنشر والتوزيع.

علاّم، صلاح الدين (٢٠٠٦). **القياس والتقويم النفسي والتربوي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

العناني، حنان. (٢٠٠٧). **اللعب عند الأطفال: الأسس النظرية والتطبيقية**. عمّان: دار الفكر.

المحتسب، سمية (٢٠٠٨). فاعلية نموذج تنبأ – لاحظ – فسر في تنمية المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة. **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٤**(٢)، ٧٩-٨٧.

محمد، مصطفى، علي، أماني، محمود، حنان ومرزوق، سوزان (٢٠٠٩). **برامج الأطفال المحوسبة**. عمّان: دار الفكر.

نذر، فاطمة (٢٠٠٨). تجربة إدخال الحاسوب في رياض الأطفال بدولة الكويت: دراسة ميدانية حول آراء أولياء الأمور والمعلمات والأطفال. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **٨٧**، ١٣-٤٨.

هريدي، عادل (١٩٩٧). اتجاهات الوالدين نحو لعب الأطفال: دراسة عبر ثقافية. **مجلة علم النفس، ٤٣**، ٩٠-١١٨.

وحيد، أحمد (٢٠٠١). **علم النفس الاجتماعي**. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧). **حوسبة المناهج المدرسية**. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

الوقفي، راضي (١٩٩٨). **مقدمة في علم النفس**. عمّان: دار الشروق.

Al-Abbadi, H. (2005). Effect of using computer games as instructional tool on third grade students acquisition of higher order thinking skills. **Jordan Journal of Educational Sciences, 1**(2), 143-148.

Ackerman, D. (2004). States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. **Educational Policy, 18**(2), 311-337.

Al-Barakat, A. & Bataineh, R. (2008). Jordanian student teachers' use of computers to develop primary stage pupils' literacy skills. International **Journal of Education and Development using ICT.** Retrieved 10 December 2008 from: http://ijedict.dec.uwi.edu/ viewissue.php? id=8.

Allan, G & Skinner, C (1993). **Handbook for research in the social Sciences.** London: The Falmer Press.

Amory, A. (2007). Game object model version 11:A theoretical framework for educational game development. **Educational Technology Research & Development, 55,** 51-77.

Ashiabi, G. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. **Early Childhood Education Journal, 35**(2), 199-207.

Bell, J. (1999). **Doing your research project.** Buckingham: Open University Press.

Berson, M. (1996). Effectiveness of computer technology in the social studies: A review of the literature. **Journal of Research on Computing in Education, 28**(4), 486-499.

Bruner, J. (1966). **Studies in cognitive growth.** New York: Wiley Press.

Caffarella, E. (1987). Evaluating the new generation of computer-based instructional software. **Educational Technology, 22**(4), 19-24.

Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. **European Early Childhood Education Research Journal, 15**(2), 227-236.

Coleman, D. (1990). Language learning through computer adventure games. **Simulation and Gaming, 21**(4), 443-451.

Connolly, T. Stanfield, M. & Hainey, T. (2007). An application of games-based within software engineering. **British Journal of Educational Technology, 38**(3), 416-428.

Creswell, J. (1998). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.** London: SAGE Publications.

Crosser, S. (1994). Making the most of water play. **Young Children, 49**(5), 29-32.

Dale, P., Davis, M., Morrison, T. & Waters, J. (1986). **Dangerous families.** London: Routledge.

Driver, R. (1983). **The pupil as scientist.** Milton Keynes: Open University.

Foster, A. (2008). Games and motivation to learn science: personal identity, applicability, relevance and meaningfulness. **Journal of Interactive Learning Research, 19**(4), 597-614.

Gagné, M. (1977). **The conditions of learning.** New York: Holt, Rinerhart.

Glaser, B., & Strauss, A. (1967). T**he discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.** Chicago, IL: Aldin Publishing Company.

Harlen, W. (2000). **Teaching, learning and assessing.** London: Paul Chapman Publishing Ltd.

Henderson, T. & Atencio, D. (2007). Integration of play, learning, and experience: what museums afford young visitors. **Early Childhood Education Journal, 35,** 245-251.

Hildebrand, V. (1997). **Introduction to early childhood education.** New Jersey: Prentice Hall Inc.

Jarvis, T. (1995). **Children and primary science.** London: Cassell.

McFallane, A. Sparrowhawk, A. & Heald, Y. (2002). **Report on the educational use of computer games.** (teachers evaluating educational multimedia report). Retrieved 27 April 2007 from: http://www.teem.org.uk.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). **Research in education, a conceptual introduction.** London: Longman.

Muijs, D. & Reynolds, R. (2006). **Effective teaching: Evidence and practice.** London: SAGE Publications.

NCC (National Curriculum Council). (1993). **Teaching science at key stages 1 and 2.** New York: NCC.

Peters, S. (1998). Playing games and learning mathematics: the results of two intervention studies. **International Journal of Early Years Education, 6**(1), 49-58

Piaget, J. (1951). **Play, dreams and imitation in childhood.** London: William Heinemann.

Pillay, H., Brownlee, J., & Wilss, L. (1999). Cognition and recreational computer games: implications for educational technology. **Journal of Research on Computing in Education, 32** (1), 203-216

Robertson, J. & Good, J. (2004). **Children's narrative development through computer game authoring.** IDC College Park, Maryland, USA

Robson, C. (1997). **Real world research: a resource for social scientists and practitioner–research.** Oxford, UK: Blackwell.

Shrigly, R. (1983). The attitude concept and science teaching. **Science Education, 67**(4), 425-442.

Siagang, C., Avni, E. & Zaphiris, P. (2008). Linking peadagogicl theory of computer games to their usability. **International Journal on E-Learning, 7**(3), 533-558.

Strein, W. & Kachman, W. (1984). Effects of computer games on young children's cooperative behavior. **Journal of Research and Development in Education, 18**(1), 40-44.

Swartz, M. (2005). Playdough: what's standard about it? **Young Children, 60**(2), 100-109.

Taylor, K. (1967). **Parents and children learn together.** New York: Teachers College Press, Columbia University.

Yin, R. (1989). **Case study research design and methods.** London: SAGE Publications.

231
المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط

د. عادل رسمي النجدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة أسيوط

الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط

د. عادل رسمي النجدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة أسيوط

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجية التعلم النشط ببعض مدارس المرحلة الابتدائية وتعميم تطبيق استراتيجية التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية، وتكونت مجموعة الدراسة من (٣٠) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط التعليمية. وقام الباحث ببناء أدوات الدراسة، وشملت (استبانة صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم الشامل – استبانة صعوبات تطبيق استراتيجية التعلم النشط – مقياس الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية)، وقام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة على مجموعة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م، وتوصلت الدراسة إلى وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، مما يؤدى إلى انخفاض درجة الرضا المهني لدى المعلمين مجموعة الدراسة، بحيث كان أداؤهم في مقياس الرضا المهني ضعيفا؛ مما يؤكد أن الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق هذه الاستراتيجيات الحديثة تؤثر في رضاهم المهني.

الكلمات المفتاحية: الرضا المهني، التقويم الشامل، التعلم النشط، الدراسات الاجتماعية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٢/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٩/١٥م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

Professional Satisfaction of Social Studies Teachers at the Primary Stage in Egypt in the Light of Applying Comprehensive Evaluation and Active Learning Strategies

Dr. Adel R. Al nagdy
College of Education
Assuit University

Abstract

The research aimed at knowing the degree of professional satisfaction of social studies teachers in Egypt in the light of the comprehensive evaluation and active learning strategies in some primary schools and the over generalization of applying the comprehensive evaluation strategy at the primary stage.

The sample of The study was 30 (male and female) social study teachers at Assiut Administration. The researcher prepared the study tools (a questionnaire of the difficulties of applying the comprehensive evaluation strategy, a questionnaire of difficulty of applying active learning strategy, and a measure of professional satisfaction among social study teachers.) The researcher administered the tools to the study group during the first semester of 2008 – 2009 academic year.

The results showed some difficulties that face social study teachers in applying comprehensive evaluation and active learning strategies which lead to professional dissatisfaction among the teachers of study group. This confirms the idea that the difficulties that teachers face in applying this new strategy, affects their professional satisfaction.

Key words: professional satisfaction, comprehensive evaluation, active learning, social studies.

الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط

د. عادل رسمي النجدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة أسيوط

المقدمة

المعلم هو عصب العملية التعليمية والتربوية وأداة نجاحها، ونوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية والارتقاء بمستوى أداء التلاميذ رهن بمستوى أداء المعلم، وبمقدار الفعالية والكفاءة التي يتصف بها في أداء رسالته. الأمر الذي جعل الدول على اختلاف فلسفاتها وأهدافها تولي الارتقاء بمستوى أداء المعلم كل اهتمامها وعنايتها، سواء من حيث تحسين ظروفه المادية، أو من خلال تأهيله وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها على الأساليب الحديثة في التدريس والتقويم بما يجعله العنصر الفاعل في العملية التعليمية داخل الصف.

ويكتسب هذا الأمر أهمية فائقة في هذا العصر الذي يشهد سلسلة من التغيرات والتطورات المعرفية والعلمية والتكنولوجية بشكل لم يسبق له مثيل في أي حقبة سابقة من تاريخ البشرية، حيث أضفى على دور المعلم واجبات ومسئوليات ومهام جديدة جعلت عملية إعداد المعلم لا تنتهي بمرحلة تخرجه، وإنما هي عملية مستمرة ومتجددة أثناء الخدمة من خلال الدورات التدريبية والتنشيطية العديدة التي يحصل عليها المعلم خلال مدّة عمله.

ويعد الرضا المهني أو الوظيفي للمعلم جانبا مهما فى حياتنا العملية؛ نظرا لما له من فوائد معنوية جمة تعود بالنفع على الفرد المعلم نفسه، أو على تلاميذه ومدرسته التي يعمل فيها، أو حتى مجتمعه ككل فمن الواضح أن معظم المعلمين يقضون جزءا كبيرا من حياتهم فى القيام بعملية التدريس، ومن ثمّ فمن المهم أن يشعر المعلم بأهمية ما يقوم به بحيث يدفعه ذلك إلى بذل المزيد من الوقت والجهد لتحقيق تعلم أفضل لتلاميذه.

وقد أصبح التحدي الأكبر الذي يواجه المعلم أثناء الخدمة يتمثل في مواكبة التغيرات والتطورات الحادثة في مجال التربية والتعليم، التي تلقى بالكثير من الأعباء على المعلم والتي لم يكن قد تدرب على القيام بها من قبل، مما قد يؤدى إلى الكثير من المشكلات للمعلم داخل الصف وخارجه، سواء في تعامله مع طلابه داخل الصف أو مع الإدارة المدرسية.

وقد بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر بتطبيق منظومة التقويم الشامل بصفة تجريبية في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي بناء على القرار الوزاري رقم (٣٠٥) الصادر في ٢٠٠٣/١٢/١٣ على عينة قوامها (٤٥٠ مدرسة) من المدارس الابتدائية في مختلف محافظات الجمهورية في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٠٣/ ٢٠٠٤، وأبرزت نتائج التجربة إيجابيات متعددة لتطبيق منظومة التقويم الشامل، وبناء عليه قررت وزارة التربية والتعليم تعميم تطبيق منظومة التقويم الشامل على جميع المدارس الابتدائية في كافة أنحاء الجمهورية بدءاً من العام الدراسي ٢٠٠٥ / ٢٠٠٦ على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، بوصفها حجر الأساس لتربية الأبناء، كما قررت الوزارة البدء بتطبيقها على الصف الأول الإعدادي ابتداء من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م، (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٨)، وبذلك أصبح التقويم للتلميذ تقويماً شاملاً لجميع جوانب تعلم التلميذ بما يكفل له بناء الشخصية المتكاملة، ويجعله قادراً على التفكير المبدع، ومواجهة المشكلات الحياتية.(جابر، ٢٠٠٥، ص ١٣) وهذا ما أكدته البحوث والدراسات السابقة التي تناولت أهمية تطبيق منظومة التقويم الشامل ومنها:

دراسة ميسلس (Meisels, 1995) التي أشارت إلى أهمية التقويم الشامل (ملف إنجاز التلميذ)؛ لأنه يقدم صورة معبرة عن معدلات الأداء والتقدم لكل جوانب التعليم عند التلميذ، وهذا يساعد المعلم والقائمين على التربية والتعليم على الوصول بالتلاميذ إلى أفضل مستوى.

ودراسة مكلارجلين وفوجت (Mclarghlin & Voget, 1996) التي أكدت علي أن التقويم الشامل للمتعلم من خلال الحوافظ التعليمية أو ملف الإنجاز يساعد على دمج ومشاركة المتعلم في عملية تقويمه، كما يدعم مراحل عملية التعليم في مختلف أشكالها وتوثيق لدرجة تقدمه العلمي.

ودراسة فرتيز (Fritz, 2001) التي استهدفت تعرف الأدوات والوسائل التي يمكن أن يستخدمها المعلمون في التقويم الشامل، وأبرزت الدراسة أن نظام التقويم الشامل يقدم الكثير من المعلومات عن نشاط المتعلمين وممارستهم داخل المدرسة، مما ييسر تعرف ميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم وتوجيههم إلى الطريق السليم لتعلم الرياضيات، ودراسة كل من باروتجي وكشافروز (Barootchi & Keshavarz, 2002) التي أكدت أهمية استخدام المتعلمات ملف الإنجاز كأداة لقياس مستوى التحصيل وتقدمهمن في تعلم اللغة الإنجليزية وأوضحت الدراسة أهميته في التقويم الشامل المستمر لنمو وتقدم المتعلمين.

ودراسة راشد ومحمود (٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن استخدام الحوافظ الإلكترونية لتقييم الطلاب المعلمين شعبة العلوم بكلية التربية بسلطنة عمان أدى إلى نمو أدائهم واتجاههم نحو دراسة الموضوعات العلمية. ودراسة الصادق(٢٠٠٤) التي أشارت إلى أهمية استخدام دليل تقويم تعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، وأهمية ربط هذا الدليل بأهداف المادة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام المعلم دليل تقويم التلميذ ساعد على نمو بعض مهارات اللغة مثل الاستماع والتحدث لدى مجموعة الدراسة.

ودراسة علي وسيد (٢٠٠٦) التي اهتمت باستخدام التقويم الأصيل (البورتفوليو) في تقويم تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية للرياضيات، وأثره في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء أثر تعلمهم، وتكونت مجموعة الدراسة من (٥٥) تلميذاً وتلميذة بمدرسة الجامعة الابتدائية بأسيوط تم تقويم تحصيلهم للوحدة المختارة باستخدام التقويم الأصيل، ويمثلون المجموعة التجريبية، وعدد (٥٣) تلميذا وتلميذة بمدرسة الجلاء الابتدائية المشتركة تم تقويمهم بالطريقة المعتادة، ويمثلون المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات التواصل الرياضي،وبقاء أثر التعلم، وبفروق دالة إحصائيا.

ودراسة إبراهيم (٢٠٠٦) التي أكدت أهمية تقويم أداء معلمي الصفوف الأولى الثلاثة من المرحلة الابتدائية لجمهورية مصر العربية في تطبيق منظومة التقويم الشامل وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك قصوراً في بعض مهارات تطبيق منظومة التقويم الشامل لدى مجموعة الدراسة من معلمي الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية، وقد أوصت الدراسة بزيادة فرصة تدريب معلمي الصفوف الثلاثة من المرحلة الابتدائية، على كيفية تطبيق أسلوب التقويم الشامل.

ودراسة مرسي (٢٠٠٨) التي اهتمت بتعرف صعوبات تطبيق منظومة التقويم الشامل على تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي ومقترحات علاجها، حيث قام الباحث بإعداد استبانة لصعوبات تطبيق استراتيجية التقويم الشامل على مجموعة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي وفى ضوء نتائج الاستبانة قام الباحث بوضع مجموعة من المقترحات لعلاج هذه الصعوبات.

ومن خلال عرض الدراسات والبحوث السابقة تتضح أهمية استخدام التقويم الشامل للتلميذ، خاصة في مراحل التعليم الأولى، بهدف الكشف عن الإيجابيات وتعزيزها، وتحديد أوجه القصور وعلاجها أولاً بأول قبل أن تنمو بشكل يجعل من الصعب معالجتها في إطار العمل المدرسي.

وعلى الرغم من أهمية مشروع منظومة التقويم الشامل للمؤسسات التربوية إلا أن هناك العديد من الصعوبات التي أصبحت تواجه المعلم نتيجة استخدامه هذا النمط من التقويم، مما أضفى الكثير من الأعباء على عمل المعلم داخل المدرسة وكثرة المسئوليات التي أصبحت على عاتقه مما قد يجعله يشعر بعدم الرضا المهني نتيجة لكم الأعمال التي أصبح مطالبا بتنفيذها بشكل منتظم ودوري داخل المدرسة أو حتى خارجها، ويتفق هذا مع رأي بلاك وهاريسون (Black & Harrison, 2001) الذي يرى أن تطبيق التقويم الشامل داخل غرفة الصف يتطلب تغييرا جذرياً في ممارسات المعلمين، ولذا فهو يحتاج إلى صبر، ووقت طويل، لكي يتم تطبيقه من قبل المعلم بالشكل المطلوب، ويحقق أهدافه.

كما بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر بتطبيق إستراتيجية التعلم النشط ابتداء من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ م ببعض المدارس التجريبية ببعض محافظات الجمهورية، وتوسعت فى تلك التجربة لتشمل الكثير من المدارس الابتدائية ببعض محافظات مصر ومنها محافظة أسيوط التي أصبحت إستراتيجية التعلم النشط مطبقة فى الكثير من المدارس الابتدائية فيها.

ويرى جابر (١٩٩٨، ص٢٠٤) أن التعلم النشط «هو ذلك التعلم القائم على الاعتقاد بأن تعلم التلميذ ينبغي أن يكون نشطا، مرتبطا بخبرة التلميذ وأن يكون شبيها بالحياة على قدر الإمكان».

وقد أكدت بعض الدراسات أهمية استخدام إستراتيجية التعلم النشط في التدريس؛ حيث أكدت دراسة هندي (٢٠٠٢) أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط قد أسهم فى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي بعض المفاهيم البيولوجية والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل والقدرة على تقدير الذات.

كما أكدت دراسة عبد الرحمن (٢٠٠٧) أن استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط قد أسهم فى تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

كما اهتمت دراسة رشوان والنجدي (٢٠٠٩) باستخدام إستراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام تلك الإستراتيجية له أهمية كبيرة في العملية التعليمية خاصة لدى التلاميذ في مراحل التعليم الأولى.

وقد ألقى استخدام إستراتيجية التعلم النشط في المدارس الابتدائية بالكثير من الأعباء على المعلم، من حيث طرق التدريس التي أصبحت تهتم بنشاط التلميذ وفعاليته واستخدام العديد من أساليب النشاط فى العملية التعليمية، وإذا ما أضيف إلى ذلك قيام المعلم باتباع إستراتيجية

التقويم الشامل فإن المعلم أصبح مطالبا بالكثير من الأعباء التي أصبح بعضها غير ملائم للعدد الكبير من الحصص اليومية مما يؤثر على درجة الرضا المهني لديه.

ويعد الرضا المهني للمعلم ذا أهمية كبيرة، حيث ينظر للمعلم على أنه من الركائز الأساسية في العملية التعليمية. ولأسباب متعددة قد يتعرض المعلم إلى بعض الظروف التي لا يستطيع التحكم فيها، والتي قد تحول دون قيامه بدوره بشكل فعال، الأمر الذي يساهم في إحساسه بالعجز عن القيام بالمهام المطلوبة منه وبالمستوى الذي يتوقعه منه متخذو القرارات. بالإضافة إلى بعض الآثار السلبية التي قد يتركها على تعليم التلاميذ، حيث إن النجاح في العمل يتطلب درجة عالية من الارتياح فى هذا العمل لاسيما في مجال التربية والتعليم،وهذا ما تؤكده العديد من الدراسات ومنها:

دراسة ستيل (Steel, 1989) التي هدفت إلى التعرف على علاقة بعض المتغيرات مثل الجنس والخبرة بالرضا الوظيفي للمعلمين في مدارس ولاية أيوا الأمريكية، ودلت نتائجها على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية للخبرة والجنس في الرضا الوظيفي.

كما استهدفت دراسة آل ناجى والمحبوب (١٩٩٣) دراسة متغيرات الرضا الوظيفي في علاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بالسعودية بلغ عددها (٤٧٥) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بمنطقة الإحساء، حيث طبقت عليهم استبانة تقيس الرضا الوظيفي ودرجة توافره لدى عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلى تفاوت بين النسب المئوية لآراء المعلمين والمعلمات حول احتمال ترك العمل، وإلى اختلاف حول الرضا عن بيئة العمل وعوامل الارتقاء بمستوى الرضا الوظيفي .

أما دراسة ليكيو وشوماجد (Liacqu & Schumacher, 1995) فقد ركزت على تحليل العوامل التى تؤثر في الرضا الوظيفي وعدم الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس فى الدراسات العليا الجامعية، وقد توصلت الدراسة إلى أن العوامل المسببة للرضا عن العمل، أو ما يسمى بالعوامل الدافعة، تمثلت في الشعور بالإنجاز وفرص النمو وتقدير الآخرين، ولاحظ أن إشباع هذه الحاجات وما تتطلبه من خدمات تقدمها الجامعة للعاملين فيها تؤدى إلى درجة عالية من الرضا عن العمل وتحسين الأداء، أما العوامل التى يؤدى عدم وجودها إلى عدم الرضا فترتبط بالأجور وبسياسة الجامعة والإشراف الفني وظروف العمل والمركز الاجتماعي والعلاقات مع الرؤساء.

وهدفت دراسة الأحمد (٢٠٠٨) إلى تعرف آراء مدرسات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بمدارس التعليم العام بدولة الكويت حول أدائهن التدريسي، وقدر العمل الذي يقمن به، فضلاً عن تعرف آرائهن حول تدريس مقرر التربية الوطنية في هذه المدارس،

تكونت عينة الدراسة من (١٨٨) مدرسة موزّعات على (٢٣) مدرسة في المرحلة المتوسطة من مدارس التعليم العام بدولة الكويت. وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مدرسات الاجتماعيات ذوات المؤهل العام، ومدرسات الاجتماعيات ذوات المؤهل التربوي حول آرائهن عن عملهن الحالي كمدرسات، خاصة فيما يتعلق بالخبرة المهنية. كما تبين أن هناك علاقة بين عدد سنوات الخبرة ومدى رضا مدرسات الاجتماعيات عن أدائهن التدريسي، حيث اتضح أن زيادة عدد سنوات الخبرة عامل مؤثر في مدى استمتاع المدرسات بمهنتهن ورضاهن عنها.

كما اهتمت دراسة الشيخ وعبد الله (٢٠٠٨) بالتعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين مثل (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث، ولصالح حملة الدبلوم التربوي، في حين لم توجد فروق دالة إحصائيا في الرضا عن المادة أو سنوات الخبرة.

ويتضح مما سبق أن التغيرات التربوية التي قامت وزارة التربية والتعليم في مصر بتنفيذها فى مناهج المرحلة الابتدائية واتباع استراتيجيات جديدة في التدريس والتقويم مثل تطبيق استراتيجية التعلم النشط في فصول المرحلة الابتدائية واستراتيجية التقويم الشامل، قد أدى إلى زيادة العبء على المعلمين؛ حيث أصبح المعلم يقوم بالكثير من الأدوار التي لم يكن يقوم بها من قبل، مما قد يؤدى إلى وجود شعور لدى المعلمين بعدم الرضا نتيجة للجهود الكبيرة المطلوب منهم القيام بها، ولذلك تحاول الدراسة التعرف على الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمصر في ضوء تطبيق النظم الجديدة في التدريس والتقويم بتلك المرحلة.

مشكلة الدراسة

يعد الرضا المهني لمعلم الدراسات الاجتماعية أمرا في غاية الأهمية؛ لما له من تأثير بالغ في مستوى أدائه داخل الفصل وخارجه، ويعد تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط في التقويم والتدريس بالمرحلة الابتدائية – رغم أهميتهما الكبيرة –ذا تأثير كبير في عمل المعلم حيث جعله يقوم بالكثير من الأعمال والمسئوليات والأدوار التي لم يكن يقوم بها من قبل مما قد يشعره بعدم الرضا الوظيفي؛ لذا فإن الدراسة الحالية تسعى للوقوف على درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلي تحقيق ما يلي:

١- تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق منظومة التقويم الشامل على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٢- تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق استراتيجية التعلم النشط على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٣- التعرف على مستوى الرضا المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الناجمة عن تطبيق استراتيجية التقويم الشامل ؟

٢- ما الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الناجمة عن تطبيق استراتيجية التعلم النشط ؟

٣- ما درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في أنها:

١- تحدد الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق منظومة التقويم الشامل علي تلاميذ المرحلة الابتدائية، بما قد يفيد فى مساعدتهم على التخلص من هذه الصعوبات.

٢- تحدد الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق استراتيجية التعلم النشط على تلاميذ المرحلة الابتدائية بما قد يساعدهم فى التطبيق الجيد للتعلم النشط والتخلص من هذه الصعوبات.

٣- تحاول التعرف على مستوى الرضا المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عند تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط على تلاميذ المرحلة الابتدائية.

٤- يؤمل أن تفيد توصياتها في مساعدة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على تحقيق رضا مهني أفضل.

حدود الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود التالية:

١- مجموعة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط من المدارس التي تطبق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط معا.

٢- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ م.

مصطلحات الدراسة

الرضا المهني: يعرف الرضا المهني في هذه االدراسة بأنه: مجموعة المواقف الإيجابية والسلبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية تجاه عملهم ومشاعرهم نحوه في ضوء تزايد الضغوط الوظيفية عليهم مع تطبيق إستراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم (Herbert, 1999, p148).

إستراتيجية التقويم الشامل: يعرف التقويم الشامل في الدراسة الحالية بأنه: العملية التشخيصية الوقائية العلاجية التي يقوم بها معلم الدراسات الاجتماعية لجميع جوانب التعلم (المعرفية والوجدانية والمهارية) لدى التلميذ مستخدما في ذلك العديد من أدوات التقويم (جابر، ٢٠٠٥).

إستراتيجية التعلم النشط: تعرف إستراتيجية التعلم النشط في هذه الدراسة بأنها كل الأساليب التي تتطلب من المتعلم ممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى شرح المعلم، وتتمثل في ممارسة التلميذ للتحدث والاستماع وإلقاء الأسئلة والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي (علي، ٢٠٠٢).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

استخدم المنهج الوصفي في بناء الإطار النظري للبحث وإعداد أدواته، وفى تحليل النتائج وتفسيرها، كما استخدم المنهج التجريبي في التجربة الميدانية للبحث.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية، الذين يدرسون منهج

الدراسات الاجتماعية للصفوف من ٤–٦ بالمرحلة الابتدائية بإدارة أسيوط التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ والبالغ عددهم (١٢٩) معلما ومعلمة. أما عينة الدراسة فقد بلغ عددها (٣٠) معلما ومعلمة، أي ما نسبته ٢٣ ٪ من المجتمع، تم اختيارهم بشكل عشوائي.

أدوات الدراسة

تكونت أدوات الدراسة من:

١- استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية

هدفت الاستبانة إلى تحديد صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وذلك للتعرف على تلك الصعوبات وعلاقتها بالرضا المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

استعان الباحث فى بناء الاستبانة ببعض الدراسات والبحوث التي تناولت صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل والتي تم الحديث عنها فى الإطار النظري، حيث تم تحديد ستة محاور يمكن أن تدور حولها تلك الصعوبات وهى:

المحور الأول: صعوبات متعلقة بالمعلم.

المحور الثاني: صعوبات متعلقة بالإدارة المدرسية.

المحور الثالث: صعوبات متعلقة بالموجه الفني.

المحور الرابع: صعوبات متعلقة بالإمكانات المادية.

المحور الخامس: صعوبات متعلقة بالتلميذ.

المحور السادس: صعوبات متعلقة بالتدريب.

وتضمن كل محور من المحاور السابقة عددا من العبارات الفرعية المرتبطة به، بحيث تضمنت الاستبيانة فى صورتها النهائية (٤١) عبارة تمثل الصعوبات التي يمكن أن تواجه معلم الدراسات الاجتماعية عند تطبيقه لإستراتيجية التقويم الشامل، ووضعت أمام كل عبارة درجة الصعوبة التي يمكن أن تواجه المعلم في شكل عدد من الاختيارات هي (كبيرة جدا– كبيرة – متوسطة – قليلة – نادرة)، وطلب من المعلمين تحديد درجة الصعوبة بوضع علامة (√) أمام الخانة المناسبة لكل صعوبة.

صدق الاستبيانة

للتأكد من صدق الاستبانة عرضت القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس ولإبداء الرأي حول:

– درجة ارتباط كل صعوبة فرعية بالمحور الرئيسي.

– تقديم مقترحات بإضافة أو حذف أو تعديل تلك الصعوبات أو المحاور.

وفى ضوء التعديلات التي أجراها السادة المحكمون والتي تم الأخذ بها تم التوصل إلى الصورة النهائية لاستبيانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

ثبات الاستبيانة

للتأكد من ثبات الاستبيانة تم تطبيق الاستبيانة على (٨) من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كتجربة استطلاعية ثم إعادة تطبيقها عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وتم استخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون، ثم حساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان / براون، حيث بلغ معامل الثبات (٨٣,٠) وهو معامل ثبات جيد يشير إلى ثبات الاستبيانة، وبذلك تكون الاستبانة قابلة للتطبيق على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

٢- استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط

هدفت الاستبانة إلى تحديد صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وذلك للتعرف على تلك الصعوبات وعلاقتها بالرضا المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

استعان الباحث في بناء الاستبانة ببعض الدراسات والبحوث التي تناولت إستراتيجية التعلم النشط والتي تم الحديث عنها في الإطار النظري، حيث تم تحديد ستة محاور يمكن أن تدور حولها تلك الصعوبات وهى:

المحور الأول: صعوبات متعلقة بالمعلم.

المحور الثاني: صعوبات متعلقة بالإدارة المدرسية.

المحور الثالث: صعوبات متعلقة بالموجه الفني.

المحور الرابع: صعوبات متعلقة بالإمكانات المادية.

المحور الخامس: صعوبات متعلقة بالتلميذ.

المحور السادس: صعوبات متعلقة بالتدريب.

وتضمن كل محور من المحاور السابقة عدداً من العبارات الفرعية المرتبطة به، بحيث تضمنت الاستبيانة في صورتها النهائية (٣٨) عبارة تمثل الصعوبات التي يمكن أن تواجه معلم الدراسات الاجتماعية عند تطبيقه استراتيجية التعلم النشط، ووضعت أمام كل عبارة درجة الصعوبة التي يمكن أن تواجه المعلم في شكل عدد من الاختيارات هي (كبيرة جداً وكبيرة ومتوسطة وقليلة ونادرة)، وطلب من المعلمين تحديد درجة الصعوبة بوضع علامة (√) أمام الخانة المناسبة لكل صعوبة.

