مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثاني عشر - العدد الرابع

محرم 1433 هـ - ديسمبر 2011 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

مملكة البحرين

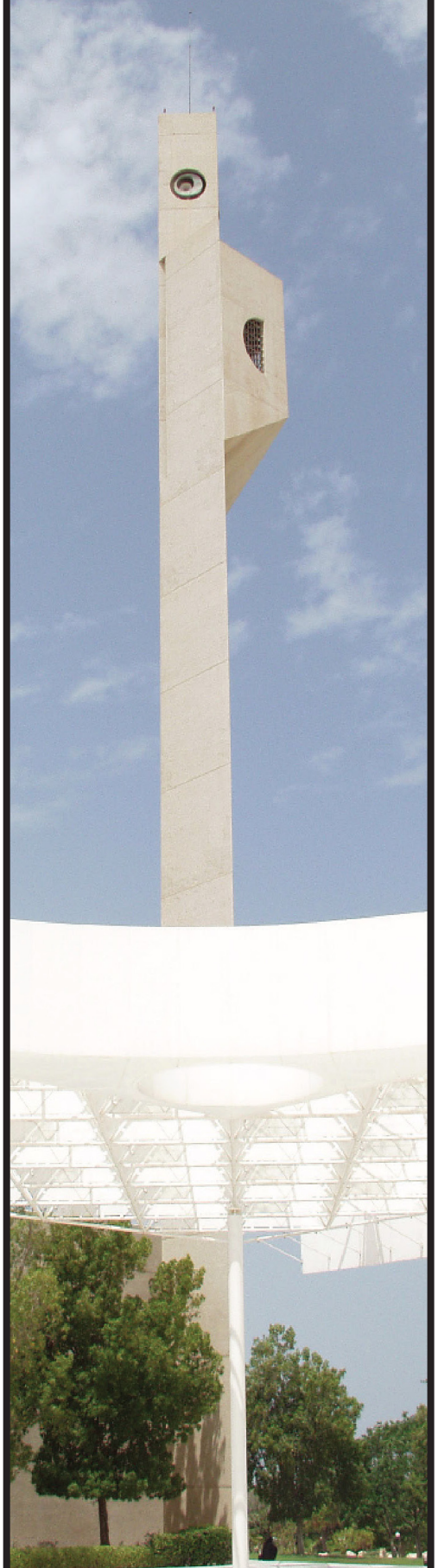
رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

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

التوزيع : الأيام AL AYAM

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



الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

أ. د. 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

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

مدير التحرير

أ. أسامة إبراهيم الشيخ

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

سكرتارية التحرير

نوال عبدعلي محمد

ليلى سيد جعفر محمد

الطباعة

مطبعة جامعة البحرين
087604-2011
ص. ب: 32038، الصخير – مملكة البحرين
تلفون: 17438806 (973+)
فاكس: 17449632 (973+)

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغا بإحدى الطريقتين الآتيتين:

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية:

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

مثال لتوثيق كتاب:

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

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

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

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

(٩) يمنح صاحب البحث المنشور نسخة واحدة من المجلة وتسعة عشر مستلة من بحثه.

قواعد تسليم البحث

(١) يقدم الباحث ثلاث نسخ من البحث مطبوعة على ورق (A٤) على وجه واحد، وبمسافتين "بما في ذلك الحواشي (الهوامش)، والمراجع، والمقتطفات، والجداول، والملاحق"، وبحواشٍ واسعة (٢,٥ سم أو أكثر) أعلى وأسفل وعلى جانبي الصفحة. يمكن للمجلة أن تقبل البحوث عن طريق بريد المجلة الالكتروني للمجلة jeps@edu.uob.bh.

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

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

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

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

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

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

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

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى:

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

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

قسيمة الاشتراك في المجلة

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

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي:

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

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

*** يضاف إليها أجرة النقل البريدي**

الاســم: ..... **المهنة:** .....

العنوان: .....

.....

الهاتـف: ..... **الفاكس:** .....

البريد الإلكتروني: .....

الاشتراك المطلوب في سنة: ☐ سنة ☐ سنتان ☐ ثلاث سنوات ابتداءاً من / /

مرفق: ☐ شيك ☐ نقداً بـمـبـلـغ/

يكتب الشيك باسم (جامعة البحرين) بالدينار البحريني مسحوباً على أحد البنوك التجارية في مملكة البحرين ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي:

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

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

فهرسة المجلة

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

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

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

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **أ.د. منى الأنصاري**	٩
* دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة ..... **د. شيخة الجنيد**	١١
* فاعلية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس ..... **د. عبدالفتاح الخواجة**	٣٩
* تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن ..... **د. محمد الصويركي**	٦٥
* عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت ..... **د. نزار عبد الحفيظ**	٨٧
* مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت ..... **د. جمال أبوزيتون**	١١٥
* تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة ..... **د. صالح عبابنة**	١٤٥
* مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (Tses) ..... **د. سعود الكثيري**	١٦٧
* أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن ..... **د. محمد الحوامدة، د. راتب عاشور**	١٩٣
* فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس (Lesson Study) في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية ..... **د. حسين عبد الباسط**	٢٢٣

الموضوع **الصفحة**

* المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت ٢٥٥
أ. د. عويد المشعان

* مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ٢٨٥
د. أحمد الربعاني، د. محمد المخلافي

افتتاحية العدد

مع صدور هذا العدد ستكون مجلتنا العزيزة قد أكملت السنة الثانية عشرة من عمرها المثمر آملين أن يستمر عطاؤها المتميز أعواماً عديدة، يتحقق من خلالها الهدف المنشود من إنشائها، وهو رفد المجتمع العلمي بحاجاته المرجعية من خلال البحوث العلمية المتميزة، التي تنشرها هذه المجلة.

وخلال السنوات التي مرت من عمر مجلتنا تتابعت علينا الملاحظات التي تزودنا بالتغذية الراجعة عن أدائنا، وأكثر هذه الملاحظات كانت إيجابية، وتبارك لنا خطواتنا، في حين كان بعضها الآخر يحمل من التوصيات ما يعكس حرص القراء، ونصحهم لتقديم الأفضل، كل ذلك يضعنا أمام تحديات أكبر؛ لنسعد قارئينا ومتابعينا، ونطمئنهم بأن مجلتهم تسعى لتكون في المقدمة دائماً.

وفي الواقع، تشكل مجلة العلوم التربوية والنفسية التي تصدرها جامعة البحرين مرجعاً تربوياً علمياً للباحثين في شتى المجالات، سواء التربوية منها، أو المجالات العلمية الأخرى، الأمر الذي يعكس السمعة الطيبة والمكانة الرفيعة التي وصلت إليها هذه المجلة. وهذه الثقة لدى الباحثين والمتابعين لا يمكن أن تأتي لولا الاهتمام المخلص من أعضاء هيئة التحرير بالمجلة، التي تحرص دائماً على اختيار الأفضل من البحوث لنشرها ، وكذلك الدعم اللامتناهي من إدارة جامعة البحرين وعلى رأسها سعادة رئيس الجامعة، والجهات الإدارية، والأكاديمية المعنية في الجامعة بتقديم كافة التسهيلات الممهدة لإصدار أعداد المجلة.

عزيزي الباحث، في إطلالة هذا العدد من المجلة تجد الدراسات المختلفة في المجالين التربوي، والنفسي، أولها دراسة تحليلية لرسومات الأطفال، ثم دراسة تبحث في فاعلية برنامج توجيه جمعي ومهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي، وأخرى تبحث في تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي، ودراسة تبحث في عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت. ويلي ذلك دراسة تهتم بمركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي، تليها دراسة تناولت تقديرات مديري المدارس لمدارسهم بوصفها منظمات متعلمة، وأخرى عن مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية لفاعلية أدائهم التعليمي، ثم دراسة تبحث أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) في فاعلية برنامج تدريبي مقترح. ويتضمن العدد كذلك دراسة عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام استراتيجية دراسة

الدرس. ودراسة أخرى تهتم بالمساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة، أما الدراسة الأخيرة فتبحث في مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية.

وفي الختام ما يسعنا إلا أن نقدم من الشكر أجزله لكل من ساهم في إخراج هذا العدد من المجلة متمنين للقارئ العزيز كل التوفيق.

هذا وبالله التوفيق،،،

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

11
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة

د. شيخة أحمد الجنيد
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة

د. شيخة أحمد الجنيد
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، وكذلك دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم. كذلك دلالة العلاقة الارتباطية بين رسوم الأطفال وخطوط ما قبل الكتابة، والفروق بين مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم وخطوط ما قبل الكتابة. والتحقق من إمكانية التنبؤ بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة. وقد أجريت الدراسة على (٣٠) طفلاً (١٥ ذكراً، ١٥ أنثى) تم اختيارهم من روضة الهادي بمملكة البحرين. وقد تم الاستعانة في هذه الدراسة بثلاث أدوات، هي: قائمة مهارات الاستعداد للكتابة، وأداة قياس مرحلة الرسم، ومقياس مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

وأسفرت النتائج إلى أنّ مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارة الخطوط المتقاطعة. وأنّ مهارات الكتابة لدى الذكور والإناث كانت عند المستوى المتوقع فيما عدا مهارات: الخطوط المقوسة، والمتقاطعة، والمتعرجة والمائلة عند الإناث. كما لا توجد فروق دالة إحصائياً (α= ٠,٠٥) بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الاستعداد للكتابة. أو الرسم. كما أسفر وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً (α= ٠,٠٥) بين مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم، ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم. كما وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً (α= ٠,٠١) بين مهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.
أنّ هناك قيمة تنبؤية لمهارات الرسم على مهارات الكتابة، والتعبير اللغوي في وصف الرسم.

الكلمات المفتاحية: النمو اللغوي، مهارات الاستعداد للكتابة، رسوم الأطفال، التعبير اللغوي في وصف الرسم.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/٥/٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١١/٥/١٨م

Pre-school Children Drawings and their Relation with Linguistic Development and Writing aptitudes Skills in Bahrain: An Analytical Study

Dr. Sheikha A. Al-Junaid
Psychology Department
University of Bahrain

Abstract

This study aimed at investigating the: (a) writing aptitudes among pre-school children, by gender differences and levels of verbal description in writing and drawing, (b) relationship between children drawing and pre-writing signs, and between verbally describing and pre-writing typescripts of pre-school children in the kingdom of Bahrain.

Study sample comprised 30 children (15 males and 15 females) who were randomly chosen from various kindergartens in Bahrain. The study used different measures as follows: Writing Aptitudes Checklist, Drawing Scale and Verbal Communication Scale.

The result showed that: Writing of vertical lines, circles, and horizontal lines were the most highly developed writing skills among subjects. However, crocked, spiral and radius lines were the least developed writing skills among them. There were no gender differences between males and females at the writing skill: vertical, horizontal circular lines. Moreover, there was no significant gender effect on writing aptitudes and drawing skills. In addition, there was a significant relationship between: (a) writing aptitude and drawing skills at ($\alpha = 0.05$), (b) writing aptitude and verbal communication at ($\alpha = 0.01$) and (c) drawing skills and verbal communication at ($\alpha = 0.05$). Finally, drawing skills were predictive of writing skills among children, which means that children drawing skills can be used to convey information about their writing.

Key words: linguistic development, writing aptitude skills, children drawings, verbal description of drawings.

دراسة تحليلية لرسومات أطفال الروضة بمملكة البحرين وعلاقتها بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة

د. شيخة أحمد الجنيد
قسم علم النفس
كلية الآداب - جامعة البحرين

المقدمة

تعدّ الكتابة في حياة الإنسان عملاً غير عادي، بل هي ابتكار حقق له كثيراً من إنسانيته، فهي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع الفرد أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقله للآخرين (ملحم، ٢٠٠٢).

تمثل الكتابة الصيغة الثالثة للنظام اللغوي القائم على تكامل اللغة الشفهية واللغة المكتوبة والقراءة، واللغة المكتوبة هي صيغة اتصالية على درجة عالية من التعقيد، فهي تمثل مهارة تعليمية مهمة من ناحية، ووسيلة أكثر أهمية للتعبير عن الذات من ناحية أخرى، كما أنها تتكامل مع القدرات البصرية والحركية والإدراكية، وترتبط مهارة الكتابة على نحو موجب مع مهارة القراءة. ومن خلال الكتابة يمكن إحداث تكامل لكل أنماط التعلم والخبرات السابقة، إذ تعتمد الكفاءة والفاعلية في الكتابة على مهارات اللغة الشفهية إلى جانب المهارات اللغوية الأخرى (الزيات، ١٩٩٨).

وترتبط عملية الكتابة باكتمال النضج العصبي لأنامل الطفل وعضلاتها الدقيقة من أجل التحكم في الإمساك بالقلم، وهذا النضج العصبي يختلف من طفل إلى آخر. لذلك تحتاج عملية الكتابة قدرةً على رسم الأشكال وتتطلب تدريباً حركياً لتعميقً مفهوم الشكل وتحكّمًا في الأعصاب وتناسقاً بصرياً يدوياً ودقة في حركة كل من الذراع والأصابع. ويعبر الشخص الراشد عن احتياجاته ومشاعره بواسطة الكلمات الملفوظة أو من خلال الكتابة، ويقف الطفل حائراً عن التعبير عن احتياجاته بسبب قلة المفردات المخزونة في حصيلته اللغوية، فيلجأ إلى التعبير عن شعوره بواسطة الرسم. ولا نقصد بالرسم هنا المحاكاة، بل ذاك الذي يجد به الطفل ذاته وربما يكون ما يرسمه لا يمت بصلة لما يقوله في مفهوم الشخص الراشد، ولكنه يعني للطفل كل أحاسيسه وانفعالاته.

إن التعبير بالرسم ربما يسبق التعبير باللفظ والكلمة، فالطفل منذ حداثة سنه ومنذ اللحظة الأولى التي يتناول فيها قلماً أو أداةً يحدث بها خدشاً على أي سطح متاح له فإنه يخطط

ويعبر عن ذاته بهذه الخطوط، وهذه الخدوش حتى لو كانت في بدايتها عشوائية فإنها دلالة من دلالات المخاطبة البصرية عنده يحاول عن طريقها أن يصل نفسه بالعالم من حوله، ولتلك الخطوط مسبباتها ودلالاتها عنده، على الرغم من أنها تبدو لنا نحن الكبار كنوعٍ من الشخبطة العشوائية (الحسيني، ١٩٩٧).

وترى الباحثة أن الفن هو نوع من الخبرة التي لها خصائص ومميزات فريدة، فالفن عند (ديوي) يعطي معنى جميلاً للحياة وخبرةً تساعد الكائن الحي النامي (الطفل)، أن يحس بوجوده، ويرتفع إلى مستوى عالٍ من الإحساس بالخبرة الفريدة التي يمر بها.

ويؤكد هربرت سبنسر (H.spencer) (المشار إليه في Dewey, 1934) على أهمية الرسم في تربية الطفل، وتنمية قدراته، إذ قال: "إن التعرف الشائع الآن على الرسم – باعتباره عنصراً مهماً في التربية – هو إحدى العلامات الكثيرة لوجهات النظر العقلانية الخاصة بهذه الثقافة العقلية التي بدأت الآن في الانتشار".

فما هو ذلك الذي يحاول الطفل أولاً أن يمثله؟ أشياء إنسانية يحصل من خلالها على الكثير من الانفعالات، أبقاراً وكلاباً تثير الاهتمام من خلال الظواهر التي تجلبها معها، منازل مرئية باستمرار ومثيرة من خلال أحجامها وتقابل جدرانها. ما هي العمليات التي تحقق المتعة الفائقة في ذلك؟ إنها عمليات التلوين. إن القضية ليست هي أن الطفل ينتج رسومات جيدة أو لا. القضية هي: هل يقوم الرسم فعلاً بالارتقاء بقدرات هذا الطفل وملكاته؟ وخلال الطفولة المبكرة لا ينصح بإعطاء الطفل أي دروس موجهة في الرسم، فهل يجب من أجل هذا أن نمنع أو نهمل في توجيه هذه الجهود لتثقيف الذات (عبد الحميد، ١٩٨٩).

لذا فإنه من الأهمية بمكان أن نتعامل مع كل رسم من نتاج الطفل بتفهم خاص، وإعطائه قيمة منذ بداية مرحلة الشخبطة التي نعتبرها بداية تعلم الرسم فننظر إلى رسوم الأطفال، ونستمع إليهم بكل انتباه وفخر وهم يتحدثون عن إنجازهم، فرسومات الأطفال تمس المشاعر والأحاسيس التي يعبرون عنها بالشخبطة على الجدران، والأرض والكتب والجسم. وعلى الرغم من غضب الراشدين منهم وتوبيخهم لهم إلاّ أن هناك دافعاً فطرياً قوياً يحرك هؤلاء الأطفال نحو الشخبطة (البسيوني، ١٩٦٣).

وترى الباحثة أن هناك إهمالاً كبيراً لهذه الرسوم، ولا سيما من معلمات الروضات والأهل، فتعد من قبلهم مضيعة الوقت، وإهداراً له، ويرون أنه لا بد أن يستبدل وقت الرسم، بما هو مفيد للأطفال كالكتابة، والحفظ.

وباستقراء الدراسات السابقة حول رسوم الأطفال نجد أن الباحثين قد أولوا هذا الموضوع اهتماماً خاصاً، إذ قام جبرين (١٩٨٠) بدراسة الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال

العرب في المرحلة العمرية ما بين (٢ – ٨ سنوات)، وركز على دراسة الخصائص النفسية والتطورية لرسوم (٨١٧) طفلاً أردنياً، كما تناولت الدراسة بالتحليل مواضع الرسم عند الأطفال، وكذلك أدوات الرسم الأخرى ومواده. وقد بينت هذه الدراسة أن الأطفال في فترات أعمار محددة (بين سن ٦٠ إلى ٩٦ شهراً) يفضلون الرسم في حيز واسع على المساحات الضيقة، مثل الورق. والطفل بشكل عام يرسم شكل الإنسان، وبعض الأشكال الأخرى، كالشجر، والبيوت، والحيوانات في أنماط إطارية ذات نسق يرتبط بعمر الطفل جبرين (١٩٨٠). وقام الباحث بتحليل وتصنيف حوالي ثلاثة آلاف رسم لأكثر من ثمانمائة طفل جمعت على فترات متباعدة نسبياً مما مكنه من تحديد مظاهر التطور في قدراتهم على الرسم. ولقد أمكن تتبع ثلاث مراحل تطورية لرسوم الأطفال الأردنيين، الأولى: مرحلة الخطوط العشوائية (الشخبطة)، وتمتد من سنتين إلى أربع سنوات تقريباً، ويمكن تقسيمها إلى طورين: الأول يمثل فئة العمر بين سن الثانية، ونهاية سن الثالثة. وفي هذه الفترة يبدو الطفل غير واثق من قدرته على رسم شكل محدد، وهو كذلك لا يعرف مسبقاً ماذا يريد أن يرسم، وما يثيره للرسم، وكل ما يعرفه هو وجود قطعة طباشير، وقلم ألوان شمع، أو أي شيء يمكنه استعماله في الشخبطة على حائط، أو باب، أو ورقة، أو أي سطح آخر. والثاني من (٣ إلى ٤ سنوات): في هذه الفترة من العمر ينتقل الطفل خطوة كبيرة إلى الأمام فيما يتعلق بخطوطه العشوائية. فمع أنه لا يزال يطوح بذراعه فوق السطح، إلا أن بإمكانه أن يصغي للإرشادات التي تعطى له، وإن كان لا يستطيع ترجمة ما يتخيله إلى أشكال مطابقة في الواقع. والمرحلة الثانية: مرحلة التشكيل وتكوين المناظر: (من خمس إلى ست سنوات تقريباً) حيث يصل الطفل من الجنين إلى تكوين حاشية الشكل الحيواني والدائرة، والمربع والمثلث وهو يعطي أسماء، والطفل في هذا السن يدرك أنّ ما يرسمه قابل للتسمية، وهو يحب ما يرسم في هذه المرحلة، والمرحلة الثالثة: مرحلة الرسوم الإطارية: (من نهاية السادسة إلى سن الثامنة): وفي هذه المرحلة تتشابه رسوم الأطفال في بداية هذه المرحلة ونهاية المرحلة السابقة. وتتميز رسوم الطفل خلال هذه المرحلة عن مراحل العمر السابقة بقدرتها على التمييز المادي والمعنوي لصور الأشياء وأشكالها. ويعزى ذلك إلى خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة، وخاصةً فيما يتعلق بنضجه العقلي نسبياً، وقدرته على التحكم بعضلاته الدقيقة. لذا فقد اعتبر واضعو المناهج هذه المرحلة الأساس في بدء الطفل للتعلم المدرسي النظامي. وتفكير الطفل في هذه المرحلة يعتمد كلياً على تطور إحساسه بعناصر البيئة، حيث يكوّن لها صور ذهنية في خياله، ويبدأ بالتمييز بين أنواع الأشياء من حيث اللون والشكل والحجم، وغيرها من العناصر، فالأشجار ذات ألوان وأزهار وثمار وأحجام مختلفة، والأشخاص يختلفون في

الحجم والجنس والسن والوظيفة، وهكذا.

ومن الدراسات الأخرى التي اهتمت برسوم الأطفال دراسة ملحم (١٩٨٢). والتي هدفت إلى التعرف إلى الفرق بين خصائص رسوم الأطفال العاديين وخصائصها لدى الأطفال ذوي المشكلات السلوكية في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة "إربد" التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) طفلاً وطفلة لكل من هاتين الفئتين، إذ تراوحت أعمارهم بين (٦–١٢) سنة. وقد سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن سؤالين هما: ما الفروق التي يمكن ملاحظتها بين خصائص رسوم الأطفال ذوي المشكلات والأطفال العاديين باستخدام اختبار جودانف – هاريس؟، وما الفروق التي يمكن ملاحظتها بين خصائص رسوم الأطفال ذوي المشكلات وخصائص رسوم الأطفال العاديين باستخدام الرسم الحر؟ وبينت نتائج الدراسة ما يلي:

أولاً: بالنسبة لتطبيق اختبار جودانف هاريس أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة بين خصائص رسوم الأطفال العاديين، وخصائص رسوم الأطفال ذوي المشكلات في رسوم تفصيلات الجسم، والوجه، والرأس، وعمل إضافات على الشكل الإنساني، وفي طول القامة وحجم الرأس على الورقة، والخطوط، والتناسق في الرسم.

ثانياً: بالنسبة لموضوعات الرسم الحر أشارت نتائج تطبيق موضوعات الرسم الحر إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة بين خصائص رسوم الأطفال العاديين وخصائص رسوم الأطفال ذوي المشكلات، إذ تميزت رسوم الأطفال العاديين الذين تتراوح أعمارهم بين (٦–٩) سنوات بالتكرار، والشفافية، والتسطيح، والحذف، والمبالغة في رسم أجزاء الجسم، والجمع بين الأمكنة والأزمنة في حيّز واحد. في حين تميزت رسوم الأطفال عليها ذوي المشكلات من السن نفسه بالتخطيط الدائري غير المنتظم، ووجود رموز أطلق الأطفال تسميات خاصة بهم، ورسموها على شكل هندسي محدد، كدوائر ومربعات. كما تميزت رسوم الأطفال ذوي المشكلات بالكثافة اللونية الشديدة مع استعمال واضح للونين الأحمر والأسود، وبالرسم على الوجه الآخر من الورقة. ويعزو الباحث نتائج هذه الدراسة إلى السلوك المشكل الذي يعاني منه الأطفال ذوو المشكلات، وأثره السلبي في تكيف الطفل مع محيطه، وقد سعى الباحث إلى تشخيص أنواع هذا السلوك المشكل لدى هؤلاء الأطفال، وعن طريق تميز خصائص رسومهم عن خصائص رسوم الأطفال العاديين، ومعالجة السلوك المشكل عن طريق الرسم. وذلك بإعطاء الطفل المشكل فرصاً أكثر من ساعات الرسم الحر، ومراجعة التغير الذي يحتمل أن يطرأ على بعض نواحي سلوكه المشكل (ملحم، ١٩٨٢).

وقد اهتم الباحثون بمعرفة أثر السمات البيئية في رسومات الأطفال. وفي هذا المجال

أجرى بسيوني (١٩٨٣) دراسة هدفت إلى التعرف إلى السمات البيئية التي تنعكس في رسوم الأطفال القطريين. وتألفت عينة دراسته من: أطفال من الجنسين من سن (٦–٨ سنوات)، حيث جمع (٥٧٣) من الرسوم العشوائية، وكان معيار اختيارها مستوى جودتها الفنية، وقد تم اصطفاء (١٠٠) من الرسوم، وكذلك جمع رسوم عددها (٣٠٠) من الرسوم المتقنة (٢٧٢) للبنات، (٢٨) للبنين في العينتين الأولى والثانية كلتيهما، وكان الزمن من العوامل المتغيرة حتى يعطى الفرصة لكل سن الزمن المناسب للتعبير، كما ألغى عامل التوجيه في رسوم العينة الثانية، وحدد مقياس الورق والرسم باللون الأسود أو البني. وقام في هذه الدراسة بتحديد مجموعة من السمات بقصد التعرف عليها، ومدى تكرارها، وقد حددت في اثنتي عشرة ظاهرة، وقسم كلاً منها إلى ثلاثة مستويات أو أكثر، ثم أخذ معيارًا من كل عينة يرتبط بمستوى الظاهرة المختبرة، واستخدم لقياس الظاهرة في بقية الرسم، كذلك أخذ رأي ثلاثة من المحكمين الأخصائيين وتم استنتاج أوجه الاختلاف والاتفاق ومن هذه المقارنة اتضحت السمات البيئية الغالبة في رسوم الأطفال، ثم استخرجت السمات من طبيعة العينة و لم تحدد سمات مسبقة. وقد كشفت الدراسة عن أن هناك سمات بيئية واضحة في رسوم الأطفال القطريين تعتمد على الاهتمام بالتفاصيل، ونصاعة الألوان، والموضوعات البيئية، وارتباطها بالطراز الشرقي في التصوير الإسلامي، وظهرت كثير من الخصائص وليدة الحياة الاجتماعية (البرهان، ١٩٧٩).

وقد أجرت كل من ستيفاني وسيلفستر (Steffani & Selvester, 2009) دراسة على (٢٠) من أطفال الروضة بالولايات المتحدة الأمريكية تبين من نتائجها أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الرسم لدى الأطفال وبين قدرتهم على التعبير اللغوي في وصف الرسم.

كما أجرت كل سيلفستر وكامبرا (Silvestre & Cambra, 2009) دراسة للتعرف إلى العلاقة بين الرسم واللغة المنطوقة، وذلك على (١٠٠) من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم بين (٣–٥ سنوات)، نصفهم من الصم، ونصفهم من العاديين. استخدم فيها اختبار رسم الرجل لجودانف، ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال، وقد تبين من نتائج هذه الدراسة أنه لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الرسم واللغة المنطوقة لدى أفراد العينة.

وفي دراسة أجراها وو (Wu, 2009) على (٤) بنات و(٦) أولاد من أطفال الروضة الصينيين تراوحت أعمارهم من (٤–٥ سنوات)، للتعرف إلى خطوط ما قبل الكتابة (الشخبطة) كمنبئ للكتابة والقدرة على التعبير اللغوي في وصف الرسوم، تبين أن هذه الشخبطة لها علاقة بالرموز التي استخدموها في رسومهم.

مشكلة الدراسة

تعدّ مهارة الكتابة سابقة للتهجئة والتعبير الكتابي، لذلك فإن العجز في الكتابة قد يصبح عائقاً للتعبير الكتابي ولتحقيق التقدم لاحقاً فإنه قد يكون من المفيد تعليم الأطفال أولاً كتابة الحروف والكلمات بدقة وسرعة. ويبدأ الأطفال بتعلم الكتابة في عمر مبكر بالشخبطة تقليداً للكبار يساعدهم في ذلك توافر الأقلام والورق، فإذا لم يجدوا ذلك كتبوا على الجدران والأثاث، وظهر التدريب الرسمي على الكتابة عندما يدخل الطفل الروضة (سالم، ٢٠٠٣).

وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتمحور في النقاط الآتية:

– تجاهل رسوم الأطفال وإغفالها وفصلها فصلاً تاماً عن الكتابة يعد من الأمور التي يجب الحذر منها، ففي حين يميّز المطلع على رسوم الأطفال (١٣) خطاً من الخطوط التي هي خطوط ما قبل الكتابة.

– تقليص الفترة الزمنية من اليوم المدرسي للرسم لاعتقاد المعلمة بأنها مضيعة للوقت.

– تجاهل المناقشة والحوار الذي يدور من قبل الطفل تجاه رسومه لأي شخص بالغ في حين أن هذا الحوار ينمي اللغة عند الطفل فيما بعد.

– عدم فهم وتفسير رسوم الأطفال بطريقة علمية تساعد فيما بعد في تطوير التعامل مع رسوم الأطفال وتقييمها إثراء الطفل لتطوير رسوماته.

– عدم الاكتراث بعملية النضج التي هي في المقام الأول لعملية الكتابة والتي تكتمل في نهاية مرحلة الروضة وليس بداية دخول الطفل للروضة.

– عدم تفهم المعلمات لدور الأركان التعليمية لتنمية مهارات الاستعداد للكتابة للأطفال.

– عدم تفهم أولياء الأمور لطبيعة عملية الاستعداد للكتابة لدى الأطفال.

– وجود الطفل في بيئة مليئة بالأركان (حيث يوجد الركن الذي ينمي مهارة الاطلاع والتحدث، وهو ركن المكتبة، وكذلك وجود ركن الألعاب الإدراكية وهو الركن الذي ينمي عضلات اليد (الدقيقة)، وركن الفنون، وركن الاكتشاف، إذ يوجد الطفل في بيئة مليئة بالأعمال والمهمات التي تساعد في تطوير مهارات الكتابة اليدوية والتي تتمثل في عدد من المهارات الأساسية الأولية لعملية الكتابة:

- مهارات إدراك المسافات بين الحروف وإدراك العلاقات، مثل: تحت أو فوق.
- إمساك القلم بشكل صحيح.
- وضع الورقة بالشكل المناسب للكتابة.
- تمييز الأشكال والأحجام.

ونتيجة لعدم مرور الأطفال في بيئة غنية بالأركان والتي تنمي الفك والتركيب وتحليل وربط العلاقات، والتي فيما بعد تنمي مهارات الكتابة، ونتيجة لعدم مرور كثير من الأطفال بتلك المهارات، وكذلك عملية الإسراع في الكتابة التي يمر بها غالبية الأطفال تحت ضغط وإجبار من الأهل لعملية الكتابة تجاهلاً منهم بالاهتمام بمهارات ما قبل الكتابة. لذلك فإن كثيرا من الأطفال لم يطوروا بعد القدرة على التحكم في العضلات الدقيقة بشكل كاف يمكنهم من الكتابة. و لم تتهيأ لهم الفرصة لتعلم مهارات ما قبل الكتابة، وهي التعاملً يدوياً مع الألعاب والأدوات المختلفة لتطوير عضلات الأصابع.

ولذلك يشعر هؤلاء الأطفال بالإحباط عندما يحاولون استخدام القلم أو أقلام التلوين مباشرة، لذلك لا بد من الانتباه لمرحلة ما قبل الكتابة قبل تعليم الطفل النسخ والكتابة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية التعرف إلى:

١. أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين بالنسبة للعينة الكلية، وللجنسين كل على حدة.

٢. دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين.

٣. دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين.

٤. دلالة الفروق بين الجنسين في مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين.

٥. دلالة العلاقة الارتباطية بين خطوط ما قبل الكتابة وكل من رسوم الأطفال ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة.

٦. التحقق من إمكانية التنبؤ بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة بمملكة البحرين من خلال تحليل رسومهم.

فرضيات الدراسة

١. يمكن تحديد أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين بالنسبة للعينة الكلية، وللجنسين كل على حدة.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين

٣. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مهارات الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين.
٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين.
٥. لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين خطوط ما قبل الكتابة وكل من رسوم الأطفال ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة.
٦. يمكن التنبؤ بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة بمملكة البحرين من خلال تحليل رسومهم.

أهمية الدراسة

ركزت غالبية الدراسات والبحوث التي أجريت على رسوم الأطفال وخطوط ما قبل الكتابة، اهتمامها على نتاج الطفل دون مراعاة للخطوط وتطورها. لذا فإن الدراسة الحالية تحاول التركيز على خطوط ما قبل الكتابة (مهارات الاستعداد للكتابة)، وعلاقتها بمهارات الرسم عند أطفال الروضة، وكذلك قدرتهم على التعبير اللغوي في وصف رسومهم، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الرائدة في هذا المجال في مملكة البحرين – في حدود علم الباحثة– حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على مهارات الرسم عند الأطفال دون محاولة إيجاد العلاقة بين هذه المهارات وبين مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة)، وهذا الأمر من المتوقع أن تكون له فوائد تطبيقية شديدة الأهمية في حال إثبات هذه العلاقة، إذ سيكون للاهتمام بمهارات الرسم عند الأطفال أكبر الأثر على مهارات الاستعداد للكتابة لديهم، الأمر الذي سيعيد رسم الخطط والمناهج الدراسية لمرحلة رياض الأطفال برمتها، وهو ما ستحاول الدراسة الميدانية الكشف عنه والتوصل إليه.

محددات الدراسة

١. الحدود الموضوعية: مهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة بمملكة البحرين من خلال تحليل رسومهم وعلاقتها بخطوط ما قبل الكتابة.
٢. الحدود البشرية: أطفال الروضة بمملكة البحرين.
٣. الحدود الجغرافية: مملكة البحرين.

مصطلحات الدراسة:

رياض الأطفال Kindergarten: المراد بها المكان الذي يتلقى فيه الطفل تعليمه الأول، وتبدأ الدراسة فيها من عمر ثلاث سنوات إلى ما قبل دخول المدرسة، وقد سميت بأسماء كثيرة، منها حدائق الأطفال وجنة الأطفال (الخلالية، ١٩٩٢).

رسوم الأطفال Drawing Children: تعرّف الباحثة رسوم الأطفال في المجال التربوي بأنه «كل الإنتاج التشكيلي الذي ينجزه الأطفال على أي سطح كان، كالورق أو الجدران، مستخدماً فيه الألوان. أي أن مصطلح رسوم الأطفال يشمل كل تعبيرات الأطفال التي تعكس سمات الطفولة بكل أبعادها الجسمية، الانفعالية، والعقلية، والأخلاقية والنفسية، في كل مرحلة من مراحل النمو».

الكتابة: هي وسيلة من وسائل الاتصال التي عن طريقها يستطيع التلميذ أن يسجل ما يود تسجيله من الوقائع والحوادث ونقلها للآخرين، ويعتقد البعض أن مهارة الكتابة تحتاج إلى مهارة وإلى عمر زمني معين ونمو في العضلات الدقيقة وتآزر بصري يدوي، لذلك يتم تأجيل عملية الكتابة متجاهلين خطوط ورسومات وشخبطات الأطفال. والاستعداد للكتابة والسيطرة على الخط وتطويعه، وتشكيله الذي سيكون فيما بعد حروف الكتابة (الخلالية، ١٩٩٢).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لوصف مهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة، وذلك للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين من أطفال الروضة في مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) ومهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين. كذلك التعرف إلى دلالة العلاقة الارتباطية بين رسوم الأطفال وخطوط ما قبل الكتابة ودلالة العلاقة الارتباطية بين مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم وخطوط ما قبل الكتابة لدى أطفال الروضة.

مجتمع الدراسة وعينتها

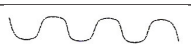
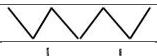
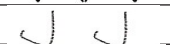
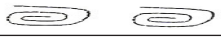
يتكون مجتمع الدراسة من أطفال الروضة بمملكة البحرين البالغ عددهم (١٥٣٧٧) طفلاً وطفلة، يمثلون (١٣٩) روضة. وقد اختير عدد (٣٠) طفلاً (١٥ ذكور، ١٥ إناث) من روضة الهادي بمملكة البحرين؛ تتراوح أعمارهم من (٤–٦ سنوات).

أدوات الدراسة

(أ) قائمة مهارات الاستعداد للكتابة لدى طفل الروضة (خطوط ما قبل الكتابة)

وضعت الباحثة قائمة تتكون من (١٣) خطا من خطوط ما قبل الكتابة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (١)
قائمة مهارات الاستعداد للكتابة لدى أطفال الروضة

نوع الخط	شكل الخط
١. الدوائر	
٢. النقط	.....
٣. الخطوط المائلة	///
٤. الخطوط الرأسية	|||
٥. الخطوط الأفقية	═══
٦. الخطوط المتقاطعة	++++
٧. الخطوط الإشعاعية	****
٨. الخطوط المموجة	
٩. الخطوط المقوسة	
١٠. الخطوط المتعرجة	
١١. الخطوط المعقوفة	
١٢. الخطوط اللولبية	
١٣. الخطوط الحلزونية	

وتم تحديد مدى توافر الخط حسب الدرجات الآتية:

- بدرجة كبيرة ٣ درجات
- بدرجة متوسطة درجتان
- بدرجة قليلة درجة واحدة
- بدرجة معدومة صفر

صدق القائمة وثباتها

تم عرض هذه القائمة على خمسة من المحكمين المختصين في هذا المجال، ووافقوا عليها دون إجراء أية تعديلات، كما تم حساب ثبات هذه القائمة من خلال التطبيق وإعادة التطبيق test- retest على (١٥) من أطفال الروضة بفاصل زمني قدره (١٠) أيام، وتم التوصل إلى معامل استقرار Stability Coefficient بين التطبيقين الأول والثاني بلغت قيمته (٠,٥٧)،

وهو دال عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥).

(ب) قائمة قياس مرحلة الرسم لدى طفل الروضة

صممت الباحثة أداة لقياس مرحلة الرسم لدى طفل الروضة، وذلك على النحو المشار إليه في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (٢)
مراحل الرسم لدى طفل الروضة ومؤشراته

اسم المرحلة	المؤشرات الدالة على المرحلة
المرحلة الأولى: التخطيط غير المنتظم	— يرسم وفق استجابة عضلية وجسمانية دون التقيد باتجاه معين: درجة واحدة — يرسم حركات غير منظمة في اتجاهات معينة: درجتان — يرسم دون وعي بالألوان: ٣ درجات — يستخدم اللون من أجل المتعة: ٤ درجات
المرحلة الثانية: التخطيط شبه (المتكرر) المنتظم	— يرسم وفق استجابة عضلية وجسمانية في اتجاه واحد: درجة واحدة — يرسم مدركا للعلاقة بين حركات اليد والتخطيط على الورق: درجتان
المرحلة الثالثة: التخطيط الدائري	— يرسم الطفل، ولديه سيطرة كاملة على التحكم في عضلات يده: درجة واحدة — يرسم الطفل تخطيطات تأخذ شكلا دائريا متكاملا: درجتان — يرسم شكلا مغلقا: ٣ درجات
المرحلة الرابعة: الرموز المسماة	— يرسم الطفل ليعبر عن مدركات خيالية لا تعرف إلا عن طريق التسمية: درجة واحدة — يرسم بحيث يربط بين الرموز الحركية وتسميتها بأسماء من عنده: درجتان — يستخدم اللون في الرسوم من أجل التفرقة بين معاني الرموز: ٣ درجات
المرحلة الخامسة: مرحلة التحضير المدرك الشكلي	— يرسم ليعبر عن علاقة بين الرسوم والواقع: درجة واحدة — يرسم ليعبر عن خصائص الأشياء (المبالغة والحذف): درجتان — يرسم تخطيطات تغلب عليها الناحية شبه الهندسية: ٣ درجات

صدق القائمة وثباتها

تم عرض هذه الأداة على خمسة من المحكمين المختصين في هذا المجال، ووافقوا عليها بعد إجراء بعض التعديلات، كما تم حساب ثبات هذه القائمة من خلال التطبيق وإعادة التطبيق test- retest على (١٥) من أطفال الروضة بفاصل زمني قدره (١٠) أيام، وتم التوصل إلى معامل استقرار Stability Coefficient بين التطبيقين الأول والثاني بلغت قيمته (٠,٥٥)، وهو دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

(ج) قائمة مستوى التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى طفل الروضة

صممت الباحثة أداة لقياس مستوى التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى طفل الروضة، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣)
مهارات ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم

المهارة التعبيرية	مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم
بيان الفكرة الرئيسية	— يعبّر عن رسمته بكلمة واحدة: درجة واحدة — يعبّر عن رسمته على هيئة جمل عارية من الروابط: درجتان — يعبر عن رسمته على هيئة جملة واحدة متكاملة: ٣ درجات — يعبر عن رسمته على هيئة جمل مترابطة: ٤ درجات
إعطاء التفاصيل	— يذكر أهم التفاصيل لديه ويهمل الباقي: درجة واحدة — يذكر تفاصيل (أدق الأجزاء) في رسمته: درجتان — يربط علاقات بين تفاصيل أجزاء الرسم: ٣ درجات
الإبداع اللغوي لدى الطفل في التعبير عن الرسم	— التحدث مع الآخرين عن رسمته خصوصاً الأطفال الذين يعملون في المكان المخصص للرسم: درجة واحدة — يسرد أحداثاً متكاملة على هيئة قصة عن رسمته: درجتان — يتحدث عن رسمته بأحداث غير موجودة فيها معتمداً على خياله أو على خبرة سابقة: ٣ درجات

صدق القائمة وثباتها

تم عرض هذه الأداة على خمسة من المحكمين المختصين في هذا المجال، ووافقوا عليها بعد إجراء بعض التعديلات، كما تم حساب ثبات هذه القائمة من خلال التطبيق وإعادة التطبيق test- retest على (١٥) من أطفال الروضة بفاصل زمني قدره (١٠) أيام، وتم التوصل إلى معامل استقرار Stability Coefficient بين التطبيقين الأول والثاني بلغت قيمته (٠,٧٨)، وهو دال عند مستوى دلالة (٠,٠١).

إجراءات التطبيق

قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة على أفراد العينة في الروضة التي يدرسون بها، واستغرق زمن التطبيق حوالى ساعتين لكل طفل على حدة، وتم التصحيح فيما بعد بناء على القوائم المعدة لذلك.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبنود المقاييس الثلاثة، وكذلك تم حساب كا٢ للتعرف إلى الفرق بين المستوى الواقعي والمستوى المتوقع لخطوط ما قبل الكتابة (مهارات الاستعداد للكتابة) لدى أفراد العينة. كما تم استخدام اختبار ت t. test للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة، ومهارات الرسم، ومهارات

التعبير اللغوي عند وصف الرسم. كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون للتعرف إلى العلاقة بين متغيرات الدراسة، وكذلك تم حساب الانحدار الخطي للتعرف إلى القيمة التنبؤية لمهارات الرسم على مهارات الكتابة.

عرض النتائج ومناقشتها

فيما يلي نتائج الدراسة الميدانية:

أولاً: للتحقق من الفرض الأول

نص الفرض الأول على أنه: "يمكن تحديد أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين بالنسبة للعينة الكلية، وللجنسين كل على حدة".

أ- العينة الكلية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين للعينة الكلية، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٤)
أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين (العينة الكلية) (مرتبة تنازلياً حسب أهميتها)

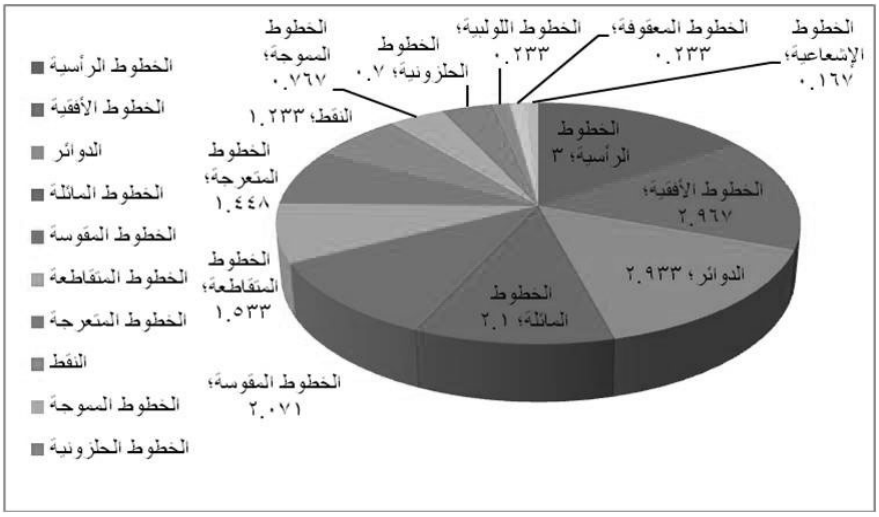
الترتيب	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط٪*	قيمة كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا٢ الجدولية	دلالة كا٢
١	الخطوط الرأسية	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٠٠,٠٠	___**	--	--	--
٢	الخطوط الأفقية	٢,٩٦٧	٠,١٨٢٦	٩٨,٩٠	٢٦,١٣٣	١	١٠,٨٢٧	٠,٠٠١
٣	الدوائر	٢,٩٣٣	٠,٢٥٣٧	٩٧,٧٧	٢٢,٥٣٣	١	١٠,٨٢٧	٠,٠٠١
٤	الخطوط المائلة	٢,١٠٠	١,٠٦١٩	٧٠,٠٠	١٠,٢٦٧	٣	٧,٨٠٥	٠,٠٥
٥	الخطوط المقوسة	٢,٠٧١	١,١٥٢٤	٦٩,٠٣	١١,١٤٣	٣	٧,٨٠٥	٠,٠٥
٦	الخطوط المتقاطعة	١,٥٣٣	١,٣٣٢٢	٥١,١٠	٦,٨٠٠	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٧	الخطوط المتعرجة	١,٤٤٨	١,٣٢٥٢	٤٨,٢٧	٨,٣٧٩	٣	٧,٨٠٥	٠,٠٥
٨	النقط	١,٢٣٣	١,٣٠٤٧	٤١,١٠	٩,٢٠٠	٣	٧,٨٠٥	٠,٠٥
٩	الخطوط المموجة	٠,٧٦٧	١,١٠٤٣	٢٥,٥٧	١٩,٨٦٧	٣	١٦,٢٦٨	٠,٠٠١
١٠	الخطوط الحلزونية	٠,٧٠٠	١,٠٢٢٢	٢٣,٣٣	٢٤,٦٦٧	٣	١٦,٢٦٨	٠,٠٠١
١١	الخطوط اللولبية	٠,٢٣٣	٠,٥٦٨٣	٧,٧٧	٣٣,٨٠٠	٢	١٣,٨١٥	٠,٠٠١
١٢	الخطوط المعقوفة	٠,٢٣٣	٠,٥٠٤٠	٧,٧٧	٣٠,٢٠٠	٢	١٣,٨١٥	٠,٠٠١
١٣	الخطوط الإشعاعية	٠,١٦٧	٠,٦٤٧٧	٥,٥٧	٤٨,٦٠٠	٢	١٣,٨١٥	٠,٠٠١

* تم حساب الوزن النسبي للمتوسط من خلال المعادلة التالية: متوسط البند/سقف الدرجة (٣)× ١٠٠

** لا يمكن حسابها حيث بلغت قيمة المتوسط العلامة الكاملة.

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا٢ المحسوبة أعلى من قيم كا٢ الجدولية حسب مستويات الدلالة المشار إليها في الجدول السابق، وذلك في كافة مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية، فيما عدا مهارة الخطوط المتقاطعة التي كانت أقل من المستوى المتوقع، مما يعني أن كافة مهارات الكتابة كانت عند المستوى المطلوب والمتوقع لهذه الفئة العمرية؛ وذلك كما أسفرت عنه نتائج كا٢ المحسوبة ومقارنتها بقيم كا٢ الجدولية، ماعدا مهارة الخطوط المتقاطعة التي كانت أقل من المستوى المتوقع.

وقد كانت مهارات كتابة الخطوط الرأسية، والدوائر، ثم الخطوط الأفقية على مقدمة مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية، في حين احتلت الخطوط الإشعاعية، والمعقوفة، ثم اللولبية ذيل القائمة في مهارات الاستعداد للكتابة. وهو ما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل رقم (١)
أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين (العينة الكلية)

عينة الذكور

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين بالنسبة لعينة الذكور، والجدول الآتي يوضح ذلك:

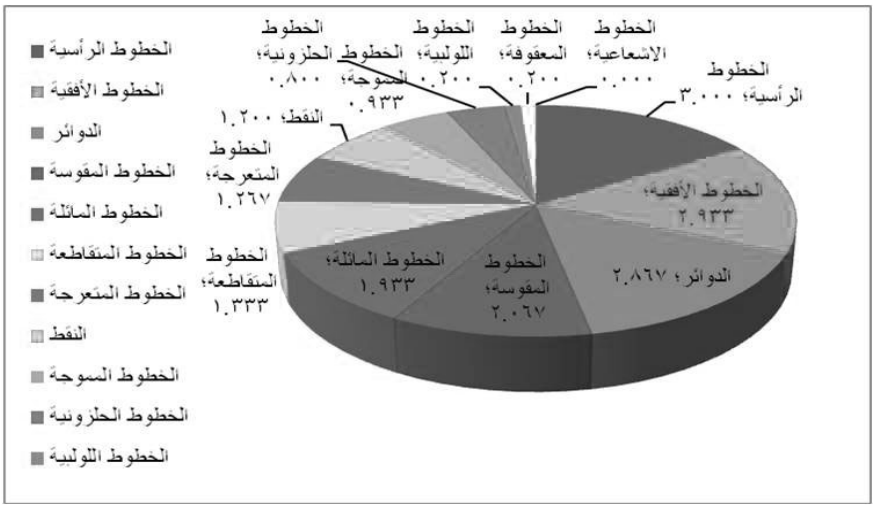
الجدول رقم (٥)
أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابةِ) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين (عينة الذكور) (مرتبة تنازليا حسب أهميتها)

الترتيب	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط٪*	قيمة كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا٢ الجدولية	دلالة كا٢
١	الخطوط الأفقية	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٠٠,٠٠	**___	--	--	--
٢	الخطوط الرأسية	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٠٠,٠٠	**___	--	--	--
٣	الدوائر	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٠٠,٠٠	**___	--	--	--
٤	الخطوط المائلة	٢,٢٦٧	١,١٠٠	٧٥,٥٦	١٠,٣٣٣	٣	٧,٨٠٥	٠,٠٥
٥	الخطوط المقوسة	٢,٠٧٧	١,١١٥	٦٩,٢٣	٤,٥٣٨	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٦	الخطوط المتقاطعة	١,٧٣٣	١,٣٨٧	٥٧,٧٨	٦,٠٦٧	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٧	الخطوط المتعرجة	١,٦٤٣	١,٤٤٧	٥٤,٧٦	٢,٧١٤	٢	١٣,٨١٥	غير دالة
٨	النقط	١,٢٦٧	١,٤٣٨	٤٢,٢٢	٣,٦٠٠	٢	١٣,٨١٥	غير دالة
٩	الخطوط الحلزونية	٠,٦٠٠	٠,٩٨٦	٢٠,٠٠	١٤,٠٦٧	٣	١١,٣٤٥	٠,٠١
١٠	الخطوط المموجة	٠,٦٠٠	٠,٩٨٦	٢٠,٠٠	١٤,٠٦٧	٣	١١,٣٤٥	٠,٠١
١١	الخطوط الإشعاعية	٠,٣٣٣	٠,٩٠٠	١١,١١	١٩,٢٠٠	٢	١٣,٨١٥	٠,٠٠١
١٢	الخطوط اللولبية	٠,٢٦٧	٠,٥٩٤	٨,٨٩	١٤,٨٠٠	٢	١٣,٨١٥	دالة عند ٠,٠٠١
١٣	الخطوط المعقوفة	٠,٢٦٧	٠,٥٩٤	٨,٨٩	١٤,٨٠٠	٢	١٣,٨١٥	دالة عند ٠,٠٠١

*تم حساب الوزن النسبي للمتوسط من خلال المعادلة التالية: متوسط البند/سقف الدرجة (٣)× ١٠٠
** لا يمكن حسابها حيث بلغت قيمة المتوسط العلامة الكاملة.

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا٢ المحسوبة أعلى من قيم كا٢ الجدولية حسب مستويات الدلالة المشار إليها في الجدول السابق، لدى الذكور، فيما عدا مهارات: الخطوط المقوسة، والمتقاطعة، والمتعرجة، والنقط التي كانت أقل من المتوقع، أما باقي مهارات الكتابة فقد كانت عند المستوى المطلوب؛ وذلك كما أسفرت عنه نتائج كا٢ المحسوبة ومقارنتها بقيم كا٢ الجدولية.

وكانت مهارات كتابة الخطوط الأفقية والرأسية ثم الدوائر على رأس مهارات الكتابة لدى الذكور، في حين احتلت الخطوط المعقوفة واللولبية ثم الإشعاعية ذيل القائمة في مهارات الاستعداد للكتابة. وهو ما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل رقم (٢)
أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين (عينة الذكور)

عينة الإناث

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين بالنسبة لعينة الإناث، والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين (عينة الإناث) (مرتبة تنازليا حسب أهميتها)

الترتيب	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط٪*	قيمة كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا٢ الجدولية	دلالة كا٢
١	الخطوط الرأسية	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١٠٠,٠٠	___**	--	--	--
٢	الخطوط الأفقية	٢,٩٣٣	٠,٢٥٨	٩٧,٧٨	١١,٢٦٧	١	١٠,٨٢٧	٠,٠١
٣	الدوائر	٢,٨٦٧	٠,٣٥٢	٩٥,٥٦	٨,٠٦٧	١	٦,٦٣٥	٠,٠١
٤	الخطوط المقوسة	٢,٠٦٧	١,٢٢٣	٦٨,٨٩	٧,١٣٣	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٥	الخطوط المائلة	١,٩٣٣	١,٠٣٣	٦٤,٤٤	٣,٤٠٠	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٦	الخطوط المتقاطعة	١,٣٣٣	١,٢٩١	٤٤,٤٤	٢,٣٣٣	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٧	الخطوط المتعرجة	١,٢٦٧	١,٢٢٣	٤٢,٢٢	٢,٨٦٧	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٨	النقط	١,٢٠٠	١,٢٠٧	٤٠,٠٠	١,٨٠٠	٣	٧,٨٠٥	غير دالة
٩	الخطوط المموجة	٠,٩٣٣	١,٢٢٣	٣١,١١	٧,١٣٣	٣	١١,٣٤٥	غير دالة
١٠	الخطوط الحلزونية	٠,٨٠٠	١,٠٨٢	٢٦,٦٧	١١,٤٠٠	٣	١١,٣٤٥	٠,٠١

تابع الجدول رقم (٦)

الترتيب	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي للمتوسط٪*	قيمة كا٢ المحسوبة	درجة الحرية	قيمة كا٢ الجدولية	دلالة كا٢
١١	الخطوط اللولبية	٠,٢٠٠	٠,٥٦١	٦,٦٧	١٩,٢٠٠	٢	١٣,٨١٥	٠,٠٠١
١٢	الخطوط المعقوفة	٠,٢٠٠	٠,٤١٤	٦,٦٧	٥,٤٠٠	١	٣,٨٤١	٠,٠٥
١٣	الخطوط الإشعاعية	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	٠,٠٠	***___	--	--	--

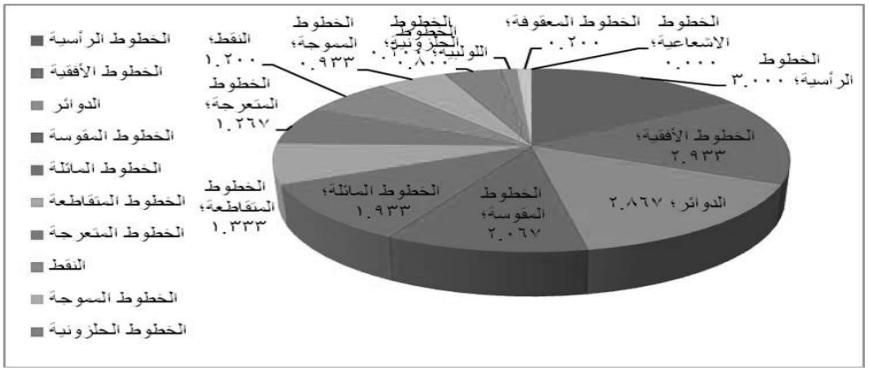
*تم حساب الوزن النسبي للمتوسط من خلال المعادلة التالية: متوسط البند/سقف الدرجة (٣)× ١٠٠

**لا يمكن حسابها حيث بلغت قيمة المتوسط العلامة الكاملة.

***لا يمكن حسابها حيث بلغت قيمة المتوسط صفر.

يتضح من الجدول السابق أن قيم كا٢ المحسوبة أعلى من قيم كا٢ الجدولية حسب مستويات الدلالة المشار إليها في الجدول السابق، لدى الإناث، فيما عدا مهارات: الخطوط المقوسة، والمائلة، والمتقاطعة، والمتعرجة، والنقط، والمموجة التي كانت أقل من المتوقع، أما باقي مهارات الكتابة فقد كانت عند المستوى المطلوب؛ وذلك كما أسفرت عنه نتائج كا٢ المحسوبة ومقارنتها بقيم كا٢ الجدولية.

وكانت مهارات كتابة الخطوط الرأسية والأفقية ثم الدوائر على رأس مهارات الكتابة لدى الذكور، في حين احتلت الخطوط الإشعاعية والمعقوفة ثم اللولبية ذيل القائمة في مهارات الاستعداد للكتابة. وهو ما يوضحه الشكل الآتي:



الشكل رقم (٣)
أهم مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين (عينة الإناث)

ثانياً: للتحقق من الفرض الثاني

نص هذا الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين».

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار ت (t. test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار ت t. test للتعرف على دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الاستعداد للكتابة (خطوط ما قبل الكتابة) لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين

المهارة	الذكور ن=١٥		الإناث ن=١٥		قيمة ت*	دلالة ت
	م	ع	م	ع		
١. الدوائر	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٢,٨٦٧	٠,٠٩١	١,٤٦٨	غير دالة
٢. النقط	١,٢٦٧	١,٤٣٨	١,٢٠٠	٠,٣١٢	٠,١٣٨	غير دالة
٣. الخطوط المائلة	٢,٢٦٧	١,٠٩٩	١,٩٣٣	٠,٢٦٧	٠,٨٥٦	غير دالة
٤. الخطوط الرأسية	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠	غير دالة
٥. الخطوط الأفقية	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	٢,٩٣٣	٠,٠٦٧	٠,٨١٨	غير دالة
٦. الخطوط المتقاطعة	١,٧٣٣	١,٣٨٧	١,٣٣٣	٠,٣٣٣	١,٤٣٥	غير دالة
٧. الخطوط الإشعاعية	٠,٣٣٣	٠,٨٩٩	٠,٠٠٠	٠,٠٠٠	-٠,٨٢٢	غير دالة
٨. الخطوط المموجة	٠,٦٠٠	٠,٩٨٦	٠,٩٣٣	٠,٣١٦	-٠,٨٢٢	غير دالة
٩.الخطوط المقوسة	٢,٠٧٧	١,١١٥	٢,٠٦٧	٠,٣١٦	٠,٠٢٣	غير دالة
١٠.الخطوط المتعرجة	١,٦٤٣	١,٤٤٧	١,٢٦٧	٠,٣١٦	٠,٧٥٨	غير دالة
١١.الخطوط المعقوفة	٠,٢٦٧	٠,٥٩٤	٠,٢٠٠	٠,١٠٧	٠,٣٥٧	غير دالة
١٢.الخطوط اللولبية	٠,٢٦٧	٠,٥٩٤	٠,٢٠٠	٠,١٤٥	٠,٣١٦	غير دالة
١٣.الخطوط الحلزونية	٠,٦٠٠	٠,٩٨٦	٠,٦٠٠	٠,٢٧٩	-٠,٥٢٩	غير دالة
الدرجة الكلية	١,٥٣٤	٠,٣١٤	١,٤٤١	٠,٢٠٩	٠,٩٥٧	غير دالة

*قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٨ = ١,٧٠٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الاستعداد للكتابة، فقد كانت قيم ت المحسوبة في الجدول السابق أقل من قيم ت الجدولية عند درجة حرية (٢٨). ومن ثمَّ فقد تحقق الفرض الثاني للدراسة.

ثالثاً: التحقق من الفرض الثالث

نص هذا الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مهارات الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين».

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار ت (t. test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار ت t. test للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين في مهارات الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين

المهارة	الذكور ن=١٥		الإناث ن=١٥		قيمة ت×	دلالة ت
	م	ع	م	ع		
١. التخطيط غير المنتظم	٣,٤٦٧	٠,٥١٦	٣,٣٣٣	٠,٨١٦	٠,٥٣٥	غير دالة
٢. التخطيط شبه المتكرر (المنتظم)	٠,٥٣٣	٠,٩١٥	٠,٦٠٠	٠,٩١٠	٠,٢٠٠-	غير دالة
٣. التخطيط الدائري	٢,٨٠٠	٠,٧٧٥	٣,٠٠٠	٠,٠٠٠	١,٠٠٠-	غير دالة
٤. الرموز المسماة	١,٣٣٣	١,٢٣٤	١,٦٦٧	١,١٧٥	٠,٧٥٧-	غير دالة
٥. التحضير المدرك الشكلي	٢,٨٦٧	٠,٥١٦	٢,٦٠٠	٠,٦٣٢	١,٢٦٥	غير دالة
الدرجة الكلية لمهارات الرسم	٢,٢٠٠	٠,٤٥٩	٢,٢٤٠	٠,٣٤٨	٠,٢٦٩-	غير دالة

*قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٨= ١,٧٠٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الرسم، فقد كانت قيم ت المحسوبة في الجدول السابق أقل من قيم ت الجدولية عند درجة حرية (٢٨)، ومن ثمَّ فقد تحقق الفرض الثالث للدراسة.

رابعاً: التحقق من الفرض الرابع

نص هذا الفرض على أنه: «لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين».

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب اختبار ت (t. test) للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين في مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٩)
نتائج اختبار ت t. test للتعرف إلى دلالة الفروق بين الجنسين في مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة بمملكة البحرين

المهارة	الذكور ن=١٥		الإناث ن=١٥		قيمة ت*	دلالة ت
	م	ع	م	ع		
١. بيان الفكرة الأساسية	٢,٥٣٣	١,١٨٧	٣,٠٦٧	١,٠٩٩	١,٢٧٦-	غير دالة
٢. إعطاء التفاصيل	١,٤٠٠	٠,٧٣٧	١,٦٦٧	٠,٨٩٩	٠,٨٨٨-	غير دالة
٣. الإبداع اللغوي لدى الطفل في التعبير عن الرسم	١,٢٦٧	٠,٧٠٤	١,٦٠٠	٠,٨٢٨	١,١٨٨-	غير دالة
الدرجة الكلية للتعبير اللغوي	١,٧٣٣	٠,٧٧٩	٢,١١١	٠,٨٣٣	١,٢٨٤-	غير دالة

*قيمة ت الجدولية عند درجة حرية ٢٨= ١,٧٠٢ عند مستوى دلالة ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الرسم، فقد كانت قيم ت المحسوبة في الجدول السابق أقل من قيم ت الجدولية عند درجة حرية (٢٨)، ومن ثمَّ فقد تحقق الفرض الرابع للدراسة.

خامساً: للتحقق من الفرض الخامس

نص هذا الفرض على أنه: «لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين خطوط ما قبل الكتابة وكل من رسوم الأطفال ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم لدى أطفال الروضة».

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لمهارات الاستعداد للكتابة والدرجة الكلية لرسوم الأطفال وكذلك الدرجة الكلية لمستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم عند أطفال الروضة بمملكة البحرين حسبما أسفر عنه تحليل رسومهم، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (١٠)
معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لرسوم الأطفال والدرجة الكلية لمهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة بمملكة البحرين

المتغير	مهارات الاستعداد للكتابة	مهارات الرسم	مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم
مهارات الاستعداد للكتابة	١	٠,٣٠*	٠,٥٦**
مهارات الرسم		١	٠,٤١*
مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم			١

*دال عند ٠,٠٥، **دال عند ٠,٠١.

يتضح من الجدول السابق أن هنالك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم. كذلك وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مهارات الاستعداد للكتابة ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم، كما وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

وهذا يعني أنه كلما تحسنت مهارات الرسم لدى أطفال الروضة تحسنت لديهم مهارات الاستعداد للكتابة، كما تحسنت لديهم مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم. ومن ثمّ فإن الفرض الخامس للدراسة لم يتحقق.

وهو ما أثبتته دراسة ستيفاني وسيلفستر (Steffani & Selvester, 2009) من أن هناك

علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الرسم لدى الأطفال وبين قدرتهم على التعبير اللغوي في وصف الرسم.

سادساً: للتحقق من الفرض السادس

نص هذا الفرض على أنه: «يمكن التنبؤ بالنمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة بمملكة البحرين من خلال تحليل رسومهم».

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معادلة الانحدار الخطي Linear regression لتحديد القيمة التنبؤية لمهارات الرسم على مدى التحسن في النمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة.

وقد تم الاعتماد على معادلة الانحدار الخطي لتحديد الوزن الذي تساهم به مهارات الرسم كمتغير مستقل حسب معامل الارتباط بينها وبين المتغيرين التابعين: النمو اللغوي، ومهارات الاستعداد للكتابة. وذلك كما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (١١)
القيمة التنبؤية لمهارات الرسم على مدى التحسن في النمو اللغوي ومهارات الاستعداد للكتابة عند أطفال الروضة

المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد Multiple R	مربع معامل الارتباط المتعدد R Square	مربع معامل الارتباط المتعدد المصحح	درجة الحرية D.F.	معامل الانحدار Regression		النسبة الفائية F	دلالة النسبة الفائية Sig. F
					مجموع المربعات	متوسط المربعات		
مهارات الاستعداد للكتابة	٠,٣٠٠	٠,٠٩٠	٠,٠٥٨	٢٩	٢,٠٥٠	٢,٠٥٠	٣,٨٨١	٠,٠٥
التعبير اللغوي في وصف الرسم	٠,٤١٣	٠,١٧٠	٠,١٤١	٢٩	٣,٢٨١	٣,٢٨١	٥,٧٤٨	٠,٠٥

المتغير المستقل: مهارات الرسم.

ونلاحظ من الجدول السابق أن هناك قيمة تنبؤية لمهارات الرسم على مهارات الكتابة، والتعبير اللغوي في وصف الرسم، فقد كانت قيم معامل الارتباط المتعدد وقيم ف دالة إحصائياً عند مستوى (α= ٠,٠٥)، وهو ما يمكننا من التنبؤ بقدرة أطفال الروضة على مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات التعبير اللغوي في وصف رسومهم من خلال مهارات الرسم لديهم. حيث أسهم متغير مهارات الرسم في تباين مهارات الاستعداد للكتابة كمتغير تابع، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد (٠,٣٠)، وأحدث تباينًا مقداره (٠,٠٩)، وذلك

بنسبة (٩٪) من تباين المتغير التابع، وقد بلغت النسبة الفائية لهذا الارتباط (٣,٨٨)، وهي دالة عند (٠,٠٥).

وكذلك أسهم متغير مهارات الرسم في تباين التعبير اللغوي في وصف الرسم كمتغير تابع، وقد بلغت قيمة الارتباط المتعدد (٠,٤١٣)، وأحدث تباينًا مقداره (٠,١٧)، وذلك بنسبة ١٧٪ من تباين المتغير التابع، وقد بلغت النسبة الفائية لهذا الارتباط (٥,٧٤٨)، وهي دالة عند (٠,٠٥).

وهو ما توصلت إليه دراسة كل من ستيفاني وسيلفستر (Steffani & Selvester, 2009) التي أثبتت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الرسم لدى الأطفال وبين قدرتهم على التعبير اللغوي في وصف الرسم.

وكذلك دراسة (Wu, 2009) التي أثبتت نتائجها أن خطوط ما قبل الكتابة (الشخبطة) اعتبرت منبئاً للكتابة والقدرة على التعبير اللغوي في وصف الرسوم، فقد تبين أن هذه الشخبطة كانت لها علاقة بالرموز التي استخدموها في رسومهم.

خلاصة النتائج

يمكن تلخيص نتائج الدراسة الحالية فيما يأتي:

١. أنّ مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارة الخطوط المتقاطعة التي هي أقل من المستوى المتوقع، مما يعني أن كافة مهارات الكتابة كانت عند المستوى المطلوب والمتوقع لهذه الفئة العمرية؛ وذلك كما أسفرت عنه نتائج كا٢ المحسوبة ومقارنتها بقيم كا٢ الجدولية. وقد كانت مهارات كتابة الخطوط الرأسية، والدوائر، ثم الخطوط الأفقية على رأس مهارات الكتابة لدى أفراد العينة الكلية، في حين احتلت الخطوط الإشعاعية، والمعقوفة، ثم اللولبية ذيل القائمة في مهارات الاستعداد للكتابة.

٢. أنّ مهارات الكتابة لدى الذكور كانت عند المستوى المتوقع فيما عدا مهارات: الخطوط المقوسة، والمتقاطعة، والمتعرجة، والنقط التي كانت أقل من المتوقع، وذلك كما أسفرت عنه نتائج كا٢ المحسوبة ومقارنتها بقيم كا٢ الجدولية. وكانت مهارات كتابة الخطوط الأفقية والرأسية ثم الدوائر على رأس مهارات الكتابة لدى الذكور، في حين احتلت الخطوط المعقوفة واللولبية ثم الإشعاعية ذيل القائمة في مهارات الاستعداد للكتابة.

٣. أنّ مهارات الكتابة لدى الإناث كانت عند المستوى المتوقع، فيما عدا مهارات: الخطوط المقوسة، والمائلة، والمتقاطعة، والمتعرجة، والنقط، والمموجة التي كانت أقل من المتوقع، وذلك كما أسفرت عنه نتائج كا٢ المحسوبة ومقارنتها بقيم كا٢ الجدولية. وكانت مهارات

كتابة الخطوط الرأسية والأفقية ثم الدوائر على رأس مهارات الكتابة لدى الذكور، في حين احتلت الخطوط الإشعاعية والمعقوفة ثم اللولبية ذيل القائمة في مهارات الاستعداد للكتابة.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الاستعداد للكتابة.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين من أطفال الروضة بمملكة البحرين في أي من مهارات الرسم.

٦. هنالك علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات الرسم. كذلك وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين مهارات الاستعداد للكتابة ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم، كما وجدت علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مهارات الرسم ومستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم. وهذا يعني أنه كلما تحسنت مهارات الرسم لدى أطفال الروضة تحسنت لديهم مهارات الاستعداد للكتابة، كما تحسنت لديهم مستويات التعبير اللغوي في وصف الرسم.

٧. أنّ هناك قيمة تنبؤية لمهارات الرسم على مهارات الكتابة، والتعبير اللغوي في وصف الرسم، وهو ما يمكننا من التنبؤ بقدرة أطفال الروضة على مهارات الاستعداد للكتابة ومهارات التعبير اللغوي في وصف رسومهم من خلال مهارات الرسم لديهم.

توصيات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن صياغة التوصيات والمقترحات الآتية:

١. الاهتمام بتحسين مهارات الرسم عند أطفال الروضة، والتي يمكن أن تنبئ بمستوى مهارات الاستعداد للكتابة لهذه الفئة العمرية.

٢. مراجعة المناهج الدراسية في الروضة والمرحلة الابتدائية (الحلقة الأولى)، لإعطاء الاهتمام المناسب بمادة التربية الفنية.

٣. تشجيع أطفال الروضة على الرسم من خلال توفير الأدوات المناسبة، وإثارة الدافعية لديهم من خلال المسابقات المتنوعة، فقد تبين أن مهارات الرسم ستحسن مهارات الكتابة لدى هؤلاء الأطفال.

٤. تشجيع أولياء الأمور على حضور دورات في تدريب أطفالهم على مهارات الرسم في مرحلة رياض الأطفال، مما يعود بالنفع على أبنائهم من تحسن مهارات الاستعداد للكتابة لديهم.

المراجع

البرهان، منى حسان (١٩٧٩). **تحليل رسوم المراهق في ضوء المتغيرات النفسية والبيئية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، مصر.

البسيوني، محمود (١٩٦٣). **رسوم أطفال ما قبل المدرسة**. مصر: دار المعارف.

جبرين، عمر محمد (١٩٨٠). الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين سن ٢–٨ سنوات: دراسة ميدانية على أطفال الأردن. **مجلة دراسات**، الأردن، **٢**(٢)، ٢٨–٣٤.

الحسيني، نبيل (١٩٩٧). **عمق الثقافة في رسوم الأطفال**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الخلالية، عبد الكريم (١٩٩٢). **تعليم الفن**. الأردن: دار الفكر.

الزيات، فتحي مصطفى (١٩٩٨). **صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية**. مصر: دار النشر للجامعات.

سالم، محمود عوض الله (٢٠٠٣). **صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج**. الأردن: دار الفكر.

عبد الحميد، شاكر (١٩٨٩). **الطفولة والإبداع**. الكويت: الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

ملحم، سامي محمد (١٩٨٢). **خصائص رسوم الأطفال ذوي المشكلات السلوكية من سن ٦–١٢ سنة في مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة أربد التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية التربية، الأردن.

ملحم، سامي محمد (٢٠٠٢). **صعوبات التعلم**. الأردن: دار المسيرة.

Dewey ,G. (1934). **Art as experience.** New York: Minton, Blach and company.

Silvestre, N. & Cambra, C. (2009). The relationship between drawing and oral language in deaf students aged between three to five. **European Journal of Psychology of Education, 24**(1), 3-15.

Steffani, S. & Eelevster, P. (2009). The relationship of drawing, writing, literacy, and math in kindergarten children. **Reading Horizons, 49**(2), 125-142.

Wu, L. (2009). Children's graphical representations and emergent writing: evidence from children's drawing. **Early Child Development and Care, 179**(1), 69-79.

39
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

فاعلية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس

د. عبدالفتاح محمد سعيد الخواجة
مركز الإرشاد الطلابي
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

فاعلية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس

د. عبدالفتاح محمد سعيد الخواجة
مركز الإرشاد الطلابي
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني ومستوى التوافق النفسي لدى عينة قصديه مكونة من (٤٤) طالبا من طلبة جامعة السلطان قابوس.

قسمت عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين: تجريبية وضابطة تكوّن كل منها من (٢٢) طالبا، حيث خضعت المجموعة التجريبية لبرنامج التوجيه الجمعي المهني، في حين لم تتلق المجموعة الضابطة هذا البرنامج.

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس النضج المهني ولصالح المجموعة التجريبية.

أظهرت نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس التوافق النفسي ولصالح المجموعة التجريبية.

وفي ضوء النتائج تمت صياغة جملة من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: النضج المهني، التوافق النفسي، برنامج التوجيه المهني، طلبة الجامعات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١١/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/١م

The Efficacy of a Vocational Guidance Program in Improving the Vocational Maturity and Adjustment of the Sultan Qaboos University Students

Dr. Abdelfattah (M . S) Alkhawaja
Lecturer in psychology department
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aimed at developing a vocational guidance program in improving the vocational maturity and adjustment of the sultan qaboos university students.

The sample of the study consisted of (44) male Students from the sultan qaboos university. The sample of the study was randomly divided into two groups: an experimental group, which consisted of (22) students and a control group, which consisted of (22) students. The vocational guidance program was applied on the experimental group only, whereas the control group did not receive any treatment.

The results of (ANCOVA) showed significant differences in improving vocational maturity among experimental group students compared to the control group these differences were in favor of the experimental group.

The results also showed that significant differences in improving the adjustment level of the of the experimental group student compared to the control group students these differences were in favor of the experimental group.

There were some recommendations according to the study results which may develop vocational maturity and the adjustment level of the university students.

Key words: vocational maturity, adjustment, vocational guidance program, university students.