صدق الاستبيانة

للتأكد من صدق الاستبانة عرضت القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ولإبداء الرأي حول:

- مدى ارتباط كل صعوبة فرعية بالمحور الرئيسي.
- تقديم مقترحات بإضافة أو حذف أو تعديل تلك الصعوبات أو المحاور.

وفى ضوء التعديلات التي أجراها السادة المحكمون والتي تم الأخذ بها تم التوصل إلى الصورة النهائية لاستبيانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

ثبات الاستبيانة

للتأكد من ثبات الاستبيانة تم تطبيقها على (٨) من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كتجربة استطلاعية ثم إعادة تطبيقها عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وتم استخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون، ثم حساب الثبات باستخدام معادلة (سبيرمان/براون)، حيث بلغ معامل الثبات (٨٧,٠) وهو معامل ثبات جيد يشير إلى ثبات الاستبيانة.

وبذلك تكون الاستبانة قابلة للتطبيق على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

٣ – مقياس الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية

هدف هذا المقياس إلى قياس درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والقائمين على تدريسها وفق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، وبناء المقياس بصورة مراحل:

- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الرضا المهني والتي تمت الإشارة إليها

سابقا، ومراجعة عدد من مقاييس الرضا المهني والتي أعدتها تلك الدراسات وذلك للإفادة منها، وقد أفاد الباحث من تلك المقاييس في تحديد أبعاد المقياس وفى انتقاء العبارات المناسبة والمتلائمة مع الدراسة الحالية، وتم تحديد أربعة محاور رئيسة للرضا المهني وهى:

المحور الأول: الرضا عن العمل.

المحور الثاني: الرضا عن الجوانب المادية.

المحور الثالث: الرضا عن العلاقات المدرسية.

المحور الرابع: الرضا عن تطبيق كادر المعلم.

وقام الباحث بصياغة بنود المقياس بأسلوب يسير مفهوم بحيث تضمن كل محور من المحاور السابقة عددا من العبارات الفرعية المرتبطة به، بحيث تضمنت الاستبيانة في صورتها النهائية (٣٢) عبارة تمثل المحاور الأربعة للرضا المهني للمعلم، وصممت العبارات بحيث تتم الإجابة عنها بشكل متدرج (غالباً وأحياناً وأبدا) حيث كانت:

العبارات السلبية:

– العبارات التي تتم الإجابة عنها (غالبا) تأخذ صفرا.

– العبارات التي تتم الإجابة عنها (أحيانا) تأخذ درجة.

– العبارات التي تتم الإجابة عنها (أبدا) تأخذ درجتين.

أما العبارات الايجابية فالعكس حيث:

– العبارات التى تتم الإجابة عنها (غالبا) تأخذ درجتين.

– العبارات التى تتم الإجابة عنها (أحيانا) تأخذ درجة.

– العبارات التي تتم الإجابة عنها (أبدا) تأخذ صفراً.

بحيث تكون الدرجة الكلية للمقياس (٦٢) درجة، وتدل الدرجة المرتفعة على الرضا المهني، في حين تدل الدرجة المنخفضة على عدم الرضا المهني للمعلم.

صدق المقياس

للتأكد من صدق المقياس عرضت الصورة المبدئية منه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق التدريس لإبداء الرأي حول:

– مدى ارتباط كل صعوبة فرعية بالمحور الرئيسي.

– تقديم مقترحات بإضافة أو حذف أو تعديل العبارات أو المحاور.

وفى ضوء التعديلات التي أجراها السادة المحكمون والتي تم الأخذ بها تم التوصل إلى

الصورة النهائية لمقياس الرضا المهني معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات الاستبيانة تم تطبيقها على (١٤) من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كتجربة استطلاعية ثم إعادة تطبيقها عليهم مرة أخرى بعد ثلاثة أسابيع، وتم استخدام معادلة معامل الارتباط لبيرسون، ثم حساب الثبات باستخدام معادلة سبيرمان/براون، حيث بلغ معامل الثبات (٩٢,٠) وهو معامل ثبات جيد يشير إلى ثبات الاستبيانة.

وبذلك يكون المقياس قابلاً للتطبيق على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية.

إجراءات التطبيق

تضمنت خطوات تطبيق أدوات الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الخطوات التالية:

١ – تم توزيع أدوات الدراسة وتشمل (استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل واستبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط ومقياس الرضا المهني لمعلمي الدراسات الاجتماعية) على مجموعة بلغ عددها (٣٥) معلماً ومعلمة يدرّسون المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمحافظة أسيوط (ويرجع صغر عدد عينة الدراسة إلى قلة عدد مدرسي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بالمدارس، بالإضافة إلى أن إستراتيجية التعلم النشط لا تزال تطبق في عدد قليل من مدارس المرحلة الابتدائية بصورة تجريبية)، وطلب من كل معلم وضع استجابة واحدة أمام كل عبارة من عبارات أدوات الدراسة الثلاث.

٢ – تم تجميع أدوات الدراسة حيث تم استبعاد (٥) أدوات بسبب وجود أكثر من استجابة على العبارة الواحدة، أو ترك بعض العبارات دون إجابة عنها، وبذلك أصبح العدد النهائي لمجموعة الدراسة (٣٠) معلماً ومعلمة دراسات اجتماعية.

٣ – تم تفريغ أدوات الدراسة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن تساؤلات الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

فيما يلي أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نص على: "هما الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الناجمة عن تطبيق استراتيجية التقويم الشامل ؟".

لتحديد صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية تم حساب التوزيع التكراري لدرجة الصعوبة، ثم حساب الأوزان النسبية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ويشير الجدول التالي إلى نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة وأوزانها النسبية.

الجدول رقم (١)
نتائج تطبيق استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية مرتبة تنازلياً

م	المحور	الوزن النسبي	الترتيب
١	المحور الرابع: صعوبات متعلقة بالإمكانات المادية	٠,٩٠	١
٢	المحور الخامس: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.	٠,٨٣٩	٢
٣	المحور السادس: صعوبات متعلقة بالتدريب	٠,٨٢٦	٣
٤	المحور الأول: صعوبات متعلقة بالمعلم.	٠,٧٧٥	٤
٥	المحور الثالث: صعوبات متعلقة بالموجه.	٠,٧١٩	٥
٦	المحور الثاني: صعوبات متعلقة بإدارة المدرسة.	٠,٦٧٣	٦
	المتوسط العام	٠,٧٨٩	

يتضح من الجدول السابق أن درجة تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية للصعوبات التي تواجههم عند تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل هي (٠,٧٨٩) وهى درجة عالية تشير إلى وجود صعوبات حقيقية تواجه المعلمين فى تطبيق تلك الإستراتيجية في التقويم.

أما بالنسبة للمحاور المختلفة للاستبانة فقد تبين أن المحور الرابع المتعلق بالصعوبات التي ترجع إلى الإمكانات المادية يعد أكثر المحاور في درجة الصعوبة حيث بلغت تقديرات المعلمين لهذا المحور (٠,٩٠) وهى درجة صعوبة عالية، وقد يرجع ذلك إلى صغر مساحة حجرات الدراسة بالمدارس، وعدم توافر الوقت الكافي، فالحصة الدراسية زمنها قصير جداً، وعدد التلاميذ في الفصل كبير جداً، كما أنه لا تتوافر خامات داخل المدرسة من (حوافظ بلاستيك وأوراق ومواد لاصقة) لتنفيذ الأنشطة المصاحبة للمادة، أيضاً لا يوجد ببعض المدارس مكان خاص للاحتفاظ بملف إنجاز التلميذ، وكذلك عدم توافر الأدوات المعينة كاللوحات التعليمية، والرسوم والخرائط والمجسمات والنماذج وغيرها، بل إن المدارس تعاني من نقص

في المعامل وحجرات النشاط، أيضاً هناك قصور في استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المعينة في تطبيق منظومة التقويم الشامل، بالإضافة إلى أن المدارس لا تتوافر لديها ميزانية كبيرة لتطبيق منظومة التقويم الشامل.

وجاء المحور الخامس المتعلق بالتلميذ في الترتيب الثاني من حيث الصعوبات التي تواجه المعلم حيث بلغت تقديرات المعلمين لهذا المحور (٠,٨٣٩) وهى درجة صعوبة عالية تشير إلى عدم تقبل التلاميذ فكرة التقويم الشامل وعدم استجابتهم الاستجابة الكافية له؛ لأنه يعتمد على نشاط التلميذ وعمله المتواصل داخل المدرسة وخارجها من خلال الأنشطة والتكليفات الكثيرة والمتنوعة مما يجعل المعلم يبذل معهم الكثير من الجهد لإعداد وتنفيذ تلك التكليفات والأنشطة.

وجاء المحور السادس المتعلق بالصعوبات المرتبطة بالتدريب في المرتبة الثالثة وبدرجة صعوبة (٠,٨٢٦) وهى درجة صعوبة كبيرة تشير إلى عدم استفادة المعلمين من الدورات التدريبية التي تعقد لهم للتدريب على هذا النمط من التقويم، أو عدم الجدية في تنفيذ برامج تدريب التقويم الشامل ، وأن موعد وأماكن التدريب غير مناسبين للمتدربين، بالإضافة إلى عدم اتفاق المدربين على مكونات ملف الإنجاز فكانت تختلف من مدرب إلى آخر، وهذا سببه عدم وضوح أهداف التدريب على تطبيق منظومة التقويم الشامل، وعدم وجود خطة واضحة من قبل مراكز التدريب والوزارة عن تطبيقها ، بالإضافة إلى أن برامج التدريب عامة لجميع المواد الدراسية ولا تراعي طبيعة وخصائص مادة الدراسات الاجتماعية التي تختلف عن غيرها من المواد الدراسية.

وجاء المحور الأول المتعلق بالمعلم فى المرتبة الرابعة من حيث درجة الصعوبة وبمتوسط (٠,٧٧٥) وهى درجة صعوبة عالية تشير إلى وجود صعوبات حقيقية تعوق المعلم عن تنفيذ تلك الإستراتيجية بشكل جيد، وتتلخص في انشغال المعلم الدائم داخل المدرسة بالمهام والتكليفات الإدارية من قبل رؤسائه كذلك حرصه علي استكمال ملفات الإنجاز بنفسه خوفاً من المساءلة، في حين لا توجد حوافز ومكافآت تشجيعية له في تطبيق منظومة التقويم الشامل هذا وترتب عليه تكاسله في تقدير درجات ملف الإنجاز بشكل واقعي حقيقي. بالإضافة إلي تقييد حريته في اختيار أنشطة إبداعية مناسبة لتلاميذه، هذا بالإضافة إلي عدم تمكن المعلم من اكتشاف ميول وحاجات تلاميذه والاهتمام بالجانب التحصيلي فقط.

وجاء المحور الثالث المتعلق بالموجه الفني في المرتبة الخامسة من حيث درجة الصعوبة وبمتوسط (٠,٧١٩) وهى درجة صعوبة عالية فى التوجيه الفني والمفترض أن يساعد المعلم

في تنفيذ تلك الاستراتيجية بشكل جيد وتوجيهه طوال العام ومساعدته فى التغلب على الصعوبات التي تواجهه إلا أن الموجه يلتزم بدوره التقليدي في عملية الإشراف والتوجيه وهو متابعة دفاتر معلميه وأدائهم في التدريس دون الاهتمام بفكرة منظومة التقويم الشامل للتلاميذ وهذا قد يرجع إلى عدم اقتناع الموجه بفلسفة وطبيعة منظومة التقويم الشامل، وهذا نتيجة لعدم استيعابه لأهمية تطبيق منظومة التقويم الشامل والسبب في ذلك عدم تدريب الموجهين بشكل كاف، وأن من تم تدريبهم من الموجهين في المحافظات فئة قليلة لا تغطي حاجة المدارس الابتدائية كلها.

وجاء المحور الثاني المتعلق بالإدارة المدرسية في المرتبة السادسة والأخيرة من حيث درجة الصعوبة وبمتوسط (٠,٦٧٣) وهى درجة صعوبة متوسطة تشير إلى أن إدارة المدرسة تحاول مساعدة المعلم فى تنفيذ تلك الإستراتيجية لكنها تتعرض للكثير من المشكلات نتيجة لعدم توافر إمكانات مادية تساعد المدرسة فى تطبيق تلك المنظومة في التقويم بالإضافة إلى عدم توافر دليل إرشادي لإدارة المدرسة لتطبيق منظومة التقويم الشامل فيتم تطبيقها عشوائياً ، أيضاً تكدس الأعباء الإدارية على عاتق إدارة المدرسة ترتب عليه إسناد الإشراف على تطبيق منظومة التقويم الشامل لبعض المعلمين، مما قد يودي إلى عدم تنفيذ الإستراتيجية بشكل فعال.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن هناك صعوبات حقيقية تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية تعوق عملهم في تطبيق إستراتيجية التقويم الشامل مما قد على إلى الكثير من ضغوط العمل عليهم وعدم رضاهم وظيفيا، وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسات كل من (مرسى، ٢٠٠٨) و (إبراهيم، ٢٠٠٦) التي أشار كل منها إلى وجود صعوبات تواجه المعلم عند تطبيقه لإستراتيجية التقويم الشامل.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية الناجمة عن تطبيق إستراتيجية التعلم النشط ؟"

لتحديد صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية تم حساب التوزيع التكراري لدرجة الصعوبة، ثم حساب الأوزان النسبية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، ويشير الجدول التالي إلى نتائج تطبيق الاستبانة على معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة الدراسة لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وأوزانها النسبية.

الجدول رقم (٢)
نتائج تطبيق استبانة صعوبات تطبيق إستراتيجية التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية مرتبة تنازلياً

م	المحور	الوزن النسبي	الترتيب
١	المحور الرابع: صعوبات متعلقة بالإمكانات المادية.	٠,٨٩٤	١
٢	المحور السادس: صعوبات متعلقة بالتدريب.	٠,٨٣٨	٢
٣	المحور الثاني: صعوبات متعلقة بإدارة المدرسة.	٠,٨٢٠	٣
٤	المحور الخامس: الصعوبات المتعلقة بالتلميذ.	٠,٨١٦	٤
٥	المحور الأول: صعوبات متعلقة بالمعلم.	٠,٨١٢	٥
٦	المحور الثالث: صعوبات متعلقة بالموجه.	٠,٦٩٤	٦
	المتوسط العام	٠,٨١٣	

ويتضح من الجدول السابق أن درجة تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية للصعوبات التي تواجههم عند تطبيق إستراتيجية التعلم النشط هي (٠,٨١٣) وهى درجة عالية تشير إلى وجود صعوبات حقيقية تواجه المعلمين في تطبيق إستراتيجية التعلم النشط وذلك للعديد من الأسباب التي تندرج تحت عدة محاور فيما يلي:

– المحور الرابع والمتعلق بالصعوبات التي ترجع إلى الإمكانات المادية هو أكثر المحاور في درجة الصعوبة حيث بلغت تقديرات المعلمين لهذا المحور (٠,٨٩٤) وهى درجة صعوبة عالية، وقد يرجع ذلك إلى صغر مساحة حجرات الدراسة بالمدارس، وعدم توافر الوقت الكافي فالحصة الدراسية زمنها قصير وعدد التلاميذ في الفصل كبير جدا، كما أنه لا تتوافر خامات داخل المدرسة من (حوافظ بلاستيك وأوراق ومواد لاصقة) لتنفيذ الأنشطة المصاحبة للمادة، وكذلك عدم توافر الأدوات المعينة كاللوحات التعليمية والرسوم والخرائط والمجسمات والنماذج وغيرها، بل إن المدارس تعاني من نقص في المعامل وحجرات النشاط، أيضاً هناك قصور في استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية المعينة في تطبيق منظومة التعلم النشط، بالإضافة إلي أن المدارس لا تتوافر لديها ميزانية كبيرة لتنفيذ الرحلات والزيارات الميدانية والأنشطة المصاحبة التي يحتاجها تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام إستراتيجية التعلم النشط.

وجاء المحور السادس المتعلق بالتدريب في الترتيب الثاني من حيث الصعوبات التي تواجه المعلم حيث بلغت تقديرات المعلمين لهذا المحور (٠,٨٣٨) وهى درجة صعوبة عالية تشير إلى عدم استفادة معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية من الدورات التدريبية التي تعقد لهم للتدريب على استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية،

أو إلى عدم الجدية في تنفيذ برامج التدريب بما يحقق الاستفادة الحقيقية للمعلمين من تلك البرامج، وأن موعد وأماكن التدريب غير مناسب للمتدربين، وعدم وجود خطة واضحة من قبل مراكز التدريب والوزارة حيث تطبق الإستراتيجية في بعض المدارس الابتدائية دون البعض الآخر، ولم يتضح حتى الآن مدى إمكانية التعميم على كل المدارس الابتدائية أم أنه سيكتفي بالمدارس الحالية، بالإضافة إلى أن برامج التدريب عامة لجميع المواد الدراسية ولا تراعى طبيعة وخصائص مادة الدراسات الاجتماعية التي تختلف عن غيرها من المواد الدراسية.

وجاء المحور الثاني المتعلق بالصعوبات المرتبطة بالإدارة المدرسية في المرتبة الثالثة وبدرجة صعوبة (٠,٨٢٠) وهى درجة صعوبة كبيرة تشير إلى أن إدارة المدرسة تمثل صعوبة بالنسبة للمعلم المعلم في تنفيذ تلك الإستراتيجية؛ نظراً لعدم توافر إمكانات مادية تساعد المدرسة في تطبيق تلك المنظومة في التدريس، بالإضافة إلى عدم توافر دليل إرشادي لإدارة المدرسة لتطبيق التعلم النشط فيتم تطبيقها عشوائياً، أيضاً تكدس الأعباء الإدارية على عاتق إدارة المدرسة يجعلها لا تستطيع الإشراف على الأنشطة التي يقوم بها طلاب المدرسة أثناء استخدامهم تلك الطريقة في التعلم.

وجاء المحور الرابع المتعلق بالتلميذ في المرتبة الرابعة من حيث درجة الصعوبة وبمتوسط (٠,٨١٦) وهى درجة صعوبة عالية تشير إلى وجود صعوبات حقيقية تعوق المعلم عن تنفيذ تلك الإستراتيجية بشكل جيد داخل الفصل ترجع إلى التلاميذ نتيجة لعدم استجابتهم لإعداد التقارير والأنشطة التي تتطلبها تلك الإستراتيجية وعدم قدرة التلاميذ على تنفيذ تلك الأنشطة بشكل جيد نتيجة لعدم تعودهم عليها، كما أن عدد التلاميذ الكبير داخل الصف يعد من العوائق الرئيسة في تنفيذ تلك الإستراتيجية بكفاءة داخل الصف،

وجاء المحور الأول المتعلق بالمعلم في المرتبة الخامسة من حيث درجة الصعوبة وبمتوسط (٠,٨١٢) وهى درجة صعوبة عالية وتتلخص في انشغال المعلم الدائم داخل المدرسة بالمهام والتكليفات الإدارية من قبل رؤسائه، كذلك عدم تدريبه التدريب الكافي على تنفيذ تلك الإستراتيجية، وتعود المعلم على التدريس بالطرق التقليدية. بالإضافة إلى تقيد حريته في اختيار أنشطة إبداعية مناسبة لتلاميذه، هذا بالإضافة إلي عدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين بالمدارس التي تطبق إستراتيجية التعلم النشط؛ مما يشعر المعلم بأنه يبذل الكثير من الجهد مقارنة بزملائه في المدارس التقليدية، ولا يستفيد من ذلك الجهد مادياً.

وجاء المحور الثاني المتعلق بالموجه الفني في المرتبة السادسة والأخيرة من حيث درجة

الصعوبة وبمتوسط (٠,٦٩٤)، وهى درجة صعوبة متوسطة تشير إلى أن التوجيه الفني يقوم بدور في محاولة مساعدة المعلم على التخلص من الصعوبات التي تعوق تنفيذه للتعلم النشط بنجاح، لكن لا تزال هناك بعض الصعوبات الناتجة عن عدم تدريب الموجهين والمدرسين جيدا على تنفيذ تلك الإستراتيجية وعدم وضوح فكرة التعلم النشط في أذهان بعض الموجهين مما قد يعوق عمل المعلم.

ومن خلال ما سبق يمكن القول بأن هناك صعوبات حقيقية تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية تعوق عملهم في تطبيق إستراتيجية التعلم النشط؛ مما قد يؤدي إلى الكثير من ضغوط العمل عليهم وعدم رضاهم وظيفيا.

عرض نتائج السؤال الثالث

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي نص على: "ما درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط؟".

لحساب درجة الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية تم حساب التوزيع التكراري لدرجة الرضا لدى المعلمين على كل عبارة من عبارات المقياس، ثم حساب الأوزان النسبية لكل عبارة من العبارات، وسيتم فيما يلي تناول نتائج تطبيق المقياس على معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة الدراسة) لكل محور من محاور المقياس وأوزانها النسبية.

١ – المحور الأول: الرضا عن العمل

يعد رضا المعلم عن عمله من أهم الدوافع التي تساعده على العمل بجد ونشاط والإبداع في العمل، ويشير الجدول التالي إلى درجة رضا معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عن عملهم.

الجدول رقم (٣)
الرضا عن العمل لدى المعلمين مجموعة الدراسة مرتبة تنازليا

م	العبارة	النتائج		المتوسط العام
		الوزن النسبي	الترتيب	
١	أعانى من عدم انضباط التلاميذ أثناء استخدامي لإستراتيجيتي التعلم النشط والتقويم الشامل.	٠,٤٣٣	١	٠,٣٤٦
٢	لا أحب حضور الدورات التدريبية لأنني أشعر أنها لا تحقق لي الفائدة المرجوة.	٠,٤١٦	٢	

تابع الجدول رقم (٣)

م	العبارة	النتائج		المتوسط العام
		الوزن النسبي	الترتيب	
٣	أشعر بان التعلم النشط والتقويم الشامل يحتاج منى إلى بذل الكثير من الجهد الذي لا يمكنني تأديته بكفاءة.	٠,٤٠	٣	٠,٣٤٦
٤	نصاب الحصص الأسبوعية واليومية للمعلم مناسب.	٠,٣٨٣	٤	
٥	التدريس والتقويم بالطرق التقليدية أسهل في العمل من استخدام التعلم النشط والتقويم الشامل.	٠,٢٦٧	٥	
٦	فرص الحصول على الترقية في مهنة التدريس أفضل من المهن الأخرى.	٠,٣٤٦	٦	
٧	لا أشعر بالمتعة أثناء قيامي بالتدريس.	٠,٣٠	٧	
٨	عدم التدريب الكافي على الاستراتيجيات الحديثة في التدريس يشعر المعلم بالصعوبة في تنفيذها داخل الفصل.	٠,٢٦٦	٨	
٩	أرجو أن اعمل في مهنة أخرى غير مهنة التدريس وذلك لصعوبتها حتى ولو بنفس المرتب.	٠,٢٣٣	٩	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الرضا عن العمل لدى المعلمين مجموعة الدراسة هي (٠,٣٤٦) وهى نسبة منخفضة تشير إلى عدم رضا المعلمين عن عملهم، وإذا نظرنا إلى عبارات المحور نجد أن أعلى درجات الرضا لدى المعلمين كانت نسبتها (٠,٤٣٣) وذلك عند عبارة " أعانيي من عدم انضباط التلاميذ أثناء استخدامي لإستراتيجيتي التعلم النشط والتقويم الشامل" وهي أيضا نسبة ضعيفة تشير إلى أن المعلم يعاني الكثير من ضغوط العمل وعدم الانضباط داخل الصف أثناء تطبيقه لإستراتيجيتي التعلم النشط والتقويم الشامل، ثم تأتي بعد ذلك العبارة رقم (٢) في الترتيب وهى "لا أحب حضور الدورات التدريبية لأنني أشعر أنها لا تحقق لي الفائدة المرجوة" وبدرجة رضا (٠,٤١٦) وهى درجة ضعيفة، تشير إلى عدم الاستفادة الحقيقية للمعلمين من الدورات التدريبية ولذلك لا يفضلون حضورها لأنها تعتبر مضيعة للوقت بالنسبة لهم، وهكذا ترتب عبارات المحور تنازليا إلى أن نصل إلى الرتبة التاسعة وهى للعبارة "أرجو أن أعمل في مهنة أخرى غير مهنة التدريس وذلك لصعوبتها حتى ولو بنفس المرتب" وبدرجة رضا (٠,٣٣٣) وهى درجة ضعيفة جداً تشير إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة الدراسة) يفضلون العمل في مهنة أخرى غير التدريس ولو بالراتب نفسه، وذلك لكثرة ضغوط العمل عليهم، وقد يرجع تدني نسبة رضا المعلمين مجموعة الدراسة عن العمل إلى:

– كثرة الضغوط التي يعاني منها المعلمون نتيجة للاستراتيجيات الجديدة في التقويم والتدريس، التي فرضت على المعلمين الكثير من الأعمال الأخرى غير التدريس مثل عقد الاختبارات

الأسبوعية، وتصحيحها،وإعداد ملفات إنجاز للطلاب،والإشراف على الأنشطة المرتبطة بالمقرر، وتقويمها، بالإضافة إلى التدريس.

– عدم التدريب الكافي للمعلمين على الإستراتيجيات الحديثة قبل تنفيذها، مما يجعل المعلم يشعر بصعوبات كبيرة في التنفيذ، بالإضافة إلى كم الحصص الأسبوعية الكبير المكلف به كل معلم.

– تدني فرص الترقية للمعلم عن زميله في المهن الأخرى، وبالتالي فهو يمكث في الدرجة الوظيفية لسنوات عديدة دون ترقية مما يجعله يشعر بأن زميله الذي يعمل في مهن أخرى أفضل منه.

٢ – المحور الثاني: الرضا عن الجوانب المادية

تعد الجوانب المادية لأي مهنة من الدوافع المهمة للعمل، فإذا ما كانت الجوانب المادية للمهنة كبيرة فإن العامل يبذل فيها كل الجهود الممكنة رغم صعوبتها، أما إذا كانت الجوانب المادية ضعيفة فإن ذلك يؤدى إلى ضعف أداء العامل، ويشير الجدول التالي إلى درجة رضا معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عن الجوانب المادية لمهنتهم.

الجدول رقم (٤)
الرضا عن الجوانب المادية لدى المعلمين مجموعة الدراسة مرتبة تنازليا

م	العبارة	النتائج		المتوسط العام
		الوزن النسبي	الترتيب	
١	يتمتع المعلم بمزايا مادية أفضل من المزايا المادية التي يتمتع بها أصحاب المهن الأخرى.	٠,٦٠	١	٠,٤٠
٢	توافر الإمكانات المادية بالمدرسة يساعدني على التدريس الجيد.	٠,٥٣٣	٢	
٣	المكافآت المالية التي تمنح للمعلم عند تكليفه ببعض المهام تتناسب مع الجهد الذي يبذله في التصحيح والمراقبة	٠,٤٦٦	٣	
٤	يتناسب دخل المعلم مع مستوى تكاليف الحياة.	٠,٤٣٣	٤	
٥	ضعف المرتبات يؤدى إلى أن يبذل المعلم جهدا أقل داخل المدرسة.	٠,٣٨٣	٥	
٦	أشجع أبنائي على اختيار مهنة أخرى غير مهنة التدريس	٠,٢٠	٦	
٧	عدم وجود حوافز مادية مشجعة ومقابلة للمجهود الكبير الذي يقوم به المعلم.	٠,١٨٣	٧	

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الرضا عن الجوانب المادية لمهنة التعليم لدى المعلمين مجموعة الدراسة هي (٠,٤٠) وهى نسبة منخفضة تشير إلى عدم رضا المعلمين عن مرتباتهم وشعورهم بأنهم يبذلون جهدا كبيرا ولا يتقاضون الأجر الموازي لهذا العمل، وإذا نُظر

إلى عبارات المحور يلاحظ أن أعلى درجات الرضا لدى المعلمين كانت نسبتها (٠,٦٠) وذلك عند عبارة "يتمتع المعلم بمزايا مادية أفضل من المزايا المادية التي يتمتع بها أصحاب المهن الأخرى» وهى نسبة ضعيفة تشير إلى أن المعلم يشعر بآلام المجتمع وأن هناك الكثير من المهن والوظائف الأخرى التي تتقاضى رواتب أقل من المعلم، وأنه أحسن حالا إلى حد كبير من هذه الفئات في المجتمع، وقد يرجع ذلك إلى تحسن رواتب بعض المعلمين نتيجة اجتيازهم امتحان كادر المعلمين مما يشعرهم بتحسن في رواتبهم. ثم تأتي بعد ذلك العبارة رقم (٢) في الترتيب وهى "توافر الإمكانات المادية بالمدرسة يساعدني على التدريس الجيد" وبدرجة رضا (٠,٥٣٣) وهى درجة ضعيفة تشير إلى أن المدرسة توفر بعض الإمكانات المادية لمساعدة المعلم على تنفيذ التقويم الشامل والتعلم النشط ولكن هذه الإمكانات لا تزال غير كافية للمعلم والمتعلمين، وهكذا ترتب عبارات المحور تنازليا إلى أن نصل إلى الرتبة السابعة وهى للعبارة "عدم وجود حوافز مادية مشجعة ومقابلة للمجهود الكبير الذي يقوم به المعلم" وبدرجة رضا (٠,١٨٣) وهى درجة ضعيفة جدا تشير إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة الدراسة يشعرون بأن الحوافز المادية المقدمة لهم غير متكافئة مع العمل الذي يقومون به والجهد الكبير الذي يبذلونه مع طلابهم قبل وأثناء تنفيذهم لإستراتيجيتي التعلم النشط والتقويم الشامل، وقد يرجع تدني نسبة رضا المعلمين مجموعة الدراسة عن الجوانب المادية إلى:

– تدني مرتبات العاملين في التربية والتعليم بمصر والتي لا يمكن مقارنتها بالجهد الكبير المبذول منهم في العمل، وشعورهم بأن بعض المهن الفنية تستطيع الحصول على دخل أكبر بكثير مما يحصل عليه المعلم.

– التأني الكبير في تنفيذ كادر المعلم الذي يمكن أن يسهم فى تحسين دخل المعلم وزيادة راتبه وربطه باجتياز المعلم الامتحان مما يؤخر تحسين رواتب المعلمين.

– ضعف الإمكانات المادية في المدارس للصرف منها على الأنشطة العديدة التي يتطلبها استخدام إستراتيجيتي التعلم النشط والتقويم الشامل؛ مما يدفع المعلم إلى عدم تنفيذ تلك الأنشطة بالشكل المطلوب ومن ثمّ لا يتحقق الهدف المرجو من استخدام هذه الاستراتيجيات.

٣ – المحور الثالث: الرضا عن العلاقات المدرسية

تعد البيئة المدرسية التي يعمل فيها المعلم وعلاقاته مع رؤسائه وزملائه وتلاميذه من العوامل المهمة في تحقيق الرضا المهني للمعلم، ويشير الجدول التالي إلى درجة رضا معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية عن علاقاتهم المدرسية.

الجدول رقم (٥)
الرضا عن العلاقات المدرسية لدى المعلمين مجموعة الدراسة مرتبة تنازليا

م	العبارة	النتائج		المتوسط العام
		الوزن النسبي	الترتيب	
١	علاقاتي مع زملائي المعلمين جيدة داخل المدرسة وخارجها.	٠,٦٥	١	٠,٥١٤
٢	انزعج كثيراً من ملاحظات الموجه الفني على طريقة تنفيذي للتعلم النشط والتقويم الشامل.	٠,٦٣٣	٢	
٣	يوجد تعاون بين إدارة المدرسة والمعلمين بشكل جيد.	٠,٦١٦	٣	
٤	يؤدى تطبيق إستراتيجيتي التعلم النشط والتقويم الشامل إلى انشغال المعلم عن الواجبات الاجتماعية بالمدرسة.	٠,٥٨٣	٤	
٥	تقدير المعلم من قبل القائمين على التعليم معنويا غير كاف.	٠,٤٦٦	٥	
٦	أعانى من الكثير من ضغوط العمل نتيجة إلزامي بالانتهاء من التدريس والتقويم في مواعيد محددة من قبل الإدارة.	٠,٣٣٣	٦	
٧	أرى أن القائمين على التعليم لا يهتمون كثيرا بالمعلم.	٠,٣١٦	٧	

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الرضا عن العلاقات المدرسية لدى المعلمين مجموعة الدراسة هي (٠,٥١٤) وهى نسبة ضعيفة؛ حيث إن المعلم يعمل في بيئة اجتماعية يفترض أن تكون لديه علاقات جيدة فى العمل حتى يستطيع إنجاز عمله بيسر وسهولة، وإذا تم النظر إلى عبارات المحور يتبين أن أعلى درجات الرضا لدى المعلمين كانت نسبتها (٠,٦٥) وذلك عند عبارة "علاقاتي مع زملائي المعلمين جيدة داخل المدرسة وخارجها" وهى نسبة مقبولة تشير إلى أن المعلم له علاقات جيدة مع زملائه أثناء العمل داخل المدرسة، أو حتى علاقات إنسانية اجتماعية خارج المدرسة، ثم تأتى بعد ذلك العبارة رقم (٢) في الترتيب وهى "أنزعج كثيرا من ملاحظات الموجه الفني على طريقة تنفيذي للتعلم النشط والتقويم الشامل" وبدرجة رضا (٠,٦٣٣) وهى درجة مقبولة تشير إلى أن المعلم واثق من نفسه ومن طريقة تنفيذ التقويم الشامل والتعلم النشط، وأن توجيهات الموجه الفني لا تسبب له الكثير من الإزعاج، وهكذا ترتب عبارات المحور تنازلياً إلى الرتبة السابعة وهى للعبارة "أرى أن القائمين على التعليم لا يهتمون كثيرا بالمعلم" وبدرجة رضا (٠,٣١٦) وهى درجة ضعيفة جداً تشير إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة الدراسة) يشعرون بأن اهتمام وزارة التربية والتعليم بهم دون المستوى سواء من حيث الترقيات أو المكافآت المادية، أو حتى التقدير المعنوي للمعلم. وقد يرجع تدنى نسبة رضا المعلمين مجموعة الدراسة عن العلاقات المدرسية إلى:

– تعرض المعلم للكثير من ضغوط العمل التي قد تجعله مشغولا عن تكوين علاقات إنسانية جيدة مع زملائه ورؤسائه أو حتى مع تلاميذه.

– شعور المعلم بعدم التقدير الكافي من رؤسائه مما يجعل علاقاته معهم في العمل علاقات غير جيدة.

٤– المحور الرابع: الرضا عن تطبيق كادر المعلم

يعد كادر المعلم أحد التشريعات الجديدة التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لتحسين العملية التعليمية سواء من حيث الجوانب المادية أو الترقيات أو السلم الوظيفي داخل المؤسسات التعليمية، وربطت كل ذلك بمجموعة من الاختبارات التي ينبغي أن يجتازها المعلم للترقية والتدرج فى السلم الوظيفي، ومن هنا كان من المهم معرفة مدى رضا معلمي الدراسات الاجتماعية (مجموعة الدراسة) عن كادر المعلم، ويشير الجدول التالي إلى نتائج درجات المعلمين على هذا المحور:

الجدول رقم (٦)
الرضا عن تطبيق كادر المعلم لدى المعلمين مجموعة الدراسة مرتبة تنازليا

م	العبارة	النتائج		المتوسط العام
		الوزن النسبي	الترتيب	
١	تحسنت ظروفي المادية بعد تطبيق كادر المعلمين.	٠,٦٦٦	١	٠,٢٧٦
٢	يوجد تفرقة في المدرسة بين المعلمين الناجحين والراسبين فى امتحان الكادر	٠,٦٠	٢	
٣	أشعر بتحسن وضعي الاجتماعي كوني في كادر خاص مثل الفئات المميزة في المجتمع	٠,٤٣٣	٣	
٤	استفدت كثيرا من امتحان الكادر في تحسين أدائي التدريسي داخل الفصل	٠,٢١٦	٤	
٥	عناصر امتحان كادر المعلم لا تقيس كفاءة المعلم بشكل جيد	٠,١٦٦	٥	
٦	شعرت بالحزن عندما تقدمت للامتحان وكأنني تلميذ	٠,١٣٣	٦	
٧	امتحان كادر المعلمين ليس له فائدة حقيقية للمعلم.	٠,١١٦	٧	
٨	شعرت بالحزن عندما سألني طلابي عن نتيجتي في امتحان كادر المعلم.	٠,٠٨٣	٨	
٩	الرسوب في امتحان الكادر يقلل من قيمة المعلم في نظر طلابه	٠,٠٦٦	٩	

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الرضا عن تطبيق كادر المعلم لدى المعلمين مجموعة الدراسة هي (٠,٢٧٦) وهى نسبة ضعيفة جداً، تشير إلى عدم رضا المعلمين عن هذا الكادر رغم أنه من المفترض أن يعمل على تحسين الجوانب المادية للمعلم، وإذا تم النظر إلى عبارات المحور يتبين أن أعلى درجات الرضا لدى المعلمين كانت نسبتها (٠,٦٦٦) وذلك عند عبارة "تحسنت ظروفي المادية بعد تطبيق كادر المعلمين" وهى نسبة مقبولة تشير إلى أن الجوانب المادية للمعلم قد تحسنت بعد تطبيق كادر المعلم ولكنها لم تصل بعد إلى الدرجة

المقبولة من المعلمين، ومن متوسطات دخول المعلمين فى البلدان المجاورة أو النامية، ثم تأتى بعد ذلك العبارة رقم (٢) في الترتيب وهى " يوجد تفرقة في المدرسة بين المعلمين الناجحين والراسبين فى امتحان الكادر" وبدرجة رضا (٠,٦٠) وهى درجة مقبولة تشير إلى عدم وجود تفرقة واضحة فى المعاملة داخل المدرسة بين المعلم الذي اجتاز امتحان الكادر وتم تسكينه على الدرجة الوظيفية المقابلة لخبراته وبين المعلم الذي لم يوفق فى امتحان الكادر ولا زال على درجته القديمة، وهكذا ترتب عبارات المحور تنازليا إلى الرتبة التاسعة وهى للعبارة "الرسوب في امتحان الكادر يقلل من قيمة المعلم في نظر طلابه" وبدرجة رضا (٠,٠٦٦) وهى درجة ضعيفة جدا تشير إلى أن معلمي الدراسات الاجتماعية مجموعة الدراسة يشعرون بالسخط والغضب من نظرة طلابهم لهم باعتبارهم طلاباً مثلهم ينجحون ويرسبون، وأن رسوب بعضهم في امتحان الكادر يقلل من هيبة المعلم داخل الصف، وقد يرجع تدني نسبة رضا المعلمين مجموعة الدراسة عن كادر المعلم إلى:

– ربط حصول المعلم على حوافز كادر المعلم وتدرجه الوظيفي بامتحان سنوي تعقده الوزارة تعرض للكثير من الانتقادات من المعلمين أنفسهم، ومن خبراء التربية سواء من حيث محتوى الاختبار، أو طريقة تطبيقه على المعلمين.

– شعور المعلمين بأن هذا الاختبار لا يقيس فعلا مدى كفاءة المعلم؛ حيث إن العبرة في كفاءة المعلم بتعامله مع طلابه داخل الصف، وطريقة شرحه لدروسه، وتقويمه لتلاميذه وليست الكفاءة بالإجابة عن مجموعة من الأسئلة.

– عدم الإفادة الحقيقية للمعلمين من كادر المعلم في تحسين أدائهم داخل الفصول الدراسية، وعدم وجود وسائل تقويم حقيقي للمعلم، فإذا كان يتم تطبيق التقويم الشامل للتلاميذ باعتبار أن الامتحانات وحدها ليست المقياس الحقيقي لأداء الطالب، فكيف تطبق تلك الامتحانات على المعلم الذي يعتمد كل عمله على الأداء وليس التحصيل وتصبح المعيار الأوحد لدخول الكادر رغم الاعتراف بفشلها في تقويم التلاميذ.

الاستنتاجات

هناك ضعف في مستوى الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية سواء على المقياس ككل، حيث تشير النتائج الإجمالية للمقياس إلى أن درجة رضا المعلمين مجموعة الدراسة هي (٠,٣٧٦) وهى درجة ضعيفة جدا تشير إلى وجود قصور حقيقي ينبغي العمل على معالجته لتحقيق رضا مهني جيد للمعلم بحيث يستطيع العمل بكفاءة داخل الصف،

أو على مستوى كل محور من محاور المقياس وبنسب متفاوتة، حيث كان أعلاها الرضا عن العلاقات المدرسية وبنسبة (٠,٥١٤) ثم الرضا عن الجوانب المادية وبنسبة (٠,٤٠) ثم الرضا عن العمل وبنسبة (٠,٣٤٦) وجاء المحور المتعلق بالرضا عن تطبيق كادر المعلم في المرتبة الأخيرة وبنسبة (٠,٢٧٦).

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة الشيخ وعبد الله (٢٠٠٨) التي أكدت على ضعف الرضا الوظيفي للمعلمين مجموعة الدراسة سواء في الرضا عن العمل أو الرضا عن الإمكانات المادية أو الرضا عن العلاقات المدرسية.

التوصيات

في ضوء مراحل تنفيذ الدراسة وما أسفر عنها من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية:

١ – ضرورة الاهتمام ببرامج تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية على كيفية تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، حيث إن برامج التدريب الحالية تحتاج إلى إعادة النظر من حيث موعد تلك الدورات،وما يقدم فيها، والقائمين على التدريب بها.

٢ – إعادة النظر في اختبارات كادر المعلم، والاستعانة بوسائل تقويم أخرى للمعلم بحيث تكشف عن الكفاءات التدريسية الجيدة،بحيث يدخل المعلم المتميز بحق في كادر المعلم ومن ثمّ يتحسن الوضع الوظيفي للمعلم.

٣ – البحث عن أساليب وطرق جديدة لتحسين الإمكانات المادية للمدرسة وللمعلم بحيث تتوفر لديهم كافة الإمكانات التي تساعدهم على تنفيذ التعلم النشط والتقويم الشامل بشكل جيد.

٤ – تزويد المعلم بدليل يوضح له كيفية تنفيذ الأنشطة في التعلم النشط وكيفية الإفادة من الإمكانات البسيطة داخل المدرسة وخارجها لتنفيذه بشكل فعال، وكذلك تزويده بدليل يوضح له كيفية إعداد ملف الإنجاز لكل طالب وأمثلة للأنشطة الإجبارية والاختيارية والمهام التي يمكن أن يكلف بها طلابه لتحقيق الهدف من التقويم الشامل.

٥ – توفير الظروف المناسبة للعمل لمعلم الدراسات الاجتماعية مثل: عدم زيادة عدد حصصه الأسبوعية عن النصاب القانوني بحيث يستطيع القيام بالمهام الأخرى التي تتطلبها الاستراتيجيات الحديثة التي يستخدمها في التدريس والتقويم.

٦ – توفير معمل للدراسات الاجتماعية بالمدرسة يحتوي على الخرائط والبرامج التعليمية

ونماذج جغرافية وتاريخية وصور ورسوم بيانية وأجهزة كمبيوتر، بحيث يساعد كل ذلك المعلم على تنفيذ عمله داخل المدرسة بكفاءة.

٧ – تفعيل وحدات التدريب داخل المدارس بعقد دورات تدريبية تنشيطية بصفة مستمرة ودورية للمعلمين المنفذين لتطبيق منظومة التقويم الشامل والتعلم النشط .

٨ – تدريب موجهي ومديري المدارس والمشرفين على تطبيق إستراتيجية التعلم النشط والتقويم الشامل على نظم المتابعة الجيدة للمعلم وكيفية مساعدته على التغلب على الصعوبات التي يعانيها أثناء التنفيذ، ومراعاة أن تكون تلك العلاقات مع المعلم قائمة على التوجيه والإرشاد والاحترام المتبادل بحيث يشعر المعلم بتقديرهم لعمل وللجهد الذي يبذله.

المراجع

إبراهيم، جمال الدين محمود (٢٠٠٦). تقويم أداء معلمي الصفوف الثلاثة الأولي من المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية في تطبيق منظومة التقويم الشامل. **مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية**، (٩)، ١٠٤ – ١٣٠.

الأحمد،عبد الرحمن أحمد (٢٠٠٨). أراء مدرسات الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة بالكويت حول أدائهم التدريسي، **مجلة التربية، ٢٢**(٨٦)، ٦٣–٩١.

آل ناجى، محمد عبد الله والمحبوب، عبد الرحمن إبراهيم (١٩٩٣). متغيرات الرضا الوظيفي في علاقتها ببعض العوامل الشخصية لدى عينة من معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية، ٨** (٢٩)، ٧٦–٩٨.

جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٨). **التدريس والتعلم الأسس والنظرية والاستراتيجيات والفاعلية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٥). **منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

راشد، علي محيي الدين ومحمود، آمال محمد (٢٠٠٣). استخدام المحافظ الإليكترونية لتقييم الطلاب المعلمين شعبة العلوم (كيمياء – فيزياء) السنة الرابعة بكلية التربية بصور في سلطنة عمان في برنامج التربية العلمية وأثرها علي أدائهم فيه واتجاهاتهم نحوه – دراسة حالة»، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (٨٤)، ٨٦–١١٢.

رشوان، أحمد محمد والنجدي، عادل رسمي (٢٠٠٩). **فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى الدارسات بمدارس الفصل الواحد**. المؤتمر العلمي العربي الرابع بجامعة سوهاج وعنوانه «التعليم وقضايا المستقبل» في الفترة من ٢٥–٢٦ ابريل، جامعة سوهاج، مصر.

الشيخ، جواد محمد وعبدالله، عزيزة (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين. **مجلة الجامعة الإسلامية فلسطين، ١٦**(١)، ٦٨٣ – ٧١١

الصادق، أميمة رياض (٢٠٠٤). **دراسة تقويمية لدليل تقويم التلميذ في اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أهداف المادة**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبد الرحمن، عبد الرحمن كامل (٢٠٠٧). أثر بعض استراتيجيات العلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (١٢٩)، ١٠٩ – ١٦٥.

على، أشرف راشد وسيد، مؤنس محمد (٢٠٠٦). **اثر استخدام التقويم الأصيل (البورتفوليو) على تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وبقاء اثر تعلمهم**. المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس وعنوانه «مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي» في الفترة من ٢٥–٢٦ يوليو، ١٣٧–١٧٩، مصر.

على، حمدي السيد (٢٠٠٢). **التربية العملية وتدريس العلوم**. القاهرة: عالم الكتب.

مرسى، حمدي محمد (٢٠٠٨). **صعوبات تطبيق منظومة التقويم الشامل على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومقترحات علاجها**. المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية – جامعة الزرقاء الخاصة بالأردن وعنوانه «التربية العملية رؤى مستقبلية». ٢٥–٢٧ مارس، ٢٥٣–٣٢٧، الأردن.

هندي، محمد حماد (٢٠٠٢). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (٧٩)، ١٨٣–٢٤٠.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). **دليل ورش العمل لمشروع تطوير منظومة التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

Barootchi, N. & Keshavarz, M. (2002). Assessment of achievement through portfolios and teachers made tests. **Educational Research,** (44), 3-6.

Black, P.& Harrison, C. (2001). Feedback in questions and marking: The science teacher role in formative assessment. **School Science Review, 82** (301), 55-61.

Herbert, G. (1999). **Personal human recourse management.** New York : Macmillan Publishing Co.

Fritz, C. (2001). **The level of teacher involvement in the vermont mathematics portfolio assessment process in grade 4 classrooms.** Unpublished disserlation, Ph.D. University of New Hampshire. D.A.l.

Liacqu, J. A. & Schumacher, P. (1995). Factors contributing to job satisfaction in higher education , **Education. 116**(1), 8– 49

Mclarghlin, M., & Vogt, M. (1996). Portfolios in teacher education, **International Reading Association, 27**(3), 33-42.

Meisels , S. (1995). Performance assessment in early childhood education, **Social Education, 59**(3), 149-164.

Steel, B. (1989). **An analysis of teacher moral in selected. elementary schools which have experienced enrollment declines.** (D A.I, A49(10) P 2888).

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب: واقعها ومستواها كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل

د. الجوهرة إبراهيم بوبشيت
قسم الإدارة التعليمية
كلية التربية- جامعة الملك فيصل

د. فايزة صالح الحمادي
قسم اللغة الإنجليزية
كلية التربية- جامعة الملك فيصل

الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب: واقعها ومستواها كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل

د. الجوهرة إبراهيم بوبشيت
قسم الإدارة التعليمية
كلية التربية- جامعة الملك فيصل

د. فايزة صالح الحمادي
قسم اللغة الإنجليزية
كلية التربية- جامعة الملك فيصل

الملخص

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب في جامعة الملك فيصل وكذلك مستوى هذه الخدمات كما تراها طالبات الجامعة. وكذلك معرفة الفروقات بين استجابات الطالبات تبعا لمتغير الكلية والمستوى الدراسي ونوع السكن.

وقد اختيرت عينة الدراسة (ن=٤٢٠ طالبة) من طالبات كلية التربية والعلوم والاقتصاد المنزلي بطريقة عشوائية. وقد استخدم المنهج الوصفي عن طريق استبانة أداةً لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها، وثباتها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات الطلابية التي تقدمها جامعة الملك فيصل للطالبات هي ٢١ خدمة من بين ٤٥ خدمة بنسبة ٤٦٪ تقريبا، وأن مستوى الخدمات الطلابية تراوح ما بين جيد جدا (٩٠٪) من الخدمات وجيد (٥٨٪) من الخدمات.

وقد أوضحت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية تجاه وجود الخدمات الطلابية الجامعية تعزى إلى متغير مكان السكن لصالح الطالبات المقيمات في سكن الطالبات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه مستوى الخدمات الطلابية الجامعية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي لصالح طالبات المستوى الدراسي الثاني.

وتوصي الباحثتان بضرورة الاهتمام بالخدمات الطلابية لأهميتها لرعاية الطالبات داخل المباني الجامعي، وتهيئة سكن الطالبات بحيث تتوافر فيه مقومات الإقامة المريحة، وتزويده بالإمكانات الملائمة للتحصيل العلمي السليم للطالبات.

الكلمات المفتاحية: الخدمات الطلابية، شؤون الطلاب.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٢/١٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١٠/٥م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

Student Services Offered by the Deanship of Student Affairs: Their Reality& Standard as Seen by the Female Students at King Faisal University

Dr. Al-Jawahara I. Bubshait
College of Education
King Faisal University

Dr. Faiza S. Al-Hammady
College of Education
King Faisal University

Abstract

The recent study aims of identifing the real standards of the student services offered by the deanship of student affairs, King Faisal University, which were evaluated by the female section .The study seeks to find the differences between the students responses according to the variables of: the faculty, the academic standard &housing services. The samples of the case study have been randomly collected, representing students from Faculty of Education; Faculty of Science & Faculty of Home Economics .The descriptive method used throughout the research relied on questionnaires prepared after checking their verification & validity.

The findings of the research showed that the student services offered by King Faisal University, Female section represent 21 services out of 45 (nearly 46%).The standard value of the student services was between 9% (very good) 58% (good). Moreover, the findings showed statistical differences towards the present services. Those differences showed that most of the accommodated female students were in favor of the housing services .Other students were in favor of the variable of the academic standard especially for the second year level.

Finally, both researchers recommend, developing the present student services on campus, preparing the university dormitory for comfortable accommodation, supporting the students with all needed tools for better learning atmosphere.

Key words: student services, student affairs.

الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب: واقعها ومستواها كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل

د. الجوهرة إبراهيم بوبشيت
قسم الإدارة التعليمية
كلية التربية- جامعة الملك فيصل

د. فايزة صالح الحمادي
قسم اللغة الإنجليزية
كلية التربية- جامعة الملك فيصل

المقدمة

تمثل مؤسسات التعليم العالي قمة الهرم التعليمي، ليس لكونها آخر مراحل النظام التعليمي، ولكن لدورها القيادي في تطوير المجتمع وتحقيق أهدافه. كما يقع عليها مسؤولية تربية وإعداد الشباب إعدادا سليما فكرا ووجدانا وانتماء، حيث إنّ هؤلاء الشباب سيمثلون قيادات المجتمع مستقبلا في مختلف المجالات العلمية والثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية، والتي من خلالها يتابع المجتمع مسيرته في التقدم والازدهار.(عمار، ١٩٩٦م).

وللجامعات أهمية خاصة في هذا المجال،فمن أهم أهدافها تهيئة الجو الملائم للتعليم والتحصيل الدراسي للطلبة من خلال الأساتذة الأكفاء،وتوفير برامج تعليمية حديثة ومتعددة،بالإضافة إلى تقديم الخدمات المساندة لمساعدتهم في القيام بواجباتهم الدراسية وتحقيق النمو الشامل المتوازن لهم (الكاظمي، ١٩٩٠م).

وقد اهتمت الجامعات (Barker & Willett, 2000) بتقديم العديد من الخدمات لارتباطها الوثيق بالتطور الأكاديمي للطلبة، وتتلخص أهمية الخدمات التي تقدمها الجامعات في كونها برامج ذات صلة قوية بتنمية مهارات التعلم وإدارة الوقت والنمو المهني والتغلب على المشكلات التربوية والأكاديمية. فالخدمات التي تقدمها الجامعات هي في الواقع خدمات لتوظيف المعرفة ولربط البيئة التعليمية بالمجتمع ولتنمية الجانب المهني ولتحقيق رفاهية الفرد والمجتمع.

ومن أهم أهداف الجامعات في المملكة العربية السعودية "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا تأهيلا عاليا لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الدين السديدة".(عيسى، ١٣٩٩هـ).

تعدّ عمادة شؤون الطلاب من أبرز عمادات الجامعة، فهي ترعى الطلبة وتشرف على أنشطتهم المختلفة وتؤدي دوراً فعالاً في تنمية شخصيتهم وتعودهم على تحمل المسؤولية

كي يصبحوا أفرادا فعالين في مجتمعهم. والطلبة في ظل هذه العمادة يلقون كل رعاية طوال مدة دراستهم الجامعية، وفق رؤية تربوية تهتم بتوفير أفضل الأجواء لهم، لتنمية المواهب، وممارسة الأنشطة، وإبراز الطاقات الإبداعية، بهدف استكمال الجانب الآخر لشخصيتهم، وإعدادهم ليكونوا مؤهلين لدور قيادي في مجتمعهم (Nancy, Deanna & Florence, 1998).

وتعد الخدمات التي تقدمها الجامعات من خلال عمادات شؤون الطلاب المعيار الأساسي لنجاح نظام هذه الجامعات حيث تقدم الخدمات المشورة والنصيحة للطلاب بحيث تنمي لديهم القدرة على الاتصال والحصول على المعرفة بكفاءة. وكما أشار هوز (Hughes, 1999) فهذه الخدمات تنمي لدى الطلبة عملية التفاعل الاجتماعي وتكوين العلاقات الاجتماعية و النمو الشخصي والقدرة على تحمل المسئولية. كما تقوم هذه الخدمات بتنمية الجانب النفسي والترويحي للطالب حيث تقدم الأنشطة الترويحية والتنافس الرياضي وخدمات لعلاج المشكلات النفسية والأنشطة الفنية والموسيقية التي تنمي الجوانب الفنية والجمالية للطالب.

وتهدف الخدمات التي تقدمها كل جامعة إلى توفير العناية الصحية لكل طالب بالإضافة إلى الاهتمام بالصحة البدنية والوجدانية والسلوكية، ومن ثم تؤدي هذه الخدمات دورها إلى تحسين مهارات التفكير وحل المشكلات وزيادة التفكير الناقد لديهم–إضافة إلى أنّ هذه الخدمات تساعد الطلاب على التخطيط للمهنة التي يبحثون عنها فيما بعد.

وقد أوضح بروديريك (Broderick, 2003) أن جامعة كاليفورنيا تقدم العديد من الخدمات من أهمها :خدمات الرعاية الصحية، وبرامج تربية الصحة البدنية، متضمنة العناية الطبية والطوارئ، وبرنامج للمشورة الخاصة بالصحة العقلية، وخدمات وبرامج للصحة الانفعالية والاختبارات السلوكية التي تؤثر في التفوق الأكاديمي للطلاب، والبرامج الأكاديمية والتدريسية والتربوية التي تقدم فيها خدمات المساعدات الدراسية، وكيفية التركيز على التفكير الناقد والتأملي والمسئولية الشخصية، وبرامج لدعم الطلاب في الإنجاز الأكاديمي والنمو الشخصي، وتحسين مهارات التفكير وحل المشكلات وإتاحة فرص التعليم التبادلي، وبرامج لتنمية الاهتمامات الطلابية والأنشطة الثقافية، ومركز للمرأة، خدمات التخطيط المهني، والمساعدات المالية، وخدمات للطالب المعوق أو العاجز.

وتتنوع الخدمات التي تقدمها كلية ماسشوسس (Massachusetts Collage of Liberal Arts, 2005)، بالتالي: وسائل تنقل منتظمة، وأنشطة اجتماعية وترويحية وفنية وثقافية وتربوية، وبرامج للتواصل، وبرامج القيادة الطلابية لبناء مهارات القيادة وتنمية الوعي

بالذات والوعي بحاجات الآخرين، وبرامج وخدمات صحية، وخدمات لتكامل الرفاهية الاجتماعية والبدنية والروحية والانفعالية والعقلية، ومركز المشورة الطلابية الذي يقدم الخدمات للطلاب في إنجاز أهدافهم الأكاديمية والشخصية والتربوية، وبرامج وورش عمل تربوية وتعليمية، وبرامج للتدريب على التقويم التربوي والتدريس بالمجموعات والتدريس بالأقران.

أما عمادة شؤون الطلاب بالجامعة الإسلامية بماليزيا فتبذل جهدا كبيرا لضمان استفادة الطلبة من وقتهم في الجامعة من خلال عدد من الأنشطة والخدمات ذات البعد الاجتماعي.

وفيما يلي بعض أمثلة الخدمات التي تهيؤها الجامعة لطلبتها:

– السكن الداخلي: تعتمد الجامعة نظام السكن الداخلي كنظام رسمي، وتقوم بفرض رسوم رمزية على الطلبة. وتساعد الجامعة ما أمكنها الطلبة المتزوجين ليحصلوا على السكن المناسب القريب من حرم الجامعة.

– مرافق للترفيه وتنمية المهارات والقدرات: هناك العديد من الفرص لممارسة شتى أنواع الرياضة والهوايات الخاصة، حيث توجد في الجامعة، أندية رياضية متعددة، ونوادي تنمية المهارات وجمعيات الثقافة والخدمات والعديد من الاتحادات المتخصصة في مجالات تنمية المهارات والقدرات

– مركز الإرشاد والتوجيه: أعدت الجامعة هيئة ومركزا لمساعدة الطلبة الذين يعانون من المشاكل النفسية والاجتماعية، وتتكون الهيئة من عدد من المستشارين والموجهين الذين بإمكانهم أن يقدموا للطلبة النصح والإرشاد والتوجيه.

– الخدمات المالية: تقدم الجامعة عددا محدودا من المنح لبعض الطلبة المحتاجين المعوزين الذين لا يجدون من يكفلهم ويتولى مساعدتهم على تحمل مصاريفهم اليومية.

– فرص العمل داخل الحرم الجامعي: من حق طلبة الدراسات العليا أن يتقدموا بطلب العمل كمساعدين أكاديميين، ولكن هذه الفرص في مجملها محدودة جدا ولا تمنح إلا للقلائل من الطلبة الأذكياء.

وتهدف عمادة شؤون الطلبة في جامعة مؤتة بالأردن، إلى تنمية الوعي الثقافي والاجتماعي لدى الطلبة وتوطيد علاقة الجامعة بهم وبالمجتمع المحلي، والإعداد للانتخابات الطلابية وتنمية روح المسؤولية والانتماء لدى الطلاب، وإصدار المطبوعات ذات العلاقة بالطلبة ومتابعة أحوالهم، وتقديم المساعدات المادية وغير المادية وتأمين السكن، وإعداد البرامج للنشاطات الثقافية والفنية والرياضية للطلاب، ومتابعة كثير من القضايا عن طريق مكتب

الإرشاد وتوفير الحلول الممكنة لها، وتقديم الخدمات الطبية للطلبة بالتعاون مع المركز الصحي في الجامعة وإلقاء المحاضرات وعقد الندوات في المجال الصحي، وتقديم الجوائز الرمزية والعينية والمادية للطلبة المتفوقين أكاديمياً وتقديم القروض والمنح للطلبة المحتاجين.

أما في المملكة العربية السعودية فقد أوصت الندوة الأولى لعمادات شؤون الطلاب بجامعات المملكة (جامعة الملك عبدالعزيز، ١٤٠٠هـ) بالأهداف العامة التالية:

١. دعم التربية الإسلامية والتوجيه نحو الالتزام بالسلوك الإسلامي وتشجيع الدراسات الإسلامية و أبحاثها والمشاركة في تطوير مناهج تطبيقية للتربية الإسلامية.

٢. إقامة مجتمع طلابي متكامل خلقيا واجتماعيا وفكريا وبدنيا.

٣. الإسهام في تكوين شخصية الطلاب وصقلها وتنمية مواهبهم وقدراتهم وإكسابهم الصفات التي تجعل منهم عناصر صالحة للتنمية الاجتماعية والاقتصادية.

٤. تعويد الطلاب على المشاركة الاجتماعية وتنمية وتوثيق العلاقة بينهم وبين أساتذتهم بما يساعد على تحصيل المعارف والخبرات والقضاء على أسباب القلق ويحقق الاستمرار والطمأنينة لهم.