فاعلية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس

د. عبدالفتاح محمد سعيد الخواجة
مركز الإرشاد الطلابي
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عمان

المقدمة

يواجه العديد من طلبة الجامعات صعوبات ومشكلات في التوجيه المهني؛ حيث إن الطالب يحتاج إلى فهم قدراته وميوله، والمواءمة بين قدراته واستعداداته، وميوله ونوع التخصص الذي سيلتحق به، ومعرفة الظروف البيئية المهنية التي سيلتحق بها بعد تخرجه، ويحتاج إلى دراية وقدرة على اتخاذ القرار المناسب له، وإذا ما تعذر ذلك فربما تواجهه صعوبات دراسية مختلفة تؤثر في حياته الجامعية، مما يجعله يتعثر في مسيرته نحو تحقيق أهدافه الجامعية (Bruce, 2001).

ظهر مصطلح التوجيه المهني للمرة الأولى في كتابات بارسونز (Parsons) عام (١٩٠٨) الوارد في (Yost & Corbishley, 1987). فقد حدد منذ ذلك الوقت ثلاثة متغيرات رئيسة في عملية اتخاذ القرار المهني وهي؛ الفرد والمهنة والمطابقة بينهما، حيث أكد بارسونز على ضرورة تحليل الفرد من حيث تحقيق الفهم الواضح لقدراته واستعداداته وميوله وطموحه وسماته الشخصية الإيجابية والسلبية، وكذلك صحته النفسية وظروفه البيئية، كما أكد أيضا على تحليل المهنة أي التعرف إلى المهن المطلوبة والمتوافرة في سوق العمل ومتطلبات هذه المهن، وشروط الالتحاق بها ومزاياها ومستقبلها من حيث إمكانية الترقية والتغيرات المستقبلية المرتقبة فيها، والسلبيات التي تتضمنها (Brown & Lent, 2005).

إن فهم الذات مهم في وضع الاختيارات واتخاذ القرارات، فالذات تصنع خريطة داخلية يعود إليها الفرد عندما يقوم بأي اختيار، وعندما يفهم الفرد نفسه يصبح قادرا على العمل والتكيف وتقدير الإمكانات التي تنطوي عليها الاختيارات، بمعنى يصبح أكثر نضجا مهنيا (Vocational Maturity)، ومن ثمّ يعمل اختيارات أفضل (Brown & Lent, 2005). كما أن معرفة المهن ودراستها قبل الاختيار على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة للفرد لأسباب منها؛ أن اختيار الفرد مهنة ربما يحدد إمكانية حصول الفرد على وظيفة أو لا، ويحدد مدى نجاحه أو فشله، ومدى استمتاعه بعمله أو لا، ويحدد كيف يؤثر هذا العمل

في أوجه حياته الأخرى، كما يحدد الكيفية التي سيستفيد منها المجتمع من عمله ونتاجاته (Osipow, 1983).

يقول كارل روجرز (Rogers) إن الفرد لديه دافع أساسي يوجه سلوكه، وهو دافع تحقيق الذات، ونتيجة لوجود هذا الدافع فإن الفرد لديه استعداد دائم لتنمية فهم ذاته ومعرفة وتحليل نفسه وفهم استعداداته وإمكاناته، أي تقييم نفسه وتقويمها وتوجيه ذاته، ويتضمن ذلك تنمية بصيرة المسترشد، ويركّز الإرشاد المتركّز حول العميل (Client-Centered Therapy) على تحقيق الذات إلى أقصى درجة ممكنة وليس بطريقة "الكل أو لا شيء" (Prochaska & Norcross, 1994). ويمكننا هنا أن نستخلص المكونات الآتية للنضج المهني (Vocational Maturity)؛ فهم الذات، وتقييم الذات، وفهم الاستعدادات والإمكانيات. وبالرغم من أن روجرز لم يطرح هذه النظرية للإرشاد المهني، إلا أن هذه المكونات في نظريته مهمة للفرد ليتوجه توجها مهنيا يحقق من خلالها ذاته. كما ركز روجرز على أن يكون الفرد نفسه صاحب القرار في حل كافة مشكلاته المختلفة، كقراراته المصيرية، ومسؤوليته الشخصية عنها، فالفرد قادر على ذلك إذا ما أتيحت له الوسيلة لأن ينظر إلى مشكلاته بوضوح وبمساعدة غير مباشرة من الاختصاصيين والمرشدين النفسيين، وإن أفضل مساعدة يمكن تقديمها للأفراد هي تسهيل استخدامهم لقدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم في حل مشكلاتهم (Sharma, 2004).

ينظر إلى النضج المهني كمفهوم يمكن تطويره لدى الأفراد من خلال ما يعرف ببرامج التربية المهنية (Career Education Programs)، وبرامج الإرشاد والتوجيه المهني، ويتكون النضج المهني من الوعي بأهمية التخطيط، ومصادر العمل، وأهمية المعلومات المهنية ومهارات صنع القرار (Bruce, 2001). ونتيجة للتطور الذي رافق الإرشاد المهني، ظهرت اهتمامات في مجالات عديدة ومن أبرزها؛ التأكيد على تلقي الأفراد التربية المهنية، كما ظهرت اهتمامات في مجال قياس مثل هذه العوامل، فنجد مثلا سوبر (Super) قام بتطوير أداة لقياس النضج المهني تعرف بـ Career Development Inventory-(CDI -Form I) (Form I) زودت بقياس الاتجاهات والنضج المهني عند الأفراد (Tolbert, 1980). كما برز من تحدث عن مراحل النمو المهني، فنجد مثلا جينزبيرغ وهيرما (Ginzburg & Herma) والوارد في (Bruce, 2001)، قد أشارا إلى أن عملية النضج المهني تمر بمراحل هي: مرحلة الخيال، فمرحلة التجريب، ثم المرحلة الواقعية، مع التأكيد على أهمية التربية المهنية وتطوير مهارات الفرد خلال المراحل النمائية المختلفة له، بحيث تكون موازية لعملية النمو في الجوانب العقلية والانفعالية والجسمية والمهارية. وفي مجال الإرشاد المهني يحدد جيلات

(Gelatt) الوارد في (Osipow, 1983) دور المرشد في مساعدة الفرد على تعلم كيفية اتخاذ قرارات حكيمة وتقبل المسؤولية المترتبة على هذه القرارات، وذلك بزيادة معرفته بنفسه وبمحيطه من خلال المشاركة الموجهة في عملية صنع القرار، لارتباط هذه المعرفة بالقرارات التي تواجهه في حياته الدراسية والمهنية. كما أكد هولاند (Holland) الوارد في Bettina, (2003) على أن الأفراد ينجذبون إلى البيئات المهنية التي توفر لهم دورا خاصا في إشباع حاجاتهم الشخصية، وتوفر لهم الرضا والتوافق النفسي الاجتماعي، وعلى أهمية معرفة الذات في البحث عن الرضا المهني والاستقرار في العمـل، وعلى أهمية النضج المهني لدى الفرد في اتخاذ قراراته الدراسية (Bettina, 2003).

إن مساعدة الافراد في اتخاذ قرارات مهنية هي واحدة من الأغراض الرئيسة للإرشاد المهني، وإن النقص في تقديم هذه الخدمات الإرشادية المتخصصة للأفراد في الوقت المناسب، ربما يؤدي إلى حدة معاناتهم في المستقبل (Dash, 2003; Zunker, 1981)، ولا زال هناك عمل كبير أمام المرشدين المهنيين ليقوموا به تجاه الطلبة في مجال إرشادهم مهنيا (Kochhar, 1989) فقد تبين من الأدب النفسي أن نصف الطلبة في أمريكا يحملون اتجاهات سلبية عن مؤسساتهم التعليمية، فهي لا تعمل إلا القليل في مجال تقديم الإرشاد المهني لهم، ومساعدتهم بالبحث عن العمل، وذلك طبقا لنتائج مسح صدر عن جامعة إنديانا (Indiana University) في مركز بلومنغتن (Bloomington's Center)، كما أظهر المسح أن حوالي (٥٦٪) من الطلاب الجامعيين ذوي التحصيل الضعيف من المحتمل وقوعهم تحت وطأة الديون الدراسية (قرض الطالب) قبل تخرجهم، وبما يعادل ٦٠,٠٠٠ دولار أو أكثر لكل طالب، وذلك نتيجة لسوء اختيار التخصص الدراسي المناسب (Gravois, 2005).

كما تبين من الأدب النفسي أن الكثير من طلبة الجامعات لا يعرفون مسبقا قبل التحاقهم بالجامعات والكليات عن الموضوعات الدراسية، ولا عن مجالات العمل في المجتمع، مما يدعو إلى ضرورة تقديم التوجيه والإرشاد المهني لهم، لكي يتجه الطالب مباشرة إلى الدراسة التي تناسبه، ويستطيع أن يبدع فيها ويحقق ذاته (Brown & Lent, 2005). ناهيك عن أن العديد من المرشدين لديهم انطباعات سلبية عن دور الإرشاد المهني وأهميته بالنسبة للطلبة، وهم من ثمَّ لا يزودونهم بما يحتاجون إليه لمعرفة شخصياتهم، وقدراتهم وميولهم، ومعرفة سوق العمل، ومن ثمَّ فهم لا يقدمون الإرشاد المهني المناسب لهم، ولا يسهمون بفاعلية في عملية النضج المهني عندهم، مما يؤثر في عملية اختيارهم للدراسة والمهنة المستقبلية (Blocher, 2000). وقد يلتحق بعض الطلبة بالدراسة الجامعية وهو لا يعرف الكثير عن قضايا المهنة والعمل، وكيفية اتخاذ قراراته المختلفة باستقلالية، وهذا ما أظهرته البحوث

في هذا الجانب؛ فقد توصل بورني (Bourne, 1988) إلى أن صعوبات الطلبة تتمحور حول عدم فهم النظام الجامعي، وضغط الدراسة، وعدم امتلاك مهارات دراسية ذات فعالية كمهارات تنظيم الوقت، وصعوبة في اختيار التخصص المناسب، وصعوبة اتخاذ القرار فيما يتعلق بالاستمرار أو الانسحاب من الجامعة، وصعوبة في التخطيط لمهنة مناسبة.

ومما تقدم يتبين لنا دور وأهمية الإرشاد والتوجيه المهني في إشباع الحاجات المختلفة عند الطلبة، وأن للمرشدين النفسيين والمهنيين دورا مهما في تنمية قدرات الطلبة لمواجهة تحديات العصر الحالي والتغيرات المتسارعة في عالم المهن ومتطلباتها (Bishop, 1998; Bloch, 2004)، وهنا تبرز أهمية تلبية مثل هذه الحاجات لديهم من خلال بناء وتنفيذ برامج إرشادية مهنية تساعدهم في خفض قلقهم حول مستقبلهم المهني، وفي فهم ذواتهم وتنمية مهاراتهم نحو النضج المهني، ومن ثمَّ تحقيق التكيف والتوافق النفسي عندهم خلال مسيرتهم الدراسية وما بعدها.

ويعرف التوافق النفسي أو التكيف بحسب مولي Moully الوارد في (زهران، ١٩٨٥)؛ "بأنه العملية التي بواسطتها يحاول الفرد أن يحافظ على مستوى من التوازن النفسي والاجتماعي، وهذا التوازن يرجع إلى السلوك المُوجَّه نحو تخفيض التوتر، وهذا يتضمن حالة من العلاقة الإيجابية بين الفرد وبيئتـه". كما يفسر موراي (Moray) الوارد في (عثمـان، ٢٠٠١) عدم التوافق النفسي من خلال الإحباط الذي ينشأ عن عدم إشباع الحاجة عند الفرد مما يسهم في تهديد كيانه، ويؤثر في اتزانه ويزيد من توتره وإلحاحه لإشباع الحاجة، ويستمر الفرد في بحثه عن سبل تُيسِّر له الإشباع من خلال تفاعله مع بيئته التي قد تيسر أو تعوق الإشباع لتلك الحاجة المثارة لديه، وفي حالة إعاقة الإشباع تتكون المعاناة النفسية.

هذا ويشير الأدب النفسي إلى أن مفهوم التكيف أو التوافق النفسي (Adjustment) يمكن النظر إليه من زاويتين؛ الأولى باعتباره عملية مستمرة تتضمن التعامل مع العوامل الضاغطة والتغيرات في محيط الفرد الشخصي والاجتماعي، والثانية باعتباره حالة يسعى الفرد إلى الوصول إليها بحيث تتوفر لديه خصائص مرغوبة ومظاهر إيجابية، وعند وصوله إلى ذلك يمكن وصفه بأنه حسن التكيف (جبريل، ١٩٩٦).

ويصف أريكسون (Erikson) الوارد في (Hendren,1990) دورة الحياة البشرية كسلسلة تتكون من ثماني مراحل يمر خلالها الأفراد وتتميز كل مرحلة بصراع نفسي معين تتطلب من الفرد مواجهته، فالكيفية التي يحل بها الفرد هذا الصراع يكون لها تأثير في نموه للمرحلة التالية وكذلك في صحته النفسية، وأنّ على الفرد أن يتكيف مع عدد من الصراعات في كل مرحلة نمائية، والتي تصبح نتيجتها جزءًا من شخصيته وتسهم في نمو هويته، فالفرد الذي

يشعر بالثقة ومشاعر الاستقلالية والمبادرة والمثابرة، فإنه سوف يشعر بالثقة حول مستقبله وينظر إلى نفسه بإيجابية، وهذا ما سمّاه بالهوية الموجبة، وإن الفشل خلال المراحل السابقة وهذه المرحلة يمكن أن ينتج عنه اضطراب الهوية، والمتمثل في شعور سالب نحو الذات وشكوك حول المستقبل (Hendren,1990). وخلال فترة بدء الدراسة الجامعية أي من سن الثامنة عشرة حتى انتهاء فترة الرشد، يطور الإنسان مشاعر الانتماء، والتغلب على مشاعر الوحدة والانعزال، فالفرد يحتاج خلال هذه المرحلة إلى التوافق والانتماء، وفي حالة عدم توافر فرصة العمل المناسبة لديه بعد تخرجه من الجامعة، قد يعاني من انخفاض في توافقه النفسي (المشعان، ١٩٩٣).

ومما تقدم فإن اختيار الطالب للتخصص المناسب له والمناسب لقدراته وميوله، وامتلاكه مستوى مقبولا من النضج المهني، يساهم في إشباع حاجاته المختلفة ومنها حاجته للاستمتاع بدراسته التي تتوافق مع رغباته وميوله وقدراته، كما أن هذا يساهم في تفوقه ونجاحة مما ينعكس إيجابا على توافقه النفسي، في حين أن الطالب وربما غير الناضج مهنيا والذي اختار الدراسة الجامعية التي لا تتوافق مع ميوله ورغباته وقدراته، والتي قد لا تتيح له فرصة الالتحاق السريع بعمل بعد تخرجه، ربما تجعل من مرحلة حياته الجامعية مرحلة معاناة وسوء توافق نفسي، مما ينعكس سلبا على أدائه وتحصيله العلمي وتقييمه لذاته.

وفي مجال الدراسات السابقة، وجد الباحث أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضوع النضج المهني والتوافق النفسي معا، في حين وجد العديد منها تناولت هذه المتغيرات وبطرق مختلفة؛ فقد أجرى جروان (١٩٨٦) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج إرشادي مهني جمعي في متغيري النضج المهني واتخاذ القرار المهني على عينة من طلاب الصف الثالث الثانوي الأكاديمي في مدارس وزارة التربية والتعليم في مدينة عمان، أظهرت نتائجها فعالية البرنامج الإرشادي بالنسبة لمتغير النضج المهني بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين.

وأجرت جرادات (١٩٩١) دراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج للتوجيه التربوي والمهني في تحسين مستوى النضج المهني ومهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات المهنية والتربوية لطالبات الصف العاشر، وأظهرت نتائجها أن برنامج التوجيه التربوي والمهني كان فعالا في تزويد الطالبات بمهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات التربوية والمهنية وتحسين مستوى النضج المهني لديهن.

وأجرى روبنسون (Robinson, 1995) دراسة هدفت لاستقصاء أثر الاشتراك في مساق في التوجيه المهني في النضج المهني والتوافق الجامعي، على عينة مكونة من (١٠٧) طالبٍ

في جامعة كارولينا، وأظهرت النتائج زيادة كبيرة عندهم في مستوى النضج المهني والتوافق الجامعي.

كما أجرى عبد الحميد (١٩٩٦)، دراسة على عينة مكونة من (٢٠٠) طالب جامعي بمنطقة القصيم، كشفت بعض نتائجها عن وجود مشكلة وصعوبة عند الطالب في التخطيط لمستقبله الأكاديمي. كما قام هويت (Hoyt, 1997) الوارد في (Bruce, 2001) بمراجعة عدد كبير ومتنوع من برامج التربية المهنية في الولايات المتحدة الأمريكية، بناء على الأهداف المرجوة منها وقد تبين أنها تهدف إلى: تطوير المهارات الأكاديمية الأساسية عند الطلبة، وتطوير قدرات الطالب على اتخاذ وصنع قراراته، ومهارة البحث عن عمل، ومهارة الحصول على العمل والاستمرار والبقاء فيه، وتطوير عادات جيدة للعمل، وحمل معانٍ وقيم سامية عن العمل تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي.

وأجرى مبارك (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني في النضج المهني واتخاذ القرار لدى عينة من (٢٦٣) طالبا من مدارس مديرية الخليل، وأظهرت نتائجها فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، ومستوى النضج المهني لدى المجموعة التجريبية.

وفي مجال التوافق أجرت البحراني (٢٠٠٤) دراسة على طلبة جامعة السلطان قابوس، اظهرت بعض نتائجها أن خبرة الانتقال إلى الجامعة تعتبر خبرة تحدّ لهؤلاء الطلاب في مجال التوافق النفسي، حيث يجد الطلاب أنفسهم في بيئة تختلف عن مرحلة الثانوية العامة؛ فالبيئة الجامعية المختلطة والمتطلبات الدراسية تتطلب من الطلاب مهارات دراسية ومهارات اجتماعية للتعامل بنجاح مع هذه المرحلة.

وأجرى الخواجه (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى فعالية برنامج إرشاد جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني ومستوى التكيف النفسي لدى عينة مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة من طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن، أظهرت بعض نتائجها فاعلية برنامج الإرشاد المهني في تحسين مستوى النضج المهني والتكيف.

كما تبين في دراسة لدى طلبة الجامعات أجراها الخواجه و البحراني (٢٠٠٨) هدفت إلى الكشف عن حاجات الإرشاد المهني لدى طلبة جامعة السلطان قابوس أنّ حاجة الطلبة إلى الإرشاد المهني تشتد في مجال فهم بيئة العمل، وان هناك حاجة لتنفيذ ورش عمل تتعلق بتقديم معلومات مهنية وبرامج في الإرشاد المهني الجمعي، وتنمية مهارات استكشاف البدائل المهنية عند طلبة السنة الأولى.

مشكلة الدراسة

يشير الأدب النفسي إلى أن العديد من طلبة الجامعات يعانون من صعوبة في اتخاذ القرار المهني المناسب لهم، ومن انخفاض الوعي المهني أو ما يعرف علميا بالنضج المهني (Vocational Maturity)، وما يسببه ذلك من الاعتماد على الآخرين في اتخاذ قراراتهم وعدم تحملهم لمسؤولية ذلك. كما يعاني بعضهم من سوء التوافق النفسي (Hendren,1990 ;Feldman, 1989)، وهناك أهمية لبناء وتطبيق برامج الإرشاد المهني كما أظهرت نتائج دراسة (الخواجه و البحراني، ٢٠٠٨)، لتلبية حاجات الإرشاد المهني لدى الطلبة، ونظرا لوجود حاجة غير مشبعة عند الطالب ليفهم نفسه واستعداداته وميوله وقدرته، وحاجته إلى امتلاك مهارات اتخاذ القرار المناسب لكي يتوافق مع حياته الجامعية، والتي وجدها الباحث غير واضحة عند بعض الطلبة، خصوصًا أنّ هناك مشكلات عديدة يواجهها بعضهم تترتب عليها نتائج سلبية كتدني التحصيل الدراسي، وصعوبات دراسية مختلفة، كانسحاب بعضهم من الدراسة وانخفاض معدلات التحصيل الدراسي لديهم. مما دفع الباحث إلى تطوير برنامج توجيه جمعي مهني قائم على تطوير معرفة الذات، ومعرفة عالم المهن ومصادر جمع المعلومات المهنية، وسوق العمل، وفهم عملية اتخاذ القرار المهني، ومن ثم تدريبهم على مهارات مهنية مناسبة وإيجابية للوصول إلى مستوى أفضل من النضج المهني والتوافق النفسي. وتتمثل المشكلة البحثية بالتساؤل الآتي: هل يؤدي التدريب على برنامج توجيه جمعي مهني إلى تحسين في مستوى النضج المهني ومستوى التوافق النفسي لدى عينة من الطلبة الذكور جامعة السلطان قابوس؟.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير برنامج توجيه جمعي مهني يرمي إلى تطوير مهارات النضج المهني المختلفة عند الطلبة، ومن ثم استقصاء فاعليته في تحقيق مستوى أفضل في النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس.

أسئلة الدراسة

ترمي الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من الطلبة الذكور في جامعة السلطان قابوس؟

٢– ما مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى عينة من الطلبة الذكور في جامعة السلطان قابوس؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجانبين الآتيين:

١– محاولة تعرف أثر وفاعلية البرامج الجمعية المهنية في تحسين مستوى النضج المهني، وهو أمرٌ مهم جدا؛ لأن ذلك يساهم في تحديد البرامج المهنية المناسبة للطلبة.

٢– تساهم الدراسة أيضا في تلبية حاجات الطلبة في المجال المهني، وهذا مهم في تحسين التوافق النفسي عندهم.

محددات الدراسة

يمكن تفسير وتعميم النتائج في ضوء المحددات الآتية:

– المجال المكاني: جامعة السلطان قابوس.

– المجال البشري: عينة من الطلبة الذكور في جامعة السلطان قابوس.

– المجال الزمني: السنة الدراسية ٢٠٠٨/٢٠٠٩م

– كما تتحدد بالأداتين المستخدمتين في الدراسة لقياس النضج المهني والتوافق النفسي.

مصطلحات الدراسة

برنامج التوجيه الجمعي المهني: يعرف برنامج التوجيه الجمعي المهني إجرائيا في هذه الدراسة بأنه البرنامج الذي طوره الباحث وقدمه للطلبة (عينة الدراسة)، والذي تكون من خمس جلسات، مدة كل منها(٩٠) دقيقة، وارتكز على أربعة أبعاد رئيسة لتدريب الطلبة عليها هي: ١– التدريب على معرفة الذات. ٢– معرفة المهن ومصادر جمع المعلومات المهنية وطريقة تنظيمها. ٣– فهم عملية اتخاذ القرار. ٤– التدريب على استراتيجيات التوافق في المجال المهني.

مستوى النضج المهني: يعرف مستوى النضج المهني بأنه مستوى تكون التوجه نحو الاختيار المهني لدى الطلبة ويتكون من الأبعاد الآتية: بعد فهم عملية الاختيار المهني، وبعد الاستقلال والثقة بالنفس في اتخاذ القرار، وبعد فهم خطوات اتخاذ القرار المهني. وفي هذه الدراسة يعرف مستوى النضج المهني إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس النضج المهني المستخدم في هذه الدراسة.

التوافق النفسي: ينظر إلى التوافق النفسي على انه العملية التي بواسطتها يحاول الفرد أن يحافظ على مستوى من التوازن الشخصي والانفعالي والأسري والاجتماعي، وهذا التوازن يرجع إلى السلوك المُوجَّه نحو تخفيض التوتر، وهذا يتضمن حالة من العلاقة الإيجابية بين الفرد وبيئته، ويعرف التوافق النفسي إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التوافق النفسي المستخدم في هذه الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى استقصاء فاعلية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي لدى عينة من الطلبة الذكور في جامعة السلطان قابوس، ومن أجل ذلك تم الاعتماد على المنهج التجريبي، وذلك لقدرته على اختبار هذه الفاعلية، ومن ثم تحليل النتائج وتفسيرها للوصول إلى تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة. وقد جاء تصميم الدراسة التجريبي بهدف فحص أثر المتغير المستقل وهو برنامج التوجيه الجمعي المهني في المتغير التابع وهو الدرجة على مقياس النضج المهني، ومقياس التوافق النفسي كالاتي:

مجموعة تجريبية: تعيين عشوائي– قياس قبلي– برنامج توجيه جمعي –قياس بعدي.

مجموعة ضابطة: تعيين عشوائي– قياس قبلي– لا معالجة – قياس بعدي.

وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات القبلية والبعدية على كل من مقياس النضج المهني، ومقياس التوافق النفسي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

عينة الدراسة: اختيرت العينة بطريقة قصدية لتلبية أغراض هذه الدراسة التجريبية من بين (١٥٥) طالبا اختيروا بطريقة العينة العشوائية العرضية التي طبقت عليها أداتا الدراسة، والعينة العرضية هي عينة عشوائية ومستقلة تسحب من فئة مناسبة ومتوافرة، والفئة المختارة بموجبها ليست هي أفضل الفئات، بل أكثرها توافرا (حمصي، ١٩٩١). وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالبا، تم اختيارهم بناء على موافقتهم على الاشتراك في البرنامج، وحصولهم على درجات منخفضة على مقياس النضج المهني، وروعي أيضا أن تكون درجاتهم منخفضة نوعا ما على مقياس التوافق النفسي. وزعت عينة الدراسة عشوائيا بطريقة سحب الأرقام إلى مجموعتين متساويتين (ضابطة وتجريبية)، في كل منها (٢٢) طالبا، حيث قام الباحث بضبط عوامل الصدق الداخلي، التي يمكن أن تؤثر في نتائج البحث، من خلال استخدام العشوائية في توزيع الأفراد على المجموعتين(الضابطة والتجريبية)، وكذلك عند توزيع المجموعتين

إلى تجريبية وضابطة. وقد تم تطبيق برنامج التوجيه الجمعي المهني موضوع الدراسة من قبل الباحث على المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة

١- مقياس النضج المهني: استخدم الباحث مقياس النضج المهني الذي أعده (الخواجه، ٢٠٠٥)، ويتكون هذا المقياس من (٤٥) فقرة ذات اتجاه سالب. وهذه الفقرات موزعة على أبعاد ثلاثة هي: بعد فهم عملية الاختيار المهني: ويتعلق هذا البعد بمدى فهم الطالب لعملية الاختيار المهني مثل وعيه بنوع الوظيفة أو المهنة التي سيلتحق بها بعد انتهاء الدراسة، والمعايير التي أدت به لاختيار الدراسة، وهدفه من الدراسة، وفهمه لعالم المهن، وتمثله الفقرات من (١- ١٥). وبعد الاستقلال والثقة بالنفس في اتخاذ القرار: ويتعلق هذا البعد بمدى إحساس الطالب بالثقة في ذاته، واستقلال قراراته، وتحمله المسؤولية الناتجة عنها، وتمثله الفقرات من (١٦ - ٣٠). وبعد فهم خطوات اتخاذ القرار المهني: ويتعلق هذا البعد بمدى امتلاك الطالب مهارات اتخاذ القرار، ومدى تمثله للأسلوب العلمي في حل المشكلة (تحديد المشكلة، وتوليد البدائل، واتخاذ القرار، والتقييم)، وتمثله الفقرات من (٣١-٤٥).

صدق المقياس: استخرجت دلالات صدق المقياس لأغراض الدراسة الحالية، حيث قام الباحث بعرضه على ثمانية من المحكمين المختصين بالإرشاد النفسي ومن أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، وقد طلب منهم أن يشيروا إلى درجة مناسبة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه كل منها، ومدى سلامتها اللغوية، واقتراح تعديل الفقرات غير المناسبة أو حذفها، وأية ملاحظات على الاستبانة بشكل عام، وبناء على رأي المحكمين أبقيت الفقرات التي اتفق على صدقها ستة فما فوق منهم.

ثبات المقياس: كما تم استخراج الثبات بإعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٦٠) طالبا من طلبة جامعة السلطان قابوس غير عينة الدراسة، وبفاصل زمني مقداره (١٤) يوما، وكان معامل الثبات الكلي للمقياس (٠,٨٢)، وتم حساب معامل الاتساق الداخلي للمقياس بواسطة معادلة كرونباخ ألفا وكانت قيمة معامل الثبات الكلي تساوي (٠,٨٧). وعليه فقد اعتبرت دلالات الصدق والثبات ملائمة لاعتماد الأداة في الدراسة. واعتمد الباحث على تدريج خماسي لتصحيح الإجابات، بحيث يحدد درجة انطباق الفقرة على المستجيب وفقا لما يلي: كبيرة جدا (١). كبيرة (٢). متوسطة (٣). قليلة (٤). قليلة جدا (٥). وبهذا تنحصر درجات كل مجال من مجالات المقياس الثلاثة من (١٥- ٧٥) درجة، وعلى المقياس بكامل أبعاده من (٤٥-٢٢٥)، وبذا تكون أعلى درجة على المقياس هي

(٢٢٥) وأقل درجة هي (٤٥)، فإذا انحصرت متوسطات الطلبة على المقياس بين (١–١,٥) تكون الإجابة (كبيرة جدا)، وإذا حصل على متوسط أداء بين (١,٥–٢,٥) تكون إجابته (كبيرة)، وهذا يعني أن الطالب يتمتع بمستوى منخفض من النضج المهني. وإذا حصل على متوسط بين (٢,٥–٣,٥) تكون الإجابة (متوسطة)، وهذا يعني أن الطالب يتمتع بمستوى أقل من المتوسط في النضج المهني، ومن ثمَّ اعتبر كل متوسط أقل من (٣,٥) ذا مستوى غير مناسب في النضج المهني، ومن ثمّ اعتبرت نقطة القطع للمقياس (٢٢٥/١٥٧)، مما يعني أن كل من يقل متوسطه عن ذلك يكون مستوى نضجه المهني منخفضا. وإذا حصل الطالب على متوسط أداء بين (٣,٥ – ٤,٠)، تكون الإجابة (قليلة)، وهذا يعني أن الطالب يتمتع بمستوى مناسب من النضج المهني. وإذا حصل على متوسط أداء بين (٤,٠ – ٥,٠) تكون الإجابة (قليلة جدا)، وهذا يعني ان الطالب يتمتع بمستوى مرتفع من النضج المهني. فكلّما انخفضت درجة الطالب المستجيب على المقياس واقتربت من (٤٥) فهذا يعني أن الطالب يعاني من انخفاض مستوى النضج المهني لديه.

٢- مقياس التوافق النفسي: استخدم الباحث هذا المقياس والمطور من قبل (الخواجه، ٢٠٠٥)، ويتكون المقياس من (٣٢) فقرة، تقيس أربعة أبعاد، وكل منها يتكون من ثماني فقرات، وهذه الأبعاد هي:

١– البعد الشخصي وتمثله الفقرات (١، ٤، ٦، ١٢، ١٦، ٢٢، ٢٥، ٣٢).

٢– البعد الانفعالي وتمثله الفقرات (٥، ٩، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٣، ٢٠، ٢٨).

٣– البعد الأسري وتمثله الفقرات (٢، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٤، ٢٧، ٣٠).

٤– البعد الاجتماعي وتمثله الفقرات (٣، ٧، ١٠، ١٩، ٢٦، ٢١، ٢٩، ٣١).

صدق المقياس: تحقق الباحث من صدق المقياس، ولأغراض الدراسة الحالية تم عرضه على ثمانية من المحكمين المختصين بالإرشاد النفسي ومن أعضاء الهيئة التدريسية في قسم علم النفس بجامعة السلطان قابوس، حيث طلب منهم أن يشيروا إلى درجة مناسبة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه كل منها، ومدى سلامتها اللغوية، واقتراح تعديل الفقرات غير المناسبة أو حذفها، وأية ملاحظات على الاستبانة بشكل عام. وقد أجمع المحكمون على مناسبة فقرات المقياس وأبعاده بصورته المعتمدة. كما تحقق الباحث من قدرة المقياس على التمييز بين مجموعتين مختلفتين في درجة التوافق النفسي، وذلك على عينة مكونة من(٣٦) طالبا نصفهم مصنفين ضمن مجموعة التوافق الإيجابي، والنصف الآخر ضمن مجموعة التوافق السلبي، فقد تم تصنيف أولئك الطلبة بواسطة الاختصاصي النفسي خلال مراجعتهم مركز الإرشاد الطلابي بالجامعة، ومن ثمّ تم تطبيق المقياس على المجموعتين، ووجد أن المقياس

قادر على التمييز بينهما، حيث كانت قيمة (ت) (٤,٩) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠,٠٠١).

ثبات المقياس: تم استخراج الثبات بإعادة تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٥٤) طالبا من طلبة جامعة السلطان قابوس، بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد بلغ معامل ثبات المقياس الكلي للمقياس (٠,٩٢)، وكان معامل الثبات بمفهوم الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (٠,٩١). وعليه فقد اعتبرت دلالات الصدق، والثبات التي تم التوصل إليها ملائمة لاعتماد الأداة في الدراسة. اعتمد الباحث على تدريج خماسي لتصحيح الإجابات، بحيث يحدد درجة انطباق الفقرة على المستجيب وفقا لما يلي : كبيرة جدا (١). كبيرة (٢). متوسطة (٣). قليلة (٤). قليلة جدا (٥). وتتراوح الدرجة الكلية على المقياس بين (٣٢ – ١٦٠)، واعتبر كل متوسط أقل من (٣,٥) ذا مستوى متوسط في التوافق النفسي، ومن ثمّاعتبرت نقطة القطع للمقياس (١١٢/١٦٠)، وإن اقتراب درجة الطالب من الحد الأعلى (١٦٠) يعني أن الطالب يتمتع بدرجة عالية من التوافق النفسي، واقترابه من الحد الأدنى يعني تدني مستوى التوافق النفسي لديه.

٣- برنامج التوجيه الجمعي المهني: طور الباحث برنامج التوجيه الجمعي المهني، والمكون من مجموعة من الجلسات المنظمة وعددها خمس جلسات، مدة كل منها (٩٠) دقيقة، وبواقع جلسة واحدة أسبوعيا، واتبع الباحث أسلوب المناقشة والحوار، والتدريب على المهارات، ولعب الدور، وإعطاء الواجبات، وعرض الأنشطة من خلال جهاز العرض (Data Show). وتم خلال البرنامج تدريب عينة الدراسة على مهارات النضج المهني المتنوعة التي تسهم في تحسين مستوى النضج المهني لديهم، وتوصل الباحث للصورة النهائية للبرنامج بعد أن تم عرضه على خمسة أساتذة من المختصين في الإرشاد النفسي في الجامعة، حيث اجمع جميعهم على مناسبته للغاية التي وضع من أجلها بعد تعديلات طفيفة عليه. وارتكز البرنامج على أربعة أبعاد رئيسة لعملية النضج المهني هي: ١– معرفة الذات، وتشتمل على وعي الطالب بقيمه وميوله وحاجاته وارتباطها جميعا بالمهن التي يتم تفضيلها واختيارها. ٢– معرفة المهن ومصادر جمع المعلومات المهنية وطريقة تنظيمها. ٣– فهم عملية اتخاذ القرار وما تنطوي عليه من تحديد المشكلة، وتوليد البدائل والموازنة بينها وبين النتائج المحتملة لكل منها، ومعالجة المعلومات، ومن ثم الاختيار والتخطيط للتنفيذ ثم التقييم. ٤– التدريب على استراتيجيات التوافق في المجال المهني، ويرمي البرنامج إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١– تنمية مهارات معرفة الذات عند الطالب.

٢– تنمية مهارات التعرف إلى مهن المستقبل التي ترتبط بالتخصص الذي يدرسه الطالب،

ومصادر جمع المعلومات المهنية وطريقة تنظيمها.

٣- تنمية مهارات اتخاذ القرار عند الطالب.

٤- تنمية استراتيجيات ومهارات التوافق النفسي في المجال المهني عند الطالب.

وفيما يلي توضيح للبرنامج الذي تم تنفيذه خلال هذه الجلسات:

الجلسة الأولى: هدف الجلسة (تنمية مهارات معرفة الذات عند الطالب).

ولتحقيق ذلك تم مناقشة عينة الدراسة في ميولهم ورغباتهم المهنية، والفروق الفردية في مجال القدرات، واستبصارهم بذواتهم وفهمهم لأهدافهم الخاصة، وأثر ذلك في توافقهم النفسي الذي له أثر في حسن الاختيار، واستخدم الباحث جهاز العرض (Data Show).

كما تم في نهاية الجلسة تطبيق المقياس الأمريكي للميول المهنية المبني على نظرية هولاند والمكون من (٤٨) فقرة، ويقيس ستة مجالات هي؛ مجال النمط المادي - الواقعي، والمجال العلمي أو البحثي أو المستكشف، والمجال الفني، والمجال الاجتماعي، والمجال التجاري أو المغامر، والمجال التقليدي. ونظرا لسهولة استخراج درجة كل مجال، فقد طلب ترتيبها تنازليا بناء على الدرجات، حيث نوقشت النتائج مع الطلبة.

الجلسة الثانية: هدف الجلسة (تنمية مهارات التعرف إلى مهن المستقبل التي ترتبط بالتخصص الذي سوف يدرسه الطالب، ومصادر جمع المعلومات المهنية وطريقة تنظيمها).

ولتحقيق ذلك تم مناقشة عينة الدراسة في سبل تطوير مهارات جمع المعلومات عن مهن المستقبل التي يرغبون في الالتحاق بها، والتي تتوافق مع تخصصاتهم ورغباتهم؛ مثل زيارات مواقع العمل المرتبطة بتخصصاتهم، وإكسابهم مهارات تحليل المهن ومتطلبات الالتحاق بها، وتكليفهم بمهام في هذا المجال، حيث نوقشت معهم في الجلسات اللاحقة. كما تم مناقشة تصنيف وتحليل لبعض الوظائف والمهن بطرق مختلفة، بغرض مساعدة الطالب على إيجاد المكان الملائم له من بينها، وبما يتلاءم وقدراته وقيمته ورغباته.

الجلسة الثالثة: هدف الجلسة (تنمية مهارات اتخاذ القرار عند الطالب).

ولتحقيق ذلك تم تقديم عرض موجز لاستراتيجيات اتخاذ القرار ومناقشة التساؤلات حولها. كما تم مناقشة أسباب اختيار كل منهم لتخصصه الدراسي، واسلوبه في اتخاذ قرار الاختيار، كما تم التأكيد على دور الطالب في اتخاذه لقراراته وتحمله مسؤولية ذلك، واستقلاله الذاتي. كما ناقش الباحث موضوع خطوات اتخاذ القرار وحل المشكلة، موزعا عليهم نموذجا مبسطا لخطوات اتخاذ القرار.

الجلسة الرابعة: هدف الجلسة (تنمية استراتيجيات ومهارات التوافق في المجال المهني).

ولتحقيق ذلك تم مناقشة نوعين من استراتيجيات التوافق النفسي المهني عند الطلبة وهما:

١- أساليب ذاتية لمواجهة المشكلات والصعوبات التكيفية التي تواجههم تتضمن المواجهة الذاتية، والتفكير في المشكلات والصعوبات؛ لتغيير إدراك الطالب نحو المواقف أو إيجاد حل لذلك الموقف، وتتكون أساليب المواجهة الذاتية من: التقييم السلبي ويتضمن: إهمال المشكلة، أو وضعها جانبا بشكل مؤقت، وهذا يساعد على اتخاذ قرار بتجاوز المشكلة. ويتضمن التدريب على الاسترخاء العضلي والاسترخاء الذهني (الترويح عن الذات) في المواقف الضاغطة، ثم تدريب الطلاب على مهارة التخلي مؤقتا عن التفكير في المستقبل والتركيز على الحاضر (هنا والآن)، أي تركيزهم على بذل كل جهودهم نحو الدراسة والمثابرة وتنظيم الوقت، والسعي المستمر نحو تحقيق أهدافهم القصيرة ومن ثم البعيدة (Clark, 1992). كما تم تدريبهم على أساليب مختلفة لتحقيق الاسترخاء لخفض حدة التوتر مما يحسن عند الطالب فرص التعامل الأفضل مع المشكلات والصعوبات التكيفية التي تواجههم للتكيف والتوافق مع التخصصات الدراسية والبيئات المهنية التي ينتمون لها. وكذلك حثهم على توظيف مهارات حل المشكلات فيما يتعلق بميولهم ورغباتهم المهنية وما يتمتعون به من قدرات واستعدادات، واتخاذ القرار المناسب لهم، والتي تم التدريب عليها في الجلسات السابقة.

٢- أساليب خارجية المصدر لمواجهة المشكلات والصعوبات التكيفية؛ من خلال الدعم والتحفيز من قبل الباحث المطبق للبرنامج، مما يعطي الطالب شعورا بأنه محبوب من قبل الآخرين وذو قيمة، حيث يساعده ذلك في رفع مستوى تقديره لذاته، ويمنحه قدرة عالية في التعامل مع الصعوبات والمواقف الشائكة، ويسهل عنده فهمه لنفسه وقدراته وميوله وكذلك عملية التوافق النفسي لديه.

الجلسة الخامسة: هدف الجلسة (تقييم البرنامج والاستماع الى التغذية الراجعة من قبل عينة الدراسة).

ولتحقيق ذلك تم الاستماع إلى أفراد الدراسة، والوقوف على جوانب النجاح التي تحققت لديهم عند تطبيقهم للمهارات التي تدربوا عليها، كما نوقشت مقترحاتهم حول البرنامج. كما تم التأكيد على توظيف الخبرات التي توصلوا إليها في حياتهم الدراسية.

الأساليب الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS الإحصائي لتحليل البيانات، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة، كما تم استخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين المشترك (Analysis of Covariance) (ANCOVA) لتحديد

دلالات الفروق بين متوسطات المتغيرات الواردة في أسئلة الدراسة. كما استخدم معامل ارتباط بيرسون، ومعامل كرونباخ ألفا لأغراض التحقق من ثبات أداتي الدراسة.

عرض النتائج :

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس؟».

وللإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس النضج المهني لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ أظهرت النتائج والمبينة في الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية لمقياس النضج المهني وأبعاده على القياس البعدي مالت للارتفاع بشكل عام لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المقياس الكلي (١٤٣,٥) وانحراف معياري (١٠,١٧)، في حين بلغ للمجموعة الضابطة (١٣١,٩٥) وانحراف معياري (٨,٦٧). كذلك بلغت المتوسطات الحسابية لأبعاد مقياس النضج المهني على المجموعتين التجريبية والضابطة على الأبعاد (فهم عملية الاختيار، والاستقلالية والثقة بالنفس، وفهم خطوات اتخاذ القرار) كما يلي: (٤٧,٣١، ٣٨,٩٠)، (٤٦,٨٦، ٤٦,٨٦)، (٧,٨١ ، ٤٦,١٨).

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس النضج المهني ن= ٢٢ ضابطة، ٢٢ تجريبية

	العلامة الكلية لمقياس النضج المهني		بعد فهم الاختيار		بعد الاستقلالية		بعد خطوات اتخاذ القرار	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي للمجموعة الضابطة	١٢٨,٩	٨,٠٤	٣٩,٨٦	٥,١٤	٤٥,٣١	٣,٩٨	٤٣,٧٢	٤,٠١
للمجموعة التجريبية	١٢٨,٢٢	١١,٩٢	٣٨,٦٨	٤,٥٦	٤٥,٧٧	٤,٧٧	٤٣,٧٧	٥,٥٧
القياس البعدي للمجموعة الضابطة	١٣١,٩٥	٨,٦٧	٣٨,٩٠	٥,٠٧	٤٦,٨٦	٤,٢٥	٤٦,١٨	٥,٥٣
للمجموعة التجريبية	١٤٣,٥	١٠,١٧	٤٧,٣١	٣,٥٥	٤٨,٣٦	٤,٦٨	٤٧,٨١	٥,١٣

يظهر الجدول رقم (١) أن هناك تغيرا في المتوسطات الحسابية على القياس البعدي على

مقياس النضج المهني لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة). ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس النضج المهني بعد تثبيت تأثير القياس القبلي لكل مجموعة، استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)
نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) المتعلقة بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس النضج المهني.

مصدر التباين قياس قبلي بعدي	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
المصاحب	١	٢٧٢٠,٨٨٣	٢٧٢٠,٨٨٣	١٠٧,٧٢٤	٠,٠٠٠ *
بين المجموعتين	١	١٦٠٤,٥٨	١٦٠٤,٥٨	٦٣,٥٢	٠,٠٠٠ *
الخطأ	٤١	١٠٣٥,٥٧	٢٥,٢٥		
الكلي	٤٤	٥٢٢٢,٧٢			

* دال إحصـــائيا عند (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن قيمة (ف) تساوي (٦٣,٥٢)، وهي دالة إحصائيا القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠)، وهذا يعني أن البرنامج كان فعالا في تحسين مستوى النضج المهني لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالضابطة.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على «ما مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس؟».

وللاجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس التوافق النفسي لدى المجموعتين التجريبية والضابطة. يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لمقياس التوافق النفسي وأبعاده على القياس البعدي مالت للارتفاع بشكل عام لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية على المقياس الكلي (١٠٧,٩٥)، وانحراف معياري (١١,٣٣) في حين بلغ للمجموعة الضابطة (٩٨,٠) وانحراف معياري (٨,٦٤). كذلك بلغت المتوسطات الحسابية لأبعاد التوافق النفسي على المجموعتين التجريبية والضابطة على الأبعاد (البعد الشخصي، والبعد الوجداني، والبعد الأسري، والبعد الاجتماعي) كما يلي: (٢٨,٣١ ، ٢٤,١٣)، (٢٥,٤٥ ، ٢٣,٣٦)، (٢٧,٢٧، ٢٦,١٣)، (٢٦,٩٠، ٢٤,٤٠).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأفراد عينة الدراسة التجريبية والضابطة في القياس القبلي والبعدي على مقياس التوافق النفسي
ن= ٢٢ ضابطة، ٢٢ تجريبية

	العلامة الكلية لمقياس التوافق		البعد الشخصي		البعد الانفعالي		البعد الأسري		البعد الاجتماعي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القياس القبلي للمجموعة الضابطة	٩٧,٠	٩,٣٢	٢٤,٠	٣,٦٢	٢٤,٢٧	٣,٢٢	٢٤,٨٦	٣,٩٩	٢٣,٨٦	٣,٤٤
للمجموعة التجريبية	٨٩,٠٤	١٢,٤٩	٢٥,٢٧	٤,٥١	٢٢,٧٢	٤,٦٠	٢٥,٧٧	٣,٢٩	٢٤,٢٧	٤,٨٨
القياس البعدي للمجموعة الضابطة	٩٨,٠	٨,٦٤	٢٤,١٣	٣,٣٢	٢٣,٣٦	٢,٩٣	٢٦,١٣	٤,٥٠	٢٤,٦	٣,٣٨
للمجموعة التجريبية	١٠٧,٩٥	١١,٣٣	٢٨,٣١	٣,٩٩	٢٥,٤٥	٣,٧٦	٢٧,٢٧	٤,٠٠	٢٦,٩٠	٣,٧٦

يظهر الجدول رقم (٣) أن هناك تغيرا في المتوسطات الحسابية على القياس البعدي على مقياس التوافق النفسي لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة). ولمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق النفسي بعد تثبيت تأثير القياس القبلي لكل مجموعة، استخدم تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) المتعلقة بالمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس التوافق النفسي

مصدر التباين قياس قبلي بعدي	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
المصاحب	١	٣٦٩٣,١٤٩	٣٦٩٣,١٤٩	٢٦٤,٨	*٠,٠٠٠
بين المجموعتين	١	٩٠١,٨٥	٩٠١,٨٥	٦٤,٦٦	*٠,٠٠٠
الخطأ	٤١	٥٧١,٨	١٣,٩٤٦		
الكلي	٤٣	٥٣٥٤,٩٧			

* دال إحصـــائيا عند (α = ٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة (ف) تساوي (١٢٣,٤٢)، وهي دالة إحصائيا القيمة الاحتمالية (٠,٠٠٠)، وهذا يعني أن البرنامج كان فعالا في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وهذا يعني أن البرنامج كان فعالا في تحسين مستوى النضج المهني والتوافق النفسي، لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة، كما أظهرته نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) المتعلقة بالمجموعتين التجريبية والضابطة على المقياسين: مقياس النضج المهني ومقياس التوافق النفسي.

مناقشة النتائج

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الأول

أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (٢) المتعلقة بالسؤال الأول؛ «ما مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس؟» إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على المقياس البعدي لمقياس النضج المهني، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج كان فعالا في تحسين مستوى النضج المهني لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وعليه فإن برنامج التوجيه الجمعي المهني الذي طوره الباحث لأغراض هذه الدراسة قد أدى إلى تحسين ذي دلالة في مستوى النضج المهني لدى أفراد الدراسة، مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتلقَّ التدريب. مما يفسر أن إخضاع الطلبة لبرنامج التوجيه المهني بما تضمنه من تدريب على مهارات إرشادية مهنية قد أدى الى تحسن في معرفة وفهم الطالب لذاته وميوله. وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج عدد من الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال، وخلصت إلى نتائج مشابهة مثل؛ دراسة مبارك (٢٠٠٢) التي اظهرت فعالية البرنامج التدريبي في تحسين مستوى اتخاذ القرار المهني، ومستوى النضج المهني لدى المجموعة التجريبية، ومع دراسة الخواجه (٢٠٠٥) التي أظهرت فاعلية برنامج الإرشاد المهني في تحسين مستوى النضج المهني عند الطلبة، وتتفق أيضا مع بعض نتائج دراسة جروان (١٩٨٦) التي أظهرت فعالية البرنامج الإرشادي بالنسبة لمتغير النضج المهني بين المجموعتين التجريبيتين والضابطتين. وكذلك تتفق مع بعض نتائج دراسة جرادات (١٩٩١) التي أظهرت نتائجها أن برنامج التوجيه التربوي والمهني كان فعالا في تزويد عينة الدراسة بمهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات التربوية والمهنية مما أدى الى تحسين مستوى النضج المهني لديها. كما تتفق أيضا مع بعض نتائج دراسة روبنسون (Robinson, 1995) التي أظهرت أثرا للاشتراك في مساق في التوجيه المهني عند الطلبة في زيادة مستوى النضج المهني بشكل كبير.

كما تبرز هذه النتيجة ما جاء في الأدب التربوي في هذا المجال، فالعديد من طلبة الجامعات يعانون من صعوبة في اتخاذ القرار المهني المناسب لهم، ومن انخفاض الوعي المهني او ما يعرف علميا بالنضج المهني (Feldman, 1989; Hendren,1990)، ومن خلال مراجعة الأدب السابق (عبدالحميد، ١٩٩٦؛ البحراني والخواجه، ٢٠٠٨)، نتبين وجود حاجة لتدريب الطلاب على مهارات مختلفة في مجال الإرشاد المهني، وهذا بالفعل ما تم من خلال تقديم برنامج التوجيه الجمعي موضوع الدراسة، من حيث إن لبرامج الإرشاد والتوجيه المهني دورا مهمًّا في تنمية قدرات ومهارات الطلبة المهنية (Bishop, 1998; Bloch, 2004)، وهذا ما أرادت الدراسة أن تحدثه عند الطلبة.

مناقشة نتائج سؤال الدراسة الثاني

أشارت النتائج المبينة في الجدول رقم (٤) المتعلقة بالسؤال الثاني؛ «ما مدى فعالية برنامج توجيه جمعي مهني في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى عينة من طلبة جامعة السلطان قابوس؟» إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي لمقياس التوافق النفسي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن البرنامج كان فعالا في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى أفراد العينة التجريبية مقارنة بالضابطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التدريب على مهارات النضج المهني؛ مثل مهارات اتخاذ القرار ومواجهة المشكلات وتحمل المسؤولية الصادرة عن ذلك، كانت فاعلة في تحسين مستوى التوافق النفسي لدى الطلبة، وتؤكد هذه النتيجة ما تم استخلاصه من الأدب السابق، فقد فسر موراى (Moray) عدم التوافق من خلال الحاجات، فالإحباط الذي ينشأ عن عدم إشباع الحاجة يهدد الفرد، ويؤثر في توافقه، ويستمر الفرد في بحثه عن سبل تُيسِّر له الإشباع من خلال تفاعله مع بيئته ومحيطه (عثمان، ٢٠٠١). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الخواجه (٢٠٠٥) التي أظهرت فاعلية برنامج الإرشاد المهني في تحسين مستوى التكيف النفسي. كما تتفق أيضا مع بعض نتائج دراسة روبنسون (Robinson, 1995)، وتتفق هذه النتيجة أيضا مع بعض نتائج دراسة (Hoyt, 1997) والوارد في (Bruce, 2001) من حيث إنّ تطوير المهارات الأكاديمية الأساسية عند الطلبة؛ كتطوير قدرات الطالب على اتخاذ وصنع قراراته، ومهارة البحث عن عمل، ومهارة الحصول على العمل والاستمرار والبقاء فيه، وتطوير عادات جيدة للعمل، وحمل معانٍ وقيم سامية عن العمل تسهم في تحقيق الرضا الوظيفي، أي بمعنى تحسن في توافق الفرد النفسي. كما أن البرنامج هنا رمى إلى تحسين التوافق النفسي عند طلبة الجامعة بحسب ما أظهرته بعض نتائج دراسة البحراني (٢٠٠٤)

التي أجرتها على طلبة جامعة السلطان قابوس، وأظهرت بعض نتائجها أن خبرة الانتقال إلى الجامعة تعتبر خبرة تحدٍّ لهؤلاء الطلاب في مجال التوافق النفسي، حيث يجد الطلاب أنفسهم في بيئة تختلف عن المراحل السابقة؛ فالبيئة الجامعية المختلطة والمتطلبات الدراسية تتطلب من الطلاب مهارات دراسية ومهارات اجتماعية للتعامل بنجاح مع هذه المرحلة.

الاستنتاج والتوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

– تدريب الطلبة على مهارات النضج المهني من خلال برامج متخصصة في التوجيه والإرشاد الجمعي المهني في أثناء دراستهم الجامعية.

– تطبيق برنامج التوجيه الجمعي المهني موضوع الدراسة على عينات أخرى من طلبة الجامعات والكليات المختلفة، خاصة وأن البرنامج كان فعالا في تحسين مستوى النضج المهني، وفي تحسين مستوى التوافق النفسي لدى أفراد الدراسة.

– تلبية حاجات الطلبة المهنية من خلال المحاضرات والورش التدريبية، بهدف الوصول إلى كافة فئات الطلبة الجامعيين.

– إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التجريبية في هذا المجال للتوصل إلى سبل مساعدة الطلبة، للتغلب على مشكلاتهم في مجال الإرشاد المهني، ومن ثمَّ تجنبهم الفشل الأكاديمي المحتمل، مما يجعلهم أكثر كفاءة في تحقيق ذواتهم وفي بناء مجتمعاتهم.

المراجع

حمصي، انطون (١٩٩١). **أصول البحث في علم النفس**. جامعة دمشق، كلية التربية: مديرية المكتب الجامعية.

جبريل، موسى (١٩٩٦). العلاقة بين مركز الضبط وكل من التحصيل الدراسي والتكيف النفسي لدى المراهقين. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية **٢٣**(٢)، ٣٥٨– ٣٧٩.

جروان، فتحي (١٩٨٦). **فاعلية برنامج إرشاد مهني في النضج المهني وفي اتخاذ القرار المهني**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

جرادات، حنان (١٩٩١). **فاعلية برنامج للتوجيه التربوي والمهني في تحسين مستوى النضج المهني ومهارة اتخاذ القرار وزيادة المعلومات التربوية والمهنية لطالبات الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الخواجه، عبدالفتاح (٢٠٠٥). **فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني في تحسين مستوى النضج المهني والتكيف لدى عينة من طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن**. ورقة مقدمة في ندوة الارشاد والتوجيه الاولى ٢٧ – ٢٨ ديسمبر، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

الخواجه، عبدالفتاح و البحراني، منى (مقبول للنشر). مسح حاجات الإرشاد المهني لطلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها ببعض المتغيرات. بحث تم الموافقة على نشره، **مجلة الدراسات التربوية والنفسية**، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

زهران، حامد (١٩٨٥). **التوجيه والإرشاد النفسي** (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

عبدالحميد، أحمد (١٩٩٦). بعض المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب كلية العلوم العربية والاجتماعية، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالقصيم بالسعودية، دراسة استطلاعية تحليلية. **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، (٥٤)، ٥٥–٩٥.

عثمان، فاروق (٢٠٠١). **القلق وإدارة الضغوط النفسية** (ط١). القاهرة: دار الفكر العربي.

مبارك، خضر (٢٠٠٢). **أثر برنامج تدريبي في الإرشاد والتوجيه الجمعي المهني على النضج المهني واتخاذ القرار لدى مدارس مديرية الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جلمعة النجاح، نابلس.

المشعان، عويد (١٩٩٣). **التوجيه المهني** (ط١). الكويت: مكتبة دار الفلاح.

Al-Bahrani, M. (2004). **An investigation of the help seeking process among omani students at sultan qaboos university.** Unpublished doctoral dissertation, Ohio University at Athens.

Bettina, L. (2003).Youth unemployment: individual risk factors and institutional determinants. a case study of Germany and the united kingdom. **Journal of Youth Studies, 6**(4) 357-377.

Bishop, J.B. (1998). A survey of counseling needs of male and female college students. **Journal of College Student Development, 39**(2), 205-210.

Bloch, D. (2004). Spirituality, complexity, and career counseling. **Journal of career development. 7**(5), 343-351.

Bourne, E. (1988). **Evaluation of services.** handbook of counseling in higher education. New York: Praeger Publishing.

Brown .S & Lent. R. (2005). **Career Development and Counseling.** New York: John Wiley & Sons Inc.

Blocher, D. H. (2000). **Counseling A developmental approach,** (4th ed). New York: John Wiley &Sons Inc.

Bruce, F. (2001). **Correlation of vocational maturity and components of vocational maturity with rated work effectiveness.** Avenue, Kenosha: Wisconsin Inc.

Clark, B. (1992) **Growing up gifted: developing the potential of children at home and at school,** (4th ed). U S A: Waldman Graphics, Inc.

Dash, B.N. (2003). **Guidance services in schools,** Delhi: Dominant Publishers.

Feldman, R. S. (1989). **Adjustment: applying psychology in a complex world.** New York: McGraw- Hill Book Company.

Hendren, R. L (1990). **Stress in adolescence, research in childhood Stress,** New York: John Wiley & Sons Inc.

Gravois, J. (2005). Law students unhappy with career counseling. **Chronicle of Higher Education 51**(19), 30-38.

Kochhar, S. K.(1989). **Guidance and counseling in college and university.** New Delhi-India: Ram Printograph Company.

Osipow, S.H (1983) **Theories of career development.** U S A: Prentice Hall. N.J..

Prochaska, J. O & Norcross, J .(1994). **System of psychotherapy a trans theoretical analysis,** (3th ed). California: Brooks Cole Publishing Company.

Robinson, C.R. (1995). **The effects of a career course on the career maturity of undergraduates.** Unpublished doctoral dissertation, North Carolina of Greensboro. Pro Quest-dissertation abstracts, 56(6)953185-A.

Sharma, A.S. (2004).**Counseling psychology,** Delhi: Roshan, Offset Printers.

Tolbert, E.L (1980) **Counseling for career development.** Boston: Houghron Mifflin

Yost, E.B & Corbishley, M.A (1987). **Career counseling,** USA: Jossey-Bass Publishers.

Zunker, V.G (1981). **Career counseling applied concepts of life planning.** U S A- California: Brooks, Cole Publishing Company.

65
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

د. محمد علي الصويركي
وحدة المواد العامة- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

د. محمد علي الصويركي
وحدة المواد العامة- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء في التعبير الشفوي لدى طلاب المرحلة الأساسية في الأردن، وبالتحديد فقد سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين: ما مهارات التعبير الشفوي اللازمة لطلبة الصف السابع الأساسي؟؛ ما مستويات أداء أفراد العينة لهذه المهارات في ضوء أداة موضوعية أعدها الباحث؟

وللإجابة عن سؤالي الدراسة فقد تم إعداد أداة لقياس الأداء التعبيري الشفوي للمرحلة الأساسية، وطبقت الأداة على عينة عشوائية منتظمة مكونة من (٥٤) طالباً يدرسون في الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية الأردنية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى أداء أفراد العينة بصفة عامة في التعبير الشفوي لم تكن مرضيةً، إذ بلغت نسبة الأداء الكلي لديهم (٥٤,٣٪)، وتشير هذه النسبة إلى أن أداء الطلاب كان ضعيفاً ومتدنياً، وخلصت الدراسة إلى عدة توصيات ومقترحات.

الكلمات المفتاحية: مهارات التعبير الشفوي، مقياس التعبير الشفوي، نسبة الأداء الكلي، أداء أفراد العينة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٩/٢٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٥/٣٠م

Aimed at Evaluating the Oral Expression Performance Level for Jordanian Seventh Grades

Dr. Mohammed A. ALSweerkey
Faculty of Arts and Humanities
King Abdulaziz University –Jadah

Abstract

This study aimed at evaluating the performance Jordanian seventh graders in Jordan in verbal expression. The study strictly tried to answer the following questions: what are the oral expression skills required for students of the seventh Jordanian grades?, what are the sample population performance levels to these skills in objective tool prepares by researcher?

To answer the question of the study a tool was prepared to measure the oral expression performance at the basic stage. The tool was applied on a regular spontaneous sample consisted of (54) students of grade seven studying at Jordanian governmental schools. The results revealed that the level of students performance (sample population) in verbal expression, in general, was not satisfactory as the percentage of aggregate performance reached (54, 3%). This percentage pointed out that the student's performance was weak and low. The study concluded several recommendations and suffusions most important.

Key words: the oral expression skills, a scale of the oral expression performance, over all performance levels, members of the sample performance.

تقويم مستوى أداء التعبير الشفوي عند طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

د. محمد علي الصويركي
وحدة المواد العامة- كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبد العزيز بجدة

المقدمة

إن عصرنا اليوم هو عصر الثورة المعلوماتية الهائلة، بفعل تطور وسائل الاتصال الحديثة، مما أوجد الكثير من الموضوعات المطروحة للحوار والمناقشة، وهذا يتطلب أن يخطط الإنسان ويفكر فيما يقول، وأن ينتقي كلماته وأفكاره بدقة، ويعرضها بصورة منطقية ومقبولة، ولا يمكن أن يمتلك الإنسان هذه المهارة إلا من خلال التعليم والتدريب المقصودين، لهذا السبب اتجهت الكثير من الدول المتقدمة إلى تدريس فن الاتصال الشفوي حتى ينتج المتحدث كلاماً مقبولاً ومقنعاً ومثيراً لدى المستمعين (مدكور، ٢٠٠٠).

أضف إلى ذلك شيوع الديمقراطية والحرية في كل مناحي الحياة، والحاجة إلى إبداء الآراء أو تلقيها من الآخرين، تدعو الجميع إلى الاهتمام بتنمية مهارات الاتصال الشفوي لدى الأفراد، والارتقاء بها إلى أعلى مستوياتها خاصة أنهم سيحتاجون إليها في المستقبل كمتطلب حيوي ومهني ضروريين (يونس، ١٩٩٩).

إن اللغة بشكل عام ليست سوى التعبير الشفوي الذي يعبر به الفرد عن أفكاره ومشاعره، فالاستخدامات الصوتية للغة تمثل ما نسبته (٧٥٪ إلى ٩٠٪) من إجمالي الاستخدامات اللغوية لدى الإنسان، وهاتان النسبتان يتقاسمهما فنان لغويان، هما: الاستماع، والحديث.

لقد اتفقت آراء غالبية التربويين على أن تنمية قدرة الطلبة على التعبير الشفوي السليم تعد من أهم أغراض تعلم اللغة (سمك، ١٩٨٦؛ البجة، ٢٠٠١). فمن خلاله يستطيعون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم والتفاهم مع الآخرين، بل يعد التعبير الشفوي عماد المحادثة التي تعد "مفتاح التعلم" لجميع المواد الدراسية وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي (صميلي، ١٩٨٨). لذلك يوصون بضرورة العناية به في مرحلة التعليم الأولى من حياة الطفل (طعيمة ومناع، ٢٠٠٠). فهو السبيل له إلى التهيئة النفسية في طريقة إعداده للقراءة والكتابة في المستقبل، كما أن النجاح في التعبير الكتابي لا يتأتى إلا بعد الاعتناء بالتعبير الشفوي أولاً (الطيطي، ٢٠٠٠؛ سمك، ١٩٨٦).

لقد أُجْرِيَت بعض الدراسات التي تتصل بتقويم التعبير الشفوي، فأجرى دوجلاس (Douglas, 1994) دراسة بعنوان "الكم والنوع في أداء اختبارات الكلام لطلبة الدراسات العليا في جامعة ولاية إيوا الأمريكية"، وتم بناء اختبار للبراعة اللغوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود ضعف بائن بين درجات الاختبار واللغة التي أُنتجها الطلبة.

وقامت الكلباني (١٩٩٧) بدراسة بعنوان "تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية في سلطنة عُمان"، وتم بناء أدوات الدراسة، كبطاقة تحليل محتوى الأداء المسجل على شرائط الفيديو، وبطاقة تحليل المهارات الفرعية لمجالات التعبير الشفوي، وتوصلت الدراسة إلى تحديد مهارات التعبير الشفوي اللازمة، وأشارت إلى مدى تدني مستوى الطالبات في المهارات النوعية الخاصة بمجالات التعبير الشفوي.

وقام الزعبي (٢٠٠٠) بدراسة بعنوان "تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا". وتم تصميم بطاقة استخدمت أداةً لتحليل الأداء اللغوي الشفوي المقدم من الطالب المستجيب في مواقف التعبير الشفوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى مدى تدني مستوى الطلبة في التعبير الشفوي.

وقام عبد الله (٢٠٠١) بدراسة بعنوان "تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، جرت في إحدى مدارس طنطا بمصر، واستخدم الباحث بطاقة تقدير الأداء الشفوي، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء الطلبة في التعبير الشفوي لم يكن مرضياً.

وقام العيسوي وموسى (٢٠٠٣) بدراسة بعنوان "مدى تمكن طالبات كلية التربية– جامعة الإمارات العربية المتحدة– من بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي". واستخدم الباحثان استبيانة مهارات الاتصال اللغوي الشفهي، وبطاقة الملاحظة، وأشارت نتائج الدراسة إلى الانخفاض الملحوظ في مستوى أداء الطالبات في مهارات الاتصال اللغوي الشفهي.

وقام الصويركي (٢٠٠٤) بدراسة بعنوان: "أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن". وصمم برنامجا تعليميا، واستخدم أداة لقياس مستوى التعبير الشفوي، وأشارت النتائج إلى ضعف مهارات التعبير الشفوي لدى العينة الضابطة التي دُرست بالطريقة التقليدية.

ومن خلال استعراض نتائج الدراسات السابقة، يُلاحظ أنها أشارت إلى مدى ضعف الطلبة في مهارات التعبير الشفوي في مختلف المراحل الدراسية، وغياب أداة فاعلة تمكننا من قياس هذه المهارات، كما لاحظ الباحث قلة الدراسات التي تناولت مستوى أداء التعبير

الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن، ومع ذلك فقد استفاد الباحث من نتائج هذه الدراسات في تصميم وتنظيم الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة

إن المشكلة الحقيقية في تعلم التعبير الشفوي تكمن في أن أهدافه غير واضحة، وحصصه مهملة في المدارس، كما أن المنهاج ومقررات اللغة العربية لا تلقي له بالاً، وهناك الكثير من المدرسين الذين يجهلون طرائق تدريسه، وأهدافه، ووسائل تقويمه، ومهاراته. ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للتعرف إلى واقع التعبير الشفوي في المدارس الحكومية الأردنية، ومعرفة مدى مستويات أداء الطلبة في التعبير الشفوي.

ومن خلال الإطلاع على الدراسات السابقة تبين أنه لا توجد دراسة في المجتمع الأردني قامت ببناء معيار لقياس الأداء التعبيري الشفوي لمعرفة مستوى أداء الطلبة، فجاءت هذه الدراسة لتحقيق هذا الغرض وهو قياس مستوى أداء طلبة المرحلة الأساسية في الأردن في التعبير الشفوي بعد بناء مقياس مناسب لهذا الأداء.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى قياس مستوى أداء التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الأساسية في الأردن

أسئلة الدراسة

تحدد أسئلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما مهارات التعبير الشفوي اللازمة لطلبة الصف السابع الأساسي؟

٢- ما مستويات أداء أفراد العينة لهذه المهارات في ضوء أداة موضوعية أعدها الباحث؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال تحقيق ما يلي:

١- تصميم أداة موضوعية لقياس أداء الطلبة في التعبير الشفوي، بحيث تكون هذه الأداة بمثابة المرشد والموجه للمدرسين في تشخيص مستوى التعبير وتنمية مهاراته اللازمة لدى الطلاب.

٢– الكشف عن مستويات الطلبة في التعبير الشفوي، وتزويد المعنيين بتعليم اللغة العربية بواقع الأخطاء الشائعة في التعبير الشفوي، ومن ثم وضع خطط تعليمية محددة للتغلب عليها.

محددات الدراسة

إن تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهوناً بالمحددات الآتية:

١– الاقتصار على التعرف إلى مستوى طلبة الصف السابع الأساسي في التعبير الشفوي من دون التعرض لتنمية تلك المهارات فقد اهتمت بحوث أخرى بذلك.

٢– اقتصار الدراسة على طلبة الصف السابع الأساسي في التعليم الحكومي في محافظة اربد بالأردن.

٣– اقتصار الدراسة على طلبة مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين ومدرسة جمحا الأساسية للبنين.

٤– اقتصار الدراسة على الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٥/٢٠٠٦م).

مصطلحات الدراسة

تشمل هذه الدراسة عدداً من المصطلحات الجوهرية، وفيما يأتي التعريف الإجرائي لكل منها:

التعبير الشفوي: هو الكلام الذي يعبر به المتحدث عما في نفسه من أفكار ومعان وأحاسيس نحو موقف ما من خلال استخدام الصوت المعبر، والنطق الصحيح، واستخدام الإشارات المختلفة لتوضيح المعنى (عبد الله، ٢٠٠١).

ويعرف في هذه الدراسة بأنه قدرة طالب الصف السابع الأساسي على التعبير عما يجول في ذهنه وخاطره من مشاعر وأفكار شفوياً، مصوغاً بأسلوب سليم في اللفظ والمعنى.

الأداء التعبيري الشفوي: يعرفه الباحث بأنه مدى امتلاك الطلبة لمهارات التعبير الشفوي عند التعبير عن موضوع محدد يكون من اختيارهم، بأسلوب سليم، وبأفكار واضحة، ويعبر عنه بالدرجات التي يحصلون عليها باستخدام معيار الأداء التعبيري الشفوي الذي أعده الباحث في هذه الدراسة.

المرحلة الأساسية: وهي المرحلة التي تبدأ من الصف الأول الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي من مرحلة التعليم الإلزامي في الأردن للطلبة الذين تبدأ أعمارهم ما بين (١٠–١١ وحتى ١٥–١٦) سنة (الفريق الوطني، ١٩٩١).

مهارات التعبير الشفوي: ويقصد بها في هذه الدراسة مظاهر الأداء الناتج عن التحدث في موضوع محدد يختاره الطالب، بسرعة وإتقان، والتي يمكن قياسها عند عرض المتحدث لموضوع معين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف السابع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م، والبالغ عددهم (٧٤٤٢) طالباً وطالبة، موزعين على (١٥٥) مدرسة، وعلى (٢١١) شعبة.

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية، إذ تم إعطاء كل مدرسة رقماً معيناً على ورق، وتم سحب ورقة تحمل رقماً محدداً، وبناءً على الرقم تم اختيار عينة الدراسة المكونة من (٥٤) طالباً من طلبة الصف السابع الأساسي في مدرستي عمر المختار الأساسية للبنين، وجمحا الأساسية للبنين التابعتين إلى مديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى، وقد استبعد الباحث الطلبة الذين تغيبوا عن حصة تسجيل التعبير الشفوي.

أداة الدراسة

استخدم الباحث أداة معيار تقويم أداء التعبير الشفوي. وقد اعتمد في تصميم هذه الأداة على المصادر الآتية:

١- مراجعة عدد من الأدوات المماثلة في قياس التعبير الشفوي التي استعانت بها دراسات سابقة والاستفادة منها في صياغة بنود المعيار.

٢- المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة للأداء الشفوي، وتحويل تلك المهارات إلى عبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

٣- الاطلاع على بعض الدراسات والأدبيات في مجال القياس والتقويم التربوي، وعلى وجه الخصوص فيما يتعلق بطريقة إعداد المقاييس والأدوات، وبطاقات التقويم والتقدير.

٤- إجراء مقابلات مع عدد من الخبراء والمختصين في مجال القياس والتقويم وطرائق تدريس اللغة العربية في الجامعات والمدارس الحكومية، ومناقشتهم حول بناء أدوات القياس للإفادة من آرائهم واقتراحاتهم لإعداد أداة الدراسة.

خبرة الباحث الذي عمل مدرساً للغة العربية في المرحلة الأساسية داخل الأردن، واحتوى معيار تقويم التعبير الشفوي على خمسة مجالات رئيسة هي الكلمات والتراكيب، والمضمون،

والأصوات، والقواعد اللغوية، وهيئة المتحدث وسماته النفسية. واشتمل كل منها على مهارات فرعية تبرز المجال وتكونه، وقد تم صياغة المهارات بطريقة سلوكية وفقاً للأسس والاعتبارات الآتية:

١- أن يكون الأداء قابلاً للقياس.

٢- أن يبدأ بفعل سلوكي في زمن المضارع.

٣- أن تصف العبارة أداء واحداً فقط.

٤- ألاّ تحتوي العبارة على أداة نفي.

٥- تجنب العبارات التي تعطي أكثر من معنى.

تألف المعيار من خمسة مجالات رئيسة يندرج تحتها عشرون مهارة فرعية، وفيما يأتي توصيف لهذه المهارات:

أولاً: مجال المفردات والتراكيب: تعد الكلمة العنصر الأساسي في تكوين النص، فهي الوحدة الصغرى للفكرة، وتعبر عن أفكارنا عندما نتكلم ونكون الجمل، والتعبير عن معنى يحسن السكوت عنده (شحاتة، ١٩٩٢، الكلباني، ١٩٩٧). وتحت هذا المستوى تندرج المهارات الآتية:

١- اختيار المفردات الملائمة للمعنى

على المتحدث اختيار المفردات التي تعبر عن أفكاره بدقة ووضوح، بحيث تخدم المعنى أكثر من سواها، وأهمية إبراز ثروته اللغوية (يونس، ١٩٩٩).

٢- تنويع المفردات وتجنب تكرارها بصورة متقاربة

يقع المتحدث في مشكلة تكرار الكلمات ذاتها، وبصورة متقاربة، ويعود ذلك إلى عدم تركيزه على اختيار المفردات أو نطقها، وعليه التنويع في الألفاظ ليدلل على ثروته اللغوية، وتوظيفها بلا تكرار ممل (الهاشمي، ٢٠٠٤).

٣- انتقاء المفردات الفصيحة وتجنب المفردات العامية

ينبغي على المتحدث إبراز القدرة على انتقاء المفردات الفصيحة والسليمة، وتجنّب المفردات العامية والأجنبية الدخيلة.

٤- استخدام أدوات الربط المناسبة بين العبارات

على المتحدث إبراز القدرة على استخدام أدوات الربط والتدرب على إتقانها، فهناك العديد من أدوات الربط وبعض العبارات والتراكيب تقوم بمهمة الربط بين الجمل، كحروف العطف، وأدوات الاستدراك، والاستثناء، وأسماء الشرط، والأسماء الموصولة.