٥. توفير الرعاية الاجتماعية بمختلف أنواعها بما يهيئ للطلاب أسباب التفوق والتفاعل الاجتماعي السليم.

وقد عملت عمادة شؤون الطلاب في جامعة الملك فيصل (جامعة الملك فيصل، ١٤٢٢هـ) في إطار تلك الأهداف، وحددت أهدافها كالتالي:

١. تقديم كافة الخدمات الخاصة بالطلاب والطالبات وفق الأسس العلمية في إطار تربوي.

٢. توعية الطلاب وتقوية شعورهم بالانتماء إلى الأمة الإسلامية فكرا وسلوكا وعقيدة.

٣. الاستخدام الأمثل لأوقات فراغ الطلاب بمجموعة من برامج الأنشطة الطلابية المتنوعة والهادفة.

٤. تحقيق الإيجابية في حياة الطالب بحيث تتوازن شخصيته بين التحصيل الدراسي والنشاط اللامنهجي.

ولتحقيق هذه الأهداف بما يحقق أقصى رعاية ممكنه للطلاب والطالبات قدمت عمادة شؤون الطلاب العديد من الخدمات أهمها: الإسكان الطلابي، والخدمات الغذائية، وخدمة الرعاية الصحية، وخدمة المساعدة المالية والأنشطة الطلابية.

وتعد الدراسات التي أجريت في مجال الخدمات الطلابية مهمة، ومعظمها يؤكد على أن رسالة وأهداف عمادة شؤون الطلاب جزءٌ لا يتجزأ من أهداف الجامعات، وأن هذه الأهداف تعزز العملية التعليمية وتدعم عملية التطوير الشخصي للطلاب.

ففي مجال الدراسات الإسكانية أكدت بعض الدراسات العلاقة الوثيقة بين السكن الصالح وصحة الأفراد من ناحية وارتفاع إنتاجيتهم من ناحية أخرى، فقد أثبتت إحدى الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن الظروف السكنية والبيئية الصالحة تقلل من نسبة الإصابة بالأمراض وتزيد القدرة على الإنتاج.(عبد الحميد، ١٩٨٥).

ومن التوصيات التي قدمتها دراسة اللجنة الثانية في الندوة السابعة لعمادات شؤون الطلاب بالمملكة العربية السعودية (جامعة الملك فيصل، ١٤٠٦هـ) في مجال الأنشطة الطلابية: ضرورة استطلاع آراء ورغبات الطلاب عند تخطيط الأنشطة الطلابية وطرق تنفيذها، ومراعاة تعدد الأنشطة وتنويعها لتوافق ميول الطلاب وتحقق رغباتهم واحتياجاتهم، إضافة إلى إعداد محاضرات ومسابقات دينية وثقافية ورياضية للطالبات بما يلائم طبيعتهن.

وقد هدفت دراسة الكاظمي (١٩٩٠) إلى التعرف على الأسس التنظيمية لشؤون الطلاب في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وبينت أن المساعدات المالية للطالب الجامعي هي المنح والقروض والتوظيف أو التشغيل الطلابي، وهذه الإعانات تعدّ علاجا عمليا لكثير من مشاكل الطلاب وهمومهم ووسيلة مهمة للتعرف على الأوضاع الاجتماعية للطلاب واقتراح الحلول لمساعدتهم.

وقد اتفقت نتائج كل من دراسة الصائغ (١٤١٣هـ) ودراسة معمور (١٤١٥هـ) على أهمية برامج الإرشاد والتوجيه الطلابي في الجامعات والمؤسسات التعليمية لما لها من أهمية فاعلة في توعية الطلاب وحل مشكلاتهم النفسية والأكاديمية والاجتماعية التي ربما يتعرضون لها وتكون سببا في تعثرهم الدراسي، كما اتفقت الدراستان على التوصية بأهمية دعم برامج الإرشاد والتوجيه بالقيادات الفاعلة والدراسات المستمرة لمواكبة المستجدات في هذا المجال.

وأسفرت دراسة أحمد (١٤٢١هـ) عن مجموعة من العوامل التي تؤثر في تحصيل الطلبة في الجامعات الأردنية والتي منها: نقص توافر مقومات البيئة الدراسية الجيدة، ندرة المشاركة في الأنشطة غير المنهجية، وعدم وضوح التعليمات الجامعية، ومن ثم أوصت الدراسة بضرورة تنمية قدرات الطلبة الإبداعية ونشر الوعي بينهم.

وقد أجرت بوبشيت (١٤٢٥هـ) دراسة على عينة بلغت ١٤٣٢ طالبة في جامعة الملك فيصل هدفت إلى التعرف على العوامل المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي وقد حصلت عوامل البيئة التعليمية الترتيب الأول في تأثيرها في انخفاض المعدل التراكمي وقد أوصت الدراسة بضرورة إرشاد وتوجيه الطالبات وتهيئتهن للدراسة الجامعية وتعريفهن بالحياة الجامعية

الجديدة،وتفعيل دور مراكز الإرشاد والتوجيه بالجامعة من خلال تعزيزه بأعضاء هيئة التدريس من ذوي الكفاءة والخبرة.

فقد أكدت دراسة هيرمان (Herman, 2007) أن الدور الذي تقوم به عمادات شؤون الطلاب، تلعب دورا رئيساً في تعزيز التحصيل الأكاديمي للطلبة، وتنمية الحاجات العاطفية والاجتماعية والشخصية لهم، و أن هناك علاقة إيجابية بين الإنجاز الأكاديمي للطلبة وبين رضاهم عن الخدمات الطلابية كالإسكان والرعاية الصحية وغيرها من الخدمات.

وقد كشفت نتائج دراسة كيوب (Keup, 2007) توقعات الطلبة المستجدين في مؤسسات التعليم العالي، التي كانت حول التطوير الشخصي والعلاقات مع الأقران وأعضاء هيئة التدريس. وقد بينت الدراسة أن الطلبة يتوقعون خدمات عالية الفاعلية خاصة ما يتعلق ببرامج مهارات التعلم، وإدارة الوقت، وكيفية التغلب على المشكلات الأكاديمية، وكذلك خدمات الإسكان والتغذية والمواصلات.

مشكلة الدراسة

أنشأت عمادة شؤون الطلاب في جامعة الملك فيصل مع بداية تأسيس الجامعة في المنطقة الشرقية عام ١٣٩٥هـ، ومنذ ذلك الوقت والجامعة لا تألو جهدا في تقديم كافة الخدمات الطلابية وبما يحقق أقصى رعاية ممكنة للطلاب والطالبات وبما يتفق وأهداف الجامعة.

وقد أدركت الباحثتان أهمية القيام بدراسة ميدانية لواقع الخدمات الطلابية المقدمة لشطر الطالبات، لما لها من أثر على تحسين مستوى هذه الخدمات من جهة، وتحقيق الإيجابية في حياة الطالبة من جهة أخرى، بحيث تتوازن شخصيتها بين التحصيل الدراسي والنشاط اللامنهجي. وحيث إنه على–حد علم الباحثتين–لم يتم دراسة واقع ومستوى الخدمات المقدمة للطالبات في الجامعة، فقد رأتا أن تقوما بهذه الدراسة التي تتمحور مشكلتها في الكشف عن الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب في جامعة الملك فيصل والتعرف على مستوى هذه الخدمات.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على واقع الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شوون الطلاب في جامعة الملك فيصل وكذلك مستوى هذه الخدمات كما تراها طالبات الجامعة. وكذلك معرفة الفروقات بين استجابات الطالبات تبعا لمتغير الكلية والمستوى الدراسي ونوع السكن. ومن ثم ستقدم الدراسة التوصيات المناسبة التي تهيئ الحياة الجامعية الفعالة للطالبات.

أسئلة الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل؟

٢. ما مستوى الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب تبعا لمتغير (الكلية، والمستوى الدراسي، ونوع السكن).

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه مستوى الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب تبعا لمتغير (الكلية، والمستوى الدراسي، ونوع السكن).

أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة من حيث تناولها موضوعًا يتعلق برعاية الطلبة داخل الجامعات وخارج الفصول الدراسية، مما له الأثر المباشر وغير المباشر في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والعاطفي. كما تنبثق أهميتها من اعتبار الخدمات الطلابية المحور الذي تدور حوله الدراسة الجامعية وجعل المنهج والدراسة ذات صلة وثيقة مترابطة بالنمو الذاتي للطالب من جميع نواحيه. كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من حيث كونها الدراسة الأولى على مستوى الجامعة (على حد علم الباحثتين) التي تتطرق إلى دراسة الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطلاب في جامعة الملك فيصل التي يمكن من خلالها تزويد المسئولين ببعض التوصيات والمقترحات بناء على نتائجها التي يمكن أن تحسن وتطور هذه الخدمات.

محددات الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المحددات التالية:

١. اقتصرت هذه الدراسة على استقصاء آراء طالبات جامعة الملك فيصل في كليات التربية والعلوم والاقتصاد المنزلي.

٢. تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٢٧هـ.

مصطلحات الدراسة

الخدمات الطلابية: هي الخدمات التي تقدمها وتشرف عليها عمادة شؤون الطلاب

كالسكن والتغذية والأنشطة الطلابية وخدمات التوجيه والإرشاد.

- **عمادة شؤون الطلاب:** هي إحدى العمادات المساندة هدفها إيجاد المناخ الملائم لبقاء الطالب طيلة سنوات الدراسة في جو نفسي واجتماعي مناسب، عبر توفير برامج الترفيه المناسبة والتشجيع على تنمية المهارات وصقل المواهب الكامنة لديه.

كلية التربية: إحدى كليات جامعة الملك فيصل وتضم تخصصات أدبية فقط، وتمنح درجة البكالوريوس في التربية.

كلية العلوم: إحدى كليات جامعة الملك فيصل وتضم تخصصات علمية فقط، وتمنح درجة البكالوريوس في العلوم.

كلية العلوم الزراعية والأغذية (اقتصاد منزلي): إحدى كليات جامعة الملك فيصل وتضم تخصصات علمية فقط، وتمنح درجة البكالوريوس في التخصصات التالية: تغذية ومناهج وطرق التدريس في الاقتصاد المنزلي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، حيث إنه يتناسب مع طبيعة الدراسة، وأهدافها.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات كلية التربية، وكلية العلوم وكلية العلوم الزراعية والأغذية البالغ عددهن ٣٣٦٠ (عمادة القبول والتسجيل جامعة الملك فيصل، ٢٠٠٧).

عينة الدراسة

اشتقت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي، وقد بلغت ٧١٤ طالبة و بنسبة (٢١,٢٥٪) من مجتمع الدراسة الأصلي، وقد تم استخدام ٤٢٠ استمارة مثلت (٧٠٪) من مجموع الاستمارات الموزعة وهن من أجبن على أداة الدراسة إجابة كاملة بعد استبعاد غير المكتمل منها . وكانت كالتالي: ٢١٣ استمارة لطالبات كلية التربية بنسبة (٥٠,٧٪)، ٥٨ استمارة لطالبات كلية العلوم بنسبة (١٣,٨٪)، و١٤٩ استمارة لطالبات كلية العلوم الزراعية والأغذية قسم الاقتصاد المنزلي بنسبة (٣٥,٥٪).والجدول رقم (١) يوضح خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة على النحو التالي:

الجدول رقم (١)
يوضح خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

المتغيرات		العدد	النسبة	المجموع
الكلية	التربية	٢١٣	٥٠,٧	٤٢٠ ٪١٠٠
	العلوم	٥٨	١٣,٨	
	علوم زراعية – اقتصاد منزلي	١٤٩	٣٥,٥	
المستوى الدراسي	الأول	١١٠	٢٦,٢	٤٢٠ ٪١٠٠
	الثاني	٧٤	١٧,٦	
	الثالث	٨٠	١٩,٠	
	الرابع	١٥٦	٣٧,١	
مكان السكن	مع الأسرة	٣٦٣	٨٦,٤	٤٢٠ ٪١٠٠
	مع الأقرباء	١٦	٣,٨	
	سكن الطالبات	٤١	٩,٨	

يشير الجدول رقم (١) إلى التالي:

١. أن نصف أفراد عينة الدراسة من كلية التربية بنسبة (٥٠,٧ ٪).

٢. أن الغالبية من أفراد عينة الدراسة في المستوى الرابع بنسبة (٣٧,١ ٪).

٣. أن نسبة عالية من أفراد عينة الدراسة تسكن مع الأسرة وتشكل نسبة (٨٦,٤ ٪) من عينة الدراسة.

أداة الدراسة

تم تصميم استبانة الدراسة في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها ووفق الإطار النظري والدراسات السابقة، وقد استخدمت الاستبانة لجمع معلومات وبيانات من أفراد عينة الدراسة حول الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات في جامعة الملك فيصل، وتكونت الاستبانة من جزأين رئيسيين:

الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة من حيث اسم الكلية، والمستوى الدراسي، والسكن.

الثاني: تضمن التالي:

– (٤٥) عبارة تضمنت مدى وجود الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات في جامعة الملك فيصل وكذلك مستوى هذه الخدمات.

– سؤال مفتوح حول الخدمات الطلابية الجامعية المرغوب فيها من قبل الطالبات ولم يتم ذكرها في الاستبانة.

وقد تم استخدام مقياس رباعي لتحديد مدى وجود الخدمة كالتالي (موجودة، موجودة إلى حد ما، غير موجودة، لا أدري)، وقد اعتمدت الباحثتان على الحدود التالية: تكون الخدمة موجودة، أو موجودة إلى حد ما، عندما يكون المتوسط الحسابي (٢,٥) وما فوق. وتكون الخدمة غير موجودة أو لا أدري عندما يكون المتوسط الحسابي (٢,٤٩) وما دون.

ومقياس ليكرت (Likert) الخماسي لتحديد مستوى الخدمة كالتالي: (ممتازة، جيد جدا، جيد، ضعيفة، ليس لدي رأي). وقد اعتمدت الباحثتان على الحدود التالية:يكون مستوى الخدمة ممتازًا عندما يكون المتوسط الحسابي (٤,٥) وما فوق، و جيدًا جدا عندما يكون المتوسط الحسابي (٣,٥) إلى (٤,٤٩)، وجيدًا عندما يكون المتوسط الحسابي (٣,٤٩) إلى (٢,٥)، وضعيفًا أو ليس لدي رأي عندما يكون المتوسط الحسابي (٢,٤٩) وما دون.

صدق الاستبانة

اعتمدت الباحثتان في تقدير صدق الاستبانة على صدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة على سبعة من الأساتذة المتخصصين في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، من أجل مراجعتها وإبداء ملاحظاتهم حول تعديل فقراتها بما يلائم الهدف من الدراسة، وبناء على ملاحظة السادة المحكمين، قامت الباحثتان باستبعاد بعض العبارات، وتعديل صياغة بعضها، واختصار ودمج بعضها الآخر. بعد إجراء التعديلات المقترحة.

ثبات الاستبانة

تم استخدام معادلة ألفا (α) كرونباخ (Cronbach Alpha) للتأكد من ثبات الاستبانة. وقد بلغ معامل الثبات لعبارات وجود الخدمة (٠,٨٩)، ومعامل ثبات مستوى الخدمة (٠,٩٥)، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية، تمكن من استخدامها لأغراض الدراسة.

الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثتان برنامج SPSS الإحصائي من خلال الأساليب الإحصائية التالية:

١. النسب المئوية.

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

٣. اختبار "ANOVA" أحادي التباين.

٤. اختبار توكي Tukey.
٥. اختبار شيفيه Scheffe.

عرض النتائج و مناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يلي: "ما الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات مرتبة تنازلياً وفق المتوسط الحسابي والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات عن الخدمات التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات مرتبة تنازليا وفق المتوسط الحسابي (ن= ٤٢٠)

م	عبارات وجود الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	توفر الجامعة مركز للخدمات الطلابية داخل أقسام الطالبات (تصوير، أدوات مكتبية وقرطاسية، ... الخ)	٣,٥٥	٠,٦٢
٢	توفر الجامعة مطافىء للحريق في جميع مباني الجامعة	٣,٤٣	٠,٨٤
٣	تقدم الجامعة المكافآت الطلابية بصورة منتظمة	٣,٣٦	٠,٧٠
٤	توزع الجامعة منشورات وأدلة للطالبات الجدد لتعريفهن بلوائح الجامعة وخدماتها وأنشطتها	٣,١٨	٠,٨٩
٥	يوجد نشرات ومطويات وصحف تنشر داخل الحرم الجامعي تشارك فيها الطالبات	٣,١٥	٠,٨٩
٦	محاضرات ثقافية وتوعوية في مختلف المجالات	٣,١٣	٠,٩٢
٧	برنامج توجيهي إرشادي للطالبات الجدد في بداية كل عام دراسي	٣,١٢	٠,٨٩
٨	برامج للأنشطة الدينية	٣,٠٧	٠,٩٢
٩	خدمة الفحوصات الطبية للطالبات الجدد	٣,٠٥	١,٠٦
١٠	توفر الجامعة مصلى مريح ومهيأ للطالبات	٢,٩٤	٠,٧٨
١١	كافيتيريا داخل أقسام الطالبات تقدم وجبات خفيفة على مدار الساعة	٢,٩٣	٠,٨٢
١٢	يشارك اعضاء هيئة التدريس النسائية في الأنشطة الطلابية	٢,٩٣	١,٠٧
١٣	يوجد بالجامعة مطعم مجهز بالوسائل الضرورية وبمواصفات صحية ومناسبة	٢,٩١	٠,٨٣
١٤	سكن مجاني للطالبات المغتربات	٢,٩٠	١,٢٢
١٥	وجبات الطعام الرئيسية متوازنة في الكافتيريا	٢,٨٠	٠,٨٤
١٦	توفر الجامعة الخدمات الطبية المنتظمة لجميع الطالبات	٢,٧٨	١,٠١
١٧	أماكن استراحة مناسبة بأقسام الطالبات	٢,٧٨	٠,٧٨
١٨	تدعو الجامعة بعض الشخصيات المتميزة للمشاركة في الأنشطة الطلابية	٢,٧٤	١,٠٣

تابع الجدول رقم (٢)

م	عبارات وجود الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٩	خدمة الانترنت اللاسلكي داخل أقسام الطالبات	٢,٦٥	١,٠٢
٢٠	مواقع لبعض الاستراحات الصغيرة التي تقدم القهوة والمشروبات المتنوعة	٢,٥٩	٠,٧٨
٢١	مركز للإرشاد والتوجيه الطلابي	٢,٥٥	١,٠٣
٢٢	فرع بنكي يقدم خدمات متكاملة للطالبات داخل أقسام الطالبات	٢,٤٩	١,٠٣
٢٣	برامج خاصة لرعاية الطالبات المتفوقات	٢,٤٥	١,٠٩
٢٤	خدمة الطب الوقائي للطالبات من خلال المحاضرات والتوعية المستمرة	٢,٤٢	١,٠٢
٢٥	برامج وخدمات الاختبارات التشخيصية لمساعدة الطالبات على تقرير نوعية التخصص اللاتي يرغبن الالتحاق به	٢,٤٢	٠,٨٣
٢٦	برامج وأنشطة تساعد الطالبات على تطوير بعض المهارات القيادية	٢,٣٢	٠,٩٤
٢٧	ترحب الجامعة باقتراحات الطالبات حول الوجبات	٢,٢٦	٠,٨١
٢٨	توجد لجان من الطالبات القديمات لمساعدة الطالبات الجدد وتعريفهن على مجتمع الجامعة وخدماتها	٢,٢٠	٠,٨٠
٢٩	خدمة التوصيل المجاني للطالبات	٢,١٩	٠,٨٢
٣٠	خدمة التشغيل الطلابي بمقابل أجر مادي	٢,١٧	١,١٠
٣١	سكن الطالبات مهيأ للدراسة الفعالة	٢,١٦	١,١٥
٣٢	رحلات ترفيهية وثقافية للطالبات	٢,١٢	٠,٦٥
٣٣	برامج خاصة علاجية لإتقان المهارات الدراسية	٢,٠٨	٠,٧٧
٣٤	برامج خاصة لرعاية الطالبات المعوقات	٢,٠٦	١,٠٠
٣٥	خدمات الاستشارات النفسية للطالبات	٢,٠٦	٠,٨٠
٣٦	سكن الطالبات مهيأ ومجهز بالغرف المريحة والمطابخ الصغيرة	٢,٠١	١,١٥
٣٧	توفر الجامعة روضة اطفال داخلية للامهات من الطالبات	٢,٠٠	٠,٦٢
٣٨	برامج خاصة لرعاية الطالبات المتعثرات	١,٩٨	٠,٧٩
٣٩	رعاية صحية طارئة في غير أوقات الدوام الرسمي	١,٩٥	١,٠٤
٤٠	توفر الجامعة وحدة الاسعافات الاولية في كل وحدة سكنية للطالبات	١,٩٠	١,٠٦
٤١	كافتيريا مجهزة بسكن الطالبات	١,٨٢	١,٠٧
٤٢	موظفات لتقديم الخدمات الاستشارية بسكن الطالبات	١,٨١	١,٠٥
٤٣	مركز رياضي مجهز بالادوات الرياضية لممارسة الانشطة المتعددة بسكن الطالبات	١,٧٩	٠,٨٥
٤٤	غرف خاصة للدراسة و الإستذكار بسكن الطالبات	١,٧٥	١,٠٧
٤٥	خدمة الإنترنت بسكن الطالبات	١,٦٦	٠,٨٨

يشير الجدول رقم (٢) إلى التالي:

– أفادت تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الخدمات الطلابية الموجودة في جامعة الملك فيصل التي تتراوح متوسطاتها من (٣,٥٥) إلى (٢,٥٥) كالتالي :توفر الجامعة مركزًا للخدمات الطلابية داخل أقسام الطالبات (تصوير، وأدوات مكتبية وقرطاسيه،... إلخ)،

وتوفر الجامعة مطافئ للحريق في جميع مباني الجامعة، وتقدم الجامعة المكافآت الطلابية بصورة منتظمة، وتوزع الجامعة منشورات وأدلة للطالبات الجدد لتعريفهن بلوائح الجامعة وخدماتها وأنشطتها، ويوجد نشرات ومطويات وصحف تنشر داخل الحرم الجامعي تشارك فيها الطالبات، ومحاضرات ثقافية وتوعية في مختلف المجالات، وبرنامج توجيهي إرشادي للطالبات الجدد في بداية كل عام دراسي، وبرامج للأنشطة الدينية، وخدمة الفحوصات الطبية للطالبات الجدد، وتوفر الجامعة مصلى مريح ومهيأ للطالبات ،وكافيتيريا داخل أقسام الطالبات تقدم وجبات خفيفة على مدار الساعة، ويشارك أعضاء هيئة التدريس النسائية في الأنشطة الطلابية، ويوجد بالجامعة مطعم مجهز بالوسائل الضرورية وبمواصفات صحية ومناسبة، وسكن مجاني للطالبات المغتربات، ووجبات الطعام الرئيسية متوازنة في الكافتيريا، وتوفر الجامعة الخدمات الطبية المنتظمة لجميع الطالبات، وأماكن استراحة مناسبة بأقسام الطالبات، وتدعو الجامعة بعض الشخصيات المتميزة للمشاركة في الأنشطة الطلابية، وخدمة الإنترنت اللاسلكي داخل أقسام الطالبات، ومواقع لبعض الاستراحات الصغيرة التي تقدم القهوة والمشروبات المتنوعة، ومركزًا للإرشاد والتوجيه الطلابي.

– كما أفادت تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الخدمات الطلابية غير الموجودة التي وقعت متوسطاتها الحسابية من (٢,٤٩) وما دون وهي كالتالي: فرع بنكي يقدم خدمات متكاملة للطالبات داخل أقسام الطالبات، وبرامج خاصة لرعاية الطالبات المتفوقات، وخدمة الطب الوقائي للطالبات من خلال المحاضرات والتوعية المستمرة، وبرامج وخدمات الاختبارات التشخيصية لمساعدة الطالبات على تقرير نوعية التخصص الذي يرغبن في الالتحاق به، وبرامج وأنشطة تساعد الطالبات على تطوير بعض المهارات القيادية، وترحب الجامعة باقتراحات الطالبات حول الوجبات، وتوجد لجان من الطالبات القديمات لمساعدة الطالبات الجديدات وتعريفهن على مجتمع الجامعة وخدماتها، خدمة التوصيل المجاني للطالبات، خدمة التشغيل الطلابي بمقابل أجر مادي، وسكن الطالبات مهيأ للدراسة الفعالة، ورحلات ترفيهية وثقافية للطالبات، وبرامج خاصة علاجية لإتقان المهارات الدراسية، وبرامج خاصة لرعاية الطالبات المعوقات، وخدمات الاستشارات النفسية للطالبات، وسكن الطالبات مهيأ ومجهز بالغرف المريحة والمطابخ الصغيرة، وتوفر الجامعة روضة أطفال داخلية للأمهات من الطالبات، وبرامج خاصة لرعاية الطالبات المتعثرات، ورعاية صحية طارئة في غير أوقات الدوام الرسمي، وتوفر الجامعة وحدة الإسعافات الأولية في كل وحدة سكنية للطالبات، وكافتيريا مجهزة بسكن الطالبات، وموظفات لتقديم الخدمات الاستشارية بسكن الطالبات،

ومركزًا رياضيًّا مجهّزًا بالأدوات الرياضية لممارسة الأنشطة المتعددة بسكن الطالبات، وغرفًا خاصة للدراسة و الاستذكار بسكن الطالبات، وخدمة الإنترنت بسكن الطالبات.

– أظهرت نتائج الدراسة أن الخدمات الطلابية التي تقدمها جامعة الملك فيصل للطالبات هي ٢١ خدمة من بين ٤٥ خدمة بنسبة ٤٦٪ تقريبا.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على ما يلي: "ما مستوى الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات كما تراها طالبات جامعة الملك فيصل؟".

وللإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات مرتبة تنازليا والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الطالبات عن مستوى الخدمات التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات مرتبة تنازليا (ن= ٤٢٠)

م	عبارات مستوى الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	توفر الجامعة مطافئ للحريق في جميع المباني	٣,٧٤	١,٢٢
٢	يوجد نشرات ومطويات وصحف تنشر داخل الحرم الجامعي تشارك فيها الطالبات	٣,٥٠	١,١١
٣	تقدم الجامعة المكافآت الطلابية بصورة منتظمة	٣,٤٩	١,٠٧
٤	توزع الجامعة منشورات وأدلة للطالبات الجدد لتعريفهن بلوائح الجامعة وخدماتها وأنشطتها	٣,٤٥	١,١٨
٥	محاضرات ثقافية وتوعوية في مختلف المجالات	٣,٣٨	١,١٣
٦	برامج للأنشطة الدينية	٣,٣٣	١,١٨
٧	يشارك أعضاء هيئة التدريس النسائية في الأنشطة الطلابية	٣,٣٠	١,١٨
٨	خدمة الفحوصات الطبية للطالبات الجدد	٣,١٨	١,٢٦
٩	توفر الجامعة مركز للخدمات الطلابية داخل أقسام الطالبات (تصوير، أدوات مكتبية وقرطاسيه،... الخ)	٣,١٨	١,٠٦
١٠	برنامج توجيهي إرشادي للطالبات الجدد في بداية كل عام دراسي	٣,١٦	١,١٢
١١	تدعو الجامعة بعض الشخصيات المتميزة للمشاركة في الأنشطة الطلابية	٢,٩٩	١,١٩
١٢	توفر الجامعة الخدمات الطبية المنتظمة لجميع الطالبات	٢,٩٨	١,١٩
١٣	خدمة الإنترنت اللاسلكي داخل أقسام الطالبات	٢,٩٦	١,٢٤
١٤	فرع بنكي يقدم خدمات متكاملة للطالبات داخل أقسام الطالبات	٢,٨٣	١,١٧
١٥	خدمة الطب الوقائي للطالبات من خلال المحاضرات والتوعية المستمرة	٢,٧٩	١,١٧

تابع الجدول رقم (٣)

م	عبارات مستوى الخدمة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦	أماكن استراحة مناسبة بأقسام الطالبات	٢,٧٤	٠,٨٨
١٧	برامج خاصة لرعاية الطالبات المتفوقات	٢,٧٤	١,٣٠
١٨	توفر الجامعة مصلى مريح ومهيأ للطالبات	٢,٦٨	٠,٩١
١٩	مواقع لبعض الاستراحات الصغيرة التي تقدم القهوة والمشروبات المتنوعة	٢,٦٦	٠,٩٨
٢٠	برامج وأنشطة تساعد الطالبات على تطوير بعض المهارات القيادية	٢,٦٥	١,١٠
٢١	يوجد بالجامعة مطعم مجهز بالوسائل الضرورية وبمواصفات صحية ومناسبة	٢,٦٢	٠,٩٤
٢٢	برامج وخدمات الاختبارات التشخيصية لمساعدة الطالبات على تقرير نوعية التخصص اللاتي يرغبن الالتحاق به	٢,٦٢	١,٠٣
٢٣	مركز للإرشاد والتوجيه الطلابي	٢,٦٠	١,١١
٢٤	كافيتيريا داخل أقسام الطالبات تقدم وجبات خفيفة على مدار الساعة	٢,٥٩	٠,٩٥
٢٥	خدمة التشغيل الطلابي بمقابل أجر مادي	٢,٥٢	١,١٧
٢٦	برامج خاصة لرعاية الطالبات المعوقات	٢,٥٢	١,٢٦
٢٧	وجبات الطعام الرئيسية متوازنة في الكافيتريا.	٢,٥١	٠,٩٠
٢٨	سكن مجاني للطالبات المغتربات	٢,٥١	١,٢٧
٢٩	خدمة التوصيل المجاني للطالبات	٢,٤٩	١,٠٤
٣٠	توجد لجان من الطالبات القديمات لمساعدة الطالبات الجدد وتعريفهن على مجتمع الجامعة وخدماتها	٢,٤٨	١,٠٩
٣١	رعاية صحية طارئة في غير أوقات الدوام الرسمي	٢,٤٨	١,١٦
٣٢	برامج خاصة علاجية لإتقان المهارات الدراسية	٢,٤٥	١,٠٤
٣٣	ترحب الجامعة باقتراحات الطالبات حول الوجبات	٢,٤٤	٠,٩٣
٣٤	رحلات ترفيهية وثقافية للطالبات	٢,٤٠	٠,٩٥
٣٥	توفر الجامعة وحدة الإسعافات الأولية في كل وحدة سكنية للطالبات	٢,٣٨	١,١٤
٣٦	توفر الجامعة روضة أطفال داخلية للأمهات من الطالبات	٢,٣٦	٠,٩٥
٣٧	خدمات الاستشارات النفسية للطالبات	٢,٣٤	٠,٩٨
٣٨	برامج خاصة لرعاية الطالبات المتعثرات	٢,٣٠	١,٠٤
٣٩	سكن الطالبات مهيأ للدراسة الفعالة	٢,٢٨	١,١٥
٤٠	غرف خاصة للدراسة و الاستذكار بسكن الطالبات	٢,١٩	١,١٤
٤١	كافتيريا مجهزة بسكن الطالبات	٢,١٩	١,١٢
٤٢	خدمة الانترنت بسكن الطالبات	٢,١٧	١,٠٨
٤٣	سكن الطالبات مهيأ ومجهز بالغرف المريحة والمطابخ الصغيرة	٢,١٦	١,١٣
٤٤	موظفات لتقديم الخدمات الاستشارية بسكن الطالبات	٢,١٤	١,١٠
٤٥	مركز رياضي مجهز بالأدوات الرياضية لممارسة الأنشطة المتعددة بسكن الطالبات	٢,١٠	١,٠٢

يشير الجدول رقم (٣) إلى التالي:

– أن الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات ومستوى خدماتها جيد جداً

وقد بلغ متوسطها (٣,٥) وأعلى هي: توفر الجامعة مطافئ للحريق في جميع المباني، ويوجد نشرات ومطويات وصحف تنشر داخل الحرم الجامعي تشارك فيها الطالبات.