ثانياً: مجال المضمون: المضمون هو الموضوع المحدد الذي يعبر فيه المتحدث عن أفكاره

وآرائه بأسلوبه ولغته الخاصة. وهو الوعاء الحاوي للنص، بل هو الفكرة السابقة للألفاظ من حيث الوجود في الذهن، لأن اللفظ هو الذي يبرز المعاني، فجودة الفكرة تكون بوضوحها ودقتها أساس جودة التعبير. ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الآتية:

١- اختيار الأفكار الملائمة للموضوع

تبرز قدرة المتحدث على انتقاء الفكرة أو صياغتها عبر خبراته وسياقات الكلام المعتمدة والضوابط التي اختارها أو طلبت منه، فلديه الكثير من الأفكار المتنوعة والمتقاربة في حد ذاتها، وهذا يتوجب منه اختيار الفكرة الملائمة لموضوع حديثه (الكلباني، ١٩٩٧).

فالنظم الجيد للكلام يأتي وراء الفهم الجيد للأفكار التي ينبغي أن يعبر عنها هذا الكلام (يونس، ١٩٩٩).

٢- ترابط الأفكار وتسلسلها

حتى يكتمل المعنى ويتضح لا بد أن تأتي الأفكار وفق تسلسل معين، تحتل فيه كل فكرة مكانها الطبيعي في تناسق تام، بحيث تؤدي كل فكرة إلى الفكرة التي تليها بشكل سلس (الهاشمي، ١٩٩٥). وبذلك ترتبط الجمل في الفقرة الواحدة معا بحيث تشكل مجتمعة وحدة عضوية تخدم الفكرة التي تتضمنها الفقرة (شحاتة، ١٩٩٢).

٣- التحدث بموضوعية وتجنب الإطالة أو الخروج عن الموضوع

هناك بعض الأمور التي تدعو المتحدث أن يستطرد في كلامه لتوسيع فكرة أو توضيحها، بشرط عدم إطالة، لأن فيها مللاً للسامع، وإفسادًا لجمال التعبير والقدرة على التركيز في الفكرة الرئيسة (عيسى، ٢٠٠٤).

٤- صحة الأفكار وإبرازها للموضوع

وتعني أن ترتبط الأفكار بالموضوع مدار الحديث، وتطابق الواقع الذي استمدت منه، ويتم ذلك بالعودة إلى مصادرها قبل الحديث عنها، حتى تعبر عن واقع الحديث بشكل صادق.

٥-الاقتباس والتضمين عند الحاجة إلى ذلك

هذه المهارة تعكس ثقافة المتحدث وقدرته على الإقناع، فبعض الموضوعات تحتاج إلى تقديم الأدلة والشواهد لاستمالة السامع وإقناعه بالموضوع المطروح عبر استخدام الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، والحكم والأمثال، والأقوال المأثورة الموحية، والشعر العربي، ونتائج بعض الأبحاث والدراسات، والتجارب الشخصية (الكلباني ١٩٩٧، الزعبي، ٢٠٠٠)، ويكون الاستشهاد بليغاً جداً إذا جاء في موضعه من دون تصنع أو تكلف. فالمناسبة التي يقال فيها الكلام هي التي تحدّد مدى ضرورة ذلك.

ثالثاً: مجال الأصوات: الصوت هو آلة اللفظ، ولن تكون حركات اللسان لفظاً ولا كلاماً موزوناً ولا منثوراً إلا بظهور الصوت، ولا تكون كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف (طعيمة، ١٩٨٥)، ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الآتية:

١- نطق أصوات الحروف نطقاً صحيحاً

وتعني بإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة، والمحافظة على خصائصها كالجهر والهمس والتفخيم والترقيق، فالخلط بين الأصوات يؤدي إلى تغير الكلمة فيتغير المعني، وعلى مقدار سلامة النطق وفصاحته تكون الإبانة، أو البيان (الكلباني، ١٩٩٧، الهاشمي، ٢٠٠٤).

٢- جهارة الصوت ووضوحه

وتعني النطق السليم الخالي من العيوب العضوية والنفسية للنطق، وعدم التعثر والتردد، مع السرعة المناسبة في الحديث، ودرجة الصوت المناسبة ونغمته الجميلة، فلا هي بالعالية التي تصم الآذان، ولا هي بالمنخفضة التي تتعب الأسماع بشدة الإصغاء.

٣- استخدام التنغيم المناسب وتنويعه ليلائم المعنى

غاية التنغيم التأثير في نفوس المستمعين، وخدمة المعنى الذي يريد المتكلم إيصاله إليهم. فهو يعني ارتفاع الصوت وانخفاضه في أثناء الكلام بما يتناسب مع المعاني، وله وظيفتان نحوية ودلالية، وينتهي بنغمة هابطة، أو ينتهي بنغمة صاعدة أو ثابتة أعلى مما قبلها (حسان، ١٩٧٤).

ويكون التنغيم بالضغط على بعض الحروف أو الإطالة فيها أو مدّها، أو الإبطاء أو الإسراع في نطق العبارة حسب أهميتها في مضمون الكلام، بمعنى الانتباه إلى الإيقاعات الصوتية اللازمة من تفخيم وترقيق وغنّة (عيسى، ٢٠٠٤)، فالتنغيم يدل على العنصر الموسيقي في الكلام، فعن طريق هذه التغيرات يتم التعبير عن الحالات النفسية المختلفة، وعن المشاعر والانفعالات (السعران، ١٩٦٢).

رابعاً: مجال القواعد اللغوية: على المتحدث مراعاة سلامة اللغة وفق أصول قواعد النحو العربي، ويندرج تحت هذا المستوى المهارات الآتية:

١- تجنب الأخطاء النحوية

على المتحدث وضع المفردة في مكانها الصحيح من الجملة، ومراعاة موقعها الإعرابي وفق قواعد النحو المقررة، ولا تصح مقولة (سكن تسلم)؛ لأنه يحرم المتحدث من ميزة التقديم والتأخير، ويكشف ضعف المتحدث اللغوي (الهاشمي، ١٩٩٥، الهاشمي، ٢٠٠٤).

٢- استخدام الضمائر وأسماء الإشارة المناسبة

الضمائر في العربية كثيرة منها المنفصل والمتصل، البارز والمستتر، وضمائر الرفع والنصب. وهناك أسماء الإشارة للعاقل ولغير العاقل وللقريب والبعيد. والضمائر وأسماء الإشارة ينبغي أن تناسب الاسم الظاهر أو المشار إليه من حيث الإفراد والتثنية والجمع. وعلى المتحدث مراعاة هذه الأمور في حديثه الشفوي.

٣- انتقاء الأزمنة المناسبة للأفعال

تتألف أزمنة الأفعال من الماضي والحاضر والمستقبل، فعلى المتحدث إدراك زمن الحدث واستخدامه بالشكل الصحيح، والأفعال التي يختارها معبرة عن المعنى، فلا يتحدث عن الماضي بفعل مضارع أو أمر، وإلا اختل المعنى، وفقدت العبارة مضمونها.

خامساً: مجال هيئة المتحدث وسماته النفسية: يقصد بهذا المجال الملامح والانطباعات التي تعتري وجه المتحدث في أثناء حديثه، وما تبدو عليه من تغيرات تبعاً لمضمون الكلام. ويندرج تحت هذا المجال المهارات الآتية:

١- الجرأة والثقة بالنفس

وتعني التحدث أمام الآخرين بكل جرأة وثقة بالنفس دون خجل أو خوف أو تردد، والإيمان بالقدرة على تغطية الموضوع، وأن حديثه لا يقل شأناً عن حديث سواه.

٢- تنويع الحركات والإشارات المعبرة عن المعنى

وتعني استخدام الإشارات والحركات العضوية المتاحة للإلقاء لتمثيل وتأكيد المعنى (بركات، ١٩٩٢)، بالتفاعل المباشر مع الجهاز العصبي للمتكلم، فالإشارة تكون باليد، وبالرأس، وبالعين، والحاجب، والمنكب، وغير ذلك من الجوارح، والإشارة واللفظ شريكان، ونعم العون هي له، ونعم الترجمان هي عنه، وهى أكثر ما تنوب عن اللفظ (الجاحظ، ١٩٨٥).

ولابد أن تظهر على وجه المتحدث تغيرات كالغضب والفرح والدهشة والتقطيب، فالنظرات من شد وارتخاء، واستخدام الحركات التعبيرية الجسمية من أهم مستلزمات التحدث الفعال، والسكتات تسهم في توضيح المعنى وتثبيته في ذهن المستمع (حمدان، ١٩٩٨). واستخدام الإشارات المصاحبة للصوت تؤدي دوراً مهماً في توضيح المعنى أو في تجسيم الموضوع، بشرط استخدامها بشكل جيد، لكي تكون دالة على ما يريد أن يوصله من معان وأفكار (يونس، ١٩٩٩).

٣-الانطلاق في الحديث من غير لجلجة أو لعثمة

على المتحدث أن يسترسل في حديثه دون أن يقطعه بوقفات ناتجة عن ترداد بعض صياغة الحروف أو الكلمات، وأن يقدم معلوماته وأفكاره بطريقة متصلة من دون تردد أو تلعثم

يوحي بجهله بالموضوع، أو بعدم الاستعداد له.

٤ - مراعاة آداب الحديث باحترام الآخرين والنظر إليهم، واتخاذ الوقفة المناسبة

ينبغي على المتحدث أن ينظر إلى الجمهور الذي يتحدث إليه، وألاّ ينظر إلى الأسفل أو إلى الأعلى، حتى لا يدع الآخرين يحسبونه انه مرتبكاً وخجولاً وغير قادر على الكلام، وعليه الوقوف أمام المستمعين في مكان مناسب بحيث يشاهده الجميع ويسمعون صوته.

٥. عدم التوقف الذي ينبئ عن عجز

الانطلاق في التحدث والاندفاع فيه لا يمنع المتحدث من التوقف قليلاً لالتقاط أنفاسه، أو لجذب انتباه المستمعين، بشرط ألاّ تطول مدة التوقف عن المعتاد مما ينبئ بالعجز عن مواصلة الحديث بسبب عدم قدرته على إيجاد الأفكار والكلمات المناسبة التي تعينه على مواصلة حديثه.

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة فقد عرض الباحث الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين والمتخصصين من ذوي الخبرة في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية وفي مجال القياس والتقويم في عدد من الجامعات الأردنية وفي مديريتي التربية والتعليم لإربد الأولى وإربد الثانية، وطلب منهم إبداء أية ملحوظات تتعلق بمدى ملاءمة مجالات الأداة الرئيسة ومدى انتماء المهارات الفرعية إلى المجال الذي تنتمي له، وفي ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم أجريت التعديلات المناسبة من إضافة وحذف وتعديل على فقرات الأداة، فقد اختصرت فقرات الأداة من خمس وعشرين فقرة إلى عشرين فقرة، فتم تبديل بعض الألفاظ مثل الكلمات إلى المفردات، والمناسبة إلى الملائمة، وإعادة صياغة بعض الفقرات مثل فقرة (ترابط العبارات باستخدام أدوات الربط المناسبة) لتصبح (استخدام أدوات الربط المناسبة بين العبارات)، وحذف بعض الفقرات مثل (استخدام الصور البلاغية)، و(أصالة الأفكار)، و(القدرة على استخدام النبر)، و(القدرة على استخدام الوصل والفصل والوقف)، و(التنويع بين الجمل الإنشائية والخبرية)، حتى أخذت الأداة الصيغة النهائية، وقد عدَّ الأخذ بملاحظات المحكمين واقتراحاتهم دليلاً على صدق الأداة.

ثبات الأداة

تم معرفة ثبات الأداة (المعيار) من خلال اتفاق نتائج الملاحظة بين الباحث وزميل له، وذلك من خلال حساب نسبة الاتفاق بمعادلة كوبر cooper (المفتي، ١٩٨٤). وقد تم

ذلك من خلال ملاحظة أداء (١٠) طلاب بالفصل السابع الأساسي من مدرسة عمر المختار الأساسية للبنين، وبحساب نسبة الاتفاق في التقدير بين الباحث وزميله فقد كانت (٨٤٪)، وهو دال عند مستوى (٠,٠١). وهذه النسبة تدل على ثبات الأداة بدرجة مناسبة مما يجعل الوثوق بها أمراً ممكناً عند استخدامها في تقدير مهارات التعبير الشفوي.

درجات الأداة وتقديرها

تألفت الأداة في صيغتها النهائية من (٢٠) مهارة فرعية موزعة على خمس مجالات رئيسة، وتم أخذ رأي المحكمين في توزيع الدرجات بإعطاء كل مهارة نفس درجة المهارة الأخرى لتساويهما في الأهمية، وقد بلغت خمس درجات لكل منها، وتم إعطاء تدرج خماسي أمام كل مهارة على الشكل التالي (ممتاز/ خمس درجات، جيد/ أربع درجات، متوسط / ثلاث درجات، مقبول/ درجتان، ضعيف/ درجة واحدة).

وبلغت درجات المعيار الكلية (١٠٠) درجة، وهي ناتجة عن ضرب عدد المهارات الفرعية في الدرجة المخصصة لكل مهارة حسب المعادلة التالية: (٢٠ مهارة X ٥ درجات =١٠٠ درجة).

الجدول رقم (١)
توزيع الدرجات على المجالات الخمسة الرئيسية للمعيار

المجال	عدد المهارات	الدرجة
١- الكلمات والتراكيب.	٤	٢٠
٢- المضمون.	٥	٢٥
٣- الأصوات.	٣	١٥
٤- القواعد اللغوية.	٣	١٥
٥- هيئة المتحدث وسماته النفسية.	٥	٢٥
المجموع الكلي	٢٠	١٠٠

أما عن كيفية تحديد الدرجة الكلية للمفحوص فقد تم الاعتماد على دراسة عبد الحميد (١٩٨٦)، فتم بجمع الدرجات التي حصل عليها الطالب في المهارات الفرعية العشرين، ثم تحويل الدرجة الكلية إلى التقديرات الآتية:

- ممتاز وتقابلها النسبة من ٧٥٪ - ١٠٠٪.
- جيد وتقابلها النسبة من ٦٥٪ - ٧٤٪.
- متوسط وتقابلها النسبة من ٥٠٪ - ٦٤ ٪.
- ضعيف وتقابلها النسبة أقل من ٥٠ ٪.

إجراءات تنفيذ الدراسة

بعد أن فرغ الباحث من اختيار أفراد عينة الدراسة، وبناء أداة قياس أداء التعبير الشفوي اللازمة لإجراء الدراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة للحصول على عينة من اللغة المنطوقة المنتجة من الطلبة وفق الخطوات الآتية:

قام الباحث بشرح الهدف من تسجيل حديث الطلبة لمعلمي اللغة العربية الذين سيقومون بتسجيل المادة المنطوقة مع طلابهم، وتوجه إلى الصفوف التي تم اختيارها كعينة من داخل الصف، وشرع بتنبيه الطلبة على جملة أمور منها: عدم مقاطعة زملائهم المتحدثين في أثناء عرض موضوعاتهم، أو إلقاء بعض الأسئلة عليهم، مع الهدوء التام داخل الصف، وترك الحرية للمتحدث لاختيار موضوع الحديث الذي يريده، شرط ألاّ يزيد حديثه على ثلاث دقائق.

ثم قام الباحث بدعوة (عينة الدراسة) إلى التحدث أمام زملائهم بشكل فردي، وجرى تسجيل أحاديثهم على آلة التسجيل، وكانوا على علم سابق بأنه سيتم تسجيل أحاديثهم بغرض إعادة الاستماع إليها لتقديرها، مما يشكل محفزاً ودافعاً لهم.

مع التنبيه هنا بأنه تم تقدير الطالب في المجال الرئيس الخامس (هيئة المتحدث وسماته النفسية) في أثناء حديثه وبصورة مباشرة لاستحالة ملاحظتها في شريط التسجيل.

وقد استعان الباحث بمدرس آخر ساعده في عملية تشغيل الجهاز حال تحدث الطالب، وإغلاقه حال توقفه عن الحديث، والطلب من المتحدث ذكر اسمه وصفه وشعبته واسم الموضوع الذي يتحدث فيه بصوت عال، لضمان وضوح التسجيل، وتوثيق المعلومات عن الطالب وحديثه، لكي يتم تقويمه لاحقاً، وكان ذلك يتم في مستهل الحديث.

بعد الانتهاء من تسجيل أحاديث الطلبة، قام الباحث بتقويم أحاديثهم باستخدام معيار قياس أداء التعبير الشفوي لتقدير الدرجات الفرعية والكلية للطالب المتحدث. كما استعان الباحث بمصحح آخر من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال تدريس اللغة العربية للمساعدة في تحليل الأداء الشفوي لعينة الدراسة، وقام الباحث ومساعده بعمليات التحليل بصورة مفردة إذ يستمع المصحح إلى اللغة الشفوية المسجلة على أشرطة التسجيل عدة مرات محاولاً تحري مدى اشتمالها على المعايير الخمسة ومهاراتها الفرعية، واضعاً إشارة صح (√) تحت المدى من المقياس المتدرج الخماسي (٥–١) حسب توفرها لدى المفحوص، واتضح وجود اتساق جيد بين الباحث والمعلم في عملية التصحيح، وبعد الانتهاء من هذه العملية تم رصد درجات الطالب الكلية بحساب جميع درجاته الفرعية، ثم جرى استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة التي ستجيب عن أسئلة الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما مهارات التعبير الشفوي اللازمة لطلبة الصف السابع الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال، والذي تم التطرق للإجابة عنه سلفاً عند الحديث عن أداة الدراسة وهي (معيار تقويم أداء التعبير الشفوي)، إذ تمّ الحديث عن مصادر تصميمه، إذ تألف من خمسة مجالات رئيسة يندرج تحتها عشرون مهارة فرعية، وتم صياغة المهارات بطريقة سلوكية وفق أسس محددة، مع توصيف لهذه المهارات، كما تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وتحديد درجات الأداة وتقديرها.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: ما مستويات أداء أفراد العينة لهذه المهارات في ضوء أداة موضوعية أعدها الباحث؟

وللإجابة عن هذا السؤال، فقد تم التوصل إلى نتائج الدراسة من خلال رصد درجات أفراد العينة، وتصنيفها وفق النسب المئوية في كل مجال أو مكون من مكونات التعبير الشفوي الرئيسة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (٢)
جدول يوضح مستويات أفراد العينة في الأداء الشفوي في مجالاته الرئيسة

المجال	المستوى	عدد الطلاب	النسبة ٪	النسبة المئوية العامة للمجال ومستواه (*)
المفردات والتراكيب	ممتاز جيد متوسط ضعيف	٤ ٧ ١٣ ٣٠	٧,٤ ١٣,٠ ٢٤,١ ٥٥,٥	٪٥٣,١
المضمون	ممتاز جيد متوسط ضعيف	٥ ٦ ١٤ ٢٩	٩,٢ ١١,١ ٢٥,٩ ٥٣,٧	٪٥١,٦
الأصوات	ممتاز جيد متوسط ضعيف	٣ ٧ ١٦ ٢٨	٥,٥ ١٣,٠ ٢٩,٦ ٥١,٨	٪٥٥
القواعد اللغوية	ممتاز جيد متوسط ضعيف	٤ ٧ ١٤ ٢٩	٧,٤ ١٣,٠ ٢٥,٩ ٥٣,٧	٪٥٤,٣

تابع الجدول رقم (٢)

المجال	المستوى	عدد الطلاب	النسبة ٪	النسبة المئوية العامة للمجال ومستواه (*)
هيئة المتحدث وسماته النفسية	ممتاز جيد متوسط ضعيف	٥ ٩ ١٦ ٢٤	٩,٢ ١٦,٧ ٢٩,٦ ٤٤,٤	٥٧,٧٪
الأداء الشفوي الكلي	ممتاز جيد متوسط ضعيف	٤ ٧ ١٥ ٢٨	٧,٤ ١٣,٠ ٢٧,٨ ٥١,٨	٥٤,٣٪

(*) جاءت تلك النسبة من مجموعة الدرجات الخام للطلاب

يتضح من الجدول السابق أن مستوى أداء الطلاب (أفراد العينة) بصفة عامة في التعبير الشفوي لم تكن مرضيةً، إذ بلغت نسبة الأداء الكلي لديهم ما نسبته (٥٤,٣٪) وتراوحت درجاتهم بين (٣٥– ٨٥) من الدرجة الكلية البالغة (١٠٠) درجة. وتشير هذه النسبة إلى أن أداء الطلاب يميل في جملته إلى الضعف والتدني فهي لم تزد عن (٥٤٪). وتتفق النتيجة مع نتائج دراسات سابقة أشارت إلى مدى ضعف أداء الطلبة في التعبير الشفوي (العيسوي وموسى، ٢٠٠١؛ الكلباني، ١٩٩٧؛ عبد الله، ٢٠٠١؛ الزعبي، ٢٠٠٠؛ الصويركي، ٢٠٠٤).

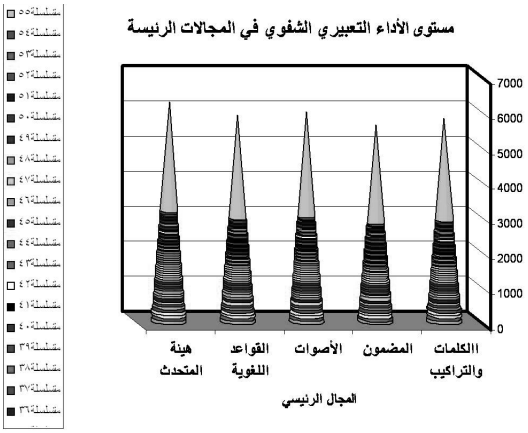
وعند تحليل مستويات الأداء عند أفراد العينة نجد أن (٢٨) طالباً من أصل العينة (٥٤) أي ما نسبته (٥١,٨٪) كان أداؤهم ضعيفاً، في حين لم نجد سوى (٤) طلاب فقط من أصل العينة – أي ما نسبته (٧,٤٪) – اتسم أداؤهم بالتميز، كذلك يلاحظ من الجدول أن (٧) طلاب أي ما نسبته (١٣٪) كان أداؤهم جيداً، في حين نجد أن ٢٧,٨٪ من أفراد العينة كان أداؤهم متوسطاً، وبلغ عددهم (١٥) طالباً.

ومن خلال التمعن في الجدول رقم (٢) نرى أن مستوى أداء الطلاب في مجالات التعبير الشفوي الرئيسة لم تكن على درجة كبيرة من التباين، بل جاءت غالبية النتائج متقاربة إلى حد كبير، واتسمت بالتدني والضعف، وكانت النسبة المئوية للمحاور كالتالي: (الكلمات والتراكيب (٥٣,١٪)، المضمون (٥١,٦٪)، الأصوات (٥٥٪)، القواعد اللغوية (٥٤,٣٪)، هيئة المتحدث وسماته النفسية (٥٧,٧٪).

ومن الملاحظ في الجدول رقم (٢) أن مجال المضمون هو أقل نسبة من بين باقي المجالات الأخرى إذ بلغت نسبته (٥١,٦٪)، مما يشير إلى ضعف الطلبة في مجال الأفكار والمعلومات، وهذا يتفق مع دراسة (عبد الله، ٢٠٠١) التي أشارت إلى أن المحور الفكري والثقافي لدى الطلبة كان أقل المجالات نسبة وضعفاً، وهذا يعود إلى قلة المطالعة الحرة عند الطلبة، وعدم

تشجيع الأهل والمعلمين لهم على هذه العادة الحسنة لما لها من دور كبير في زيادة المخزون الثقافي والفكري، فهي تمدهم بمختلف صنوف الأفكار والعبارات والتراكيب عند الحاجة إليها في أثناء تناول أي حديث كان. فالفكر هو العنصر المهم في عملية التعبير الشفوي، فإذا خلا ذهن الطالب من الأفكار والمعلومات فلا يستطيع أن يعبر ويتحدث.

أما مجال الكلمات والتراكيب فقد بلغت النسبة المئوية للأداء (٥٣,١٪)، وهي نسبة متدنية أيضاً لأنها مرتبطة بشكل طبيعي بمجال المضمون، فالطالب صاحب المخزون الضحل من الثقافة والفكر لا يملك الكلمات أو التراكيب التي تساعده على الكلام عند التحدث، ومن ثمّ جاءت هذه النتيجة طبيعية وانعكاساً لضحالة المخزون اللغوي والفكري في ذهنه. وإذا استعرضنا أداء الطلاب في هذا المجال نجد أن (٤) منهم كان أداؤهم ممتازاً بنسبة بلغت (٧,٤٪) وهي نسبة ضعيفة، أما عدد من كان أداؤهم جيداً فقد بلغ (٧) أي بنسبة ١٣,٠٪، أما عدد من كان أداؤهم متوسطاً فقد بلغ (١٣) طالباً أي بنسبة (٢٤,١٪)، في حين أن عدد من كان أداؤهم ضعيفاً قد بلغ (٣٠) طالباً، أي بنسبة (٥٥,٥٪)، وهذا يدل على أن أكثر من نصف أفراد العينة كان أداؤهم ضعيفاً.



الشكل رقم (١)
رسم بياني يوضح أداء الطلبة على مجالات التعبير الشفوي الخمسة

أما مستوى أداء الطلاب في المجال الصوتي فلم تتجاوز (٥٥٪)، وهذا يشير إلى ضعف الطلاب وعدم قدرتهم على تغيير نبرات الصوت وفقاً للمعنى، وهذا نابع من جهلهم باستخدام (التنغيم) الذي له دور كبير في الحديث الشفوي لتوضيح المعنى، فإظهار التعجب أو الانفعال أو الاستفهام لا يتم إلا بالتنغيم، وأحياناً يخضع تنغيم الكلام للموقف أو السياق، فعلو النغمة في موقف قد يصبح غير مناسب في موقف آخر وهكذا. وتشير النتائج في هذا

المجال إلى أن (٣) طلاب من أصل العينة كان أداؤهم ممتازاً، في مقابل (٢٨) طالباً أي بنسبة (٥١,٨٪) اتسم أداؤهم بالضعف.

أما بالنسبة لمجال هيئة المتحدث وسماته النفسية فقد بلغت نسبة أداء الطلاب المئوية (٥٧,٧٪) وهي نسبة مقبولة تشير إلى مقدرة الطالب على استخدام الإشارات وحركات الجسم عند التعبير الشفوي، وتشير النتائج إلى أن (٥) طلاب وبنسبة مئوية بلغت (٩,٢٪) من أصل العينة كان أداؤهم ممتازاً، وهي أعلى نسبة حصل عليها الطلاب في هذا المجال من بين المجالات الأخرى، كما أن هناك (١٦) طالباً من أصل العينة كان أداؤهم متوسطا وبنسبة مئوية بلغت (٢٩,٦٪) وهي نسبة مقبولة إذا ما قورنت بعدد الطلاب في مستوى المتوسط في المجالات الأخرى. وكذلك ينطبق على أداء الطلاب في مستوى جيد إذ بلغ عددهم (٩) طلاب من أصل العينة الكلية، وبنسبة مئوية بلغت (١٦,٧٪). ومن هنا يتضح أن هناك تقدماً في هذا المجال على الجوانب الأخرى، لأن التدرب عليه من قبل الطلاب أسهل من الجوانب الأخرى، فهو يتعلق بإشارات وتعبيرات جسمية وحركية يمكن تطبيقها بسهولة إذا ما قورنت بصعوبة إتقان المجالات الأخرى.

ويمكن القول بأن الطلبة في هذه الدراسة ذوو مستوى ضعيف في مهارات التعبير الشفوي، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة عبد الحميد (١٩٨٦)، (العيسوي، ١٩٨٨)، و(الكلباني، ١٩٩٧) و(الزعبي، ٢٠٠٠)، و(عبد الله، ٢٠٠١)، و(العيسوي وموسى، ٢٠٠٣)، و(الصويركي، ٢٠٠٤) التي أشارت إلى تدني أداء الطلبة في التعبير الشفوي، وعزت ذلك إلى عدة عوامل كان من أبرزها:

– قلة التزام معلمي اللغة العربية ومعلمي المواد الدراسية الأخرى باستخدام اللغة العربية الفصحى داخل الفصل.

– قلة المخزون من الثروة اللغوية والفكرية لدى الطلبة، بحيث يعجزون عن التعبير بوضوح وسلاسة وطلاقة، ويرجع هذا إلى عزوفهم عن القراءة الحرة، واقتصارهم على المقررات الدراسية والملخصات دون سواها.

– قلة الأنشطة الأدبية التي يفترض أن تقوم بها المدرسة من أمسيات وندوات ومسابقات، وعدم اهتمامها بتشجيع المواهب الأدبية بين الطلبة.

– قلة معرفة المدرسين بمهارات التعبير الشفوي وأهداف التعبير وطرق تقويمه، والقدرة على إرشاد الطلبة وتوجيههم إلى عيوبهم وأخطائهم فردياً وجماعياً، من أجل إصلاحها وتلافيها.

– عدم عناية المدرسين بموضوع التعبير الشفوي داخل الفصل، فقد ذكرت بعض الدراسات

أن ما نسبته (٧٤٪) منهم لا يحفلون به.
– قلة إعطاء المدرسين طلبتهم الحرية في اختيار الموضوعات التي يودون التحدث عنها، فتبقى الموضوعات على الغالب من تلقين المدرسين وحسب ما يريدون.
– لا يوجد منهاج للتعبير يلزم المدرسين والطلبة، بل يبقى الأمر متروكا للمدرسين في اختيار موضوعاتهم، أو معرفة مهارات التعبير الشفوي، وطرائق تدريسه، أو تقويمه.
– قلة نصيب التعبير الشفوي في الخطة الدراسية، فلا حصص مخصصة له في البرنامج الدراسي، وليس له نصيب من الدرجات، ومهمل في عملية التقويم.
– قلة اهتمام مقررات اللغة العربية بالتعبير الشفوي، فحتى تدريبات موضوع التعبير الشفوي المقررة فيها يتعامل معها وكأنها جزءٌ من التعبير الكتابي.
والخلاصة بأن الطلبة بحاجة إلى إعداد برامج تعليمية مكثفة من أجل إكسابهم مهارات التعبير الشفوي، مع إقرار حصص للتعبير الشفوي في البرنامج الدراسي، وتوافر استراتيجيات التدريس المناسبة التي يمكن أن تسهم في تنمية مهارات التعبير الشفوي لديهم في هذه المرحلة.

التوصيات والمقترحات

بعد عرض نتائج الدراسة ومناقشتها تم التوصل إلى بعض التوصيات والمقترحات وهي:
١. ضرورة استعانة موجهي ومدرسي اللغة العربية بمعيار قياس الأداء التعبير الشفوي وقائمة مهارات التعبير الشفوي التي أعدها الباحث في تدريس وتقييم فن التعبير الشفوي.
٢. عقد دورات تدريبية لمدرسي اللغة العربية ممن يدرسون المرحلة الأساسية لتعريفهم بكيفية استخدام معيار قياس مهارات التعبير الشفوي، وتدريبهم على تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلبتهم.
٣.الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في مجال تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم العام.
٤. وضع منهجية لتدريس مهارات التعبير الشفوي في دليل المعلم ترشد المدرسين إلى طرائق تدريسه وسبل تقويمه.
٥. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للوقوف على مستوى الأداء التعبيري الشفوي لدى طلبة المرحلتين الثانوية والجامعية.
٦. توجيه أنظار موجهي ومعلمي اللغة العربية إلى الاهتمام بالتعبير الشفوي الممل في فنون اللغة العربية لما له من أهمية خاصة في الجانب الاجتماعي والعملي لحياة الطلبة.

المراجع

البجة، عبد الفتاح حسن (٢٠٠١). **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**. العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

بركات، سلمي (١٩٩٢). **اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها**. عمان: الأردن.

الجاحظ، عمرو بن بحر (١٩٨٥). **البيان والتبيين**. تحقيق عبد السلام هارون. القاهرة: مكتبة الخانجي.

حسان، تمام (١٩٧٤). **مناهج البحث في اللغة**. الدار البيضاء: دار الثقافة.

حمدان، قدري عادل محمود (١٩٩٨). **تطور مهارات الإلقاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي ومدى تناول معلمي اللغة العربية لهذه المهارات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: اربد، الأردن.

الزعبي، محمد أحمد صالح (٢٠٠٠). **تقويم الاستجابات اللغوية الشفوية الموقفية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر الأساسيين في مدارس تربية لواء الرمثا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السعران، محمد (١٩٦٢). **علم اللغة**. القاهرة: دار الفكر العربي.

سمك، محمد صالح (١٩٨٦). **فن التدريس للتربية اللغوية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

شحاتة، حسن (١٩٩٢). **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الصميلي، يوسف (١٩٨٨). **اللغة العربية وطرق تدريسها نظرية وتطبيقاً**. صيدا– بيروت: المكتبة العصرية.

الصويركي، محمد علي (٢٠٠٤). **أثر استخدام برنامج قائم على الألعاب اللغوية في تنمية الأنماط اللغوية ومهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

طعيمة، رشدي.(١٩٨٥). اختبار التتمة وتعليم اللغة العربية. **مجلة معهد اللغة العربية**، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (٢٠)، ٥١٣–٥٥٣.

طعيمة، رشدي، ومناع، محمد (٢٠٠٠). **تعليم اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الطيطي، رياض محمد (٢٠٠٠). **أثر برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طلاب الصف العاشر الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الحميد، عبد الحميد عبد الله (١٩٨٦). **تقويم التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية**. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

عبد الله، عبد الحميد (٢٠٠١). تقويم مستويات الأداء في التعبير اللغوي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، (٩)، ٢٠٧–٢٢٤١

العيسوي، جمال مصطفى (١٩٨٨). **برنامج مقترح لتنمية مهارات بعض مجالات التعبير الشفهي لدى طلاب المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.

العيسوي، جمال مصطفى، وموسى، محمد محمود (٢٠٠٣). مدى تمكن طالبات كلية التربية– جامعة الإمارات العربية المتحدة من بعض مهارات الاتصال اللغوي الشفهي. **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، (٢٨)، ٢٠–٧٢

عيسى، راشد علي (٢٠٠٤). **مهارات الاتصال**. الدوحة: وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، (كتاب الأمة، ١٠٣).

الفريق الوطني لمبحث اللغة العربية (١٩٩١). **مناهج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي**. عمان: وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الكلباني، زوينة سعيد بن راشد (١٩٩٧). **تقويم مهارات التعبير الشفوي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس: عمان.

مدكور، علي احمد (٢٠٠٠). **تدريس فنون اللغة العربية**. القاهرة: دار الفكر العربي.

المفتي، محمد (١٩٨٤). **سلوك التدريس، سلسلة معالم تربوية**. القاهرة: مركز الكتب للنشر.

الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٤). معيار قياس الأداء التعبيري الشفوي لطلبة المرحلتين الثانوية والجامعية. **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣٥)، ١٣١–١٥٩.

الهاشمي، عبد الله بن مسلم بن علي (١٩٩٥). **برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي الوظيفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإسلامية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

يونس، فتحي علي (١٩٩٩). **اللغة العربية والدين الإسلامي في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية**. القاهرة: دار الثقافة.

Douglas, D. (1994). Quantity and quality in speaking tests. Performance, Lowa State University. **Language International, 11**(2), 125-144.

87
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت

د. نزار صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية
جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

معوقات استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت

د. نزار صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية
جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف إلى عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في – المدينة المنورة – بالمملكة العربية السعودية؛ و استخدم الباحث المنهج الوصفي – المسحي، والاستبانة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع المعلومات. وطبقت الاستبانة على عينة عشوائية مكونة من (٩٦) معلماً للتربية الفنية بمدارس ابتدائية ومتوسطة، حكومية وأهلية، وأجريت المقابلات الشخصية مع (١٠) مستجيبين. وتوصلت الدراسة إلى بيان بعض عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت: منها نقص الدعم المالي والفني في المدرسة. جدير بالذكر أن نقص الدعم الفني كان العائق الأهم طبقا للتحليل الإحصائي. إلا أن المستجيبين الذين أجريت معهم المقابلات الشخصية اعتبروا أن المعتقدات السلبية التي يحملها مديرو المدارس عن شبكة الإنترنت كانت العائق الأهم. وأظهرت النتائج أن درجة اهتمام معلمي التربية الفنية نحو تقنية الإنترنت ربما مثلت عائقا آخر وقف حائلا أمام استخدامها في هذا المجال، إذ اعتقد ما يقارب من نصف المستجيبين أن لاستخدام شبكة الإنترنت أهمية متوسطة في مجال التربية الفنية.

الكلمات المفتاحية: عوائق، عقبات، التربية الفنية، معلم التربية الفنية، شبكة الإنترنت.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٠/٢٩م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٦/١م

Barriers that Prevent Art Teachers from Using the Internet

Dr. Nezar S. Abdulhafeez
Art Education Department
Taibah University

Abstract

This is a descriptive study aiming at identifying the barriers that prevent art teachers from using the Internet in their classrooms in Madinah, Saudi Arabia. A survey questionnaire was developed and administered to a random sample of (96) art teachers from public and private elementary and middle schools and (10) of them were interviewed. The results revealed that lack of budget and technical support, were the major barriers. However, the nonavailability of technical support was found to be the biggest obstacle. The interviewees maintained that school principals' mistaken belief about Internet was also a biggest obstacle. Moreover, half of the respondents thought that the importance of using the Internet in their classrooms was not higher than medium level which was another barrier.

Key words: barriers, obstacles, art teachers, internet network, the web, art education.

عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت

د. نزار صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية
جامعة طيبة – المملكة العربية السعودية

المقدمة

تعدّ الشبكة العنكبوتية (الإنترنت) من أهم إفرازات التكنولوجيا الحديثة؛ فهي تعدّ مصدراً مهماً من مصادر المعلومات، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، ذلك لأنها بما تحتويه من مليارات الصفحات الإلكترونية، وملايين المواقع الخاصة بالأفراد، والشركات، والمؤسسات الحكومية منها، والأهلية، التي تقدم لمتصفحيها معلومات هائلة في مناحي النشاط الإنساني المختلفة سواء العلمية منها أو البحثية أو العامة أو التجارية أو العسكرية...إلخ، كل ذلك بالإضافة لما توفره شبكة الإنترنت من خدمات أخرى للتواصل والتراسل، فإنها تكون بذلك قد جعلت العالم قرية صغيرة؛ نتيجة لتوافر المعلومات من كل أصقاع الأرض دون حواجز أو حدود جغرافية، ودون التقيد بزمن أو مسافة، وفي جميع المجالات الصحية، والصناعية، والتجارية، والعسكرية، والتعليمية، والسياحة، والسفر وغيرها (عارف والسريحي، ٢٠٠٧).

ففي مجال التعليم: تتيح شبكة الإنترنت للطلاب، والمعلمين، ومسؤولي الإدارة التعليمية الوصول بسهولة ويسر إلى الكثير من مصادر المعلومات المتاحة حول العالم، وذلك بضغطة زر واحدة. وفي هذا الصدد يذكر الفار (Al-Far, 2004) العديد من فوائد شبكة الإنترنت والخدمات التي تقدمها لعمليتي التعليم والتعلم، والتي منها ما: (١) حصول الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة على قدر هائل من المعلومات العلمية المتخصصة التي تعرض بأشكال متنوعة منها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والحركة والمؤثرات الصوتية ولقطات الفيديو. (٢) وجود شبكة الإنترنت في المدارس يوفر أدوات البحث للطلاب والمعلمين والإدارة؛ لتساعدهم في الحصول على المعلومات العلمية الحديثة المتوافرة بها. (٣) تيسير اتصال الطلاب بمعلميهم في أوقات غير أوقات العمل الرسمي؛ لمناقشتهم في المادة التعليمية، والواجبات المنزلية المختلفة؛ (٤) تدريب التلاميذ على استخدام تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الحديثة منذ الصغر، حتى يكونوا قادرين على التفاعل معها، والمشاركة فيها عند الكبر. (٥) تدريب الطلاب على استخدام أكثر من مصدر للحصول على المادة التعليمية الدراسية، و ألا يقتصروا في الحصول عليها من الكتب المدرسية والمصادر الموجودة

في الفصل الدراسي. (٦) تُتيح شبكة الإنترنت للمعلمين توزيع الواجبات على الطلاب، وتصحيحها، وإعادتها إليهم باستخدام خدمة البريد الإلكتروني (Alkhatnai, 2009). (٧) تمكن الطلاب من الاتصال بزملائهم؛ لمناقشتهم في المعلومات الدراسية المختلفة (سعادة والسرطاوي ٢٠٠٦). (٨) تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي، والمعلمين والإداريين على التعليم المستمر (الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٨). (٩) تمكين الطلاب من دراسة المناهج التعليمية في أماكن وجودهم بعيدا عن المدرسة عن طريق التعليم عن بُعد (عبد السلام، ٢٠٠١). (١٠) تُيسر لأولياء الأمور متابعة أبنائهم في لمدرسة، والاتصال بالمعلمين والإدارة المدرسية للاطمئنان على الطلاب، وحل مشكلاتهم، والمشاركة في أنشطة المدرسة (سعادة والسرطاوي ٢٠٠٦).

ويضيف الباحث المزايا الآتية لاستخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية على سبيل المثال لا الحصر: ١) تُتيح الفرص للطلاب والمعلمين للدخول إلى المتاحف الافتراضية ومشاهدة العديد من أعمال الفنانين المصورة في مختلف التخصصات كالخزف والنحت والرسم والتصوير والطباعة وغيرها، دون التقيد بالزمان والمكان. ٢) إثراء ثقافة الطلاب الفنية عن طريق إتاحة المجال لهم للتعرف إلى كل جديد في مجال الفنون والتربية الفنية. ٣) تُتيح للطلاب إمكانية تحميل أعمالهم الفنية على موقع المدرسة أو مواقعهم الشخصية، فيستطيع مئات الآلاف من محبي الفن مشاهدة أعمالهم، ونقدها، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة (Eyerdam, 2003). ٤) يستطيع الطلاب التواصل مع أقرانهم في المدارس الأخرى داخل البلد الواحد أو البلدان الأخرى؛ لتبادل الأفكار والمعلومات ونقدهم للأعمال الفنية مع بعضهم. ٥) تُتيح للطلاب صقل مواهبهم الفنية عن طريق العديد من الدورات التدريبية التي تتيحها شبكة الإنترنت والمتعلقة ببرامج الفنون المختلفة كبرنامج الرسام والفوتوشوب بطرق سهلة وميسرة (Carpenter & Taylor, 2003).

وعلى الرغم من إيمان الكثير من رجال التربية والتعليم بالأهمية الكبرى التي تحتلها شبكة الإنترنت، نجد بعض العوائق التي ما زالت تقف حجر عثرة في سبيل إدخالها في العملية التعليمية. ولقد لخص الباحث أهم العوائق التي ورد ذكرها في مختلف المصادر مع الإشارة إلى كل مصدر تبعاً لكل عائق على حدة وهي على النحو الآتي:

١. قضايا الملكية الفكرية، والخوف من فقدان الخصوصية (Al-Wehaibi, Alshawi & Alshankity, 2008).

٢. كثرة أدوات مراكز البحث، و عدم دقة وصحة المعلومات المتوافرة على مواقع شبكة الإنترنت (الريم، ٢٠٠٨؛ Dakich, Vale, Thalathoti, cherednichenko, 2008).

٣. قلة الأموال (عبيد، ٢٠٠٦؛ الريم، ٢٠٠٨؛ Prensky, 2007).
٤. مشاكل فنية. تتمثل في بطء الاتصال وانقطاعه (عبيد، ٢٠٠٦؛ الريم، ٢٠٠٨؛ Al-Wehaibi et al., 2008).
٥. الحاجة إلى التدريب، وعدم وجود كوادر تربوية مؤهلة، لتدريب معلمي التربية الفنية على برمجيات الحاسب، واستخدام شبكة الإنترنت (الريم، ٢٠٠٨؛ الشرهان، ٢٠٠٢؛ الحازمي، ٢٠٠٤).
٦. الممانعة وعدم تقبل شبكة الإنترنت كتقنية حديثة، والنفور منها خوفاً من طغيان الكمبيوتر على مجال التربية الفنية الأمر الذي قد يؤدي إلى التخلي عن الرسم التقليدي. وأحياناً أخرى قد ترجع الممانعة إلى الخوف من الحاسب الآلي كجهاز معقد في حد ذاته، وأحيانا أخرى تأتي الممانعة نتيجة محاولة تجنب خبرات سيئة سابقة مع جهاز الحاسب الآلي (عبيد، ٢٠٠٦؛ الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٨؛ الريم، ٢٠٠٨؛ Prensky، 2007).
٧. الخوف من وصول الطلاب إلى مواقع تحمل أفكاراً غريبة عن سماحة الدين الإسلامي، وعادات وتقاليد المجتمعات العربية، والإسلامية، وقد تحمل أفكاراً تؤدي إلى تدمير عقولهم (عبيد، ٢٠٠٦؛ الريم، ٢٠٠٨).
٨. صعوبة ربط شبكة الإنترنت بالمناهج (الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٨؛ Prensky, 2007).
أما وود، (Wood 2004) فقد أضاف إلى ما سبق العوائق الآتية التي تقف أمام استخدام تقنية شبكة الإنترنت في مجال الفنون والتربية الفنية على وجه التحديد: ١) ارتفاع تكاليف برامج الفنون. ٢) برامج الفنون والتربية الفنية المتوافرة على مواقع شبكة الإنترنت تحتاج إلى أجهزة حاسب آلي ذات سرعات عالية وذاكرة كبيرة، وهي أجهزة لا تستطيع كثير من المدارس توفيرها لطلابها نظراً لتكلفتها العالية جدا. ٣) قلة برامج الفنون المصممة والموجهة للطلاب في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

وفيما يتعلق بالعائق الأهم الذي حال دون استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية، فيتمثل كما حدده كليمينتس (Clements, 1985) في: خوف المعلمين من شبكة الإنترنت كتقنية حديثة حيث إنهم قلقون من طغيان الحاسوب على مجال التربية الفنية مما قد يؤدي إلى تخلي الطلاب عن الرسم التقليدي. في حين حدده برينسكي (Prensky, 2007) و عبيد (٢٠٠٦) في قلة الأموال، الأمر الذي أدى بدوره إلى صعوبة توفير جهاز حاسوب مستقل لكل طالب على حدة في كثير من المؤسسات والجامعات والمدارس، وصعوبة الاتصال بشبكة الإنترنت نظراً لارتفاع تكاليف الاتصال.

وفي سياق تطبيق دراسات أكثر عمقاً لدراسة وتحديد العوائق التي تحول دون تطويع تقنية شبكة الإنترنت في مجال التعليم، أجريت عديد من الدراسات حول العالم في هذا المجال، يذكر منها الباحث على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

أجرت الريم في عام (٢٠٠٨) دراسة على معلمات في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية وذلك بهدف معرفة العوائق التي تقف أمام استخدامهن لشبكة الإنترنت في التعليم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد عدد من العوائق التي جاءت كما يلي: التكلفة المادية، والمشاكل الفنية كانقطاع الاتصال في أثناء البحث، والتصفح أحياناً، وبطء الاتصال أحياناً أخرى، واتجاهات المعلمات نحو استخدام التقنية التي تمثلت في عدم وعيهن بأهمية هذه التقنية، وعدم القدرة على استخدام الحاسوب، واللغة، والخوف من الدخول إلى الأماكن الممنوعة التي تدعو إلى الرذيلة، ونبذ القيم، والدين والأخلاق، وكثرة أدوات مراكز البحث. وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمات لتدريبهن على استخدام تقنية شبكة الإنترنت.

كما أجرى كل من فيليبس وماديسون (Phelps & Maddison, 2008) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات ومعتقدات معلمي الفنون البصرية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات داخل فصول الفنون البصرية في مدارس المرحلة الثانوية بأستراليا. وطبقت الدراسة على أربعة عشر معلماً للفنون البصرية. وأسفرت النتائج عن وجود تباين في اتجاهات المعلمين نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في فصول الفنون البصرية. فعلى سبيل المثال، وعلى الرغم من أن بعض المعلمين كان يحمل اتجاهات إيجابية، كان الغالبية منهم يتحاشى استخدام تلك التقنية نتيجة لما لديهم من اتجاهات سلبية سابقة عن العلاقة بين الإبداع والتقنية، فوقفت تلك المعتقدات السلبية عائقا كبيرا أمام استخدام وتطويع التقنية في الفنون البصرية. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير سنوات الخبرة. وأثبتت الدراسة كذلك أن قلة الدعم المالي والقيادة والثقافة تمثل عوائق أخرى نحو توطين التقنية في فصول الفنون البصرية.

وأجرى الوهيبي وآخرون (Al-Wehaibi et al., 2008) دراسة هدفت إلى معرفة عوائق استخدام أعضاء هيئة التدريس لشبكة الإنترنت في الجامعات السعودية. وتم تطبيق الدراسة على عينة من ٥٠٤ من أعضاء هيئة التدريس في ثلاث جامعات وكلية واحدة. وأظهرت النتائج أن أكثر العوائق شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس تكمن في ظهور العديد من مشاكل الاتصال (كبطء الاتصال وانقطاعه) و قضايا الملكية الفكرية، و مخاوف من فقدان

الخصوصية. كما أظهرت الدراسة أن هنالك علاقة بين استجابات المشاركين في الدراسة وبين مراتبهم العلمية وخبراتهم في استخدام شبكة الإنترنت. ولكن لم تظهر الدراسة أية فروق ذات دلالة إحصائية بين استجاباتهم و جنسهم أو تخصصاتهم العلمية أو خبراتهم التعليمية أو أعمارهم.

كما أجرت داكتش وآخرون (Dakich et al., 2008) دراسة هدفت إلى معرفة تصورات المعلمين حول العوائق والمحفزات لممارسات فعالة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الابتدائية. وطبقت استبانة على ٣٥٠ معلماً في مدارس ابتدائية باستراليا أثبتت نتائجها أن أهم العوائق التي واجهت المعلمين في تطويع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تلك المدارس تمثلت في عدم توافر المكان، والبنية التحتية المناسبة لأجهزة الحاسب، ونقص الدعم الفني، والتقني، وعدم توافر الوقت الكافي للاستخدام الأمثل للتكنولوجيا داخل الفصول الدراسية.

كما أجرى كل من ثومبسون وتابون (Thompson & Tabone, 2007) دراسة هدفت إلى تطوير قدرات ومهارات معلمي التربية الفنية – الذين هم على وشك التخرج – على كيفية استخدام مصادر التقنية و التكنولوجيا في تدريسهم لمقرر التربية الفنية في مدارسهم. كما هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تأثير تلك البرامج على حياة أولئك المعلمين الشخصية و المهنية. وطبقت الدراسة على عينة من معلمي التربية الفنية في مدارس التعليم العام بمدينة بافالوا الأمريكية و قسم التربية الفنية بكلية بافالوا الحكومية. وأظهرت نتائج المشروع حدوث تأثير إيجابي جداً، وتغير ملموس في اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو استخدام التكنولوجيا في حصص التربية الفنية عن ذي قبل. كما توصلت الدراسة إلى أن عدم توفر عدد كاف من مصادر التكنولوجيا، وعدم توفير برامج تدريبية جيدة لمعلمي التربية الفنية في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم يعدان عقبتين رئيستين أمام معلمي التربية الفنية لاستخدام التقنية والتكنولوجيا في حصص التربية الفنية في مدارس التعليم العام.

وأجرى رولاند (Roland, 2007) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى معرفة واقع استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت، وبقية أنواع التكنولوجيا الرقمية في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وكذلك استخدامهم لها في المنزل. تم استخدام استبانة كأداة لجمع المعلومات وطبقت على عينة مكونة من (٢٢٥) معلما. وقد أظهرت النتائج أن من بين العوائق التي حالت دون استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في المراحل الابتدائية والمتوسطة، هي: عدم توافر الدعم التقني، والقلق من تصفح الطلاب لمواقع غير مرغوب فيها، وقلة عدد أجهزة الحاسب المتصلة بشبكة الإنترنت، والذي كان العائق الأهم من بين العوائق.

وبعد استعراض الدراسات السابقة، لاحظ الباحث تنوع تلك الدراسات من حيث التطبيق، إذ طبّق بعضها في دول غربية كالولايات المتحدة الأمريكية واستراليا و البعض الآخر في دولة عربية هي المملكة العربية السعودية. ورغم أن الدراسات التي طبقت في الغرب قد أجريت على عينة شبيهة بعينة الدراسة الحالية في ذلك الوقت إلا أن الدراسات العربية لم تكن كذلك، وإنما طبقت على عينة من أعضاء هيئة تدريس في جامعات سعودية كدراسة (الوهيبي وآخرين) والأخرى طبقت على عينة من معلمات غير متخصصات في التربية الفنية في مدارس بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. وعلى الرغم من ذلك الشبه والاختلاف في عينة الدراسة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، إلا أنه يمكن القول إنّ جميع الدراسات السابقة قد تناولت موضوعاً مهماً ومعاصراً كعوائق استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية وهو ما هدفت إليه الدراسة الحالية. وتبقى دراسة رولاند الدراسة الوحيدة التي أجريت على معلمي التربية الفنية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، إلا أنها أجريت في دولة غربية هي الولايات المتحدة الأمريكية في حين أن الدراسة الحالية تعنى بمعلمي التربية الفنية في مدارس المملكة العربية السعودية التي تختلف اختلافا جذريا في العادات والتقاليد والثقافة والدين عن الولايات المتحدة الأمريكية.

ومع ذلك، وبعد استعراض الباحث لأدبيات الدراسة والدراسات السابقة، لاحظ الباحث أن "عملية إدخال شبكة الإنترنت إلى المدارس في بعض الدول العربية ما زال بعيد المنال، مما يوسع الفجوة المعرفية عن بقية العالم" (عبيد، ٢٠٠٦) لا سيما في مجال التربية الفنية. وهنا يتساءل الباحث عن العوائق التي حالت وما زالت تحوول دون إدخال شبكة الإنترنت إلى المدارس، و استخدام معلمي التربية الفنية لها في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة الحكومية أو الأهلية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يؤكد هيكمان (Hickman, 2004) أن شبكة الإنترنت تعدّ أداة بالغة الأهمية لتعلم الفن، ولهذا حذر من تخلف أقسام الفنون العلمية بالجامعات عن اللحاق بركب التكنولوجيا إذا لم تتبنَّ إدخال تقنية الإنترنت في مناهجها وخدماتها التعليمية. ويتفق بيكر (Becker, 1999) مع هيكمان في أهمية شبكة الإنترنت بل عدّاها الأهم بين الكثير من تقنيات الحاسب الآلي المتاحة للطلاب والمعلمين على حد سواء، حيث كانت في بداياتها أكثر التقنيات التي استخدمت في المدارس الغربية. ويضيف بيكر بأن المعلمين في البلاد الغربية يعتبرون تقنية الإنترنت مفيدة لهم بدرجة عالية، وهذا يفسر استخدام مئات الآلاف منهم للشبكة لاسيما معلمي التربية الفنية.

ومن الملاحظ ندرة الإحصاءات – في حدود علم الباحث – التي تبين مدى استخدام الطلاب والمعلمين لشبكة الإنترنت ونسب استخدامهم لها. ومما سبق، ومن خلال استعراض ما توصلت إليه دراسة رولاند وما أشارت إليه الإحصاءات أعلاه، وما توصلت إليه الدراسة التي أجرتها هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات يتضح جليا للباحث ضآلة نسبة مستخدمي شبكة الإنترنت في المملكة العربية السعودية مقارنة باستخدام شعوب العالم الغربي لها لاسيما في الأغراض التعليمية. كما يتضح جليا غياب الدراسات والبحوث العلمية، والإحصاءات – في حدود علم الباحث – التي أجريت حول عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في المدارس الابتدائية والمتوسطة، الحكومية منها والأهلية بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية؟.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف إلى عوائق استخدام معلمي التربية الفنية شبكة الإنترنت في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.

٢. التعرف إلى الفروق في مستوى عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت تبعاً لبعض المتغيرات.

أسئلة الدراسة

١. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المستجيبين، وبين المتغيرات الآتية: الخبرة في استخدام الحاسب الآلي، والخبرة في تصفح شبكة الإنترنت، والرغبة في استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية، وأهمية التطبيقات التكنولوجية في الفصل الدراسي، وأهمية استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية، واستعداد المعلم لاستخدام شبكة الإنترنت كمصدر للتعلم في التربية الفنية؟.

٢. ما العقبة الأهم التي تحول دون توفير خدمة شبكة الإنترنت في الفصل؟.

٣. ما عوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في المدارس الابتدائية والمتوسطة الحكومية والأهلية بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة الحالية من عدة جوانب، منها:

١. ندرة الدراسات والبحوث العلمية العربية التي أجريت حول تطبيقات تكنولوجيا شبكة الإنترنت في مجال التربية الفنية وذلك في حدود علم الباحث.

٢. إن تطويع تقنية شبكة الإنترنت في مجال التربية الفنية لم يشهد أي تطور يذكر سواء في مناهجه أو طرق تدريسه منذ زمن بعيد في المدارس الحكومية والأهلية بالمملكة العربية السعودية. ولهذا فإن الدراسية الحالية تأتي تلبية للاحتياج الضروري والملح لتطوير ومواكبة العصر الحديث في مناهج وطرق تدريس التربية الفنية، والتي تحتم على الطالب والمدرس الاحتكاك المباشر بتطبيقات شبكة الإنترنت، واستخدام المواد التعليمية من خلالها، والتدريب عليها، والتفاعل معها، مما يتيح للمعلمين تطوير قدراتهم الذاتية في مجال التربية الفنية، ويتيح للطالب فهم المادة العلمية بشكل واضح وسريع، والتفاعل بشكل إيجابي مع تقنيات العصر التعليمية.

٣. إن إجراء دراسة تتناول وجهاً مهماً من أوجه تكنولوجيا تقنية المعلومات كالدراسة الحالية، من شأنه الإسهام في القضاء على أمية المعلومات، وذلك عن طريق محاولة إقناع مسؤولي إدارة التربية والتعليم بأهمية تطوير وتنمية مهارات معلمي التربية الفنية التعليمية و تدريب النشء على استخدام شبكة الإنترنت منذ الصغر في التعليم، وفي مجال التربية الفنية على وجه الخصوص.

محددات الدراسة

تقتصر هذه الدراسة فقط على معلمي التربية الفنية في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة الأهلية و الحكومية التي تقع جميعها ضمن حدود المدينة المنورة حيث يعمل الباحث. ولهذا قام الباحث باستبعاد جميع المدارس التي تقع خارج حدود المدينة المنورة. كما تقتصر الدراسة الحالية فقط على تحديد العوائق التي تقف أمام إدخال شبكة الإنترنت في مجال التربية الفنية في المدارس، ولهذا فإن الدراسة الحالية لا تُعنى بوضع حلول لتفادى تلك العوائق. كما أن دراسة تأثير استخدام شبكة الإنترنت في تحصيل الطلاب، أو في سير العملية التعليمية داخل فصول التربية الفنية هو خارج نطاق الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعريف بأهم المصطلحات الأكثر استخداما في الدراسة الحالية:

شبكة الإنترنت: عرفها ليفين و آخرون (Levine, Young, Baroudi, 2010) بأنها "أكبر شبكة للحاسب الآلي في العالم" (ص ٩). وهي عبارة عن شبكة معلومات عالمية ترتبط بمجموعة كبيرة من شبكات الحاسب الآلي على اختلاف أنواعها وأحجامها ويتم من خلالها تبادل معلومات ضخمة جدا خلال ملايين الأجزاء من الثانية (عارف والسريحي، ٢٠٠٧، عمر، ٢٠٠٣، عزوز، ٢٠٠٧). وقال عنها هيكمان (Hickman, 2004) إنها شبكة بدأت كمشروع مبادرة من قبل الجيش الأمريكي خلال الحرب الباردة وذلك استعداداً لاستخدامها كوسيلة لربط أجهزة حاسب الوحدات العسكرية، ومن ثم ربط أجهزة الأفراد في حال نشوب حرب نووية. وكان الغرض من ذلك الربط هو "تأمين المعلومات العسكرية للولايات المتحدة الأمريكية... ثم تطورت في السبعينات والثمانينات بعد اهتمام دول العالم المتقدمة بهذه التقنية في المجالات التجارية، والسياسية، والصناعية، والثقافية، والسياحية، وغيرها" (الشرهان، ٢٠٠٢).

عوائق: لغويا، "جاء في لسان العرب لابن منظور(د. ت) تحت مادة عوق :رجل عَوقٌ :لا خير عنده، والجمع أَعْواق. وعاقَه عن الشيء، يعوقه وعَوْقا: صرفه وحبسه، ومنه التعويق والاعتياق، وذلك إذا أراد أمرًا فصرفه عنه صارف" (في الشمري، ٢٠٠٧). وعوائق، جمع عائق، ويقصد بها في هذه الدراسة، مجموعة العوائق أو الحواجز أو الصعوبات أو المصاعب أو المشاكل الفكرية والمادية والفنية والإدارية والإشرافية وغيرها التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في العملية التعليمية داخل فصول التربية الفنية في مدارس المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

التربية الفنية: يعرفها غراب (١٩٩٥) بأنها "عملية تشكيل السلوك الإنساني عن طريق الفن".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج العلمي من خلال الدراسة الوصفية المسحية التي مكنته من الوقوف على عوائق استخدام شبكة الإنترنت في مجال التربية الفنية، وهي دراسة كمية – كيفية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من (١٥٤) من معلمي التربية الفنية بمدارس ابتدائية، ومتوسطة،

حكومية، وأهلية داخل المدينة المنورة حيث يعمل الباحث. وتم اختيار (٩٦) مدرسة منها عشوائيا كعينة لتطبيق استبانة الدراسة عليها. وهي تمثل (٥٦٪) من مجتمع الدراسة البالغ (١٥٤) معلماً. ولقد جاءت العينة موزعة على النحو التالي: (١) عدد (٤٤) معلم تربية فنية بمدارس حكومية ابتدائية. (٢) ثمانية معلمين للتربية الفنية بمدارس أهلية ابتدائية. (٣) عدد (٣٠) معلم تربية فنية بمدارس حكومية متوسطة. (٤) عدد ثمانية معلمين للتربية الفنية بمدارس أهلية متوسطة. وللحصول على المزيد من المعلومات قام الباحث أيضا بإجراء مقابلات شخصية مع ثمانية معلمين للتربية الفنية؛ ومشرف تربية فنية واحد بالإدارة العامة للتربية والتعليم؛ ووكيل واحد لإحدى المدارس المتوسطة، ليصبح مجموع من تم عمل مقابلات شخصية معهم، (١٠) مستجيبين ينتمون إلى القطاع التعليمي بالمدينة المنورة. ولقد تم اختيارهم جميعا بطريقة عمدية نظراً لاعتذار الكثير ممن وقع عليهم الاختيار العشوائي عن إجراء المقابلة الشخصية معهم.

أداة الدراسة

قام الباحث باستخدام الاستبانة والمقابلة الشخصية كأدوات لجمع المعلومات. وتم استخدام استبانة مأخوذة من دراسة سابقة أجريت عام (٢٠٠٧) لرولاند (Roland) هدفت إلى معرفة كيفية استخدام معلمي التربية الفنية شبكة الإنترنت في المنزل، والمدرسة، ثم ترجمت إلى اللغة العربية بواسطة مؤسسة متخصصة في الترجمة. بعد ذلك قام الباحث بحذف بعض العبارات التي لا تتناسب مع الدراسة الحالية، وإجراء بعض التعديلات على عبارات أخرى؛ لتتضمن جزئين رئيسين. الجزء الأول تضمن معلومات ديموغرافية عن المستجيب كالعمر، والخلفية التعليمية، وسنوات الخبرة في العمل، ومكان العمل. والجزء الثاني تضمن معلومات عن الوضع الراهن لتجهيزات شبكة الإنترنت بالمدرسة، والفصل، والخلفية المهارية للمستجيب في استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت؛ وعن رأي المستجيب تجاه استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية. كما يحتوي الجزء الثاني على سؤالين حول العقبات، والعقبة الأهم التي حالت دون استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية. ولقد تم اتباع أسلوب الاختيار من متعدد في الإجابة عن جميع أسئلة الاستبانة. أما بالنسبة للأسئلة التي استخدمت في المقابلات الشخصية، فقد روعي أن تكون أسئلة غير مباشرة إذ قام الباحث بإعدادها مسبقاً مراعياً شموليتها لموضوع الدراسة.

صدق أداة التحليل

لإجراء اختبار صدق للاستبانة، قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على

مجموعة من المحكمين وعددهم أربعة وعشرون محكما على النحو التالي: أربعة محكمين في تخصص الحاسب الآلي أما باقي المحكمين وعددهم عشرون، فقد كانوا ممن يحملون خبرات تتروح ما بين (١٠ – ١٥) سنة في سلك التدريس بمنطقة المدينة المنورة، منهم سبعة عشر مدرساً للتربية الفنية بمدارس حكومية متوسطة، و ابتدائية، ومشرف تربية فنية بإدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، و مشرفان في تقنيات التعليم بمركز التدريب التربوي، وتقنيات التعليم بالهيئة الملكية بمدينة ينبع الصناعية. بالإضافة إلى ذلك، تم عرض الاستبانة على خمسة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بجامعة طيبة في تخصصات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية الفنية. ثم قام الباحث بعد ذلك بحذف، وإضافة بعض العبارات، وإجراء بعض التعديلات على الاستبانة وفقا لملحوظات وتوجيهات المحكمين؛ لتخرج الاستبانة بعدها في صورتها المعدلة.

ثبات أداة التحليل

بعد جمع المعلومات من المستجيبين في العينة الاستطلاعية، تم إدخالها في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المدعومة بالحاسب الآلي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، وذلك لإجراء اختبار ثبات للاستبانة، حيث تم حساب معامل كرونباخ ألفا وكانت قيمته (α = ٠,٩٤١)، وهي قيمة عالية يطمئن لها الباحث. وبذلك أصبحت الاستبانة بعد إجراء اختبارات الصدق والثبات جاهزة للتطبيق في صورتها النهائية.

متغيرات الدراسة

تكونت الدراسة من المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة: وعددها أربعة متغيرات، تتمثل في:

متغير العمر، ومتغير الشهادة العلمية، ومتغير سنوات الخبرة، ومتغير مكان العمل.

٢. المتغيرات التابعة: وتتمثل في:

- متغير تقدير معلمي التربية الفنية ومديري المدارس للوضع الراهن، ولتجهيزات شبكة الإنترنت بالمدرسة والفصل، والخلفية المهارية للمستجيب في مجال استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت، واتجاه المستجيب نحو استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية.

- متغير تقدير معلمي التربية الفنية، ومديري المدارس، لعوائق استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت، والعائق الأهم بالمدارس الابتدائية، والمتوسطة الحكومية، والأهلية– بالمدينة المنورة – بالمملكة العربية السعودية.

إجراءات التنفيذ

قام الباحث بتطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة مكونة من (٩٦) معلما للتربية الفنية بمدارس – ابتدائية ومتوسطة – حكومية وأهلية. وقد قام الباحث بمخاطبة مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة لطلب موافقته بالسماح بتطبيق الدراسة على أفراد العينة الذين وقع عليهم الاختيار سواء كانوا ممن ينتسبون لمدارس حكومية أم أهلية. وبعد أخذ الموافقة الخطية، قام الباحث بتوزيع الاستبانة على المستجيبين مستعينا في ذلك بمساعد له نظراً لضيق الوقت، وتباعد المسافات بين المدارس. وللتأكد من إرسال الاستبانة إلى جميع المستجيبين، وعدم إغفال أيٍّ منهم، تم عمل قائمة بأسماء جميع المستجيبين وأسماء المدارس الحكومية والأهلية المنتسبين إليها، وذلك لوضع إشارة مناسبة للمستجيب الذي أكمل الإجابة عن أسئلة الاستبانة، ومعاودة الاتصال بالمستجيبين الذين لم يكملوها بعد. وبعد اكتمال التوزيع واستلام الاستبانات، تم فرزها، واستبعاد ستّ استبانات؛ لعدم اكتمالها، وبذلك يصبح مجموع الاستبانات المستوفاة (٩٠) استبانة وهي تمثل (٩٤,١٦٪) من مجموع عينة الدراسة، وبذلك تعدّ نسبة استجابة عالية.

أما بالنسبة للمقابلات الشخصية، فقد قام الباحث بالتنسيق مع من وقع عليهم الاختيار ووافقوا على إجراء المقابلة معهم، وعددهم (١٠) مستجيبين، من حيث الزمان، والمكان المناسبين لهم. ثم قام الباحث بإجراء المقابلات شخصيا (وجها لوجه) مع ثمانية من معلمي التربية الفنية، و مشرف التربية الفنية بالإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة. أما بالنسبة للمقابلة الأخرى مع وكيل إحدى المدارس المتوسطة، فقد أجريت معه المقابلة عن طريق الهاتف. ولقد تراوحت المقابلات الشخصية بين (١٥–٢٥) دقيقة.

الأساليب الإحصائية

قام الباحث بإدخال البيانات في برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية المدعومة بالحاسب الآلي Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، لاستخراج النتائج، ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة. ولتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل المعلومات قام الباحث باستخدام الإحصاء الوصفي متمثلا في التكرارات، والنسب المئوية، وذلك للإجابة عن السؤال الرئيس، والسؤال الفرعي الثاني. أما بالنسبة للسؤال الفرعي الأول، فقد لجأ الباحث إلى استخدام التحليل التباييني الأحادي One-way ANOVA عند مستوى المعنوية (٠,٠٥). كما قام الباحث باتباع الأسلوب الإحصائي المسمى بتحليل المحتوى Content Analysis، وذلك لتحليل المعلومات المستقاة من المقابلات الشخصية،

ومن ثم تفسير النتائج، ومناقشتها وفقا لأدبيات الدراسة، ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على الآتي: ما عوائق استخدام معلمي التربية الفنية للإنترنت في المدارس الابتدائية والمتوسطة؛ الحكومية والأهلية بالمدينة المنورة في المملكة العربية السعودية؟

وبعد استعراض الباحث لبعض عوائق استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية على وجه العموم من خلال أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، أتت الخطوة التالية للإجابة على السؤال الرئيس للدراسة والمتعلق على وجه التحديد باستخدام معلمي التربية الفنية للإنترنت في المدارس الابتدائية والمتوسطة، الحكومية والأهلية – بالمدينة المنورة – في المملكة العربية السعودية، من خلال التحليل الإحصائي للمعلومات المستقاة من استجابات المستجيبين لأسئلة الاستبانة ونتائج المقابلات الشخصية.

وللإجابة عن السؤال الرئيس، تم احتساب التكرارات كأسلوب إحصائي لتحليل استجابات المستجيبين للسؤال (١٤) من أسئلة الاستبانة (إذا لم تتوافر خدمة الإنترنت في الفصل فما هي في اعتقادك العقبات التي حالت دون توافرها؟). وبالنظر إلى الجدول (٣)، تظهر النتائج أن أكثر ست عقبات حالت دون توافر خدمة الإنترنت داخل المدارس وفصول التربية الفنية كانت تباعاً على النحو الآتي: نقص الدعم المالي في المدرسة بتكرار بلغ (٤٧)، ونقص الدعم الفني في المدرسة بتكرار بلغ (٣٧)، وعدم توافر أجهزة حاسب آلي في الفصل بتكرار بلغ ٣٤، والمعرفة المحدودة لدى المدرسين عن كيفية دمج الحاسب في المنهج الدراسي للتربية الفنية بتكرار بلغ (٣١)، والمعرفة المحدودة لدى الطلاب عن كيفية استخدام الحاسب الآلي بتكرار بلغ (٢٨)، و أخيرا الخوف من المواد أو المعلومات التي ترسل عبر شبكة الإنترنت ولا تتناسب مع الدين الإسلامي والعادات والتقاليد المحافظة بتكرار بلغ (٢٨) أيضا.

وقد يرجع سبب ظهور عائق نقص الدعم المالي في المدرسة إلى معرفة المستجيبين المسبقة بارتفاع تكاليف شراء أجهزة حاسب آلي جديدة، و برمجيات الرسم، والتصميم بالحاسب الآلي، إضافة إلى ما تتطلبه تلك الأجهزة، والبرمجيات من عمليات تحديث مستمرة للحصول على آخر إصداراتها في ظل محدودية الميزانيات الممنوحة للمدارس. وربما يرجع سبب ظهور عائق نقص الدعم الفني في المدرسة إلى نقص الدعم المالي، أو قد يرجع السبب إلى عدم وجود

فنيين متخصصين في مجال الحاسب الآلي، أو أن الفنيين الموجودين على رأس العمل محدودو العدد لا يستطيعون تقديم الدعم الفني المطلوب في الوقت المناسب، أو أنهم ربما لا يحملون خبرة فنية، أو خلفية تعليمية كافية تؤهلهم لتقديم الدعم الفني المطلوب في المدارس. وقد يعود السبب أيضا إلى عدم تجديد عقود صيانة لأجهزة الحاسب الآلي المتوافرة في المدارس. أما ظهور عائق عدم توافر أجهزة حاسب آلي في الفصل، فقد يأتي كنتيجة طبيعية لعائق نقص الدعم المالي.

الجدول رقم (١)
العقبات التي حالت دون توافر خدمة شبكة الإنترنت داخل الفصل الدراسي مرتبة ترتيبا تنازليا وفقا لعدد التكرارات

التسلسل	العبارة	التكرار
١.	نقص الدعم المالي في المدرسة.	٤٧
٢.	نقص الدعم الفني في المدرسة.	٣٧
٣.	عدم توافر أجهزة حاسب آلي في الفصل.	٣٤
٤.	المعرفة المحدودة لدى المدرسين عن كيفية دمج الحاسب في المنهج الدراسي للتربية. الفنية	٣١
٥.	المعرفة المحدودة لدى الطلاب عن كيفية استخدام الحاسب الآلي.	٢٨
٦.	الخوف من المواد أو المعلومات التي ترسل عبر الإنترنت ولا تتناسب مع الدين الإسلامي والعادات والتقاليد المحافظة.	٢٨
٧.	عدم توافر دورات تدريبية للمدرسين في مجال استخدام الإنترنت.	٢٤
٨.	الوقت المخصص لاستخدام الإنترنت غير كاف.	٢١
٩.	عدم توافر معمل للحاسب الآلي.	١٨
١٠.	بطء الاتصال بالإنترنت.	١٧
١١.	ضعف التشجيع من قبل إدارة المدرسة.	١٧
١٢.	عدد طلاب الفصل كبير جدا.	١٧
١٣.	عدم توافر أجهزة وبرامج الحماية بالمدرسة.	١٥
١٤.	توجد أجهزة حاسب في الفصل ولكن الأجهزة المتصلة بالإنترنت غير كافية.	١٢
١٥.	يوجد معمل حاسب آلي ولكن الأجهزة المتصلة بالإنترنت غير كافية.	١٢
١٦.	البرامج المستخدمة في أجهزة الحاسب الآلي قديمة.	٩
١٧.	البرامج المستخدمة في أجهزة الحاسب الآلي في المعمل قديمة.	٩
١٨.	سياسات المدرسة المتشددة فيما يتعلق باستخدام الإنترنت.	٨
١٩.	أجهزة الحاسب المتوافرة بالفصل قديمة.	٦
٢٠.	أجهزة الحاسب المتوافرة بالمعمل قديمة.	٦

وأما بالنسبة إلى عائق المعرفة المحدودة لدى المدرسين عن كيفية دمج الحاسب في المنهج الدراسي للتربية الفنية، فربما ظهر نتيجة عدم توفر خبراء في مجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بإدارات التربية والتعليم يستطيعون بدورهم ربط وتطويع تقنية الإنترنت في داخل

منهج التربية الفنية، أو ربما يرجع السبب إلى عدم تقديم دورات تدريبية لمعلمي التربية الفنية لتدريبهم على كيفية دمج تقنية الإنترنت في منهج التربية الفنية الدراسي. أما عائق المعرفة المحدودة لدى الطلاب عن كيفية استخدام الحاسب الآلي، فربما ظهر كنتيجة طبيعية لعائق المعرفة المحدودة لدى المدرسين عن كيفية دمج الحاسب في المنهج الدراسي للتربية الفنية، ففاقد الشيء لا يعطيه. وبمعنى آخر، إذا كان المعلم لا يملك المعرفة الكافية بكيفية تدريس، وربط تقنية الإنترنت بمنهج التربية الفنية، فإن ذلك سينعكس على طلابه الذين لن يكون بمقدورهم تعلم كيفية استخدام الحاسب الآلي في التربية الفنية. أما بالنسبة لظهور عائق الخوف من المواد أو المعلومات التي ترسل عبر شبكة الإنترنت، ولا تتناسب مع الدين الإسلامي، والعادات، والتقاليد المحافظة، فربما يرجع سببه إلى قلة معرفة المستجيبين بالاستخدامات المتعددة بشبكة الإنترنت، أو ربما يرجع السبب في ذلك إلى التهرب من تحمل المسئولية خوفاً من المساءلة، وفقدان الوظيفة في حال إساءة استخدام هذه التقنية من قبل بعض الطلاب.

من ناحية أخرى، كان أقل العوائق تكراراً من نصيب قدم أجهزة الحاسب المتوافرة في الفصل والمعمل. حيث أعطى المستجيبون عبارتي (أجهزة الحاسب المتوافرة في الفصل قديمة، وأجهزة الحاسب المتوافرة في المعمل قديمة) تكرارا بلغ ستة تكرارات لكل منهما على التوالي (انظر الجدول ٤)، وربما يرجع سبب ذلك إلى إيمان المستجيبين العميق بأن قدم الأجهزة يعود في الأصل إلى نقص الدعم المالي والفني. ولقد توافقت النتائج المستقاة من المقابلات الشخصية مع هذه النتائج التي تمثلت في قلة أجهزة الحاسب المتوافرة في المدارس وعدم ربطها بشبكة الإنترنت إضافة إلى عدم مناسبة مساحة المكان المخصص لها مع عدد المعلمين والطلاب الكبير بالمدرسة. ولقد جاءت نتائج السؤال الرئيس للدراسة متوافقة مع نتائج كلٍّ من: (عبيد، ٢٠٠٦؛ الفنتوخ والسلطان، ١٩٩٨؛ الريم، ٢٠٠٨؛ الحازمي، ٢٠٠٤؛ Al-Wehaibi, et al., 2008; Wood, 2004; Prensky, 2007).

من ناحية أخرى، وجد الباحث أنه ربما كانت المعتقدات التي يحملها معلمي التربية الفنية نحو استخدام شبكة الإنترنت في مجال التربية الفنية، مثلت عائقا آخر حال دون استخدام شبكة الإنترنت في هذا المجال. ما يؤكد هذا الاستنتاج هو استجابات المستجيبين لأسئلة الاستبانة (١٠،١١، ١٢، ١٣)، حيث اعتقد ما يقارب نصف المستجيبين أن لاستخدام شبكة الإنترنت أهمية ودرجة متوسطة في مجال التربية الفنية. ولقد جاءت نسب استجاباتهم لتلك الأسئلة مبينة في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٢)
النسب المئوية لآراء معلمي التربية الفنية نحو استخدام التكنولوجيا و شبكة الإنترنت

السؤال ورقمه	المعتقد	النسبة المئوية	التكرار
٩. ما مدى رغبتك في استخدام الإنترنت في التربية الفنية؟	رغبة عالية	٤٥,٦	٤١
١٠. ما هي درجة أهمية التطبيقات التكنولوجية بصفة عامة في التربية الفنية؟	ذات أولوية متوسطة	٥٠	٤٥
١١. ما هي في اعتقادك أهمية استخدام الإنترنت في التربية الفنية؟	أهمية متوسطة	٤٤,٤	٤٠
١٢. كيف ترى درجة استعدادك لاستخدام الإنترنت في التربية الفنية كمصدر للتعلم؟	درجة متوسطة	٥٠	٤٥
١٣. كيف ترى درجة استعداد طلابك لاستخدام الإنترنت في التربية الفنية؟	درجة متوسطة	٤٧,٨	٤٣

كما اتضح من الجدول رقم (٤)، أن عدد معلمي التربية الفنية الذين لديهم رغبة عالية في استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية أقل من النصف، بنسبة بلغت (٤٥,٦٪)، ونسبة وصلت إلى (٥٠٪) لمن يرون أن لاستخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية أولوية وأهمية متوسطة. وربما يعود إعطاء معلمي التربية الفنية أهمية متوسطة وليست مرتفعة لاستخدام تقنية الإنترنت في التربية الفنية لعدة أسباب، منها:

١. ما يحمله بعض معلمي التربية الفنية من سلبية العلاقة بين الإبداع والتقنية مما يتسبب في تحاشيهم لاستخدام تلك التقنية وتطويعها في مجال الفنون البصرية، وهو ما تؤيده دراسة فيليبس وماديسون (٢٠٠٨). كما ذكر كل من: لو (Lu, 2005)، و روز (Rose, 2002) من أن بعض معلمي التربية الفنية بأمريكا لا يزال لديهم مقاومة نفسية حيال استخدام الحاسب الآلي وشبكة الإنترنت لإنتاج الأعمال الفنية مما يشكل عائقا أمام تبني الشبكة وتطويعها في العملية التعليمية داخل فصول التربية الفنية.

٢. ما ذكره كل من الفنتوخ والسلطان (١٩٩٨) من أن بعض العقبات التي حالت دون استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية في مدارس بعض الدول مثل سنغافورة وكوريا الجنوبية وكندا يرجع لعائق المعتقدات السلبية للمعلمين إذ يرى البعض أن الطالب قد لا يستطيع التعبير عما في نفسه باستخدام الحاسوب مما قد يسبب له إحباطاً.

٣. ما ذكره فلاته (١٩٩٥)، عن بعض أوجه ممانعة بعض معلمي التربية الفنية لاستخدام تقنية الإنترنت التي تمثلت في التمسك بالأساليب التعليمية القديمة أو السائدة و كذلك الشعور بعدم الاهتمام وعدم المبالاة نحو التغييرات الجديدة.

إلا أن بعض نتائج الدراسات السابقة تعارضت مع هذا التوجه كنتائج دراسة وانج (Wang, 2002) التي أسفرت عن وجود اتجاهات إيجابية عند أربعة من معلمي التربية الفنية بأمريكا

تجاه استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية. وقد يرجع هذا التعارض إلى اختلاف عينة تلك الدراسة مع نتائج الدراسة الحالية حيث اقتصرت دراسة وانج على أربعة معلمين فقط على سبيل المثال مما لا يعني تعميم نتائج تلك الدراسة على جميع معلمي التربية الفنية بأمريكا إضافة إلى الاختلاف في مكان وزمان تطبيق دراسة وانج والدراسة الحالية.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المستجيبين وبين المتغيرات الآتية: الخبرة في استخدام الحاسب الآلي، والخبرة في تصفح شبكة الإنترنت، والرغبة في استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية، وأهمية التطبيقات التكنولوجية في الفصل الدراسي، وأهمية استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية، واستعداد المعلم لاستخدام شبكة الإنترنت كمصدر للتعلم في التربية الفنية؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحث بحساب التحليل التباييني الأحادي (One-way ANOVA) عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) للمتغيرات الستة السابقة. وبالنظر إلى الجدول رقم (٥)، يتبين أن النتائج قد أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الستة وذلك عند مستوى المعنوية (٠,٠٥).

الجدول رقم (٣)
قيم دلالات الفروق الإحصائية بين المعوقات وبعض المتغيرات كالخبرة في استخدام الحاسب وشبكة الإنترنت

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الخبرة في استخدام الكمبيوتر	بين المجموعات	٢,٤٦٠	٥	٠,٤٩٢	١,٠٩٨	٠,٣٦٨
	ضمن المجموعات	٣٧,٦٤٠	٨٤	٠,٤٤٨		
	الكلي	٤٠,١٠٠	٨٩			
الخبرة في تصفح الإنترنت	بين المجموعات	٣,١٩٠	٥	٠,٦٣٨	١,٦١١	٠,١٦٦
	ضمن المجموعات	٣٣,٢٦٦	٨٤	٠,٣٦٩		
	الكلي	٣٦,٤٥٦	٨٩			
الرغبة في استخدام الإنترنت في التربية الفنية	بين المجموعات	٤,٤٦٤	٥	٠,٨٩٣	١,٤٩٩	٠,١٩٩
	ضمن المجموعات	٥٠,٠٢٥	٨٤	٠,٥٩٦		
	الكلي	٥٤,٤٨٩	٨٩			
أهمية التطبيقات التكنولوجية في الفصل الدراسي	بين المجموعات	٤,٥٨٨	٥	٠,٩١٨	١,٥٦٧	٠,١٧٨
	ضمن المجموعات	٤٩,٢٠٠	٨٤	٠,٥٨٦		
	الكلي	٥٣,٧٨٨	٨٩			

تابع الجدول رقم (٣)

		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
أهمية استخدام الإنترنت في التربية الفنية	بين المجموعات	٣,٩٥٥	٥	٠,٧٩١	١,٤٩٢	٠,٢٠١
	ضمن المجموعات	٤٤,٥٣٤	٨٤	٠,٥٣٠		
	الكلي	٤٨,٤٨٩	٨٩			
استعداد المعلم لاستخدام الإنترنت كمصدر للتعلم في التربية الفنية	بين المجموعات	٣,٥٥٨	٥	٠,٧١٢	١,٢٣٨	٠,٢٩٩
	ضمن المجموعات	٤٨,٢٦٥	٨٤	٠,٥٧٥		
	الكلي	٥١,٨٢٣	٨٩			

فقد ظهر مستوى الدلالة للمتغيرات الستة كما يلي: الخبرة في استخدام الحاسب الآلي (ρ =٠,٣٨٦)، والخبرة في تصفح شبكة الإنترنت (ρ =٠,١٦٦)، وهذه النتائج جاءت متوافقة مع نتائج دراسة (فيليبس وماديسون) (Phelps & Maddison, 2008)، ومختلفة مع نتائج دراسة الوهيبي وآخرين، ٢٠٠٨ (Al-Wehaibi et al., 2008)؛ والرغبة في استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية (ρ =٠,١٩٩)، وأهمية التطبيقات التكنولوجية في الفصل الدراسي (ρ =٠,١٧٨)، وأهمية استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية (ρ = ٠,٢٠١)، واستعداد المعلم لاستخدام شبكة الإنترنت كمصدر للتعلم في التربية الفنية (ρ = ٠,٢٩٩) على التوالي.

ويأتي عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية للمتغيرات الستة وذلك عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) للدلالة على توافق استجابات المستجيبين حول العوائق – المذكورة آنفا – والتي حالت دون استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية، وذلك على الرغم من اختلاف المتغيرات الستة بين المستجيبين. وربما يرجع ذلك التوافق إلى تشابه الظروف المالية والتعليمية والإدارية والإشرافية المتبعة في المدارس الحكومية والأهلية التي يتبع لها أولئك المستجيبون. وفي هذا الصدد، أكد فلاته (١٩٩٥) على أن طبيعة النظم التعليمية في بعض الأحيان، مثل: أساليب التعليم المرتبطة بأطر وأنظمة توجب على المعلمين والهيئات التعليمية الالتزام بها.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على الآتي: ما العقبة الأهم التي تحول دون توفير خدمة شبكة الإنترنت في الفصل؟

وللإجابة عن هذا السؤال، استخدم الباحث النسب المئوية في تحليل استجابات المستجيبين للسؤال ١٥ من أسئلة الاستبانة. وبالنظر إلى الجدول (٦) تظهر النتائج أن نقص الدعم الفني

كان العائق الأهم من بين العوائق العشرين بنسبة بلغت (١٥,٦٪)، وتكرار بلغ (١٤). يلي تلك العقبة (نقص الدعم المالي في المدرسة) بنسبة بلغت (١٣,٣٪)، وتكرار بلغ (١٢). وقد توافقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة داكتش (Dakich et al., 2008) ومع بعض نتائج دراسة الوهيبي وآخرين (Al-Wehaibi et al., 2008)، التي أظهرت أن أكثر العوائق شيوعا بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية تكمن في ظهور العديد من مشاكل الاتصال (كبطء الاتصال وانقطاعه) على الرغم من اختلاف عينة الدراستين. وباحتساب التحليل التباين الأحادي One-way ANOVA عند مستوى المعنوية (٠,٠٥) لاستجابات المستجيبين لسؤال العقبة الأهم، أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي المرحلتين الابتدائية والمتوسطة (ρ = ٠,٣٧٢)، ويعني ذلك توافق استجابات المستجيبين في تحديدهم للعقبة الأهم.

الجدول رقم (٤)
النسب المئوية والتكرارات لجميع العوائق والعائق الأهم

	التكرار	النسبة المئوية
نقص الدعم الفني.	١٤	١٥,٦
نقص الدعم المالي في المدرسة.	١٢	١٣,٣
المعرفة المحدودة للطلاب.	١٠	١١,٣
المعرفة المحدودة للمدرسين.	٦	٦,٧
الخوف من المواد.	٤	٤,٤
ضعف التشجيع من قبل إدارة المدرسة.	١	١,١
عدم توافر برامج الحماية.	١	١,١
بطء الاتصال.	١	١,١
عدم توافر أجهزة حاسب بالفصل.	٨	٨,٩
عدم كفاية عدد الأجهزة المتصلة بالإنترنت داخل الفصل.	٢	٢,٢
أجهزة قديمة بالفصل.	١	١,١
أجهزة بها برامج قديمة بالفصل.	٢	٢,٢
عدم توافر معمل للحاسب الآلي.	٥	٥,٦
عدم كفاية الأجهزة المتصلة بالإنترنت بالمعمل.	٣	٣,٣
أجهزة المعمل بها برامج قديمة.	٣	٣,٣
الوقت المخصص للإنترنت غير كاف.	٤	٤,٤
عدد طلاب الفصل كبير.	٣	٣,٣
عدم توافر دورات تدريبية.	٥	٥,٦
أخرى.	١	١,١
قيم مفقودة.	٤	٤,٤
الكلي	٩٠	١٠٠,٠

من ناحية أخرى، ظهر للباحث أن الأفراد الذين تم إجراء مقابلات شخصية معهم قد أجمعوا على أن العقبة الأهم التي تقف حائلا دون استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت في فصولهم الدراسية هي المعتقدات السلبية التي يحملها مديرو المدارس عن هذه التقنية. حيث ذكروا أن الكثير من أولئك المديرين يعتقدون أن شبكة الإنترنت هي نوع من أنواع الغزو الفكرى الغربي وأنها تحتوى على الكثير من المواقع الهدامة التي لا تتفق مع الشريعة الإسلامية، وعادات وتقاليد البلد المحافظة، ومن ثمّ فهم يعتبرونها معول هدم للدين والأخلاق.

وعلى الرغم من اختلاف العقبة الأهم (نقص الدعم الفني ويليه المالي) الناتجة من تحليل استجابات المستجيبين للاستبانة، عن العقبة الأهم (المعتقدات السلبية لمديري المدارس عن استخدام تقنية الإنترنت) والتي ظهرت من خلال نتائج المقابلات الشخصية، إلا أن الباحث لايرى في ذلك اختلافا. بل على العكس من ذلك، يرى الباحث أن العقبة الأهم الأولى (نقص الدعم الفني ويليه المالي) ربما كانت نتيجة طبيعية للعقبة الثانية (المعتقدات السلبية لدى المديرين). بمعنى آخر، نظرا لاعتبار أن مدير المدرسة هو الشخص المخول لصلاحيات إنشاء شبكة الإنترنت بالمدرسة، فإن المعتقدات السلبية التي يحملها المديرون عن شبكة الإنترنت ربما تؤثر تأثيرا كبيرا في اتخاذهم لقرارات تمنع معلمي التربية الفنية من استخدام الشبكة، إضافة لعدم استعداد المديرين لتوفير الدعم المالي والفني الكافي، والمكان المناسب لاستخدام تلك التقنية. ويؤيد الفنتوخ والسلطان (١٩٩٨) هذه النتيجة، فقد ذكروا أن من بعض العقبات التي حالت دون استخدام شبكة الإنترنت في العملية التعليمية في مدارس بعض الدول مثل سنغافورة وكوريا الجنوبية وكندا مؤيدة لعائق المعتقدات السلبية للمعلمين وجود الممانعة، وعدم تقبل التقنيات الحديثة في مجال التعليم لدى بعض المعلمين ورجال التعليم.

ولقد اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة رولاند (Roland, 2007) التي أظهرت أن العقبة الأهم التي حالت دون استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية تمثلت في قلة عدد أجهزة الحاسب المتصلة بشبكة الإنترنت، كذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج كلٍّ من: كليمينتس، (Clements, 1985)، التي حددت العائق الأهم في خوف المعلمين من شبكة الإنترنت كتقنية حديثة؛ ودراستي (عبيد، ٢٠٠٦؛ Prensky, 2007) اللتين اعتبرتا قلة الدعم المالي العائق الأهم. وربما يرجع سبب هذا الاختلاف إلى إختلاف مكان وزمان تطبيق تلك الدراسات والدراسة الحالية.

الاستنتاج

توصلت الدراسة إلى أن أكثر ست عقبات حالت دون توافر خدمة شبكة الإنترنت داخل المدارس وفصول التربية الفنية كانت تباعاً على النحو التالي: نقص الدعم المالي في المدرسة، ونقص الدعم الفني في المدرسة، وعدم توافر أجهزة حاسب آلي في الفصل، والمعرفة المحدودة لدى المدرسين عن كيفية دمج الحاسب في المنهج الدراسي للتربية الفنية، والمعرفة المحدودة لدى الطلاب عن كيفية استخدام الحاسب الآلي، وأخيرا الخوف من المواد أو المعلومات التي ترسل عبر شبكة الإنترنت التي لا تتناسب مع الدين الإسلامي والعادات والتقاليد المحافظة. كما أظهرت النتائج أن ما يقارب نصف المستجيبين يرون أن لاستخدام شبكة الإنترنت أهمية ودرجة متوسطة في مجال التربية الفنية. ونظراً لأن استخدام الشبكة لا يحمل الدرجة العالية من الأهمية لدى المعلمين، لذا، ربما كان هذا المعتقد عائقا حال دون استخدامهم للشبكة في التربية الفنية.

كما أثبتت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المستجيبين وبين المتغيرات الستة الآتية: الخبرة في استخدام الحاسب الآلي، والخبرة في تصفح شبكة الإنترنت، والرغبة في استخدام الشبكة في التربية الفنية، وأهمية التطبيقات التكنولوجية في الفصل الدراسي، وأهمية استخدام الشبكة في التربية الفنية، واستعداد المعلم لاستخدام شبكة الإنترنت كمصدر للتعلم في التربية الفنية، مما يدل على توافق استجابات المستجيبين. كما أثبتت المعلومات التي حصل عليها الباحث من المستجيبين من خلال إجاباتهم عن أسئلة الاستبانة أن نقص الدعم الفني كان العائق الأهم من بين العوائق العشرين التي سئل عنها المستجيبون. إلا أن المعتقدات السلبية التي يحملها مديرو المدارس عن شبكة الإنترنت في كونها تحمل العديد من المواقع الهدامة للدين والأخلاق الإسلامية كانت العائق الأهم دون استخدام معلمي التربية الفنية لشبكة الإنترنت، وذلك من وجهة نظر المستجيبين الذين أجريت معهم المقابلات الشخصية.

التوصيات

مما سبق، وبناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية، وفي ضوء أدبيات الدراسة والدراسات السابقة، يوصي الباحث بالآتي:

١. ضرورة عمل دراسات علمية ميدانية للوقوف على الوضع الراهن لعوائق استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية في المدارس الحكومية والأهلية، وتحديد احتياجات كل مدرسة

من المدارس الحكومية والأهلية من معامل وأجهزة حاسب الآلي والبرمجيات ذات العلاقة بالرسم والتصميم، ومن ثم وضع تصور مقترح للميزانية المطلوبة لإنشاء مثل تلك المعامل، والأجهزة، والبرمجيات، ورفعها إلى أصحاب القرار بإدارات التربية والتعليم؛ لاعتمادها في الميزانيات القادمة.

٢. عمل دراسات مماثلة؛ لتحديد عوائق استخدام شبكة الإنترنت في التربية الفنية لذوي الاحتياجات الخاصة.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الفنية؛ لتدريبهم على كيفية دمج وربط تقنية الإنترنت في منهج التربية الفنية وطرق تدريسها، وذلك بالتنسيق والتعاون مع أعضاء هيئة التدريس المتخصصين بالجامعات السعودية.

٤. عقد دورات تدريبية لمديري المدارس الحكومية والأهلية بمختلف مراحلها، وكذلك مسئولي إدارات التربية؛ والتعليم للتعريف بتقنية الإنترنت، والمجالات المختلفة التي يمكن الاستفادة منها في مجال التربية الفنية والمجالات الأخرى.

المراجع

الحازمي، البرّاق (٢٠٠٤). واقع استخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) لدى أعضاء هيئة التدريس وطلاب كليات المعلمين. **مجلة كليات المعلمين، ٤**(٢)، ١-٣٧.

الريم، (٢٠٠٨). **العوائق التي تقف أمام استخدام الإنترنت في التعليم**. ملتقى معلمات الحاسب بالمنطقة الشرقية. تم استرجاعه بتاريخ ٩ أغسطس ٢٠٠٨ من الموقع: http://www. computer03.com/vb/s howthread.php?t=24

سعادة، جودت والسرطاوي، فايز (٢٠٠٦). **استخدام الحاسوب والإنترنت في ميادين التربية والتعليم**، (ط١). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

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

الشمري، فواز هزاع (٢٠٠٧). **أهمية ومعوقات استخدام المعلمين للتعليم الإلكتروني من وجهة نظر المشرفين التربويين بمحافظة جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

عارف، محمد والسريحي، حسن عواد (٢٠٠٧). **الإنترنت والبحث العلمي**، (ط٢). المملكة العربية السعودية: خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

عبد السلام، مجدي (٢٠٠١). **الإنترنت**. جمهورية مصر العربية: الدار المصرية اللبنانية للنشر والتوزيع.

عبيد، مانية (٢٠٠٦). **المدارس العربية مازالت بعيدة عن مواكبة التقدم التكنولوجي**. تم استرجاعه بتاريخ ٢١ سبتمبر ٢٠٠٨ من الموقع:http://www.dw-world.de/dw/article/0,198185600.html

غراب (١٩٩٥). **التذوق وجماليات الفنون** (ط٣). جمهورية مصر العربية: العالمية للفنون.

عزوز، أحمد (٢٠٠٧). **الإنترنت ونشأتها**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٣ سبتمبر ٢٠٠٨ من الموقع:http://pclarab.googlepages.com/art1.html

عمر، فدوى (٢٠٠٣). **استخدام شبكة الإنترنت في إدارة مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية** (ط١). المملكة العربية السعودية: مكتبة العبيكان.

فلاته ، مصطفى. (١٩٩٥). **المدخل إلى التقنيات الحديثة في الاتصال و التعليم**، (ط٣). المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود.

الفنتوخ، عبد القادر والسلطان، عبد العزيز (١٩٩٨). **الإنترنت في التعليم: مشروع المدرسة الإلكترونية**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٣ سبتمبر ٢٠٠٨ من الموقع:.http://www.riyadhedu.gov. sa/alan/fntok/fntok0.htm#5

Al-Far, Q. (2004). **Utilizing the internet in teaching and research by faculty members of teachers' colleges.** Unpublished doctoral dissertation. Saudi Arabia College of Education, Um Al-Qura University.

Al-khatnai, M. (2009). Evaluating the use of e-learning at ksu using the e-learning maturity model. In T. Bastiaens et al. (eds.). **world conference on e-learning in corporate, government, healthcare, and higher education** (pp. 809-818). Chesapeake, VA: AACE.

Al-Wehaibi, K., Al-Wabil, A., Alshawi, A. & Alshankity, Z. (2008). barriers to internet adoption among faculty in Saudi Arabian universities. In J. Iuca & E. Weippl (eds.), **Proceedings of world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications** (pp. 24-33). Chesapeake, VA: AACE.

Becker, H. (1999). **Internet use by teachers: Conditions of professional use and teacher-directed student use.** Retrieved August 9, 2008, from: http://www.crito.uci.edu/TLC/FINDINGS/internet-use/startpage.html.

Carpenter, B.S. & Taylor, P.G. (2003). Interactive computer technology and art education: the intentionally tangled curriculum. In C. Crawford et al. (eds.), **Society for information technology & teacher education international conference** (pp. 2583-2586). Chesapeake, VA: AACE.

Clements, R. (1985). Adolescents' computer art. **Art Education, 38**(2), 6-9

Dakich, E., Vale, C., Thalathoti, V. & Cherednichenko, B. (2008). Factors influencing teachers' ict literacy: a snapshot from Australia. In J. Luca & E. Weippl (eds.), **World conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunications** (pp. 3672-3680). Chesapeake, VA: AACE.

Eyerdam, P. (2003). **Using internet primary sources to teach critical thinking skills in visual arts.** Westport, CT: Libraries Unlimited.

Hickman, R. (2004). **Art education 11-18: Meaning, purpose and direction** (2nd ed.). London, UK: Continuum International Publishing Group.

Levine, J.; Young, M.; & Baroudi, C. (2010). **The internet for dummies** (11th ed.). Hoboken, NJ: Wiley, John & Sons Incorporated.

Lu, L. (2005). Recommendations for changing pre-service art teachers' negative attitudes toward computer-generated art imagery. In C. Crawford et al. (eds.), **Society for information technology & teacher education international conference** (pp. 2928-2933). Chesapeake, VA: AACE.

Phelps, R. & Maddison, C. (2008). ICT in the secondary visual arts classroom: A study of teachers' values, attitudes and beliefs. **Australasian Journal of Educational Technology, 24**(1), 1-14.

Roland, C. (2007). **The art teacher's guide to the internet: 2nd annual internet survey for art teachers.** University of Florida. Retrieved August 2, 2008, from: http: //www.artjunction.org/atgi/teachers/Internet _survey07.htm

Prensky, M. (March, 2007). **Adopt and Adapt: 21st-century schools need 21st-century technology.** Retrieved August 3, 2008, from: http://www.digitaldivide.net/articles/view.php?ArticleID=786

Rose, T. (2002). **Integrating art and technology: an action research case study in a high school in the united states of america.** Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Texas at Austin: USA.

Thompson, P. & Tabone, J. (2007). In-service art teacher technology instruction: the impact on professional growth. In C. Crawford et al. (eds.), **Society for information technology and teacher education international conference** 2007 (pp. 2692-2695). Chesapeake, VA: AACE.

Wood J. (2004). Open minds and a sense of adventure: How teachers of art & design approach technology. **International Journal of Art & Design Education, 23**(2), 179–191.

Wang, L. (2002). How teachers use computers in instructional practice - four examples in American schools. **International Journal of Art & Design Education, 21**(2), 154–163.

115
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

د. جمال عبد الله أبو زيتون
قسم الإدارة التربوية والأصول
كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

د. جمال عبد الله أبو زيتون
قسم الإدارة التربوية والأصول
كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

الملخص

استهدفت هذه الدراسة تعرف نوع مركز الضبط (الداخلي – الخارجي) ومستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. كما سعت الدراسة إلى تعرف العلاقة الارتباطية بين المتغيرين ومدى تأثير مركز الضبط في الذكاء الانفعالي. وتكونت عينة الدراسة من (٧٩) مفحوصا من طلبة الدراسات العليا في جامعة آل البيت. واستخدم مقياسي روتر للضبط الداخلي –الخارجي، ومقياس عثمان ورزق للذكاء الانفعالي لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن طلبة الدراسات العليا من ذوي مركز الضبط الخارجي، كما أنهم يمتلكون مستوى مرتفعا من الذكاء الانفعالي. كذلك أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد ارتباط بين مركز الضبط (الداخلي – الخارجي)، ودرجة الذكاء الانفعالي وأبعاده. كما أشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مركز الضبط تعزى لمتغير الذكاء الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: مركز الضبط، الذكاء الانفعالي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١١/٨م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٦/١م

Locus of control, and its relationship to emotional intelligence among graduate students in the Faculty of Educational Sciences at Al al - Bayt University

Dr. Jamal A. Abuzaitoun
Faculty of Educational Sciences
Al - albayt University

Abstract

The purpose of this study was to identify the type of and relationship between locus of control and the level of emotional intelligence among graduate students in the Faculty of Educational Sciences at Al albayt University. The sample of the study consisted of (79) graduate students. Locus of Control Scale and Emotional Intelligence Scale were used. The results indicated that the graduate students have external Locus of control. In addition, the results revealed that the students enjoyed high level of emotional intelligence. However, the correlational analysis suggested no correlation between locus of control with emotional intelligence as well as its components. Also, it was found that no significant statistical impact of the locus of control on the emotional intelligence.

Key words: : locus of control, emotional intelligence.

مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت

د. جمال عبد الله أبو زيتون
قسم الإدارة التربوية والأصول
كلية العلوم التربوية – جامعة آل البيت

المقدمة

أصبحت بعض المفاهيم النظرية مثل مركز الضبط (Rotter, 1954, 1966; 1975)، والذكاء الانفعالي (Bar-On, 2006, Goleman, 1995; Mayer, Caruso & Salovey, 2000) من المفاهيم النظرية التي تلقى اهتماما كبيرا من قبل الباحثين في الدراسات النفسية والتربوية؛ لأنها تؤدي دورا مميزا في تصميم البرامج النفسية والتربوية وتطبيقها. وبشكل خاص، في التطبيقات الإرشادية، والعلاجية في مجالات الشخصية، والصحة النفسية (Packman et al., 2009, Levenson, 1973).

وقد طورت نظرية مركز الضبط من قبل جوليان روتر (Rotter, 1954)، ومنذ ذلك الحين أصبحت بعدا مهما في دراسات الشخصية، لأنها تعد من متغيراتها التي تهتم بالمعتقدات التي يحملها الفرد بخصوص أيَ العوامل التي تتحكم بالنتائج المهمة في حياته. وقد اشتق روتر (Rotter, 1954) هذه النظرية من نظرية التعلم الاجتماعي «Social Learning» وهي النظرية التي تحاول أن تجمع بين نظريتين مختلفتين هما :النظرية السلوكية من ناحية، والنظريات المعرفية من الناحية الأخرى.

ويمكن تعريف مركز الضبط Locus of control بأنه: «الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم يعتمد على سلوكه هو وخصائصه، في مقابل الدرجة التي يدرك عندها الفرد أن المكافأة أو التدعيم محكومة بقوى خارجية ،أو ربما تحدث مستقلة عن سلوكه. أي بمعنى آخر أن مركز الضبط هو مدى إدراك الفرد لوجود علاقة سببية بين سلوكه، وبين ما ينتج عن هذا السلوك من مكافأة أو تدعيم» (Rotter, 1966) وبناء على ما سبق، يمكن القول بأن مركز الضبط يشير إلى معتقدات الشخص واتجاهاته حول أسباب النتائج الجيدة أو السيئة في حياته، في مجالات الحياة المختلفة مثل الصحة أو التحصيل الأكاديمي وغيرها .فالأفراد الذين لديهم ضبط داخلي عالٍ يعتقدون بأن الأحداث تكون نتيجة لسلوكهم وأعمالهم

الخاصة. ومن ثمّ يمكن الافتراض أن مدى إدراك أو اعتقاد الأفراد بان لديهم ضبطا على البيئة يؤثر في دوافعهم للإنجاز أو العمل. و بما أن أصحاب الضبط الداخلي يدركون أن لديهم سيطرة أكبر على البيئة من أصحاب الضبط الخارجي، فمن المتوقع أن يظهروا دافعية أكبر للانجاز (أبوناهية،١٩٩٤) أما أصحاب الضبط الخارجي فيعتقدون أنهم تحت رحمة الظروف وغير قادرين على السيطرة أو التحكم بالأحداث التي تمر بهم (الأحمد،١٩٩٩) لذلك فهم يعزون الأخطاء إلى العمل الشاق للغاية، لأنه ليس بإمكانهم أن يفعلوا شيئا، لذلك يميلون إلى اختيار التحديات الأسهل، ويستسلمون سريعا ويصبح لديهم إحساسٌ بالعجز، وعدم قدرة على تبادل العواطف مع الآخرين والانسجام معهم. كما أن أداءهم الدراسي ضعيف، لأنهم يعتمدون على مساعدة الآخرين، مما يجعلهم أكثر شعورا بالضعف، والعجز وأكثر يأسا، وأقل ثقة بالنفس، ولا يشعرون بتحمل المسئولية (المصدر، ٢٠٠٨) لذلك يمكن القول بأنهم يعزون العلاقات السببية في نجاحهم ،أو فشلهم إلى مصادر خارجية مثل الحظ، والصدفة ،والقدر، وكراهية المعلم، وغير ذلك من الأسباب غير المنطقية.

أما بالنسبة للذكاء الانفعالي فيعد من الموضوعات الجذابة لدى علماء النفس والتربية إذ تبرز أهميته من خلال زيادة قوة تأثير الانفعالات في حياة الإنسان على حساب الذكاء المقيس باختبارات الذكاء التقليدية التي لا تعطى صورة متكاملة عن سلوك الفرد، بما لا يمكننا من التنبؤ بنجاح الفرد في المستقبل وفى حياته بصفة عامة. ويعزز ما سبق ما أكد عليه المصدر (٢٠٠٨) والذي مفاده بأن الذكاء العام وحده لا يضمن نجاح الفرد، وتفوقه، وإنما يحتاج الفرد إلى الذكاء الانفعالي الذي يعد مفتاح النجاح في مجالات الحياة المختلفة.

أما من حيث تعريف الذكاء الانفعالي فيعد تعريف جولمان (Goleman, 1995) من أشهر التعريفات حيث ينص على أنه:اتحاد مجموعة من العوامل التي تسمح للفرد بأن يشعر، ويقوم بالأعمال بدافعية، وينظم مزاجه، ويسيطر على اندفاعه، ويواجه الإحباط بإصرار، مما يسمح له بالنجاح في الحياة اليومية كذلك عرفه ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997) بأنه: قدرة الفرد على إدراك انفعالاته للوصول إلى تعميمها مما يساعده على التفكير، وفهم انفعالات الآخرين، مما يؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو العقلي المتعلق بتلك الانفعالات. كما عرفه(عثمان ورزق، ٢٠٠١)، بأنه: «القدرة على الانتباه ،والإدراك الجيد للانفعالات، والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح وتنظيمها، وفقا لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية اجتماعية إيجابية تساعد الفرد على الرقي العقلي الانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة».

كذلك أشار لامانا (Lamanna, 2000) إلى أن الذكاء الانفعالي يمثل قدرة الفرد على

تحديد انفعالاته الخاصة، والقدرة على إدراك وتفسير الاستجابات الانفعالية للآخرين، والقدرة على استخدام المعرفة لإنجاز التفكير والعلاج ،والقدرة على تدعيم النمو المعرفي والانفعالي.

أما بالنسبة لأبعاد الذكاء الانفعالي فقد اختلف فيها المنظرون فعلى سبيل المثال أشار جولمان (Goleman, 1995) إلى خمسة أبعاد هي :الوعي بالذات، وتنظيم الذات، والدافعية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية. أما بالنسبة لماير وسالوفي وكارزو (Mayer, Salovey, & Caruso, 2000) فقد أشاروا إلى أربعة أبعاد للذكاء الانفعالي هي: إدراك الانفعالات والتعبير عنها وتقييمها. واعتبار الانفعالات كوسيلة تيسر التفكير، أي القدرة على توليد واستخدام الانفعالات والإحساس بها. وفهم الانفعالات، وتحليلها، وتوظيفها. والتنظيم التأملي للانفعالات وتعزيزها. أما بالنسبة لعثمان ورزق (٢٠٠١) فتوصلا إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من خمسة أبعاد هي: المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف والتواصل. ويستنتج الباحث مما سبق، أن هناك تشابها في الأساس النظري الذي انطلق منه الباحثون السابقون في تحديد أبعاد الذكاء الانفعالي. فكلهم اعتبروا فهم الانفعالات الذاتية وتنظيمها، وإدارتها ،وفهم انفعالات الآخرين أبعادا رئيسية في الذكاء الانفعالي.

أما من حيث العلاقة بين مركز الضبط، والانفعالات فيؤكد بيرنت (Perent, 1996) على إنّ الانفعالات ترتبط بدرجه كبيرة بالصحة النفسية والعقلية ورضا الفرد عن ذاته، حيث أن استغلال وعي الشخص بانفعالاته في الاتصال بالآخرين، وفهم ردود أفعالهم هو أساس للتعاطف، والتعامل الاجتماعي. ويمكن الافتراض بناء على ما سبق، واستنادا للأساس النظري لكلا المفهومين بأن هناك علاقة ما بين مركز الضبط، والذكاء الانفعالي، فعلى سبيل المثال؛ يشير مركز الضبط إلى معتقدات الشخص، واتجاهاته حول أسباب النتائج الجيدة أو السيئة في حياته، وهذا يتأثر بالانفعالات بشكل كبير، حيث إنّ الذكاء الانفعالي يجعل الفرد يتحكم في انفعالاته و يتخذ قرارات صائبة في حياته تكون منسجمة مع معتقداته، واتجاهاته وهذا قد يجعله متفائلا ويستطيع مواجهة المشكلات والتحديات اليومية.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت دراسة مركز الضبط لدى فئة مشابهة لعينة الدراسة الحالية دراسة دروزة (٢٠٠٧) التي هدفت إلى تعرف نوع مركز الضبط لدى طلبة الماجستير في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. كذلك هدفت إلى تعرف العلاقة بينه وبين عدد من المتغيرات المستقلة هي: الجنس، والحالة الاجتماعية، والمهنة، وتحصيلهم الأكاديمي على مستوى البكالوريوس، والماجستير، وتخصصهم في برنامج الماجستير. حيث طبقت الباحثة

مقياس مركز الضبط لروتر (Rotter, 1966). وتكونت العينة من (٥١) من طلبة الماجستير الذين كانوا يدرسون في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. وأشارت النتائج إلى أن طلبة الماجستير يميلون إلى الانضباط الداخلي أكثر من الانضباط الخارجي، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في مركز الضبط تعزى للجنس، أو الحالة الاجتماعية، أو المهنة، أو التحصيل.

ومن الدراسات الأخرى التي تضمنت عينتها طلبة الدراسات العليا بالإضافة لطلبة البكالوريوس دراسة بني خالد (٢٠٠٩) التي هدفت إلى دراسة العلاقة بين مركز الضبط ومستوى التحصيل الأكاديمي، والجنس، والمستوى الدراسي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في درجتي البكالوريوس والدراسات العليا. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالباً وطالبة، وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة من ذوي مركز الضبط الخارجي خصوصا طلبة الدراسات العليا. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط والتحصيل الأكاديمي حسب الجنس، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضاً عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط (داخلي، خارجي) وكل من مستوى التحصيل الأكاديمي (مرتفع، متدنٍ)، أو الجنس (ذكر، أنثى)، أو المستوى الدراسي (بكالوريوس، دراسات عليا).

وفي ما يخص العلاقة بين مركز الضبط، والذكاء الانفعالي، فقد لاحظ الباحث ندرة في الدارسات التي تناولت هذه العلاقة لدى الطلبة الجامعيين، والتي تضمنت دراسة المصدر (٢٠٠٨) التي استهدفت دراسة العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومتغيرات مركز الضبط، وتقدير الذات، والخجل. وبلغ حجم العينة (٢١٩) طالبًا وطالبة من طلاب المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة الأزهر بغزة. وأشارت النتائج إلى أن متوسط الذكاء الوجداني مرتفع عند طلاب كلية التربية في جامعة الأزهر وأظهرت فروقًا إحصائية دالة للذكاء الوجداني في الخجل وتقدير الذات. كما بينت النتائج أنّ ذوي الذكاء الوجداني المرتفع كان لديهم مركز ضبط داخلي. كما أشارت النتائج في ما يخص مركز الضبط إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي في مركز الضبط والخجل. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا للذكاء الانفعالي على كل من مركز الضبط وتقدير الذات والخجل.

كذلك قام سرور (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى التباين في مواجهة الضغوط بتباين متغيرات الذكاء الوجداني (مرتفع، منخفض) ومركز الضبط والنوع. وقد بلغ حجم عينة الدراسة الكلية (٥٢٦) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين الطلاب ذوي مستويات الذكاء الوجداني المختلفة في مهارات مواجهة الضغوط، كما تبين أن دلالة الفروق لصالح الطلاب ذوي مستوى الذكاء الوجداني المرتفع. كما اتضح وجود تفاعل ثنائي ذي أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع في مهارات مواجهة الضغوط، في حين لم يتضح وجود أثر دال إحصائيا بين مستويات الذكاء الوجداني والنوع في مهارات مواجهة الضغوط. كما اتضح عدم وجود تأثير تفاعلي دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الوجداني ومركز الضبط والنوع في مهارات المواجهة.

كما قام ليندلي (Lindely, 2001) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الذكاء الوجداني وبعض متغيرات الشخصية من بينها مركز الضبط. وتكونت عينة الدراسة من ٣١٦ طالبا وطالبة (١٠٥ طالبا، ٢١١ طالبة) من طلبة جامعة ولاية أيوا في أمريكا وطلبة التعليم العام في هذه الولاية. وفي ما يخص مركز الضبط أشارت النتائج إلى وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ومركز الضبط الداخلي. ومن الدراسات الأخرى في هذا المجال دراسة جونسون وبيتي وهولدسورث (Johnson, Batey & Holdsworth, 2001) التي هدفت إلى فحص دور مركز الضبط والذكاء الانفعالي كمتغيرات وسيطية بين سمات الشخصية الخمس الرئيسة، التي تتكون من: «الانبساطية، والعصابية، وكفاية الذات، وتقدير الذات، والتفاؤل، والقدرة على التكيف»، والصحة العامة. وتكونت العينة من (٣٢٨) طالبا جامعيا (١٦٠ذكور، ١٦٨ اناث) من طلبة كلية الإعمال في مدينة مانشستر، وجامعة مانشستر. وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيا للذكاء الانفعالي ومركز الضبط في سمات (الانبساطية) وكفاءة الذات، وتقدير الذات، والتفاؤل، والتكيف، في حين وجدت علاقة سالبة دالة مع سمة العصابية.

كما أجرى سنج (Singh, 2006) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط والفاعلية الذاتية لدى أخصائي العمل الاجتماعي في جنوب أفريقيا. وتكونت العينة من (١٧٨) مفحوصا. وأشارت النتائج إلى أن الذكاء الانفعالي، ومركز الضبط الداخلي ارتبطا بشكل إيجابي مع الفاعلية الذاتية. كما ارتبطت الفاعلية الذاتية بشكل سلبي مع مركز الضبط الخارجي.

كذلك أجرى مورفي (Murphy, 2006) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين مركز الضبط والذكاء الانفعالي والرضا عن الحياة. وتكونت العينة من (٢٠٠) طالب من طلبة كلية المجتمع المركزية في فلوريلدا. وأشارت النتائج إلى عدم وجود ارتباط بين مركز الضبط، والذكاء الانفعالي. أما بوسو (Busso, 2003) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد العلاقة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الخارجي، والأداء والرضا عن العمل. وتكونت العينة من

(٩٩) مفحوصا من العاملين في شركة مكسيكية لتوزيع الأغذية، وفي مؤسسة صحية ومن طلبة الجامعة في سان دييغو في جنوب ولاية كالفورنيا. وأشارت النتائج إلى وجود ارتباط سلبي بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الخارجي.

ومن خلال تحليل واستعراض نتائج الدراسات السابقة، يتبين أن دراسة المصدر (٢٠٠٨) أشارت إلى أن متوسط الذكاء الوجداني مرتفع عند طلاب كلية التربية في جامعة الأزهر، وأنّ الطلبة ذوي الذكاء الوجداني المرتفع كان لديهم مركز ضبط داخلي. في حين أشارت دراسة سرور (٢٠٠٣) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستوى الذكاء الوجداني، ومركز الضبط والنوع على مهارات المواجهة. في حين أشارت دراسة جونسون وبيتي وهولدسورث (Johnson, Batey & Holdsworth, 2001) إلى وجود أثر دال إحصائيا للذكاء الانفعالي، ومركز الضبط في بعض سمات الشخصية والصحة العامة. كما أشارت دراسة سنج (Singh, 2006) إلى أن الذكاء الانفعالي، ومركز الضبط الداخلي ارتبطا بشكل إيجابي مع الفاعلية الذاتية، كما ارتبطت الفاعلية بشكل سلبي مع مركز الضبط الخارجي. أما دراسة مورفي (Murphy, 2006) فأشارت إلى عدم وجود ارتباط بين مركز الضبط، والذكاء الانفعالي. أما دراسة بوسو (Busso, 2003) فقد أشارت إلى وجود ارتباط سلبي دال إحصائيا بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الخارجي.

أما الدراسة الحالية فقد استهدفت دراسة مركز الضبط (الداخلي–الخارجي)، وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى طلبة الماجستير الملتحقين بكلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وذلك للاستفادة من تطبيقات مركز الضبط (الداخلي–الخارجي)، والذكاء الانفعالي والعلاقة بينهما في البيئة الأردنية، وبشكل خاص في التطبيقات الإرشادية، والعلاجية والتربوية الأخرى لدى الطلبة الجامعيين.

مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة في محاولة التعرف إلى العلاقة بين مركز الضبط (الداخلي– الخارجي) والذكاء الانفعالي بأبعاده المختلفة، لدى طلبة الدراسات العليا في مرحلة الماجستير. مما قد يسهم في تصميم قاعدة بيانات حول هذه المتغيرات وعلاقة بعضها ببعض، وهذا بدوره قد يسمح بتوظيف هذه البيانات في تطوير برامج إرشادية، وعلاجية، وتدريبية، تأخذ بعين الاعتبار نتائج الدراسات التي أجريت حول مركز الضبط، وعلاقته بالذكاء الانفعالي. ومن ثمَّ العمل على تطوير مهارات الأفراد وبشكل خاص تنمية القدرة على الضبط الداخلي وتنمية المهارات الانفعالية التي يظهر فيها الطلبة ضعفا واضحا، والتي قد يحتاجونها للنجاح

في حياتهم في مختلف المجالات. ومن خلال إخضاع الطلبة من ذوي الضبط الخارجي إلى برامج تدريبية تعمل على رفع مستوى ضبطهم الداخلي.

كما تبرز مشكلة الدراسة أيضا من خلال ندرة الدراسات العربية– التي حاولت معرفة العلاقة بين مركز الضبط (الداخلي– الخارجي) والذكاء الانفعالي وبشكل خاص لدى طلبة الدراسات العليا حيث إنّ مثل هذه المتغيرات تؤدي دورا مهما في أدائهم المستقبلي، ويمكن أن تستفيد منها مؤسسات التعليم العالي.

أهداف الدراسة

١– التعرف إلى نوع الضبط (الداخلي – الخارجي) لدى طلبة الدراسات العليا، في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

٢– التعرف إلى مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

٣– التعرف إلى درجة الارتباط بين درجة مركز الضبط الداخلي – الخارجي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت.

٤– التعرف إلى الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا التي تعزى لمركز الضبط الداخلي – الخارجي.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١– ما نوع الضبط (الداخلي– الخارجي) لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت ؟

٢–ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت ؟

٣–هل توجد ارتباطات ذات دلالة بين درجة مركز الضبط الداخلي– الخارجي و الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟

٤–هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي تعزى لمركز الضبط (الداخلي– الخارجي)؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية البحث الحالي من خلال دراسته للعلاقة بين مركز الضبط والذكاء الانفعالي

لدى طلبة الدراسات العليا، للنظر في مدى إمكانية الاستفادة من تطبيقات هذين المتغيرين في البيئة العربية وبشكل خاص البيئة الأردنية في المجالات التربوية، والإرشادية، والعلاجية الخاصة بهؤلاء الطلبة؛ حيث إنّ معرفة نوع مركز الضبط، ومستوى الذكاء الانفعالي قد يساعد الجامعات على تصميم برامج تعمل على تنمية الثقة بالنفس، والاستقلا لدى الطلبة مما يشكل لديهم ضبطا داخليا، كذلك أن تعمل هذه البرامج على تنمية مهارات الذكاء الانفعالي، وهذا بدوره قد يسهم في التغلب على الضغوط النفسية والتحديات الانفعالية الناجمة عن تحديات الدراسة ومشكلاتها، والتي قد تؤثر في صحتهم النفسية وإنجازاتهم.
وعلى وجه التحديد يمكن إيجاز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:
أولا: على المستوى العلمي قد تسهم نتائج مثل هذا النوع من الدراسات في تراكم المعرفة حول هذه المتغيرات في الوطن العربي، وخاصة في الأردن.
ثانيا: على المستوى العملي قد تساعد نتائج هذا البحث أعضاء الهيئة التدريسية والعاملين في مجال الإرشاد للطلبة الجامعيين، والأخصائيين النفسيين، وغيرهم من المعنيين بالسلوك الإنساني في التربية الخاصة والتوجيه والإرشاد النفسي داخل وخارج المؤسسات التعليمية و المجتمعية المختلفة في فهم سلوك الطلبة والتنبؤ به وضبطه.
ثالثا: يوجد القليل من الدراسات والأبحاث العربية والأردنية، التي تناولت دراسة مركز الضبط وعلاقته بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين وبشكل خاص على مستوى الدراسات العليا، لذلك فهناك حاجة للمزيد من المعلومات التي قد تكون مهمة في فهم وتفسير مركز الضبط والذكاء الانفعالي، والنمو الانفعالي، والخصائص النفسية والانفعالية لدى هؤلاء الطلبة بمثل هذه البرامج.
رابعا: تحاول هذه الدراسة التعرف إلى العلاقة بين مركز الضبط و الذكاء الانفعالي، مما قد يسهم في تصميم برامج تربوية ونفسية تعمل على تنمية مركز الضبط الداخلي، والمهارات الانفعالية مما قد يسهم في تحقيق الصحة النفسية والتكيف النفسي، والانفعالي، والاجتماعي، لدى الطلبة الجامعيين ولا سيما في برامج الدراسات العليا، حيث يتعرض الطلبة للضغوط النفسية نتيجة لكثرة التعيينات والمتطلبات الدراسية، وبشكل خاص لدى الطلبة الذين يعملون ويدرسون في آن واحد.

محددات الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا الملتحقين ببرامج الماجستير في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت في الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩ لذلك تتحدد

إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة تبعاً لنوعية الخصائص الديموغرافية والاجتماعية والنفسية الخاصة بهؤلاء الطلبة. وتبعاً لنوعية وخصائص أدوات الدراسة ومقاييسها المستخدمة.

مصطلحات الدراسة

مركز الضبط: يقصد به مسؤولية الفرد عن نتائج سلوكه سواء كانت إيجابية أم سلبية، ويقاس إجرائيا في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس مركز الضبط المطور والمعدل للبيئة الأردنية من قبل برهوم (١٩٧٩) والذي تتراوح درجاته ما بين (٠-٢٣)، إذ يعدّ الفرد ذا مركز ضبط داخلي إذا تراوحت الدرجات ما بين (٠-٩)، في حين يعدّ ذا ضبط خارجي إذا تراوحت الدرجات ما بين (١٠-٢٣).

الذكاء الانفعالي: مجموعة من المهارات الانفعالية، والاجتماعية: تشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، وتنظيم الانفعالات، والتعاطف والتواصل، وتقاس إجرائيا في هذه الدراسة بمقياس الذكاء الانفعالي الذي أعده عثمان ورزق وتم تكييفه للبيئة الأردنية.

طلبة الدراسات العليا: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج الماجستير بكلية العلوم التربوية، في جامعة آل البيت والذين يتم اختيارهم وفق الشروط التي تحددها الجامعة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة

استخدم في هذا البحث أسلوب البحث الوصفي من خلال فروعه الآتية: فقد استخدم المسح لمعرفة نوع مركز الضبط ودرجة الذكاء الانفعالي. والارتباط عند دراسة العلاقة بين مركز الضبط ودرجة الذكاء الانفعالي. والسببي المقارن لدراسة الفروق الموجودة بين مجموعتي الضبط الداخلي والخارجي في الذكاء الانفعالي.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة برامج الماجستير في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، المسجلين في الفصل الصيفي من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩، والمتخصصين في (ماجستير الإدارة التربوية، وماجستير المناهج العامة)، والبالغ عددهم (١٠٥) طلاب.

عينة الدراسة

تم توزيع (١٠٠) نسخة من كل من مقياسي مركز الضبط، والذكاء الانفعالي على طلبة

الدراسات العليا الملتحقين بكلية العلوم التربوية والمسجلين في الفصل الصيفي الذين تم اختيارهم بطريقة مقصودة. حيث أجاب عن المقاييس ٧٩طالبا وطالبة فقط وبلغت نسبة الإجابة ٧٩٪، لذلك اعتبر المفحوصون الذين أجابوا عن المقاييس عينة للدراسة. ويوضح الجدول (١) توزيع أفراد الدراسة حسب التخصص (ماجستير إدارة تربوية، وماجستير مناهج عامة) والجنس (الذكور، الإناث):

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد الدراسة حسب التخصص والجنس

		التخصص		المجموع
		ماجستير إدارة تربوية	ماجستير مناهج عامة	
الجنس	الذكور	١٠	٢٠	٣٠
	الإناث	١٣	٣٦	٤٩
المجموع		٢٣	٥٦	٧٩

أدوات الدراسة

أولا: مقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي:

قام الباحث باستخدام مقياس روتر (Rotter, 1966) للضبط (الداخلي- الخارجي)، الذي قام بتعريبه، وتقنينه ليتناسب مع البيئة الأردنية برهوم (١٩٧٩). ويتكون المقياس من (٢٩) زوجا من الفقرات يعبر (٢٣) زوجا منها عن الاتجاهات داخلية – خارجية، و(٦) أزواج منها وضعت للتمويه على المستجيب للمقياس لجعل الغرض من المقياس غامضا. وتكون الإجابة عن فقرات المقياس بوضع إشارة (√) أمام العبارة التي يعتقد المفحوص أنها تنطبق عليه أكثر من الأخرى. وتعطى الدرجة (١) إذا كانت الفقرة تشير إلى الاتجاه الخارجي. وتعطى الدرجة (٠) إذا كانت الفقرة تشير إلى الاتجاه الداخلي.

ويصنف المستجيبون على هذا المقياس إلى فئتين، الأولى ذوي مركز الضبط الداخلي،وهم الذين يحصلون على الدرجات من (٠–٩)، والفئة الثانية ذوي مركز الضبط الخارجي وهم الذين يحصلون على الدرجات من (١٠–٢٣)، وقد طبق المقياس بصورته المعربة على عينة من طلبة الجامعة الأردنية (برهوم، ١٩٧٩).

وتصنف فقرات المقياس إلى ثلاث مجموعات هي:

ا– الفقرات التي تشير إلى مركز الضبط الداخلي، وهي: (٣، ٤، ٥، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ٢٢، ٢٦، ٢٨).

ب– الفقرات التي تشير إلى مركز الضبط الخارجي، وهي: (٢، ٦، ٧، ٩، ١٦، ١٧، ١٨،

٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٣، ٢٩).

ج– الفقرات التي تستخدم للتمويه وهي: (١، ٨، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٧) وهي فقرات حيادية للتمويه، ويتم إهمالها في التصحيح، وتتراوح الدرجات على المقياس من الدرجة (٠) في حال قبول الفرد جميع العبارات التي تشير إلى مركز الضبط الداخلي، والدرجة (٢٣) في حال قبول الفرد جميع العبارات التي تشير إلى مركز الضبط الخارجي (المومني، ١٩٩٨).

صدق مقياس (الصورة الأصلية):

قام روتر (Rotter, 1966) بإجراء تحليل عاملي للبيانات المتجمعة من تطبيق هذا المقياس على (٤٠٠) فرد (٢٠٠ ذكور، ٢٠٠ إناث) وقد أظهرت نتائج التحليل العاملي أن نسبة كبيرة من التباين قد تجمعت في عامل واحد، وأن عدة عوامل منفصلة كونتها فقرات قليلة قد فسر كل منها قدرا يسيرا من التباين، وهذه العوامل الإضافية لم تكن بدرجة من الثبات تخولها بتكوين مقاييس فرعية ضمن المقياس الكلي، كذلك فقد تم إجراء تحليل تمييزي للبيانات المتجمعة من تطبيق المقياس على مجموعات مختلفة في مستوى التكيف، وقد استطاع المقياس أن يميز بين هذه المجموعات مما يؤكد انسجام المقياس مع البناء النظري الذي انطلق منه.

ثبات المقياس (الصورة الأصلية):

استخرجت دلالات ثبات المقياس من خلال القيام بعدة دراسات، ففي دراسة تألفت عينتها من (١٠٠) فرد (٥٠ ذكور، و٥٠ إناث)، بلغت معاملات الارتباط المستخرجة بالطريقة النصفية والمصححة بمعادلة سبيرمان براون، للذكور (٠,٦٥) وللإناث (٠,٩٧) ولكامل العينة (٠,٧٣) وقد بلغت معاملات الارتباط المستخرجة حسب معادلة كوردرتشاردسون. (٢١) لنفس العينة، للذكور (٠,٧٠) وللإناث (٠,٧٦) ولكامل العينة (٠,٧٣)، وقد تراوحت معاملات الارتباط بطريقة الإعادة على عينات مختلفة بين (٠,٥٥–٠,٧٨).

صدق المقياس (الصورة المعربة):

لأجل التحقق من صدق المفهوم قام برهوم (١٩٧٩) بتوزيع المقياس على مجموعة من المحكمين للحكم على اتجاه كل فقرة من فقرات المقياس فيما إذا كانت داخلية وخارجية، وقد اتفق المحكمون على اتجاه الفقرات المعربة.

ثبات المقياس (الصورة المعربة):

ومن أجل التحقق من ثبات المقياس قام برهوم (١٩٧٩) باستخراج معامل الثبات بالإعادة عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة مكونة من (٥٠) طالباً وطالبة يمثلون مختلف كليات الجامعة الأردنية بعد فترة أسبوع من التطبيق، وقد بلغ معامل الثبات بالإعادة (٠,٧٨).

ثانيا: مقياس الذكاء الانفعالي

قام الباحث في الدراسة الحالية باستخدام مقياس الذكاء الانفعالي، الذي أعده عثمان ورزق (٢٠٠١) حيث أعاد تكييفه وتطويره على البيئة الأردنية، ويقيس المقياس الذكاء الانفعالي من خلال ٥٨ فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة الآتية:

١- إدارة الانفعالات، ويتكون هذا البعد من الفقرات الآتية: (٤، ٦، ٩، ١١، ١٢، ١٣، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٦، ٣١، ٥٠، ٥٦).

٢- التعاطف، ويتكون هذا البعد من الفقرات الآتية:(٢٣، ٣٤، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٥٤، ٥٥، ٥٧).

٣- تنظيم الانفعالات، ويتكون هذا البعد من الفقرات الآتية: (١٥، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٥٨).

٤- المعرفة الانفعالية، ويتكون هذا البعد من الفقرات الآتية: (١، ٢، ٣، ٥، ٧، ٨، ١٠، ١٤،٤٩، ٥١).

٥- التواصل الاجتماعي، ويتكون هذا البعد من الفقرات الآتية: (٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٥٢).

ويجيب المشاركون في الدراسة عن الفقرات وفق مدرج ليكرت خماسي كآلاتي «يحدث دائما، يحدث عادة، يحدث أحيانا، و يحدث نادرا، ولا يحدث أبدا. وبالقيم الآتية على التوالي: (٥، ٤، ٣،٢، ١). وتتراوح الدرجات على هذا المقياس من ٥٨-٢٩٠درجة.

وفي هذه الدراسة تم تحويل درجات التقدير التي ستستخدم كمعيار الحكم إلى ثلاثة مستويات هي: منخفضة، ومتوسطة، ومرتفعة وفقا للمعادلة التالية:

طول الفئة = الحد الأعلى للبدائل- الحد الأدنى للبدائل/ عدد المستويات

طول الفئة = ٥-١ /٣= ١,٣٣

ولتحديد مستوى الذكاء الانفعالي المنخفض تم استخدام المعادلة الآتية:

مستوى الذكاء الانفعالي المنخفض= طول الفئة + الحد الأدنى للبدائل

١,٣٣ + ١= ٢,٣٣

أما تحديد مستوى الذكاء الانفعالي المتوسط فقد تم باستخدام المعادلة الآتية

مستوى الذكاء الانفعالي المتوسط = مستوى الذكاء الانفعالي المنخفض + طول الفئة

٢,٣٤+ ١,٣٣ = ٣,٦٧

ولتحديد مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع تم استخدام المعادلة الآتية:

مستوى الذكاء الانفعالي المرتفع = مستوى الذكاء الانفعالي المتوسط + طول الفئة

٥ = ١,٣٣ + ٣,٦٨

وبذلك تكون المستويات الثلاثة على النحو الآتي:

١- عُدّت المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (١) و(٢,٣٣) كمؤشر على درجة امتلاك منخفضة للذكاء الانفعالي.

٢- عُدّت المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٢,٣٤) و(٣,٦٧٧) كمؤشر على درجة امتلاك متوسطة للذكاء الانفعالي.

٣- عُدّت المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٣,٦٨) و(٥) كمؤشر على درجة امتلاك مرتفعة للذكاء الانفعالي.

دلالات صدق المقياس في صورته الأصلية والمستخرجة في البيئة المصرية

استخدم عثمان ورزق (٢٠٠١) عدة أساليب لاستخراج صدق المقياس أهمها ما يأتي:

أ-صدق المحتوى: حيث تم فحص صدق المحتوى أو الصدق التكويني من جانب محكمي المقياس، ومن خلال صياغة فقراته من مقاييس أخرى والتراث السيكولوجي لمفهوم الذكاء الانفعالي.

ب-صدق الفقرات: أي قدرة الفقرات على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الدرجة على المقياس (الارباعي الأعلى والارباعي الأدنى)، وذلك بحساب التباين بين الأعلى من ٢٥٪ والأقل من من عينة الدراسة، لكل مفردة من مفردات مقياس الذكاء الانفعالي. حيث اتضح صدق المفردات من خلال قدرة المفردة على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي كما يعكسه الأداء الكلي على المقياس.

ج- الصدق العاملي: حيث تم حساب الصدق العاملي لمصفوفة معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها مع بعض وارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس. وذلك كما يوضحه الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
قيم معاملات الصدق العاملي لأبعاد المقياس والدرجة الكلية

العامل	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي
إدارة الانفعالات	-				
التعاطف	٠,٢٣٧**				
تنظيم الانفعالات	٠,٥٥٢**	٠,١٧٠*			
المعرفة الانفعالية	٠,٢٢٢**	٠,٢٦٣**	٠,١٨٠**		
التواصل الاجتماعي	٠,٣٥٢**	٠,٥٥٤**	٠,٣٩٦**	٠,٢٤٩**	
الدرجة الكلية	٠,٧٤٢**	٠,٦٦٤**	٠,٦٦٤**	٠,٤٨٢**	٠,٧٤٢**

* القيمة دالة عند مستوى α=٠,٠٥، ** القيمة دالة عند مستوى α=٠,٠١

دلالات صدق المقياس للبيئة الأردنية

صدق المحتوى

قام الباحث بالتحقق من صدق المحتوى حيث تم عرض المقياس على لجنة من المحكمين المتخصصين في علم النفس التربوي والقياس والإرشاد والصحة النفسية في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت، وذلك للحكم على مدى ملاءمة فقراته لمستوى الفئة العمرية المستهدفة، ومدى وضوح لغته وملاءمتها للبيئة الأردنية، ومدى تمثيلها للبعد لذي تقيسه، حيث كانت آراء المحكمين إيجابية لذلك لم يجر أي تعديل على فقرات المقياس. وقد عدّالباحث هذه الإجراءات دليلاً على صدق المحتوى.

صدق البناء

كذلك قام الباحث في الدراسية الحالية بحساب صدق البناء من خلال استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي، وبين الأداء على أبعاده، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي وبين الأداء على أبعاده

	الأداء الكلي	إدارة الانفعالات	التعاطف	تنظيم الانفعالات	المعرفة الانفعالية	التواصل الاجتماعي
الأداء الكلي	١	٠,٨٧*	٠,٨١*	٠,٨٣*	٠,٦٧*	٠,٨٥*
إدارة الانفعالات		١	٠,٥٠*	٠,٧٦*	٠,٦٠*	٠,٦٣*
التعاطف			١	٠,٥٢*	٠,٤٦*	٠,٨٠*
تنظيم الانفعالات				١	٠,٤٠*	٠,٥٩*
المعرفة الانفعالية					١	٠,٥٠*
التواصل الاجتماعي						١

* دالة عند مستوى α = ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأداء عينة الدراسة على المقياس وبين الأداء على أبعادها دالة عند مستوى (α= ٠,٠١) وهذا يعني توافر صدق البناء لأداة الدراسة.

دلالات ثبات المقياس في صورته الأصلية والمستخرجة للبيئة المصرية

طريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

تحقق عثمان ورزق (٢٠٠١) من ثبات المقياس بأبعاده الخمسة بطريقة الاتساق الداخلي (ألفا

كرونباخ)، وذلك من خلال درجات عينة دراستهما، وذلك ما يوضحه الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية بطريقة الاتساق الداخلي

	العوامل	معامل الثبات
١	إدارة الانفعالات	٠,٥٥*
٢	التعاطف	٠,٧٧*
٣	تنظيم الانفعالات	٠,٦٤*
٤	المعرفة الانفعالية	٠,٤٩*
٥	التواصل الاجتماعي	٠,٥٨*
٦	الدرجة الكلية	٠,٨١*

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم الثبات دالة مما يعطى الثقة لاستخدام المقياس في تقدير الذكاء لدى الأفراد.

دلالات ثبات المقياس للبيئة الأردنية

لاستخراج ثبات المقياس للبيئة الأردنية تم حساب الثبات بطريقتين هما:

طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ)

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) للدرجة الكلية والأبعاد والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
قيم معاملات الثبات لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي والدرجة الكلية بطريقة الاتساق الداخلي

	العوامل	معامل الثبات
١	إدارة الانفعالات	٠,٧٥*
٢	التعاطف	٠,٨٤*
٣	تنظيم الانفعالات	٠,٧٨*
٤	المعرفة الانفعالية	٠,٤٩٧*
٥	التواصل الاجتماعي	٠,٧٦*
٦	الدرجة الكلية	٠,٩٢*

* دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١

ويتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم الثبات دالة إحصائيا عند مستوى α= ٠,٠١ مما يعني أن الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده يتمتعان بالثبات.

الطريقة النصفية

كذلك تم حساب الثبات بالطريقة النصفية (half-Spilt) حيث بلغ الثبات (٠,٨٨)، وهكذا تبين معاملات الثبات السابقة دلالات ثبات مقبولة لاستخدام المقياس في تقدير الذكاء الانفعالي لدى الأفراد في هذه الدارسة.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة تم تطبيق المقياسين على أفراد الدراسة من خلال توزيع نسخ المقياسين على الطلبة في بداية المحاضرات بالتنسيق مع أستاتذتهم، والطلب منهم إرجاعها للباحث بعد الإجابة عنها، وبعد جمع المقاييس تم تفريغها ثم معالجتها إحصائياً، وتفريغ النتائج في الجداول لمناقشتها.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات والنسب المئوية، وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجات على مقياس مركز الضبط، والذكاء الانفعالي، وأخيرا تم استخدام اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤال الرابع.

عرض النتائج ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول، الذي نصَّ على: «ما مستوى درجة الضبط الداخلي– الخارجي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟». تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للدرجة الكلية في مركز الضبط الداخلي – الخارجي. والجدول رقم (٦) يبين ذلك.

الجدول رقم (٦)

	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مركز الضبط الداخلي – الخارجي	١٢,٦٤	٣,٧٤

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسط الدرجة الكلية في مركز الضبط بلغ ١٢,٦٤، ويمكن القول حسب معيار التصحيح في مقياس مركز الضبط المستخدم في الدراسة والذي مفاده أن ذوي مركز الضبط الداخلي، فهم الذين يحصلون على الدرجات من (٠–٩)، أما ذوو مركز الضبط الخارجي هم الذين يحصلون على الدرجات من (١٠–٢٣)، بأن أغلبية الطلبة المستجيبين على مقياس مركز الضبط من ذوي مركز الضبط الخارجي.

وللتعرف على النسبة المئوية للطلبة من ذوي مركز الضبط الداخلي، ومن ذوي مركز الضبط الخارجي، تم تصنيف المستجيبين على مقياس مركز الضبط حسب معايير التصحيح إلى مجموعتين، الأولى ذوو مركز الضبط الداخلي،وهم الذين حصلوا على الدرجات من (٠–٩) درجات، والمجموعة الثانية ذوو مركز الضبط الخارجي وهم الذين حصلوا على الدرجات من (١٠–٢٣) درجة، ثم تم حساب تكرار الطلبة والنسبة المئوية لكل مجموعة على حدة، والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
التكرارات والنسب المئوية لطلبة الدراسات العليا ذوي الضبط الداخلي وذوي الضبط الخارجي

مركز الضبط	التكرار	الجنس		التخصص		النسبة المئوية
		الذكور	الإناث	ماجستير إدارة تربوية	ماجستير مناهج عامة	
الطلبة ذوو مركز الضبط الداخلي	١٨	٩	٩	٦	١٢	٢٣٪
الطلبة ذوو مركز الضبط الخارجي	٦١	٢١	٤٠	١٧	٤٤	٧٧٪
المجموع	٧٩	٣٠	٤٩	٢٣	٥٦	١٠٠٪

يتضح من الجدول رقم (٧) أن عدد الطلبة من ذوي مركز الضبط الداخلي (١٨) طالبا فقط وبنسبة مئوية بلغت (٢٣٪)، في حين كان عدد الطلبة من ذوي مركز الضبط الخارجي (٦١) وبنسبة مئوية بلغت (٧٧٪).

وللإجابة عن السؤال الثاني، الذي نصه: «ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟» تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي، والجدول رقم يوضح (٨).

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات طلبة الدراسات العليا على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده مرتبة تنازليا

أبعاد الذكاء الانفعالي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
التعاطف	٣,٩١٢٥	٠,٥٨٥٦

تابع الجدول رقم (٨)

أبعاد الذكاء الانفعالي	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
تنظيم الانفعالات	٣,٧٣٣٢	٠,٥١٢٧
التواصل الاجتماعي	٣,٧١٧٩	٠,٥٧٨٥
المعرفة الانفعالية	٣,٦٨٨٦	٠,٤٢٣٧
إدارة الانفعالات	٣,٥٦٨٨	٠,٥٣٢٠
الدرجة الكلية	٣,٧٣٣٢	٠,٤٣١٠

يلاحظ من الجدول رقم (٨) أن متوسط الدرجة الكلية بلغ (٣,٧٣٣٢)، في حين تراوحت متوسطات الدرجات على أبعاد الذكاء الانفعالي ما بين (٣,٩١٢٥) و(٣,٥٦٨). حيث يلاحظ أن التعاطف أعلى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا، في حين كان أقلها إدارة الانفعالات. ويمكن القول حسب معيار الحكم المستخدم في الدراسة إنّ متوسط الدرجة الكلية يشير إلى درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي لأنه يقع ضمن المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٣,٦٨) و(٥) التي تدل على درجة امتلاك مرتفعة للذكاء الانفعالي (حسب المعيار المعتمد في هذه الدراسة).

أما بالنسبة للأبعاد، فيمكن القول بأن المتوسطات الحسابية لأبعاد التعاطف، وتنظيم الانفعالات، والتواصل الاجتماعي، والمعرفة الانفعالية تشير إلى درجة مرتفعة من الذكاء الانفعالي لأنها تقع ضمن المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٣,٦٨) و(٥) والتي تدل على درجة امتلاك مرتفعة للذكاء الانفعالي. أما بالنسبة لبعد إدارة الانفعالات فيشير إلى درجة متوسطة من الذكاء الانفعالي لأنه يقع ضمن المتوسطات الحسابية التي تقع ما بين (٢,٣٤) و(٣,٦٧) والتي تدل على درجة امتلاك متوسطة للذكاء الانفعالي.

وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: «هل توجد ارتباطات ذات دلالة بين درجة مركز الضبط الداخلي/الخارجي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟». فقد تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية في مركز الضبط الداخلي/الخارجي، ودرجة الذكاء الانفعالي الكلية وأبعاده، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
معاملات الارتباط بين مركز الضبط الداخلي / الخارجي
والدرجة الكلية على مقياس الذكاء الانفعالي وأبعاده

	الدرجة الكلية في الذكاء الانفعالي	التعاطف	تنظيم الانفعالات	التواصل الاجتماعي	المعرفة الانفعالية	إدارة الانفعالات
مركز الضبط	٠,٠١٧	٠,١٦٢	-٠,٠٨٢	٠,٠١٨	٠,٠١٠	-٠,٠٥٢

ويتضح من الجدول رقم (٩) أن الارتباط بين الدرجة الكلية في مركز الضبط الداخلي– الخارجي، ودرجة الذكاء الانفعالي وأبعاده كان غير دال إحصائيا عند مستوى الفا (α=٠,٠١)، وكان الاتجاه سالبا في بعدي تنظيم الانفعالات وإدارة الانفعالات، وموجبا في الدرجة الكلية في الذكاء الانفعالي وأبعاد التعاطف والتواصل الاجتماعي، والمعرفة الانفعالية.

وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، والطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي؟» تم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين باستخدام الدرجة الكلية على مقياس مركز الضبط، إذ اعتبر الطلبة الذين حصلوا على درجات مركز الضبط من ١–٩ ضمن مجموعة الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، والطلبة الذين حصلوا على درجات مركز الضبط من ١٠– ٢٣ ضمن مجموعة الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي، ثم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي، والجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي

	جهة مركز الضبط	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
الذكاء الانفعالي	الطلبة ذوو مركز الضبط الداخلي	١٨	٣,٧٧١	٠,٣٠٧
	الطلبة ذوو مركز الضبط الخارجي	٦١	٣,٧٢٧	٠,٤٦٢

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية على الأداء الكلي على مقياس الذكاء الانفعالي بين الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي و الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي. ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠,٠٥) فقد تم حساب اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين لمركز الضبط على الأداء الكلي على مقياس الذكاء الانفعالي، والجدول رقم (١١) يبين ذلك.

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار ت t-test لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين المتوسطات في المجموعتين في مركز الضبط على الأداء الكلي على مقياس الذكاء الانفعالي

	قيمة ف	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية في الذكاء الانفعالي	٥,٦٤٢	٣٧٩	٧٧	٠,٧٠٥

يتضح من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α ≤ ٠,٠٥)

في الذكاء الانفعالي بين ذوي مركز الضبط الداخلي، مما يعني عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، والطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي.

مناقشة نتائج السؤال الأول

فيما يتعلق بالسؤال الأول، الذي نصه: «ما نوع درجة الضبط الداخلي– الخارجي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟». فقد أشارت النتائج إلى أن أغلبية طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية من ذوي مركز الضبط الخارجي في حين أن قلة منهم من ذوي مركز الضبط الداخلي. وبما أن الطلبة من مركز الضبط الخارجي حسب المصدر (٢٠٠٨) أكثر شعورا بالضعف، والعجز وأكثر يأسا، وأقل ثقة بالنفس، ولا يشعرون بتحمل المسئولية فإنهم يعزون نجاحهم، أو فشلهم إلى مصادر خارجية مثل الحظ، والصدفة، والقدر.