– أن الخدمات الطلابية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات ومستوى خدماتها جيد وقد بلغ متوسطها بين (٢,٥٠) – (٣,٤٩) هي كالتالي: تقدم الجامعة المكافآت الطلابية بصورة منتظمة، وتوزع الجامعة منشورات وأدلة للطالبات الجديدات لتعريفهن بلوائح الجامعة وخدماتها وأنشطتها، ومحاضرات ثقافية وتوعية في مختلف المجالات، وبرامج للأنشطة الدينية، ويشارك أعضاء هيئة التدريس النسائية في الأنشطة الطلابية، وخدمة الفحوصات الطبية للطالبات الجديدات، وتوفر الجامعة مركزًا للخدمات الطلابية داخل أقسام الطالبات (تصوير، أدوات مكتبية وقرطاسيه، ... إلخ)، وبرنامج توجيهي إرشادي للطالبات الجديدات في بداية كل عام دراسي. وتدعو الجامعة بعض الشخصيات المتميزة للمشاركة في الأنشطة الطلابية، وتوفر الجامعة الخدمات الطبية المنتظمة لجميع الطالبات، خدمة الانترنت اللاسلكي داخل أقسام الطالبات، وفرع بنكي يقدم خدمات متكاملة للطالبات داخل أقسام الطالبات، وخدمة الطب الوقائي للطالبات من خلال المحاضرات والتوعية المستمرة، وأماكن استراحة مناسبة بأقسام الطالبات، وبرامج خاصة لرعاية الطالبات المتفوقات، وتوفر الجامعة مصلى مريحًا ومهيأ للطالبات، ومواقع لبعض الاستراحات الصغيرة التي تقدم القهوة والمشروبات المتنوعة، وبرامج وأنشطة تساعد الطالبات على تطوير بعض المهارات القيادية، ويوجد بالجامعة مطعم مجهز بالوسائل الضرورية وبمواصفات صحية ومناسبة، وبرامج وخدمات الاختبارات التشخيصية لمساعدة الطالبات على تقرير نوعية التخصص الذي يرغبن الالتحاق به، ومركز للإرشاد والتوجيه الطلابي، وكافيتيريا داخل أقسام الطالبات تقدم وجبات خفيفة على مدار الساعة، وخدمة التشغيل الطلابي بمقابل أجر مادي، وبرامج خاصة لرعاية الطالبات المعوقات، وجبات الطعام الرئيسة متوازنة في الكافتيريا. وسكن مجاني للطالبات المغتربات.

– وأفادت تقديرات أفراد عينة الدراسة عن الخدمات التي مستواها ضعيف وتبلغ متوسطاتها الحسابية (٢,٤٩) وما دون وهي كالتالي: خدمة التوصيل المجاني للطالبات، وتوجد لجان من الطالبات القديمات لمساعدة الطالبات الجديدات وتعريفهن على مجتمع الجامعة وخدماتها، ورعاية صحية طارئة في غير أوقات الدوام الرسمي، وبرامج خاصة علاجية لإتقان المهارات الدراسية، وترحب الجامعة باقتراحات الطالبات حول الوجبات، ورحلات ترفيهية وثقافية للطالبات، وتوفر الجامعة وحدة الإسعافات الأولية في كل وحدة

سكنية للطالبات، وتوفر الجامعة روضة أطفال داخلية للأمهات من الطالبات، وخدمات الاستشارات النفسية للطالبات، وبرامج خاصة لرعاية الطالبات المتعثرات، وسكن الطالبات مهيأ للدراسة الفعالة، وغرف خاصة للدراسة و الاستذكار بسكن الطالبات كافتيريا مجهزة بسكن الطالبات، وخدمة الإنترنت بسكن الطالبات، وسكن الطالبات مهيأ ومجهز بالغرف المريحة والمطابخ الصغيرة، وموظفات لتقديم الخدمات الاستشارية بسكن الطالبات، ومركز رياضي مجهز بالأدوات الرياضية لممارسة الأنشطة المتعددة بسكن الطالبات .

– أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الخدمات الطلابية التي تقدمها جامعة الملك فيصل للطالبات تتراوح ما بين جيد جدا (٩٪) من الخدمات وجيد (٥٨٪) من الخدمات.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات تبعاً لمتغير (الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن)". والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
اختبار (ف) للفروق تجاه وجود الخدمات الطلابية الجامعية تبعاً لمتغير (الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن)

المتغيرات	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلية	بين المجموعات	٢	١,١٤٦,٦٠	٥٧٣,٣٠	١,٩١	٠,١٥
	داخل المجموعات	٤١٧	١٢٤,٨٦٤,٩١	٢٩٩,٤٤		
	المجموع	٤١٩	١٢٦,٠١١,٥١			
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٣	١,٨١٤,٦٧	٦٠٤,٨٩	٢,٠٣	٠,١١
	داخل المجموعات	٤١٦	١٢٤,١٩٦,٨٤	٢٩٨,٥٥		
	المجموع	٤١٩	١٢٦,٠١١,٥١			
مكان السكن	بين المجموعات	٢	٥,٣٥١,٢٨	٢,٦٧٥,٦٤	٩,٢٥	٠,٠٠
	داخل المجموعات	٤١٧	١٢٠,٦٦٠,٢٤	٢٨٩,٣٥		
	المجموع	٤١٩	١٢٦,٠١١,٥١			

يشير الجدول رقم (٤) إلى التالي:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه وجود الخدمات الطلابية الجامعية تبعاً لمتغيري الكلية والمستوى الدراسي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه وجود الخدمات الطلابية الجامعية تبعا لمتغير

مكان السكن وقد أوضح اختبار توكي أن سبب الفروق من الطالبات المقيمات في سكن الطالبات. وهذه النتيجة منطقية حيث إنّ الطالبات المقيمات في سكن الطالبات يفتقدن الخدمات الطلابية كما أفادت تقديراتهن عن الخدمات التي مستواها ضعيف وغير متوافرة هي أن سكن الطالبات مهيأ للدراسة الفعالة، وغرف خاصة للدراسة و الاستذكار بسكن الطالبات، وكافتيريا مجهزة بسكن الطالبات، وخدمة الإنترنت بسكن الطالبات، وسكن الطالبات مهيأ ومجهز بالغرف المريحة والمطابخ الصغيرة، وموظفات لتقديم الخدمات الاستشارية بسكن الطالبات، ومركز رياضي مجهز بالأدوات الرياضية لممارسة الأنشطة المتعددة بسكن الطالبات.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلي: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه مستوى الخدمات الطلابية الجامعية التي تقدمها عمادة شؤون الطالبات تبعاً لمتغير (الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن)"؟. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
اختبار (ف) للفروق تجاه مستوى الخدمات الطلابية الجامعية تبعا لمتغير (الكلية، والمستوى الدراسي، ومكان السكن)

المتغيرات	مصادر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الكلية	بين المجموعات	٢	٣,٤٠٥,٩١	١,٧٠٢,٩٦	٢,٣٠	٠,١٠
	داخل المجموعات	٤١٧	٣٠٨,٦٢٠,٤٩	٧٤٠,١٠		
	المجموع	٤١٩	٣١٢,٠٢٦,٤١			
المستوى الدراسي	بين المجموعات	٣	٥,٩٠٧,٩٥	١,٩٦٩,٣٢	٢,٦٨	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤١٦	٣٠٦,١١٨,٤٦	٧٣٥,٨٦		
	المجموع	٤١٩	٣١٢,٠٢٦,٤١			
مكان السكن	بين المجموعات	٢	٧٤٤,٨٩	٣٧٢,٤٤	٠,٥٠	٠,٦١
	داخل المجموعات	٤١٧	٣١١,٢٨١,٥٢	٧٤٦,٤٨		
	المجموع	٤١٩	٣١٢,٠٢٦,٤١			

يشير الجدول رقم (٥) إلى التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه مستوى الخدمات الطلابية الجامعية تبعاً لمتغيري الكلية ومكان السكن.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية تجاه مستوى الخدمات الطلابية الجامعية تبعاً لمتغير

المستوى الدراسي. وقد أشار اختبار توكي إلى أن سبب الفروق ارتفاع متوسط طالبات المستوى الدراسي الثاني عن بقية المتوسطات. وهذه النتيجة أيضا منطقية حيث توضح أن الطالبات في السنة الأولى الجامعية لا يمكنهن تحديد مستوى الخدمات الطلابية المقدمة لهن حيث إنهن حديثات عهد بالجامعة، وفي السنة الثانية يمكنهن البحث عن الخدمات الطلابية للاستفادة منها.

توصيات الدراسة

في ضوء ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائج توصي الباحثتان بالتالي:

- ضرورة توفير خدمات طلابية متكاملة للطالبات داخل أقسام الطالبات يقدم خدماته لجميع الطالبات ومن بينهن طالبات السكن.
- توفير برامج خاصة لرعاية الطالبات المتفوقات والموهوبات.
- تهيئة سكن الطالبات بحيث تتوافر فيه مقومات الإقامة المريحة، وتزويده بالإمكانات الملائمة للتحصيل العلمي السليم.
- ضرورة الاهتمام بالأنشطة الطلابية وضرورة تنوعها، بحيث تحقق التوازن في مظاهر النمو المختلفة، الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والدينية.
- دعم مركز الإرشاد والتوجيه الطلابي بأخصائيات في النواحي التربوية والنفسية والاجتماعية، وتشجيع أعضاء هيئة التدريس للمشاركة للاستفادة من جهودهم وخبراتهم في هذا المجال.

المراجع

أحمد، مروة (١٤٢١هـ). أسباب ضياع وقت الطالب في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٣٨**(٤)، ٣٩-٤١.

الصائغ، محمد حسن (١٤١٣هـ). **التوجيه والإرشاد الطلابي دراسة لنماذج من التجارب العالمية**. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية: مركز البحوث التربوية والنفسية.

الكاظمي، زهير أحمد (١٩٩٠). **المدخل إلى شؤون الطلاب في التعليم العالي، المفهوم – النشاطات – الأسس التنظيمية**. مكة الكرمة: مطابع الصفا.

بوبشيت، الجوهرة ابراهيم (١٤٢٥هـ). العوامل المؤدية إلى تدني المعدل التراكمي للطالبات كما تراها طالبات كلية التربية وكلية العلوم الزراعية والأغذية بجامعة الملك فيصل. **المجلة العلمية جامعة الملك فيصل، ١**(٦)، ٢٤٢-٢٤٤.

جامعة الملك عبدالعزيز (١٤٠٠هـ). **توصيات الندوة الأولى لعمادات شؤون الطلاب في جامعات المملكة**، بجامعة الملك عبد العزيز ٢٨–٣٠ محرم، بجدة.

جامعة الملك فيصل (١٤٠٦هـ). **توصيات الندوة السابعة لعمادات شؤون الطلاب في جامعات المملكة**. واقع الأنشطة الطلابية وتطويرها. ورقة مقدمة للندوة العلمية المنعقدة بجامعة الملك فيصل في الفترة من ٢٨–٣٠ رجب، الإحساء.

جامعة الملك فيصل (١٤٢٢هـ)، **التقرير السنوي لعمادة شؤون الطلاب**. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل.

جامعة الملك فيصل (٢٠٠٧)، **عمادة القبول و التسجيل**. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك فيصل.

عبد الحميد، محمد فايق (١٩٨٥). **اتجاهات الطالبات نحو مشكلات الحياة الجامعية**. القاهرة: مكتبة نهضة الشرق.

عمار، حامد (١٩٩٦). **دراسات في التربية والثقافة – الجامعة بين الرسالة والمؤسسة**. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

عيسى، أحمد عبد الرحمن (١٣٩٩هـ). **سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: دار اللواء للنشر والتوزيع.

معمور، ملا عبد المنان (١٤١٥هـ). **دراسة تقويمية تحليلية لمدى فاعلية برنامج الإرشاد والنفسي والتوجيه المهني لإعداد المرشدين**. جامعة أم القرى: مركز البحوث التربوية والنفسية.

Barker, J. & Willett, T. (2002). **Serving learning student services responds to new accreditation standards.** Retrieved from http://www.Documents and settings/ nice/my documents/students serveses.htm

Broderick, S. (2003). **The significant contribution of student health services to student success.** Retrieved from http:// www.documents and sittings/nice/ my documents/health services documents/students services.htm

Herman, J. (2007). The Crucial role of student affairs professional in the learning process. **New Directions for Student Services,** (117), 65-72.

Hughes, R.L (1999). **Traditions of change student expectations for the other education.** Paper presented at the America educational research association, April, pp 19-23, NY, USA.

Keup, J. R. (2007). Great expectations and ultimate reality check: Voices of students during the transition from high school to college. **NASPA Journal, 44**(1), 3-31.

Massachusetts Collage of Liberal Arts (2005). **Office of student affairs.** Retrieved from http:www.MCLA.student life office of student affairs.htm.

Nancy, J. & Deanna, S. & Florence, M. (1998). **Student development in college, theory, research, and practice.** New York, NY: Jossey-Bass.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين

د.محمد خليفة مفلح
قسم العلوم الإنسانية- كلية العلوم والآداب
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

أ.د. عايد حمدان الهرش
قسم المناهج والتدريس - كلية التربية
جامعة اليرموك

زياد وليد عبابنه
منطقة أبوظبي التعليمية
وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة

أسامة محمد الدلالعة
كلية التربية
جامعة العلوم الماليزية (USM)

الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين

د.محمد خليفة مفلح
قسم العلوم الإنسانية- كلية العلوم والآداب
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

أ.د. عايد حمدان الهرش
قسم المناهج والتدريس- كلية التربية
جامعة اليرموك

زياد وليد عبابنه
منطقة أبوظبي التعليمية
وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة

أسامة محمد الدلالعة
كلية التربية
جامعة العلوم الماليزية (USM)

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الآثار النفسية، والصحية، والاجتماعية لاستخدام المعلمين للإنترنت ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلماً ومعلمة (٢١٠) معلماً و (١٥٠) معلمةً، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة من منطقة أبوظبي التعليمية للعام الدراسي ٢٠٠٧/ ٢٠٠٨ م. وقد قام الباحثون بتصميم أداة لغرض جمع البيانات والإجابة عن التساؤلات بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في المجالين الاجتماعي والنفسي ولصالح الذكور، في حين أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مجال الآثار الصحية، في حين أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الجنس في درجة الاستخدام اليومي والأسبوعي للإنترنت لصالح المعلمين والاستخدام الشهري للإنترنت لصالح المعلمات. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات ذات الصلة بالبحث.

الكلمات المفتاحية: الآثار النفسية، الآثار الصحية، الآثار الاجتماعية، الإنترنت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٢/١٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/٥/١٦م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

The Effect of Psychological, Healthy and Social of Using the Internet from Teachers Perspectives

Dr. Mohammad K. Muflah
Faculty of Science & Arts
Jordan University of Science &Technology

Prof. Ayed H. El-Hersh
Faculty of Education
Yarmouk University

Zyad W. Ababneh
Abu Dhabi Education Zone
Ministry of Education-UAE

Osamah M. Aldalalah
Faculty of Education
University Science Malaysia (USM)

Abstract

This study aimed at investigating the psychological, healthy and social effects of using the Internet from Teachers. The sample of the study consisted of (360) teachers (210 males and 150 females) selected randomly from Abu Dhabi Educational district for the academic year 2007/ 2008 A.D.

The researchers used a questionnaire to collect data after examined its validity and reliability.

The results revealed that there were statistically significant differences due to gender in both social and psychological domains and in favor of males. Whereas; there was no statistically significant differences related to health field. Also, there were statistically significant differences due to gender in using the Internet daily and weekly (in favor of males) and monthly (in favor of males).

There was a number of recommendations related to this study.

Key words: psychological effects, healthy effects, social effects, internet.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمين

د.محمد خليفة مفلح
قسم العلوم الإنسانية- كلية العلوم والآداب
جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية

أ.د. عايد حمدان الهرش
قسم المناهج والتدريس- كلية التربية
جامعة اليرموك

زياد وليد عبابنه
منطقة أبوظبي التعليمية
وزارة التربية والتعليم بالإمارات العربية المتحدة

أسامة محمد الدلالعة
كلية التربية
جامعة العلوم الماليزية (USM)

مقدمة

ساهمت الإنترنت بإحداث تقدم علمي كبير، وثورة معلوماتية هائلة، وذلك لتعدد الخدمات التي تقدمها للمستخدمين متمثلةً بالبريد الإلكتروني، والقوائم البريدية، والمحادثة، والشبكة العنكبوتية، ومجموعات الأخبار، وبروتوكول نقل الملفات، والاتصالات عن بعد (عبابنة، ٢٠٠٣). مما جعل استخداماتها ضرورة حياتية تخدم جميع جوانب الحياة: الزراعية، والصحية، والهندسية، والصناعية، والسياحية، والتجارية، والتعليمية. وغيرها من المجالات (Aldalalah & Foug, 2008).

ويشير عتيق (٢٠٠٠) إلى أن الإنترنت تخدم المجال الاجتماعي لأنها توفر مجالاً للتواصل بين الأشخاص بطرق مختلفة منها: الكتابية (النصية)، والصوتية، والصوتية المرئية. وما توفره الإنترنت من وسائل الراحة والترفيه والتسلية والترويح عن النفس (Stella & Leung, 2003).

كما أشارت القاعود (٢٠٠٦) إلى أن الإنترنت تعطي مجالا للأفراد للتعبير عن آرائهم واتجاهاتهم وبكل حرية وديمقراطية بعيدا عن الضغوط الاجتماعية والسياسية. وفي المجال الاقتصادي قدمت الإنترنت للأفراد القدرة على التسوق من مناطق مختلفة من العالم، وفي نفس الوقت أعطت أصحاب الشركات القدرة على الإعلان عن منتجاتهم من خلالها، حيث حققت ما يعرف بالتجارة الإلكترونية، بالإضافة لتجارة الأسهم والبورصة (الصرن وعبد اللطيف، ٢٠٠٦). وتعدّ الإنترنت تربة خصبة لنشر القيم الدينية والأخلاقية وذلك من خلال إنشاء المواقع الدينية والأخلاقية والتواصل مع الأشخاص لتعزيز هذه القيم (أبوعطية والمشهداني، ٢٠٠٤).

وعلى الرغم من كل ما يميز الإنترنت مصدرًا للمعرفة والتعلم إلا أن لها العديد من السلبيات التي تزيد من تحفظ بعض المؤسسات التعليمية في إدخالها لمؤسساتها، حيث تعد المعلومات المتوافرة على شبكة الإنترنت ليست ذات مصداقية عالية كونها لا تخضع للرقابة (Keltner, 1998). كما ينعكس الإفراط في استخدام الإنترنت على الجوانب السلوكية الاجتماعية للمستخدمين فتجعلهم في عزلة اجتماعية، وتحول دون مشاركتهم في تبادل الآراء وحل المشكلات الأسرية والاجتماعية فيصبح المستخدم منعزلا أسريا واجتماعياً (Fenglin,Linyan, Tieqiao & Xueping, 2007). كما يحدث الإفراط في استخدام الإنترنت متاعب جسمية وإرهاقا نفسياً كبيراً مما ينعكس على الأداء الوظيفي والتعليمي (باكوش، ٢٠٠٧).

وأكد أبو جدي (٢٠٠٤) أن الإنترنت قد تستغل في نشر الرذيلة والفساد الأخلاقي بين الشباب من خلال دخولهم إلى مواقع مشبوهة وغير مرغوب فيها اجتماعياً ودينياً، والمتمثل في ارتياد منتديات الحوار والدردشة، والارتباطات العاطفية بغرض التسلية والتلاعب بعواطف الآخرين حيث يخفون الاسم، والعمر، والحالة الاجتماعية، والجنسية. فالغالبية منهم يعيش في عالم الخيال وما يصحبه من إرهاق، وتشويش في الأفكار، والنرفزة السريعة، وفقدان مهارات الاتصال، والانطواء، واللامبالاة ، والقلق النفسي، وضعف التركيز، والكبت النفسي، وتظهر حالة من الأرق والانفصال النفسي، والعيش وسط الأوهام وبناء العلاقات الخيالية.

ويشعر مستخدم الإنترنت بأنه في حالة قلق وتوتر حين يفصل الكمبيوتر عن الإنترنت، في حين يشعر بسعادة بالغة وراحة نفسية حين يعود إلى استخدامه، كما أنه في حالة ترقب دائم لفترة الاستخدام القادمة، ولا يشعر المستخدم بالوقت حين يكون على الشبكة، وقد تسبب الكثير من المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والعملية. ويحتاج مستخدم الإنترنت إلى فترات أطول وأطول من الاستخدام؛ ليشبع رغبته كما أن جميع محاولاته للإقلاع عن الاستخدام المفرط تبوء بالفشل، وكثيرًا ما تستخدم الإنترنت وسيلة للهروب من مشكلاته الخاصة، (فرح، ٢٠٠٤) .

ويشير جاردنر (Gardner, 2000) إلى أن الاستخدام المفرط للإنترنت والمتكرر لفترة طويلة، يؤثر في الصحة، والعلاقات الاجتماعية، والنفقات المادية، وقد يتعرض البعض للفصل من الوظيفة، أو الطرد من الجامعة، أو حدوث الخلافات بين الأزواج. ويشير دانفورث (Denforth, 2003) إلى أن هناك عددا كبيرا من مستخدمي الانترنت يسرفون في استخدامها مما يؤثر ذلك في حياتهم الشخصية بمجالاتها المختلفة.

ويعد الإنترنت سلاحا ذا حدين، فكما للإنترنت من إيجابيات كثيرة ومتعددة إلا أن الاستخدام المفرط للإنترنت محفوف بالسلبيات .(Tsai & Lin, 2001)، فقد لوحظ تزايد الآثار السلبية الصحية على مستخدمي الإنترنت، وخاصة من فئة الشباب الذين يقضون اغلب أوقاتهم في مقاهي الإنترنت أو منازلهم خلف شاشات الحاسوب، (عبد الحكيم، ٢٠٠٦)، إذ يعانون من الآم في أسفل الظهر تعود غالباً للاستعمال السيئ للفقرات القطنية ومفصلي الحوض، والجلوس خلف المكتب أو خلف شاشة الحاسوب لفترات طويلة بشكل يومي أو شبه يومي؛ مما يؤدي إلى زيادة الجهد العضلي لمختلف عضلات الظهر، وأربطة الحوض وضعف وإرهاق عضلات الأطراف العليا وانحناء او تقوس الظهر، مما يقلل من نشاط الإنسان، وقد يصاب بعاهة مستديمة، كالإصابة بالدسك أو تصلب الساقين أو تقرحات في الأصابع والأيدي. كما أنه يُحْدِث ضغطًا على الجذور العصبية، ومعظم المفاصل تتأثر بطريقة الجلوس أمام الحاسوب، ويَعدّ الورك ومفصل الركبة من أكثر المفاصل تأثراً جرّاء الجلوس لفترات طويلة أمام الحاسوب (Scherer, 1997).

ومن الآثار السلبية الصحية على مستخدمي الإنترنت إرهاق العين وما يعرف بالإجهاد البصري وذلك بسبب الإشعاعات المنبعثة من الكمبيوتر(مساعدة، ٢٠٠٦)، كما أن الأشخاص الذين يقضون ساعتين فأكثر على الحاسوب يوميا هم من المعرضين لأمراض العين، التي منها مرض (متلازمة الحاسوب البصرية)، أو البعض من أعراضه، علماً أنهم لا يعلمون ذلك. يعد مرض متلازمة الحاسوب البصرية من الأمراض التي يعاني منها غالبية الأشخاص الذين يستخدمون الحاسوب يوميا لساعات طويلة، ومن أعراض المرض الشعور بجفاف وتهيج العينين، وقد يكون الجفاف مصحوباً بحكة ودموع، وصعوبة في التركيز والرؤية بوضوح أثناء ممارسة القراءة، بحيث يتم رؤية الحروف أكبر أو أصغر مما هي عليه فعلاً في بعض الأحيان بالإضافة الى الصداع، والإرهاق، والشعور بثقل بالجفون وارتخائها,Solorzano) .Bommarito & Burastero, 2000)

وأجرت الدركزلي (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن إيجابيات وسلبيات استخدام الإنترنت، وقد قسمت السلبيات إلى قسمين: سلبيات صحية: حيث أشارت إلى أنه نتيجة لقرب المستخدم من الشاشة فهو يتعرض للإشعاعات من شاشة الحاسوب التي تتسبب في إجهاد العينين، كما أن الجلوس لفترات طويلة أمام جهاز الحاسوب يسبب على المدى البعيد الكثير من المشكلات الصحية وأهمها ألم الظهر والعمود الفقري وما له من مضاعفات.

أما السلبيات الاجتماعية: فمنها استخدام الانترنت في نشر الرذيلة والفساد الأخلاقي

وبخاصة لدى المراهقين والشباب، ممّا يؤثر سلبا في مستقبلهم الأخلاقي والدراسي والوظيفي، كما أن قضاء وقت طويل على الإنترنت له آثار سلبية في العلاقات الاجتماعية والإنسانية مع الآخرين.

وتؤكد دراسة قام بإجرائها كل من: كراوت وباترسون ولندمارك وكيسلر وموكوفاضيا وسهورليس (Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukophadhyay & Scherlis, 1998) الكشف عن الآثار السلبية الناتجة عن الاستخدام الكثيف للإنترنت على البناء العاطفي السوي وعلى المشاركة الاجتماعية للذين يستخدمون الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) فرداً من (٧٣) عائلة أمريكية ممن لم يمض على اشتراكهم في الإنترنت أكثر من سنتين، إذ أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاستخدام الكثيف للإنترنت يقلل قنوات الحوار بين أعضاء الأسرة الواحدة، ويقلص عدد الأصدقاء، ويرفع حالة الاكتئاب والوحدة لدى المستخدمين.

كما أجرت رو (Row, 2000) دراسة حول استخدام الإنترنت بوصفها ظاهرة اجتماعية متطورة على عينة مؤلفة من (٤١١٣) شخصاً بالغاً بعمر (١٨) سنة فما فوق. ووجدت أن ٥٥٪ من المشاركين يستخدمون الإنترنت وأن ٣٦٪ منهم كانوا يقضون (٥) ساعات أو أكثر أسبوعياً على الإنترنت. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هؤلاء الأشخاص أصبحوا يقضون وقتاً أقل في الحديث على الهاتف ومع الأسرة والأصدقاء. وأنهم غالباً ما كانوا يشعرون بالإحباط والقلق والاكتئاب، وأن أكثر من ٢٥٪ منهم قد أشاروا إلى نقص في الأنشطة الاجتماعية؛ وذلك لانشغالهم بالاتصالات والتفاعلات التي يقومون بها على الإنترنت.

حاولت دراسة الكندري والقشعان (٢٠٠١) إبراز الجوانب والتأثيرات الاجتماعية المترتبة على استخدام الإنترنت، كما هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام هذه التكنولوجيا في العزلة الاجتماعية التي تعتبر بعدا من أبعاد الاقتراب الاجتماعي، حيث تمثلت عينة الدراسة بطلبة من جامعة الكويت، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في متوسط عدد ساعات استخدام الإنترنت لصالح الذكور، وكذلك إلى وجود علاقة طردية بين المدة الزمنية لاستخدام الإنترنت وبين العزلة الاجتماعية.

وأجرت النمرات (٢٠٠٢) دراسة هدفت لفحص العلاقة بين مدة استخدام الإنترنت ودرجة الاكتئاب لدى طلبة الجامعة. استخدمت الباحثة صورة معربة لقائمة (Beck) للاكتئاب بعد أن استخرجت لها دلالات صدق وثبات ملائمة. وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالبٍ وطالبةً (٢٧٦) طالباً (٢٢٤) طالبة من مختلف التخصصات في جامعتي

اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية ممن اعتادوا استخدام الإنترنت، وقد أظهرت النتائج أن هناك مستوى مرتفعا من الاكتئاب لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب تعزى لمدة استخدام الإنترنت وللجنس إذ كانت الإناث أكثر اكتئابا من الذكور، والطلبة الذين استخدموا الإنترنت بشكل كبير أو متوسط كانوا أكثر اكتئاباً ممن كان استخدامهم للإنترنت قليل، وأوصت الباحثة بضرورة التوعية بالآثار السلبية للإنترنت.

وقام أمين (٢٠٠٣) بدراسة على عينة شملت (٤٠٠) طالب وطالبة من جامعات القاهرة، والمنصورة، والأزهر، والجامعة الأمريكية بالقاهرة. ومما كشفت عنه الدراسة أن حوالي (٧٤٪) من الشباب يعتقدون أن هناك مخاطر أخلاقية للإنترنت، وأن استخدام الشباب هذه التقنية سلبي إلى حد كبير، يساعد على الإباحية والمحادثة والانضمام إلى جماعات عالمية مشبوهة.

قام منصور (٢٠٠٤) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام الإنترنت لدى عينة من طلبة جامعة البحرين مكونة من (٣٣٠) طالبا وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها أن الدافع الأول لاستخدام الإنترنت كان طلب المعرفة، يلي ذلك المتعة والترويح ، ثم تكوين علاقات اجتماعية. كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق في دوافع الاستخدام تعزى لمتغير الجنس، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مجال المعلومات تعزى لمتغير الكلية لصالح طلبة كلية التربية، في حين كانت هناك فروق دالة إحصائيا في مجال الاندماج الاجتماعي تعزى لمتغير مدة الاستخدام، ولصالح مستخدمي الإنترنت أكثر من ثلاث سنوات، كما كشفت الدراسة أن (٨٥٪) من مستخدمي الإنترنت راضون عن نتائج استخدامهم للإنترنت.

وسعت دراسة شفرد وإدلمان (Shepherd & Edelmann, 2005) إلى الكشف عن العلاقة بين استعمال الإنترنت والقلق الاجتماعي، والقلق العام والاكتئاب، وقد تم استخدام أربعة مقاييس هي: مقياس الرهاب الاجتماعي، ومقياس اختبار قوة الأنا، ومقياس القلق والاكتئاب الخاص بأحد المستشفيات، والاستبيانة المتعلقة بأسباب استعمال الإنترنت. تكونت عينة الدراسة من (١٦٩) طالبا جامعيا (١٢٤) من الإناث و(٤٥) من الذكور وأعمارهم بين (١٨–٦٢).بمتوسط ٢٦ سنة. حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة الذين يعانون من القلق الاجتماعي يندمجون في التفاعل عن طريق الإنترنت وذلك بديلاً للتفاعل وجها لوجه، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة بين القلق الاجتماعي وانخفاض قوة الأنا

والاكتئاب وبين استعمال الإنترنت لغرض الهروب الاجتماعي، كما وجدت علاقات مهمة بين انخفاض قوة الأنا والقلق والاكتئاب والخوف الاجتماعي.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكله الدراسة من أن الاستخدام المتزايد للإنترنت والأدوات الإلكترونية قد يؤثر بشكل أو بآخر في المعلم صحيا ونفسيا واجتماعيا، حيث أشارت الزيد (٢٠٠١) إلى أن دولة الإمارات العربية تحتل المركز الأول عربيا في استخدام الإنترنت الذي بلغ في سنه ٢٠٠١ أكثر من ٢,٤١ مليون مستخدم بنسبة تزيد على ٥٠ بالمائة من إجمالي سكان الدولة، ونظرا لقلة الدراسات التي تناولت الآثار الصحية والنفسية والاجتماعية التي قد تحدث على صحة المستخدم في دولة الإمارات العربية المتحدة وبخاصة المعلمون –حسب علم الباحثين – رغب الباحثون بإجراء هذه الدراسة للوقوف على الآثار الصحية والنفسية والاجتماعية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت في منطقة أبوظبي التعليمية، كما هدفت إلى التعرف إلى الفروق في الاستخدام بين المعلمين والمعلمات.

أسئلة الدراسة

جاءت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما مدى استخدام عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) للإنترنت ؟

٢– ما الآثار النفسية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت؟

٣– ما الآثار الصحية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت ؟

٤– ما الآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت ؟

٥– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت باختلاف الجنس؟.

٦– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت تعزى إلى مدة الاستخدام؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من أنها دراسة علمية ضرورية فرضتها الحاجات الملحة لإبراز الجوانب السلبية للإنترنت وكيفية الحد منها والتنبيه عليها قبل استفحالها سيما وأن المعلمين يمثلون شريحة فعالة مهمة في تربية أجيال الأمة، وقد تسهم هذه الدراسة في مساعدة المختصين بوضع خطط وقائية وعلاجية مناسبة تقوم على التوعية والتثقيف للاستخدام المناسب والإيجابي للانترنت، كما ستساعد في وضع استراتيجيات تعمل على الحد من الوقوع في هذه الآثار السلبية ومن ثمّ ستساهم في تحسين وتطوير العملية التعليمية.

محددات الدراسة

– اقتصرت هذه الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات المستخدمين للإنترنت في منطقة أبو ظبي التعليمية للعام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).

– اقتصرت الدراسة على تقديرات المعلمين و المعلمات للآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدامهم الإنترنت.

التعريفات الإجرائية

مدى استخدام الإنترنت: هي المدة الزمنية التي يستخدم فيها المعلمون والمعلمات الإنترنت للحصول على المعرفة التي يحتاجونها، وتقاس بدرجة تقدير أفراد عينة الدراسة على الاستبانة، وحسب المدة الزمنية التي يستخدم فيها المعلم أو المعلمة الإنترنت يوميا أو أسبوعيا أو شهريا.

الآثار النفسية والصحية والاجتماعية: هي الأضرار التي قد تلحق بأفراد عينة الدراسة، وتؤثر فيهم نفسياً وصحياً واجتماعياً نتيجة استخدامهم المتواصل للإنترنت والذي ينتج عنه بعض الآلام في الظهر والعينين والأطراف والانعزال الاجتماعي وقلة مشاركة الآخرين ممّا يؤدي إلى اضطرابات نفسية كالأرق والاكتئاب لدى المستخدم نتيجة للاستخدام الزائد والمفرط للإنترنت والجلوس مدّة طويلة أمام شاشة الحاسوب والتي تقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة لكل فقرة من فقرات أداة الدراسة (الاستبانة)، والمتمثلة بالتدريج الخماسي (١ – ٥)، حيث يمثل (١) درجة قليلة جداً، و (٥) درجة كبيرة جداً.

المعلمون: هم جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة، بمنطقة أبوظبي التعليمية بوظيفة معلم وتشمل (الذكور والإناث) للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات التابعين لمنطقة أبوظبي التعليمية للعام الدراسي (٢٠٠٧/ ٢٠٠٨)، وقد بلغ مجتمع الدراسة (١٩٠٦) معلم و (٢٨٣٦) معلمةً. وقد تم اختيار مجتمع الدراسة بالطريقة المتيسرة كون أحد الباحثين يعمل مدرسا ضمن منطقة أبو ظبي التعليمية. تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) معلمة و (٢١٠) معلم، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، الجدول رقم (١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١)
التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢١٠	٪٥٨,٣
	إناث	١٥٠	٪٤١,٧
المجموع		٣٦٠	٪١٠٠

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون ببناء وتطوير استبانة مستنيرين بآراء المختصين ومستندين إلى خبرتهم واطلاعهم على الأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من قسمين، هما:

القسم الأول: المعلومات العامة، وتضمنت:

– مدة الاستخدام (يومي، أسبوعي، شهري)

–عدد ساعات الاستخدام اليومي للإنترنت.

–سؤال هل أنت مستخدم للإنترنت في المنزل؟.

القسم الثاني: أداة الدراسة التي اشتملت على ثلاثة مجالات، هي:

المجال الأول: الآثار النفسية لاستخدام الإنترنت: يشمل هذا القسم على (١٠) فقرات تناولت الآثار النفسية لاستخدام المعلمين للإنترنت.

المجال الثاني: الآثار الصحية لاستخدام الإنترنت: ويشمل هذا القسم (١٩) فقرة تناولت الآثار الصحية لاستخدام المعلمين للإنترنت.

المجال الثالث: الآثار الاجتماعية لاستخدام الإنترنت: يشمل هذا القسم (١٤) فقرة تناولت الآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمين للإنترنت.

وكانت الإجابة عن فقرات الاستبانة في كل مجالات الدراسة النفسية، والصحية

والاجتماعية، متدرجة على كل فقرة من فقرات المقياس وفقا لتدريج ليكرت الخماسي (١-٥)، وقد أعطيت الفقرات الدرجات الآتية: كبيرة جدا (٥)، كبيرة (٤)، متوسطة (٣)، قليلة (٢)، قليلة جدا (١)، واعتمد الباحثون للكشف عن مدى الاستخدام، الفقرة التي تكشف عن الاستخدام اليومي، والأسبوعي، والشهري للإنترنت.

صدق الأداة

وللتأكد من صدق محتوى الأداة قام الباحثون بعرض الأداة على أربعة محكمين من المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، وواحد في المناهج وطرق التدريس، ومحكمين في علوم الحاسوب، ومحكمين قي القياس والتقويم، وأربعة محكمين في علم النفس، في جامعة اليرموك. كما عرضت الاستبانة على من أطباء جراحة العظام وأطباء أمراض العيون في مستشفى الملك المؤسس عبدا لله الجامعي وهو مستشفى تعليمي وتم الأخذ بآراء الأطباء الذين هم أساتذة أكاديميون يعملون في كلية الطب في جامعة العلوم والتكنولوجيا الأردنية. وتم الأخذ بالاقتراحات التي أجمع عليها (٨٠٪) من المحكمين، فحذف الباحثون عدداً من الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها مكررة، وبلغت فقرتين، فقرة رقم (٦) في المجال النفسي وفقرة رقم (١٢) في المجال الاجتماعي، وحذفت الفقرات التي أجمع المحكمون على عدم علاقتها بأهداف الدراسة وقد بلغت (٣) فقرات. كما أجمع المحكمون على إضافة (٤) فقرات، فقرة رقم (٣) في المجال النفسي وفقرة رقم (٨) في المجال الاجتماعي والفقرتين رقم (٧،٩) في المجال الصحي بالإضافة لتعديل بعضها لغويا وبلغت (٥) فقرات، وإعادة صياغة الفقرتين (٢،٥) في المجال النفسي وفقرة رقم (٤) في المجال الاجتماعي، والفقرتين رقم (١٣، ١٧) في المجال الصحي بحيث أصبح عدد فقرات الاستبانة (٤٣) فقرة.

ثبات الأداة

وللتأكد من ثبات الأداة، قام الباحثون بحساب معامل ثبات الأداة بطريقتين: الطريقة الأولى، وهي طريقة الإعادة (Test- Retest) إذ طبقت الأداة على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة، وعددها (٣٠) معلماً ومعلمة، وكان ذلك على فترتين زمنيتين يفصل بينهما أسبوعان، وكان معامل الثبات لمجال الآثار النفسية (٨٢٪) كما بلغ معامل ثبات مجال الآثار الاجتماعية (٨٢٪) ومجال الآثار الصحية (٨٤٪)، وللأداة ككل (٨٦٪). الطريقة الثانية تم فيها حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وكان

معامل الثبات لمجال الآثار النفسية (٧٧٪) كما بلغ معامل ثبات مجال الآثار الاجتماعية (٧٧٪)، ولمجال الآثار الصحية (٨٣٪)، وللأداة ككل (٨٥٪) وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

متغيرات الدراسة

اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة

١- استخدام الإنترنت، وله ثلاثة مستويات: (يومياً، أسبوعياً، شهريا).

٢- الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).

المتغير التابع: درجة تقدير أفراد العينة لأداة الدراسة المتمثلة في:

١- الآثار النفسية.

٢- الآثار الصحية.

٣- الآثار الاجتماعية.

إجراءات التنفيذ

لتسهيل مهمة الباحثين في توزيع الاستبانات على عينة الدراسة في مدارس أبو ظبي الحكومية، والحصول على أعداد المعلمين والمعلمات تم أخذ كتاب (تسهيل مهمة) من إدارة مدرسة التفوق للتعليم الأساسي.

وبعد ذلك وزعت الاستبانات على أفراد عينة الدراسة من خلال المقابلة الشخصية لهم في المدارس، وبعدها جمعت الاستبانات بالتعاون مع كل مدرسة من المدارس المعنية في هذه الدراسة، واستغرقت عملية توزيع الاستبانات وجمعها ثلاثة أسابيع تقريبا، أخيراً تم تفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب وانتقاء المعالجات والتحليلات والاختبارات الإحصائية اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، والخروج بعد ذلك بالنتائج وتقديمها بشكل يسهل على القارئ فهمها، وصولاً إلى الاستنتاجات والتوصيات بالاعتماد على النتائج.

المعالجات الإحصائية

استخدم الباحثون رزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) في معالجة البيانات التي فرغت من الاستبانات للإجابة عن أسئلة الدراسة، كما قام الباحثون باستخراج

التكرارات والنسب المئوية لمعرفة مدى استخدام عينة الدراسة للإنترنت، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت على عينة الدراسة. ولكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار «ت».

ولتفسير استجابات أفراد الدراسة تم استخدام التدرج الإحصائي التالي:

- ١,٥٥- اقل من ١,٥ بدرجة قليلة جدا
- ١,٥- اقل من ٢,٥ بدرجة قليلة
- ٢,٥- اقل من ٣,٥ بدرجة متوسطة
- ٣,٥- اقل من ٤,٥ بدرجة كبيرة
- ٤,٥- ٥ درجة كبيرة جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما مدى استخدام عينة الدراسة (المعلمين والمعلمات) للإنترنت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى استخدام الإنترنت من قبل عينة الدراسة والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية لعينة الدراسة حسب استخدام الإنترنت

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة المئوية	متوسط الاستخدام بالساعات
استخدم الإنترنت	يوميا	١٤٠	٪٣٨,٩	٣,٤٠
	أسبوعيا	١٠٠	٪٢٧,٨	٣,٢٠
	شهريا	١٢٠	٪٣٣,٣	٢
	المجموع	٣٦٠	٪١٠٠	

يلاحظ من الجدول رقم (٢) أن أكبر نسبة من المعلمين والمعلمات يستخدمون الإنترنت يوميا، إذ بلغت نسبة الاستخدام (٣٨,٩٪) يوميا، وبمعدل ساعات (٣,٤٠) ساعة يومياً، ثم جاء استخدام الإنترنت شهرياً بنسبة مئوية بلغت (٣٣,٣٪)، وبمعدل ساعتين شهرياً، في حين حصل استخدام الإنترنت أسبوعيا على نسبة مئوية بلغت (٢٧,٨٪)، وبمعدل (٣,٢٠) ساعات أسبوعيا.

يعزو الباحثون هذه النتيجة إلى اهتمام المعلمين والمعلمات المتزايد بالإنترنت وتوظيفها في

العملية التعليمية التعلمية التي يمارسونها داخل الغرفة الصفية وخارجها نتيجة لتوجيهات وزارة التربية والتعليم في الإمارات العربية المتحدة وتشجيعها المعلمين والمعلمات على توظيف الإنترنت في العملية التعليمية كمصادر تعليمية متنوعة تساعد على تحسين أساليب التدريس مما سينعكس إيجابا على تحصيل الطلبة، كما تسهم في توفير بيئة تعليمية غنية تساعد على ملء وقت الفراغ لدى المعلمين والمعلمات خارج أوقات الدوام الرسمي خاصة لتوافر الإنترنت في المنازل في دولة الإمارات العربية المتحدة مقابل مبلغ زهيد.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما الآثار النفسية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار النفسية المترتبة على استخدام المعلمين للإنترنت، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار النفسية لاستخدام المعلمين للإنترنت مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٥	الأرق وقلة النوم	٤,٥٧	٠,٩٠٠	كبيرة جدا
٢	٦	الانعزال والاكتئاب	٤,٤٤	٠,٩٥٠	كبيرة
٣	٧	العيش وسط الأوهام والعلاقات الخيالية	٣,٥٦	١,١٩	=
٤	٢	عدم مجاملة الناس ومشاركتهم في مناسباتهم	٣,٠٤	١,٣٧	متوسطة
٥	٨	مضيعة الوقت	٢,٣٩	١,١٨	قليلة
٦	٣	قلة النشاط والميل إلى الكسل	٢,٣٣	١,١٦	=
٧	٤	القلق وعدم الراحة	٢,٢٢	١,٢٢	=
٨	٩	أفكار غير منضمة و مشوشة	٢,٠٩	١,٣٠	=
٩	١	النرفزة السريعة	١,٨٣	١,٠٧	=
١٠	١٠	تعلم الكذب عند التخاطب وحوار الآخرين	١,٥٦	٠,٩٦٠	=
		الكلي	٢,٨٠	٠,٤١٠	متوسطة

يبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار النفسية لاستخدام المعلمين للإنترنت، فقد جاءت الفقرة رقم (٥) التي تنص على الأرق وقلة النوم في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٧)، وانحراف معياري (٠,٩٠)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٦) التي تنص على الانعزال والاكتئاب بمتوسط حسابي بلغ (٤,٤٤)، وبانحراف معياري (٠,٩٥)، في حين جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها تعلم الكذب عند التخاطب وحوار الآخرين في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٥٦)، وانحراف

معياري (٠,٩٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للآثار النفسية ككل (٢,٨٠)، وبانحراف معياري (٠,٤١). أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الآثار النفسية لاستخدام المعلمين للإنترنت في منطقة أبوظبي التعليمية متوسطة، وتعزى هذه النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٣) إلى أن طبيعة الجو الحار والرطب ، يفرض على المعلمين العيش في أماكن مكيفة، يتوفر فيها الإنترنت (٢٤) ساعة وبخاصة في المنازل وباشتراكات شهرية غير مكلفة ماديا، لذا يعد الاستخدام للإنترنت من قبل المعلمين في مجالات عديدة ومنها التخاطب والدردشة والتصفح، مما يؤثر سلبا في حالاتهم النفسية لطول الوقت المنقضي في استخدام الإنترنت، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Row, 2000؛ الكندي والقشعان، ٢٠٠١).

أما فيما يتعلق بالاثار النفسية لاستخدام المعلمات للإنترنت فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار النفسية لاستخدام المعلمات للإنترنت مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٥	الأرق وقلة النوم	٤,٣٣	١,١٧	كبيرة
٢	٤	القلق وعدم الراحة	٣,٠٥	١,٣٩	متوسطة
٣	١٠	تعلم الكذب عند التخاطب وحوار الآخرين	٣,٠٣	١,٦٧	=
٤	٣	قلة النشاط والميل إلى الكسل	٢,٧٩	١,٢٩	=
٥	٢	عدم مجاملة الناس ومشاركتهم في مناسباتهم	٢,٤٦	١,١٦	قليلة
٦	٦	الانعزال والاكتئاب	٢,٢٩	١,٣١	=
٧	٨	مضيعة للوقت	٢,٢٤	٠,٩٩	=
٨	١	النرفزة السريعة	٢,١٧	١,٢٢	=
٩	٩	أفكار غير منظمة ومشوشة	١,٧٨	١,١٥	=
١٠	٧	العيش وسط الأوهام والعلاقات الخيالية	١,٦٥	١,٠٠	=
		الكلي	٢,٥٨	٠,٣٩	متوسطة

يبين الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار النفسية لاستخدام المعلمات للإنترنت، فقد جاءت الفقرة رقم (٥) التي تنص على الأرق وقلة النوم في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٣)، وانحراف معياري (١,١٧)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٤) التي تنص على القلق وعدم الراحة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٥)، وبانحراف معياري (١,٣٩)، في حين جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها العيش وسط الأوهام والعلاقات الخيالية في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٦٥)، وانحراف معياري (١,٠٠)، وبلغ المتوسط الحسابي للآثار النفسية ككل (٢,٥٨)، وبانحراف معياري (٠,٣٩). كما أظهرت

نتائج الدراسة أن درجة الآثار النفسية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت في منطقة أبو ظبي التعليمية هي بدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٤) بأن الأعباء المنزلية المطلوبة من المعلمات بالإضافة للعمل في المدرسة، ومتابعة الأولاد دراسياً وأسرياً يجعل تقدير درجة الآثار النفسية لاستخدام المعلمات للإنترنت بدرجة متوسطة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من (Row, 2000؛ الكندي والقشعان، ٢٠٠١). التي أظهرت دراسة كل منهم أن الاستخدام الكثير للإنترنت يظهر حالة من الأرق. وتختلف مع دراسة النمرات (٢٠٠٢) التي أظهرت نتائج دراسته بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاكتئاب تعزى لمدة استخدام الإنترنت إذ كانت الإناث أكثر اكتئابا من الذكور.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما الآثار الصحية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الصحية المترتبة على استخدام المعلمين للإنترنت، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الصحية لاستخدام المعلمين للإنترنت مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١٨	تعب في العيون	٤,٦٥	٠,٩٣	كبيرة جدا
٢	١٧	توتر وإجهاد عضلات العين نتيجة التركيز الطويل	٤,٥٦	١,٠٧	=
٣	١٦	صداع في الرأس	٤,٤٤	١,١٦	كبيرة
٤	٢	آلام في أسفل الظهر	٤,٢٠	١,١٢	=
٥	١٢	إرهاق في عضلات الذراعين	٤,٠٤	١,٥٣	=
٦	٥	إرهاق في عضلات الأطراف السفلى	٣,٩٢	١,٤١	=
٧	٦	آلام في الرقبة	٣,٥٠	١,٦٩	=
٨	٣	آلام في العمود الفقري	٣,٢٨	١,٠٥	متوسطة
٩	١٩	ضعف في التركيز	٣,٠٤	١,٤٧	=
١٠	٤	شد في الأكتاف	٢,٧٨	١,١١	=
١١	١١	زيادة الجهد العضلي في أربطة الحوض	٢,٧٥	١,٢٠	=
١٢	١٣	زيادة في الوزن	٢,٦٤	١,٢٥	=
١٣	١	زيادة الجهد لعضلات الظهر	٢,٥٥	١,٢١	=
١٤	٩	آلام في الورك	٢,٣١	١,٠١	قليلة
١٥	١٠	آلام في مفصل الركبة	٢,٢١	١,٢٦	=
١٦	١٥	تشنج بالعضلات	١,٩٧	١,٤٣	=
١٧	١٤	التعرض للإصابة بالدسك	١,٨٢	١,٣٨	=

تابع الجدول رقم (٥)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٨	٨	آلام في الرسغ العظمي	١,٥٧	١,١٠	=
١٩	٧	الوخز الخفيف في أصابع الأيدي	١,٥٤	٠,٩٨	=
		الكلي	٣,٠٣	٠,٣٤	متوسطة

يبين الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الصحية لاستخدام المعلمين للإنترنت، حيث جاءت الفقرة رقم (١٨) التي تنص على تعب في العيون في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٩٣)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (١٧) التي تنص على توتر وإجهاد عضلات العين نتيجة التركيز الطويل بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٦)، وبانحراف معياري (١,٠٧٥)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١٦) والتي تنص على صداع في الرأس وبمتوسط حسابي (٤,٤٤) وبانحراف معياري (١,١٦)، في حين جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها الوخز الخفيف في أصابع الأيدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي للآثار النفسية ككل (٣,٠٣)، وبانحراف معياري (٠,٣٤).

أما فيما يتعلق بالاثار الصحية لاستخدام المعلمات للإنترنت فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الصحية لاستخدام المعلمات للإنترنت مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	١٨	تعب في العيون	٤,٦٣	٠,٩٢	كبيرة جدا
٢	١٧	توتر وإجهاد عضلات العين نتيجة التركيز الطويل	٤,٥٥	١,٠٤	=
٣	١٦	صداع في الرأس	٤,٥١	١,٠٦	=
٤	٢	آلام في أسفل الظهر	٤,٠٣	١,٢٨	كبيرة
٥	١٢	إرهاق في عضلات الذراعين	٤,٠٣	١,٤٨	=
٦	١٩	ضعف في التركيز	٣,٢٧	١,٤٤	متوسطة
٧	٣	آلام في العمود الفقري	٣,٢٣	١,١٥	=
٨	٥	إرهاق في عضلات الأطراف السفلى	٢,٩٩	١,٢٥	=
٩	٤	شد في الأكتاف	٢,٩٣	٨٠.	=
١٠	١٥	تشنج بالعضلات	٢,٦٩	١,٧٧	=
١١	١١	زيادة الجهد العضلي في أربطة الحوض	٢,٦٥	١,٣٠	=
١٢	١٣	زيادة في الوزن	٢,٥٨	١,٣٢	=

تابع الجدول رقم (٦)

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١٣	١٠	آلام في مفصل الركبة	٢,٥٦	١,٦٤	=
١٤	٦	آلام في الرقبة	٢,٤٩	١,٧١	قليلة
١٥	١	زيادة الجهد لعضلات الظهر	٢,٤٧	١,٢١	=
١٦	٩	آلام في الورك	٢,١٤	١,٣٧	=
١٧	٨	آلام في الرسغ العظمي	١,٦٥	١,٣٠	=
١٨	١٤	التعرض للإصابة بالدسك	١,٥٥	١,٢١	=
١٩	٧	الوخز الخفيف في أصابع الأيادي	١,٤٦	٠,٩٦	=
		الكلي	٣,٠٢	٠,٣٠	متوسطة

يبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الصحية لاستخدام المعلمات للإنترنت، إذ جاءت الفقرة رقم (١٨) التي تنص على تعب في العيون في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٣)، وانحراف معياري (٢٩,٠)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (١٧) التي تنص على توتر وإجهاد عضلات العين نتيجة التركيز الطويل بمتوسط حسابي بلغ (٤,٥٥)، وبانحراف معياري (١,٠٤)، تلتها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (١٦) التي تنص على صداع في الرأس وبمتوسط حسابي (٤,٥١) وبانحراف معياري (١,٠٦)، في حين جاءت الفقرة رقم (٧) ونصها الوخز الخفيف في أصابع الأيدي في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٤٦)، وانحراف معياري (٠,٩٦)، وبلغ المتوسط الحسابي للآثار النفسية ككل (٣,٠٢)، وبانحراف معياري (٠,٣٠). كما أظهرت نتائج الدراسة أن الآثار الصحية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت بلغت درجة متوسطة، كما هو مبين في الجدول رقم (٥) والجدول رقم (٦)، وأن أبرز هذه الآثار تعب في العيون، وإجهاد في عضلات العين، وصداع في الرأس وآلام في أسفل الظهر، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (المساعدة، ٢٠٠٦) و(الدركزلي، ١٩٩٧)، التي أظهرت أنه نتيجة قرب المستخدم من شاشة الحاسوب يتعرض للإشعاعات التي تتسبب بإجهاد العينين، بالإضافة إلى مشكلات صحية أخرى (ألم الظهر والعمود الفقري)، وتعزى هذه النتائج إلى الاستخدام المطول من قبل المعلمات للإنترنت خاصة أن ذلك يتطلب من المستخدم قلة رمش العينين؛ مما يسبب جفافها واحمرارها وإجهادها.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشتها

نص هذا السؤال على: ما الآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية المترتبة على استخدام المعلمين للإنترنت، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمين للإنترنت مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٨	ضعف في العلاقات الاجتماعية وقلة مشاركة الآخرين	٤,٦٥	٠,٩٣	كبيرة جدا
٢	٩	خلافات مع الزوج (الزوجة)	٤,٢٣	١,٢١	كبيرة
٣	١	التهرب من زيارة الأصدقاء	٤,١٦	١,٤٤	=
٤	١٣	الوقت غير متاح لزيارة الأصدقاء	٤,١٠	١,١٢	=
٥	١٤	خلافات مع الزملاء والأقران	٣,٩٦	١,٣٧	=
٦	٣	الميل نحو الانعزال والوحدوية	٣,٥٢	١,٣٩	=
٧	٢	عدم تحمل الأصوات والضوضاء	٣,٣٠	١,٤٢	متوسطة
٨	٥	عدم متابعة الأخبار المحلية والعالمية	٣,٢٣	١,٣٠	=
٩	١٢	عدم الرعاية الكافية للأولاد ومتابعة وضعهم الدراسي	٣,١١	١,٧٩	=
١٠	٤	استخدامات الـ Internet السلبية تؤدي للانحراف	٣,٠٠	١,٣٥	=
١١	٦	تكوين صداقات غير واقعية من خلال المنتديات وبرامج الحوار	٢,٣٣	١,٣١	قليلة
١٢	٧	ضعف في مهارات الاتصال الاجتماعية	٢,٢٣	١,٠٥	=
١٣	١١	ألاحظ بأن أولادي يفضلون Chatting عن الدراسة.	١,٩٦	١,٥٠	=
١٤	١٠	عدم توافر الوقت اللازم لتوفير الحاجات الأساسية للبيت	١,٥٤	٠,٩٨	=
		الكلي	٣,١١	٠,٣٣	متوسطة

يبين الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمين للإنترنت، إذ جاءت الفقرة رقم (٨) التي تنص على ضعف في العلاقات الاجتماعية وقلة مشاركة الآخرين في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,٦٥)، وانحراف معياري (٠,٩٣)، تلتها في المرتبة الثانية الفقرة رقم (٩) التي تنص على خلافات مع الزوج (الزوجة) بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٣)، وبانحراف معياري (١,٢١)، في حين جاءت الفقرة رقم (١٠) ونصها عدم توافر الوقت اللازم لتوفير الحاجات الأساسية للبيت في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٥٤)، وانحراف معياري (٠,٩٨)، وبلغ المتوسط الحسابي للآثار الاجتماعية ككل (٣,١١)، وبانحراف معياري (٠,٣٣).

أما فيما يتعلق بالآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمات للانترنت تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمات للانترنت مرتبة تنازليا

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
١	٨	ضعف في العلاقات الاجتماعية وقلة مشاركة الآخرين	٤,١٩	١,٣٨	كبيرة
٢	١	التهرب من زيارات الأصدقاء	٣,٢٥	٩٣.	متوسطة
٣	١٣	الوقت غير متاح لزيارة الأصدقاء	٣,٢٢	١,٦٦	=
٤	٥	عدم متابعة الأخبار المحلية والعالمية	٣,٢١	١,٣٧	=
٥	٩	خلافات مع الزوج (الزوجة)	٣,١٩	١,٩٤	=
٦	٤	استخدامات الـ Internet السلبية تؤدي للانحراف	٣,١٣	١,٨٨	=
٧	٣	الميل نحو الانعزال والوحدوية	٣,١١	١,٤٩	=
٨	١١	ألاحظ بأن أولادي يفضلون Chatting عن الدراسة.	٢,٩٤	١,٤٥	=
٩	٧	ضعف في مهارات الاتصال الاجتماعية	٢,٥٤	١,١٨	=
١٠	٦	تكوين صداقات غير واقعية من خلال المنتديات وبرامج الحوار	٢,٣٣	١,٧٨	قليلة
١١	٢	عدم تحمل الأصوات والضوضاء	٢,٣٣	١,٣٣	=
١٢	١٤	خلافات مع الزملاء والأقران	٢,٣٠	١,٤٢	=
١٣	١٢	عدم الرعاية الكافية للأولاد ومتابعة وضعهم الدراسي	٢,٢١	١,١٥	=
١٤	١٠	عدم توافر الوقت اللازم لتوفير الحاجات الأساسية للبيت	١,٩٥	١,٥٩	=
		الكلي	٢,٨١	٠,٤٠	متوسطة

يبين الجدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للآثار الاجتماعية لاستخدام الإنترنت من وجهة نظر المعلمات، إذ جاءت الفقرة (٨) التي تنص على "ضعف في العلاقات الاجتماعية وقلة مشاركة الآخرين" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٤,١٩) وانحراف معياري (١,٣٨)، تليها الفقرة (١) التي تنص على "التهرب من زيارات الأصدقاء" وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٢٥) وانحراف معياري (٠,٩٣) في حين جاءت الفقرة (١٥) التي نصها "عدم توافر الوقت اللازم لتوفير الحاجات الأساسية للبيت" في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (١,٩٥) وانحراف معياري (١,٥٩)، وبلغ المتوسط الحسابي للآثار الاجتماعية ككل (٢,٨١) وبانحراف معياري (٠,٤٠).

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الآثار الاجتماعية لاستخدام المعلمين والمعلمات للإنترنت في منطقة أبوظبي التعليمية متوسطة. وتعزى هذه النتيجة لما في الإنترنت من إمكانات تجعل المستخدمين يندمجون في استخدامه، فتمضي الساعات كأنها دقائق، وذلك لما توفره الإنترنت من مواقع ثقافية، سياسية، دينية، تجارية، صحية، ومتنوعة، واستخدام برامج المحادثة مع الأهل والأصدقاء في بلادهم وغير ذلك، ومن الدراسات التي أيدت

نتائج هذه الدراسة دراسة (الدركزلي، ١٩٩٧) التي كشفت عن سلبيات استخدام الإنترنت وما له من مضاعفات سلبية على العلاقات الاجتماعية والإنسانية مع الآخرين.ودراسة (Row, 2000) التي أظهرت أن أكثر من٢٥ ٪ من الذين يستخدمون الإنترنت (٥) ساعات وأكثر أسبوعيا لديهم نقص في الأنشطة الاجتماعية لانشغالهم بالاتصالات والتفاعلات التي يقومون بها على الإنترنت، واختلفت مع دراسة (الكندري والقشعان، ٢٠٠١) التي أظهرت وجود فروق بين الجنسين في متوسط عدد ساعات الاستخدام ولصالح الذكور، مما يؤثر في علاقاتهم الاجتماعية.