واستنادا إلى ما سبق، يمكن القول بأن هذا النوع من الطلبة قد يظهر ضعف الدافعية وقلة مستوى النشاط العقلي، وهذا بدوره قد يؤدي إلى ضعف مفهوم الذات الأكاديمي، وما التذمر المستمر الذي يظهره هؤلاء الطلبة من صعوبة المهمات التي يواجهونها إلا دليل على ما سبق، كما قد يؤدي العامل الثقافي دورا في جعلهم من ذوي مركز الضبط الخارجي وبشكل خاص فيما يتعلق بإيمان أغلبية الطلبة بالوساطة والمحسوبية. كما قد يفسر ذلك بأساليب التربية التي تنمي الاتكالية والاعتمادية على الآخرين لدى هؤلاء الطلبة بدلا من الاعتماد على النفس. كما قد يكون للدين تأثير واضح في ذلك حيث إنّ الطلبة ذوي التدين المرتفع قد يظهرون مركز ضبط داخلي مرتفع، في حين يظهر الطلبة ذوي التدين المنخفض مركز ضبط خارجي مرتفع يجعلهم يؤمنون بالصدفة والحظ والمحسوبية والوساطة.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بني خالد (٢٠٠٩) التي أظهرت أن طلبة الدراسات العليا من ذوي الضبط الخارجي، واختلفت النتائج مع نتائج دراسة دروزة (٢٠٠٧) التي بينت أن طلبة الماجستير يميلون إلى الانضباط الداخلي أكثر من الانضباط الخارجي، كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصدر (٢٠٠٨) التي بينت أن طلبة الدراسات العليا من ذوي مركز الضبط الداخلي.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

فيما يتعلق بالسؤال الثاني، الذي نصه: «ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟». تم حساب المتوسطات الحسابية

والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي على مستوى الدرجة الكلية والأبعاد وبالنسبة لترتيب الأبعاد كان التعاطف أعلى أبعاد الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا، في حين كان أقلها إدارة الانفعالات. ويمكن تفسير ارتفاع مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا بصفة عامة بقدرة هؤلاء الطلبة على تنظيم انفعالاتهم وتواصلهم الاجتماعي، وسعة علاقاتهم الاجتماعية وقدرتهم على إدارة انفعالاتهم وزيادة معرفتهم الانفعالية. ويمكن تفسير حصول بعد التعاطف على أعلى درجة بقوة العلاقات الاجتماعية لدى الطلبة في كليات الجامعة الإنسانية مما يسهم في المشاركة الوجدانية، وقدرتهم على التفاعل الاجتماعي، والتواصل والتعبير عن مشاعرهم بشكل إيجابي والتحكم في مشاعرهم. كما قد تؤدي معاناة الطلبة من عوامل الفقر وبعد السكن عن الجامعة دورا مهما في زيادة التعاطف بينهم، كذلك قد تعمل ضغوط العمل لدى الطلبة العاملين على زيادة إحساس الطلبة بمشكلاتهم فتتولد حالة من التعاطف المشترك بينهم. ويمكن تفسير حصول بعد إدارة الانفعالات على أقل درجة بين الأبعاد الأخرى للذكاء الانفعالي بضعف ومحدودية بعض المهارات الانفعالية المتعلقة بتنظيم وإدارة الانفعالات، لأن المساقات الجامعية تركز فقط على الحشو المعرفي بشكل أكبر من التدريب على إدارة الانفعالات وتنظيمها. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصدر (٢٠٠٨)، التي بينت أن طلبة الدراسات العليا لديهم مستوى مرتفع من الذكاء الانفعالي.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

فيما يتعلق بالسؤال الثالث، الذي نصه: «هل توجد ارتباطات ذات دلالة بين درجة مركز الضبط (الداخلي، الخارجي)، والذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت؟». أشارت النتائج إلى أن الارتباط بين الدرجة الكلية في مركز الضبط الداخلي–الخارجي، ودرجة الذكاء الانفعالي وأبعاده كان غير دال إحصائيا عند مستوى (α =٠,٠١)، مما يشير إلى عدم وجود علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين مركز الضبط الداخلي –الخارجي، والدرجة الكلية في الذكاء الانفعالي وأبعاده. ويمكن تفسير ذلك بخصائص العينة التي أظهرت مركز ضبط خارجي، ومستوى عالياً من الذكاء الانفعالي ومن ثمّ فإن هذه النتيجة غير منطقية حيث يتوقع من ذوي الذكاء الانفعالي المرتفع أن يحققوا النجاح والتفوق وهذا بالأصل يتطلب ضبطا داخليا وهذا يتفق مع نتائج دراسة ليندلي (Lindely, 2001)، في حين أظهر الطلبة في الدراسة الحالية الضبط الخارجي مما يعني

أنهم يعزون الأحداث للحظ والصدفة، وقد يكون ذلك لطبيعة الطلبة وطريقة تفكيرهم حيث يأتون من تجمعات سكنية تؤمن بالحظ والوساطة أكثر من الاعتماد على القدرات (هذا ما تظهره الخبرة اليومية للتعامل مع الطلبة) مع أنهم يستطيعون التفوق إذا اعتمدوا على أنفسهم، كما علينا أن نشير إلى أن مركز الضبط يتأثر بالمتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية وبالثقافة السائدة في البلدان المختلفة، لذا فمن المتوقع أن يختلف مركز الضبط من مجتمع لآخر، ومن ثمّ ما ينطبق على مجتمع ليس من الضروري أن ينطبق على مجتمع آخر. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة مورفي (Murphy, 2006) التي أشارت إلى عدم وجود ارتباط دال إحصائيا بين مركز الضبط، والذكاء الانفعالي كدرجة كلية، كذلك اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة بوسو (Busso, 2003) التي أشارت إلى وجود ارتباط سلبي بين الذكاء الانفعالي و مركز الضبط الخارجي. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ليندلي (Lindely, 2001) التي أشارت إلى وجود علاقات موجبة دالة بين الذكاء الوجداني ومركز الضبط الداخلي. كما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصدر (٢٠٠٨) التي بينت أن ذوي الذكاء الوجداني كانوا من ذوي مركز الضبط الداخلي. ويمكن أن نستنتج مما سبق أن هناك علاقة واضحة بين الذكاء الانفعالي ومركز الضبط الداخلي.

مناقشة نتائج السؤال الرابع

فيما يتعلق بالسؤال الرابع الذي نصه: «هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الذكاء الانفعالي بين الطلبة ذوي مركز الضبط الداخلي، والطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي؟».

فقد تم حساب نتائج اختبار ت (t-test) لعينتين مستقلتين لمعرفة هل هناك دلالة إحصائية لمركز الضبط على الأداء الكلي على مقياس الذكاء الانفعالي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية للذكاء الانفعالي في مركز الضبط. مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الذكاء الانفعالي لصالح الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي. ويمكن تفسير ذلك بأن ذوي مصدر الضبط الخارجي أقل ثقة بالنفس، وأقل مبادأة، وأقل مثابرة، لا ينسجمون مع الغير بسهولة، ويعتمدون على مساعدة الغير،كما أنهم أكثر شعورا بالعجز والضعف، وأكثر شعورا بالقلق وإحساسا بالضغوط، ولا يبادرون إلى إقامة علاقات مع زملاء جدد، وأقل قدرة على توجيه ذواتهم. كما يمكن تفسير ذلك بضعف الدافعية وقلة مستوى النشاط العقلي لدى هؤلاء الطلبة بالإضافة إلى ضعف مفهوم الذات والثقة بالنفس لديهم، مما يعزز لديهم الاعتقاد بعوامل الحظ والصدفة كعوامل أساسية في تحقيق النجاح ومن ثمّ يقلل لديهم الاعتماد على الذكاء الانفعالي لتحقيق النجاح. واتفقت نتائج الدراسة الحالية

مع نتائج دراسة سرور (٢٠٠٣) التي أشارت إلى عدم وجود تأثير تفاعلي دال إحصائيا بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومركز الضبط والنوع في مهارات المواجهة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة المصدر (٢٠٠٨) التي أشارت إلى وجود تأثير دال إحصائيا للذكاء الانفعالي في مركز الضبط الداخلي.

وفي الخلاصة يرى الباحث أن معظم الدراسات السابقة التي تم عرضها تدعم وجود ارتباط بين الذكاء الانفعالي المرتفع ومركز الضبط الداخلي، حيث إنّ الثقة بالنفس والرغبة في النجاح التي يمتلكها ذوو مركز الضبط الداخلي تؤثر وتتأثر بالذكاء الانفعالي ومهاراته المختلفة التي تعمل بدورها على زيادة إيمان الفرد بنفسه وقدراته، ومن ثمّ البعد عن عزو الفشل أو النجاح للحظ والصدفة، وبدلا من ذلك عزوها لقدرات الفرد وطاقاته، لأن هذا الفرد عندما يمتلك ذكاء انفعاليا مرتفعًا على وعي بهذه القدرات والطاقات، وهذا الوعي الذاتي من العناصر الأساسية في الذكاء الانفعالي.

التوصيات

يمكن تقديم توصيات الباحث الخاصة في هذه الدراسة كما يلي:

١- التشجيع على إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية في مجال العلاقة بين مركز الضبط الداخلي -الخارجي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الدراسات العليا بحيث تتناول متغيرات جديدة لم يتم تناولها في الدراسة الحالية، مثل متغيرات الدافعية، وتقدير الذات، والأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات الانفعالية الأخرى.

٢- قيام وزارات التعليم ممثلة بالجامعات بتصميم برامج تدريبية في موضوعات مركز الضبط، والذكاء الانفعالي لطلبة الدراسات العليا لزيادة وعيهم بمشاعرهم، وتنمية قدرتهم على إدارة انفعالاتهم، وكذلك توفير البيئة التربوية اللازمة لرفع كفاءتهم الانفعالية، ومساعدتهم على زيادة الضبط الداخلي لديهم. ومن ثمّ تشكيل نوع من الاستقلالية التي تكون نتيجة لإيمان الفرد بذاته وقدراته.

٣- أن تأخذ الجامعات بعين الاعتبار نتائج الدراسات التي أجريت على طلبة الدراسات العليا في بعض المفاهيم النظرية مثل مركز الضبط والذكاء الانفعالي، والأفكار اللاعقلانية والعلاقات بينها عند التخطيط لبرامجها مما يضمن وجود برامج ذات جودة عالية.

المراجع

الأحمد، أمل (١٩٩٩). العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز ومركز الضبط: دراسة ميدانية لدى عينة من طلبة جامعة دمشق في كليتي التربية والعلوم. **مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية والتربوية، ١٥**(٢)، ١٧١-١٢١.

أبو ناهية، صالح الدين محمد (١٩٩٤). إدراك موضع الضبط و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الأساسي بقطاع غزة. **مجلة علم النفس، ٣٠**، ١٤٠-١٤٨.

برهوم، موسى (١٩٧٩). **تقنين اختبار روتر لضبط التعزيز الداخلي /الخارجي في عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان.

بني خالد، محمد سليمان (٢٠٠٩). مركز الضبط وعلاقته بمستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٧**(٢)، ٤٩١-٥١٢.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٧). العلاقة بين مركز الضبط ومتغيرات أخرى ذات علاقة لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة النجاح الوطنية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٥**(١) ٤٤٣-٤٦٤.

المصدر، عبد العظيم سليمان (٢٠٠٨). الذكاء الانفعالي و علاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٦**(١)، ٥٨٧-٦٣٢.

المومني، مأمون عاطف (١٩٩٨). **العلاقة بين مركز الضبط وكشف الذات ومدى تأثر كل منها ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عثمان، فاروق السيد، ورزق، محمد عبد السميع (٢٠٠١). الذكاء الانفعالي: مفهومه وقياسه، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، ٣٨، ١-٣١.

سرور، سعيد (٢٠٠٣). مهارات مواجهة الضغوط في علاقتها بكل من الذكاء الوجداني ومركز التحكم، **مجلة مستقبل التربية، ٩**(٢٩)، ٩-٤٥.

Bar-On, R. (2006). The Bar-on model of emotional-social intelligence (ESI). **Psicothema, 18,** 13-25.

Busso. L. (2003). **The relationship between emotional intelligence and contextual performance as influenced by job satisfaction and locus of control orientation.** Unpublished Doctoral Dissertation, Alliant International University, San Diego.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence.** New York: Bantam Books.

Johnson, S. J.; Batey, M. & Holdsworth, L. (2001). Personality and health: The mediating role of Trait Emotional Intelligence and Work Locus of Control. **Personality & Individual Differences, 47**(5), 470-475.

Lamanna, M. D. (2000). **The relationships among emotional intelligence, Locus of control and depression in selected cohorts of women.** Unpublished Doctoral Dissertation, Temple University, Philadephia.

Levenson, H. (1973). Multidimensional locus of control in psychiatric patients. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 3,** 397-404.

Lindley, L. D. (2001). **Personality, other dispositional variables, and human adaptability.** Unpublished Doctoral Dissertation, USA; University of Iowa State.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Mayer, J. D. & Salovey, P. (Eds.) **Emotional development and emotional intelligence.** New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence in Sternberg R. J. (Ed.). **Handbook of human intelligence** (2nd Ed), New York: Cambridge.

Murphy, K. T. (2006). **The relationship between emotional intelligence and satisfaction with life after controlling for self –esteem, depression and locus of control among community college students,** Unpublished Doctoral Dissertation, University of South Florida, Florida.

Packman, J., Smaby, M., Maddux, C., Farnum, C., Hodges, C., Liles, E., and Rudd, B. (2009, March). **The impact of skills-based training on counselor locus of control and emotional intelligence.** Paper presented at the American Association Annual Conference and Exposition, Charlotte, NC.1-8.

Perent, M. (1996). **Emotional intelligence components and correlates.** paper presented at the annual meeting of the American Psychology Association (Toronto, Canada, August, :9-13).

Rotter, J. B. (1954). **Social learning and clinical psychology.** New York: Prentice-Hall.

Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. **Psychological Monographs, 80**(1), 1–28.

Rotter, J. (1975). Some problem and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement. **Journal Counseling and Clinical Psychology, 43**(1), 56-67.

Singh, S. K. (2006). Social work professionals' emotional intelligence, locus of control and role of efficacy: an exploratory study. **South African Journal of Resource Management, 4**(2), 39-45.

145
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابنة
قسم التربية- كلية الآداب
جامعة ٧ أكتوبر- ليبيا

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابنة
قسم التربية- كلية الآداب
جامعة ٧ أكتوبر- ليبيا

الملخص

هدفت الدراسة إلى استقصاء تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) مديراً من منطقة مصراتة التعليمية، أُخذت استجاباتهم على استبانة مكونة من (٥٩) فقرة،

وقد أسفرت النتائج: أن العاملين في المدارس الليبية يمارسون جميع مجالات المدرسة المتعلمة بدرجة متوسطة، ما عدا مجال التعلم الفريقي، الذي كانت درجة ممارسته قليلة. وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α= ٠,٠٥) تبعاً لمستوى المدرسة، ولم تكن الفروق دالة إحصائيا تبعاً لمتغيري مؤهل المدير أو خبرته.

وأوصى الباحث اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا بتشجيع الممارسات التي تساعد المدارس على التحول إلى منظمات متعلمة.

الكلمات المفتاحية: المدرسة المتعلمة، المنظمة المتعلمة، ضوابط المنظمة المتعلمة، تقديرات مديري المدارس، المدرسة الليبية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٢/٢م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/١٥م

Libyan Public Schools' Principals Perceptive of Their Schools as A Learning Organization

Dr. Saleh A. Amin Ababneh
Dept. of Education - College of Arts
7 October University- Libya

Abstract

The purpose of the study was to explore the perceptions of Libyan schools' principals of their schools as a Learning Organization. (36) schools principals responded to (59-items) questionnaire at 2009 spring. The results revealed that principals' perceptions of their schools as Learning Organizations were moderately to all questionnaire dimensions, except (Team Learning) which was low. There were statistical significant differences ($\alpha = 0.05$) in principals' perceptions that could be attributed to school level. The results also revealed that there weren't statistical significant differences in principals' perceptions that could be attributed to their qualification and experience.

The researcher recommended the Public People Committee of Education to encourage practices that help schools to change into learning organization.

Key words: learning organization, learning school, learning organization discipline, principals' perceptions, Libyan schools.

تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة

د. صالح أحمد أمين عبابنة
قسم التربية- كلية الآداب
جامعة ٧ أكتوبر- ليبيا

المقدمة

إن المدرسة المعاصرة مطالبة بالتغيير المستمر لإحداث التوافق مع التغيرات المتسارعة في جوانب الحياة المختلفة، مما حتم على التربويين البدء بعملية تغيير واسعة وفق أبعاد معرفية ومتطلبات البيئة الحالية والمستقبلية، وإدماج هذه التغييرات في السياق المدرسي.

ولتحقيق ذلك أشار العديد من الباحثين مثل: (Argyris & Schon, 1978) و (Senge 1990, 1996, 2000)، و (Garvin, 1993) و(هيجان، ١٩٩٨) و (Pang, 2003; 2005)، و (Agaoglu, 2006) و (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩) إلى أن المنظمات (ومنها المدارس) يجب أن تسعى إلى التعلم المستمر، والوصول إلى طور المنظمة المتعلمة (Learning Organization)، بل يجب أن يكافح مديرو المدارس، والمعلمون إلى أن تصبح مدارسهم منظمات متعلمة (Reid, 1998)، لأن فاعلية المدارس المتعلمة أصبحت الآن حقيقة (Cecil & Martinette, 2002) ومعظم برامج الإصلاح التربوي المعاصرة تتضمن في جوهرها ممارسات المنظمة المتعلمة (Chen, at el., 2004). والواقع أن المنظمة المتعلمة أسلوب إداري واعد يوفر القدرة للمدارس ليس فقط لإحداث التغيير المطلوب، بل لامتلاك الآليات اللازمة لتمكينها من التغيير المستمر، ومن ثمَّ تحقيق التوافق الكامل مع البيئة الخارجية، وتحقيق رؤيتها ورسالتها.

إن المنظمة التربوية تحتاج أكثر من غيرها من المنظمات إلى التعلم المستمر؛ لأن الإنسان يشكل معظم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، وتعمل لإعداد الأفراد، ليس للعيش في الحاضر الذي يمتاز بشدة التغير وسرعته في مختلف جوانب الحياة، بل للعيش في المستقبل الذي أصبح التنبؤ بظروفه أصعب من أي وقت مضى.

وحسب رأي دالن (Dalin, 1996) فإن المنظمة المتعلمة هي الصيغة المثلى لتحافظ المدرسة على كيانها في ظل التغيرات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة في الحاضر والمستقبل. وخلص الطويل وعبابنة (٢٠٠٩) بعد مراجعتهما لخصائص مدرسة المستقبل، إلى أن المدرسة القادرة

على تحقيق رؤيتها ورسالتها في المستقبل هي المدرسة المتعلمة. إن منحى المدرسة المتعلمة يعمل على توفير التطوير المهني المستمر للعاملين، ومن ثمّ يحقق التحسين المستمر للممارسات التعليمية، وزيادة تحصيل الطلبة.

يعد بيتر سينجي (Peter Senge) بحق رائد مفهوم «المنظمة المتعلمة» عندما ابتدعه عام (١٩٩٠). إذ حدد الأبعاد الخمسة الأساسية التي يجب أن تتوافر في أية منظمة لاعتبارها منظمة متعلمة، وهذه الأبعاد تشمل: التمكن الشخصي، (Personal Mastery) والنماذج العقلية (Models Mental)، والرؤية المشتركة، (Shared Vision) والتعلم الفريقي (Team Learning) والتفكير النظمي (Systems Thinking)، الذي أسماه البعد أو البعد الخامس (Senge, 1990; 2000). وفي عام (٢٠٠٠) قدم سينجي مع مجموعة من زملائه التربويين كتاب، (SCHOOLS THAT LEARN) الذي أورد فيه العديد من تجارب المدارس التي طبقت أبعاد المنظمة المتعلمة .وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد ،وبعض تطبيقاتها في السياق المدرسي: يعني «التمكن الشخصي» المستوى العالي من الإتقان العلمي والمهني لدى المتخصصين، ويمكن الوصول إلى هذه الدرجة من الاحتراف المهني بالحصول على المؤهل العلمي المناسب، ومن ثم تبني منهج التعلم المستمر، مما يجعل الفرد قادراً على تحقيق الأهداف المرغوب فيها (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩). إن الدور الرئيس للمعلمين في المدارس المتعلمة هو إعلاء قدراتهم لنقل المعرفة إلى الصف، وتجريب كل الطرق الممكنة لتسهيل تعلم تلاميذهم.

أما «النماذج العقلية» فهي مجموعة الافتراضات والتعميمات والصور التي يحملها أفراد المنظمة، وتؤثر إيجابا أو سلباً في تصوراتهم الفكرية، وهذه النماذج هي التي تشكل تحيزاتهم (عبابنة والطويل، ٢٠٠٩). إن معرفة النماذج العقلية يساعد في تحديد وتوضيح الأحداث الجارية في المدرسة، رغم أن معظم النماذج العقلية في المدارس لا يمكن مناقشتها لكونها غير معلنة وخافية عن النظر، إلا أن من أهم الأمور في المدرسة المتعلمة هي اختبار هذه النماذج وكشفها، وتطوير المقدرة على أن يتحدث كل من العاملين بأمان.

وتعرف «الرؤية المشتركة» بالصورة الجماعية لما ستكون عليه المنظمة في المستقبل، وتبدأ بما يقتنع به الفرد أنه حقيقة، ثم يتم دمج الرؤى الفردية في اتجاه واحد يعبر عن الرؤية المشتركة للمدرسة. إن بناء الرؤية المشتركة يمثل قلب المدرسة المتعلمة، وإن وجود الرؤية الواضحة المشتركة يلهم ويوحد العاملين للعمل الجماعي. وإذا تم بناء الرؤية بشكل صحيح فإن الأفراد سيكافحون من أجل تعلم ما يلزم لتحقيقها (الطويل وعبابنة، ٢٠٠٩). وعندما تمتلك منظمة رؤية مشتركة، ومستوى عاليًا من التمكن الشخصي، تتولد القوة التي تسوق التغيير، التي

أطلق عليها سينجي (Senge, 1990) «التوتر الإبتكاري» الذي يعبر عن الفرق بين الرؤية المستقبلية والواقع الحالي، الذي يؤدي مع توفر التزام حقيقي عند الأفراد إلى تحقيق المنظمة المتميزة لأهدافها.

أما «التعلم الفريقي» فهو عملية تنظيم وتطوير مقدرات مجموعة الأفراد الذين يعملون معاً لتحقيق النتائج التي يرغبون فيها، وتعني سعي مجموعة الأفراد العاملين للتعلم فيما بينهم، أو اقتناص المعرفة من البيئة الخارجية وتوزيعها على الجميع (عبابنة، ٢٠٠٧). «التعلم الفريقي» مهارة جماعية يمكن تعلمها وترسيخها عبر توفير مديري المدارس البيئات المناسبة التي يستطيع فيها الأفراد توضيح وجهات نظرهم قبل اتخاذ القرارات، وتوفير وسائل الاتصال باتجاهين لتقييم وتأمل الممارسات التربوية ونقل الخبرات بين العاملين، مما يساعد على إيجاد الظروف المناسبة للعمل التعاوني مع الآخرين، والتعلم منهم، والتعلم معهم (Pang, 2003)، وهذا من شأنه أن يعزز مفاهيم التعلم الفريقي، ومن ثم تحسين الأداء المدرسي.

وأخيراً «التفكير النظمي» هو مقدرة العاملين في المدرسة على فهم العلاقات الشبكية المعقدة من خلال مجموعة العوامل المدرسية وتفاعلاتها الدينامية. ويؤكد سينجي (Senge, 1990; 2000) على أهمية التفكير النظمي حيث عده أهم الأبعاد، إذ إنه يساعد على تجنب وضع الحلول المؤقتة المنفصلة للمشكلات في المنظمة، ويسمح بحدوث فهم أفضل لشبكة العلاقات بين وحدات المنظمة وأفرادها، مما يؤدي إلى إيجاد حلول ناجعة للمشكلات، ويضمن شمولية إحداث التغيير اللازم والانطلاق الأسلم نحو المستقبل. إن التفكير النظمي هو القادر على فهم التداخلات والتفاعلات في النظم التربوية الدينامية المعقدة، ويحتاج التفكير النظمي إلى قادة يستطيعون رؤية كل مدرسة بوصفها منظمة معقدة بمكوناتها المنفصلة، ويجعلهم قادرين على اتخاذ القرارات المرتبطة بتحسين تحصيل الطلبة (Thornton, Pelter & Perreault, 2004).

إن ممارسات القيادة التحويلية قادرة على إحداث التطوير المدرسي، وزيادة تحصيل الطلبة من خلال تعزيزها للتعلم المنظمي، حيث تعمل على زيادة الفاعلية الجماعية للمعلمين وتوضح الأهداف والرؤية المشتركة (Mulford, Silins & Leithwood, 2005)، وتعمل على تسريع قبول المجموعة الأهداف العامة للمدرسة، وتشجيع التفكير التأملي، وبناء أعراف واعتقادات جماعية (Cibulka et al., 2000)، وحتى يتم ذلك فإن العمل الجديد للقائد في المنظمات المتعلمة، مرتبط بتأديته ثلاثة أدوار هي أنه: مخطط ومعلم ورائد (Senge, 1996).

إن أسلوب المنظمة المتعلمة تأثر بأدبيات المجتمع المتعلم، واقتصاد المعرفة، والتعلم المنظمي، والتطوير المهني، وإن نقطة الانطلاق في كل تلك الأفكار أن هناك «تغيراً» مستمراً تتطلب

مواجهته تعلماً مستمراً (عطاري وعيسان، ٢٠٠٣). فمفهوم «المدرسة المتعلمة» نظرة مستقبلية في الإدارة التربوية تحقق التوافق مع خصائص المعرفة المعاصرة، وسرعة تغيرها، وسهولة التعامل معها وتبادلها وإدارتها.

لقد حاول العديد من الباحثين، مثل (Watkins & Marsick, 1993; 1996; 1999) و (Goh, 1998) و(Silins et al., 2002) وضع ضوابط أو أبعاد أو معايير للمنظمة المتعلمة، إلا أن معظم الدراسات التي ناقشت المدارس كمنظمات متعلمة استخدمت أبعاد سينجي لشموليتها وريادتها، وهذا ما دعا الباحث لاستخدامها في استكشاف معالم المنظمة المتعلمة في المدارس العامة في ليبيا.

لقد ظهرت الدراسات الميدانية التي تبحث مقدار تطبيق العاملين في المدارس لأبعاد المدرسة المتعلمة منذ نهاية التسعينات من القرن الماضي، وقد تنوعت الدراسات العالمية لتشمل –بالإضافة إلى أبعاد المدرسة المتعلمة– قيادة المنظمات المتعلمة، وعلاقة التعلم المنظمي بتحصيل الطلبة، والمناخ المنظمي السائد في المدارس المتعلمة، وغيرها من المتغيرات. إلا أنّ الدراسات العربية ما زالت قليلة بل نادرة. وفيما يلي عرض لنتائج بعض هذه الدراسات، وخصوصاً التي هدفت إلى تحديد درجة تطبيق أبعاد المدرسة المتعلمة، وترتيب تلك الأبعاد حسب ممارستها، وتأثرها ببعض المتغيرات المستقلة:

أشارت نتائج دراسة جرين (Greene, 2000) التي أجريت في إحدى المناطق التعليمية في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، إلى أن الأبعاد الأكثر توفرا هي: التمكن الشخصي والنماذج العقلية، والأقل توفرا: الرؤية المشتركة، والتفكير النظمي، وتكوين فرق التعلم. في حين أشارت دراسة كيلي (Kelly, 2001) التي أجريت في مدينة لوس أنجلوس الأمريكية، إلى أن المدارس حققت معدلات مقبولة من التعلم المنظمي في كل من: التمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والتعلم الفريقي، و لم تحقق باقي الأبعاد معدلات مقبولة.

في حين كان من نتائج دراسة ثومبسون وزميليه (Thompson, Gregg, Niska, 2004)، التي أجريت في ولاية كاليفورنيا الأمريكية، أن تطبيق المدارس للأبعاد الخمسة كان بدرجة كبيرة، وكانت درجة ممارسة هذه الأبعاد بالترتيب التنازلي الآتي: الرؤية المشتركة، والتمكن الشخصي، والنماذج العقلية، والتعلم الفريقي، وأخيراً التفكير النظمي. وفي هونغ كونغ أشارت نتائج دراسة بانغ (Pang, 2005) إلى أن المدارس المشاركة أظهرت تفاوتاً في درجة ممارستها للأبعاد الخمسة للمنظمة المتعلمة، وكان بعد التمكن الشخصي هو الأكثر ممارسة في هذه المدارس، والنماذج العقلية هو الأقل. وكان من نتائج دراسة (Jones-Mann, 2007) التي أجريت في ولاية كنتيكت الأمريكية، أن بعد النماذج العقلية هو الأكثر ممارسة، ثم

التمكن الشخصي، وأقلها التفكير النظمي، وكانت تقديرات مديري المدارس الأقل خبرة في الإدارة أعلى من تقديرات زملائهم الأكثر خبرة.

وأخيراً أجرى عبابنة (٢٠٠٧) دراسة في الأردن، كان من أهم نتائجها: أن ممارسة العاملين في المدارس الأردنية لأبعاد المدرسة المتعلمة كان بدرجة متوسطة لجميع الأبعاد، وللأداة ككل. وتترتب الأبعاد تنازلياً حسب ممارستها على النحو الآتي: التمكن الشخصي، والتفكير النظمي، والنماذج العقلية، والرؤية المشتركة، والتعلم الفريقي. ووجود فروق دالة إحصائيا لدرجة ممارسة أبعاد المدرسة المتعلمة تعزى لمتغيرات: المركز الوظيفي لصالح الإداريين، ومستوى المدرسة لصالح المدارس الأساسية، والنوع الاجتماعي لصالح الإناث. و لم تكن الفروق دالة لمتغيري المؤهل والخبرة.

استفاد الباحث من هذه الدراسات في كتابة الأدب النظري، واختيار منهجية البحث، ومتغيرات الدراسة، ومناقشة النتائج. وجاءت هذه الدراسة الميدانية لتستكشف درجة تحقيق المدارس العامة في ليبيا لأبعاد المدرسة الدائمة التعلم، ولتشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم المنظمي، والمنظمات المتعلمة، ومقارنة ذلك بالدراسات العالمية في هذا المجال.

مشكلة الدراسة

إن المؤسسات الأكاديمية والتربوية العربية تواجه تحديات داخلية وخارجية هائلة، تحديات تتمثل في الضغوط التي يمارسها المتعاملون الرئيسون معها، وأهمهم الطلبة، وأولياء الأمور، ومؤسسات المجتمع المدني المختلفة، وكذلك ضغوط القوى السياسية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية الهائلة، مما يفرض على تلك المؤسسات أن تصبح منظمات متعلمة؛ تتبنى فلسفة التعلم المستمر أو التعلم مدى الحياة (درة، ٢٠٠٤).

تبلغ مساحة ليبيا حوالى (١,٨) مليون كم مربع، ويبلغ عدد سكانها (٥,٦) مليون نسمة، وتبلغ نسبة الأمية (٨٪)، وعدد الطلبة في مرحلة التعليم العام (١,٢) مليون طالب، يتوزعون على (٤٥٠٢) مدرسة، يقوم على تعليمهم (١٦٣) ألف معلم، ويتكون النظام التعليمي من مرحلتين: أساسية (ابتدائي وإعدادي) ومتوسطة (ثانوي)، ويغلب على المدارس دوام الفترتين بمدير واحد وبالاسم نفسه: صباحية ثانوية أو أساسية عليا، ومسائية أساسية دنيا، وأغلب المدارس مشتركة من الجنسين من حيث الطلبة والهيئتين التدريسية والإدارية، ويوفر فرص التعليم المتساوية للجنسين، ويطمح النظام التربوي إلى تطوير نوعية التعليم بما يناسب التغيرات العالمية مثل مجتمع المعرفة واقتصادها، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (اللجنة

الشعبية العامة للتعليم، ٢٠٠٨).

ومع توافر هذه المؤشرات الكمية العالية، يكاد يجمع الآباء والمربون على أن المخرجات النوعية للنظام التعليمي الليبي ما زالت دون الطموح، و لم يلحظ المجتمع حدوث التطوير والتحسين المأمولين لممارسات ومخرجات هذا النظام، فما زال تقليدياً في أغلب ممارساته. واعترف تقرير تطور التعليم في الجماهيرية (اللجنة الشعبية العامة للتعليم، ٢٠٠٨) بوجود هوة واسعة بين أساليب المدرسة في التعليم، وواقع وطموحات المجتمع الليبي في الحاضر والمستقبل. ولاحظ الباحث في أثناء إشرافه على برنامج التربية العملي لطلبة قسم التربية أن العمل التربوي في المدارس الأساسية والمتوسطة في الجماهيرية يعتمد على العمل المنفرد لكل معلم على حدة، ووجود فروق كبيرة في التمكن المهني بين معلمي المدرسة الواحدة، والتسرع في تفسير الظواهر التربوية، والاعتماد على الحدس والإشاعة، ويتعامل الإداريون في المدارس مع المشكلات التربوية بنظرة منفصلة عن سياقها التربوي والاجتماعي.

أسئلة الدراسة

١. ما تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة؟

١. هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير مستوى المدرسة؟

٢. هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير المؤهل العلمي؟

٣. هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في ليبيا لمدارسهم كمنظمات متعلمة، حسب متغير الخبرة؟

أهمية الدراسة

إن ممارسة أبعاد المدرسة المتعلمة يؤدي إلى إيجاد حلول شاملة للمشكلات التربوية، ويضمن الوصول إلى الأسباب الحقيقية للمشكلات وتفاعلاتها في الزمان والمكان، ويسهل عملية التطوير والتحديث التي يسعى إليها النظام التربوي الليبي، وبالتحديد فإن أهمية هذه الدراسة تأتي من أنها:

١– تقدم إطارا نظريا جديدا لمفهوم المنظمة المتعلمة في نظام التعليم في الجماهيرية الليبية.

٢– قد تساعد مديري المدارس والإداريين في المستويات الإدارية المختلفة في جهودهم لتحسين أدائهم المهني، ومقدرتهم على معالجة المشكلات التربوية، وحسن إدماج مشاريع

التطوير التربوي في السياق المدرسي.
٣- تفتح المجال أمام الباحثين لدراسة المنظمات المتعلمة والتعلم المنظمي وعلاقتها بالمتغيرات التربوية في الجماهيرية.

مصطلحات الدراسة

المدرسة المتعلمة: وهي المدرسة التي يتم فيها ممارسة المجالات الخمسة للمنظمة المتعلمة بدرجة كبيرة، حسب استجابة أفراد عينة الدراسة إلى الأداة المستخدمة في هذا البحث.
المدارس العامة في ليبيا: هي مجموعة المدارس الحكومية في مرحلتي التعليم الأساسية والمتوسطة في ليبيا.

حدود الدراسة

١- الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس العامة في مدينة مصراتة.
٢- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩.
٣- الحدود البشرية والبحثية: تقتصر هذه الدراسة على أفراد عينة من مديري المدارس في مدينة مصراتة باستخدام الأداة المطبقة في هذا البحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع الدراسة، وكانت الاستبانة هي الأداة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والمتوسطة في ليبيا، في حين تكونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس الأساسية والمتوسطة في مدينة مصراتة، البالغ عددهم (٥٠) مديراً، وبلغ عدد الاستبانات المسترجعة والمناسبة للتفريغ (٣٦) استبانة، أي بنسبة إرجاع حوالى (٧٢٪). والجدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب مستوى المدرسة والمؤهل والخبرة

المتغير	الفئات	العدد	المجموع
مستوى المدرسة	أساسي	٢٠	٣٦
	ثانوي	١٦	
المؤهل العلمي	دبلوم	٧	٣٦
	بكالوريوس(ليسانس)	٢٩	
الخبرة في الوظيفة الحالية	من١-أقل من٦ سنوات	١٨	٣٦
	من ٦- ١٠سنوات	٩	
	أكثر من ١٠ سنوات	٩	

أداة الدراسة

استخدم الباحث استبانة «المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة» التي طورها عبابنة عام (٢٠٠٧)، بعد مواءمتها مع البيئة الليبية، إذ تم استبدال بعض الكلمات مثل: النتاجات بأهداف، والخطة التطويرية بالخطة السنوية، وكانت الأداة الأصلية قد تكونت من (٥٩) فقرة، أعطي لكل منها وزن متدرج للأبدال لدرجة تقدير المديرين لمدارسهم كمنظمات متعلمة: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً)، وتمثل رقمياً على الترتيب: (٥، ٤، ٣، ٢، ١). موزعة على خمسة مجالات، يمثل كل منها أحد أبعاد المنظمة المتعلمة. وتم توزيع الاستبانات، والحصول على البيانات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩.

تصميم الدراسة ومتغيراتها

لقد اشتمل تصميم الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة، وتشمل ١) مستوى المدرسة: وله فئتان هما: أساسية، ومتوسطة. ٢) المؤهل العلمي: وله فئتان هما: دبلوم، وليسانس (بكالوريوس). ٣) مدة الخدمة في الوظيفة الحالية: ولها ثلاث فئات هي: من سنة واحدة إلى (٥) سنوات، ومن (٦) سنوات إلى (١٠) سنوات، وأكثر من (١٠) سنوات.

ثانياً: المتغير التابع: هو تقدير درجة ممارسة العاملين في المدارس العامة في مدينة مصراتة لأبعاد المنظمة المتعلمة، كما عبر عنه أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس في أثناء استجابتهم لأداة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

لأجل معالجة البيانات إحصائيا، استخدم الباحث برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ويشمل ذلك الأساليب الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) (t-test)، وتحليل التباين الأحادي، ومعادلة توكي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

لقد تم إجراء التحليلات الإحصائية الوصفية والاستدلالية، المشار إليها أعلاه، وأسفرت هذه التحليلات عن مجموعة من النتائج، التي نصنفها ونعرضها حسب أسئلة الدراسة، كما يأتي:

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: ما تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة ولمجالاتها. والجدول رقم (٢) يوضح ترتيب مجالات الدراسة تنازلياً وفقاً لمتوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الممارسة لمجالات الدراسة وللأداة ككل مرتبة تنازليا

الرتبة	رقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٣	الرؤية المشتركة	٣,٠٤	٠,٩٥	متوسطة
٢	٥	التفكير النظمي	٢,٩٦	٠,٨٧	متوسطة
٣	٢	النماذج العقلية	٢,٦٥	٠,٧٧	متوسطة
٤	١	البراعة الشخصية	٢,٦٤	٠,٨٢	متوسطة
٥	٤	التعلم الفريقي	٢,٥٤	٠,٨٧	قليلة
		الأداة ككل	٢,٧٦	٠,٨٦	متوسطة

يلاحظ من الجدول رقم (٢) ما يأتي:

- ترتب المجالات الخمسة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية على النحو الآتي: الرؤية المشتركة، ثم التفكير النظمي، ثم النماذج العقلية، ثم التمكن الشخصي، وأخيراً التعلم الفريقي. وهذا الترتيب يعني أن هناك اتفاقا بدرجة متوسطة بين آراء مديري المدارس حول

الممارسة التي تعكس وجود رؤية مشتركة للعاملين في المدارس نحو المستقبل، مما سيسهل أي عملية تطوير وتغيير منتظرة، وتوافر وعي منظمي إلى حد ما يسهل النظر إلى الجوانب المختلفة من العمل التربوي. إن بناء رؤية مشتركة بين العاملين ليس بالأمر السهل، لأنه يتطلب تغيير قناعات وبناء اتجاهات جديدة، مما يستلزم بذل جهود مستمرة للتأكد من بناء الرؤية المنشودة. إن وجود رؤية مشتركة للعاملين في المدرسة يقلل من تأثير الرؤى الأخرى التي قد تعوق العمل المدرسي، وتبدد بعض جهوده (Greene, 2001). في حين يعني ممارسة التعلم الفريقي بدرجة قليلة سيطرة السلوك الفردي في العمل التربوي، وعدم وجود تفاعل مهني بين العاملين، ممّا يحد من تبادل الخبرات والمهارات بين العاملين خصوصا المعلمين، مما أوجد انفصالا في أعمالهم وتباينا في أدائهم المهني الذي جاء منخفضا هو الآخر بحصول مجال التمكن الشخصي على مرتبة متأخرة من الممارسة. وكان ديمنغ (Deming) قد أكد على أن التعلم الفريقي مهارة يجب تعلمها وتربية الأفراد عليها وملاحظتها ودعمها (Greene, 2001). ويمكن تعزيز التمكن الشخصي بتوفير برامج الدعم المهني للمعلمين، وفرص التأهيل لمستوى أكاديمي ومهني أعلى، إذا علمنا وجود (٢٠٪) من العاملين من حملة الدبلوم، ومعظم العاملين لم ينتظم ببرنامج تطوير مهني في أثناء الخدمة. ويتفق هذا الترتيب للمجالات مع دراسة عبابنة (٢٠٠٧) في وجود مجال التعلم الفريقي في المرتبة الأخيرة، وتختلف عنها في تأخر مجال التمكن الشخصي إلى المرتبة قبل الأخيرة، وتتعارض مع نتائج دراسات: (Jones-Mann, 2007)، و دراسة كيلي (Kelly, 2001)، و دراسة بانغ (Pang, 2005) التي جاء فيها مجال التمكن الشخصي في المراتب الأولى، ومجال التفكير النظمي في مراتب متأخرة.

• يمارس العاملون في المدارس الليبية الأبعاد الأربعة الأولى بدرجة متوسطة، وبعد التعلم الفريقي بدرجة قليلة بأوساط حسابية تراوحت بين (٣,٠٤) لمجال الرؤية المشتركة، و(٢,٥٤) لمجال التعلم الفريقي، في حين كانت درجة الممارسة للاستبانة ككل متوسطة. وتعني هذه التقديرات المنخفضة للمدرسة الليبية كمنظمة متعلمة من وجهة نظر مديريها عدم رضا القادة التربويين لمختلف الممارسات التي تحدث في المدارس، ولجوانب العملية التربوية في المدارس الليبية، مما يدعو القائمين على رسم السياسات التربوية إلى إعداد وتنفيذ الخطط الاستراتيجية اللازمة لتغيير الواقع الحالي، وتحقيق التوافق بين الواقع، وما يصبو إليه القادة التربويون والمجتمع. وقد جاءت هذه النتيجة أقل قليلا عن نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٧) التي كان مستوى الممارسة فيها متوسطًا ولكن بمتوسطات حسابية أعلى، وخاصة لمجال التعلم الفريقي، ومتعارضة مع نتائج دراسة ثومبسون وزميليه (Thompson et al., 2004)

التي كانت درجة الممارسة فيها كبيرة لجميع المجالات، وتتعارض مع دراسة كيلي (Kelly, 2001) في بعض المجالات ومتوافقة معها في مجالات أخرى.

وعند استعراض المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة يلاحظ أن فقرة واحدة وهي رقم (٢٢) "تعد النجاحات في المدرسة نجاحات لجميع العاملين" حصلت على درجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي(٣,٤٧)، وحصلت (٢٢) فقرة على درجة ممارسة قليلة، بمتوسطات أقل من (٢,٦)، وباقي الفقرات تمارس بدرجة متوسطة. وهذا يعني أنه على الرغم من وجود اتفاق بين مديري المدارس على اعتبار النجاح هو لجميع العاملين، إلا أنهم أجمعوا على وجود ممارسات تربوية كثيرة (٢٢ ممارسة) تتم في مدارسهم بدرجة قليلة.

فقد جاءت الفقرة رقم (٤) "يتبادل المعلمون الزيارات الصفية" في المرتبة الأخيرة من حيث الممارسة في المدرسة الليبية، ويعني ذلك وجود تبادل قليل للخبرات التدريسية بين المعلمين، ومن ثمّ عدم نقل الخبرات بينهم، واحتفاظ كل منهم بخبراته المهنية والشخصية منعزلة عن باقي الزملاء، وهذا التعلم الذي دعاه اورتنبلاد (Ortenblad, 2002) التعلم في أثناء العمل. وهذه الممارسة تعارض جوهر فلسفة المدرسة المتعلمة حيث اعتبر ليثوود ولويس (Leithwood & Louis, 1998) التعلم المنظمي في المدارس هو التعلم الجماعي الذي يحدث في المدرسة، وحسب رأي إندلك (Endlik, 2001) أنه مجموعة النشاطات التي تحدث في المدرسة لاقتناص وإيجاد ونقل المعرفة التي تؤدي مع الزمن إلى إحداث تغيرات سلوكية وإنتاجية، وتزيد المعرفة والفهم في المدرسة، بل دعا إيمانتز (Imants, 2003) إلى الانتقال في العلاقة بين المعلمين من التعاون إلى التشارك، إذ يعمل التشارك على توليد التمكين المتبادل.

وجاءت الفقرة رقم (٤٢) «يستخدم العاملون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية»، في المرتبة قبل الأخيرة، وقد يعود ذلك إلى عدم توافر هذه التكنولوجيا بشكل كاف في المدارس الليبية، ثم لعدم إدماجها في جميع المناهج المدرسية حيث ما زالت تقتصر على مناهج العلوم والرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى (ما يعرف بالمناهج السنغافورية)، وعدم تلقي جميع المعلمين التدريب المناسب لاستخدامها. والواقع أن توافر هذه المهارات لدى المعلمين، وتوافر البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال لا يعني بالضرورة استخدام هذه التكنولوجيا في التدريس، فيواجه المعلمون العديد من العوائق لتحقيق الاندماج المنشود، ومنها حسب ماراك (Marrack, 2006): عدم توافر الوقت الكافي لتحضير المادة العلمية للحصة، وعدم قدرة المدرسة على توفير الدخول إلى النظام الإلكتروني في جميع الأوقات ولجميع المعلمين، وعدم الاقتناع الكافي لدى بعض المعلمين بجدوى هذه التكنولوجيا، بل

وجود اتجاهات سلبية لدى بعضهم نحوها، وعدم توافر الدعم الكافي من الإدارة المدرسية والزملاء وفرق الدعم الفني.

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير مستوى المدرسة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للعينات المستقلة، لتقديرات مديري المدارس الأساسية والمتوسطة لأبعاد المدرسة المتعلمة في ليبيا. والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٣)
نتائج اختبار (ت) لتقديرات مديري المدارس الأساسية والمتوسطة لدرجة ممارسة مدارسهم لمجالات المنظمة المتعلمة

المجال	المستوى	ن	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	الدلالة
البراعة الشخصية	أساسي	٢٠	٢٠,٣٠٠٠	٣,٤١٩٨	١,٦٥٨	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٢٢,٤٣٧٥	٤,٣٢٠٠			
النماذج العقلية	أساسي	٢٠	٣٦,٠٠٠٠	٣,٦٩٩٢	١,٥٧٩	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٨,٥٦٢٥	٥,٩٧٧٤			
الرؤية المشتركة	أساسي	٢٠	٢٩,١٠٠٠	٣,٩٥٩٠	٢,٠١٦	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٢,٠٦٢٥	٤,٨٦٤٤			
التعلم الفريقي	أساسي	٢٠	٢٩,٦٠٠٠	٣,٨١٦٩	١,٥٣٤	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣١,٦٢٥٠	٤,٠٨٠٤			
التفكير النظمي	أساسي	٢٠	٣٤,٤٥٠٠	٤,٠٠٦٢	١,٨٢٤	٣٤	غير دال
	متوسط	١٦	٣٧,٥٠٠٠	٦,٠٠٠٠			
الأداة ككل	أساسي	٢٠	١٤٩,٤٥٠٠	١٣,٠٨٤٦	٢,٢٠٥	٣٤	دال عند ٠,٠٥
	متوسط	١٦	١٦٢,١٨٧٥	٢١,٣٤٥٥			

يلاحظ من جدول رقم (٣) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) تبعا لمستوى المدرسة التي يديرها المدير، بالنسبة لكل من المجالات الخمسة على حدة، في حين كانت الفروق دالة على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للأداة ككل لصالح مديري مدارس مرحلة التعليم المتوسط. وهذا يعني أن الممارسات التربوية المرتبطة بالمدرسة كمنظمة متعلمة تختلف بين المدارس الأساسية والمتوسطة لصالح المدارس المتوسطة، وربما يعود ذلك إلى ارتفاع المؤهل العلمي للمديرين في المدارس المتوسطة، إذ يشترط الحصول على درجة الليسانس (البكالوريوس) للتعيين في الإدارة والتدريس لهذه المرحلة، في حين

لم يكن يشترط ذلك في المرحلة الأساسية حتى عام ٢٠٠٧، وهذا المؤهل ساهم في رفع مستوى التوقعات للممارسات المدرسية المرغوب فيها. وهذه النتيجة تختلف عن دراسة عبابنة (٢٠٠٧) التي كانت فيها الفروق دالة إحصائيا لصالح المدارس الأساسية.

ثالثاً: نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على: هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت)، لتقديرات مديري المدارس حملة المؤهل الدبلوم والبكالوريوس لمدارسهم كمنظمات متعلمة. والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار (ت) لتقديرات مديري المدارس حملة مؤهل الدبلوم أو البكالوريوس لمدارسهم كمنظمات متعلمة وذلك لمجالات الدراسة وللأداة ككل

المجال	المؤهل	ن	مجموع المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة ت	د. ح	الدلالة
البراعة الشخصية	دبلوم	٧	١٨,٧١٤٣	٣,٦٨٣٩	١,٩٧٥	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٢١,٨٦٢١	٣,٨٠٥٣			
النماذج العقلية	دبلوم	٧	٣٧,٠٠٠٠	٢,٤٤٩٥	٠,٠٨٢	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٧,١٧٢٤	٥,٤٠٥٥			
الرؤية المشتركة	دبلوم	٧	٣١,٨٥٧١	٤,٢٥٩٤	٠,٩٢٧	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٠,٠٦٩٠	٤,٦٤٤٠			
التعلم الفريقي	دبلوم	٧	٣٠,٧١٤٣	٢,٦٢٧٧	٠,١٥٥	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٠,٤٤٨٣	٤,٣١٤٣			
التفكير النظمي	دبلوم	٧	٣٦,٥٧١٤	١,٩٨٨١	٠,٤٣٣	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	٣٥,٦٢٠٧	٥,٦٦٥٨			
الأداة ككل	دبلوم	٧	١٥٤,٨٥٧١	١١,١١٢٠	٠,٠٤١	٣٤	غير دالة
	بكالوريوس	٢٩	١٥٥,١٧٢٤	١٩,٦٢٨٨			

يلاحظ من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات حملة الدبلوم وحملة البكالوريوس من مديري المدارس لمدارسهم كمنظمات متعلمة، بالنسبة لجميع مجالات الدراسة وللأداة ككل.مما يعني أن تقديرات مديري المدارس متشابهة للممارسات التربوية في مدارسهم رغم اختلاف مؤهلاتهم العلمية، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٧).

رابعاً: نتائج السؤال الرابع

هل تختلف تقديرات مديري المدارس العامة في مدينة مصراتة لمدارسهم كمنظمات متعلمة حسب متغير الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة الدراسة من مديري المدارس العامة في مصراتة لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب خبرتهم في الإدارة. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين الأحادي لكشف الفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس لكل مجال من مجالات الدراسة وللأداة ككل حسب خبرتهم في الإدارة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
البراعة الشخصية	بين المجموعات	٨٤,٧٥٠	٢	٤٢,٣٧٥	٣,٠٥٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٥٨,٠٠٠	٣٣	١٣,٨٧٩		
	الكلي	٥٤٢,٧٥٠	٣٥			
النماذج العقلية	بين المجموعات	٤٦,٥٢٨	٢	٢٣,٢٦٤	٠,٩٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٨٠٧,٧٧٨	٣٣	٢٤,٤٧٨		
	الكلي	٨٥٤,٣٠٦	٣٥			
الرؤية المشتركة	بين المجموعات	١١٤,٩٧٢	٢	٥٧,٤٨٦	٣,٠٨١	غير دالة
	داخل المجموعات	٦١٥,٧٧٨	٣٣	١٨,٦٦٠		
	الكلي	٧٣٠,٧٥٠	٣٥			
التعلم الفريقي	بين المجموعات	٤٤,٥٥٦	٢	٢٢,٢٧٨	١,٤١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٥١٨,٤٤٤	٣٣	١٥,٧١٠		
	الكلي	٥٦٣,٠٠٠	٣٥			
التفكير النظمي	بين المجموعات	١٦٩,١٣٩	٢	٨٤,٥٦٩	٣,٦٧٩	دالة عند ٠,٠٥
	داخل المجموعات	٧٥٨,٥٠٠	٣٣	٢٢,٩٨٥		
	الكلي	٩٢٧,٦٣٩	٣٥			
الأداة ككل	بين المجموعات	١٤٠٥,٥٠٠	٢	٧٠٢,٧٥٠	٢,٢٩١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٠١٢٤,٠٥٦	٣٣	٣٠٦,٧٩٠		
	الكلي	١١٥٢٩,٥٥٦	٣٥			

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) للأداة ككل ولمجالات الدراسة، ما عدا مجال التفكير النظمي الذي كان دالاً. وباستخدام معادلة توكي للفروق بين المتوسطات في مجال التفكير النظمي تم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول رقم (٦) الآتي:

الجدول رقم (٦)
الفروق بين المتوسطات في مجال التفكير النظمي باستخدام معادلة توكى

المجموعات	سنوات الخبرة من ٦ – ١٠ (م= ٣٢,١١١١)	سنوات الخبرة أكثر من ١٠ (م= ٣٧,٦٦٦٧)
سنوات الخبرة من١–٥ (م= ٣٦,٧٢٢٢)	٤,٦١١	٠,٩٤٤
سنوات الخبرة من ٦ – ١٠ (م= ٣٢,١١١١)	–	١,٥٥٥*

*دالة على مستوى (α=٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات المديرين ذوي سنوات الخبرة من (٦–١٠)، وذوي الخبرة فوق ١٠ سنوات لصالح المديرين ذوي الخبرة فوق (١٠) سنوات. وتعني هذه النتيجة تشابه تقديرات مديري المدارس على الرغم من اختلاف خبراتهم في الإدارة للأداة ككل ولمجالاتها الأربعة الأولى، وكان اختلافهم في مجال التفكير النظمي. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة عبابنة (٢٠٠٧) ما عدا ما يخص مجال التفكير النظمي، وتختلف مع نتائج دراسة (Jones-Mann, 2007) التي كانت الفروق فيها لصالح المديرين ذوي الخبرة الأقل.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة، يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

١. أن يتبنى النظام التربوي الرسمي الليبي خطة تطوير شاملة للممارسات المدرسية، تعتمد على تحويل المدارس إلى منظمات متعلمة، وذلك بنشر ثقافة التعلم المنظمي، والمنظمة المتعلمة بين العاملين في المدارس العامة، حتى تكون قادرة على إحداث التغيير المنتظر من برامج التطوير التربوي، التي بدأت الجهات الرسمية تنفيذها في الجماهيرية، ويمكنها استخدام النموذج الذي طوره عبابنة والطويل (٢٠٠٩)، أو أي نموذج آخر ضمن إجراءات التطوير.

٢. أن يعمل مديرو المدارس على توفير الظروف المدرسية اللازمة لتنمية أسلوب التعلم الفريقي بين العاملين، مثل الاتفاق على موعد محدد يلتقي فيه العاملون لتبادل الخبرات والتجارب التربوية، وتبادل الزيارات الصفية بين المعلمين، وتأمل الممارسات المدرسية، وآثارها في تحصيل الطلبة.

٣. أن تعمل اللجنة الشعبية العامة للتعليم في ليبيا على إكمال مشروعها لتأهيل كافة المعلمين حسب تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وعقد دورات متخصصة للمعلمين مثل الرخصة

الدولية لقيادة الحاسوب ICDL .

٤. أن تعمل اللجنة الشعبية للتعليم على رفع مستوى التمكن الشخصي للمعلمين بتوفير برامج تأهيل مهني في أثناء الخدمة بالتعاون مع كليات التربية في الجامعات المحلية.

٥. أن تعمل الإدارات التعليمية في المناطق التعليمية والمدارس على إعادة تقييم البنى الداخلية لعملية الاتصال، والتفاعل الاجتماعي، وحل المشكلات، والثقافة التنظيمية السائدة فيها، لتسهيل نشر ثقافة التعلم المنظمي.

٦. إجراء دراسات مشابهة في الدول العربية، وفي مناطق أخرى من الجماهيرية لدراسة مدى ممارسة التعلم المنظمي والمنظمة المتعلمة على مستوى إدارات التعليم في المناطق المختلفة والمدارس. ودراسة العلاقة بين أبعاد المدرسة المتعلمة، وعوامل مدرسية مثل: تحصيل الطلبة، وأنماط القيادة السائدة، والمناخ المنظمي، وحجم المدرسة.

المراجع

درة، عبد الباري إبراهيم (٢٠٠٤). المنظمة الساعية للتعلم. **رسالة المعلم، ٤٣**(٢)، ٦٠–٦٣.

الطويل، هاني عبد الرحمن، وعبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٩). **المدرسة المتعلمة: مدرسة المستقبل**، (ط١). عمان: دار وائل للنشر.

عبابنة، صالح أحمد (٢٠٠٧). **المدرسة الأردنية كمنظمة متعلمة: الواقع والتطلعات**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان ، الأردن.

عبابنة، صالح أحمد، والطويل، هاني عبد الرحمن (٢٠٠٩). درجة ممارسة العاملين في المدارس الحكومية الأردنية لضوابط المدرسة المتعلمة حسب إطار سينجي:أنموذج مقترح. **مجلة دراسات/العلوم التربوية، ٣٦**(٢)، ٤٦–٦٣.

عطاري، عارف توفيق وعيسان، صالحة عبد الله (٢٠٠٣). **المدرسة المتعلمة بوصفها أحد بدائل التعلم الحديثة** . ندوة أنماط التعليم الحديثة المنعقدة بتاريخ ١٨–٢٠/٥/٢٠٠٣، جامعة السلطان قابوس واتحاد الجامعات العربية، مسقط ، سلطنة عمان.

اللجنة الشعبية العامة للتعليم (٢٠٠٨). **تطور التعليم: التقرير الوطني للجماهيرية العظمى**. مؤتمر التربية الدولي، الدورة (٤٨)، جنيف ٢٥–٢٨/١١/٢٠٠٨.

هيجان، عبد الرحمن. (١٩٩٨). التعلم المنظمي: مدخلاً لبناء المنظمات القابلة للتعلم. **مجلة الإدارة العامة، ٣٧**(٤)، ٦٧٥ –٧١٢.

Agaoglu, E. (2006). The reflection of the learning organization concept to school of education. **Turkish Online Journal of Distance Education, 7**(1), 132-148.

Argyris, C. & Schon, D.A. (1978). **Organizational learning: A theory of action perspective,** London: Addison-Wesley.

Cibulka, J., Coursey, S., Nakayama, M., Price, J. & Stewart, S. (2000). Schools as learning organizations: a review of the literature. **National partnership for excellence and accountability in teaching,** Washington, DC.

Cecil, V. Martinette Jr.(2002). **Learning organizations and leadership style: executive leadership.** An applied research project: Virginia.

Chen, J., Pan, H., Wei, H., Chang, M. and Wang, L. (2004). The study for the factors of affecting learning organization in current taiwanese schools. **Journal of Education and Psychology, 27**(2),307-324.

Dalin, P.(1996). Can schools learn? Preparing for the 21st century. **NASSP Bulletin, 80**(576). 9-15

Endlik, N. (2001). **An investigation of the nexus between strategic planning and organizational learning.** unpublished doctoral dissertation at virginia polytechnic institute and state university, Virginia USA.

Garvin, D. (1993). Building learning organizations (electronic version). **Harvard Business Review, 71**(4), 78–91.

Goh, S. (1998).Toward a learning organization: The strategic building blocks. **S.A.M. Advanced Management Journal, 63**(2), 15-20.

Greene, T. S., (2001). S**chools as learning organization.** DAI 61/11A, 4240.

Imants, J. (2003).Two Basic mechanisms for organizational learning in schools (electronic version). **European Journal of Teacher Education, 26**(3) 293-311.

Jones-Mann, T. (2007). **Connecticut charter school principals' beliefs about professional learning organizations & professional development.** Unpublished doctoral dissertation, Capella University, USA.

Kelly, D. (2001). Senge's learning organization concepts applied to one vocational school faculty (peter senge).**DAI-A** 61/07, 2678.

Leithwood, K. & Louis, K. (1998). **Organizational learning in schools: an introduction, in: k. leithwood and k. louis (eds) organizational learning in schools** (Lisse, Swets & Zeitlinger), Netherlands.

Marrack, V.(2006). **Understanding the conditions that support beginning teachers implementation of the information and communication technology in secondary science classrooms.** Unpublished master theses, Publication number AAT MR15374, Queens University, Canada.

Mulford, W. Silins, H. Leithwood, K. (2005). Educational leadership for organizational learning and improved student outcomes. book Review by N. g. **Journal of Educational Administration. 43**(3), 330-332.

Ortenblad, A. (2002). A Typology of the Idea of Learning Organization (Electronic Version). **Management Learning,** (33), 213-230.

Pang, K. (2003). **Transforming Schools into Learning Organizations.** The Hong Kong Institute of Educational Research and the Chinese University Press. Retrieved 4, 2009, from: http://qcrc.qef.org.hk/proposal/2003/2003-0755/2003-0755-P01-36726.

Pang, K. (2005). Transforming schools into learning organizations: operationalization of peter senge's framework. **The fifth international conference on knowledge, culture and change in organizations,** Greece, 19-22 July 2005.

Senge, P. (1990). **The fifth discipline: The art and practice of the learning organization,** New York: Doubleday.

Senge, P. (1996). Rethinking leadership in the learning organization (electronic version). **The Systems Thinker, 7**(1),1-6.

Senge, P., Roberts C., Ross, R., Smith, B. & Kleiner, A. (1994). **The fifth discipline fieldbook: strategies and tools for building a learning organization.** New York: Currency Doubleday

Senge, P. Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2000). **Schools that learn.** New York: Doubleday.

Silins, H., Zarins, S., Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organization? Is this a useful concept to apply to schools? (electronic version). **International Education Journal, 3**(1), 24-33.

Reid, M. (1998). **School boards as learning organizations.** Master thesis, Mount Saint Vincent University.

Thompson, S., Gregg, L. & Niska, J. (2004). Professional learning communities, leadership, and student learning (electronic version). **Research in Middle Level Education, 28**(1), 35-55.

Thornton B., Pelter G. & Perreault G. (2004).Systems Thinking: Skill to Improve Student Achievement (Electronic Version). **The Clearing House.77**(5), 222-228.

Watkins, K. & Marsick, V.(1993).**Sculpting the learning organization: lessons in the art of systemic change.** Sanfrancisco: Jossey-Bass.

Watkins, K. & Marsick, V.(1996). In action: Creating the learning organization. **ASTD, 1**(1), 265-284.

Watkins, K. & Marsick, V.(1999). Sculpting the learning organization: New forms of working and organizing. **NASSP Bulletin,** (83), 78-87.

167
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (Tses)

د. سعود ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES)

د. سعود ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

الملخص

سعت الدراسة لقياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم في استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب؛ وذلك من خلال استخدام مقياس الفاعلية (TSES). وبعد ترجمة الأداة للغة العربية والتأكد من صدقها وثباتها وُزّعت على عينة عشوائية بلغت (٧٥٣) معلماً بمدينة الرياض. وباستخدام الاختبارات الوصفية والاستدلالية تبين أن المعلمين يرون فاعلية أدائهم بشكل عام (فوق المتوسط)؛ لكنها لم تتجاوز مستوى (جيد) في أي من محاور الأداة. كما تبين أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجياتً التعليم أعلى من تصوراتهم في محوري إدارة الصف وتنشيط الطالب. أما المحور الأقل فاعلية فكان محور تنشيط الطالب. إضافة إلى ذلك، فقد أظهرت النتائج أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم؛ فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية أدائهم أفضل. وانتهت الدراسة بتقديم التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: فاعلية المعلمين، استراتيجيات التعليم، إدارة الصف، تنشيط الطالب.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٠/١/٢٦م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٦/٨م

Teachers' Sense of Efficacy among Secondary School Teachers in Riyadh

Dr. Saud N. Al-Kathiri
College of Education
King Saud University

Abstract

The study goal was to measure sense of efficacy of secondary school teachers in Riyadh by using the TSES measure. Upon translation to Arabic, the measure was tested in terms of its reliability and intercorrelation and then distributed to a sample of (753) teachers. The results showed above average teacher efficacy, in general. The results also showed that the instruction strategies factor was the highest, and the student engagement factor was the lowest. In addition, teachers experience had an effect on teacher efficacy: more experienced teachers seemed to have higher sense of efficacy. Recommendations and suggestions were presented.

Key words: teacher efficacy, instructional strategies, student engagement, classroom management.

مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي وفق مقياس الفاعلية (TSES)

د. سعود ناصر الكثيري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية- جامعة الملك سعود

المقدمة

يقوم التعليم في أهم ركائزه على المعلم ودوره الفعال في تيسير عملية التعلم وزيادة التحصيل لدى المتعلمين؛ مما جعل المؤسسات التربوية تعتني بالمعلمين كركن أساس في نجاح التعليم. فكان الاهتمام بإعدادهم وتأهيلهم قبل الخدمة وكذلك الاهتمام بتطوير أدائهم في أثناء الخدمة سعياً لرفع كفاءة التعليم وتطوير مخرجات نوعية. وقد جاءت البحوث لتؤصل أهمية دور المعلم من خلال مراجعات علمية للبحوث حيث أشار مارزانو وبيكرنج و بولوك (١٤٢٨) (ترجمة سعود بن ناصر الكثيري) إلى أن أول ما لوحظ تأثير المعلم في تعلم الطلاب إجرائياً كان في سبعينات القرن الماضي. وبعد مراجعة مئات الدراسات التي أجريت في تلك الحقبة أكّد بروفي و جود (Brophy & Good, 1986) بأن مقولة إنّ المعلمين لايحدثون أي فارق في تعلم الطالب هي خرافة تم دحضها. وتعميقاّ لتلك النتيجة قام رايت وهورن وساندرز (Wright, Horn & Sanders, 1997) بتحليل درجات أكثر من (١٠٠) ألف طالب في مئات المدارس لاستكشاف تأثير المعلم في تعلم الطلاب؛ وخلصوا إلى أن العامل الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب هو المعلم، مع وجود تفاوت واسع في قوة التأثير بين المعلمين، كما تبين أن المعلمين الفاعلين يؤثرون في الطلاب في كل مستويات التحصيل؛ بغض النظر عن مستوى تفاوتهم في فصولهم الدراسية. فإذا كان المعلم غير فعال؛ فسيكون تقدم طلابه العلمي ضعيفاً، بغض النظر عن مدى تشابههم أو اختلافهم في تحصيلهم الدراسي. وخلصوا إلى أن المفهوم الضمني المباشر والواضح لهذه النتيجة أن التعليم يمكن تطويره من خلال تطوير فاعلية المعلمين وذلك أجدى من تطوير أي عامل آخر.

وتبعاً لتلك الأهمية المؤثرة للمعلم؛ جاءت البحوث بدورها لتستكشف أدوار المعلمين المنوطة بهم وتستطلع حاجاتهم المهنية لتسهم في الارتقاء بمستويات أدائهم التعليمي بما ينعكس أثره الإيجابي على المتعلمين. فاعتنت بحوث التدريس وإعداد المعلمين بسلوك المعلم ومهاراته، ثم شهدت تحولاً في ثمانينات القرن الماضي من الاهتمام بسلوك المعلم

ومهاراته إلى الاهتمام بتصورات المعلم وعملياته المعرفية وإدراكاته؛ مما أنتج دراسات ثرية حول تصورات المعلمين واتجاهاتهم في البيئة المدرسية؛ ويعود المرجع في ذلك للجهود التي قام بها بندورا منذ عام ١٩٧٧ في سلسلة من بحوثه التي كان لها الأثر في نظرية التعلم الاجتماعي التي كان من أحد مجالاتها دراسة العلاقة بين التصورات من جهة وبين فاعلية الأداء من جهة أخرى، مؤكدة أن سلوك الفرد يتأثر سلباً أو إيجاباً بمدى تصوراته وقناعاته بقدراته الذاتية وما يمكن أن يحققه (Bandura, 1977; Bandura, 1997).

ومنذ ذلكم الحين استلهمت البحوث التربوية على تنوع تخصصاتها ذلك المفهوم لتستكشف تأثيره في الواقع التعليمي، ومدى قناعة المعلمين بقدرتهم في التأثير في تعلم الطلاب، ولتؤكد ضرورة قياس تصورات المعلمين باعتبار الدور المنوط بهم في تحديد احتياجات طلابهم، وتعرّف ما يتناسب وقدراتهم، وكذلك تأثير تصورات المعلمين في تحصيل طلابهم. وبرز جرّاء ذلك سؤالان شغلا الباحثين فترة زمنية: مامدى تأثير تصور المعلمين لفاعليتهم في أدائهم التعليمي، والسؤال الثاني باعتبار وجود تأثير لأداء المعلم؛ هل سيؤثر ذلك في تحصيل المتعلم؟ (Protheroe, 2008).

ثم تتالت البحوث لتوسيع الاهتمام بالتصورات واستكشاف العوامل المؤثرة والمرتبطة بتصورات المعلمين، وجاءت نتائجها لتؤكد أن المعلمين كلما ازدادت قناعتهم بفاعلية أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليمي؛ إذ يتحسن مستوى التخطيط والتنظيم للدرس، ويبذلون مزيداً من الوقت في ذلك، وتزداد رغباتهم في تعلم ما يساعدهم في تحقيق حاجات طلابهم، كما يزداد ولاؤهم للتدريس، ويثابرون لتذليل أي عوائق تواجههم في سبيل تحسين تحصيل الطلاب؛ وبخاصة الطلاب ذوو المستويات التحصيلية الضعيفة (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Coladarci, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). كذلك مما يعطي أهمية لتصورات المعلمين النتيجة التي انتهى إليها روس (Ross, 1994) حيث قام بمراجعة ٨٨ دراسة في هذا الشأن وخلص إلى وجود علاقة وثيقة بين تصور المعلمين عن فاعليتهم وبين مستوى أدائهم التعليمي وذلك في ستة جوانب؛ فإذا كان مستوى قناعة المعلم بفاعلية أدائه عالية كان لذلك أثر إيجابي في كل من: زيادة فهم المعلم لاستراتيجيات تعليمية حديثة وتطبيقها، واستخدامه أساليب لإدارة الصف تعزز ذاتية المتعلم، وتوفيره عناية خاصة للطلاب ذوي التحصيل الضعيف، وبناء تصور ذاتي عن مهارات الطلاب العلمية، وإعداده أهداف قابلة للتحقيق، ومثابرته حتى لا يخفق الطالب.

كما أن البحث في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم أصبح يمثل أهمية كبيرة ومؤثرة بسبب طبيعة العلاقة بين التصور وبين الأداء؛ حيث يبين هوي (Hoy, 2004) أن هناك

علاقة دورانية يؤثر بعض أطرافها في بعض بشكل وثيق، فحين تزداد القناعة بالفاعلية؛ تزداد الجهود المبذولة والمثابرة؛ مما يؤدي إلى أداء أفضل؛ وهذا بدوره يعزز الفاعلية. وكذلك العكس صحيح؛ فحين تكون القناعة بالفاعلية ضعيفة؛ تضعف الجهود المبذولة وتقل المثابرة تبعاً لذلك؛ مما يؤدي إلى مخرجات تعليمية ضعيفة؛ وهذا بدوره أيضا يضعف الفاعلية. وقد ذهب بعض الباحثين إلى بعد آخر في أهمية التصورات باعتبارها جانباً جوهرياً في عملية التغيير، حيث استخلص في تحليله لمجموعة من الدراسات في مجال تصورات المعلمين نتيجةً مفادها أن طرق التدريس وتطبيقاتها الحديثة المطروحة في برامج تطوير المعلمين لايتقبلها المعلمون إلا حين تتوافق مع افتراضاتهم وتصوراتهم عن فاعليتها. وتبعاً لذلك فقد رأى بعض الباحثين أنه يمكن التنبؤ بمستوى أداء المعلمين في الصف من خلال قياس تصورات المعلمين والتعرف إليها، (Eslami & Fatahi, 2008).

إن أهمية مجال تصورات المعلمين لفاعليتهم وتأثيره في الميدان التربوي حفزت الباحثين لإجراء مزيد من البحوث لتطوير أداة إجرائية علمية يمكن الاعتماد عليها في قياس تلك التصورات، وليتسنى تطوير أداء المعلمين وفق ما تكشفه تلك الأداة، ولكي تصبح البحوث أكثر إجرائية في التعامل مع مفهوم تصورات المعلمين. وكان أول من سعى لقياس مفهوم فاعلية المعلم هم باحثو مؤسسة راند (Rand) إذ وضعت عبارتين لاختبار رأي المعلمين تجاهها وهما:

١- لا يستطيع المعلم فعل ما يمكن لأن أداء معظم الطلاب ودوافعهم تعتمد على بيئته.

٢- إذا بذلت مجهوداً فأستطيع التأثير حتى في أعسر الطلاب وأكثرهم إحباطاً.

وقد قصدوا بتينك العبارتين أن إجابة العبارة الأولى تكشف تصور المعلمين عن فاعلية التدريس بشكل عام، في حين تكشف إجابة السؤال الثاني تصور المعلمين عن فاعلية تدريسهم بشكل خاص (Armor et al., 1976) ، ثم تلا ذلك ما قام به Guskey إذ طور أداة تتكون من (٣٠) بنداً لقياس مدى المسؤولية عن تحصيل الطلاب بحيث يضع المشارك لكل بند نسبة من (١٠٠) درجة ويقسمها بحسب تصوره على اختيارين، وقد صمم الخيارين على أن أحدهما يعكس مسؤولية المعلم والآخر يعكس مسؤولية آخرين غير المعلم (Guskey,1981). كذلك كانت هناك محاولة علمية أخرى لقياس تصورات المعلمين قام بها أشتون و ويب (Ashton & Webb, 1986)، فقد طورا أسئلة راند لتصبح سبعة أسئلة بدلاً من اثنين بحيث يتضمن كل سؤال فقرتين على أن يبين المشارك موقفه من كل سؤال باختيار عبارة موافق بشدة على إحدى الفقرتين. ثم طور كل من جبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) أداة من (٣٠) بنداً لقياس الفاعلية من جانبين: الأول؛ فاعلية التدريس

العامة general teaching efficacy، والجانب الثاني فاعلية المعلم الذاتيةpersonal teaching efficacy، وخلصا إلى أن المعلم يعزى له مانسبته (١٨,٢٪) من الفاعلية في مقابل (١٠,٦٪) يعزى لفاعلية التدريس. وفي عام (١٩٩٠) طور كل من ولفولك و هوي (Woolfolk & Hoy, 1990) نفس الأداة ليستخلصا نتيجة مقاربة وهي أن الأداة يعزى لها (٣٢,٨٪) من الفاعلية، إلا إن تلك النتائج لم تكن كافية لاعتماد الأداة كمقياس لمفهوم الفاعلية باعتبارها تتناول مجموعة من العوامل العامة دون أن تحدد بشكل مباشر مايؤثر منها في عملية التدريس وتعليم الطلاب في قاعة الدرس؛ إضافة إلى بعض العوامل الإحصائية التي أثرت في صدق الأدوات السابقة في قياس ماوضع من أجله، وذلك مما حدا بباحثين آخرين أن يطوروا أداة أكثر تحديداً في قياس الفاعلية.