ولمعرفة درجة التقدير الكلية لمتغيرات الدراسة (الآثار النفسية، الصحية، الاجتماعية)، تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل متغير من متغيرات الدراسة حسب متغير الجنس كما هو موضح في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
الآثار النفسية	ذكور	٢,٨٠	٤١.	متوسط
	إناث	٢,٥٨	٣٩.	
الآثار الصحية	ذكور	٣,٠٣	٣٤.	متوسط
	إناث	٣,٠٢	٣٠.	
الآثار الاجتماعية	ذكور	٣,١١	٣٣.	متوسط
	إناث	٢,٨١	٤٠.	

يبين الجدول رقم (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الكلي للآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدامات المعلمين والمعلمات للإنترنت، فقد كانت درجة التقدير متوسطة للآثار النفسية والصحية والاجتماعية لكل من المعلمين والمعلمات على حد سواء، وتعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام الإنترنت من قبل المعلمين والمعلمات استخداما معقولا ومتوازنا لانشغالهم.بمهام التدريس ومتطلبات الحياة والتزاماتها، بحيث لا يوجد هناك متسع من الوقت لقضائه في الاستخدام الكثير للإنترنت ليؤثر في العلاقات الاجتماعية والصحة النفسية و الصحة البدنية لكل من المعلمين والمعلمات إلا بشكل متوسط.

خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =

٠,٠٥) في الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت باختلاف الجنس؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الرنترنت حسب متغير الجنس، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» لتقدير المعلمين لمجالات أداة الدراسة (النفسية والصحية والاجتماعية) حسب متغير الجنس

		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الآثار النفسية	ذكور	٢١٠	٢,٨٠	٠,٤١	٥,١٧٣	٠,٠٠٠
	إناث	١٥٠	٢,٥٨	٠,٣٩		
الآثار الصحية	ذكور	٢١٠	٣,٠٣	٠,٣٤	١٣٧.	٠,٨٩١
	إناث	١٥٠	٣,٠٢	٠,٣٠		
الآثار الاجتماعية	ذكور	٢١٠	٣,١١	٠,٣٣	٧,٩٩٤	٠,٠٠٠
	إناث	١٥٠	٢,٨١	٠,٤٠		

يتبين من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (a = ٠,٠٥) تعزى إلى أثر الجنس في المجالين الاجتماعي، والنفسي لصالح فئة الذكور، في حين لم تظهر فروق في مجال الآثار الصحية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الكندري والقشعان (٢٠٠١). التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العزلة الاجتماعية ولصاح الذكور ومن أعراض الاستخدام الكثير الشعور بالأرق، إذ يستخدم الذكور الانترنت لزيارة مواقع متعددة منها الحوار والدردشة وغيرها ، في حين تستخدمها الإناث لتبادل البريد الإلكتروني وكتابة الأبحاث. وتعزى هذه النتيجة للأعباء الملقاة على المعلم في كثير من الجوانب، وللضغوطات الحياتية من حوله إذ يعدّ المعلم هو المسؤول الأول عن البيت وحاجات الأولاد، وغيرها من الالتزامات المنزلية والاجتماعية.

سادساً: عرض نتائج السؤال السادس ومناقشتها

نص هذا السؤال على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) في الآثار النفسية والصحية والاجتماعية لاستخدام الإنترنت تعزى إلى مدة الاستخدام؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية حسب متغير مدة الاستخدام، والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١)
التكرارات والنسب المئوية لاستخدام عينة الدراسة للإنترنت حسب متغير مدة الاستخدام

الجنس	مستخدم الإنترنت			مستخدم	غير مستخدم في المنزل	المجموع
	يومياً	أسبوعيا	شهرياً			
ذكور	٨٩	٣٨	٢٥	١٥٢	٥٨	٢١٠
	٪٤٢	٪١٨	٪١٢	٪٧٢	٪٢٨	٪١٠٠
إناث	٢٣	١٩	١٨	٦٠	٩٠	١٥٠
	٪١١	٪٩	٪٨	٪٢٨	٪٧٢	٪١٠٠
ذكور وإناث	١١٢	٥٧	٤٣	٢١٢	١٤٨	٣٦٠
	٪٢٦،٣٥	٪١٣،٤١	٪١٠،١٢	٪٤٩،٨٨	٪٥٠،١٢	٪١٠٠

يتبين من الجدول رقم (١١) أن الاستخدام يومياً وأسبوعياً للإنترنت لصالح المعلمين، واستخدام الإنترنت شهريا لصالح المعلمات، وتعزى هذه النتيجة إلى وقت الفراغ المتاح للمعلمين على العكس منه عند المعلمات اللواتي يتطلب منهن الكثير من الأعمال المنزلية التي تؤدي الى عدم استخدام الإنترنت في المنزل للمعلمات بشكل أكبر من المعلمين. ومن الدراسات التي أيدت نتائج هذه الدراسة دراسة الكندري والقشعان (٢٠٠١) إذ كشفت دراستهما عن وجود فروق بين الجنسين في متوسط عدد ساعات استخدام الإنترنت ولصالح الذكور.

الاستنتاجات

بعد أن عرضت النتائج، وتمت مناقشتها توصل الباحثون إلى الاستنتاجات التالية:

– هناك مدة استخدام طويلة من قبل المعلمين والمعلمات في منطقة أبوظبي التعليمية ولكن ليس لدرجة الإفراط في الاستخدام.

– إن استخدام الإنترنت لفترات طويلة قد يؤثر سلبا في الحالة النفسية للمعلمين والمعلمات مثل: (الأرق وقلة النوم) مع اختلاف الأثر النفسي بينهم.

– إن استخدام الإنترنت لفترات طويلة قد يؤثر سلبا في الحالة الصحية للمعلمين والمعلمات مثل: (تعب في العيون، وتوتر وإجهاد عضلات العين نتيجة التركيز الطويل).

– إن استخدام الانترنت لفترات طويلة قد يؤثر سلبا في الحالة الاجتماعية للمعلمين والمعلمات مثل: (ضعف في العلاقات الاجتماعية وقلة مشاركة الآخرين) مع اختلاف الأثر الاجتماعي بينهم.

– توجد فروق في أثر الجنس في المجالين النفسي والاجتماعي، في حين لم تظهر هناك فروق في المجال الصحي.

– دلت النتائج إلى أن هناك فروقًا في الاستخدام اليومي والأسبوعي ولصالح المعلمين في حين دلت النتائج على أن الاستخدام الشهري كان لصالح المعلمات.

التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

– تشجيع المعلمين والمعلمات على استخدام الإنترنت في المجالات التعليمية.

– عدم الإفراط في استخدام الإنترنت الذي قد يكون له بالغ الأثر في المجالات النفسية والصحية والاجتماعية.

– استخدام بعض الأساليب لمعالجة الاستخدام المفرط للإنترنت مثل:

* ممارسة العكس وذلك من خلال كسر الروتين أو العادة في قضاء أوقات طويلة في استخدام الانترنت.

*وضع خطة مسبقة تتضمن عدد الساعات المخصصة لاستخدام الانترنت مع مراعاة الأنشطة اليومية التي يجب أن يقوم بها المعلمين و المعلمات.

* المشاركة في ورشات عمل حول أضرار الاستخدام المفرط للانترنت.

* استخدام أجهزة خاصة تذكر المعلمين والمعلمات بالمدة الزمنية أثناء استخدام الانترنت.

المراجع

أبو جدي، امجد (٢٠٠٤). **أثر القلق الاجتماعي والشعور الوحدة وكشف الذات على إدمان الانترنت**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

ابوعطية، سهام والمشهداني، سكرين (٢٠٠٤). علاقة الانترنت بالقيم والاتجاهات العلمية لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الهاشمية. **مجلة مركز البحو ث التربوية**، جامعة قطر، **٢٦**، ١٦٥–٢٠٠.

أمين سعيد (٢٠٠٣). **تأثير استخدام الانترنت على القيم والاتجاهات الأخلاقية للشباب الجامعي**. المؤتمر العلمي التاسع لكلية الإعلام: أخلاقيات الإعلام بين النظرية والتطبيق، ص١٢١٩–١٢٦٧، الجيزة مصر: جامعة القاهرة.

باكوش، عزيز (٢٠٠٧). **آثار الاستخدام الخاطئ للانترنت**. الحوار المتمدن، ١٨٢١–٩/٢/٢٠٠٧.

الدركزلي، شذى سليمان (١٩٩٧). الإنترنت: ثروة المعلومات والثقافة والتعليم. **آفاق الثقافة والتراث**، **٤**(١٦)، ٣٣–٤٢.

الزيد، حنان (٢٠٠١). السعودية تحتل المركز الثاني عربيًا بعد الإماراتفي عدد مستخدمي الإنترنت. **جريدة الشرق الأوسط**، الخميس، ٢٦ أبريل (٨١٨٥)، ١٤.

الصرن، رعد وعبد اللطيف، عبد اللطيف (٢٠٠٦). العوامل المؤثرة في عولمة جودة الخدمة المصرفية عبر شبكة الانترنت. **دراسات، العلوم الإدارية، ٣٣**(٢)، ٣٤٠-٣٥٤.

عبد الحكيم، عبدالمنعم (٢٠٠٦). الانعكاسات الصحية والنفسية والاجتماعية لطفرة المعلومات، **مجلة نبض الحياة**، ٢ أكتوبر ٢٠٠٤. تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠٠٧/١٢/١٢ من خلال: www.hmcorg.aq/nh/page7.htm.

عبابنه، زياد وليد. (٢٠٠٣). **استخدام الانترنت كمصدر للتعلم لدى طلبة الدراسات العليا وعوائق استخدامها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عتيق، السيد (٢٠٠٠). **جرائم الانترنت** .القاهرة: دار النهضة العربية.

فرح، عدنان (٢٠٠٤). الإدمان على الانترنت لدى مرتادي مقاهي الانترنت في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٥**(٣)، ١٨١- ٢١٢

القاعود، مجدلوين (٢٠٠٦). **تصميم موقع الكتروني لتعليم اللغة العربية لتلاميذ الصف الثالث. الأساسي وقياس فاعليته في تعلم القراءة والكتابة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الكندري، يعقوب والقشتان، حمود (٢٠٠١). علاقة استخدام شبكة الانترنت بالعزلة الاجتماعية لدى طلاب جامعة الكويت. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧**(١)، ١-٤٥.

مساعده، ليالي (٢٠٠٦). إدمان الانترنت. **مجلة النبع**، (٩)، ١٥-١٧.

منصور، تحسين بشير (٢٠٠٤). استخدام الانترنت ودوافعها لدى طلبة جامعة البحرين، **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت، **٨٦**(٢٢)، ١٧٦-١٩٦.

النمرات، عروب محمد (٢٠٠٢). **العلاقة بين استخدام الانترنت والاكتئاب لدى عينة طلبة جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

Aldalalah, O. & Fook, F. (2008) . **The employment of the internet as a source of information among graduate Jordanian students in university of science Malaysia.** Paper presented at 1st International Conference on Social Sciences and Humanities. Malaysia, Penang.

Denforth.W. (2003). Addiction to online games: classification correlates. **Journal of Computers in Human Behaviour. 32**(1), 26-150

Fenglin, C, Linyan, S, Tieqiao, L & Xueping G. (2007). The relationship between impulsivity and Internet addiction in a sample of Chineseadolescents. **European Psychiatry, 22**(7), 466-471.

Gardner, H. (2000).Technology remarks the school. **The Futurist, 34,** 30-32.

Keltner, K. (1998). Networked health information: assuring quality control on the internet. **Fedral Communication Law Journal, 50**(2), 417-439.

Kraut, R., Patterson, M., lundmark, V., kiesler, S., Mukophadhyay, T. & scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. **American Psychologist, 53**(9), 1017- 1031.

Row, M. (2000). Internet use stunts social growth. **The Stanford Daily.** Retrieved March, 16, 2008 from http://www.studentadvantage.com.

Scherer, K. (1997). College life on-line: Healthy and unhealthy internet use. **Journal of College Student Development, 38**(6), 655-665.

Shepherd, K. & Edelmann, M. (2005) Reasons for internet use and anxiety, **Journal of Personality and Individual Differences, 39**(5), 949-958.

Solorzano, S., Bommarito, P. & Burastero, S. (2000). Effects of vertical viewing angle on eye blink rate during computer work. Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting. **Proceedings 3-Visual Performance, 3,** 498- 498.

Stella L. Y. H, Louis, L. (2003). Effects of expectancy-value, attitudes, and use of the Internet on psychological empowerment experienced by Chinese women at the workplace. **Telematics and Informatics, 20**(4), 365-382

Tsai, C., & Lin, S. (2001). Analysis of attitudes toward computer networks and internet addiction of Taiwanese adolescents. **Cyberpsychology and Behavior, 4**(3), 211-218.

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام تدريب القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس-حركي وتعلم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة

د. رائد محمد الرقاد
قسم العلوم الأساسية- كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية
جامعة البلقاء التطبيقية

أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام تدريب القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس-حركي وتعلم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة

د. رائد محمد الرقاد
قسم العلوم الأساسية- كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية
جامعة البلقاء التطبيقية

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام تدريب القوة المميزة بالسرعة على الإدراك الحس – حركي وتعلم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة. تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبًا، تم اختيارهم بالطريقة العمدية، وقسموا إلى مجموعتين كل مجموعة (١٥) طالبًا، تم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح على المجموعة التجريبية بواقع ثلاث وحدات تدريبية في الأسبوع الواحد بزمن (٤٥) دقيقة في الوحدة التدريبية الواحدة ولمدة (٦) أسابيع، وأما المجموعة الضابطة طبقت البرنامج التقليدي.

وبعد التحليل الإحصائي أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا لصالح القياسات البعدية لأفراد المجموعة الضابطة في اختبارات الأداء المهاري، وأما نتائج أفراد المجموعة التجريبية أشارت لصالح القياسات البعدية في اختبارات الإدراك الحس-حركي، وتعلم الأداء المهاري للريشة الطائرة. وأظهرت النتائج للقياسات البعدية بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبارات الإدراك الحس-حركي، وتعلم مهارات الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة. وأوصى الباحث باستخدام تدريبات القوة المميزة بالسرعة لأنها أثبتت تحسن الإدراك الحس-حركي، وتعلم مهارات الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة.

الكلمات المفتاحية: : تدريب رياضي، الضربة الساحقة الأماميَّة، الريشة الطائرة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/١٢/٣٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٩/١٠/٢٩م

المجلد 11 العدد 3 سبتمبر 2010

The Efficiency of Suggested Program of Speed and Strength Training and its Effect on Kinesthetic Variables and Learning the Forehand Smash of Badminton

Dr. Raed M. Al-Ragad
Dept. of Basic Sciences
Applied Balqa University

Abstract

The objective of this study was to recognize the efficiency of suggested program speed and strength training and its effect on kinesthetic variables and learning the forehand smash of Badminton. The quasi experimental approach was used. A sample consisted of 30 students divided; control and experimental groups. For the experimental group, a new training program was implemented for (6) weeks, (3) training sessions of (45) minutes per session. According to the data analysis, there were statistically significant differences in favor of the post-test of the control group on the skill performance test. The results of the experimental group indicated statistically significant differences in favor of the post test of the kinesthetic variables and the skill performance learning in Badminton. Further, the post test results of the two groups showed statistically significant differences in favor of the experimental group in kinesthetic variables and the skill performance learning in Badminton. The researcher recommended that we should use the speed and strength training efficiently because it develops the kinesthesis variables and learning the forehand smash of Badminton.

Key words: training program, smash for hand, badminton.

أثر برنامج تدريبي مقترح باستخدام تدريب القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس-حركي وتعلم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة

د. رائد محمد الرقاد
قسم العلوم الأساسية- كلية عمان الجامعية للعلوم المالية والإدارية
جامعة البلقاء التطبيقية

المقدمة

تلعب عملية التدريب الرياضي دورًا مهمًّا في مجالات تعلم المهارات الرياضية للفرد للوصول إلى أعلى مستوى للإنجاز الرياضي، حيث أظهرت الأساليب والبرامج في استخدامها تحسين الأداء الرياضي والارتقاء إلى المستويات العليا عن طريق توظيف جميع العلوم التي تخدم الرياضة لاستثارة مكونات الجسم واستغلال إمكانه من خلال أجهزته الحيوية والعضلية والنفسية والعصبية لإخراج ناتج الشغل بأقل طاقة ممكنة عن طريق الاقتصاد في الجهد وتأخير ظهور التعب وأداء الحركة بأكثر مهارة وإتقان. فرغم بساطة مهارتها الحركية، إلى أن الحركة مستمرة حيث تعمل خلالها مجموعة العضلات الكبيرة ويمكن اعتبارها حركات عالية الشدة. ولا تعتمد الممارسة في الريشة الطائرة على الجوانب البدنية أو الحركية فقط بل إنَّ للجانب العقلي فيها دورًا مهمًّا، فالريشة الطائرة إحدى الألعاب التكتيكية بمعنى أنَّ الخطط و الذكاء والمعرفة تلعب دورًا مهمًّا في أدائها.

والقدرة العضلية هي إحدى المكونات البدنية المهمة بالنسبة للاعب الريشة الطائرة فقد اهتم العديد من الباحثين بالمبادئ والقواعد التي يمكن اتباعها في بناء أي برنامج لتنمية القوة إلا أن معدل تطوير بذل القوة العضلية بالنسبة للزمن أو كما يسميه البعض بالقدرة العضلية أو القوة المميزة بالسرعة ما زال من الموضوعات التي تحتاج إلى اهتمام أكثر من جانب المدربين، فلكل مدرب نظريته الخاصة في الإعداد اعتمد فيها على مجموعة من المبادئ والقواعد الوظيفية. فتعتبر القوة المميزة بالسرعة من أهم الركائز التي يبنى عليها اكتساب وإتقان مهارة الضرب الساحق، فهي صفة تجمع بين القوة والسرعة، حيث تتطلب الحركات والوثب إلى أعلى سرعة وقوة دفعًا بقدر معين لمتطلبات الأداء الحركي (رضوان، ٢٠٠٦).

والجهاز العصبي يلعب دورًا حيويًّا مهمًّا في توجيه الجهاز الحركي من خلال الاتصال

المزدوج بين الجهازين بواسطة الأعصاب الحس–حركية، حيث يستقبل الفرد مؤثرات من داخل جسمه والتي ينقلها عن طريق المستقبلات الحسية وتحول المعلومات بين التغيرات التي تحدث في بيئة الإنسان الخارجية والداخلية (كسرعة الانقباض العضلي وقوته، وأوضاع الجسم المختلفة، وكذلك دقة الحركة في الفراغ و زمن أدائها)، مما يساعد اللاعب على دقة تقديره لأدائه الحركي من خلال التحكم الدقيق للجهاز العصبي. حيث يؤكد كل من (حسين، ١٩٩٧)، بأن الإدراك الحس–حركي يعتبر من أهم الوظائف السيكو–حركية والتي تتطلب بالضرورة دقة تقدير العلاقات (المكانية، والزمانية، والحركية)، بهدف رفع مستوى الأداء البدني والمهاري، وأن المزج بينهما في برامج التدريب يحقق متطلبات الأداء المتكامل، فالقوة المميزة بالسرعة ركنٌ أساسيٌ في الألعاب الرياضية. وقد وردت تعريفات كثيرة للقوة المميزة بالسرعة منها «قدرة الجهاز العصبي العضلي في إنتاج أكبر قوة في أقل زمن ممكن (Platonv, 1998)، ويعرفها (علاوي، ٢٠٠١)، بأنها أقصى قوة يمكن للفرد أن يخرجها عند الأداء لمرة واحدة فقط بأقصى سرعة ممكنة. وهي نوع من القوة يمكن توظيفها في مجال التدريب بهدف رفع عمل القدرة العضلية وزيادة الإنتاج الحركي للاعب، حيث توجد علاقة ممزوجة بين القوة والسرعة مرتبطة بالإنجاز الحركي في أقل زمن ممكن أو كما عرفوها بالقوة السريعة. وأن القوة المميزة بالسرعة عنصر مهمًّا لمختلف الأعمار والمستويات في مجال الألعاب الرياضية (Talga, 1998)، وترتبط القوة المميزة بالسرعة بمهارة الضرب الساحق في الريشة الطائرة، وتؤثر في النواحي الحركية كالإحساس العضلي بدقة توجيه الريشة إلى ملعب الخصم.

وتنفرد الدراسة بأنها تكشف عن مرتكزات يمكن أن تؤثر فيها القوة المميز بالسرعة في مجال الريشة الطائرة، فتوجيه الريشة إلى ملعب الخصم يجب أن تتكامل فيها درجة التوافق العصبي العضلي، والقوة المنتجة والإدراك الحس–الحركي، فالباحث وضع برنامجًا تدريبياً لمعرفة أثر القوة المميزة بالسرعة، في مجال الإدراك الحس–حركي، وتعلم الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة. وتصبح المواقف التعليمية أكثر نجاحاً إذا استفاد الجهاز العصبي، والإدراك الحس–حركي من التدريب بتحسين قدرات اللاعب في أقل زمن ممكن وأن الإدراك الحس–حركي من الممكن أن ينمو تلقائياً من خلال التعلم الحركي للمهارة، وإن مقدار هذا النمو قد لا يكون بالقدر الكافي إذا ما قُورنَ بنظيرِه الذي ينمو بطريقة مقصودة من خلال تصميم بعض التدريبات الخاصة المقننة التي تهدفَ إلى تطوير الإدراك الحس– حركي (النعيمات، ١٩٩٥)، (حسين، ١٩٨٦)، ويؤكد (حسين، ٢٠٠١) بأن

المكون الرئيس في الإدراك الحس–حركي هو الإحساس الحركي للعضلات فاللاعب الذي يمتلك هذه القدرة يفوق زميله في تنفيذ المهارات.

وقام الباحث بمسح الأدب النظري والدراسات السابقة و لم يجد دراسات تناولت بطريقة مباشرة أثر استخدام تدريبات القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس–حركي وتعلم الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة، ولكن تمكن من الاطلاع على بعض الدراسات التي أشارت نتائجها بطريقة غير مباشرة إلى أنها دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية وفيما يلي عرض لهذه الدراسات التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها من خلال مراجعته للعديد من المراجع حيث أجرى جابر (٢٠٠٧)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر تدريبات القوة المميزة بالسرعة في الإدراك الحس–حركي وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة. وقد أجريت الدراسة بطريقة المنهج شبه التجريبي على عينة قوامها (٣٠) طالبًا تم اختيارهم بالطريقة العمدية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين كل مجموعة (١٥) طالبًا، وقد أظهرت النتائج للقياسات البعدية بين أفراد المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في اختبارات الإدراك الحس–حركي وتعلم الأداء المهاري للكرة الطائرة، وأوصى الباحث باستخدام تدريبات القوة المميزة بالسرعة لوجود أثر إيجابي في تحسن الإدراك الحس–حركي وتعلم المهارات.

وقام عبدالرؤوف (٢٠٠٠)، بإجراء دراسة للتعرف على العلاقة بين بعض القدرات الحس–حركية ودقة أداء اللكمات المستقيمة الجانبية والمركبة للرأس والجذع، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة قوامها (٤٠) ملاكمًا، أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب بين الإحساس بالفراغ الخطي والرأس والأفقي والإحساس بالزمن ودقة أداء اللكمات المستقيمة والجانبية والمركبة للرأس والجذع.

وقام حسين (٢٠٠١)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر برنامج تدريبي للقوة في الإدراك الحس– حركي لدى مبتدئ الكرة الطائرة (٩–١٤) سنة، وتم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلبة المدرسة الرياضية للكرة الطائرة في مدينة خاركوف الأوكروانية (لوكماتيف) وعددهم (٤٥) طالباً، وأظهرت النتائج أن البرنامج التقليدي لم يُحسّن مستوى الإدراك الحس–حركي، وكذلك البرنامج التجريبي، فقد تحسَّن مستوى الأداء البدني. وقام أبو الفتوح (١٩٩٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى تطوير الإعداد الخاص لأداء مهارة الإرسال الساحق لناشئي الكرة الطائرة، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) لاعباً تحت ١٧ سنة، وأظهرت نتائج الدراسة بأن البرنامج التقليدي لم يؤثر في تحسين مستوى الإدراك الحس–حركي، وكما أشارت

نتائجها إلى إن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي على المتغيرات الحس–حركية وعلى مهارة الإرسال في الكرة الطائرة. وقام عبدالرحمن (١٩٩٧)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية تدريبات البليومتري على مسافة الوثب العامودي وأثرها على الضرب الساحق وبعض القدرات البدنية الخاصة بالكرة الطائرة، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية الرياضية الجامعة–الإسكندرية وعددهن (٤٨).

وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج التقليدي حسَّنَ مستوى أداء الضربة الساحقة بالكرة الطائرة، وكما أشارت نتائجها إلى أن تدريبات البليومتري لها تأثير على تحسن مهارة الضرب الساحق في الكرة الطائرة وبعض المتغيرات البدنية (القوة). وقام خليل (١٩٩٦)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى علاقة بعض اختبارات الإدراك الحس–حركي بدقة الإرسال الساحق للاعبي الكرة الطائرة، وتم استخدام المنهج التجريبي، و أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣٠) لاعبًا من لاعبي أندية الدرجة الممتازة (أ) للكرة الطائرة في مصر، ومن أهم النتائج وجود علاقة ارتباطيَّة ذات دلالة إحصائية بين بعض اختبارات الإدراك الحس–حركي ودقة أداء الإرسال الساحق. وقام الجبيني (١٩٩٠)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي مقترح في تنمية الإدراك الحس–حركي ومستوى الأداء في السباحة إلى مجموعة من طالبات كلية التربية الرياضية بالإسكندرية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وأظهرت الدراسة نتائج إيجابية بوجود علاقة معنوية في تنمية الإدراك الحس–حركي ومستوى الأداء المهاري في السباحة ولصالح المجموعة التجريبية.

وقام خطابي (١٩٨٨)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى العلاقة بين الإدراك الحس–حركي بالمستوى المهاري للاعبات المستوى العالي (لاعبات الأندية) في الكرة الطائرة، وتم استخدم المنهج التجريبي في الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من لاعبات الأندية المصرية وعددهن(٤٠) لاعبة، أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين الإدراك الحس–حركي للذراعين وكل من التمرير والإرسال والضربة الساحقة، وعلاقة طردية بين الإدراك الحس–حركي للرجلين وكل من الإرسال والضربة الساحقة. وقام حسين (١٩٨٦)، بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف إلى بعض التمرينات البدنية المقترحة لتنمية الإدراك الحس–حركي على مستوى الأداء في الجمباز. وتم استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية الرياضية بالهرم وعددهم (٦٠) طالبا، وطُبق البرنامج التدريبي لمدة شهرين بواقع (٣٠) دقيقة في بداية كل درس جمباز

على المجموعة التجريبية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ التمرينات البدنية أسهمت في تحسّنَ الإدراك الحس– حركي، وتعلم مهارة القفز على الحصان فتحًا.

ونلاحظ من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة استفاد الباحث منها في اختيار منهج الدراسة وبناء اختبارات القوة المميزة بالسرعة والإدراك الحس–حركي والتعلم المهاري، التي ركزت نتائجها في خدمة هذه الدراسة، واستفاد الباحث منها في كيفية توظيفها في بناء برنامجه التدريبي، وأثر استخدم تدريبات القوة المميزة بالسرعة وتوظيفها لتحسين الإدراك الحس–الحركي، وتعلم الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة، مما ميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

مشكلة الدراسة

تنعدم فعالية الحركة في غياب المتغيرات الأساسية (المسافة– القوة– الزمن)، وتعد مكونات اللياقة البدنية مؤشراً لنجاح اللاعب في مجال الريشة الطائرة، ويستطيع المدرس أو المدرب الذي يخطط لكيفية توظيف البرامج التدريبية أن يطور الأداء البدني والمهاري للاعب، حيث إن معظم المدرسين يستخدمون ثلثي الإعداد للجانب المهاري، وإهمال القدرات البدنية الخاصة في الوحدة التدريبية (حسين، ٢٠٠١). وتوصل الباحث إلى مشكلة الدراسة أثناء متابعته لمجال التعليم المدرسي، ولاحظ أن درس التربية الرياضية لا يحقق ميول واتجاهات اللاعبين في تحسين أدائهم البدني والمهاري حتى يستفاد منهم أثناء البطولات الرسمية، وقام الباحث بوضع برنامج تدريبيٍّ مقترح باستخدام تدريبات القوة المميزة بالسرعة، وتوظيفها في الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة، لمعالجة ثغرات المدرسين في كيفية انتقاء اللاعبين، وتطوير قدراتهم البدنية والمهارية للريشة الطائرة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف إلى:

– أثر برنامج تدريبي باستخدام القوة المميزة بالسرعة على الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

– أثر استخدام برنامج التدريب التقليدي على الإدراك الحس– حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

–المقارنة بين أثر أسلوبي التدريب على تحسين الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

فرضيات الدراسة

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة على تحسين أداء الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة ولصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على تحسين أداء الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة ولصالح القياس البعدي.

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسَين البعديين لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على تحسين أداء الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة ولصالح أفراد المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة

يشهد العالم ثورة علمية في المجالات الرياضية المختلفة أدت إلى إحداث تغيرات وتحولات سريعة تدفع كثيرًا من المجتمعات إلى إدخال العديد من التغيرات الجذرية الملموسة في شتى المجالات وتكمن أهمية الدراسة في تحديث البرامج التدريبية وتطويرها في مجال التربية الرياضية وخاصة في مجال الريشة الطائرة، لاسيما بأن القائمين على التدريب والتعليم بحاجة إلى برامج تدريبية متجددة كونهم العامل الأساسي لتفهم وتكوين الأداء الحركي، حيث تلعب القوة المميزة بالسرعة دورًا مهمًّا في سرعة تعلم المهارات الحركية وتكامل أدائها، بالإضافة إلى أنها تشكل الأساس الذي تقوم عليه عملية اكتساب وإتقان الأداء البدني والمهاري والتحكم الدقيق للفرد في حركاته. وتبرز أهمية تدريبات القوة المميزة بالسرعة في تنفيذ متطلبات الأداء المهاري، حيث يؤكد (عبد المجيد، ٢٠٠١) إلى أهمية الضربة الساحقة بأنهُ يجب إتقانها وتوجيهها إلى مراكز اللعب الضعيفة للخصمِ المنافس وتتحد فيها المسافة والمكان والارتفاع، ومن خلال هذه العبارات تظهر مرتكزات أُخرى للقوة المميزة بالسرعة، واستطاع الباحث أن يقنن برنامجاً تدريبيًا باستخدام القوة المميزة بالسرعة ليكشف عن أثرهِ في الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

محددات الدراسة

– المجال البشري:. مدرسة الأمير حمزة بن الحسين الثانوية المختلطة.

– المجال الزماني: ٢٠٠٧/٣/١١– ٢٠٠٧/٤/١٩م.

– المجال المكاني: الأردن، عمان، صالة وساحات مدرسة الأمير حمزة بن الحسين الثانوية المختلطة.

مصطلحات الدراسة

تدريبات القوة المميزة بالسرعة: هي تدريبات خاصة في البرنامج التجريبي وتحتوي على مجموعة من التدريبات (للأطراف العليا والسفلى) بهدف تحسين قدرة الفرد على الإنجاز في أقل زمن ممكن.

الإدراك الحس-حركي: هو الإحساس الذي يمكننا من تحديد وضع الجسم وحالة امتداده واتجاهه للحركة، أي حالة الوضع الكلي للجسم ومواصفات الحركة، (الطالب، ١٩٩٣).

مهارات الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة: هي عبارة عن ضربات هجومية متنوعة تنفذ على مستطيل ملعب الريشة الطائرة بهدف إحراز نقطة من أجل الفوز.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

المنهج المستخدم

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في إجراء هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف العاشر في مدرسة الأمير حمزة بن الحسين الثانوية المختلطة في الأردن، والبالغ عددهم (١٥٠) طالبا.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العمدية من طلاب مدرسة الأمير حمزة بن الحسين الثانوية المختلطة في الأردن، وممن لديهم الرغبة في ممارسة الريشة الطائرة وعددهم (٣٠) طالبًا وزعوا عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وكما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع عينة البحث

الرقم	المجموعات	العدد
١	المجموعة الضابطة استخدمت برنامج التدريب التقليدي	١٥
٢	المجموعة التجريبية استخدمت برنامج مقترح باستخدام القوة المميزة بالسرعة	١٥
	المجموع	٣٠

التكافؤ بين المجموعتين

قام الباحث بإجراء الاختبارات القبلية للتأكد من التكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر والطول والوزن، واختبارات الإدراك الحس–حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة. موضحا في الجدول رقم (٢)

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتغيرات الدراسة

المتغير	وحدة القياس	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة ت	مستوى الدلالة
		س	ع	س	ع		
العمر	سنة	١٦,٣٣	١,٢٠	١٦,٨٨	١,٠٨	١,٨٩	غير دال
الطول	سم	١,٦٢	٠,٠٩	١,٦١	٠,٠٨	٠,١٥	غير دال
الوزن	كغم	٤٩,٠٠	٨,٣٨	٤٨,٨٦	٥,٦٦	١,٩٥	غير دال
الضربة الساحقة	عدد مرات	١٣,١٥	١,١٠	١٤,٠١	٠,٩١	١,٤٤	غير دال
الضربة الساحقة الأمامية من الوثب	عدد مرات	١٣,٦٦	١,٢١	١٤,٣٠	١,٠٩	١,٣٨	غير دال
قوة القبضة ٥٠٪	كغم	٢,٩٧	١,٢٦	٣,٢٥	١,٣٤	٠,٦٠	غير دال
إدراك المسافة ١٠سم	سم	٣,٨٧	١,٨٠	٤,٤٠	١,٣٠	٠,٣٠	غير دال
ادراك المسافة٦٠ سم	سم	١٦,٩٧	١,٠٩	١٧,٩٥	١,٩٦	٢,٠٠	غير دال
إدراك الوقت ١٠ث	ثانية	٤,٩٠	١,٠٤	٥,٠١	٠,٩٣	٠,٦٣	غير دال

قيمة ت الجدولية تساوي (α <=٠,٠٥) = ٢,٠٤ ن= ٣٠

يوضح الجدول رقم (٢)، النتائج الإحصائية لمتغيرات الدراسة (العمر، الطول، الوزن، الضربة الساحقة الأمامية، واختبارات الإدراك الحس–حركي)، وتبين أنَّ جميع قيم (ت) المحسوبة للفرق بين المجموعة الضابطة والتجريبية انحصرت بين (٠,١٥– ٢,٠٠)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً مقارنة مع قيمة (ت) الجدولية، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين في العمر، والطول، والوزن، والضرب الساحقة الأمامية بنوعيها، واختبارات الإدراك الحس–حركي.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث أدوات القياس والأجهزة المرتبطة بالقياسات والاختبارات الآتية:

– الإدراك الحس–حركي (جهاز الديناموميتر، وساعة التوقيت، ومسطرة، وشريط قياس، وعُصبة للعينين)، (النعيمات، ١٩٩٥).

– قياس الطول والوزن (جهاز الرستاميتر، والميزان الطبي).

– الأداء المهاري (مضارب ريشة، وريشة طائرة ، وحبل مطاطي، وقوائم إضافية بارتفاع (٢١٣سم). ومساعد، وملعب مخطط بتصميم الاختبار).

تحديد الاختبارات قبل تطبيق البرنامج التدريبي

– اختبارات الإدراك الحس – حركي:– (قياس قوة القبضة٥٠٪– إدراك المسافة ١٠سم بالمسطرة– الوثب لمسافة ٦٠ سم– إدراك الزمن ١٠/ ث).

– اختبارات الأداء المهاري :– (الضربة الساحقة الأمامية – الضربة الساحقة الأمامية من الوثب).

– تم عرض الاختبارات على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال التدريب الرياضي، والريشة الطائرة، ومجال القياس والبحث العلمي.

المعاملات العلمية للاختبارات

–الإدراك الحس–حركي.

–الاختبارات المهارية.

ثبات الاختبارات

تم إيجاد ثبات اختبارات الإدراك الحس –حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار على عينة مماثلة لعينة الدراسة وبفارق زمني مدة أسبوعين وكان عدد أفراد العينة (١٥) طالباً وبعد تطبيق الاختبارات تم استبعادهم من عينة الدراسة الأصلية. والجدول رقم (٣) يوضح معامل الارتباط للاختبارات.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعاملات الارتباط لاختبارات الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة والإدراك الحس-حركي ن = ١٥

الاختبارات	القياس الأول		القياس الثاني		درجة الثبات
	س	±ع	س	±ع	قيمة ر
الضربة الساحقة الأمامية	١٥,٧٠	٣,٠١	١٧,٠١	٢,٤٠	٠,٨٠
الضربة الساحقة الأمامية من الوثب	١٥,٨٩	٣,٢٨	١٦,٨٠	٢,٧٥	٠,٩٣
قوة القبضة ٥٠٪	٣,٩٨	١,٣٤	٣,١٥	١,٥٧	٠,٩٥
إدراك المسافة ١٠سم	٢,١٨	٢,٣٧	٢,٢٣	٢,٥٦	٠,٩١
إدراك الوثب ٦٠ سم	٥١	٢,٧٦	٤٣	٠,٠٧	٠,٩٦
إدراك الوقت ١٠ ثواني	١,٣٦	١,٣٢	١,٣١	١,٦٩	٠,٨٩

يوضح الجدول رقم (٣) معاملات الارتباط، للضربة الساحقة الأمامية بنوعيها واختبارات الإدراك الحس–حركي في الريشة الطائرة، وتشير النتائج الإحصائية للاختبارات المهارية والإدراك الحس–حركي أن معاملات الارتباط انحصرت بين (٠,٨٠– ٠,٩٦) مما يدل على أن معامل الثبات عالٍ.

صدق الاختبارات

تم إيجاد الصدق عن طريق قيمة ثبات الاختبارات، وذلك عن طريق إيجاد الجذر التربيعي للثبات، كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
المعاملات العلمية لاختبارات الضربة الساحقة الأمامية والإدراك الحس-حركي في الريشة الطائرة

الاختبارات	درجة الصدق	درجة الموضوعية	درجة الثبات
الضربة الساحقة الأمامية	٠,٩٠	٠,٩٨	٠,٨٠
الضربة الساحقة الأمامية من الوثب	٠,٩١	٠,٩٠	٠,٩٣
قوة القبضة ٥٠٪	٠,٩٧	٥,٩٥	٠,٩٥
إدراك المسافة ١٠سم	٠,٩٦	٠,٨٨	٠,٩١
إدراك الوثب ٦٠ سم	٠,٩٨	٠,٩٠	٠,٩٦
إدراك الوقت ١٠ ثوانٍ	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٨٩

خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي

استغرقت فترة تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح (٦) أسابيع، بواقع ثلاث وحدات تدريبية في الأسبوع، مدة كل وحدة تدريبية (٤٥) واشتملت على الآتي: تدريبات الإحماء العام،

والخاص، استخدام طريقة التدريب الدائري في تنفيذ تدريبات القوة المميزة بالسرعة.

طريقة تنفيذ البرنامج التقليدي والتجريبي

لقد تم تنفيذ البرنامج التقليدي والتجريبي كما هو مبين في الجدول رقم (٥)، (٦)، (٧).

الجدول رقم (٥)
البرنامج التقليدي على المجموعة الضابطة

الأسبوع	الإحماء العام والخاص	الجزء الرئيسي	الجزء الختامي	المجموع
		الإعداد المهاري		
الأول - الثاني	١٠/د	٣٠/د	٥/د	٤٥/د
الثالث - الرابع	١٠/د	٣٠/د	٥/د	٤٥/د
الخامس - السادس	١٠/د	٣٠/د	٥/د	٤٥/د

الجدول رقم(٦)
طريقة تنفيذ البرنامج المقترح على العينة التجريبية

الأسبوع	الإحماء العام والخاص	الجزء الرئيسي		الجزء الختامي	المجموع
		تدريبات القوة المميزة بالسرعة	الإعداد المهاري		
الأول- الثاني	٥/د	١٥/د	٢٠/د	٥/د	٤٥/د
الثالث- الرابع	٥/د	١٥/د	٢٠/د	٥/د	٤٥/د
الخامس- السادس	٥/د	١٥/د	٢٠/د	٥/د	٤٥/د

الجدول رقم (٧)
مكونات الحمل التدريبي والشدة، والتكرارات وعدد المجموعات وفترات الراحة بين التكرارات والمجموعات

الأسبوع	مكونات الحمل	الشدة	التكرار	فترات الراحة	عدد المجموعات	فترات الراحة بين المجموعات
الأول- الثاني	التمرينات سابقة الذكر	متوسطة	٣-٥	٣٠/ث	٣-٤	٦٠/ث
الثالث- الرابع	التمرينات سابقة الذكر	عالية	٤-٨	٤٥/ث	٢-٣	٩٠/ث
الخامس- السادس	التمرينات سابقة الذكر	متوسطة	٣-٥	٣٠/ث	٣-٤	٦٠/ث

القياسات البعدية

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج التجريبي على مدار (٦) أسابيع، قام الباحث بإجراء الاختبارات البعدية للإدراك الحس-حركي، والضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

المعالجة الإحصائية

- المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوسيط .

– معامل الارتباط بيرسون.

– لمعرفة القياسين القبلي والبعدي لمجموعة واحدة، تم استخدام اختبار(ت) لوسطين حسابيين مرتبطين (test-t Paired).

– لمعرفة القياس البعدي بين أفراد المجموعتين، تم استخدام اختبار (ت) لوسطين حسابيين مستقلين (groups independent).

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج الفرضية الأولى

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية على تحسين أداء الإدراك الحس – حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة ولصالح القياس البعدي. توصلت الدراسة إلى النتائج على النحو الآتي كما هو مبين في الجدول رقم (٨):

الجدول رقم (٨)
اختبارات الإدراك الحس –حركي ودلالة (ت) الفروق بين القياسين القبلي و البعدي لأفراد المجموعة التجريبية

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة ت	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع		
قوة القبضة ٥٠٪	٣,٢٥	١,٣٤	٣,٦٦	٢,٢٢	٣,٥٥	دال
إدراك المسافة ١٠ سم	٤,٤٠	١,٣٠	٤,٩٤	١,٧٤	٤,٣٣	دال
إدراك المسافة ٦٠ سم	١٧,٩٥	١,٩٦	١٨,٩١	٢,٠٩	١٣,٤٢	دال
إدراك الوقت ١٠/ث	٥,٠١	٠,٩٣	٥,٦٧	١,٩١	٥,٢٢	دال
الضربة الساحقة الأمامية	١٤,٠١	٠,٩١	١٩,٥٨	١,٧٦	١٥,٩٦	دال
الضربة الساحقة الأمامية من الوثب	١٤,٣٠	١,٠٩	٢٣,١١	١,٠٦	٢١,٠٣	دال

قيمة (ت) الجدولية تساوي (α <= ٠,٠٥) = ٢,١٣ ن=١٥

يشير الجدول رقم (٨) إلى نتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدى لأفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الإدراك الحس–حركي والاختبارات المهارية، فقد أظهرت نتائج اختبارات الإدراك الحس–حركي إلى وجود فروق دالة إحصائياً لقيمة (ت) المحسوبة مقارنة مع قيمة (ت) الجدولية، ولصالح القياس البعدي، وأشارت قيمة (ت) المحسوبة لاختبار قوة القبضة (٥٠٪) إلى (٣,٥٥)، وإدراك المسافة (١٠سم) إلى (٤,٣٣)، وإدراك المسافة (٦٠/سم) إلى (١٣,٤٢)، كما

أشارت نتائج اختبار إدراك الوقت (١٠ث) إلى (٥,٢٢)، وتؤكد النتائج تحسّنَ مستوى الإدراك الحس- حركي. ويفسر الباحث ذلك بأنَّ تحسّنَ مستوى أفراد المجوعة التجريبية في الإدراك الحس- حركي مرتبط بأثر البرنامج التدريبي للقوة المميزة بالسرعة، وهي قدرة الجهاز العصبي العضلي في إنتاج الحركة بأقل زمن ممكن الأمر الذي أسهم في تحسين التوافق العصبي العضلي وقدرته على تحديد المسافة والاتجاه والارتفاع للحركة، وقد ركزت التدريبات على الأطراف العليا والسفلى للجسم محددة بالشدة والتكرارات وفترات الراحة باستخدام طريقة التدريب الدائري، ويؤكد حسين (٢٠٠١) أن المكون الرئيسي للإدراك الحس-حركي هو الإحساس الحركي للعضلات. واتفقت النتائج مع دراسة (أبو الفتوح (١٩٩٧)، حمادة (١٩٩٠)، حسين (١٩٨٦)، بأن الإعداد البدني الخاص واستخدام القوة المميزة بالسرعة قد حسّنَ مستوى الإدراك الحس-حركي. وتبين من خلال العرض والتفسير للنتائج أن تدريبات القوة المميزة بالسرعة أثرت في الإدراك الحس- حركي.

ونلاحظ أيضا في الجدول رقم (٨)، قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة بين القياسين القبلي البعدي لأفراد المجموعة التجريبية للاختبارات المهارية في الريشة الطائرة، فقد أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود فروق دالة إحصائياً لقيمة (ت) المحسوبة مقارنة مع قيمة (ت) الجدولية، ولصالح القياس البعدي، فقد أشارت نتائج قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الضربة الساحقة الأمامية (١٥,٩٦)، الضربة الساحقة الأمامية من الوثب (٢١,٠٣)، وأشارت النتائج إلى أن جميع القياسات حققت دلالة معنوية ولصالح القياس البعدي في جميع الاختبارات المهارية لأفراد المجموعة التجريبية. ويفسر الباحث تحسّن أداء أفراد المجموعة التجريبية في الأداء المهاري إلى أثر البرنامج التدريبي الذي استخدمَ تدريبات القوة المميزة بالسرعة في جزء من الوحدة التدريبية، وتشير النعيمات (١٩٩٥) إلى أن المواقف التعليمية تصبح أكثر نجاحاً إذا استفاد الجهاز العصبي والإدراك الحس - حركي من التدريب للوصول بتحسين قدرات اللاعب في الأداء الحركي في أقل مدة ممكنة وقد ترك البرنامج التدريبي التجريبي أثراً قوياً عبرت عنهُ الدلالة الإحصائية في الجدول رقم (٨). واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة أبو الفتوح (١٩٩٧)، عبدالرحمن (١٩٩٧)، إلى أن البرنامج التدريبي باستخدام الإعداد الخاص والبرنامج البلايومترك قد حسّنَ أداء مهارة الضرب الساحق. وبالتالي فإن النتائج المتعلقة بالجدول رقم (٨)، قد حققت الفرضية الأولى المتمثلة في وجود فروق دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي لأفراد المجموعة التجريبية في الإدراك الحس- حركي وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة.

عرض نتائج الفرضية الثانية

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق دالة إحصائياً بين القياسين القبلي البعدي لأفراد المجموعة الضابطة على تحسين أداء الإدراك الحس – حركي، وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة ولصالح القياس البعدي. توصلت الدراسة إلى النتائج على النحو الآتي كما هو مبين في الجدول (٩):

الجدول رقم (٩)
اختبارات الإدراك الحس –حركي والاختبارات المهارية ودلالة (ت) الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع		
قوة القبضة ٥٠٪	٢,٩٧	١,٢٦	١,٦٨	٠,٧٠	٠,٦٩	غير دال
إدراك المسافة ١٠ سم	٣,٨٧	١,٨٠	٢,٣٠	٠,٨٩	١,٢٩	غير دال
إدراك المسافة ٦٠ سم	١٦,٩٧	١,٠٩	١١,١٦	١,٨٠	١,٥٢	غير دال
إدراك الوقت ١٠/ث	٤,٩٠	١,٠٤	٢,٧١	١,١٧	٠,٧٣	غير دال
الضربة الساحقة الأمامية	١٣,١٥	١,١٠	١٤,٦٠	١,٧٧	١,٧٤	غير دال
الضربة الساحقة الأمامية من الوثب	١٣,٦٦	١,٢١	١٥,٨٠	١,٩٧	٢,٦١	دال

قيمة (ت) الجدولية تساوي (α <= ٠,٠٥) = ٢,١٣ ن=١٥

يوضح الجدول رقم (٩) قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة للقياسين القبلي البعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبارات الإدراك الحس–حركي والاختبارات المهاراية في الريشة الطائرة، وقد تبين أن قيمة (ت) المحسوبة لاختبارات الإدراك الحس–حركي انحصرت بين (٠,٦٩–١,٥٢) وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية، حيث لا توجد أية دلالة إحصائية في اختبارات الإدراك الحس–حركي. ويفسر الباحث نتائج الجدول رقم (٨) إلى ضعف البرنامج التدريبي التقليدي الذي ركز تطبيقه في الجانب المهاري الريشة الطائرة، وإذا تمعنا في البرنامج التدريبي التقليدي الجدول رقم (٥) وجدنا أن معظم الفترات الزمنية للوحدة التدريبية ركزت في الجانب المهاري، وأن برنامج الإعداد البدني العام والخاص لم يؤثر في تحسين مستوى الإدراك الحس–حركي، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة حسين (٢٠٠١)، التي أكدت أن البرنامج التدريبي التقليدي لم يحسّن مستوى الإدراك الحس–حركي، وتعارضت نتائجها مع دراسة أبو الفتوح (١٩٩٧)، التي تؤكد أن البرنامج البدني الخاص قد حسّنَ مستوى الإدراك الحس–حركي.

ونلاحظ أيضا في الجدول رقم (٩) نتائج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،

وقيمة (ت) المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في الاختبارات المهارية في الريشة الطائرة، أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً لقيمة (ت) المحسوبة مقارنة مع قيمة (ت) الجدولية، ولصالح القياس البعدي، وأشارت نتائج قيمة (ت) المحسوبة لمهارة الضربة الساحقة الأمامية (١,٧٤)، الضربة الساحقة الأمامية من الوثب (٢,٦١)، وتبين أنّ جميع القياسات حققت دلالة معنوية ولصالح القياس البعدي لجميع الاختبارات المهارية بالريشة الطائرة. ويفسر الباحث تحسن أفراد المجموعة الضابط في القياس ألبعدي إلى طريقة تنفيذ البرنامج التقليدي الذي ركز على تدريبات الأداء المهاري، وأن أي برنامج تدريبي قد يترك أثراً في تحسن الأداء المهاري وخصوصًا إذا كانت عينة الدراسة من المبتدئين، لذلك حسّنَ البرنامج التقليدي أداء أفراد المجموعة الضابطة في مهارات الريشة الطائرة، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحمن (١٩٩٧)، حيث أثبت ان البرنامج التدريبي التقليدي قد حسّنَ من مستوى أداء المجموعة الضابطة في مهارات الريشة الطائرة، واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة عبد الرحمن (١٩٩٧)، حيث أثبت البرنامج التدريبي التقليدي أنه قد حسن من مستوى أداء الضرب الساحق بالريشة الطائرة. وبذلك فإنَّ الشق الأول من الفرضية لم يتحقق لعدم وجود أيَّة دلالة إحصائية في تحسن الإدراك الحس –حركي، وأما الشق الثاني من الفرضية فقد تحقق من جود دلالة إحصائية في تعلم الأداء المهاري الريشة الطائرة ولصالح القياس ألبعدي.

عرض نتائج الفرضية الثالثة

نصت هذه الفرضية على: توجد فروق دالة إحصائيًا بين القياسين البعديين لأفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية على تحسين أداء الإدراك الحس- حركي وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج على النحو الآتي كما هو مبين في الجدول رقم (١٠):

الجدول رقم (١٠)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفروق بين أفراد المجموعتين في الإدراك الحس-حركي والضربة الساحقة الأمامية للقياسات البعدية

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع		
قوة القبضة ٥٠٪	١,٦٨	٠,٥٧	٣,٦٦	٢,٢٢	٣,٤١	دال
إدراك المسافة ١٠/سم	٢,٣٠	٠,٨٩	٤,٩٤	١,٧٤	١,٥٧	غير دال
إدراك المسافة٦٠/سم	١١,١٦	١,٨٠	١٨,٩١	٢,٠٩	٤,٨٧	دال

تابع الجدول رقم (١٠)

المتغير	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	س	ع	س	ع		
إدراك الوقت ١٠/ث	٢,٧١	١,١٧	٥,٦٧	١,٩١	٣,٠٦	دال
الضربة الساحقة الأمامية	١٤,٦٠	١,٧٧	١٩,٥٨	١,٧٦	٨,٦٤	دال
الضربة الساحقة الأمامية من الوثب	١٥,٨٠	١,٩٧	٢٣,١١	١,٠٦	١٣,٤٥	دال

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (α =<٠,٠٥) = ٢,٠٤ ن = ٣٠

يوضح الجدول رقم (١٠)، قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)المحسوبة مقارنة مع قيمة (ت) الجدولية بين أفراد المجموعتين في اختبارات الإدراك الحس–حركي والاختبارات المهارية في الريشة الطائرة، فقد أظهرت نتائج اختبارات الإدراك الحس–حركي وجود فروق دالة إحصائياً لصالح أفراد المجموعة التجريبية في بعض الاختبارات، إذ أشارت النتائج لقيمة (ت) المحسوبة في قوة القبضة (٥٠٪) إلى (٣,٤١)، وإدراك الوقت (١٠ث) إلى (٣,٠٦)، إدراك المسافة (٦٠سم) إلى (٤,٨٧)، وأما اختبار إدراك المسافة (١٠سم) لم يحقق دلالة إحصائية. وقد بينت النتائج الإحصائية بالمقارنة بين أفراد المجموعتين في القياسات البعدية للإدراك الحس–حركي أن أفراد المجموعة التجريبية أفضل من أفراد المجموعة الضابطة. ويفسر الباحث السبب بأنَّ أفراد المجموعة التجريبية خضعوا لبرنامج محكم (تدريبات القوة المميزة بالسرعة المتنوعة)، ساهم في تحسّن الإدراك الحس–حركي، مقارنة مع البرنامج التقليدي لأفراد المجموعة الضابطة (أغلبه مهاري). واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (حسين، ١٩٨٦؛ الجبيني، ١٩٩٠؛ حسين، ٢٠٠١).

ونلاحظ أيضا في الجدول رقم (١٠)، قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) المحسوبة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الضربة الساحقة الأمامية (٨,٦٤)، والضربة الساحقة الأمامية من الوثب (١٣,٤٥)، وقد أشارت نتائج قيمة (ت) المحسوبة لصالح أفراد المجموعة التجريبية. ويفسر الباحث تحسن الأداء المهاري بالريشة الطائرة لأفراد المجموعة التجريبية بالمقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة إلى توزيع أجزاء البرنامج التدريبي المقترح (الإحماء العام والخاص، والقوة المميزة بالسرعة، والأداء المهاري، والنشاط الختامي)، كما هو مبين في الجدول رقم (٦)، مقارنة بالبرنامج التقليدي (الإحماء العام والخاص، والأداء المهاري، والنشاط الختامي)، جدول رقم (٥)، مما أثر في تحسن الأداء المهاري بالريشة الطائرة، وتم تطبيق البرنامج التدريبي المقترح باستخدام طريقة التدريب الدائري في تحسين الأداء البدني الخاص بالريشة الطائرة. وأسهم أيضًا في

تحسن الإدراك الحس–حركي في تطوير الأداء المهاري بالريشة الطائرة، وأكدتهُ دراسة (عبدالرؤوف، ٢٠٠٠؛ خطابي، ١٩٨٨؛ خليل، ١٩٩٦) بأنه توجد علاقة بين الإدراك الحس– حركي وبعض مهارات الريشة الطائرة. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة (أبوالفتوح، ١٩٩٧؛ عبدالرحمن، ١٩٩٧).

الاستنتاجات

في ضوء المعالجات الإحصائية ، وبعد تفسير النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية:–

– وجود أثر إيجابيٍّ للبرنامج التقليدي في تعلم مهارات الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

– وجود أثر إيجابيٍّ لتدريبات القوة المميزة بالسرعة في تحسن الإدراك الحس–حركي.

– وجود أثر إيجابيٍّ لتدريبات القوة المميزة بالسرعة في تعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة.

– إنّ تدريبات القوة المميزة بالسرعة في تحسن الإدراك الحس–حركي وتعلم مهارة الضربة الساحقة الأمامية بنوعيها في الريشة الطائرة لها أفضلية، بالمقارنة مع البرنامج التقليدي.

التوصيات

في ضوء النتائج التي انتهت إليها هذه الدراسة فإنها توصي بما يأتي:

– ينصح باستخدام البرنامج التدريبي المقترح باستخدام تدريبات القوة المميزة بالسرعة إذ إنها أثبتت تحسن الإدراك الحس–حركي لدى اللاعبين.

– ينصح باستخدام تدريبات القوة المميزة بالسرعة لتعلم بعض مهارات الضربة الساحقة الأمامية في الريشة الطائرة.

– عمل دراسات على تدريبات القوة المميزة بالسرعة، وربطها بمتغيرات ومهارات أخرى في مجال الريشة الطائرة.

– عمل دراسات على مراحل عمرية مختلفة لتطبيق تدريبات القوة المميزة بالسرعة في مجال الريشة الطائرة.

المراجع

أبو الفتوح، خالد شوقي (١٩٩٧). **تطوير الإعداد الخاص لأداء مهارة الإرسال الساحق لناشئ الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، جمهورية مصر العربية.

أحمد، حسن ومدحت، عبد الرزاق (٢٠٠٠). أثر تطوير بعض المدركات الحس–حركية على دقة التصويب لناشئ كرة السلة. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**، جامعة حلوان، **٢٢**، ٦٣–٨٠.

ألجبيني، سناء (١٩٩٠). مقياس الخوف في السباحة لطالبات كلية التربية الرياضية. **مجلة المؤتمر العلمي الأول**–دور التربية الرياضية في حل المشكلات المعاصرة، جامعة الزقازيق، **١**، ٢٤٠–٢٦٨.

حسين، احمد (١٩٨٦). **تأثير بعض التمرينات لتنمية الادراكات الحس–حركية على مستوى الأداء في الجمباز**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية البدنية للبنيين بالهرم، جمهورية مصر العربية.

حسين، رفاعي (١٩٩٧). تأثير استخدام بعض تمرينات الإدراك الحس–حركي المهارية على دقة التصويب لناشئ كرة القدم. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**، جامعة حلوان، **١٥**، ١١٣–١٣٠.

حسين، عبد السلام (٢٠٠١). **بطارية اختبارات لتطوير القوة المميزة بالسرعة لدى ناشئ الكرة الطائرة**. روسيا: رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة كوبان، روسيا.

حمادة، محمد جمال (١٩٩٠). الإدراك الحس–حركي والأداء المهاري والبدني في الكرة اليد. القاهرة: دراسة تنبؤية، **مجلة العلوم والفنون والرياضة**، جامعة حلوان، **١٣**، ٩٥–١١٥.

خطابي، عفاف (١٩٨٨). الإدراك الحس حركي وعلاقة بمستوى المهاري للاعبات المستوى العالي في الكرة الطائرة. **بحوث التربية الرياضية الشاملة**، جامعة الزقازيق، **٩**، ٣٥–٥٢.

خليل، هشام محمد (١٩٩٦). **علاقة بعض الإدراك الحس حركي بدقة الإرسال الساحق للاعبي الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية بور سعيد. جامعة قناة السويس.

رضوان، محمد (٢٠٠٦). **المدخل إلى القياس في التربية الرياضية**. مصر: مركز الكتاب للنشر.

الطالب، نزار (١٩٩٣). **علم النفس الرياضي**. بغداد: دار الحكمة للطباعة والنشر.

عبد الرحمن، الهام محمد (١٩٩٧). فاعلية تدريب البليومتري على مسافة الوثب العامودي وأثرها على الضربة الساحقة وبعض القدرات البدنية الخاصة بالكرة الطائرة. **المجلة العلمية لتربية البدنية**، جامعة الإسكندرية، **١٢**، ٧٧–٩٥.

عبد الرؤوف، سامح (٢٠٠٠). علاقة بعض القدرات الحس–حركية بدقة أداء بعض أنواع اللكمات لملاكمي الشباب. **المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية**، جامعة حلوان، **٢٢**، ١٦٩–١٨٥.

عبدالمجيد، إبراهيم (٢٠٠١). **الموسوعة العلمية للكرة الطائرة**. عمان: مؤسسة الوراق للطبع والتوزيع.

علاوي، محمد ونصر، محمد (٢٠٠١). **اختبارات الأداء الحركي**. القاهرة: دار الفكر العربي.

النعيمات، سهام (١٩٩٥). **العلاقة بين متغيرات الإدراك الحس– حركي ومستوى الأداء المهاري على أجهزة الجمباز السيدات لطالبات كلية التربية الرياضية في الجامعة الأردنية**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

Platonv, V. N. (1998). **Global thirties for setting sports men in olembic games.** Kiev, Ukraine: Olymic Referenas.

Talaga, E. (1998). Ansyklobead exercise sport. **Physical Education,** Moscow, Russia, **26,** 88-109.