وبناءً على تلك الجهود والمحاولات العلمية قام كل من تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بتحليل الأدوات السابقة والمستخدمة في قياس الفاعلية ودراسة الملحوظات العلمية تجاهها ومن ثم محاولة بناء أداة أكثر إجرائية في قياس مفهوم فاعلية المعلمين، ولتحقيق ذلك اعتمدا إطاراً نظرياً محدداً لمفهوم فاعلية المعلمين بحيث ركز المفهوم على مايقوم به المعلم في ثلاثة جوانب: فاعلية تنشيط المتعلم efficacy for student engagement، وفاعلية إستراتيجيات التعليم efficacy for instructional strategies، وفاعلية إدارة الصف efficacy for Classroom management. وكان المبرر العلمي لذلك التحديد هو تلافي العموم الذي شاب الأدوات السابقة من جهة وإمكانية قياس المفهوم بطريقة أكثر وضوحاً. و لم يكتف الباحثان بالتأطير النظري للأداة بل قد أتبعا ذلك بتجريب الأداة في ثلاث دراسات أجريت بشكل تتابعي بنائي بحيث تتم مراجعة نتائج تطبيق الأداة في كل دراسة؛ إذ كانت الأداة (٥٢) بنداً، وبعد تجريبها للمرة الأولى أصبحت (٣٢) بنداً، ثم أصبحت (١٨) بنداً في التجربة الثانية لتصبح (٢٤) بنداً وباسم (Teachers' Sense of Efficacy Scale) ويرمز لها اختصاراً (TSES). و لم يكتف الباحثان بذلك بل قد توصلا إلى إمكانية استخدام الأداة في نموذجين: الأول النموذج الطويل (Long Form) ويتكون من البنود الأربعة والعشرين نفسها، والثاني هو النموذج القصير (Short Form) ويتكون من (١٢) بنداً فقط مختصرة من النموذج الأول، وقد اختبر الباحثان صحة استخدام النموذجين والوصول إلى نتائج متشابهة (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)؛ إلا أن الشائع في البحوث والدراسات التي استفادت من تلك الجهود هو استخدام الأداة في نموذجها الطويل، حيث أصبحت تلك الأداة مرجعاً علمياً في قياس تصور المعلمين لفاعليتهم، كما انتشر استخدامها وطبقت في مراحل مختلفة، منها على سبيل

المثال الدراسات الآتية:

في أمريكا قامت كوهلر (Koehler; 2006) باستخدام الأداة (TSES) لدراسة تصورات معلمي المرحلة الابتدائية في (٤٥) مدرسة، ومعرفة الفروق بين التصورات وفق متغيرات متعددة كمتغير الجنس والتخصص والمستوى التعليمي وسنوات الخبرة. وخلصت الدراسة للتأكيد على صدق الأداة الداخلي والخارجي، كما وجدت فروقاً في متغيري الخبرة والمستوى التعليمي حيث تزداد الفاعلية بازدياد مستوى التعليم وسنوات خبرة المعلم.

وكذلك في أمريكا بولاية نيفادا أجرى هنمان وآخرون (Heneman, Kimball & Milanowski, 2006) دراسة على عينة من معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية، وأظهرت النتائج أن تصور المعلمين لفاعلية أدائهم كان بشكل عام أعلى من المتوسط؛ إلا أن معلمي الابتدائية كانوا أكثر فاعلية من نظرائهم في المتوسطة والثانوية. ومن حيث مقارنة محاور الأداة؛ كان محور تنشيط الطالب الأقل فاعلية.

كما ترجمت الأداة إلى لغات متعددة وطبقت في بلدان أخرى؛ فقد أجريت في فنزويلا دراسة على (١٠٠) من معلمي المرحلة المتوسطة لقياس تصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي باستخدام الأداة نفسها، ووجدت الدراسة أن تصوراتهم لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم كانت أعلى من محوري: إدارة الصف وتنشيط الطالب (Chacon, 2005).

وفي اليونان قام سيقليس وآخرون (Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007) بترجمة الأداة وقياس تصورات المعلمين، وبينت النتائج وجود تصورات مرتفعة لدى المعلمين عن فعالية أدائهم في المحاور الثلاثة. ولم تتناول الدراسة بحث الفروق بين تصورات المعلمين.

وفي فرنسا أجريت دراسة للتعرف إلى تصورات المعلمين واختارت (١٢) من المنتظمين في برنامج الدكتوراه في فرنسا بحيث يقومون بتدريس اللغة الفرنسية ضمن برنامج تدريبي، واستخدمت نفس الأداة لقياس تصوراتهم عن فاعلية الأداء بالإضافة إلى مقابلات وفق محاور الأداة، وبينت النتائج وجود علاقة بين التصورات وبين الأداء التعليمي وكان متوسط تصورات العينة (٧,١) من (٩) بحسب درجات المقياس، وهو مايعتبر مستوى فوق المتوسط. كما بينت النتائج أن هناك علاقة بين تصورات المعلمين لفاعليتهم وبين بعض المتغيرات ومنها التغذية الراجعة لأداء المعلم والبرامج التدريبية والدعم التعليمي للمعلم (Mills & Allen, 2007).

وفي إيران؛ ترجم كل من إسلامي وفاتحي (Eslami & Fatahi, 2008) الأداة للغة الفارسية لقياس تصورات معلمي اللغة الإنجليزية لفاعلية أدائهم في المرحلة الثانوية؛ وخلص البحث إلى أن المعلمين يرون أن أداءهم في استراتيجيات التعليم أكثر فاعلية من أدائهم في

إدارة الصف ومن أدائهم في تنشيط الطالب.

وكذلك في الصين؛ أجرى تشنق (Cheung, 2008) دراسة مقارنة بين معلمي المرحلة الابتدائية في هونج كونج وفي شنجهاي مستخدماً نفس الأداة مترجمة للغة الصينية، ووجد أن فاعلية المعلمين في شنجهاي أعلى من نظرائهم في هونج كونج، وأرجع الأسباب للثقة التي يحظى بها المعلمون من قبل الطلاب وأولياء أمورهم ونوعية التدريب والخبرات التعليمية التي يكتسبونها من ممارساتهم اليومية.

وفي سنغافورة أجريت دراسة على المعلمين الذين يدرّسون طلاباً ضعيفي التحصيل، وتم استخدام الأداة نفسها، ووجدت الدراسة فروقاً بين المعلمين وفق سنوات خبراتهم وذلك في تصوراتهم لفاعلية الأداء في جميع محاور الأداة: استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب، مستخلصة أن عامل الخبرة التدريسية كان له تأثير إيجابي في مستوى التصورات، في حين لم يكن هناك فروق في التصورات وفق متغير الجنس (Yeo, Ang, Chong, Huan, & QueK; 2008).

وفي تركيا؛ ترجم تاركن ويوزونتراكي (Tarkin & Uzuntiryaki, 2009) نفس المقياس للغة التركية لدراسة الفروق بين تصورات طلاب برنامج إعداد المعلمين وفق متغير الجنس والخبرة؛ ووجدا أن الطلاب في المستويات المتقدمة في البرنامج لديهم تصورات أكثر فاعلية ممن هم في المستوى الأول من البرنامج، في حين لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية وفق متغير الجنس.

وفي ماليزيا، هناك دراستان؛ الأولى أجريت على (٣٢٨) من المعلمين الجدد ووجدت الدراسة أن المتوسط كان (٦,٥٧) وهو مستوى متوسط بمقياس الفاعلية كما وجدت الدراسة فروقاً تعود لاختلاف برامج إعداد المعلمين بينما لم تجد فروقاً بين متغيري الجنس أو التخصص (Murshidi, Konting, Elias & Fooi, 2006). كذلك أجريت الدراسة الأخرى على (٧٢٧) من المعلمين الجدد الذين لم تتجاوز خبرتهم التدريسية ثلاث سنوات، وتم قياس تصوراتهم من خلال تطبيق الأداة نفسها ووجدت الدراسة أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم كانت أيضاً بدرجة متوسطة (Bakar & Mohamed, 2009).

ويمكن أن نستخلص مما سبق من أدبيات الدراسات المتخصصة في مجال تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم والأطر النظرية التي اعتمدت عليها ثلاثة جوانب:

أولاً: أهمية البحث في المجال لما لذلك من تأثير مباشر في أداء المعلمين التعليمي وفي تحصيل طلابهم؛ فكلما ازدادت قناعتهم بفاعلية أدائهم ازداد مستوى أدائهم التعليمي وتحسن مستوى تحصيل طلابهم. ولاغرو نتيجة لذلك أن يُصنّف موضوع تصور المعلمين لفاعليتهم

كأحد أقوى العوامل المؤثرة في أداء المعلمين في الصف الدراسي وفي تحصيل الطلاب (Kang & Neitzel, 2005).

ثانياً: أن التراكم المعرفي للبحوث في مجال تصورات المعلمين قد أنتج أداة علمية متخصصة من إعداد تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001)، يمكنها قياس تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم والاعتماد عليها في تطبيقها وتحليل نتائجها وتفسيرها.

ثالثاً: يمكن تفسير الأهمية التي يعوّل التربويون عليها في مجال التصورات بأنّ ذلك عائد إلى طبيعة مهنة التدريس؛ حيث تتنوع مهامها وتتعدد مما يتطلب مهنية عالية من المعلمين في كثير من المهارات، وحين يمتلك المعلم قناعة بقدرته على التغيير وتأثيره في تحصيل الطالب؛ فسيكون ذلك من أهم العوامل المؤثرة في تطوير أدائه وزيادة فاعليته.

مشكلة الدراسة

لقد ظهرت للباحث مشكلة الدراسة من خلال عمله في تدريب المشرفين التربويين وكذلك مديري المدارس المتوسطة والثانوية ضمن البرنامج الأكاديمي الذي تقدمه كلية التربية بجامعة الملك سعود بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، إذ تناول بعض مديري المدارس ظاهرة يجدونها في مدارسهم؛ وهي أن هناك عدداً من المعلمين يتصورون بأن تأثيرهم في تحصيل الطلاب أصبح ضعيفاً، بل قد يتصور بعضهم عدم وجود أي تأثير خصوصاً مع بعض الطلاب ضعيفي التحصيل، ثم أكد وجود تلك الظاهرة بعض المشرفين التربويين من خلال واقع ميدانهم وزياراتهم الإشرافية لبعض المعلمين. لقد كان ذلك أحد المحفزات لدى الباحث لتتبع وجود الظاهرة في واقع المعلمين وفق أساليب البحث العلمي؛ فاستقرأ هذه الظاهرة في البحوث التربوية وأطرها النظرية وعمق الدراسات وتناولها لها، والذي تبين أنه يعود لثمانينات القرن الماضي؛ فكانت تلك الدراسات تمثل تراكماً معرفياً أكد على أهمية البحث في مجال تصورات المعلمين وكشف عن آثار تربوية تظهر في واقع المعلمين سلباً وإيجاباً مما جعل مجموعة من الباحثين يسعون لقياس ظاهرة تصورات المعلمين لأدائهم التعليمي وأنتج ذلك تطوير أدوات علمية محكمة ترجم أبرزها لعدة لغات وطبقت في عدد من دول العالم.

وعلى الرغم من أهمية البحث في مجال تصورات المعلمين؛ وعلى الرغم من الثراء المعرفي للبحوث في مجال تصورات المعلمين؛ إلا إن هناك ندرة في تناول هذا المجال في البحوث العربية بشكل عام، وعلى وجه الخصوص فإن ميدان التعليم في المملكة العربية السعودية يفتقر إلى بحوث علمية تستكشف تصورات المعلمين أنفسهم لأدائهم التعليمي ويقيس واقع تلك التصورات بأدوات علمية يمكن الاستفادة منها واستثمار نتائجها.

وبناء على ذلك؛ جاءت هذه الدراسة لتسهم في سد تلك الفجوة وتلبي حاجة معرفية بحيث تستفيد من البحوث السابقة وتستخلص أبرز ما انتهت إليه وتوظفها في المجال ذاته باللغة العربية. كما تلبي الدراسة حاجة ميدانية إذ تستكشف التصورات الحالية لمعلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي في محاور تعليمية مهمة: تنشيط الطالب، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة بشكل رئيس لقياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم في ثلاثة محاور: تنشيط الطالب واستراتيجيات التعليم وإدارة الصف؛ وذلك باستخدام مقياس الفاعلية (TSES) وترجمته للعربية. كما سعت الدراسة لتحليل تلك التصورات ومعرفة أي فروق إحصائية قد توجد تبعاً لمتغيرات الخبرة أو المؤهل التربوي.

أسئلة الدراسة

يتحدد السؤال الرئيس للدراسة فيما يأتي:

ما مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي؟

ويتفرع عن ذلك الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور تنشيط الطالب؟

٢. ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم؟

٣. ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور إدارة الصف؟

٤. هل تختلف تصورات المعلمين في متوسطاتها وفق المحاور الثلاثة؟

٥. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين تبعا لاختلاف سنوات الخبرة أو المؤهل التربوي؟

أهمية الدراسة

تتبين أهمية الدراسة من خلال ثلاثة جوانب

أولاً: أهمية المجال: فقد أظهر العديد من الدراسات وجود علاقة وثيقة بين التصور والأداء؛ مما يشير إلى أهمية إعطاء أولوية لإجراء البحوث المتخصصة لاستكشاف تصورات المعلمين الحالية؛ وذلك مما يساعد على فهمها وتحليلها واعتبارها مرحلة أساسية من مراحل تطوير التعليم.

ثانياً: أهمية دور المعلم: حيث تؤكد البحوث أن العامل الأهم من حيث التأثير في تعلم الطالب هو المعلم (Wright, Horn & Sanders, 1997; Ghaith & Shaaban, 1999)، فمن الضرورة إجراء بحوث تستكشف طبيعة هذا التأثير وتقويته من خلال فهم اتجاهاته وتصوراته لفاعلية أدائه ومدى قناعته بقدرته على إحداث هذا التأثير.

ثالثاً: أهمية النتائج: يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة في مراجعة برامج إعداد المعلم وتأهيله وتطويره للتأكد من تضمينها أثر التصور؛ لأن المعلمين لا يطبقون طرق التدريس وتطبيقاتها الحديثة المطروحة في برامج التطوير إلا حين تتوافق مع افتراضاتهم وتصوراتهم عن فاعليتها (Richardson, 1996)، كما يمكن أن تساعد النتائج في الكشف عن أبرز الجوانب التي يرى معلمو المرحلة الثانوية بمدينة الرياض قصوراً في فعاليتهم فيها مما قد يوحي بأنها قد تكون من أبرز الصعوبات التي يواجهونها في ممارساتهم التعليمية.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية النهارية للبنين بمدينة الرياض للفصل الأول للعام الدراسي ١٤٢٩/١٤٣٠هـ.

٢- اعتمدت الدراسة الأداة المتخصصة في قياس تصور المعلمين لأدائهم التعليمي في ثلاثة محاور: تنشيط الطالب، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

مصطلحات الدراسة

فاعلية التدريس (Teaching Efficacy): تتناول الدراسات هذا المصطلح من جانبين: أحدهما فاعلية التدريس العامة (General Teaching Efficacy)، وتتضمن القدرة على ضبط العوامل الخارجية (External Influences) في التدريس، أي تلك التي تتجاوز قدرات المعلم ومهامه كبيئة المدرسة والنظام التعليمي وغيرهما (Tournaki & Podell, 2005)، أما الجانب الآخر فهو فاعلية المعلم الذاتية (Personal Teaching Efficacy)، ويقصد به قدرات المعلم وإمكاناته في تحقيق مخرجات مرغوبة في تعلم الطالب (Bandura, 1997) وتركز هذه الدراسة على مفهوم فاعلية المعلم الذاتية باعتباره أكثر تحديداً ويمكن قياسه إجرائياً ومتوافقاً مع الأداة العلمية التي تبنتها الدراسة.

تصور المعلمين للفاعلية (Teachers' Sense of Efficacy): ويقصد به تقييم المعلمين وحكمهم

على قدراتهم وإمكاناتهم في تحقيق مخرجات مرغوبة في تعلم الطالب (Bandura, 1997)، ويعرفه تشانن–موران وهوي بشكل محدد على أنه تقييم المعلمين لقدراتهم وإمكاناتهم في ثلاثة محاور: إستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف، وتنشيط الطالب (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف تصورات المعلمين وتحليلها بالأساليب الإحصائية المناسبة، وكذلك دراسة الفروق بين تصورات المعلمين في جوانب تعليمية محددة وفق بعض المتغيرات لتعميق فهمها وتفسير مضامينها وفق أدبيات البحث في المجال.

مجتمع الدراسة وعينتها

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدارس التعليم الحكومي للبنين بمدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٢٩/١٤٣٠هـ) والبالغ عددهم (٢٢٢٨) في (١١٣) مدرسة ثانوية. (إدارة التربية والتعليم، ١٤٢٩). وباستخدام العينة العشوائية العنقودية تكونت عينة الدراسة من (٧٥٣) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية بمدارس التعليم العام وفق مكاتب الإشراف بمدينة الرياض، بما يمثل ٣٣٪ من مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة الدراسات والبحوث ذات العلاقة في المجال؛ حيث كانت تستند في إجراءاتها على أدوات مصممة لقياس فاعلية المعلمين؛ وكان اشتون و ويب (Ashton & Webb, 1986) من الأوائل الذين طوروا أداة علمية سعت لتفعيل مفهوم فاعلية المعلم وقياسه إجرائياً، ثم طور كل من جبسون وديمبو (Gibson & Dembo, 1984) أداة من (٣٠) بنداً لقياس الفاعلية بشكل عام: فاعلية التدريس وفاعلية المعلم. وبقيت تلك الأداة يستفيد منها الباحثون ويطورون بعض أجزائها بحسب تنوع الأغراض في استخدام الأداة. وعلى الرغم من تعدد تلك الأدوات إلا إنها كانت عامة في تناول العوامل المؤثرة في فاعلية المعلمين لتتناول عوامل ذاتية داخلية وأخرى خارجية؛ ولذا قام تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) بمراجعة تقويمية لبحوث المجال التي أجريت طيلة

(٢٣) عاما ابتداءً من (١٩٧٤ إلى ١٩٩٧م)، وأجريا تحليلاً للأدوات المستخدمة في قياس الفاعلية ليخلصا إلى تطوير أداة أكثر دقة في تعبيرها عن فاعلية المعلمين في جوانب أكثر ضبطاً وتحديداً؛ حيث ركزا على قياس تصور المعلمين عن فاعليتهم في ثلاثة محاور: تنشيط المتعلم، واستراتيجيات التعليم، وإدارة الصف. وقد مرت الأداة بثلاث مراحل: ففي المرحلة الأولى كانت الأداة من ٥٢ بنداً، ووفقا لنتائج تطبيقها على عينة من (٢٢٤) معلما أُجري تعديل في النسخة الثانية لتصبح (٣٢) بنداً، وفي النسخة الثالثة أصبحت (١٨) بنداً وطُبقت على عينة أخرى من (٢١٧) معلما، وبعد ذلك عدلت لتصبح الأداة النهائية في (٢٤) بندا وطبقت على عينة من (٤١٠) معلّم (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). ومنذ ذلك الحين أصبحت تلك الأداة العلمية (Teachers' Sense of Efficacy Scale) هي الأبرز في مجالها، وأصبحت مرجعاً علمياً يستند إليه الباحثون لقياس تصور المعلمين عن فاعليتهم، كما انتشر استخدامها وأُجري عليها عدد من البحوث للتأكد من صدقها وثباتها بعدة أساليب واختبارات إحصائية، منها على سبيل المثال: دراسة (Brown, 2005)؛ ودراسة (Chacon, 2005) ودراسة (Heneman, et al., 2006) ودراسة (Hui, Kennedy & Cheung, 2006)، ودراسة (Murshidi, (Konting, Elias & Fooi, 2006)، ودراسة (Koehler, 2006) ودراسة (Tsigilis, et al. 2007)، ودراسة (Poulou, 2007)، ودراسة (Fives & Buehl, 2009).

وقد بينت النتائج إمكانية استخدام الأداة في بيئات وثقافات مختلفة ومتنوعة على اختلاف لغاتها؛ ولذا انتشرت الأداة عالمياً وترجمت لعدة لغات لاستخدامها في بلدان أخرى؛ مثل تركيا (Tarkin & Uzuntiryaki, 2009) وماليزيا (Murshidi, et al., 2006) وإيران (Eslami & Fatahi, 2008) واليونان (Tsigilis, et al. 2007) والصين (Cheung, 2008) وفنزويلا (Chacon, 2005) وسنغافورة (Yeo, et al., 2008) وفرنسا (Mills & Allen, 2007).

تتكون الأداة من (٢٤) بنداً وفق تدرج من تسع خانات لقياس مدى الجهد الذي يمكن أن يبذله المعلم وتبدأ بمستوى (لاشيء) حتى مستوى (كبير جداً)، وتتوزع البنود لتركز على قياس فاعلية المعلمين في ثلاثة محاور: محور تنشيط المتعلم، ومحور استراتيجيات التعليم، ومحور إدارة الصف، ولكل محور ثمانية بنود. وهي بذلك تقتصر على جوانب محددة ولا تتطرق إلى فاعلية التدريس العامة (General Teaching Efficacy) التي قد تشمل جوانب كالبيئة التعليمية وقدرات المتعلمين والعوامل الأسرية.

صدق الأداة

قام الباحث بترجمة الأداة للغة العربية، وللتأكد من صدق الترجمة ووضوح الصياغة في سياقها العربي تم تقديم الأداة الأصل بالنص الإنجليزي في مقابل النص العربي لكل بند؛ ثم عرضها الباحث على أربعة محكمين: اثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الترجمة؛ واثنين من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية. وقد أوصى المحكمون بتعديل صياغة بعض البنود؛ وتم التعديل وفق تلك التوصيات.

ولقياس صدق الأداة تم قياس الاتساق الداخلي باستخدام معامل الارتباط (بيرسون) لمعرفة مدى ارتباط كل محور بالدرجة الكلية. وقد أظهر التحليل وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين المحاور أي أنها تتمتع بدرجة جيدة من الصدق. يوضح جدول رقم (١) معامل الارتباط للمحاور.

الجدول رقم (١)
معامل الارتباط (بيرسون) لكل محور:

المحور	معامل الارتباط
تنشيط الطالب	٠,٥٥*
استراتيجيات التعليم	٠,٥٣*
إدارة الصف	٠,٥٤*

*جميعها دال عند مستوى ٠,٠١

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات للمحاور باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وجاءت قيمته (٠,٨٩) وهي تشير إلى نسبة ثبات عالية للأداة يمكن الوثوق بها. يوضح الجدول رقم (٢) معامل الثبات للمحاور.

الجدول رقم (٢)
معامل ثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الأداة

المحور	معامل الثبات
تنشيط الطالب	٠,٩٢
استراتيجيات التعليم	٠,٩٠
إدارة الصف	٠,٨٤
معامل الثبات الكلي	٠,٨٩

عرض النتائج

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الذي نص على: «ما مدى تصور معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم التعليمي؟».

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية لمقياس فاعلية الأداء، وتبين المتوسطات الحسابية في الجدول رقم (٣) النتائج الوصفية لتلك التصورات.

الجدول رقم (٣)
ترتيب بنود مقياس فاعلية الأداء وفق المتوسطات الحسابية

رقم البند	البند	المتوسط	الانحراف المعياري
٢٤	ما حجم ما يمكنك عمله لتزويد الطلاب المتميزين بتحديات ملائمة	٦,٨	١,٨
١٥	ما حجم ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى	٦,٥٤	١,٨١
١١	ما حجم ما يمكنك عمله لصياغة أسئلة جيدة لطلابك	٦,٤٩	١,٨
٦	ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة	٦,٤٢	١,٧٨
٢١	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب المشاكسين	٦,٤١	١,٨
١٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتعزيز الإبداع لدى الطلاب	٦,٣٩	١,٧٨
٢٠	إلى أي مدى يمكن أن تقدم أمثلة وشرحا بديلا حين يحار الطلاب	٦,٣٨	١,٨٩
١٠	ما حجم ما يمكنك عمله لقياس فهم الطلاب لما درّستهم	٦,٣٦	١,٨٢
١٣	ما حجم ما يمكنك عمله لجعل الطلاب يمتثلون ضوابط الصف الدراسي	٦,٣٤	١,٨١
٢٣	ما حجم ما يمكنك عمله لتطبيق استراتيجيات أخرى في الصف	٦,٣٢	١,٧٢
١٤	ما حجم ما يمكنك عمله لتحسين فهم الطالب الذي قد يرسب	٦,٣١	١,٧٩
٧	إلى أي مدى يمكن أن تجيد الإجابة عن أسئلة الطلاب الصعبة	٦,٢٩	١,٨٤
١٩	إلى أي مدى يمكن أن تمنع بعض المشكلات الطلابية من أن تفسد كل الدرس	٦,٢٩	١,٨٥
٩	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على تقدير قيمة التعلم	٦,٢٧	١,٨٩
١٧	ما حجم ما يمكنك عمله لتكييف دروسك وفق المستوى المناسب لكل طالب	٦,٢٦	١,٨١
١٨	إلى أي مدى يمكن أن تنوع في استخدام استراتيجيات التقويم	٦,٢٥	١,٧٩
١٦	ما حجم ما يمكنك عمله لوضع نظام لإدارة الصف لكل مجموعة من الطلاب	٦,١٨	١,٨٢
٥	ما حجم ما يمكنك عمله لتوضيح آمالك بشأن سلوك الطالب	٦,١٧	١,٨٢
٨	ما حجم ما يمكنك عمله لتؤسس لاعتياد طرق ليستمر أداء الأنشطة بسلاسة	٦,١٥	١,٧٨
٢٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتتعاون مع الأسر لتحسين أداء أبنائهم المدرسي	٦,٠٤	١,٩٧
٣	ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتّت في الفصل	٦,٠٣	١,٨١
٤	ماحجم ما يمكنك عمله لتحفيز الطلاب ضعيفي الرغبة تجاه العمل المدرسي	٥,٩٤	١,٧٧
٢	ما حجم ما يمكنك عمله لتساعد طلابك على التفكير الناقد	٥,٦٢	١,٦٨
١	ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة	٥,١٥	١,٧
	المتوسط العام	٦,٢٢	١,٨٠

أظهرت النتائج أن لدى المعلمين تصورات فوق المتوسط لفاعلية أدائهم بشكل عام؛ فقد كان المتوسط العام (٦,٢٢)، وتراوحت المتوسطات بين (٥,١٥) إلى (٦,٨) وتلك القيم تمثل في مقياس تصور الفاعلية مابين متوسط إلى جيد. وبعبارة أخرى لم تَقِلّ فاعلية أي من البنود عن مستوى متوسط الفاعلية، كما لم يتجاوز أي من البنود مستوى جيد الفاعلية.

وكان أعلى البنود فاعلية هو "تزويد الطلاب المتميزين بتحديات ملائمة" وكذلك "تهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى"، أما أقلها فاعلية فكان "التواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة" وكذلك "مساعدة الطلاب على التفكير الناقد". وبمقارنة المتوسط العام لتصورات المعلمين في هذه الدراسة مع المتوسط العام في الأداة الأصل (٧,١) نجد أن متوسط تصورات المعلمين كان أقل في هذه الدراسة؛ لكن كلا القيمتين تعدان ضمن المدى المتوسط.

أما مايتعلق بنتائج أسئلة الدراسة الفرعية فهي كما يلي:

أولاً: عرض نتائج السؤال الأول

نص السؤال الأول على مايلي: "ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور تنشيط الطالب؟" ويبين الجدول السابق رقم (٣) نتائج البنود المتعلقة بالمحور. إذ يتضمن المحور ثمانية بنود وهي ذات الأرقام: (٦، ١٢، ١٤، ٩، ٢٢، ٤، ٢، ١) مرتبة بحسب متوسطاتها، حيث كان أعلى بند هو رقم (٦): "ما حجم ما يمكنك عمله لإقناع الطلاب بقدرتهم على الأداء الجيد في المدرسة" بمتوسط (٦,٤٢) أما الأقل فكان رقم (١) ونصه: "ما حجم ما يمكنك عمله لتتواصل مع الطلاب الأكثر صعوبة" بمتوسط (٥,١٥). وهو أدنى متوسط على مستوى المحور وكذلك على مستوى بنود الأداة جميعها.

ثانياً: عرض نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: "ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم؟"، ويبين الجدول رقم (٣) نتائج البنود المتعلقة بالمحور. إذ يتضمن المحور ثمانية بنود وهي ذات الأرقام: (٢٤، ١١، ٢٠، ١٠، ٢٣، ٧، ١٧، ١٨) مرتبة بحسب متوسطاتها، حيث كان أعلى بند هو رقم (٢٤): "ما حجم ما يمكنك عمله لتزويد الطلاب المتميزين بتحديات ملائمة" بمتوسط (٦,٨)، وهو كذلك الأعلى على مستوى بنود الأداة جميعها، أما الأقل فكان رقم (١٨) ونصه: "إلى أي مدى يمكن أن تنوع في استخدام استراتيجيات التقويم" بمتوسط (٦,٢٥) وهو أدنى متوسط على مستوى المحور.

ثالثاً: عرض نتائج السؤال الثالث

نص السؤال الثالث على: "ما مدى تصور المعلمين لفاعلية أدائهم في محور إدارة الصف؟"، ويبين الجدول رقم (٣) نتائج البنود المتعلقة بالمحور. إذ يتضمن المحور ثمانية بنود وهي ذات الأرقام: (١٥، ٢١، ١٣، ١٩، ١٦، ٥، ٨، ٣) مرتبة بحسب متوسطاتها، حيث كان أعلى

بند هو رقم (١٥): "ما حجم ما يمكنك عمله لتهدئة الطالب المزعج أو متعمد الفوضى" بمتوسط (٦,٥٤)، أما الأقل فكان رقم (٣) ونصه: "ما حجم ما يمكنك عمله لضبط السلوك المشتِّت في الفصل" بمتوسط (٦,٠٣) وهو أدنى متوسط على مستوى المحور.

رابعاً: عرض نتائج السؤال الرابع

نص السؤال الرابع على ما يلي: "هل تختلف تصورات المعلمين في متوسطاتها وفق المحاور الثلاثة؟" ويبين الجدول رقم (٤) مدى اختلاف تصورات المعلمين وفق محاور المقياس الثلاثة من خلال المتوسطات.

الجدول رقم (٤)
تصورات المعلمين وفق محاور المقياس

الترتيب	المحور	مدى متوسطات البنود	المتوسط العام للمحور
الأول	استراتيجيات التعليم	٦,٨ - ٦,٢٥	٦,٣٩
الثاني	إدارة الصف	٦,٥٤ - ٦,٠٣	٦,٢٦
الثالث	تنشيط الطالب	٦,٤٢ - ٥,١٥	٦,٠١

تبين النتائج أن هناك تقارباً في تصورات المعلمين للمحاور الثلاثة؛ حيث كانت فاعليتها كلها فوق المتوسط، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه (Heneman III, et al., 2006)، كما تبين النتائج في الجدول السابق أن تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم في محور استراتيجيات التعليم جاءت أعلى منها في المحورين الآخرين، وتتفق تلك النتيجة مع ما توصل إليه إسلامي وفتحي. (Eslami & Fatahi, 2008) كما بينت النتائج أيضاً أن المحور الأقل فاعلية هو محور تنشيط الطالب، وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة هنمان وآخرين (Heneman III, et al., 2006) لكنه يختلف عن نتيجة دراسة تشانن–موران وهوي (Tschannen-Moran & Hoy, 2001) التي كان محور إدارة الصف فيها هو الأقل فاعلية. وبالتأمل في متوسطات بنود كل محور نجد أن مستوى الفاعلية كان جيداً لجميع بنود المحور الأول والمحور الثاني. أما مستوى الفاعلية لبنود المحور الثالث فكان أقل إذ تراوح بين جيد ومتوسط الفاعلية.

خامساً: عرض نتائج السؤال الخامس

نص سؤال الدراسة الخامس على: "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين تبعا لاختلاف سنوات الخبرة أو المؤهل التربوي؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم

استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة مع متغير المؤهل التربوي وكذلك اختبار تحليل التباين الأحادي مع متغير سنوات الخبرة كما يلي:

أولاً: يبين الجدول رقم (٥) نتائج اختبار الفروق بين تصورات المعلمين وفق متغير المؤهل التربوي.

الجدول رقم (٥)
اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تصورات فاعلية المعلمين وفق المؤهل التربوي

المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	«قيمة «ت	مستوى الدلالة
تربوي	٥٧٠	٦,١٨	١,٠٥	٧٣٠	٣,٧٨٨	٠,٠٥٢
غير تربوي	١٦٢	٦,٠٩	٠,٩١			

أظهر الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين سواء ذوو المؤهل التربوي أو غير التربوي؛ إلا أن قيمة مستوى الدلالة كانت قريبة جداً من القيمة المعتبرة كدلالة إحصائية (٠,٠٥)؛ مما يمكن معه ملاحظة وجود فرق من خلال المتوسطات بين المجموعتين لصالح ذوي المؤهل التربوي؛ إلا أنّ هذا الفرق لم يكن كافيا بدرجة يمكن اعتباره إحصائيا.

ثانياً: يبين الجدول رقم (٦) نتائج اختبار الفروق بين تصورات المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (٦)
اختبار تحليل التباين الأحادي لمتوسطات تصورات المعلمين وفق سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٣٧,٢٥٦	٢	٣١٨,٦٢٨	١٣,١٨٨	٠,٠٠
داخل المجموعات	١٧٥٦٤,١٦	٧٢٧	٢٤,١٥٩		
المجموع	١٨٢٠١,٤٢	٧٢٩	-		

أظهر الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين وفق سنوات الخبرة بشكل عام. ولذا أجرى الباحث تحليلاً باستخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لتحديد مصدر الفروق بين أيٍ من المجموعات الثلاث (أقل من ٥ سنوات– من ٥ إلى أقل من ١٠– ١٠ سنوات فأكثر)، كما في الجدول رقم (٧):

الجدول رقم (٧)
اختبار شيفيه لتحديد الفروق بين تصورات المعلمين وفق سنوات الخبرة

المقارنة بين المجموعات		متوسط الفرق	الدلالة
أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-٦,٣٩	٠,٠١٨
من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٦,٩٦	٠,٠٠٦
أقل من ٥ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	-١٣,٣٦	٠,٠٠٠

يتبين من خلال الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في تصوراتهم للفاعلية بشكل عام. وبناء على المتوسطات فإن متوسط المجموعة الأولى (أقل من ٥ سنوات) كان (٥,٨٩)، وتفوقه المجموعة الثانية (من ٥ إلى أقل من ١٠) بمتوسط (٦,١٥)، وتفوقهما المجموعة الثالثة (١٠ سنوات فأكثر) بمتوسط (٦,٤٤). مما يعني أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم؛ فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية أدائهم أفضل. وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه كوهلر (Koehler, 2006) من تأثير سنوات الخبرة في تصورات المعلمين.

ولتتبع تلك الفروق وفق محاور مقياس الفاعلية الثلاثة أجرى الباحث اختبار شيفيه بين مجموعات سنوات الخبرة وفق المحاور الثلاثة كما يبينها الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)
اختبار شيفيه لتحديد الفروق في محاور المقياس وفق سنوات الخبرة

محاور المقياس	المقارنة بين المجموعات		متوسط الفرق	مستوى الدلالة
تنشيط الطالب	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-١,٩٣	٠,٠٧٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٢,٥٨*	٠,٠٠٧
	أقل من ٥ سنوات	١٠سنوات فأكثر	-٤,٥١*	٠,٠٠٠
استراتيجيات التعلم	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-٢,٥٩*	٠,٠١٦
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٢,٢٠*	٠,٠٤٠
	أقل من ٥ سنوات	١٠سنوات فأكثر	-٤,٧٩*	٠,٠٠٠
إدارة الصف	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى أقل من ١٠	-٢,١٨*	٠,٠٣٢
	من ٥ إلى أقل من ١٠	١٠ سنوات فأكثر	-٢,٧٧*	٠,٠٠٦
	أقل من ٥ سنوات	١٠سنوات فأكثر	-٤,٩٦*	٠,٠٠٠

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

يبين الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معظم المجموعات وفق سنوات الخبرة في تصوراتهم للفاعلية في محاور المقياس. أي أن لسنوات الخبرة علاقة مؤثرة

في تصورات المعلمين لفاعلية أدائهم في كل محور؛ إذ كانت المجموعة الثالثة (١٠سنوات فأكثر) تفوق المجموعتين الأخريين في تصوراتهم لفاعلية أدائهم في تفاصيل المحاور. فكلما زادت سنوات الخبرة كانت التصورات لفاعلية أدائهم أفضل سواء في تنشيط الطالب أو استراتيجيات التعليم أو إدارة الصف. إلا أنه ينبغي التنويه إلى أن محور تنشيط الطالب لم يظهر فيه فرق بين المجموعة الأولى (أقل من ٥ سنوات) والمجموعة الثانية (من ٥ إلى أقل من ١٠) كما يبينها الجدول السابق؛ أي أن تلك المجموعتين تتقارب في تصورهما لفاعلية أدائهم في محور تنشيط الطالب لكن حينما زادت سنوات الخبرة في المجموعة الثالثة (١٠ سنوات فأكثر) كان هناك فرق لصالح تلك المجموعة مقارنة بالمجموعتين اللتين قبلها.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة إلى قياس تصورات معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لفاعلية أدائهم من خلال استخدام مقياس الفاعلية (TSES)، وكذلك تحليل الاختلافات بين تصورات المعلمين في محاور المقياس الثلاثة وفق متغيرات سنوات الخبرة أو المؤهل. وقد أظهرت النتائج أن لدى المعلمين بشكل عام تصورات فوق المتوسط لفاعلية أدائهم، مما يعني أن المعلمين لديهم قناعة بدورهم وتأثيرهم في تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب؛ لكن تلك القناعة ليست مرتفعة أو عالية بدرجة يمكن الاعتماد عليها بشكل مطلق في إنجاح العملية التعليمية، مما يتطلب مزيداً من التركيز والاهتمام بتوضيح أثر التصورات في الأداء والسعي لبناء تصورات أكثر إيجابية وتنميتها بشكل فعال.

كما أظهرت النتائج اختلاف بنود المحاور في مستوى الفاعلية إذ كان جيداً في محور استراتيجيات التعليم ومحور إدارة الصف؛ لكن المستوى كان أقل في محور تنشيط الطالب مما يشير إلى وجود صعوبة لدى المعلمين في إتقان هذا المحور. ويتطلب ذلك بذل مزيد من الجهود لما يتضمنه محور تنشيط الطالب من مهارات عالية لا تتوقف على سنوات خبرة المعلم فقط؛ بل لابد من تأهيل وتطوير مخصص لضمان إتقان المعلمين وزيادة فاعلية أدائهم في هذا المحور.

أما متغير المؤهل التربوي فلم يظهر له أثر واضح إذ تقاربت تصورات المعلمين ذوي المؤهل التربوي ونظرائهم ذوي المؤهل غير التربوي. وربما يعود السبب إلى أن برامج التأهيل التربوي لا تعطي أهمية واضحة وكبيرة لأهمية التصورات وتأثيرها المباشر في أداء المعلم وتحصيل الطلاب.

أما متغير سنوات الخبرة فكان مؤثراً في تفاوت تصورات المعلمين لصالح الأكثر خبرة.

وهذا يعني أن زيادة سنوات خبرة المعلم في التعليم تساهم في تحسين تصوراته لفاعلية أدائه في تنفيذ استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطلاب وتجعله أكثر إيمانا بتأثير ما يبذله من جهد في تحسين أدائه في تلك الجوانب من العملية التعليمية. ويتضح هذا التفسير بشكل بارز في محور استراتيجيات التعليم حيث إن الأقل خبرة هو الأقل قناعة بفاعلية أدائه، لكن حينما تزيد سنوات خبرته ويتمرس في التدريس يصبح أكثر قناعة بفاعلية أدائه في هذا المحور.

التوصيات والمقترحات

وفق نتائج الدراسة يمكن استخلاص التوصيات والمقترحات الآتية:

١- بذل مزيد من الجهود لتذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين في أدائهم التعليمي وتعوق فاعليتهم في استخدام استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب، مع التركيز على المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

٢- تعميق الفهم بدور التصورات وتأثيرها في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب من خلال تقديم برامج ودورات توعوية.

٣- تعزيز تصورات المعلمين الإيجابية ومعالجة التصورات السلبية التي تضعف أداءهم في استخدام استراتيجيات التعليم وإدارة الصف وتنشيط الطالب.

٤- إعطاء مزيد من الأهمية في برامج التأهيل التربوي لدور التصورات وتأثيرها في أداء المعلمين وتحصيل الطلاب.

٥- التركيز على أولوية فهم تصورات المعلمين كمرحلة أولية ضرورية لإنجاح المشاريع التعليمية التطويرية.

٦- الاستفادة من المعلمين ذوي التصورات الإيجابية لفاعلية أدائهم في تنمية مثلها لدى زملائهم الأقل قناعة بفاعلية أدائهم.

٧- إجراء دراسات مماثلة لمعلمي مرحلتي الابتدائية والمتوسطة ومقارنتها بالمرحلة الثانوية.

٨- إجراء دراسات مماثلة للتعرف إلى تصورات المعلمات ومقارنتها بتصورات المعلمين.

٩- إجراء دراسات مماثلة في مناطق ومدن أخرى.

المراجع

إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض (١٤٢٩). **برنامج الإحصاء الإلكتروني**. مركز المعلومات والحاسب الآلي: الرياض.

مارزانو، روبرت وبيكرنج، دبرا وجين، بولوك (١٤٢٨). **التعلم الصفي الفعال**، (ترجمة سعود بن ناصر الكثيري). الرياض، جامعة الملك سعود: مطابع الجامعة.

Armor, D., Conroy, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). **Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools.** Santa Monica, CA: Rand Corporation. (ERIC Document Reproduction Service No. 130243).

Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). **Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement.** New York: Longman.

Bakar, Ab. Rahim & Mohamed, S. (2009) Teacher efficacy beliefs among novice Malaysian teachers. **The International Journal of Learning, 16**(5), 497-510.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Psychological Review, 84**(1), 191-215.

Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control.** New York: W.H. Freeman

Brophy, J. & Good, T. (1986). Teacher behavior and student achievement. In M. Wittrock, **Handbook of research on teaching.** (3rd ed). NY: Macmillan.

Brown, E. T. (2005). The Influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. **Journal of Early Childhood Teacher Education, 26,** 239-257.

Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. Teaching and Teacher Education. **An International Journal of Research and Studies, 21**(3), 257-272.

Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai primary in-service teachers. **Australian Educational Researcher, 1**(35),103-123.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. **Journal of Experimental Education, 60** (4), 323-337.

Eslami Z. & Fatahi (2008). **Teachers' Sense of Self-Efficacy, English Proficiency, and Instructional Strategies:** A Study of Nonnative EFL Teachers in Iran. TESL-EJ, **11** (4), 1-19.

Fives, Helenrose; Buehl, Michelle (2009) Examining the factor structure of the teachers' sense of efficacy scale. **Journal of Experimental Education,78** (1), 118-134.

Ghaith, G. & Shaaban, K. (1999). The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics. **Teaching and Teacher Education, 15,** 487-496.

Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology, 76,** 569-582.

Guskey, T. R. (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. **Journal of Teacher Education, 32** (1), 44–51.

Heneman, III., Kimball, S. & Milanowski, A. (2006). **The teacher sense of efficacy scale: Validation evidence and behavioral prediction.** Wisconsin Center for Education Research. Retrieved (10-12-2009) from http://www. wcer.wisc.edu/ publications/working Papers/papers.php

Hoy, A. W. (2004). **Self-Efficacy in College Teaching. Essays on Teaching Excellence, 15**(7): A Publication of The Professional & Organizational Development Network in Higher Education. Retrieved (10-12-2009) from http://www.mcmaster.ca/cll/pod/ volume15 /tevol15n7.htm

Hui, S., Kennedy, K. & Cheung, H. (2006). Hong Kong and Macao pre-service teachers' sense of efficacy: A cross cultural investigation using the Chinese version of the 12-item TSE (C-TSE). **The Asia-Pacific Education Research, 15,** 41-62.

Kang, S. & C. Neitzel (2005). Teacher Efficacy research from an agentic view. **Academic Exchange Quarterly,** Winter. Retrieved (10-12-2009) from http://findarticles.com/p/articles/mi_hb3325/is_4_9 /ai_n29236324/

Koehler, Jessica (2006). **The Measurement of Teacher Efficacy.** A Poster Presentation at the 2006 Harvard Graduate School of Education Student Research Conference and International Forum. Cambridge, MA. Retrieved (10-12-2009) from http://www. icteams.umd.edu/HarvardHandout.

Mills N. & H. Allen (2007). **Teacher self-efficacy of graduate teaching assistants of French.** From thought to action: exploring beliefs and outcomes in the foreign language program. Retrieved (10-12-2009) from :http://works. bepress. com/nicole_mills/9

Murshidi, R., Konting, M. M., Elias, H., & Fooi, F. S. (2006). Sense of efficacy among beginning teachers in Sarawak. **Teaching Education, 17**(3), 265-275.

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. **Educational Psychology, 27**(2), 191-218.

Protheroe, N. (2008) Teacher Efficacy: What is it and does it matter? research report. May/June, **Principal, 87**(5), 42-45.

Ross, J.A. (1994). **Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy.** Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies. (Calgary, Alberta, Canada, June 1994).

Tarkin, A. & Uzuntiryaki, E. (2009) **Examination of preservice teachers' sense of efficacy by gender and grade level difference.** Paper presented at European educational research association conference, (26-9-2009).

Tournaki, N. & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. **Teaching and Teacher Education, 21**(1), 299-314.

Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education, 17**(1),783–805.

Tsigilis, N., V. Grammatikopoulos, & A. Koustelios (2007). Applicability of the teachers' sense of efficacy scale to educators teaching innovative programs. **International Journal of Educational Management. 7**(21), 634-642.

Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology, 82**(1), 81–91.

Wright, S., Horn, S. & Sanders, W. (1997) Teacher and classroom context effects on student achievement: implications for teacher evaluation. **Journal of Personnel Evaluation in education, 11**(1), 57-67.

Yeo, L., Ang, R., Chong, W., Huan, V. & QueK, C. (2008) Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. **Current Psychology, 27**(3), 192-204.

أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
كلية إربد الجامعيّة -جامعة البلقاء التطبيقيّة

د. راتب قاسم عاشور
قسم المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
كلية التربية -جامعة اليرموك

أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
كلية إربد الجامعيّة –جامعة البلقاء التطبيقيّة

د. راتب قاسم عاشور
قسم المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
كلية التربية –جامعة اليرموك

الملخص

هدف هذا البحث إلى تقصي أثر برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، وقد تكون أفراد البحث من (١٥٧) طالباً وطالبة موزعين على مدرستين (ذكور، وإناث)، درست المجموعة التجريبيّة المادة الدراسيّة من خلال برنامج تعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، واشتملت على (٣٦) طالباً و(٤٢) طالبة، أما المجموعة الضابطة فقد درست المادة الدراسيّة نفسها وفق البرنامج الاعتياديّ، واشتملت على (٣٨) طالباً و(٤١) طالبة. وقد أظهرت نتائج البحث أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائيّة (α= ٠,٠٥) في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، ولصالح أفراد المجموعة التجريبيّة، كما كشف البحث عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة (α= ٠,٠٥) في التحصيل يعزى إلى جنس الطالب، ولصالح الإناث، إلا أن النتائج لم تكشف عن وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة في تحصيل الطلبة يعزى إلى التفاعل بين الجنس وطريقة التدريس.

الكلمات المفتاحية: برنامج تعليميّ، (Intel) التعليم للمستقبل، التحصيل، اللغة العربيّة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١١/١٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٦/٨م

The Effect of Using an Intel- Teach-to-the-Future Program on the Tenth Grade Students' Achievement in the Arabic Language in Jordan

Dr. Mohammad F. Al-Hawamdeh
Irbid University College
Al- Balqa Applied University

Dr. Rateb Q. Ashour
Faculty of Education
Yarmouk University

Abstract

This study aimed at detecting the effect of using an Intel- teach-to-the-future program on the Tenth Grade students' achievement in the Arabic language, particularly in Arabic communication skills, in Jordan. There was a subject sample consisting of (157) male and female students distributed over two schools. This sample was divided as well into two groups; the experimental group with (36) boys and (42) girls who studied the subject material via the Intel-based teach-to-the-future program, and the control group with (38) boys and (41) girls who studied the ($\alpha = 0.05$) same subject material according to the traditional teaching program. The present study in its findings showed that there was a statistically significant difference among the subject students in terms of achievement in favor of the experimental group. Also, there was a statistically significant difference among the subject students in terms of achievement due to gender in favor of girls. However, there were no any statistically significant ($\alpha = 0.05$) differences in the students' achievement due to the interaction between gender and teaching method.

Key words: teaching program, (Intel) teach to the future, achievement, Arabic language.

أثر استخدام برنامج تعليمي وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن

د. محمد فؤاد الحوامدة
قسم المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
كلية إربد الجامعيّة –جامعة البلقاء التطبيقيّة

د. راتب قاسم عاشور
قسم المناهج وأساليب تدريس اللغة العربيّة
كلية التربية –جامعة اليرموك

المقدمة

إن أبرز ما يميّز هذا العصر، التطور التكنولوجيّ الهائل والمستمر، الذي أصبح لا غنى عنه في نواحي الحياة جميعاً، فقد زاد حجم تأثير المعرفة في الحياة الاقتصاديّة والاجتماعيّة، وفي نمط حياة الإنسان، فغدت المعرفة والمعلومات مورداً أساسيّا من الموارد الاقتصاديّة، بل المورد الNستراتيجيّ الجديد المكمل للموارد الطبيعيّة. وإن الولوج في عصر المعرفة يرتكز على استغلال التقنيات الحديثة في شتى مناحي الحياة المعاصرة.

وقد برز اليوم دور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بقوة؛ لقدرتها على تخزين المعلومات، وحفظها، واسترجاعها، والبناء عليها، ورسم الأشكال بدقة ووضوح، ومعالجة البيانات بسرعة كبيرة جداً، كما توفر للطلبة فرصة التجريب والاكتشاف أثناء العمليّة التعليميّة التعلميّة (Dori & Barnea, 1997). ولعلَّ من أهم المهارات التدريسيّة المعاصرة، مهارة استخدام وتوظيف التقنيات الحديثة لمصلحة المواد الدراسيّة والتدريس، حيث التجديد والتغيير والخروج عن الروتين المتكرر والرتيب، الذي قد يطغى على الأداء التدريسيّ داخل حجرات البحث.

ومن أجل رفع سوية عمليتي التعليم والتعلم والخروج من الجمود التعليميّ القائم على التلقين وحفظ المعلومات واسترجاعها، إلى حيويّة التعلم الناتج عن الاستكشاف والبحث والتحليل والتعليل، وصولاً إلى حلّ المشكلات، وينبغي إحداث تطوير نوعيّ في مصادر التعلم ووسائطه المتنوعة، وتوظيف ما وصل إليه التقدم الهائل في تقنيات المعلوماتية الحديثة، فكثير من الدراسات أظهرت تأثيراً إيجابياً لاستخدام التكنولوجيا والحاسوب والبرمجيات على أداء المتعلم ،أو للشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) التي تشكل بيئة مناسبة للتعلم والتعليم في أيّ نظام تعليميّ (أبو دية، ٢٠٠٩؛ أبوشنب، ٢٠٠٧؛ المصري، ٢٠٠٦؛ Baker & Hale, 1997; Martin & Shulman, 2006)، وسيصبح للطالب دورٌ فعّال

في عمليّة التعلم، وسيكتشف الموضوعات بنفسه، ويصل إلى المفاهيم المقصودة، وبطريقة تستحثه ليس للاستيعاب الكامل للمضمون العلميّ الموجود في المادة التعليميّة فقط، وإنما على الاستزادة من المعلومات العلميّة في المجال المطلوب أيضاً، عبر الاطلاع على مصادر أخرى، في الإنترنت وقواعد البيانات أينما توافرت (طوقان، ٢٠٠٣؛ Mitra & Steffensmieir, 2000).

وفي بحث مسحيّ لليونسكو (Charp, 2000) الذي راجع تسعين بحثاً من بلدان مختلفة، تبينَّ أن التكنولوجيا تؤثر بشكل إيجابيّ في دافعيّة الطلبة نحو التعلم، وتزيد من تعلمهم الذاتيّ، وتحسن من مهارات الاتصال ومهارات الكتابة. ولهذه التكنولوجيا أثر إيجابيّ في المعلمين أنفسهم، حيث تساعدهم على التنويع في أساليب التعليم، وتزيد من تطورهم المهني، ومن معرفتهم بتخصصهم، وتساعدهم على إيجاد حلول إداريّة داخل الصف، وترفع من الألفة والتواصل بين المعلم والطلبة. كما أنها تساعد المعلم على التعرف إلى المهارات المتنوعة، والخصائص الفرديّة لطلبته (أبوشنب،٢٠٠٧؛ Martin & Shulman, 2006).

الأمر الذي يستدعي تطوير مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، فاستخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيّة حاجة ماسة، ينبغي اعتمادها في المدارس لتعليم اللغة العربيّة، وذلك بإدخال أجهزة الحاسوب، والمختبرات اللغويّة بأجهزتها السمعيّة والبصريّة، واعتماد طرائق البحث والاستقراء (أبوشنب، ٢٠٠٧). «وقد أصبح للمعلم دور جديد، ومهمته ليست قاصرة على الشرح والإلقاء واتباع أساليب تقليدية، بل أصبحت مهمته رسم إستراتيجية تتوافق فيها أنماط التدريس والوسائل التعليميّة لتحقيق الأهداف المرجوة للتعلم» (قطامي، ١٩٩٨).

إن استخدام الوسائل التقنيّة أسهم في تحديث طرائق تعليم اللغة العربيّة وأنشطتها، وفي تحقيق أهداف التعليم، ورفع مستوى التدريس، وتحسين عمليات التعليم والتعلّم، وزيادة تحصيل الطالب (مدكور، ٢٠٠٣؛ أبوشنب، ٢٠٠٧). فالحصول على المخرجات التعليميّة المناسبة لغويّاً، التي تتمثّل في خريجين قادرين على الاستماع والفهم، والتحدّث بطلاقة، والكتابة بصحة وسلامة وجمال، وقادرين على القراءة، والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد، والتقويم، والتذوق، وقادرين على التفكير السليم، وإعادة صياغة الفكر، وتوليد المعاني والإبداع، ينبغي إعادة تنظيم المدخلات التعليميّة في منظومة اللغة وطرائق تعليمها، التي تقتضي وجود معلم للغة العربيّة على درجة عاليّة من الكفاية والتميّز (مدكور، ٢٠٠٣).

ولقد أدّى التقدم التكنولوجيّ إلى ظهور أساليب وطرائق جديدة للتعليم، تعتمد على توظيف مستحدثات تكنولوجيّة؛ لتحقيق التعلم المطلوب، ومن أهم هذه التطورات برنامج

إنتل التعليم للمستقبل (Intel-Teach to the Future) فقد طوَّرت شركة إنتل – عام ١٩٩٩م، برنامجاً تدريبيّاً عالميّاً موجهاً للمعلم، ومصمماً لتطوير العمليّة التعليميّة من خلال الاستخدام والتوظيف الفعَّال للتقنيّة في العمليّة التعليميّة، ودمج ثقافة الحاسوب بفعاليّة في المناهج الدراسيّة؛ لتحسين تعليم الطالب، وكذلك المعلم أثناء الإعداد المهنيّ والأكاديميّ قبل الخدمة، وصولا إلى إكساب المتعلم كفايات في جميع مجالات الخبرة (معرفيّ، مهاريّ، وجدانيّ) وخاصة تطوير مهارات التفكير العليا، إضافة إلى العمل الجماعيّ بين المتعلمين، وتطوير العمليّة التعليميّة (البلخي،٢٠٠٧؛ كانداو، دوهرتي، يوست، وبيج، ٢٠٠٣، ترجمة وزارة التربية والتعليم). من خلال تطوير برنامج إنتل التعليم للمستقبل، يتعلم المعلمون كيف ومتى وأين يوظفون الأدوات والمصادر التكنولوجيّة في الصفوف. فيمكنهم ذلك من اكتساب المهارات الأساسية واللازمة لوضع خطة للدرس، وأساليب العمل، ووسائل التقييم التي تتوافق مع المعايير التربويّة، ويوظّف البرنامج كذلك استخدام الإنترنت، وتصميم صفحات الويب وبرامج الوسائط المتعددة (عبد الغني، ٢٠٠٦). وأمّا المنطلقات الأساسية لبرنامج (Intel) التعليم للمستقبل، فتتمثل في الاستخدام والتوظيف الفعَّال للتقنيّة والتعلم القائم على مشروعات بحيث يكون المتعلم المحور، واستخدام السؤال الأساسي، سؤال الوحدة، سؤال المنهاج لتعزيز المهارات وخاصة مهارات التفكير العليا (في المجال المعرفي)، بالإضافة إلى إنشاء «حقيبة دراسيّة» وفق معايير تؤكد التعليم العمليّ وتناول الخطوط العريضة للمناهج الدراسيّة، واستخدام عدة معايير وأساليب تقويم لقياس التعلّم في أنحاء وحدات المقرر الدراسيّ كافة، وتشجيع المعلم على العمل الجماعيّ، وحلّ المشكلات، والمشاركة في التغذية الراجعة للوحدات الخاصة بهم (البلخي، ٢٠٠٧؛ كانداو وآخرون، ٢٠٠٣؛ Metcalf Debora, & 2002). ويؤكد شولمان ومارتن (Martin & Shulman, 2006) أن المشاركة في برنامج (Intel) التعليم للمستقبل يؤثر بشكل إيجابيّ في إحداث تغييرات في سلوك المدرسين نحو تطوير إستراتيجيات التدريس، وتوظيف التكنولوجي في التعليم.

لقد أولت وزارة التربية والتعليم في الأردن التجديد والتطوير في أساليب وطرائق التعليم وتقنياته اهتماماً كبيراً، فتمَّ إدخال الحاسوب في أساليب وطرائق التعليم، هادفة إلى إحداث النمو المتكامل للمتعلمين، كما أخذت بالاعتبار متطلبات العصر المُعَاش، والدور الذي يلعبه الحاسوب في هذا المجال، حيث أصبح دمجه ضمن البرامج التعليميّة أمراً ضروريّاً، كأحد أساسيّات المعرفة والمهارات الرئيسة، واستجابة لمتطلبات الحياة المتطورة. وتشير الأرقام الحالية لوزارة التربية والتعليم الأردنية، إلى أن عدد أجهزة الحاسوب المتوافرة يصل إلى سدس عدد الطلبة تقريباً، وأن نسبة الحاصلين على الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب من العاملين في

وزارة التربية والتعليم تزيد عن (٩٠ ٪) (عماد الدين، ٢٠٠٤؛ والعياصرة، أحمد وحسن، عدنان ومراد، هاني، ٢٠٠٢). وقد قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب (٣٣٠٠٠) معلم ومعلمة ومشرف في مختلف التخصصات على برنامج (Intel) التعليم للمستقبل (محمد، الرحاحلة وأبوش، ٢٠٠٨).

وفي حدود اطلاع الباحثين لم يجدا أيّة دراسة أو بحث في مجال استخدام (Intel) التعليم للمستقبل في تعليم اللغة العربيّة، وهناك أبحاث ودراسات قليلة جداً في المواد الأخرى، وإن غالبية الأبحاث والدراسات تناولت فاعليّة استخدام الحاسوب أو التعلم الإلكترونيّ في عمليتي التعلم والتعليم بالتقصي والتحليل أو الإنترنت...، أو تبحث في أثر استخدام تقنيات التعليم المختلفة في تحصيل الطلبة في المواد الدراسيّة واتجاهاتهم نحوها. فقد توصّل بحث رافجليا وباتريك وكونستانس وثيودور (Ravaglia, Patrick, Constance & Theodore, 1995) إلى أن التعليم باستخدام الحاسوب قد مكّن الطلبة الملتحقين في برنامج لتعليم الموهوبين في جامعة ستانفورد في أمريكا من إكمال دراستهم في مادتي الرياضيات والفيزياء، ودلّت أن له فاعليّة جيدة في التعلم الذاتيّ. كما أظهرت نتائج بحث بايكر وهايل (Baker & Hale, 1997) فاعليّة استخدام الحاسوب وسيلة مساعدة في التعليم (CAL)، مقارنة بالطرائق الاعتياديّة، وكان تحصيل أفراد المجموعة التجريبيّة أفضل، وفي زمن أقل مما يحتاجه أفراد المجموعة الضابطة.

كما أظهرت دراسة شوتيه (Schutte, 1997) أن مجموعة الطلبة المسجلين بأحد مقررات الإحصاء الاجتماعيّ بجامعة كاليفورنيا، والذين استخدموا الإنترنت كان تحصيلهم الدراسيّ ونتائجهم أفضل من زملائهم الذين درسوا المقرر نفسه وفقاً للطرائق التقليديّة. وأظهرت نتائج دراسة تيتر (Teeter, 1997) على مجموعة تجريبيّة من الطلاب في جامعة آركنساس في أمريكا الذين درسوا أحد المقررات بالإنترنت، وقاموا بقراءة النصوص والمحاضرات وشاركوا في مناقشات، وأدّوا واجبات كتابية على شاشة الحاسوب مباشرة، وتقدموا للامتحانات في معمل الحاسوب، وزاروا مواقع إنترنت ذات صلة بالمقرر ارتفاع دافعيّة الطلاب، واطلاعهم على كثير من المصادر، وتحسن قدرتهم على المناقشة، وحلّ الواجبات الكتابية.

وكشفت دراسة ميترا وستيفينسمير (Mitra & Steffensmieir, 2000) وجود علاقة إيجابيّة بين البيئة التي تتيح استخدام الحاسوب واتجاهات الطلاب نحوه بصفة عامة، وكذلك نحو دور الحاسوب في العمليّة التعليميّة وقدرته على تسهيل عمليّة الاتصال. أمّا دراسة العجلوني وأبو زينة (٢٠٠٦) فقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل طلبة المرحلة الثانويّة في مادة الفيزياء، ولصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام الحقيبة التعليميّة

المحوسبة، كما كشفت النتائج فروقاً دالة إحصائياً في التحصيل تعزا إلى الجنس ولصالح الإناث، و لم يكشف البحث عن وجود فروق دالة إحصائيّا في التحصيل تعزا إلى التفاعل بين الطريقة والجنس. وأظهرت نتائج دراسة بني عواد (٢٠٠٦) فروقاً ذات دلالة إحصائيّة في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلميّة لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام حقيبة تعليميّة إلكترونية وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، مقارنة بالطريقة الاعتياديّة، كما لم تكشف النتائج فروقاً دالة إحصائيّاً في التحصيل تعزا إلى الجنس، وكشفت عن وجود فروق دالة إحصائيّاً في التحصيل تعزى إلى التفاعل بين الطريقة والجنس.

ومن جهة أخرى لم تظهر دراسة جابر (٢٠٠٤) فروقاً ذات دلالة إحصائية في متوسط حدوث التغير المفهومي لدى طالبات الصف الثامن في موضوع الضوء في مجال البصريات يعزا إلى طريقة التعليم باستخدام الحاسوب مقارنة بالطريقة الاعتيادية. كما أظهرت نتائج دراسة ملاك (١٩٩٥) عدم وجود في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في الكيمياء، يعزا إلى استخدام طريقة التعلم بالحاسوب مقارنة مع الطريقة التقليدية.

وأظهرت بعض الدراسات والأبحاث أن لاستخدام التكنولوجيا والحاسوب وسيلة تعليميّة أثراً في تحسن التحصيل الدراسيّ في اللغة العربيّة لدى الطلبة، مما يجعله وسيلة ذات فاعليّة في تدريس اللغات، كدراسة الهواري (٢٠٠٢) التي أظهرت فاعليّة استخدام برنامج حاسوبي متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة، وفاعليّته في تعديل اتجاهات طلبة الصف الخامس الابتدائي نحو تعلم اللغة العربيّة. كما أكدت نتائج دراسة حبيب (٢٠٠٣) فعالية الوسائط المتعددة في بيئة التعلم القائمة على الحاسوب في تنمية مهارات اللغة والتحدث. وأظهرت نتائج دراسة إسماعيل (٢٠٠٣) فاعليّة برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الوظيفيّة بمساعدة الحاسوب لدى طلاب المرحلة الثانويّة في مملكة البحرين. كما دلّت نتائج دراسة أمين (٢٠٠٣) على فاعليّة استخدام الحاسوب في اكتساب الأطفال في الروضة بعض المهارات اللغويّة.

أمّا دراسة فارس (٢٠٠٣) فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربيّة وفروعها، تعزا لطريقة التدريس، ولصالح الطريقة المحوسبة، وإلى الجنس، ولصالح الإناث. وكذلك الحال بالنسبة لنتائج دراسة الهرش وأبو جاموس (٢٠٠٤) فقد أظهرت وجود فروق في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربيّة تعزا إلى طريقة التدريس لصالح البرمجية التعليميّة. وقد أظهرت دراسة أبو شتات (٢٠٠٥) التي هدفت إلى معرفة أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على المستوى تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهم نحوها والاحتفاظ بها،

وجود فروق دالة إحصائيّاً في مستوى تحصيل النحو، لصالح طالبات المجموعة التجريبيّة.

وفي دراسة المصري (٢٠٠٦) كشفت نتائج البحث عن فاعليّة برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. وبيَّنت أيضاً نتائج دراسة الآغا (٢٠٠٧) فاعليّة برنامج تقنيّ في تنمية مهارات الأصوات اللغويّة لدى طلبة الصف الأول الثانويّ في غزة. وأظهرت نتائج بحث أبو دية (٢٠٠٩) فاعليّة برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربيّة لدى (الطالبات المعلمات) في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة.

من هنا تشير نتائج الدراسات السابقة إلى أن هناك أثراً إيجابيّاً واضحاً لاستخدام التقنيات الحديثة في تعليم اللغة العربيّة، بوصفها طريقة تدريس، وفي ضوء ندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت برنامجاً تعليميّاً وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، يرى الباحثان أن هناك ضرورة للأخذ بمتغيرات العصر التكنولوجيّة، وإجراء أبحاث بهدف الإفادة من تقنيات العصر في تحسين مستوى التحصيل لدى الطلبة في اللغة العربيّة، فجاء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف إلى فاعليّة استخدام برنامج تعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل؛ لبيان أثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من ضعف الطلبة في مهارات اللغة العربية وتحصيلها، وهذا ما أكَّدته بعض الأبحاث والدِّراسات كدراسة (عاشور والحوامدة، ٢٠٠٩؛ أبو مرق، ٢٠٠٧؛ الحكيمي، ٢٠٠٥؛ شعبان، ٢٠٠٣). من هنا، فالحاجة ملحّة لتنويع أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربيّة لمعالجة هذه المشكلة، وقد سعت وزارة التربية والتعليم الأردنيّة إلى إدخال التكنولوجية في مدارسها منذ بداية هذا القرن، فقد خطت وزارة التربية والتعليم خطوات حثيثة وجادة في حوسبة المناهج الدراسيّة، وقطعت شوطاً كبيراً في استخدام الحاسوب وسيلة تعليميّة، ولمختلف المراحل التعليميّة، ومختلف المواد الدراسيّة؛ ونظراً لقلة الدّراسات التي تناولت أثر استخدام أنماط التعليم باستخدام الحاسوب في تحصيل مادة اللغة العربيّة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي- في حدود اطلاع الباحثين-، فقد اختار الباحثان تطوير برنامج تعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل؛ لبيان أثرها في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحاليّة إلى تقصي أثر البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في ضوء بعض المتغيرات في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» مقارنة بالطريقة الاعتياديّة.

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، والبرنامج الاعتياديّ؟

٢. هل يختلف تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» باختلاف الجنس؟

٣. هل هناك أثر في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟

أهمية الدراسة

- يستمدُّ هذا البحث أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله، فهو يحاول الكشف عن أثر برنامج تعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل طلبة الصف العاشر في اللغة العربيّة، ويمكن أن يسهم هذا البحث في هذا المجال بتطوير أنماط التدريس المعتادة، وتقديم استراتيجيات جديدة لتنمية التحصيل لدى الطلبة، وقد يفتح آفاقاً جديدة للباحثين في ميدان اللغة العربيّة.
- وتَكْمُن أهمية هذا البحث في مواكبته للاتجاهات التربويّة الحديثة لوزارة التربية والتعليم في الأردن، ومسايرته للركب الحديث في استخدام إستراتيجيات تعتمد على إدخال الحاسوب والتكنولوجيا في التدريس.
- كما يستمدُّ هذا البحث أهميته؛ بأنه سيسهم في عمليّة تطوير تعليم اللغة العربيّة من خلال توجيه أنظار القائمين على مراكز تدريب معلمي اللغة العربيّة وتأهيلهم من مشرفين، وخبراء تربويين، إلى تبنّى هذا البرنامج وأهميته في العمليّة التعليميّة التعلميّة، ومن ثم تدريب المعلمين على استخدامه في التدريس.

• قد يسهم هذا البحث في تحسين أساليب تدريس اللغة العربيّة، وطرائقها، وأدواتها في مدارس التعليم العام.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحدّدات الآتية:

• اقتصار أفراد البحث على طلبة الصف العاشر الأساسي في أربع شعب صفية (ذكوراً وإناثا) في مدرستين في لواء الرصيفة ،في الفصل الدراسيّ الثاني٢٠٠٧/.٢٠٠٨

• اعتماد هذا البحث على اختبار لقياس التحصيل في مادة اللغة العربية مهارات الاتصال لدى طلبة الصف العاشر الأساسي من إعداد الباحثين.

• تناول هذا البحث وحدة دراسية من وحدات كتاب اللغة العربية مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي ،الفصل الثاني ،وهي السلط حاضرة البلقاء.

• يتحدد تعميم نتائج البحث خارج مجتمعه الإحصائيّ بدرجة مماثلة المجتمع الخارجيّ لمجتمع البحث.

مصطلحات الدراسة

برنامج التعليم للمستقبل (Intel- Teach to the Future): يمكن تعريف البرنامج إجرائيّاً بأنه: خطة تعليميّة تتضمن مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تعتمد على توظيف واستخدام الحاسوب، وما يوفره من برامج تطبيقيّة بفاعليّة في العمليّة التعليميّة، حيث يقوم على إنشاء مجلد حقيبة تعليميّة إلكترونيّة (portfolio) يتعلق بوحدة (السلط حاضرة البلقاء) في اللغة العربيّة مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي، ويحتوي مجلدات فرعيّة، وتضم كل وحدة خطة الوحدة، ونماذج لمشروعات الطلبة، ومواد دعم المعلم والطالب، وأدوات تقييم لتقييم مستوى تعلم الطلبة.

الطريقة الاعتياديّة (Method Traditional): وهي مجموعة من الأساليب، التي ينتهجها المعلمون والمعلمات في تعليم مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، لطلبة الصف العاشر الأساسي، والتي وضعت في دليل المعلم.

التحصيل الدراسيّ (Achievement Academic): يقصد به تلك المعلومات التي اكتسبها الطلبة، أو المعلومات التي نمت لديهم من خلال تعلّم موضوعات دراسيّة، وقِيسَ بالدرجة التي حصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيليّ، الذي أعدَّه الباحثان لأغراض البحث.

اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»: المقرر الدراسيّ للصف العاشر الأساسي، الطبعة الأولى (٢٠٠٦)، ويتضمن وحدات دراسيّة موزعة على فصلين دراسيين، ويضم هذا المقرر مطالعة ونصوصاً واستماعاً ومحادثة وكتابة وعروضاً.

منهجيّة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في ضوء بعض المتغيرات في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، لذلك فقد استخدم الباحثان وفقًا لطبيعة البحث منهجين، وهما:

١- المنهج البنائيّ: «وهو خطوات منظمة لإيجاد هيكل معرفيّ تربويّ جديد لم يكن معروفاً بالكيفية نفسها من قبل، فيما يتعلق باستخدامات مستقبليّة، ويتواءم مع الظروف المتوقعة والإمكانات الواقعيّة، إذ يستفيد الباحث من الرؤى التشاركية التي يبديها الخبراء أو المعنيون في مجال معين لتحقيق أهداف معينة» (الآغا، ٢٠٠١). وفي هذا البحث اتبع الباحثان المنهج البنائيّ في بناء الاختبار التحصيليّ، والبرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل؛ لبيان أثره في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة.

٢- المنهج شبه التجريبيّ: وهو عبارة عن «استخدام التجربة في اختبار الفروض عن طريق التجريب، ويتخذ سلسلة من الإجراءات اللازمة لضبط تأثير العوامل الأخرى» (الكيلاني والشريفيين، ٢٠٠٥). واعتمد الباحثان في هذا البحث على المنهج شبه التجريبيّ نظام المجموعتين؛ لمعرفة أثر البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة.

عينة الدراسة

تمَّ اختيار أفراد العينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة، للعام الدراسيّ ٢٠٠٧/٢٠٠٨. وتمَّ اختيار مدرسة القابسي الثانويّة للبنين، ومدرسة جمانة بنت أبي طالب الثانويّة للبنات، وتمَّ اختيار أربع شعب عشوائياً من المدرستين؛ لتشكل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين، كما هو موضّح في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد البحث حسب الجنس وطريقة التدريس

الجنس	طريقة التدريس		المجموع
	المجموعة التجريبيّة	المجموعة الضابطة	
ذكور	٣٦	٣٨	٧٤
إناث	٤٢	٤١	٨٣
المجموع	٧٨	٧٩	١٥٧

ويعود اختيار الباحثين هاتين المدرستين بالطريقة القصديّة إلى الاعتبارات الآتية:

- توافر الأجهزة الحاسوبية في المدرستين، ووجود مختبرات للحاسوب تحتوي على جميع الإمكانات التي يحتاجها الباحثان مثل جهاز عرض البيانات (Data Show) والسماعات.
- تعاون إدارة المدرستين مع الباحثين في إجراء البحث.
- تناسب أعداد الطلبة الموجودة في الشعبة الواحدة تقريباً مع عدد أجهزة الحاسوب المتوافرة في المختبرات الحاسوبية.

ولتطبيق البرنامج على المجموعتين التجريبيتين (ذكور وإناث) تعاون الباحثان مع معلمة من مدرسة جمانة بنت أبي طالب الثانويّة للبنين، ومعلم من مدرسة القابسي الثانويّة للبنين، حاصلين على دورة تدريبية (Intel)، ووضع لهما الأساس النظريّ للبرنامج للتدريس باستخدام البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، وتزويدهما بالمراجع والإرشادات اللازمة. ودرّس المعلم والمعلمة المجموعتين الضابطتين بالبرنامج الاعتياديّ. واجهت إجراءات تطبيق البرنامج التعليميّ مجموعة من الصعوبات، منها تعطّل بعض الأجهزة الحاسوبية وشبكة الانترنت، وضعف قدرة بعض الطلبة على استخدام الحاسوب أثناء تنفيذ بعض المهام التي يتطلبها البرنامج، وقد تمّ تجريب البرنامج قبل تطبيق الدراسة من أجل العمل على تعديلها وتصويبها قبل عرضها على أفراد البحث الحاليّ.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان الأدوات الآتية:

أولاً: الاختبار التحصيليّ، ويطبَّق قبليّاً وبعديّاً

لتحقيق هدف البحث بقياس أثر البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، تمّ

إعداد اختبار تحصيليّ لقياس تحصيل أفراد البحث للغة العربيّة «مهارات التحصيل»، باعتماد المستويات المعرفية الثلاثة: (مستوى المعرفة، ومستوى الفهم، والمستويات العقليّة العليا) من الأهداف المعرفية، وتكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بعد حذف فقرتين قلَّ تمييزهما عن (٠,٢٥)، وتحسب العلامة من (٢٥) علامة.

أما الخطوات والإجراءات التنفيذيّة التي اتبعت في إعداد الاختبار التحصيليّ، فتمثلت في ما يأتي:

أولاً: حددت نواتج التعلم المقصود للأهداف التي يسعى البحث لتحقيقها من الوحدة الدراسيّة، كما وردت في كتاب اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» للصف العاشر الأساسي، ودليل المعلم، بحيث يشمل الأهداف العامة، والإطار العام والنتاجات العامة والخاصة للغة العربيّة في مرحلتي التعليم الأساسي والثانويّ.

ثانياً: إعداد جدول المواصفات: تمَّ إعداد جدول المواصفات على بعدين أحدهما يمثل الأهداف التعليميّة المراد قياسها: المعرفة، والفهم، والعمليات العقليّة العليا (تطبيق وتحليل وتركيب وتقويم)، مقدرة بالنسبة المئوية، والبعد الآخر يمثل المحتوى، وقد تمَّ تحديد الأهمية، والوزن النسبي بالاعتماد على عدد الحصص المخصصة للتدريس.

صدق الاختبار التحصيليّ وثباته

تمَّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على ستة محكمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات الأردنيّة والمشرفين التربويين ومعلمين ممن يدرسون مادة اللغة العربيّة، وطلب إليهم قراءة فقرات الاختبار، وتحديد النقاط الآتية: درجة قياس الفقرات للأهداف التي وضعت لقياسها، والصياغة اللغويّة للفقرات، وتقديم اقتراحات؛ لحذف بعض الفقرات أو إضافتها أو تعديلها، مناسبة المموهات للأسئلة، درجة تمثيل الفقرات لمحتوى الوحدة الدراسيّة المحددة لأغراض البحث.

وقد تمَّ التحقق من ثبات الاختبار بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعيّة البالغ عددهم (٦٨) طالباً وطالبةً، خارج عينة البحث، وبعد رصد استجابات الطلبة على فقرات الاختبار، حُسِبَ الثبات وفق معادلة كيودر ريتشاردسون (20-Formula Richardson-Kuder) حيث بلغت قيمته (٠,٨٤)، وهذه القيمة تعدّ مقبولة لأغراض البحث.

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيليّ

للتحقق من معاملات صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي، تمَّ استخراج معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار البالغ عددها (٢٥) فقرةً من خلال حساب نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابةً صحيحةً، حيث تراوحت معاملات صعوبة الفقرات بين (٠,٣٢-٠,٨٤)، مما يشير إلى أن معاملات صعوبة الفقرات تقع ضمن الحدود المقبولة لمعاملات الصعوبة في الاختبارات التحصيليّة.

وللتحقق من معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيليّ، تمَّ استخراج معاملات التمييز لفقرات الاختبار البالغ عددها (٢٥) فقرة، من خلال حساب ارتباط الأداء على كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية المتحققة على الاختبار، حيث تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختبار التحصيليّ بين (٠,٢٥-٠,٧٥)، وهذه القيم لمعاملات التمييز تعطي مؤشراً جيداً على أن الفقرات تقيس ما يقيسه الاختبار ككل.

ثانياً: البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، لتدريس مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، وتحسين التحصيل، ويتضمن:

بعد الاطلاع على الأدب التربويّ والدراسات السابقة التي اهتمت ببناء البرامج التعليميّة المحوسبة والبرامج التقنيّة التي استخدمت التكنولوجي كدراسة (الهواري، ٢٠٠٢؛ الهرش وأبو جاموس، ٢٠٠٤؛ العجلوني وأبو زينة، ٢٠٠٦؛ بني عواد، ٢٠٠٦؛ المصري، ٢٠٠٦)، وتمَّ الاطلاع على الشكل العمليّ وآلية عمل برامج (Intel) وطرائق وأساليب التدريس فيه (كانداو وآخرون، ٢٠٠٣)، في ضوء ذلك اتبع الباحثان الخطوات الآتية في بناء البرنامج التعليميّ:

١- مرحلة التحليل والإعداد:

قام الباحثان بتجميع وتجهيز متطلبات تصميم البرنامج التعليميّ، وصور، وحركات، وأصوات، وتمَّ تنقيحها وإعادة إنتاجها بالصورة المناسبة. وقد تكونت المادة التعليميّة من الوحدة الخامسة عشرة (السلط حاضرة البلقاء) من كتاب اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» المقررة على طلبة الصف العاشر الأساسي في الفصل الدراسيّ الثاني للعام الدراسيّ (٢٠٠٧/٢٠٠٨).

٢- مرحلة تصميم الحقيبة الإلكترونيّة وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل:

أ- تمَّ تحديد الأهداف والنتاجات المرجو تحقيقها من خلال دراسة الطلبة للوحدة الخامسة عشرة (السلط حاضرة البلقاء)، وذلك من خلال الرجوع إلى الإطار العام والنتاجات العامة

والخاصة لمنهاج اللغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانويّ (٢٠٠٥)، بالإضافة إلى دليل المعلم لمادة اللغة العربيّة.

ب– تمَّ تحديد اختيار المحتوى الذي يحقق الأهداف والنتاجات في الوحدة الخامسة عشرة (السلط حاضرة البلقاء)، من كتاب اللغة العربيّة مهارات الاتصال للصف العاشر الأساسي، ومواقع الإنترنت.

ج– تحديد العناصر البرمجية اللازمة لتصميم وتنفيذ البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، وهي: برنامج وورد (Word)، إكسل (Excel)، العروض التقدمية (powerpoint)، بلشر(Publisher).

د– تمَّ إنشاء مجلد حقيبة أوراق (portfolio) يحتوي مجلدات فرعيّة، وتضم كل وحدة خطة ونماذج لمشروعات الطلبة، ومواد دعم المعلم والطالب، وأدوات تقييم لتقييم مستوى تعلم الطلبة.

أولاً: نماذج الطلاب (Student Sample):

- نماذج الطلاب هي عبارة عن ثلاث مهام (مشروعات) يطلب مِنْ كلّ طالب القيام بها أثناء تنفيذ البرنامج:

١. عرض الطالب التقديمي (power point) يعرض الخطوط العريضة للمادة.

٢. موقع ويب يتمّ إعداده باستخدام برنامج الناشر المكتبي (publisher)، يتناول الجوانب المميزة من الموضوع (السلط حاضرة البلقاء).

٣. منشور أو نشرة إخبارية تعد باستخدام برنامج الناشر المكتبي (publisher)، تتناول الجوانب التي تتطلب السرد في الموضوع.

– أدوات التقييم: مستندات يعدّها المعلم مسبقاً قبل البدء بتنفيذ الوحدة؛ لضمان الموضوعيّة في التقويم.

ثانياً: دعم الوحدة (Unit Support): ويتضمن:

- دعم الوحدة: يحتوي على أربعة مجلدات فرعيّة يعدها المعلم مسبقًا قبل البدء بتنفيذ الوحدة:

- مجلد فرعيّ يحوي خطة الوحدة (Unit Plan).
- مجلد فرعيّ يحوي أدوات تقييم (Evaluation Tools) نماذج الطلاب: عادةً ما تحتوي

هذه النماذج الخاصة بالتقييم على بند التقييم، تقييم النظير (المجموعات الأخرى)، وتقييم الذات، وتقييم المعلم. أما بنود التقييم، فتحدد تقييم المحتوى الذي يحصل على أعلى نسبة من العلامة (٦٠٪)، تقييم التصميم الذي يشمل المعايير الجماليّة، النص والصور، والخلفيّة والألوان، وتقييم المشاركة وفيه يتمّ تقييم تعاون الطالب واحترامه للآخرين، وتقييم الدقة أي دقة المعلومات ومدى فائدتها، وخلوها من الأخطاء النحويّة والإملائيّة.

- مجلد فرعيّ لدعم الطالب (Support Student) أثناء تنفيذ الوحدة (يحتوي على مخططات لتنفيذ نماذج الطلاب، وأوراق عمل، ونشرات، وأسماء لمصادر ومراجع تفيد الطالب).
- ومجلد فرعيّ لدعم المعلم (Teacher Support) أثناء التنفيذ كمستند الأعمال التي تمّ الاستشهاد بها واختبارات للطالب وعناوين مواقع إنترنت.

ثالثاً: أذونات حقوق الطبع والتأليف والنشر copyright permissions: يتم ذكر المصادر، ويتضمن ذكر المصادر معلومات عن ملكية حقوق الطبع والتأليف والنشر تحت الصورة أوالفيديو، ويتضمن كذلك وصفاً كاملاً بمسرد الكتب في نهاية العمل (بما في ذلك اسم المؤلف، وعنوان العمل، والناشر، ومكان وتاريخ النشر/عنوان الويب). يحتفظ المعلم في هذا المجلد بأذونات الطبع والنشر التي حصل عليها من مصادر أو مواقع إنترنت إن وجدت، وإلا يترك فارغاً.

رابعاً: صور- وأصوات (Images & Sounds): استخدام صور وأصوات وفيديو في موقع الويب الخاص بالمعلم الذي سيتمّ نشره على الويب، واستخدام صور وأصوات وفيديو في نماذج الطلاب أو مشاريع الطلاب الفعلية التي ستعرض في الصف. تتعلق بموضوع الوحدة التعليميّة (السلط حاضرة البلقاء).

٣- مرحلة تحكيم البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل:

بعد الانتهاء من تصميم البرنامج التعليميّ بصورته النهائية، تمَّ عرض البرنامج التعليميّ مع قائمة معايير تقويم. وقد تضمن مقياس التقويم كلاً من: النصوص، والشاشات، والصوت، وخصائص التصميم، والأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليميّة، والتقويم (العجلوني والمجالي والعبادي، ٢٠٠٦)، على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال تكنولوجية التعليم والقياس والتقويم والحاصلين على دورات تدريبية في مجال (Intel)، ومناهج اللغة

العربيّة وأساليب تدريسها، وفي ضوء آراء ومقترحات وملاحظات المحكمين، قام الباحثان بإجراء التعديلات المناسبة التي أجمع عليها (٨٥٪) من المحكمين.

٤- مرحلة التجريب والتطوير:

قام الباحثان بتجريب البرنامج التعليميّ على عينة استطلاعيّة مكونة من (٤٠) طالباً من طلبة مدرسة أخرى من غير أفراد البحث، قبل إجراء التجربة على أفراد البحث الحاليّ، وذلك للتحقق من سهولة تعامل الطلبة مع البرنامج التعليميّ، وعدم وجود أخطاء فنية أو علميّة، ومعرفة مدى مناسبة الفترة الزمنيّة لإعطاء كل درس من دروس البرنامج التعليميّ، بالإضافة إلى معرفة الصعوبات والمعيقات التي تواجه الطلبة أثناء تطبيق البحث، وذلك من أجل العمل على تعديلها وتصويبها قبل عرضها على أفراد البحث الحاليّ.

٥- مرحلة التطبيق:

بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، والتأكد من سلامة إجراءات عمل البرنامج التعليميّ، تمَّ تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبيّة، حيث استغرق تطبيق هذا البحث (١٠) حصص، لمدة ثلاثة أسابيع. ويقوم كلّ طالب بتقديم ثلاث مهام (مشروعات) أثناء تنفيذ البرنامج هي: عرض الطالب التقديمي، وموقع ويب يتمّ إعداده باستخدام برنامج الناشر المكتبي، ومنشور أو نشرة إخبارية تعد باستخدام برنامج الناشر المكتبي تتناول الجوانب التي تتطلب السرد في الموضوع. وفي نهاية تطبيق البرنامج التعليميّ، تمَّ إجراء الاختبار التحصيليّ البعديّ على المجموعة التجريبيّة، وهي فقرات الاختبار التحصيليّ القبليّ نفسها. كما تمَّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، حيث استغرق تدريسها الفترة الزمنيّة نفسها، وفي نهاية تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، تمَّ إجراء الاختبار التحصيليّ البعديّ، وهي فقرات الاختبار التحصيليّ القبليّ نفسها.

تكافؤ المجموعات

للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث قبل تطبيق البحث، قام الباحثان بتطبيق الاختبار القبليّ على أفراد البحث، وتمَّ استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال»، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة "مهارات الاتصال" على الاختبار القبليّ وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
ضابطة	ذكر	٣٨	١١,٢٤	٣,٢٨
	أنثى	٤١	١١,٩٨	٢,٦٦
	الكلي	٧٩	١١,٦٢	٢,٩٨
تجريبيّة	ذكر	٣٦	١١,٧٨	٢,٦٦
	أنثى	٤٢	١٢,٤٣	٢,١٥
	الكلي	٧٨	١٢,١٣	٢,٤١
الكلي	ذكر	٧٤	١١,٥٠	٢,٩٩
	أنثى	٨٣	١٢,٢٠	٢,٤١
	الكلي	١٥٧	١١,٨٧	٢,٧١

يظهر الجدول رقم (٢) وجود فروق ظاهرة بين متوسطات أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» على الاختبار القبليّ وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي (Two ANOVA Way)، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» على الاختبار القبليّ وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة
المجموعة	٩,٦٥٧	١	٩,٦٥٧	١,٣١٩	٠,٢٥٣
الجنس	١٨,٨٧٦	١	١٨,٨٧٦	٢,٥٧٨	٠,١١٠
المجموعة × الجنس	٠,٠٧٦	١	٠,٠٧٦	٠,٠١٠	٠,٩١٩
الخطأ	١١٢٠,٣٥٢	١٥٣	٧,٣٢٣		
المجموع	١١٤٨,٩٦٠	١٥٦			

يظهر الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات أداء طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» على الاختبار القبليّ، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبيّة) على الاختبار القبليّ، وحسب متغير الجنس.

إجراءات التنفيذ

١. اختار الباحثان أفراد البحث من طلبة الصف العاشر الأساسي، من المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرصيفة، للعام الدراسيّ (٢٠٠٧/٢٠٠٨)، وتمَّ اختيار أربع شعب عشوائياً من المدرستين؛ لتشكل المجموعتين التجريبيتين والضابطتين.

٢. زيارة المدرستين التي سيطبق فيها البحث، والتأكد من أجهزة الحاسوب والبرامج اللازمة لتنفيذ البرنامج التعليميّ وصلاحيتها ومناسبتها لإجراء هذا البحث.

٣. طبق الاختبار التحصيليّ قبل التدريس لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة.

٤. قام الباحثان بتطبيق الاختبار القبليّ على أفراد البحث، وتمَّ استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء الطلبة، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)؛ للتأكد من تكافؤ مجموعات البحث قبل تطبيقه.

٥. تمَّ تطبيق البرنامج التعليميّ على المجموعة التجريبيّة، حيث استغرق تطبيق هذا البحث (١٠) حصص، لمدة ثلاثة أسابيع. وفي نهاية تطبيق البرنامج التعليميّ، تمَّ إجراء الاختبار التحصيليّ البعديّ على المجموعة التجريبيّة، وهو الاختبار التحصيليّ القبليّ نفسه. كما تمَّ تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة، حيث استغرق تدريسها الفترة الزمنيّة نفسها، وفي نهاية تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتياديّة تمَّ إجراء الاختبار التحصيليّ البعديّ، وهو الاختبار التحصيليّ القبليّ نفسه.

٦. تمَّ رصد النتائج وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لأغراض البحث.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل: طريقة التدريس، ولها مستويان: (طريقة التعليم باستخدام برنامج تعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، والطريقة الاعتياديّة).

ثانياً: المتغير التصنيفيّ: الجنس، وله مستويان: (ذكر، وأنثى).

ثالثاً: المتغير التابع: درجة تحصيل أفراد البحث في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال».

المعالجات الإحصائيّة

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، فقد قام الباحثان باستخراج المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، واستخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لبيانات البحث.

عرض النتائج

سيتمّ عرض نتائج الدراسة وفقاً لترتيب أسئلة البحث على النحو الآتي:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

وينص السؤال على: «هل يختلف تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» باختلاف طريقة التدريس (البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، والبرنامج الاعتياديّ)؟»

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخدام المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على اختبار التحصيل البعديّ، وحسب متغيري (المجموعة، والجنس)، والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لأداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ، وحسب متغيري (المجموعة والجنس)

المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ
ضابطة	ذكر	٣٨	١٥,٨٩	٢,٦١
	أنثى	٤١	١٧,٧٦	٣,٣٤
	الكلي	٧٩	١٦,٨٦	٣,١٤
تجريبيّة	ذكر	٣٦	١٦,٥٣	٢,٨١
	أنثى	٤٢	١٨,٨٨	٢,٠٥
	الكلي	٧٨	١٧,٧٩	٢,٦٩
الكلي	ذكر	٧٤	١٦,٢٠	٢,٧١
	أنثى	٨٣	١٨,٣٣	٢,٨١
	الكلي	١٥٧	١٧,٣٢	٢,٩٥

يظهر الجدول رقم (٤) وجود فروق ظاهرة بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ في مادة اللغة العربيّة "مهارات الاتصال"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة التجريبيّة على الاختبار البعديّ (١٧,٧٩)، والمتوسط الحسابي لأداء طلبة المجموعة الضابطة على الاختبار البعديّ (١٦,٨٦)، ولمعرفة الدلالة الإحصائيّة لتلك الفروق، تمَّ استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA)، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين الثنائي لمتوسطات أداء طلاب المجموعتي (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ وحسب متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائيّة	الدلالة العمليّة
المجموعة	٣٠,٢٠٩	١	٣٠,٢٠٩	٤,٠٢٤	*٠,٠٤٧	٠,٠٢٦
الجنس	١٧٣,٦٤١	١	١٧٣,٦٤١	٢٣,١٣٢	*٠,٠٠٠	٠,١٣١
المجموعة × الجنس	٢,٣٦٥	١	٢,٣٦٥	٠,٣١٥	٠,٥٧٥	٠,٠٠٢
الخطأ	١١٤٨,٥١٧	١٥٣	٧,٥٠٧			
المجموع	١٣٥٤,٧٣٢	١٥٦				

* ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥)

يظهر الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ، يعزى لمتغير المجموعة، ولصالح أداء طلاب المجموعة التجريبيّة، حيث بلغت الدلالة العمليّة (٠,٠٢٦)، مما يدل على أنه (٢,٦٪) من التباين في تحصيل الطلبة عائد للتباين في متغير المجموعة.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

وينص السؤال على: «هل يختلف تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة «مهارات الاتصال» باختلاف الجنس؟»

يظهر الجدول رقم (٥) السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبيّة على الاختبار البعديّ، يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٢٣,١٣٢)، وبدلالة إحصائية (٠,٠٠٠)، وقد بلغت الدلالة العمليّة (٠,١٣١)، مما يدل على أنه (١,١٣٪) من التباين في تحصيل الطلبة عائد للتباين في متغير الجنس، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة الذكور على اختبار التحصيل البعديّ (١٦,٥٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابيّ لأداء طالبات المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل البعديّ (١٨,٨٨)، بفرق مقداره (٢,٣٥)، وهذا الفرق دال إحصائيّاً، ولصالح الإناث.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

وينص السؤال على: «هل هناك أثر في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة

العربيّة «مهارات الاتصال» يعزى للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس؟»
يوضح الجدول رقم (٥) السابق أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ، يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٠,٣١٥)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيّاً.

مناقشة النتائج

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

أظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين التجريبيّة والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبيّة، التي درست باستخدام البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل البعديّ (١٧,٧٩)، في حين بلغ المتوسط الحسابيّ لأداء طلاب المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعديّ (١٦,٨٦)، بفرق مقداره (٠,٠٢٦) وهذا الفرق دال إحصائيّاً، ولصالح المجموعة التجريبيّة، مما يدل على فاعليّة البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة اللغة العربيّة "مهارات الاتصال" مقارنة مع الطريقة الاعتياديّة.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث ونتائج دراسة (بني عواد، ٢٠٠٦؛ العجلوني وأبو زينة، ٢٠٠٦)، التي أظهرت أثراً إيجابيّاً لاستخدام الحقائب التعليميّة الإلكترونيّة في التدريس، كما تتفق نتائج هذا البحث ونتائج مجموعة من الدراسات المشابهة التي تناولت أثر التدريس باستخدام الحاسوب والإنترنت في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة (Baker & Hale, Mitra & Steffensmeir, 2000; 1997, Schutte, 1997; Teeter, 1997؛ الهواري، ٢٠٠٢؛ حبيب، ٢٠٠٣؛ إسماعيل، ٢٠٠٣؛ أمين، ٢٠٠٣؛ فارس، ٢٠٠٣؛ الهرش وأبو جاموس، ٢٠٠٤؛ أبو شتات، ٢٠٠٥؛ المصري، ٢٠٠٦؛ أبو دية، ٢٠٠٩). بينما لا تتفق نتائج هذا البحث ونتائج دراسة (جابر، ٢٠٠٤؛ ملاك، ١٩٩٥) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يعزى إلى استخدام طريقة التعلم بالحاسوب مقارنة مع الطريقة التقليدية في التعليم.

ويعزو الباحثان هذه الفروق في التحصيل إلى الأسباب الآتية:

- أن البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل يوفر بيئة تعليميّة مبنية على المتعة والإثارة، من خلال استخدام الحاسوب في تنفيذه، حيث يزخر البرنامج بالصور التوضيحية والرسوم وتناسق الألوان التي تسهم في تحقيق النتاجات المرجوة.
- أن البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل عَرَضَ المادة التعليميّة بشكل متسلسل ومنطقي مما جعله يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، واحتوى على العديد من الأنشطة المصاحبة مما يسهل على الطلبة التفاعل معها.
- أن تصميم البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل اعتمد على مصادر متنوعة، ولم يقتصر على الكتاب المدرسي، وهذا يجعل المتعلم أمام خيارات متعددة في البحث والتعلم.
- أن البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل أسهم في تنمية قدرات الطلبة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرارات أثناء التعلم من خلال أدوات تقييم نماذج الطلاب، التي تتضمن بنود تقييم النظير(المجموعات الأخرى)، وتقييم الذات، وتقييم المعلم.
- أن البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل يزود الطالب بالتغذية الراجعة بعد كل نشاط أو خطوة يقوم بها الطالب، وأسهم في تشجيع الطلبة على المتابعة، هذا الأمر قد يعمل على زيادة دافعيّة الطلبة للتعلم، مما يؤثر إيجابيّاً في زيادة تحصيلهم.
- أن البرنامج التعليميّ وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل يعطي الفرصة الكافية للطلبة لفهم وممارسة أيّة مهارة والتمكن منها قبل الانتقال إلى مهارة أخرى.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

كشفت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعة التجريبيّة على الاختبار البعديّ، يعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابيّ لأداء طلاب المجموعة التجريبيّة الذكور على اختبار التحصيل البعديّ (١٦,٥٣)، في حين بلغ المتوسط الحسابيّ لأداء طالبات المجموعة التجريبيّة على اختبار التحصيل البعديّ (١٨,٨٨)، بفرق مقداره (٢,٣٥) وهذا الفرق دال إحصائيا ،ًولصالح مجموعة الإناث.

وقد اتفقت نتائج هذا البحث ونتائج دراسة (فارس، ٢٠٠٣؛ العجلوني وأبو زينة، ٢٠٠٦) وقد اختلفت نتائج البحث ونتائج دراسة (بني عواد، ٢٠٠٦) ولعلّ هذا الاختلاف يعود إلى أسباب منها :كيفية تنفيذ التجربة ،ومكانها ،والخطأ في التجربة ،وعينتها وخصائصها.

ويمكن أن يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى ما تمَّ ملاحظته من قبل الباحثين أثناء تنفيذ البرنامج بأن الطالبات الإناث أكثر التزاماً بالدوام المدرسي ،والانضباط الصفي من الطلبة الذكور، وأن الإناث مدفوعات نحو الاهتمام بقوانين المدرسة وتعليماتها، وتخصيص الجزء الأكبر من وقتهن للدراسة، ومتابعة الواجبات بهدف الوصول إلى حالة التكيف مع مجتمع المدرسة، الأمر الذي قد جعل الطالبات الإناث يتفوقن على الطلبة الذكور في التحصيل على الاختبار التحصيليّ البعديّ.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

كشفت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائيّة (α=٠,٠٥) بين متوسطي أداء طلبة المجموعتين (التجريبيّة والضابطة) على الاختبار البعديّ، يعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس والجنس، حيث إن قيمة (ف) المحسوبة تساوي (٠,٣١٥)، وهذه القيمة ليست دالة إحصائيّاً. وقد اتفقت نتائج هذا البحث ونتائج دراسة (العجلوني وأبو زينة، ٢٠٠٦)، واختلفت ونتائج دراسة (بني عواد، ٢٠٠٦).

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن البرنامج التعليميّ بما تضمنه من أنشطة ووسائل وإجراءات أثرت في الجنسين بقدر متساوٍ، ووجود تفضيل لدى كلا الجنسين لطريقة التدريس المستخدمة في البحث، وذلك لحداثة استخدامها، بالإضافة إلى أن البيئة التعليميّة للذكور والإناث متقاربة من حيث التسهيلات المادية، والوسائل التعليميّة المتاحة، كما تتشابه الظروف الثقافية والاجتماعية والاقتصادية لكلا الجنسين (الذكور والإناث)، خاصة وأن أفراد البحث من المنطقة الجغرافية نفسها، وهما مدرستان متجاورتان تقريباً.

التوصيات

وبناءً على النتائج التي تمَّ التوصّل إليها في هذا البحث، فإنَّ الباحثين يتقدّمان بالتوصيات الآتية:

- تدريب معلمي اللغة العربيّة وتأهيلهم في مجال استخدام برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، وتوظيف التقنيات التعليميّة الحديثة في تدريس اللغة العربيّة.
- الدعوة إلى إنشاء وحدة خاصة بوزارة التربية والتعليم تعنى بإنتاج الوحدات الدراسيّة في الموضوعات المختلفة وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل، وتوفيرها للمعلمين لاستخدامها في العمليّة التعليميّة.

• العمل على تجهيز بيئة تعليميّة حديثة لتطبيق نماذج التعليم الإلكترونيّ بتزويد قاعات التدريس بالأجهزة والأدوات والمواد اللازمة .

• إجراء مزيد من الدراسات تبحث في فاعليّة استخدام البرامج التعليميّة وفق برنامج (Intel) التعليم للمستقبل في التعليم في مواد أخرى كالعلوم، والرياضيات، والتاريخ، وعلى متغيرات جديدة كتنمية مهارة حلّ المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، والاتجاهات.

المراجع

أبو دية، هناء (٢٠٠٩). **برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربيّة لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو شتات، سمير (٢٠٠٥). **أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو مرق، جمال (٢٠٠٧). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربيّة في تعليم القراءة في المرحلة الأساسية الدنيا كما يدركها المعلمون أنفسهم في محافظة الخليل. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، جامعة الخليل، **٣**(١)، ٢٠٩-٢٣٦.

أبوشنب، ميساء (٢٠٠٧). **تكنولوجيا تعلّم اللغة العربيّة في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأكاديمية العربيّة المفتوحة، الدنمارك.

إسماعيل، علي (٢٠٠٣). **فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات القراءة الوظيفية بمساعدة الحاسوب واتجاهات طلاب المرحلة الثانويّة نحوها**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.

الإطار العام والنتاجاتٍ العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربيّة لمرحلتي التعليم الأساسي والثانويّ (٢٠٠٥). عمّان : وزارة التربية والتعليم.

الآغا، إحسان (٢٠٠١). **منهج البحث البنائي في البرامج التربويّة المقترحة للمستقبل**. غزة: دار المقداد.

الآغا، ماجد (٢٠٠٧). **فعالية برنامج تقنيّ في تنمية مهارات الأصوات اللغويّة لدى طلبة الصف الأول الثانويّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أمين، هبة (٢٠٠٣). **أثر استخدام الكمبيوتر في اكتساب أطفال الرياض لبعض المهارات اللغوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

البلخي، محمد (٢٠٠٧). **مشروع التعليم للمستقبل**. تم استرجاعه بتاريخ ٢٣ أبريل ٢٠٠٩: http://www.lithtrain.gov.sa/index.php

بني عواد، معن (٢٠٠٦). **أثر تدريس العلوم بحقيبة تعليميّة إلكترونية وفق برنامج إنتل التعليم للمستقبل في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم العلميّة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جابر، رويدة (٢٠٠٤). **أثر طريقة التعليم باستخدام الحاسوب على إحداث التغير المفهومي لدى طلبة الصف الثامن في موضوع الضوء في مبحث العلوم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

حبيب، مجدي (٢٠٠٣). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

الحكيمي، جليلة (٢٠٠٥). **الأخطاء الشائعة في القراءة الجهريّة لدى تلاميذ الصفين الثالث والرابع الابتدائيّ الأساسية في اليمن**. المؤتمر العلمي الخامس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، ١٧٩-١٩١.

شعبان، نوال (٢٠٠٣). **وصف أخطاء القراءة الجهريّة وتحليلها لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في محافظة عجلون**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.

طوقان، خالد (٢٠٠٣). **أثر الثورة المعلوماتية والاتصالية على العناصر التعليميّة**. عمَّان: المعهد الوطني للتدريب.

عاشور، راتب والحوامدة، محمد (٢٠٠٩). **فنون اللغة العربيّة وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق**. إربد: عالم الكتب الحديث.

عبد الغني، فداء (٢٠٠٦). **برنامج إنتل تعليم للمستقبل**. تم استرجاعه بتاريخ ١٤ مايو ٢٠٠٨: pmocbara/lihek/li.gro.tenofazt.www//:ptth

العجلوني، خالد وأبو زينة، مجدي (٢٠٠٦). تصميم حقيبة تعليميّة محوسبة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة المرحة الثانويّة في الفيزياء. **مجلة العلوم التربويّة والنفسية**، جامعة البحرين، **٧**(٣)، ١٤٩-١٧٣.

العجلوني، خالد والمجالي، محمد والعيادي، خامد (٢٠٠٦). التدريس بمساعدة الحاسوب. الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.

عمادالدين، منى (٢٠٠٤). دور النظام التربويّ في التقدم نحو الاقتصاد المعرفي. **رسالة المعلم**، **٤٣**(١)، ٢٢-٢٧.

العياصرة، أحمد وحسن، عدنان ومراد، هاني (٢٠٠٢). حوسبة التعليم في المملكة. **رسالة المعلم**، **٤١**(١)، ١٨-٢١.

فارس، عبد الإله (٢٠٠٣). **تصميم برمجية تعليميّة ودراسة أثرها في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربيّة وفروعها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

قطامي، يوسف (١٩٩٨). **سيكولوجية التعليم والتعلم الصفي**. عمان :دار الشروق.

كانداو، ديبي ودوهرتي، حنيفر ويوست، جودي وبيج، كوني .(٢٠٠٣) **برنامج إنتل (Intel) التعليم للمستقبل** (ترجمة وزارة التربية والتعليم). الأردن، عمان: وزارة التربية والتعليم.

الكيلاني، عبدالله والشريفيين، نضال (٢٠٠٥). **مدخل إلى البحث في العلوم التربويّة والاجتماعية**. عمان: دار المسيرة.

محمد، ناصر والرحاحلة، أحمد وأبوشعيرة، ياسر (٢٠٠٨). **الكتاب السنوي**. عمّان: وزارة التربية والتعليم.

مدكور، علي (٢٠٠٣). **التربية وثقافة التكنولوجيا**. القاهرة: دار الفكر العربيّ.

المصري، يوسف (٢٠٠٦). **فاعليّة برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ملاك، حسن (١٩٩٦). **أثر استخدام التعلم بالحاسوب في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مبحث الكيمياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الهرش، عايد وأبو جاموس، عبد الكريم (٢٠٠٤). أثر استخدام برمجية تعليمية في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي في مادة اللغة العربية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، جامعة عين شمس، (٩٥)، ١٠١-١٢٥.

الهواري، خالد (٢٠٠٢). **أثر تنوع إستراتيجيات تقديم برامج الكمبيوتر متعدد الوسائل في تنمية بعض مهارات الاستماع والقراءة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.

Baker, W. & Hale, T. (1997). Technology in the classroom. **Education Review, 32**(5), 42-49.

Charp, S. (2000). Internet usage in education. **Journal Technological Horizons In Education (THE), 27**(10), 12-14

Dori, Y. & Barnea, N. (1997). In-service chemistry teacher's training: the impact of introducing technology on teacher's attitudes and classroom. **Implementation. Education Technology, 19**(5), 577-592.

Martin, W. & Shulman, S. (2006). **Impact of Intel teach essentials on teachers' instructional practices and uses of technology.** Education Development Center, (ERIC Document Reproduction Service NO. ED495087).

Metcalf, T. & Deborah, J. (2002). **Intel teach to the future: a partnership for professional development.** (ERIC Document Reproduction Service NO. ED475941). Retrieved March 19, 2009, from: http://www. confreg.uoregon. edu/necc2002.

Mitra, A. & Steffensmeir, T. (2000). Changes in student attitudes and student computer use in a computer –enriched environment. **Journal of Research on Computing in Education, 32**(3), 417-433.

Ravaglia, R; Patrick, S; Constance, S. & Theodore, A. (1995). Computer-based Mathematics and Physics for gifted students. **Gifted child Quarterly, 39**(1), 7-13.

Schutte, J. (1997). **Virtual teaching in higher education: the new intellectual superhighways or just traffic jam.** Retrieved October 8, 2009, from: http:// www.csun.edu/sociology/virexp.htm

Teeter, T. (1997). **Teaching on the internet. meeting the challenges of electronic learnin.** (ERIC Document Reproduction Service NO. ED418957).

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس (Lesson Study) في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية

د. حسين محمد عبد الباسط
عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر
جامعة جازان - المملكة العربية السعودية

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس Lesson Study في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية

د. حسين محمد عبد الباسط
عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر
جامعة جازان - المملكة العربية السعودية

الملخص

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وذلك من حيث قياس رد فعل المتدربين نحو البرنامج التدريبي، وقياس الجانب المعرفي والجانب الأدائي لتحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم، وقد أعدت الدراسة برنامج تدريبياً يضم دليلاً للمدرب وآخر للطالب، كما استخدمت نموذجاً لتقييم رد الفعل نحو البرنامج التدريبي، كما أعدت اختباراً لقياس الجانب المعرفي لمعايير المعلم، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي لمعايير المعلم، وبطاقة لملاحظة ردود الأفعال نحو صلاحية الدرس الذي يتم تنفيذه داخل الفصل الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب وطالبة تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي. وقد أظهرت النتائج فاعلية استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

الكلمات المفتاحية: دراسة الدرس، المعايير القومية للتعليم، كلية التربية.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/١٢/١٠م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/١٥م

The Effectiveness of a Suggested Training Program Based on the Lesson-Study Strategy in Achieving Some National Education Standards for College of Education Students

Dr. Hussain M. Abdul Baset
The Deanship of Community Service and Continuing Education
Jazan University – KSA

Abstract

The present study aims at exploring the effectiveness of a suggested training program based on the Lesson-Study strategy in achieving some national education standards for Social studies majors of the College of Education. This includes measuring the participants' feedback, the cognitive domain, and the performance of participants in order to achieve the teacher standards developed in the National Education standards document. A handbook for trainers as well as a manual for students was developed. A model for evaluation, a test, and observation sheet were also developed for assessing feedback, cognition, and performance respectively. The sample of the study consisted of (30) male and female students in Social studies in Qena College of Education. Results showed that the Lesson-Study strategy was effective in achieving some of the national educational standards for Social studies majors of the College of Education.

Key words: Lesson study, national education standards, college of education.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس Lesson Study في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب كلية التربية

د. حسين محمد عبد الباسط
عمادة خدمة المجتمع والتعليم المستمر
جامعة جازان - المملكة العربية السعودية

المقدمة

رغم الجهود الكبيرة المبذولة من قبل القائمين على مراكز ومعاهد وكليات إعداد المعلمين، ومن بينها إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، فإن هناك حالة من عدم الرضى التام عن الإستراتيجيات المتبعة في إعداد وتدريب هؤلاء المعلمين، حيث تعتمد كثيراً على العرض النظري داخل القاعات الدراسية والتدريبية، دون الاهتمام الكافى بالتدريب العملي الحي داخل الفصول الدراسية، وعلى الرغم من وجود مقرر للتربية العملية في لوائح كليات التربية، فإن التربية العملية مازالت تقابل العديد من التحديات، الأمر الذي يُضعف من قدرتها على تحقيق التنمية المهنية للمعلم وفقا للمتغيرات المحلية والعالمية.

كما خلصت غالبية البحوث والدراسات والمؤتمرات التي عقدت في السنوات الأخيرة في الدول العربية بشكل عام إلى وجود جوانب تقصير متعددة في برامج إعداد المعلم على المستوى العربي، من بينها أن سياسة وفلسفة وأهداف هذه البرامج ما زالت تقليدية وغير متجددة ومقرراتها غير محدثة، لذا كان الاهتمام بالدرجة الأولى بإعداد هذا المعلم وطبيعة البرامج المقدمة له (شلبي، ٢٠٠٧).

كما يرى الناقة (٢٠٠٧) أن برامج إعداد المعلم الحالية تستلزم عدة جوانب من بينها التقليل من المعارف النظرية والاهتمام الشديد بالتطبيق والممارسة مما ينعكس على أداء المعلم في الموقف التعليمي، والاهتمام بتأصيل الجانب القيمي الأخلاقي المهني لدى المعلم، وإعادة النظر جذرياً في أنظمة التدريب الميداني.

من هنا تشهد الدول العربية ومن بينها مصر في مطلع القرن الحادي والعشرين ثقافة جديدة من حيث الشكل والمضمون، وهي ثقافة التطوير التربوي القائمة على المعايير القومية للتعليم، وذلك بغرض تحقيق معايير الجودة الشاملة.

واستمراراً للجهود الرامية إلى تحقيق الجودة في التعليم، خرجت إلى النور وثيقة المعايير

القومية للتعليم في مصر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣)، والتى تتضمن معايير ومؤشرات للأداء التربوي في مجالات خمسة هي: المدرسة الفعالة، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج، ونواتج التعلم، والمعلم. كما صدر قرار رئيس الجمهورية في الثامن من نوفمبر سنة (٢٠٠٧) بإنشاء الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، والذي ينص على أن هذه الهيئة تتمتع بالاستقلالية وتكون لها الشخصية الاعتبارية العامة، وذلك لتحقيق رسالة واضحة وهي الارتقاء بجودة التعليم وتطويره المستمر لكسب ثقة المجتمع في مخرجاته، واعتماد المؤسسات التعليمية وفقاً لرسالاتها وأهدافها المعلنة، وذلك من خلال نظم وإجراءات تتسم بالاستقلالية والعدالة والشفافية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٧).

كما صدر القانون (١٥٥) لسنة (٢٠٠٧) ونصت المادة (٧٥) به على إنشاء أكاديمية تسمى «الأكاديمية المهنية للمعلمين» تتمتع بالشخصية الاعتبارية العامة وتتبع وزير التربية والتعليم ويصدر بتنظيمها وبتحديد اختصاصاتها قرار من رئيس الجمهورية، وتعمل بالتعاون مع كليات التربية، ثم صدر القرار الجمهوري (١٢٩) لسنة (٢٠٠٨) بتنظيم الأكاديمية المهنية للمعلمين وتحديد اختصاصاتها (الأكاديمية المهنية للمعلمين، ٢٠٠٩). وتهدف الأكاديمية المهنية للمعلمين إلى تحقيق التنمية المهنية لأعضاء هيئة التعليم والارتقاء بقدراتهم ومهاراتهم بصورة مستمرة بما يؤدي إلى رفع مستوى العملية التعليمية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

وحتى تقوم كلية التربية بدورها في إعداد الطلاب المعلمين وفق مجالات ومعايير ومؤشرات معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر، لذا كان يجب أن تسعى نحو تطوير برامجها بما يحقق التنمية المهنية لدى طلابها قبل الدخول إلى العمل بالمدرسة.

ويكاد يتفق الكثير على أنه لا توجد تصميمات تعليمية أو تدريبية واضحة تشتمل في مضمونها على آلية إغراق المعلمين في نظرة تشخيصية لممارساتهم التدريسية، بقصد الاستفادة منها في تنمية مهاراتهم التدريسية.

كما أنه لا توجد إجابات محددة عن: ماهية الطريقة المثلى التي يرى من خلالها المعلمون عملهم اليومي، و كيفية التحدث عنها، والتعلم منها، وما الأسئلة التي يجب أن يطرحها المعلمون على أنفسهم عن ممارساتهم التدريسية؟ وما المهام التي يجب قيامهم بها من أجل بناء نظرة تشخيصية فعالة عن تلك الممارسات التدريسية؟ (Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003).

وقد ظهر مؤخراً اتجاه يعكس حقيقة إيمان العديد من المهتمين بتطوير العملية التعليمية بأنه عندما يتضمن تدريب المعلمين إغراقهم فى عملهم اليومي واختلاطهم بزملائهم، فإن ذلك يزيد من احتمالية جدوى التدريب ونفعه في تحقيق التنمية المهنية لديهم، والدعوة بوضع خطط لتدريب المعلمين لمراقبة أدائهم سواء أكان بطريقة مباشرة أم غير مباشرة من خلال استخدامهم للوسائط التكنولوجية (Rowley & Hart, 2000).

وتُعد إستراتيجية دراسة الدرس Lesson Study إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تقوم على إغراق المعلمين فى دراسة وتحليل وتطوير عملهم اليومي، واختلاطهم بزملائهم من المعلمين والموجهين في نفس التخصص (ريحان، ٢٠٠٥). كما تقوم على ربطهم بمستشار خارجى من خبراء تدريس المادة أو من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، كما يقوم فيها المعلمون جميعًا بالإعداد للدرس، ثم يقوم أحدهم بتنفيذه في الفصل الدراسي، ثم يقومون معًا بنقد الأداء وتطويره.

وترى كلية المعلمين بجامعة كولومبيا (Teacher College - Columbia University, 2009) أن دراسة الدرس يُعد تقنية لتحقيق التنمية المهنية للمعلمين اليابانيين من خلال مشاركتهم في تشخيصات منظمة لممارساتهم التدريسية، وذلك بهدف تأهيلهم لأن يكونوا أكثر فاعلية، وتتمركز هذه التشخيصات حول العمل التعاوني لعدد صغير من المعلمين في تشخيص دراسة الدروس.

كما أنه من أكثر الفوائد الملموسة لدراسة الدرس أن عملية تنفيذه ينتج عنها جمع عدد كبير من الخطط التدريسية عالية الجودة، يتم الحصول عليها من خلال تبادل مجموعات المعلمين الآخرين القائمين بتنفيذ دراسة الدرس للخطط التدريسية فيما بينهم، كما يُجرى على هذه الخطط التطوير والتحسين المستمر (Lewis, 2005).

وتتطلب دراسة الدرس اتباع المنهجية المهنية والالتزام والثقة بين المعلمين لتبادل الأفكار والآراء والملاحظات فيما بينهم. كما يتطلب من المعلمين قضاء وقت للمشاركة بشكل كامل في كل خطوة من خطوات دورة دراسة الدرس (Rock & Wilson, 2005).

وقد قام فرناندز (Fernandez, 2002) بدراسة هدفت إلى وصف التطوير المهني الياباني لممارسة دراسة الدرس من الناحية العملية، فضلاً عن كيفية دمجه والتعامل معه داخل النظام التعليمي. كما وصفت الدراسة الخبرات المكتسبة من إجراء التجربة الميدانية لاستكشاف جدوى دراسة الدرس في الولايات المتحدة. وقد توصلت الدراسة إلى قدرة دراسة الدرس على دمج المعلمين في مواقف حية لتأمل ممارساتهم التدريسية، والعمل الجماعي معًا في تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس.

كما قام فرناندز وكانون وشوكسي (Fernandez, Cannon & Chokshi, 2003) بدراسة هدفت إلى دمج بعض مدرسي الولايات المتحدة فى خطة دراسة درس، وذلك بمساعدة مدرسين يابانيين، وقد أجريت التجربة على عدد (١٦) مدرساً أمريكياً من المدارس العامة بولاية نيوجيرسي، مع استقطاب (١٢) مدرساً يابانياً من مدرسة "جرين ويتش Green Wish" اليابانية وذلك للاستعانة بهم فى مدرسة "كومت كوت Comet cut" لتدريب المعلمين الأمريكيين على إستراتيجية دراسة الدرس، وفيها قام المدرسون اليابانيون بشرح العناصر الأساسية لممارسة إستراتيجية دراسة الدرس للمدرسين الأمريكيين، ثم قاموا بمساعدتهم وكأنهم بصدد دروس حقيقية وواقعية، وقد توصلت الدراسة إلى شعور المدرسين الأمريكيين بأن ما تعلموه من تجربة دراسة الدرس كان كبيراً مقارنة بتدريبات سابقة تعرضوا لها، وأنهم تعرفوا من خلال تعاونهم مع الفريق الياباني إلى عدد من الأفكار النقدية التى احتوت ودلت على ما تم التركيز عليه عند مناقشة تجربتهم في دراسة الدرس.

كما أن دراسة هيوبارد (Hubbard, 2005) هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام دراسة الدرس كإستراتيجية تقوم على الأنشطة التعاونية بين المعلمين في تحقيق التنمية المهنية لمجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وقد استخدمت الدراسة عدة طرق لجمع البيانات وذلك من اختبارات القياس الكمية والتفسيرات الكيفية، وتوصلت الدراسة إلى حدوث تغير في المعلمين المشاركين في هذه التجربة من حيث التصورات والنوايا، كما حدث تغير في الاعتقاد بالدور المهم للكفاءة والاتجاه نحو مهنة التدريس، فضلاً عن الفرص الأخرى التي حصل عليها معلمو الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانية من خلال الدخول في مواقف ومغامرات تعلم تعاونية، كما توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية دراسة الدرس هذه يُمْكِن أَنْ تلعب دوراً حافِزاً في استمرار تغير اعتقادات المعلمين فيما يتعلق بإحداث تطوير دائم في عملية تخطيط وتنفيذ دروس الدراسات الاجتماعية.

أما جين (Jenne, 2005) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء معلمي الرياضيات في دراسة الدرس عند استخدامه كمدخل لتحقيق التنمية المهنية في المدارس، وقد أجرت الدراسة مقابلات مفتوحة مع (١٢) معلمًا من معلمي الرياضيات، وتراوحت آراء المعلمين بين: (١) دراسة الدرس تتطلب وقتاً وتعاوناً فعالاً بين المعلمين، (٢) التعاون اليومي بين المعلمين في التخطيط لدراسة الدرس يدعم عملهم، (٣) دراسة الدرس تُعمق من فهم المعلمين لطبيعة مادتهم وتُحسن مهارات التفكير الرياضي لديهم، (٤) تُغير من إدراك المعلمين لتدريس وتعلم الرياضيات.

أما فريدمان (Friedman, 2005) فقد قام بدراسة هدفت إلى تحديد ما إذا كان المدخل الياباني للتنمية المهنية باستخدام إستراتيجية دراسة الدرس يناسب ثقافة العمل لدى المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأجرت الدراسة مقابلات مفتوحة مع (٩) معلمين و(٣) إداريين وأستاذ جامعي، وذلك لمعرفة اتجاهاتهم ومعتقداتهم نحو دراسة الدرس، وتوصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية دراسة الدرس قد تُغير من الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة في الفصول الدراسية بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقام أيضًا سوتيرهوس (Sotirhos, 2005) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام دراسة الدرس في تغيير مدركات المعلمين الفردية نحو أساليب وإستراتيجيات التدريس، وأثره على تنمية علاقات العمل فيما بينهم، وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين الجماعي وتأملهم لممارساتهم التدريسية، وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين استفادوا من خبرة دراسة الدرس من حيث مهارات التخطيط للدروس، وأن دراسة الدرس نزعت الخصوصية من المعلمين في تخطيط وتنفيذ الدروس، كما توصلت الدراسة إلى أن إستراتيجية دراسة الدرس توفر فرصًا قيمة للمعلمين في تقييم ممارساتهم التدريسية وتطويرها بأكثر من منظور.

كما أن بودهورسكى (Podhorsky, 2005) قام بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام دراسة الدرس كإستراتيجية للتمنية المهنية في زيادة تعلم التلاميذ بالمرحلة الابتدائية لمادة الرياضيات، وزيادة مشاركة المعلمين فيما بينهم في تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس، وقد أعدت الدراسة برنامجاً تدريبيًا قائمًا على دراسة الدرس، وتوصلت الدراسة إلى أن دراسة الدرس تعد إحدى الإستراتيجيات التدريسية التى يمكن من خلالها أن يقوم المعلمون بتحسين تدريسهم وخفض انعزالية واستقلالية المعلمين في تخطيط وتنفيذ الدروس، وإلى زيادة مشاركة المعلمين في العمل مع بعضهم البعض في تخطيط وتنفيذ وملاحظة وتقويم الدروس، كما توصلت الدراسة إلى فعالية دراسة الدرس في تحسين تعلم التلاميذ للرياضيات.

أما دراسة روك وولسون (Rock & Wilson, 2005) فقد هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام مدخل دراسة الدرس على أداء عدد (٦) من معلمي الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمدرسة City school system بجنوب شرق الولايات المتحدة. وتناولت هذه الدراسة الإجابة عن سؤالين: الأول كيف ينظر هؤلاء المعلمون لمدخل دراسة الدرس في عملية تحقيق التنمية المهنية للمعلمين؟، والثاني كيف سيؤثر الدخول في دراسة الدرس على المهارات التدريسية لهؤلاء المعلمين ؟، وقد توصلت الدراسة إلى ظهور تحسن واضح في حفز النمو المهني، و زيادة الثقة المهنية لديهم، والتأكيد على قيمة تعاون الأقران في التطور المهني

لعينة البحث؛ وتوصلت إلى أن تبادل المطبوعات المتخصصة والمشاورات مع الخبراء وخاصة المتصلة مباشرة بمشكلة الدراسة تُعد مفيدة جدا لعملية النمو المهني للمعلمين.

كما قام بوشنر و تايلور (Puchner & Taylor, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام دراسة الدرس في تنمية الكفاءة التدريسية والعمل الجماعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال استعراض خبرة مجموعتين من المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية حول استخدامهم لدراسة الدرس في عملهم اليومي، وقد توصلت الدراسة إلى أن استخدام دراسة الدرس له ميزة كبيرة وهي على الأقل أن المحتوى العلمي للدروس نفسها ربما يكون أقل أهمية من التأثير المعرفي والاجتماعي والعاطفي لعملية التعاون بين المعلمين.

كما قام عبد الجواد (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى فعالية التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات باستخدام دراسة الدرس في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية للمعلم، ووضعت الدراسة تصوراً لتطبيق دراسة الدرس مع معلمي الرياضيات بالمدارس المصرية، كما أعدت برنامجاً تدريبياً لمعلمي الرياضيات على دراسة الدرس، وتوصلت الدراسة إلى فعالية استخدام دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير: (١) تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة، (٢) استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، وتيسير خبرات التعلم الفعال، (٣) التمكن من البنية العلمية وطبيعتها.

أما دراسة سيمس و والش (Sims & Walsh, 2009) فقد هدفت إلى تقييم عملية استخدام دراسة الدرس كشكل للتنمية المهنية في مقرر مبادئ التدريس للطلاب المتخصصين في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد تم تدريس المقرر بالتزامن مع التطبيق العملي في المدرسة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك أربعة أهداف لاستخدام دراسة الدرس: (١) تحليل الدروس في ضوء أهدافها، (٢) الاشتراك في مناقشات حول الإستراتيجيات التدريسية، (٣) نقد خطة الدرس، (٤) ملاحظة حية لتنفيذ درس مع التركيز على جمع الملاحظات بغرض تنقيح خطة تنفيذ الدرس.

ونظراً لتعدد الآراء والتجارب اليابانية والأمريكية المنادية بأهمية استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تنمية المهارات التدريسية وتحقيق التنمية المهنية لدى المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة. الأمر الذي حدا بالباحث إلى تكثيف وزيادة الاطلاع في هذا المجال، حيث شعر بضرورة تجريب استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق المعايير القومية لدي طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

وللتحقق من ذلك تم مقابلة بعض طلاب وخريجي الدراسات الاجتماعية بكلية التربية

لمناقشتهم حول إستراتيجية دراسة الدرس كمفهوم، وخطوات، وأشكال، وأهمية توظيفها في تنمية المهارات التدريسية وتحقيق التنمية المهنية لديهم، إلا أنه وَجد قصوراً في إدراك الطلاب والخريجين لماهية إستراتيجية دراسة الدرس في جميع النقاط السابقة.

كما تم القيام بإجراء مقابلات شخصية مقننة مع بعض أعضاء هيئة التدريس تخصص تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية لمناقشتهم حول أهمية إستراتيجية دراسة الدرس في إعداد طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، فأكدوا أهميتها في تنمية المهارات التدريسية وتحقيق التنمية المهنية لدى هؤلاء الطلاب حالياً ومستقبلاً.

ونظرا لوجود ندرة في الدراسات العربية – على حد علم الباحث – التى تناولت وضع تصورات منهجية لكيفية استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، وبخاصة في تنمية المهارات التدريسية وتحقيق التنمية المهنية لطلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

إضافة إلى أهمية مرحلة إعداد المعلمين قبل الخدمة في وضع اللبنات الأساسية لتحقيق المعايير القومية المنشودة من ناحية، ودورها في تكوين الانطباعات الأولى لدى هؤلاء المعلمين نحو التنمية المهنية المستمرة من ناحية أخرى، والتى إذا أحسن إعداد المعلمين فيها فإن ذلك سينعكس إيجابياً على مهاراتهم التدريسية الحالية وتحقيق التنمية المهنية المستقبلية لديهم.

وتلبية لما أشارت إليه لجنة المعلم في مشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣) إلى أن استخدام معايير المعلم يتطلب تحولاً كبيراً في كيفية أداء كل من المعلمين والقادة التربويين لعملهم، وأنه ستظهر حاجات جديدة للتدريب مثل التدريب على إدارة سلوك التلاميذ في الفصول، والالتزام بتعليم جميع التلاميذ وتمكينهم من تحقيق المعايير، وأن هذا التدريب يتطلب بناء نماذج وأدلة للتدريب تواكب النقلة الجديدة في إطار التعليم وفق المعايير.

من هنا شعر الباحث بأهمية استخدام وتجريب إستراتيجية دراسة الدرس كإستراتيجية حديثة، ومسايرة للاتجاهات السائدة حالياً في تطوير برامج إعداد المعلم قبل وفي أثناء الخدمة، وتحديد أثر ذلك في تحقيق المعايير القومية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

مشكلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في ظهور حاجات جديدة لتدريب المعلمين على تحقيق المعايير القومية للتعليم في مصر، ووجود ندرة في البرامج التدريبية وأدلة التدريب التي تواكب النقلة الجديدة في إطار التعليم وفق هذه المعايير، وتعرف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على

استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

أهداف الدراسة

- تقديم أساس نظري عن إستراتيجية دراسة الدرس، وعلاقتها بتحقيق معايير المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر.
- إعداد برنامج تدريبي قائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- تعرف فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

أسئلة الدراسة

تحددت أسئلة البحث في الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١. ما رد فعل طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية نحو البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم؟

٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق الجانب المعرفي لبعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟

٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق الجانب الأدائي لبعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟

أهمية الدراسة

تأتي أهمية الدراسة من الاعتبارات الآتية :

- يسهم البحث في وضع خلفية نظرية عن إستراتيجية دراسة الدرس، الأمر الذي يقدم للمهتمين والقائمين على برامج إعداد وتدريب المعلمين إطاراً نظرياً قد يساعدهم في تطوير

برامج تحقيق التنمية المهنية للمعلمين باستخدام أداة – شبه مجانية –للتنمية المهنية للمعلم (حيث تقوم على الأنشطة الذاتية والتطوعية للمعلمين بغرض تنمية أنفسهم مهنياً).

- تزويد مسئولي التربية العملية ببرنامج متكامل (يتضمن دليلاً للطالب المعلم، ودليلاً للمدرب – وبطاقة ملاحظة، واختباراً تحصيلياً، ونموذجاً لتقييم رد الفعل) للتدريب على كيفية تفعيل استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- تزويد القائمين على تدريس مقررات المناهج وطرق التدريس لطلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بنماذج فيديو للمعلمين اليابانيين والأمريكيين تساعدهم في تعرف المراحل الإجرائية لكيفية استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تنمية أنفسهم مهنياً لاستخدامها مع طلابهم.

محددات الدراسة

التزمت الدراسة الحالية بالحدود الآتية :

- الحد الموضوعي: اقتصر بناء وتنفيذ البرنامج التدريبي في الدراسة على معايير ثلاثة مجالات من معايير المعلم : التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومهنية المعلم، باعتبار معايير المعلم هي حجر الزاوية في تحقيق وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر.
- الحد المكاني: اقتصر تطبيق الدراسة على عينة قوامها (٣٠) طالبًا وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي تخصص الدراسات الاجتماعية، بكلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي، مكان عمل الباحث.
- الحد الزماني: تم تطبيق الدراسة في الفترة من (١/ ٣ / ٢٠٠٩ حتى ٧/ ٥ / ٢٠٠٩).

مصطلحات الدراسة

استراتيجية دراسة الدرس (Lesson Study): مدخل للتنمية المهنية للمعلم، يقوم على عقد اجتماعات دورية لفريق صغير من المعلمين للعمل معًا فيما بينهم، تبدأ بتحديدهم هدفاً عاماً لأحد الدروس يعمل على إحداث تعديل حقيقي في سلوك التلاميذ، وتمر بأربع مراحل هي:التعريف بدراسة الدرس، ومرحلة ما قبل الدرس، ومرحلة تنفيذ الدرس، ومرحلة ما بعد الدرس، ويمكن تكرار المراحل الأربع لعدة مرات حسب رؤية أفراد الفريق.

المعيار (Standard) : بيان بالمستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة أو معترف بها بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، ويحقق قدراً منشوداً من الجودة والتميز (الخميسي، ٢٠٠٨).

المعيار التعليمي (Educational standard): الحد الأدنى لمستوي الجودة المتوقعة من كل مكون من مكونات المؤسسة التعليمية.

معايير المعلم (Teacher Standards): التوقعات المستهدفة والمواصفات القياسية لكل عنصر من عناصر عمل المعلم.

منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفى في تقديم وصف للدراسات والبحوث والأدبيات السابقة التى تناولت استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، كما يتبع البحث المنهج التجريبي نظام المجموعة الواحدة، والذي يعتمد على القياس القبلي البعدي عند تنفيذ تجربة البحث، وذلك للتعرف إلى فاعلية استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من عدد (٣٠) طالبًا وطالبة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي تخصص الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي، للعام الجامعي (٢٠٠٨ /٢٠٠٩).

إجراءات الدراسة

لبناء البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، تم القيام بالإجراءات الآتية :

(أ) تحديد أهداف البرنامج التدريبي :

– الهدف العام : استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

– الأهداف الإجرائية : تم صوغ عدد أربعين (٤٠) هدفاً إجرائيًا تدور حول أربعة محاور هي:

١. تعريف طلاب الدراسات الاجتماعية بماهية وأشكال وخطوات استخدام إستراتجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم.
٢. تنمية مهارات تخطيط الدروس في الدراسات الاجتماعية واللازمة لتحقيق معايير مجال التخطيط في معايير المعلم والمتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم.
٣. تنمية مهارات تنفيذ الدروس في الدراسات الاجتماعية واللازمة لتحقيق معايير إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل والمتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم.
٤. تحقيق التنمية المهنية لطلاب الدراسات الاجتماعية واللازمة لتحقيق معايير التنمية المهنية في معايير المعلم والمتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم.

(ب) إعداد دليل الطالب لاستخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم، وذلك وفق الخطوات الآتية:

– تحديد الموضوعات التي يغطيها الدليل والمحتوى المناسب لكل منها في ضوء أهداف البرنامج، وذلك من خلال الرجوع إلى عدد من الدراسات والمراجع ومواقع الإنترنت المتخصصة في مجالات: دراسة الدرس، ومهارات التدريس، والوسائل التعليمية، والتنمية المهنية.
– صياغة أنشطة ذاتية وأخرى جماعية يقوم بها الطالب في أثناء كل موضوع تدريبي.
– عرض قائمة بالكتب والمراجع والدراسات ومواقع الإنترنت المناسبة والمرتبطة بالموضوعات التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي.
– عرض دليل الطالب على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته ومناسبته وتكامله وفق الأهداف الموضوعة، وإجراء التعديلات اللازمة.

(ج) إعداد دليل المدرب لاستخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في المعايير القومية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وذلك وفق ما يلي:

– صياغة مقدمة عن استخدام دراسة الدرس في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ الدروس وتحقيق التنمية المهنية لدى طلاب الدراسات الاجتماعية.
– إعداد الجدول الزمنى لتنفيذ البرنامج التدريبي وتم فيه مراعاة: عرض الأنشطة التدريبية وفق التسلسل المنطقي للموضوعات التدريبية، وتقسيم الأنشطة التدريبية إلى خمسة أيام تدريبية، وتنوع الأنشطة والموضوعات التدريبية التي ستنفذ خلال اليوم التدريبي الواحد

لتحقيق الفاعلية لمحتوى البرنامج التدريبي. وتحديد الزمن اللازم لكل نشاط تدريبي، وترك فترات للراحة بين الجلسات التدريبية، وإنهاء مناسب لكل يوم تدريبي.

– تقسيم الموضوعات التدريبية إلى أنشطة تدريبية، وقد بلغ عددها (١٧) نشاطًا تدريبيًا لكل منها: عنوان، وأهداف، وخطوات السير، وأوراق العمل، والشرائح، والزمن، والأدوات اللازمة له.

– عرض دليل المدرب على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته وتكامله وفق الأهداف الموضوعة، وإجراء التعديلات اللازمة.

(د) إعداد بطاقة ملاحظة ردود الأفعال عن صلاحية الدرس باستخدام إستراتيجية دراسة الدرس: وروعي في إعدادها ما يأتي:

– صياغة تعليمات البطاقة : وقد تناولت توجيه انتباه الطالب إلى المهام الأساسية المطلوبة منه عند القيام بملاحظة ردود الأفعال عن الدرس الذي يقوم بتنفيذه أحد أفراد فريق العمل.

– بناء مفردات البطاقة: حيث اشتملت البطاقة الإجابة عن عدد (٩) أسئلة تكشف في مجملها ردود الفعل عن مدى النجاح في تنفيذ الدرس، حيث الأسئلة من (١) إلى (٧): من نمط الأسئلة المغلقة، تكون الإجابة عنها بإعطاء درجة لكل منها على التدرج الآتي (١–٢–٣–٤–٥–٦–٧)، ويكون رد الفعل غير موافق جدًا إذا حصل السؤال على الدرجات (١–٢–٣)، ويكون رد الفعل متردداً إذا حصل السؤال على الدرجة (٤)، ويكون رد الفعل موافقًا جدًا إذا حصل السؤال على الدرجات (٥–٦–٧). والأسئلة من (٨) إلى (٩): من نمط الأسئلة المفتوحة، تكون الإجابة عنها بتقديم الملاحظات الشخصية عن الدرس الذي تم تنفيذه.

– عرض بطاقة ملاحظة ردود الأفعال عن الدرس على مجموعة من السادة المحكمين تخصصات علم النفس والمناهج وطرق التدريس للتأكد من صلاحيتها وتكاملها وفق الأهداف الموضوعة، وإجراء التعديلات اللازمة.

أدوات الدراسة

لقياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، تم استخدام ثلاثة أساليب هي: تقييم رد الفعل، وتقييم التعلم، وتقييم السلوك، وهي متطلبات تقييم التدريب وفق نظرية المستويات الأربع لـ دونالد كيركباتريك (Chapman,

2008)، ويمكن عرض ذلك على النحو الآتي:

(١) تقييم رد الفعل (Reactions Assesment): تم الاستعانة بنموذج تقييم رد الفعل (توفيق، ٢٠٠٤) لتقييم رد فعل الطلاب عن البرنامج التدريبي، وقد تضمن النموذج (١١) عبارة يقابل كل منها تدريج مقسم إلى ثلاث فئات، الأول معارض جداً بدرجات (١-٢-٣-٤)، والثاني موافق بدرجة (٥)، والثالث موافق جداً بدرجات (٦-٧-٨).

(٢) تقييم التعلم (Learning Assesment): بإعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية :وقد تم بناء مفرداته وفق نمط «الاختيار من متعدد»، وقد بلغ عدد مفرداته (٣٠) مفردة، كما تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة تحليل التباين «معادلة كيودر – ريتشاردسون» (البهي،١٩٧٩)، فكان مساوياً (٠,٨١) وهو معامل ثبات مناسب للاختبار، وبهذا أصبح الاختبار في صورته النهائية.

(٣) تقييم السلوك (Behaviour Assesment): وذلك من خلال إعداد بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، وذلك وفقاً لما يأتي:

– هدف البطاقة: قياس الجانب الأدائي لتحقيق معايير المعلم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

– تحديد مكونات البطاقة: وتضمنت مجالات : التخطيط، وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، و ومهنية المعلم، والمعايير والمؤشرات التى تندرج تحت كل منها في وثيقة معايير المعلم، والمتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر، كما هو مبين بالجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
المجالات والمعايير والمؤشرات المتضمنة في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم

م	المجال	المعايير	عدد المؤشرات
١	التخطيط	تحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ	٧
		التخطيط لأهداف كبرى وليس لمعلومات تفصيلية	٥
		تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة	٥
٢	إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل	استخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ	٥
		تيسير خبرات التعلم الفعال	٤
		إشراك التلاميذ في حل المشكلات والتفكير الناقد والإبداعي	٥
		توفير مُناخ ميسر للعدالة	٤
		الاستخدام الفعال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المتعلمين	٣
		إدارة وقت التعلم بكفاءة والحد من الوقت الضائع	٥

تابع الجدول رقم (١)

م	المجال	المعايير	عدد المؤشرات
٣	مهنية المعلم	أخلاقيات المهنة	١٠
		التنمية المهنية	٦
		الإجمالي	٥٩

– **تحديد مستويات الأداء:** تم تحديد مستويات الأداء بالبطاقة بوضع مستوى لأداء الطالب في كل مؤشر من مؤشرات الأداء وذلك على نحو (جيد – متوسط – ضعيف – لم تُلاحظ)، بحيث يحصل الطالب على درجتين (٢) إذا حقق المؤشر بأداء جيد، وعلى درجة واحدة (١) إذا حقق المؤشر بأداء متوسط، وعلى (٠) درجة إذا حقق المؤشر بأداء ضعيف، وعلى (٠) درجة إذا لم تتم ملاحظة أداء المؤشر.

– **ضبط البطاقة:** تم تحديد صدق البطاقة من خلال عرضها على مجموعة من السادة المحكمين في تخصصات علم النفس التعليمي والمناهج وطرق التدريس، كما تم حساب ثبات البطاقة بتطبيق البطاقة على نفس مجموعة البحث الاستطلاعية والبالغ عددهم (٥) طلاب وباستخدام معادلة «جتمان» (البهي،١٩٧٩)، كانت قيمة معامل الثبات مساوية (٠,٨٤)، وهو معامل ثبات مناسب لبطاقات الملاحظة. وبهذا أصبحت البطاقة في صورتها النهائية.

إجراءات التنفيذ

(أ) توفير الإمكانات المادية: تم مقابلة الأستاذ الدكتور/ عميد كلية التربية في قنا جامعة جنوب الوادي لعرض فكرة البحث عليه والحصول على موافقته بتنفيذ تجربة البحث على طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تعليم أساسي تخصص الدراسات الاجتماعية، بحيث يكون للبرنامج جزء تدريبي وآخر ميداني يتم في المدارس في أثناء فترة التربية العملية. فأبدى استعدادًا عاليًا لتنفيذ التجربة، وأشار بالتوجه إلى الأستاذ الدكتور/ رئيس قسم المناهج وطرق التدريس والتنسيق معه في تنفيذ التجربة أثناء فترة التربية العملية. لذا تم مقابلة الأستاذ الدكتور/ رئيس قسم المناهج وطرق التدريس والمشرف على التربية العملية بالكلية وذلك للتنسيق معه بحيث يتم تطبيق تجربة البحث على طلاب وطالبات الفرقة الرابعة شعبة التعليم الأساسي تخصص الدراسات الاجتماعية أثناء فترة التربية العملية، كما تم الاتفاق على أن يكون تطبيق الجزء التدريبي من البرنامج على الطلاب داخل حجرة الوسائل التعليمية بالكلية. وقد أبدى أيضًا اهتماماً ملحوظاً بتدبير التسهيلات اللازمة لتطبيق تجربة البحث، لذا قام بالتنبيه على المسئولين عن مكتب التربية بإدارة شئون الطلاب بتسهيل مهمة تنفيذ تجربة البحث.

من هنا تم الاتفاق مع المسئولين عن مكتب التربية بإدارة شئون الطلاب بتطبيق التجربة على عدد (٥) مجموعات من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة تخصص الدراسات الاجتماعية، وأن يكون قوام كل مجموعة (٦) أفراد. وتم الاتفاق على تنفيذ التجربة على الطلاب والطالبات المرشحين للتربية العملية في مدارس: السادات الابتدائية المشتركة، والعمال الابتدائية المشتركة، وقنا الإعدادية بنات.

(ب) توفير الإمكانات الفنية : تم الاجتماع مع الطلاب والطالبات في المجموعات الخمس داخل معمل الوسائل التعليمية، وتم تقديم شرح مختصر يوضح لهم فكرة البرنامج التدريبي على استخدام دراسة الدرس، والغرض من تجربة البحث، وقد ظهر عليهم الاهتمام الكبير للاستفادة من البرنامج التدريبي في تحسين كفاياتهم المهنية في مجال التدريس. كما تم تحديد مواعيد تنفيذ البرنامج التدريبي معهم.

كما تمت الاستعانة بإحدى الزميلات وأحد الزملاء من معاوني هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس وذلك لتنفيذ البرنامج التدريبي على مجموعة البحث، وذلك بعد عقد عدة اجتماعات معهما لعرض فكرة تجربة البحث وأهدافها وخطوات تنفيذها، كما تم تدبير تقديم وجبة خفيفة لمجموعة البحث أثناء فترة تنفيذ البرنامج التدريبي.

(ج) التطبيق القبلي لأدوات البحث: تم تطبيق اختبار تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية؛ وبطاقة ملاحظة معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية على طلاب وطالبات مجموعة البحث قبلياً.

(د) تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس: تم تنفيذ البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم، وذلك وفق الجدول الزمنى للبرنامج التدريبي، وقد استمر تنفيذ البرنامج التدريبي (٦) أيام تدريبية بمعدل أربع ساعات يومياً. كما تم تنفيذ المراحل الإجرائية لتنفيذ إستراتيجية دراسة الدرس داخل الفصول، وفق الخطوات الآتية:

(١) اجتماع أفراد المجموعة الواحدة والعمل معًا في إعداد تخطيط لتدريس أحد الدروس في الدراسات الاجتماعية، وتم تحديد الدرس وفق خطة توزيع الدروس داخل المدرسة التي يتم فيها التنفيذ.

(٢) قيام أفراد المجموعة كل بدوره وفق إستراتيجية دراسة الدرس في تنفيذ الدرس داخل الفصول في أثناء التربية العملية، وذلك باستخدام بطاقة ملاحظة ردود الأفعال لتسجيل ملاحظات عن مدى صلاحية الدرس، وتحديد ملامح الدرسِ التى يرون أنه من الضرُّوري

أَنْ يتم تغييرها، وتحديد ملامح الدرس التي يَجِب أَنْ تَبْقى بدون تغيير في الدرس، وطرح رؤية لكيفية تطويرها.

(٣) كما تم الحرص على أن يقوم بدور المستشار الخارجي معلمون ذوو خبرة في تدريس الدراسات الاجتماعية ومن المقيدين لدرجة الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، كما حضر تنفيذ التجربة المدرس الأول للمادة في المدرسة التى يتم فيها تنفيذ الدرس. وذلك من خلال التنسيق المسبق مع كل منهم في هذا الشأن وبعد تقديم شرح مختصر لهم عن فكرة تجربة البحث القائمة على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم.

(٤) تم عقد جلسات التأمل بعد الانتهاء من تنفيذ الدرس مباشرة داخل حجرة المكتبة بالمدرسة التى يتم فيها تنفيذ دراسة الدرس.

(٥) قام أفراد كل مجموعة بكتابة تقرير جماعي عن تنفيذ الدرس من حيث الفرص والتحديات التى واجهته وسبل تحسين تنفيذ الدرس، وقد تم إعادة تنفيذ بعض الدروس بغرض التوصل إلى أكبر قدر من الاستفادة من إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم.

(هـ) التطبيق البعدي لأدوات البحث : بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي ودراسة الدرس وفق إستراتيجية دراسة الدرس تم التطبيق البعدي: نموذج تقييم رد الفعل على طلاب وطالبات مجموعة البحث عن البرنامج التدريبي، واختبار تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية، وبطاقة ملاحظة معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية، وذلك في ظروف مشابهة للتطبيق القبلي.

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما رد فعل طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية نحو البرنامج التدريبي القائم على إستخدام استراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم القيام بحساب رد فعل عينة البحث نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية وذلك على النحو الآتي:

(أ) حساب الاستجابات الكمية لرد الفعل نحو البرنامج التدريبي :

الجدول رقم (٢)
مجموع ومتوسط درجات رد الفعل لدى أفراد عينة البحث نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم

م	العبارة	العدد (ن)	مجموع رد الفعل	المتوسط (م)	النسبة ٪	التقدير
١	المواد المقدمة بالبرنامج كانت مرتبطة بمجال تخصصي	٣٠	٢٢٦	٧,٥٣	٩٤,١٧	ممتاز
٢	تم تقديم المادة بشكل شائق	٣٠	٢٠٠	٦,٦٧	٨٣,٣٣	جيدجدا
٣	كان المدرب موصلاً فعالاً	٣٠	٢٠٩	٦,٩٧	٨٧,٠٨	جيدجدا
٤	كان المدرب مؤهلاً جيداً	٣٠	٢٢١	٧,٣٧	٩٢,٠٨	ممتاز
٥	المساعدات الصوتية والمرئية كانت فعالة	٣٠	١٨٦	٦,٢٠	٧٧,٥	جيد
٦	المواد التعليمية الموزعة كانت مفيدة	٣٠	٢٢٥	٧,٥٠	٩٣,٧٥	ممتاز
٧	سأكون قادراً على تطبيق معظم المواد في عملي	٣٠	٢٣١	٧,٧٠	٩٦,٢٥	ممتاز
٨	كانت المرافق مناسبة	٣٠	٢٠٢	٦,٧٣	٨٤,١٧	جيدجدا
٩	كان الجدول مناسباً	٣٠	١٤٦	٤,٨٧	٦٠,٨٣	مقبول
١٠	أشعر أن البرنامج سوف يساعدني في أداء عملي بشكل أفضل	٣٠	٢٢٩	٧,٦٣	٩٥,٤٢	ممتاز
	المجموع			٧,٠٤	٨٦,٤٦	جيدجدا

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك جانباً واحداً فقط حصل على رد فعل في مدى المعارض وبتقدير مقبول وهو: كان الجدول مناسباً بمتوسط (٤,٨٧) وبنسبة (٦٠,٨٣)، كما يتضح من الجدول أيضا وجود جوانب حصلت على رد فعل موافق جدا وبتقدير ممتاز وهي على الترتيب: سأكون قادراً على تطبيق معظم المواد في عملي (٧,٧٠) وبنسبة (٩٦,٢٥)، أشعر أن البرنامج سوف يساعدني في أداء عملي بشكل أفضل (٧,٦٣) وبنسبة (٩٥,٤٢)، المواد المقدمة بالبرنامج كانت مرتبطة بمجال تخصصي متوسط (٧,٥٣) وبنسبة (٩٤,١٧)، المواد التعليمية الموزعة كانت مفيدة (٧,٥٠) وبنسبة (٩٣,٧٥)، كان المدرب مؤهلاً جيداً (٧,٣٧) وبنسبة (٩٢,٠٨).

كما يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسط رد فعل عينة البحث عن جوانب البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس بلغت (٧,٠٤) وبنسبة مئوية (٨٦,٤٦) وفي مدى الموافق جداً وبتقدير جيد جداً، الأمر الذي يؤكد فاعلية البرنامج التدريبي المقترح والقائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.

(ب) استخلاص الاستجابات الكيفية لرد الفعل نحو البرنامج التدريبي:

الجدول رقم (٣)
الاستجابات الكيفية لرد الفعل نحو البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية

م	الاستجابة
١	أن يوضع البرنامج التدريبي في برامج إعداد طلاب كلية التربية
٢	تطبيق هذا البرنامج فى المدارس وفى جميع المجالات الدراسية
٣	زيادة فرص التطبيق على تنفيذ الإستراتيجية فى المدارس
٤	تاهيل المدارس لقبول فكرة إستراتيجية دراسة الدرس
٥	أقترح وجود أكثر من مدرب لأن ذلك يجعلنا نستفيد أكثر من التدريب
٦	تطبيق البرنامج على جميع المعلمين فى المدارس وطلاب التربية العملية
٧	الوقت كان غير مناسب بالنسبة للطلاب، نظرًا لتزامن توقيت جزء من أحد أيام التدريب مع توقيت إحدى المحاضرات النظرية.
٨	زيادة المساعدات الصوتية والمرئية واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى التدريب
٩	إعطاء وقت أكبر للتدريب لتعظيم الاستفادة

يتضح من الجدول رقم (٣) ظهور استجابات كيفية لرد فعل المتدربين عن البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس، كما يتضح أن الاستجابات (١، ٢، ٣، ٦، ٩) تؤكد وجود رد فعل عال لدى المتدربين عن البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية لدي طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. كما يتضح من الجدول أن الاستجابات (٥، ٧، ٨) تؤكد حاجة البرنامج التدريبي الحالى إلى مراعاة تلك الاستجابات عند تكرار وتعميم تطبيقه على عينات مماثلة، كما يتضح أن الاستجابة (٥) تشير إلى حدوث تحسن واضح في وعي المتدربين من الطلاب لتأمل ممارستهم التدريسية وكشف العقبات التى تواجههم، وتحديد احتياجاتهم التدريبية، وشعورهم بوجود قصور في وعي المدارس من حيث الإدارة والمعلمين لأهمية استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق التنمية المهنية للمعلمين بعامة، وتحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم خاصة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق الجانب المعرفي لبعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم القيام بما يأتي:

(أ) مقارنة متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي، والبعدي» لاختبار الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث باستخدام برنامج SPSS (SPSS Inc, 2009) للمعالجات الإحصائية، وذلك لإيجاد قيمة «ت» والكشف عن الدلالة الإحصائية لقيمتها.

الجدول رقم (٤)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ومستوى الدلالة في التطبيقين «القبلي – البعدي» لاختبار الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث

التطبيق	العدد(ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٠	١٥,٤٠	٢,٢٠	٢٣,٠٢	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	٣٠	٢٧,٧٠	١,٥٣		

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لاختبار الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث عند مستوى (٠,٠١)، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تنمية الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية لدي عينة البحث.

(ب) قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في الجانب المعرفي لتحقيق معايير المعلم المتضمنة في اختبار الجانب المعرفي لتحقيق معايير المعلم لدى عينة البحث وذلك باستخدام معادلة بلاك (هندام، ١٩٨٤).

الجدول رقم (٥)
دلالة نسبة الكسب المعدل لعينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لاختبار الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم وذلك في كل مجال على حدة «التخطيط - استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومهنية المعلم» لدى عينة البحث

التطبيق	المتوسط (م)	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	دلالة نسبة الكسب المعدل
التطبيق القبلي (س)	١٤,٤٠	٣٠	١,٢٥	ذات دلالة
التطبيق البعدى (ص)	٢٧,٧٠			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن نسبة الكسب المعدل تساوي (١,٢٥)، وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك كما أنها أكبر من (١,٢)، وبالتالي فإن هذه النسبة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

نص هذا السؤال على: «ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق الجانب الأدائي لبعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم القيام بما يأتي:

(أ) مقارنة متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الأداء لبعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث. باستخدام برنامج SPSS للمعالجات الإحصائية، وذلك لإيجاد قيمة «ت» والكشف عن الدلالة الإحصائية لقيمتها.

الجدول رقم (٦)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ومستوى الدلالة في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الأداء لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث

التطبيق	العدد(ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
القبلي	٣٠	٣١,١٣	٤,٢١	٨٠,٦٨	دالة عند مستوى ٠,٠١
البعدي	٣٠	٩٢,٤٦	٣,٥٠		

يتضح من الجدول رقم (٦) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الأداء لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث عند مستوى (٠,٠١)، لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدي عينة البحث.

(ب) قياس فاعلية البرنامج التدريبي في الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في بطاقة الملاحظة لدى عينة البحث وذلك باستخدام معادلة بلاك (هندام، ١٩٨٤).

الجدول رقم (٧)
دلالة نسبة الكسب المعدل لعينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الأداء لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث

التطبيق	المتوسط (م)	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	دلالة نسبة الكسب المعدل
التطبيق القبلي (س)	٣١,١٣	١١٨	١,٢٢	ذات دلالة
التطبيق البعدى (ص)	٩٢,٤٦			

يتضح من الجدول رقم (٧) أن نسبة الكسب المعدل تساوي (١,٢٢) وهذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك كما أنها أكبر من (١,٢)، وبالتالي فإن هذه النسبة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث.

(ج) مقارنة متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة قياس الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير المعلم وذلك في كل مجال على حدة «التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومهنية المعلم» لدى عينة البحث. باستخدام برنامج SPSS (SPSS Inc, 2009) للمعالجات الإحصائية، وذلك لإيجاد قيمة «ت» والكشف عن الدلالة الإحصائية لقيمتها.

الجدول رقم (٨)
المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة «ت» ومستوى الدلالة في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير المعلم وذلك في كل مجال على حدة: «التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، و مهنية المعلم» لدى عينة البحث

المجال	التطبيق	العدد(ن)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري(ع)	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
التخطيط	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	٨,١٣ ٢٤,٩٦	٢,٢٠ ١,٥١	٣٤,٢٤	دالة عند ٠,٠١
إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	١١,١٠ ٣٩,١٦	٢,٤٨ ٢,٠٣	٥١,١٥	دالة عند ٠,٠١
مهنية المعلم	القبلي البعدي	٣٠ ٣٠	١١,٩٠ ٢٨,٣٣	٢,٠٠ ١,٦٠	٣٨,١٥	دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة تحقيق بعض معايير المعلم، وذلك في كل مجال على حدة: «التخطيط – واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل – ومهنية المعلم» لدى عينة البحث عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدي عينة البحث.

(د) قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في بطاقة الملاحظة، وذلك في كل مجال على حدة «التخطيط – استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل – ومهنية المعلم» لدى عينة البحث وذلك باستخدام معادلة بلاك (هندام، ١٩٨٤).

الجدول رقم (٩)
دلالة نسبة الكسب المعدل لعينة البحث في التطبيقين « القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق معايير المعلم وذلك في كل مجال على حدة «التخطيط وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل ومهنية المعلم» لدى عينة البحث

المجال	التطبيق	المتوسط (م)	النهاية العظمى (د)	نسبة الكسب المعدل	دلالة نسبة الكسب المعدل
التخطيط	التطبيق القبلي (س)	٨,١٣	٣٢	١,٢٣	ذات دلالة
	التطبيق البعدى (ص)	٢٤,٩٦			
إستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل	التطبيق القبلي (س)	١١,١٠	٥٢	١,٢٢	ذات دلالة
	التطبيق البعدى (ص)	٣٩,١٦			
مهنية المعلم	التطبيق القبلي (س)	١١,٩٠	٣٤	١,٢٢	ذات دلالة
	التطبيق البعدى (ص)	٢٨,٣٣			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن نسبة الكسب المعدل تساوي على الترتيب: التخطيط (١,٢٣)، وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل (١,٢٢)، ومهنية المعلم (١,٢٢)، وهذه القيم تقع في المدى الذي حدده بلاك كما أنها أكبر من (١,٢)، وبالتالي فإن هذه النسبة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث. وذلك في كل مجال على حدة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة نتائج السؤال الأول

أشارت نتائج السؤال الأول إلى: أن متوسط رد فعل أفراد عينة البحث عن جوانب البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس بلغت (٧,٠٤) وبنسبة مئوية (٨٦,٤٦) وفي مدى الموافق جداً وبتقدير جيد جداً، كما أشارت نتائج البحث إلى وجود جوانب حصلت على رد فعل موافق جدًا وبتقدير ممتاز وهي على الترتيب: سأكون قادراً على تطبيق معظم المواد في عملي، وأشعر أن البرنامج سوف يساعدني في أداء عملي بشكل أفضل، والمواد المقدمة بالبرنامج كانت مرتبطة بمجال تخصصي، والمواد التعليمية الموزعة كانت مفيدة، وكان المدرب مؤهلاً جيداً. وتتفق هذه النتائج مع دراسة سيمس، ولاش (Sims & Walsh, 2009) والتى أشارت إلى أن إستراتيجية دراسة الدرس تُمكن المتدربين من تحليل الدروس في ضوء أهدافها والاشتراك معا في مناقشات حول الإستراتيجيات التدريسية المستخدمة والقيام بملاحظة حية لتنفيذ الدروس بغرض تنقيح خطة تنفيذ الدرس

وتطويرها. وترجع هذه النتائج إلى مراعاة الأسس العلمية في بناء البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس، من حيث تقسيم اليوم التدريبي إلى أنشطة تدريبية، توفر للمتدربين بيئة التعلم النشط، من حيث الاشتراك في مجموعات صغيرة لمناقشة المهام المطلوبة في أوراق العمل، وإنجازها وعرضها على باقي المجموعات المشاركة، والاستفادة أيضًا من عروض المجموعات الأخرى في كل مهمة تدريبية.

وأشارت نتائج السؤال الأول إلى: حصول جانب واحد على رد فعل في مدى المعارض وهو: كان الجدول مناسباً، ويرجع ذلك إلى أن وقت تنفيذ البرنامج التدريبي لم يناسب المتدربين، نظرا لتزامن توقيت جزء في إحدى أيام التدريب مع توقيت إحدى المحاضرات النظرية، الأمر الذي دفع بعضهم إلى التغيب عن هذه المحاضرة أو التغيب عن التدريب. وترجع تلك النتيجة إلى تكدس الدروس العملية في القاعة التدريبية المخصصة لتنفيذ البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس، الأمر الذي أحدث هذا التداخل بين توقيت جزء أحد أيام التدريب مع توقيت إحدى المحاضرات النظرية.

وأشارت نتائج السؤال الأول إلى: ظهور استجابات كيفية تؤكد وجود رد فعل عال لدى المتدربين نحو البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية لدي طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية. وترجع هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي الحالي تم تقسيمه عند بنائه إلى جانبين الأول نظري لعرض فكرة وفلسفة البرنامج ودواعي وخطوات استخدامه، وذلك بأسلوب يتناسب مع احتياجات المتدربين، والثاني إجرائي يتم تنفيذه واقعياً داخل الحجرات الدراسية، الأمر الذي أعطى درجة عالية من المصداقية لدى المتدربين نحو أهمية البرنامج التدريبي في تطويرهم مهنياً من ناحية وإعدادهم لتحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم من ناحية أخرى.

كما أشارت نتائج السؤال الأول إلى: ظهور استجابات يجب مراعاتها عند تكرار وتعميم تطبيق البرنامج التدريبي الحالي على عينات مماثلة، مثل وجود أكثر من مدرب لتنفيذ التدريب، وتنفيذ البرنامج في وقت يتناسب مع ظروف المتدربين، وزيادة المساعدات الصوتية والمرئية واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة فى التدريب، وظهور استجابة تشير إلى ضرورة تأهيل المدارس لقبول فكرة إستراتيجية دراسة الدرس، وترجع هذه الاستجابات إلى أن البرنامج التدريبي الحالي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس يشجع في أنشطته على دخول المتدربين في مواقف التحليل والتأمل وإبراز نقاط القوة وأوجه القصور أثناء تنفيذ البرنامج، الأمر الذي مكن عينة البحث من إبداء ردود الفعل هذه.

مناقشة نتائج السؤال الثاني

أشارت نتائج السؤال الثاني إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لاختبار الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم لدى عينة البحث، لصالح التطبيق البعدي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة روك، ولسون (Rock & Wilson, 2005) والتى أشارت إلى أن استخدام إستراتيجية دراسة الدرس تحقق تحسناً واضحاً في النمو المهنى للمعلمين، وإلى زيادة في الثقة المهنية لديهم؛ ودراسة سوتيرهوس (Sotirhos, 2005) والتى أشارت إلى أن استخدام إستراتيجية دراسة الدرس تحقق تحسناً واضحاً في مهارات التخطيط للدروس وأنها تنزع الخصوصية من المعلمين في تخطيط وتنفيذ الدروس.

ويرجع ذلك إلى أن البرنامج التدريبي الحالي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس حرص في الجزء التدريبي والذي استمر (٦) أيام، وبعدد (٤) ساعات يومياً، على تقسيم جميع المتدربين إلى مجموعات عمل قوام كل منها (٥) أفراد، ودمج جميع أفراد المجموعة في الأنشطة التدريبية، والعمل معاً كفريق واحد في مناقشة القضايا المرتبطة بالمهام التدريبية المكلفين بها، واستمطار الأفكار لتقديم أفضل تصور ممكن لإنجازها، ثم عرض النتائج التى يتوصلون إليها أمام باقي المجموعات، والاستفادة من عروض المجموعات الأخرى.

وأشارت نتائج السؤال الثاني إلى: أن نسبة الكسب المعدل بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم تساوي (١,٢٥)، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وأن هذه القيمة تقع في المدى الذي حدده بلاك كما أنها أكبر من (١,٢) وبالتالي فإن هذه النسبة تدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تنمية الجانب المعرفي لتحقيق بعض معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث. وترجع هذه النتيجة إلى حرص البرنامج التدريبي الحالي القائم على إستراتيجية دراسة الدرس على توجيه المتدربين إلى التركيز على تحديد أهداف التعلم في بداية الموقف التدريسي، وإدخال تحسينات على الدرس وفقاً لاحتياجات تحقيق هذه الأهداف. وإلى توجيه المتدربين للقيام معًا كمجموعة بوضع خطة مفصلة لأحد الدروس التى سيقوم أحدهم بتنفيذها فعلياً داخل حجرة الصف.

مناقشة نتائج السؤال الثالث

أشارت نتائج السؤال الثالث إلى: أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير

المعلم لدى عينة البحث عند مستوى ٠,٠١، لصالح التطبيق البعدي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة بوشنر، وتايلور (Puchner & Taylor, 2006) التي أشارت إلى أن استخدام إستراتيجية دراسة الدرس تلعب دوراً حيوياً في تنمية الكفاءة التدريسية والعمل الجماعي لدى المعلمين، ونتائج دراسة جين (Jenne, 2005) التي أشارت إلى أن دراسة الدرس تُعمق فهم المعلمين لطبيعة مادتهم وتُحسن مهاراتهم التدريسية، الأمر الذي أدى إلى تحسن واضح في المهارات التدريسية المرتبطة بتحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث. وترجع هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية دراسة الدرس التى تم بناء البرنامج التدريبي الحالى في ضوئها تقوم على توفير فرص متنوعة للمتدربين لإتقان تخطيط وتنفيذ الدروس مثل: تحديد التحديات التي تواجه المتدربين في التدريس، والتشاور والبحث واستخدام التجارب الشخصية في اقتراح حلول مناسبة لمواجهة هذه التحديات، والعمل معاً كفريق لتخطيط الدرس، ومراقبة الدرس الذي يُدرس لرصد تعلم الطلاب، وتلخيص الدرس، ومراجعة الدرس وإعادة تدريسه أكثر من مرة حتى يتم التمكن من تنفيذه، وتبادل المستندات والإجراءات اليومية لتدريس الدرس فيما بينهم، ونقل الممارسات التدريسية من التدريس كعملية كلامية إلى التدريس للفهم.

وأشارت نتائج السؤال الثالث إلى أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين «القبلي – البعدي» لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق معايير المعلم، وذلك في كل مجال على حدة: «التخطيط، واستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل – مهنية المعلم» لدى عينة البحث عند مستوى (٠,٠١)، وذلك لصالح التطبيق البعدي، وتتفق هذه النتائج مع دراسة عبدالجواد (٢٠٠٨) والتى توصلت إلى أن استخدام دراسة الدرس حقق فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحقيق بعض المعايير القومية للمعلم وهي معايير :تصميم الأنشطة التعليمية الملائمة، واستخدام إستراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، وتيسير خبرات التعلم الفعال، والتمكن من البنية العلمية وطبيعتها. ونتائج دراسة هيوبارد (Hubbard, 2005) التى توصلت إلى أن إستراتيجية دراسة الدرس تلعب دوراً حافزاً في استمرار إحداث تطوير دائم في عملية تخطيط وتنفيذ دروس الدراسات الاجتماعية. الأمر الذي أدى إلى تحقيق معايير المعلم المتضمنة في وثيقة المعايير القومية للتعليم في مصر لدى طلاب عينة البحث، وذلك في مجالات: "التخطيط، وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل، ومهنية المعلم". وترجع هذه النتيجة إلى أن استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تخطيط وتنفيذ الدروس تنطوي في ثناياها على: أخذ ملاحظات دقيقة، وتسجيل لقطات فيديو عن تخطيط وتنفيذ الدروس، وعقد مناقشات قوية بعد الدرس، وبذل الجهود في تسجيل ما

حدث، وما تم ملاحظته، وما تم تعلمه في الدرس، كل ذلك يجعل تدريب الطلاب من خلال هذه الإستراتيجية أفضل بكثير من أي إستراتيجية أخرى.

كما أشارت نتائج السؤال الثالث إلى: أن نسبة الكسب المعدل بين التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لتحقيق بعض معايير المعلم تساوي (١,٢٢)، وأن نسبة الكسب المعدل لكل جانب على حدة من جوانب بطاقة الملاحظة كانت على الترتيب: التخطيط (١,٢٣)، وإستراتيجيات التعلم وإدارة الفصل (١,٢٢)، ومهنية المعلم (١,٢٢)، وهذه القيم تقع جميعها في المدى الذي حدده بلاك، كما أنها أكبر من (١,٢)، وبالتالي فإن هذه النسب تدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم المتضمنة في بطاقة الملاحظة لدى عينة البحث، وفاعليته كذلك في كل مجال على حدة من مجالات معايير المعلم المتضمنة بوثيقة المعايير القومية للتعليم لدى عينة البحث، وترجع هذه النتيجة إلى تركيز الجزء العملي من البرنامج التدريبي الحالي القائم على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس بدمج المتدربين في مواقف واقعية لتنفيذ أحد أفراد المجموعة للدرس داخل حجرة الصف وقيام بقية أعضاء المجموعة بمراقبة تنفيذ هذا الدرس، وتسجيل الملاحظات، ثم مناقشة ملاحظاتهم عن الدرس، وتنقيحه، كما حرص البرنامج التدريبي الحالي إعادة تنفيذ نفس الدرس في حجرة صف أخرى، وتكليف باقي أعضاء المجموعة بمراقبة هذا التنفيذ. والخروج من جديد لمناقشة الملاحظات التعليمية. وإعداد تقرير عن الذي تعلموه من خلال دراستهم لهذا الدرس.

الاستنتاج والتوصيات

استناداً إلى ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي، يمكن استخلاص التوصيات الآتية:

- يوصي الباحث بتضمين إستراتيجية دراسة الدرس في برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- يوصي الباحث بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم لدى طلاب الدراسات الاجتماعية بكلية التربية.
- يوصي الباحث بإعداد برنامج تدريبي لتوعية المدارس بإستراتيجية دراسة الدرس وكيفية استخدامها في تحقيق التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية قبل وفي أثناء الخدمة.
- يوصي الباحث بإعداد سجل تعليمي للقصص والخبرات الواقعية لاستخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تحقيق معايير المعلم لدى معلمي الدراسات الاجتماعية قبل وفي أثناء الخدمة.

• يوصي الباحث بتدريب مشرفي التربية العملية على استخدام إستراتيجية دراسة الدرس في تدريب طلاب الدراسات الاجتماعية على تخطيط وتنفيذ الدروس وبما يحقق المعايير القومية للتعليم.

المراجع

الأكاديمية المهنية للمعلمين (٢٠٠٩). **عن الأكاديمية المهنية للمعلمين**. تم استرجاعه بتاريخ ١٣ مايو ٢٠٠٩ من موقع وزارة التربية والتعليم الإلكتروني: http://academy.moe.gov.eg/start.aspx.

البهي، فؤاد السيد (١٩٧٩). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى**. القاهرة: دار الفكر العربي.

توفيق، عبدالرحمن (٢٠٠٤). **التدريب الفعال بالأهداف والنتائج** (الجزء ٦). القاهرة: مركز الخبرات المهنية للإدارة.

الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٨). **معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحى النظم «رؤية منهجية»**. تم استراجعه بتاريخ ١٥ مايو ٢٠٠٩ من موقع جامعة الملك سعود الإلكتروني: http://faculty.Ksu.edu.sa

ريحان، سامح أحمد محمد (٢٠٠٥). **دراسة الدرس المدخل اليابانى إلى تكوين المعلم**. ورقة عمل مقدمة في المؤتمر العلمي الثالث تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة بكليات التربية. كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي: ١٣–١٤ أبريل، ص٥٣٥–٥٤٨.

شلبي، أحمد إبراهيم (٢٠٠٧). **إعداد معلم الدراسات العليا في ضوء معايير جودة التعليم**. المؤتمر العلمي الرابع «الدولى الأول» جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي: ٤–٥ أبريل، ١٠١٠ – ١٠١٧.

عبدالجواد، عبدالرحمن محمد (٢٠٠٨). **فعالية التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات باستخدام الدرس المبحوث Lesson Study في ضوء التجربة اليابانية على تحقيق بعض المعايير القومية**. المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. دار الضيافة جامعة عين شمس، ٣٠–٣١ يوليو، المجلد (٢)، ص٥٨٩ – ٦٤١.

الناقة، محمود كامل (٢٠٠٧). **حديث عن جودة إعداد المعلم "إطار فكرى"**. المؤتمر العلمي الرابع "الدولى الأول" جودة كليات التربية والإصلاح المدرسي. كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادي: ٤–٥ أبريل، ص٣٣٢ – ٣٤١.

هندام، يحى حامد (١٩٨٤). **مسارات تفكير الكبار في الرياضيات**. القاهرة: دار النهضة العربية.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٧). **نشأة وتأسيس الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد**. تم استراجعه بتاريخ ٢٠ مايو ٢٠٠٩ من الموقع الإلكتروني للهيئة: http://naqaae.org/sub/setup.html.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٩). **الأهداف الرئيسة للأكاديمية المهنية للمعلمين**. تم استراجعه بتاريخ ١٠ أبريل ٢٠٠٩ من موقع وزارة التربية والتعليم الإلكتروني: http://academy.moe.gov.eg/goal.aspx.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). **المعايير القومية للتعليم في مصر «وثيقة معايير المعلم»**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

Chapman, A., (2008). **Kirkpatrick's learning and training evaluation model – the four levels of learning evaluation.** Retrived September 16, 2008, From: http://businessballs.com/kirkpatricklearningevaluationmodel.htm.

Fernandez C., Cannon J. & Chokshi S. (2003). A US–Japan lesson study collaboration reveals critical lenses for examining practice. **Teaching and Teacher Education, 19**(2), 171–185.

Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. **Journal of Teacher Education, 53**(5), 393-405.

Friedman, E. (2005). **An examination of lesson study as a teaching tool in U.S. public schools.** Unpublished PhD., Ashland University, OH.

Hubbard. D. (2005). **The implications of using lesson study as a professional development model for second grade social studies teachers.** Unpublished PhD., The University of Alabama.

Jenne, K. (2005). **Lesson study as aform of professional development for teaching and learning mathematics.** Unpublished PhD., New Mexico University, Las Cruces.

Lewis, C. (2005). **How do teachers learn during lesson study?.** In P. Wang-Iverson & M. Yoshida (Eds.).Building our understanding of lesson study. Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.

Podhorsky, C. P. (2005). **Reshaping teacher professional development: perceptions of lesson study as a model for change.** Unpublished PhD., University of California, Los Angeles.

Puchner, L. D. & Taylor, A. R. (2006). Lesson study, collaboration and teacher efficacy: Stories from two school-based math lesson study groups. **Teaching and Teacher Education, 22**(7), 922-934.

Rock, T.C. & Wilson, C. (2005). Improving teaching through lesson study. **Teacher Education Quarterly, 32**(1), 77–92.

Rowley, J. & Hart, P. (2000). **Print and video case studies: A comparative analysis.** In J. McIntyre, & D. M. Byrd (Eds.), Research on effective models for teacher education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Sims, L.& Walsh, D.(2009). Lesson Study with preservice teachers: Lessons from lessons. **Teaching and Teacher Education, 25**(5),724–733

Sotirhos, S. K. (2005). **Lesson study in the U.S. context: as case of professional community building.** Unpublished PhD., New York University.

SPSS Inc (2009). **SPSS class notes: More statistics.** Retrived December 13, 2009, From: http://www.spss.com/

Teacher College - Columbia University (2009). **What is lesson study.** Retrived May 13, 2009, from: http://www.tc.columbia.edu/lessonstudy/lessonstudy.html.

255
المجلد 12 العدد 4 ديسمبر 2011

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت

أ.د. عويد سلطان المشعان
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت

أ.د. عويد سلطان المشعان
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

الملخص

تهدف الدراسة إلى بيان علاقة المساندة الاجتماعية بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين وغير المتعاطين في دولة الكويت.

وتكونت عينة الدراسة من (١٢١٧) بواقع (٥٥٣) من الطلبة، و (٢٩٦)من الطالبات و (٣٦) من المتعاطين. وأظهرت الدراسة بأنه توجه علاقة سالبة بين المساندة الاجتماعية والعصابية الاكتئاب والعدوانية بينما توجد علاقة موجبة بين العصابية الاكتئاب والعدوانية.

كما أظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق جوهرية بين الإناث والذكور في المساندة الاجتماعية. ولكن توجد فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في العصابية والعدوانية والاكتئاب، ونجد أن متوسط درجات العصابية والاكتئاب باتجاه الإناث، والعدوانية باتجاه الذكور.

وأظهرت نتائج الدراسة بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعاطين وغير المتعاطين في المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب باتجاه المتعاطين. كما لا توجد فروق جوهرية بين المتعاطين وغير المتعاطين في العدوانية.

الكلمات المفتاحية: المساندة الاجتماعية، العصابية، الاكتئاب، والعدوانية، الطلبة، تعاطي المخدرات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٥/٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٧/٦م

The Relationship Between Social Support and Neuroticism and Depression Aggression Among Drug and Non Users in the State of Kuwait

Prof. Owaied S. Almashaan
Dept. of Psychology - Social Science of College
Kuwait University

Abstract

The present aim was to the explore relationship between social support and neuroticism and depression and aggression among drug users and non users in Kuwait. The sample of the saudy composed of (1217) University students and drug users, (553) males, (296) females. (368) drug users. The study showed that there was a negative relation between social support and neuroticism and depression and aggression where there was a positive association between neuroticism, depression, and aggression.

The study revealed that there was significant differences between male and female in social support, but there were significant differences between male and female in neuroticism, depression, females attained high scores on neuroticism and depression, but male attained high scores on aggression and there was significant differences between users and non users in social support, neuroticism and depression, Drug users attained high scores on depression, neuroticism and social support. And also that there were no significant differences between non users and users in aggression.

Key words: social support, neuroticism, depression, aggression, student, drug users.

المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة في دولة الكويت

أ.د. عويد سلطان المشعان
قسم علم النفس – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الكويت

المقدمة

أصبح تعاطي المخدرات والإدمان عليها من المشكلات الرئيسة التي تواجه العديد من المجتمعات في الوقت الحاضر، وهي آفة تنتشر بين الشباب الكبار والصغار، الفقراء والأغنياء. وما من دولة في العالم في وقتنا الحاضر لا تعاني من مشكلة المخدرات التي تكلف الدول مبالغ باهظة، منها تكاليف على الفرد نفسه وعلى أسرته وكذلك على خزينة الدولة وعلى مؤسسات الرعاية الصحة والنفسية وهذه المشكلة غالبا ما تبدأ عند الأفراد المتعاطين في فترة المراهقة.

كما أصبحت هذه المشكلة واضحة المعالم تسيطر على المجتمعات، وتسهم في تدمير الأفراد والجماعات. وهناك دراسات عديدة أشارت إلى أن مشكلة الإدمان على المخدرات أخذت في السيطرة على المجتمعات الدولية في الستينات مروراً بالثمانينات لتظهر بشكل واضح في التسعينات (Merith, 2002).

ولا نستطيع بأن نجزم بان أي مجتمع من مجتمعات العالم سيكون في مأمن من مشكلة الإدمان على المخدرات، فالدول التي كانت في يوم من الأيام خالية من مشكلة المخدرات، أصبحت اليوم سوقاً رائجة للمواد الكحولية والمخدرات والمؤثرات العقلية الأخرى، ولا يخفي على أحد أن خطر الإدمان على الكحول والمخدرات والمؤثرات العقلية أصبح اليوم يهدد أمن وسلامة العديد من دول العالم، ويعرضها للخطر بضياع عدد كبير من شبابها الذين غالباً ما تنتهي رحلتهم مع الإدمان إلى المرض، أو التشرد، أو الوهن والموت (المشاقبة ٢٠٠٧).

وأكدت دراسة عسكر (١٩٩٨) وجود علاقة دالة بين نوع المخدر واضطرابات الشخصية. حيث ظهر أن متعاطي الكحول أكثر اضطرابًا على محور الشخصية النرجسية والتجنبية والهستيرية، وكان متعاطو الهيروين أكثر اضطرابًا على محور الشخصية التجنبية والنرجسية والهستيرية والحدية، ومتعاطي الأمفيتامينات أكثر اضطرابًا علي محور الشخصية

التجنبية ومتعاطو الحشيش أكثر اضطرابًا على محور الشخصية الحدية والهستيرية و التجنبية والنرجسية. أظهرت دراسة دسوقي (١٩٩٥) وجود فروق دالة بين متعاطي الحشيش وغير المتعاطين في كل من القلق والاكتئاب حيث كان المتعاطون أكثر قلقاً واكتئاباً مقارنة بنظرائهم من غير المتعاطين. وأجرى حنورة (١٩٩٨) دراسة على عينتين كويتية ومصرية كشف خلالها أن التعاطي هو المسئول عن بروز الاضطرابات لدى المتعاطين الكويتيين والمصريين وعن وجود فروق في سمات الشخصية الصحية والعقلية للمتعاطين وكانت في اتجاه التدهور وسوء التوافق لدى المتعاطين من طلاب المدارس والجامعات.

كما كشفت دراسة عياد والمشعان (٢٠٠٣) إلى أن المعتمدين على مواد متعددة أكثر اكتئاباً وأقل تقديراً للذات ويتسمون بوجهة ضبط خارجية بالمقارنة مع نظرائهم من غير المعتمدين.

وحظيت المساندة الاجتماعية باهتمام الباحثين اعتماداً على مسلمة أساسية مضمونها: أن المساندة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من خلال الجماعات التي ينتمي إليها (كالأسرة، والأصدقاء، والزملاء في العمل) تقوم بدور كبير في خفض الآثار السلبية للأحداث والمواقف الضاغطة التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية (جاب الله، ١٩٩٣).

كما تقي المساندة الاجتماعية الأفراد من تأثير العوامل النفسية السلبية الناجمة عن الخبرات المؤلمة التي تمر في حياة الأفراد اليومية كفقدان عزيز، والفصل من العمل والطلاق، وتعاطي المخدرات أو السجن. وتلعب المساندة دوراً مهمًّا في الشفاء من العديد من الاضطرابات النفسية أو الأمراض السيكوسوماتية، وتسهم بشكل إيجابي في الإقلاع عن الإدمان على المخدرات (علي، ٢٠٠٥).

كما يرى كوين وويلز (Cohen & wills, 1985)، وكل من ويسنجتون وكيسلر (Wethington & Kessler, 1986) (المشار إليه في إسماعيل ٢٠٠٤) أن المساندة الاجتماعية تلعب دوراً مهمًّا لاستمرار الإنسان وبقائه، فهي تشبه القلب الذي يضخ الدم إلى سائر أعضاء الجسم، و هي تؤكد كيان الفرد من خلال إحساسه بالمساندة والدعم من المحيطين به، وبالتقدير والاحترام من الجماعة التي ينتمي إليها، وبالانتماء والتوافق مع المعايير الاجتماعية داخل مجتمعه، وهي التي تساعده على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة، ومواجهتها بأساليب إيجابية فعالة، وتدعم احتفاظ الفرد بالصحة النفسية والعقلية . وتعتبر المساندة الاجتماعية مصدراً مهمًّا من مصادر الدعم النفسي والاجتماعي الفعال الذي يحتاجه الإنسان، حيث يؤثر حجم المساندة الاجتماعية ومستوى الرضا عنها في كيفية إدراك الفرد لأحداث الحياة الضاغطة المختلفة، وأساليب مواجهتها، وتعامله مع هذه

الأحداث، كما أنها تلعب دوراً مهمًّا في إتباع الحاجة إلى الأمن النفسي، وخفض مستوى المعاناة النفسية الناتجة عن شدة هذه الأحداث الضاغطة، وهي ذات أثر فعال في تخفيف الأعراض المرضية. (عبدالله، ١٩٩٥). ويشير بريهام (Breham, 1990) إلى أن المساندة الاجتماعية تقوم بوظيفة حماية تقدير الشخص لذاته، وتشجيعه على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل إيجابي، ويتفق هذا الرأي مع ما اقترحه أبي Albee في أن الاحتمالات بإصابة الفرد بالاضطرابات النفسية تقل في وجود مستويات أعلى من المساندة الاجتماعية التي تقوي قدرة الفرد على مواجهة أحداث الحياة الضاغطة بشكل إيجابي .

أما تصنيف كاترونا (Cutrona, 1990)، والذي حاز على درجة عالية من الاتفاق بين الباحثين، و الذي لخصته في خمسة تصنيفات رئيسة هي:

– المساندة الوجدانية: التي تؤدي إلى إحساس الفرد بالاستقرار، والراحة النفسية.

– التكامل الاجتماعي: وتتمثل في المشاركة المادية، والوجدانية في المواقف الصعبة التي يتعرض لها أي عضو في شبكة العلاقات الاجتماعية.

– مساندة التقدير: وتظهر في دعم شبكة العلاقات الاجتماعية للفرد حتى يشعر بالكفاءة الشخصية و تقدير الذات.

– المساعدات المادية: وتتمثل في تقديم العون المادي.

– المساندة المعرفية: وتظهر في عمليات التوجيه والإرشاد.

وأكدت عديد من الدراسات وجود دور للمساندة الاجتماعية في التعافي من المخدرات منها دراسة قام بها تشين (Chen, 2006) وكانت تهدف إلى دراسة التغيرات الشخصية والانفعالية للنزلاء الذين يشاركون في برنامج علاجي للتعافي من الإدمان مدته عامان، ووجدت الدراسة بأن تقديم برنامج تدخل يشمل عنصر المساندة الاجتماعية بالإضافة إلى برنامج روحي واقعي قد ساعد بصورة كبيرة على إحداث تغييرات إيجابية على المستوى الانفعالي مثل تخفيض حجم المشاعر السلبية (وهى القلق، والاكتئاب، والعزلة) لدى المرضى.

ويرى وايت White أن سوء استعمال المخدرات هو أمر واضح بشكل خاص لدى أولئك غير المرتاحين اجتماعيًا، أو من يعانون من القلق، أو انخفاض تقدير الذات، أو من يعانون من درجات خفيفة إلى متوسطة من الاكتئاب ومن لديهم درجات أقل من الطبيعية من الانسجام الاجتماعي (Orzeck & Rokach, 2004) كما لاحظ دوتش Deutch أن الإدمان على المخدرات غالبًا ما يتم استخدامه كإستراتيجية لتقليل الألم الناتج عن الحرمان الوجداني، والاغتراب الاجتماعي (Orzeck & Rokach, 2004).

ويشير هاوس على أنها تأخذ عدة أشكال هي:

١- المساندة الانفعالية: (Emotional Support)، والتي تظهر في المظاهر الآتية: تقديم الرعاية، والتعاطف، وتعميق الثقة بالنفس.

٢- المساندة الأدائية: (Instrumental Support)، وتتمثل في: تقديم المساعدات المادية، والدعم في مجال العمل.

٣- المساندة بالمعلومات: (Informational Support)، تقوم على: تقديم المعلومات المفيدة، والمساعدة على حل المشكلات.

٤- مساندة الأصدقاء: (Companionship Support)، وتظهر في: المشاركة الاجتماعية، والتفاعل من خلال الانتماء لشبكة العلاقات الاجتماعية المحيطة بالفرد (عبد الرزاق، ١٩٩٨).

كما يعاني الإنسان المعاصر في هذا العقد من القرن العشرين ألواناً مختلفة من الاضطرابات النفسية و على رأسها الاكتئاب، نتيجة لما تعرض له من الضغوط والأزمات والصدمات النفسية العنيفة، والخبرات المؤلمة والمواقف الإحباطية التي تؤدي إلى ارتفاع معدلات الاكتئاب بين شرائح مختلفة من المواطنين، كما أن موضوع الاكتئاب من الموضوعات الحيوية في علم النفس الذي جذب إليه كثيراً من الباحثين والمنظرين قديماً وحديثاً لتقديم اجتهادات تفسيرية حوله بوصفه بحثاً مهماً من المباحث السيكولوجية.

ويشير روزنهان و سليجمان (Rosenhan & Seligman, 1995) (المشار إليه في: المحمود ٢٠٠٦) إلى أن الاكتئاب عبارة عن اضطراب وجداني يتسم بأربع فئات من الأعراض هي:

أ- الأعراض الوجدانية: وتظهر في مشاعر الحزن وفقدن الاهتمام بالنشاطات الباعثة لمشاعر الرضا والسعادة.

ب- الأعراض المعرفية: وتتمثل في النظرة السلبية نحو الذات والمستقبل.

ت- الأعراض المتصلة بالدافعية: وتنعكس في السلبية والتردد وانخفاض مستوى النشاط العام، وصعوبة اتخاذ القرار، وبطء في المهارات النفسية الحركية، وقد يصاحب ذلك ميل للانتحار.

ث- الأعراض الجسمية: مثل فقدان الشهية واضطراب النوم ونقص وزن الجسم. (المحمود، ٢٠٠٦).

أما العصابية كما يوردها إنجلش وإنجلش (English & English, 1958) بأنها الصفة المجردة التى تميز الأمراض العصابية، ويرى أيزيك (Eysenck & Eysenck, 1959) أن

العصابية استعداد لدى الفرد للإصابة بالعصاب، ويعرف عبدالخالق، (١٩٨٧) العصابية بأنها بعد من أبعاد الشخصية، والعصابية بعد متصل قطبه الآخر الاتزان الانفعالي وهذا يعني أن كل فرد يوضع على هذا المتصل، وحسب مركزه في ذلك المتصل يتسم سلوكه بالوصف الذي أورده أيزنك. ويقابل العصابية الاتزان الانفعالي، ويتصف العصابي – وهو الفرد الذي يقع عند طرف بعد العصابية – بعدم الثبات الانفعالي ويميل إلى التعرض للقلق كما تسهل استشارته. وقد يشكو من الصداع والأرق وفقدان الشهية، وقد يجد العصابي صعوبة في العودة إلى الحالة السوية بعد المرور بخبرة انفعالية ضاغطة (عبداللطيف وحمادة، ١٩٩٨).

ويميل الشخص النموذجي الذي يحصل على درجة مرتفعة في هذا البعد، إلى تكوين استجاباته الانفعالية مبالغاً فيها، ومن الصعب عليه أن يعود إلى حالته الطبيعية بعد المرور بخبرات انفعالية مثيرة، وهو شخص مهموم، وقلق، وكثيراً ما يشكو من اضطرابات نفسية جسمية (سيكوسوماتية) مثل الصداع والاضطرابات الهضمية وآلام الظهر والأرق، كما أن الشخص العصابي ينقصه الاتزان الانفعالي.

كما أصبحت مشكلة العدوان من الظواهر اللافتة للنظر والتي تنذر بالخطر سواء على المستوى العالمي أو المحلى، ولقد ثبت من دراسات عديدة أن الإنسان هو الذي يدمر أفراد جنسه تدميراً بل تتملكه النشوة والتلذذ أحياناً حين يفنيهم أو يؤذيهم أو يلحق بهم ضرراً جسمياً ونفسياً، بل تبدو الحقيقة المؤلمة أن الإنسان أقسى الحيوانات التي عاشت على ظهر الأرض وأشدها ضراوة وعنفًا حين يعتدي الفرد على الفرد، فهو لا يشبع إلا إذا أهلك عدوه ومثل به أشد تمثيل ودمره تدميراً بشعاً، ويعد السلوك العدواني من أهم المشاكل التي بدأت تجتاح حياتنا المعاصرة على مختلف الأصعدة حيث يمثل هذا السلوك أحد التحديات التي تواجه المجتمع الإنساني في سعيه الدائم للكشف عن ماهية الظواهر ورصد معطياتها واستجلاء هويتها، فأصبح السلوك العدواني مشكلة واسعة الانتشار تشمل العالم بأسره من أفراد وجماعات ودول أيضاً بأشكاله المختلفة من عدائية، وعنف وإرهاب وتطرف إضافة إلى أن السلوك العدواني والسلوك المضاد للمجتمع زاد انتشاره في السنوات الأخيرة لدى المراهقين والشباب الصغار (العتيبي، ٢٠٠٦)

فقد توالت الدراسات العربية والأجنبية فيما يتعلق بالمساندة الاجتماعية وعلاقتها بالعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى عينات من المتعاطين وغير المتعاطين.

وقدم كوهين وويلز (Cohen & Wills) (المشار إليه في: الشناوي وعبدالرحمن، ١٩٩٤) دراسة استعرضا فيها نتائج البحوث التى أجريت في مجال المساندة الاجتماعية والتي تبحث في الدور الذي تقوم به المساندة في المحافظة على تمتع الفرد بصحة بدنية ونفسية مناسبة.

وخلص الباحثان إلى أن هناك نموذجين لتفسير الدور الذي تقوم به المساندة الاجتماعية في سعادة الفرد (Well-being) ويفترض النموذج الأول أن المساندة ترتبط بالصحة فقط بشكل أساسي للأفراد الواقعين تحت الضغط، ويعرف هذا بنموذج التخفيف أو الحماية Buffering أما النموذج الثاني فيفترض أن المساندة الاجتماعية تلعب دورا فعالاً في حياة الفرد وسعادته بصرف النظر عما إذا كان يقع تحت ضغط أم لا.

وقام فورد (Ford, 2009) بدراسة للوقوف على أثر الروابط الاجتماعية للأسرة والمدرسة في تعاطى العقاقير بغير وصفة طبية بين المراهقين. واستخدام الباحث المسح الوطنى لتعاطى المخدرات والصحة العامة ٢٠٠٥، وهو مسح يمثل أشخاصًا في عمر (١٢) سنة وأكثر. وكشفت النتائج عن أن المراهقين من ذوى الارتباط القوى بعائلاتهم ومدارسهم كانوا أقل استخدامًا لتلك العقاقير.

وقامت محمود (٢٠٠٩) ببحث لدراسة المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والقلق لدى مريضات سرطان الثدي، وبلغت العينة (٦٤) مريضة بسرطان الثدي من المقيمات والمترددات على المعهد القومي للأورام وأسفرت النتائج بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المساندة الاجتماعية باتجاه المريضات الأكبر سناً كما وجد علاقة سالبة بين المساندة الاجتماعية والضغوط النفسية.

وفي دراسة لروكيل، وماك كولى، وكيتن (Rockhill, Stoep, McCauley & Katon, 2008) أجريت في الولايات المتحدة وكانت تهدف إلى فحص الدور الذى تقوم به المهارة الاجتماعية، والمساندة الاجتماعية كوسائط ممكنة للارتباط بين علامات الأمراض النفسية، ونتائج وظيفية لدى عينة من طلاب مدرسة متوسطة بلغ عددهم (٥٢١) وجد أن المستويات المنخفضة من المهارة الاجتماعية تتوسط الارتباط بين الأعراض وكلٍّ من الدرجات المدرسية المنخفضة والوظيفية الشاملة للمراهقين ممن ظهرت عليهم أعراض اضطراب المسلك فقط. كما ظهر أن الافتقار إلى الدعم الاجتماعي يتوسط الارتباط بين أعراض نفسية عقلية ودرجات مدرسية أقل للمراهقين ممن لديهم اكتئاب، وأعراض مصاحبة. وتقترح هذه النتائج أن التدخل لتحسين المهارة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية قد يعزز نتائج وظيفية خاصة عند الشباب المصاب بأعراض اكتئاب أو اكتئاب مصاحب، وأعراض اضطراب المسلك.

درست هيلم (Helm, 2005) عينة من المراهقين و أظهرت النتيجة وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث في العدوانية، كما أن مشاكل التكيف المدرسي والعنف الأسري قد ارتبطت بشكل دال مع العدوانية بين الأقران، التي تؤدي بدورها إلى العدوانية لدى المراهقين فيما بعد.

توصل زيمر وزملاؤه (Zimmer, Geiger & Crick, 2005) في دراسة على عينة من طلبة الصف الثالث والسادس إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في العدوانية المرتبطة بالعلاقات مع الآخرين في الصف الثالث، والإناث أكثر عدوانية من الذكور في الصف السادس، كما أن الذكور أكثر عدوانية بدنية من الإناث.

وفي دراسة أجريت بأسبانيا أيضاً (2004) Fernandez أظهرت النتائج وجود اضطرابات للشخصية وارتفاع معدلات تسرب المدرسين بين عينة من المتعاطين مقارنة بغيرهم.

وفي دراسة أخرى أجراها (2004) Robbins حول العلاقة بين التوجه للمستقبل والحساسية الاندفاعية وسلوك المخاطرة بين عينة من المراهقين المدمنين على الماريجوانا ومدمني السجائر ومدمني الكحوليات، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين سلوك الاندفاعية وبين التوجه للمستقبل لدى المفحوصين حيث ظهر أن الأفراد من ذوي التوجه الإيجابي نحو المستقبل كانوا أقل على الأرجح استخداماً (أو استعمالاً) للماريجوانا والعقاقير والكحوليات أثناء المعاشرة الجنسية، كما ظهر لديهم مشكلات كحولية أقل في حين أظهر الأفراد الأكثر اندفاعاً مشكلات كحولية وتدخيناً للسجائر بمعدلات أعلى.

كما قام كل أورزيك، وروكا (Orzeck, & Rokach, 2004) في تورنتو بكندا بإجراء دراسة على عينات مكونة من (٣٠٤) فرد من المتعاطين وغير المتعاطين تطوعوا للإجابة على استخبار الدراسة وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة بين عينتي المدمنين (عينة إزالة السمية، وعينة إعادة التأهيل)، إلا أنه وجدت فروق دالة بين عينة إزالة السمية وعينة غير المتعاطين حيث حصلت الأولى على متوسطات أعلى على كل الاختبارات الفرعية، فيما عدا مقياسى النمو والاكتشاف حيث حصلت عينة إزالة السمية على درجات أقل واضح من عينة غير المتعاطين.

درست بيركينز (Perkins, 2004) العلاقة بين كل من أسلوب التنشئة الذي يتبعه الآباء مع الأبناء و الذكاء الوجداني و وجهة الضبط والعدائية والمشاكل السلوكية لدى عينة من طلبة الصف السادس (ن=٢٥٢) وقد بينت نتائج الدراسة أن الأطفال الذين يتمتعون بوجهة الضبط الداخلي أقل عدوانيةً واكتئاباً.

وفي دراسة أجراها كل من فولكن وستروس (Falkin, & Strauss, 2003) (المشار إليه في: المشعان وعبدالستار، ٢٠٠٦) وكانت تهدف إلى فحص مستويات المساندة الاجتماعية التي تحصل عليها عينة من النساء المدمنات اللاتي يخضعن لأربعة من البرامج العلاجية في مدينة نيويورك، تبين بأن متوسط عدد الأفراد المساندين اجتماعيا كان ٩ لكل واحدة من أفراد العينة، وقررت معظم السيدات المشاركات بأنهن حصلن على مساندة

اجتماعية بناءة من قبل الأشخاص المقربين منهن، بينما أكدت نسبة منهن بأنهن لا تحصلن على مساندة اجتماعية بناءة، بل أن شركاءهن كانوا يوفرون لهن المواد المخدرة ويشجعونهن على الاستمرار في التعاطي (المشعان وعبدالستار ٢٠٠٦).

أجرى عياد والمشعان (٢٠٠٣) دراسة على عينة من ذوي التعاطي المتعدد بالكويت من (٤٦ معتمداً و٤٥ من غير المعتمدين) بهدف التعرف إلى الارتباط بين تقدير الذات وكل من القلق والاكتئاب وذلك باستخدام اختبار القلق (كحالة وسمة) واختبار Beek للاكتئاب، وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة بين مجموعة المعتمدين على مواد متعددة ومجموعة غير المعتمدين حيث كان المعتمدون أكثر قلقاً واكتئاباً وانخفاضاً في تقدير الذات من غير المعتمدين،كما أشارت النتائج إلى وجود ارتباط سالب بين كل من تقدير الذات والاكتئاب من ناحية وبين كل من الاعتماد وتقدير الذات من ناحية أخرى وقامت القطان (٢٠٠١) بدراسة على عينة من ذوي التعاطي المتعدد تكونت من (٧٥ معتمداً) و(٧٥ من غير المعتمدين) على مواد متعددة ومقارنتهم بغير المعتمدين باستخدام اختبار القلق لسبيلبيرجر وقائمة الاكتئاب لبيك وقائمة تقدير الذات.أظهرت نتائج الدراسة أن المعتمدين على مواد متعددة يعانون من انخفاض تقدير الذات وارتفاع القلق والاكتئاب قبل التعاطي مقارنة بغير المعتمدين.وفحص أوليري وآخرون (O'Leary et al., 2000) العلاقة بين مستويات القلق والنتائج المترتبة على علاج متعاطي الكوكايين لدى عينة مكونة من (١٠٨) من المرضى، تتراوح أعمارهم بين (١٦، ٣٥) سنة. وأوضحت النتائج أن هناك ارتباطاً جوهرياً بين القلق النفسي والنتائج السلبية لاستخدام الكوكايين، وتوصل ماكجري وزملاؤه (McGee et al., 2000) إلى وجود ارتباط جوهري بين تعاطي القنب والتشوش الذهني لدى عينات من الطلاب يمثلون ثلاث مراحل عمرية، (١٥، ١٨، ٢١ سنة).وقامت سالمون وآخرون (Salmon, 2000) بدراسة كان الهدف منها اكتشاف صور إدراك المساندة الاجتماعية التى تحصل عليها عينة من النساء الأمهات والحوامل المدمنات على المخدرات اللاتي يشاركن في برنامج علاجي بالعيادة الخارجية لإحدى المصحات. وأظهرت النتائج أن معظم النساء في هذه العينة كن راضيات عن المساندة الاجتماعية المقدمة لهن من قبل الأهل والأصدقاء.

وبحث مصري حنورة (١٩٩٨) مظاهر اضطراب الشخصية لدى متعاطي المخدرات لدى عينتين من المصريين والكويتيين، وتكونت العينة المصرية من (٩٠) شخصاً من المتعاطين ومثلهم من غير المتعاطين. أما العينة الكويتية فتضمنت (١٦٧) شخصاً من المتعاطين، ومثلهم من غير المتعاطين، وكشفت نتائج هذه الدراسة عن أن المتعاطين – سواء المصريين أو الكويتيين – يتسمون بدرجة عالية في الاضطرابات العصابية والانفعالية، والتوتر،

والقلق، وعدم الاستقرار والعلاقات السلبية، والسلوك المضاد للمجتمع والأخلاق. كما تبين أن هناك فروقاً جوهرية بين المتعاطين وغير المتعاطين من المصريين، في الهوس والبارانويا والفصام (للمتعاطين متوسطات أعلى في هذه الاضطرابات). و لم تظهر النتائج وجود فروق جوهرية بين المتعاطين المصريين والكويتيين، مما يرجح أن سبب التدهور مرتبط أساساً بتعاطي المخدرات وليس بالفروق الثقافية.

وقام أدوجرس وآخرون (Odgers, Houghton & Douglas, 1996) بدراسة مدى انتشار المواد المؤثرة في الأعصاب بين طلاب المدارس الثانوية في المدن الأسترالية، وأوضحت نتائج هذه الدراسة أن أكثر المواد انتشاراً بين هؤلاء الطلاب هي: الكحوليات، الماريجوانا، ثم التبغ، يليه المهلوسات والمنشطات وكشفت الدراسة أيضاً عن أن (٤٠٪) يتعاطون مادتين أو ثلاث مواد، وأن (٢٠٪) يتعاطون أربع مواد أو أكثر.

وأظهرت نتائج دراسة دسوقي (١٩٩٥) بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا في القلق والاكتئاب بين المتعاطين (ن=٤٠) وغير المتعاطين (ن=٤٠) للحشيش، فنجد أن المتعاطين أكثر قلقاً واكتئاباً وانخفاضاً في تقدير الذات مقارنة بغير المتعاطين.

كما أجرى مختار (١٩٩٤) دراسة لبحث العلاقة بين المساندة الاجتماعية والعصابية لدى المراهقين. شملت الدراسة (١٦٣) طالبًا وطالبة بالسنة الأولى والثانية بالمرحلة الثانوية بمحافظة القليوبية بمصر تتراوح أعمارهم بين (١٤–١٨) سنة، واستخدام استبيان المساندة الاجتماعية للمراهقين من إعداد الباحثة، وقائمة ويلوبى للميل العصابي إعداد عبد الخالق (١٩٧٧) أظهرت النتائج أن غير مدركي المساندة الاجتماعية أكثر عصابية من مدركي المساندة الاجتماعية و لم توجد فروق دالة بين الذكور والإناث في العصابية.

أجرى كل من ستفنز ورفمان وسمبسونز (Stephens, Roffman, & Simpsons, 1994) دراسة هدفت إلى فحص أسلوب لعلاج الاعتماد على الحشيش، وأثرة في منع الانتكاسة. وتكونت العينة من (١٦١) من الذكور و(٥١) من الإناث من طالبي العلاج للتخلص من إدمان الحشيش تم اختيارهم عشوائيًا إما لبرنامج منع الانتكاسة، أو لبرنامج تدخل علاجي قائم على المساندة الاجتماعية وهو عبارة عن مناقشة جماعية. وتم جمع البيانات على فترة ١٢ شهرًا، وبعد تلقى العلاج كشفت النتائج عن انخفاض كبير في حدة تعاطى الحشيش والمشكلات المرتبطة به، و لم تكن هناك فروق دالة بين الأسلوبين العلاجيين المتبعين مع المرضى.

وأجرى مصري حنورة (١٩٩٣) دراسة على عينة من المتعاطين الكويتيين مكونة من (٦٠٠) متعاط، تم الحصول عليهم من السجن المركزي، ومستشفي الطب النفسي، وتمت

مقارنتهم بمجموعة ضابطة من غير المتعاطين الذكور بلغ عددهم (١٥٠) شخصاً، وأسفرت نتائج الدراسة عن فروق جوهرية بين أفراد المجموعتين، حيث تبين أن متعاطي الكحوليات هم أكثر الفئات ضعفاً في الأداء على المقاييس المعرفية والحركية، وأكثر ميلاً للاضطراب النفسي، كما تبين أن المتعاطين (سواء للكحوليات أو الحشيش) أسوأ بشكل جوهري من غير المتعاطين في الوظائف المعرفية والحركية، فهم أكثر ميلاً للاضطراب النفسي وأكثر قابلية للاتجاه، وأكثر ميلاً للانخراط في السلوك الإجرامي. كما وجد بدر الأنصاري (١٩٩٧) في دراسة أجراها على عينات متنوعة من أفراد المجتمع الكويتي قوامها (٢,١٣٥) أن أعلى معدلات انتشار الاكتئاب توجد لدى طالبات الثانوي، تليها ربات البيوت، والمسنون، ثم طالبات الجامعة، وطلبة الثانوي، ثم الموظفون وطلبة الجامعة، أخيراً الموظفات والمدرسات والمدرسون. وكشفت أيضاً نتائج الدراسة عن وجود فروق بين الجنسين في الاكتئاب، حيث دلت على أن الإناث أكثر اكتئاباً من الذكور في جميع العينات (الأنصاري ١٩٩٧). وبينت دراسة بدر الأنصاري (١٩٩٧-ب) أن (١٣,٥٪) من طلبة الجامعة و(١٥,٧٪) من طالبات الجامعة في الكويت تعانين من شدة الاكتئاب.

مشكلة الدراسة

تعد مشكلة تعاطى المخدرات بأنوعها كافة من المشكلات التي أصبحت تمثل تهديدًا خطيرًا على المستويين الفردي والمجتمعي. وقد ظهرت هذه المشكلة وتفاقمت مع تعقد الظروف وتزايد الضغوط النفسية والأعباء الاقتصادية على المستويين العربي والعالمي.

وعلى الرغم مما حظيت به مشكلة المخدرات من اهتمام العديد من الدول العربية بدءًا من منتصف السبعينيات، فإنها مازالت في حاجة إلى دراستها والوقوف على فهمها وكيفية مواجهتها في المجتمع الكويتي بوجه عام، وبين الشباب بشكل خاص، باعتبارهم كما أوضحت نتائج الدراسات السابقة يعيشون مرحلة عمرية حرجة وأكثر استهدافًا للتعاطي من غيرهم، بالإضافة إلى وجود مؤشرات توحي بأن هذه المرحلة العمرية تمثل بداية تعاطي المخدرات والعديد من المواد المؤثرة في الأعصاب.

وفي ضوء ما سبق ظهرت أهمية الحاجة إلى القيام بهذه الدراسة نظرا لندرة الدراسات العربية في حدود علم الباحث، فهذا ما دفع الباحث إلى إجراء هذه الدراسة على المجتمع الكويتي. كما أن نتائج هذه الدراسة تسهم في إعداد برامج توعوية تثقيفية إرشادية للوقاية من المخدرات.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الراهنة إلى ما يأتي:-

١- تعرف على الفروق بين المتعاطين وغير المتعاطين في المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعوانية.

٢- تعرف الفروق بين الطلبة والطالبات في المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية.

٣- بيان اختلاف العلاقة مابين المساندة الاجتماعية وكل من العصابية والاكتئاب والعدوانية.

٤- تقديم بعض التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه هذه الدراسة من نتائج، يمكن الاستفادة منها في مواجهة تعاطى المخدرات والتغلب عليها والتخفيف من تزايدها بين شرائح المجتمع وتبيان مدى أهمية المساندة الاجتماعية من قبل الأسرة والجيران لمواجهة هذه الآفة المدمرة.

فروض الدراسة

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعاطين وغير المتعاطين في المساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية.

٣- توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية وكل من العصابية والاكتئاب والعدوانية لدى المتعاطين والطلبة.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة فيما تتناوله من موضوعات حيوية ومهمة في حياة الأفراد كمشكلة المخدرات في جوانبها المختلفة وكيفية الحد منها، وهذا يتطلب من الباحثين إجراء عديد من الدراسات على المجتمعات الخليجية بشكل خاص نظراً لأهميتها في العصر الحديث الذي تكثر فيه الأزمات والضغوط النفسية التي تسهم في توجيه الشباب لتعاطى المخدرات. وهذا يتطلب تحديد الإجراءات والأدوات المناسبة لمواجهة المخدرات التي يتعرضون لها وهذا من شأنه أن يساعدهم على تنمية المهارات والتعامل مع مشكلة تعاطي المخدرات ومواجهتها بكل الإجراءات والتدابير من خفض الطلب وخفض العرض حتى تمكنهم من التوافق ومن ثم الشعور بالصحة النفسية والجسدية على حد سواء. وتحصنهم من المشكلات التي يمكن

أن يتعرضوا لها في المستقبل. وتلعب المساندة الاجتماعية دوراً فاعلاً في انخفاض معدلات تعاطي المخدرات والأمراض الجسمية النفسية وخاصة إذا كانت الدعم الاجتماعي يأتي من الأسرة والأصدقاء والجيران فهذه عوامل واقية ضد تعاطى المخدرات وغيرها من الأمراض الاجتماعية.

حدود الدراسة

١- اقتصرت الدراسة على عينات من طلبة الجامعة في دولة الكويت.

٢- اقتصرت على عينات من المتعاطين للمخدرات في مركز بيت التمويل الكويتى لعلاج المدمنين.

٣- مدى صدق وثبات الأدوات المستخدمة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة

المساندة الاجتماعية: وتعرف المساندة الاجتماعية: في القاموس المحيط ساند بمعنى عاضد. وهي كذلك تعني المعاضدة والمؤازرة، وشد الأزر، والتقوية والمساعدة على مواجهة المواقف المختلفة.

أما تعريف بيومي (١٩٩٦) بأنها كل دعم مادي أو معنوي يقدم للمريض بقصد رفع روحه المعنوية، ومساعدته على مواجهة المرض، وتخفيف آلامه العضوية والنفسية الناجمة عن المرض. كما عرف سميث وماكي (Smith & Mackie, 1995) المساندة الاجتماعية بأنها مصادر للمقاومة والمواجهة الإيجابية التي تقدم للفرد من المحيطين به، ويستخدمها في مواجهة أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها في حياته. أما تعريف فيشاح (Feshbach et al., 1995) بأن المساندة الاجتماعية تلك الآليات التي يتم بواسطتها حماية الأفراد من الآثار النفسية السيئة لأحداث الحياة الضاغطة (المشار إليه في: علي، ٢٠٠٥)، ويعرف سيدني كوب (Sidney Cobb) المساندة الاجتماعية بأنها تقوم على الرعاية المتبادلة بين الأفراد (التواصل الاجتماعي) وتتسم بثلاث مقومات أساسية هي:

١- المساندة الوجدانية (Emotional Support): وتتمثل في تسليم الفرد بأنه محاط بالرعاية والحب من قبل الجماعة التي ينتمي إليها.

٢- المساندة المدعمة بالاحترام (Esteem Support): وهي التي تعود إلى إحساس الفرد بالاحترام والقيمة بين المحيطين به.

٣- المساندة المدعمة في شبكة العلاقات الاجتماعية (Network Support): التي تتمثل في شعور الفرد بأنه يمتلك موقعًا متميزاً في شبكة العلاقات الاجتماعية التي ينتمي إليها (Mc-Cubbin & Barbra, 1986) (علي، ٢٠٠٥).

الاكتئاب (Depression): ويعرف أميرى (Emery, 1988) (المشار إليه في: المشعان، ٢٠٠٥) الاكتئاب بأنه خبرة وجدانية، أعراضها الحزن والتشاؤم وفقدان الاهتمام واللامبالاة والشعور بالفشل وعدم الرضا والرغبة في إيذاء الذات والتردد وعدم البت في الأمور والإرهاق وفقدان الشهية ومشاعر الذنب وبطء الاستجابة وعدم القدرة على بذل أي جهد، وتعتبر اضطرابات المزاج من أكثر الأمراض شيوعًا وهى مسئولة عن كثير من المعاناة والآلام النفسية بين آلاف من أفراد المجتمع.

العصابية (Neuroticism): ويعرفها ناسين (Knussen, 1999) بأنها أحد سمات الشخصية التى تتميز بالاسقرار النسبي ،ومن خلالها يميل الفرد بالنزعة والاستعداد نحو الخبرة السلبية والانفعالات المكبوتة والقلق والتوتر ،كما يعرفها دابسون(Dabson (2000 بأنها نزعة الفرد نحو التوتر والقلق الدائم وعدم الاستقرار التام.

العدوانية (Aqgression): وقد يشير السلوك العدواني إلى جملة من الأعراض الناتجة من أحد الاضطرابات النفسية وملازم لواحد أو أكثر من هذه الاضطرابات كاضطرابات النوم، واضطرابات القلق، والاضطرابات المزاجية، واضطرابات مرتبطة بتعاطي المواد المخدرة، واضطرابات الشخصية المضادة للمجتمع (American Psychiatric Association, 2000) فيعرف كونر (Connor, 2002) العدوان بأنه اعتداء جسدي وتهديد الآخرين بإلحاق الضرر بهم أو الهيجان بالغضب المؤدي إلى تدمير الممتلكات.

كما عرف حمزة (٢٠٠٣) السلوك العدواني بأنه سلوك يصدره الفرد لفظيًا أو بدنيًا أو ماديًا صريحًا أو ضمنيًا مباشرًا، ناشطًا أو سلبيًا ويترتب على هذا السلوك إلحاق الأذى البدني أو المادي بالشخص نفسه صاحب السلوك العدواني أو الآخرين.

المخدرات (Drugs): ويعرف أبرين وزملاؤه (O'brien, Jia, Dong, & Callcott , 1992) المخدرات على أنها المواد (السائلة والمجففة أو الطيارة) التي يتسبب تعاطيها في إحداث تعود نفسي أو جسمي أو كلاهما معاً، مثل الكحول، الهيروين، الكوكايين، الحشيش، المادة المهلوسة، المهدئات، المنشطات.

الإدمان (Addiction): ويعرف سويف (١٩٩٦) الإدمان بأنه التعاطي المتكرر لمادة نفسية لدرجة أن المتعاطي يكشف عن انشغال شديد بالتعاطي، كما يكشف عن عجز أو رفض للانقطاع أو لتعديل تعاطيه، وكثيراً ما تظهر عليه أعراض الانسحاب إذا ما انقطع عن

التعاطي، وأهم محكات الإدمان:
أ- الاعتياد له مظاهره الفسيولوجية الواضحة، ب- رغبة قهرية قد ترغم المدمن على محاولة الوصول إلى المادة النفسية المطلوبة بأية وسيلة، ج- حالة تسمم عابرة أو مزمنة. د- تأثير الإدمان على الفرد والمجتمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

نوع التصميم

المنهج المستخدم هو المنهج الوصفي الارتباطي (المقارن) حيث إنَّ هذه الدراسة تبحث الفروق بين المتعاطين وغير المتعاطين في المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية ومن ثم فحص العلاقة ما بين المساندة الاجتماعية وكل من العصابية والاكتئاب والعدوانية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (١٢١٧) بواقع (٥٥٣) من الطلبة و(٢٩٦) من الطالبات، (٣٦٨) من المتعاطين وقد اختبرت العينة بطريقة قصدية.

أدوات الدراسة

قائمة بك للاكتئاب

أعدها وعربها عبدالخالق والنيال (١٩٩١)، وللقائمة معاملات ثبات (٠,٧٣) وهي معاملات مقبولة على عينات عربية، ومعامل ثبات على عينة كويتية (المشعان١٩٩٥؛ الأنصاري، ٢٠٠٣؛ الشطي، ٢٠٠٤؛ وعبدالخالق والنيال، ١٩٩١) والقائمة ذات خواص سيكومترية جيدة على عينات أمريكية وعربية من أربع دول. أما الصدق التلازمي، طبقت العينة العربية كلاً من قائمة بك للاكتئاب، ومقياس (جيلفورد) للاكتئاب، ومقياس الاكتئاب المشتق من قائمة (منسوتا متعدد الأوجه للشخصية)، ومقياس الاكتئاب من قائمة الصفات الانفعالية المتعددة من وضع (زوكرومان، لوبين) على عينة قوامها (١٢٠) من طلاب الجامعة ووصلت معاملات الارتباط بين قائمة بك والمقاييس الثلاثة السابقة على التوالي (٠,٦٦٢، ٠,٤٩٥، ٠,٤٦٣). وتشير هذه المعاملات إلى صدق تلازمي معقول لقائمة بك للاكتئاب. واسفر التحليل العاملي للمصفوفة الارتباطية المتبادلة لهذه المقاييس الأربعة عن عامل واحد استوعب نسبة مرتفعة من التباين المشترك، وصلت إلى (٦٧,٥٪)، وكان تشبع قائمة بك بهذا العامل (٠,٧٩٧)، وهو تشبع جوهري مرتفع (عبدالخالق والنيال، ١٩٩١)، وبلغ

معامل ألفا في الدراسية الحالية ٠,٨٥.

مقياس العصابية

مشتقة بنود هذا المقياس من استخبار أيزيك للشخصية وقام بتعريبه وإعداده عبدالخالق والنيال (١٩٩١) وبلغت عدد بنود المقياس في صورته الأولى (٢٣) بنداً ولكن بعد التعديلات والتقنيات المختلفة على البيئة المختلفة فقد بلغت (٢١) بنداً فقط ويجاب بـ (دائماً – كثيراً – متوسط – قليلاً – لا)، وكانت معاملات الثبات لدى العينات الإنجليزية في إعادة التطبيق (الذكور ٠,٨٩، والإناث ٠,٨٠)، وكانت معاملات ألفا للذكور (٠,٨٤) وكانت معاملات الثبات لدى عينات عربية في إعادة التطبيق (٠,٩١) والتجزئة النصفية ٠,٩٣ وكانت معاملات الثبات ألفا للذكور (٠,٨١) والإناث (٠,٨٠).

وقامت الثويني (٢٠٠٦) أيضاً بحساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ لبنود المقياس على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٦٠) مفردة وقد بلغ (٠,٩٢) وهو ثبات عال جداً، مما يجعل الأمر مطمئناً لاستخدامه في البيئة الكويتية.

كما قامت الثويني (٢٠٠٦) بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة للمقياس والدرجة الكلية له وتراوحت فيما بين (٠,٤٢) في حدها الأدانى، (٠,٧٤) في حدها الأعلى وكلها دالة عند مستوى (٠,٠١)، وبلغ معامل ألفا في الدراسية الحالية (٠,٩١).

مقياس المساندة الاجتماعية

وهي من إعداد وترجمة (محمد محروس، ومحمد السيد: ١٩٩٤) عن مقياس ترنر وآخرين (Turner, Frankel & Levin, 1983)، لقياس المساندة الاجتماعية، ويتكون المقياس في صورته الأصلية من بعدين هما: المساندة الأسرية Family Support ومساندة الأصدقاء Family Support والمقياس الكلي مكون من (١٥) عبارة موزعة على بعدي المساندة الأسرية ومساندة الأصدقاء وتقع الإجابة على العبارات في خمسة مستويات هي (تنطبق علي تماماً – تنطبق علي كثيراً – تنطبق علي أحياناً – تنطبق علي كثيراً – لا تنطبق علي إطلاقاً).وتتراوح الدرجات لكل عبارة ما بين خمس درجات إلى درجة واحدة بحيث تعطي الإجابة (تنطبق علي تماماً) خمس درجات، بينما تعطي الإجابة (لا تنطبق علي إطلاقاً) درجة واحدة، وقام محروس والسيد بالتحقق من ثبات وصدق المقياس فقد تم الثبات عن طريق معامل ثبات ألفا وكانت معاملات الثبات للمساندة الأسرية (٠,٧٤) ومساندة الأصدقاء (٠,٨٣)، وللدرجة الكلية للمساندة (٠,٨١)،وأما الصدق فقد تم حسابه عن طريق الصدق التلازمي مع مقياس سارسون للمساندة الاجتماعية وبلغ (٠,٤٣).

قامت نادية الثويني أيضاً بحساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ على العينة

الاستطلاعية التي قوامها (٦٠) مفردة وقد بلغ كالآتي: معامل ثبات الدرجة الكلية للمقياس (٠,٧٥)، أما المساندة الأسرية فقد بلغ معامل ثباته (٠,٧٦) وعلى الجانب الآخر بلغ معامل ثبات المساندة الأسرية (٠,٧٠) وهو ثبات عال مما يجعل الأمر مطمئناً لاستخدامه في البيئة الكويتية، وبلغ معامل ثبات ألفا في الدراسية الحالية (٠,٧٨).

كما قامت الثويني (٢٠٠٦) بحساب صدق المقياس عن طريق التجانس الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل محور للمقياس والدرجة الكلية له وكانت كالآتي:

- معامل صدق المساندة الاجتماعية بلغ (٠,٨٨) وصدق المساندة الأسرية بلغ (٠,٧٩).

مقياس العدوانية

قام بإعداد المقياس صفوت فرج، ويتكون من (٢٩) عبارة، وللمقياس معاملات ثبات وصدق مرتفعة، وقد تم حساب صدق المقياس عن طريق الصدق التلازمي في الدراسة الحالية مع مقياص بص، دوركي للعدوانية وبلغ (٠,٥٥٤) كما تم حساب معامل الثبات في الدراسة الحالية ألف وبلغ معدل الثبات (٠,٨) (المشعان و عبدالستار ٢٠٠٦).

نتائج الدراسة

الجدول رقم (١)
يبين المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) وقيم (ت) لمتغيرات المساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب حسب الجنس

الجنس / المتغيرات	الطلبة				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الذكور		الاناث			
	م	ع	م	ع		
المساندة الاجتماعية	٣٥,٤٤	٦,٥٠	٣٥,٧٣	٦,٥٣	٠,٦٤	غير دال
العصابية	٦,٦٢	٣,٣٠	٩,٨٨	٣,٢٢	١٤,١٣	دال عند مستوى ٠,٠٠١
العدوانية	٧٧,٢٠	٦,٩٠	٦٩,٣٠	٦,٣٤	٧,٨٨	دال عند مستوى ٠,٠٠١
الاكتئاب	٦,١٩	٦,٠٩	٧,٥٦	٧,٢٥	٢,٤١	دال عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول رقم (١) بأنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في متغير المساندة الاجتماعية. بينما توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في العصابية والعدوانية والاكتئاب وبالرجوع إلى المتوسطات، حيث نجد أن متوسط العصابية (٦,٦٢) والانحراف المعيارى (٣,٣٠) لدى الذكور بينما نجد أن متوسط درجات الإناث في العصابية (٩,٨٨) والانحراف المعياري هذا يعنى أن الإناث أكثر عصابية من الذكور، أما العدوانية فنجد أن متوسط درجات الذكور (٧٧,٢٠) والانحراف

المعياري (٦,٩٠) بينما متوسط درجة الإناث (٦٩,٣٠) والانحراف المعياري (٧,٨٨) وهذا يعنى أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث

الجدول رقم (٢)
يبين المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة (ت)وفقاً للمساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب لعينة غير المتعاطين الذكور والمتعاطين الذكور

التعاطى / المتغيرات	التعاطى				قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	الذكور غير المتعاطين		الذكور المتعاطين			
	م	ع	م	ع		
المساندة الاجتماعية	٣٥,٤٤	٦,٥٠	٣٨,١٥	٩,٥٥	٤,٧٥	دال عند مستوى ٠,٠٠١
العصابية	٦,٦٢	٣,٣٠	١٠,٩٦	٦,٣٢	١٢,١	دال عند مستوى ٠,٠٠١
العدوانية	٧٧,٢٠	١٦,٩٠	٧٧,٥٠	١٩,١٥	٠,٢٥	غير دال
الاكتئاب	٦,١٩	٦,٠٩	٨,١٧	٧,٣٧	٤,٤٠	دال عند مستوى ٠,٠٥

بالنسبة لعينة الإناث لم أجد إلا بحدود (٥) حالات وهذه عينة صغيرة قد استبعدت.

ويتضح من الجدول (٢) بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعاطين الذكور وغير المتعاطين الذكور في متغيرات المساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن متوسط درجات غير المتعاطين الذكور (٣٥,٤٤) والانحراف المعياري (٦,٥٠) في المساندة الاجتماعية بينما متوسط المتعاطين (٣٨,١٥) والانحراف المعياري (٩,٥٥) في المساندة الاجتماعية وهذا يعنى أن المتعاطي أكثر حاجة إلى المساندة الاجتماعية مقارنة بغير المتعاطين كما أنه توجد فروق دالة إحصائيًا في العصابية وبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن متوسط درجات الذكور غير المتعاطين (٦,٦٢) والانحراف المعياري (٣,٣٠) بينما متوسط درجات الذكور المتعاطين (٣٨,١٥) والانحراف المعياري (٩,٥٥) وهذا يعني أن المتعاطين أكثر عصابية من غير المتعاطين. أما فيما يتعلق بالاكتئاب بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين غير المتعاطين الذكور والمتعاطين الذكور فبالرجوع إلى المتوسطات نجد أن متوسط درجات غير المتعاطين (٦,١٩) والانحراف المعياري (٦,٠٩) بينما نجد أن متوسط درجات المتعاطين الذكور (٨,١٧) والانحراف المعياري (٧,٣٧) وهذا يعنى أن المتعاطين يتعرضون للاكتئاب أكثر من غير المتعاطين. كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين المتعاطين وغير المتعاطين وهذه نتيجة غير متوقعة.

عرض نتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية لدى عينة المتعاطين وثم حساب مصفوفة الارتباط لمتغيرات البحث كما يتضح من الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
يبين مصفوفة الارتباط لعينة المتعاطين في متغيرات البحث

م	المتغيرات	١	٢	٣	٤
١	المساندة الاجتماعية	/			
٢	العصابية	-٠,٠١٤	/		
٣	العدوانية	-٠,١٤١	٠,٥٣٦	/	
٤	الاكتئاب	-٠,١٧٢	٠,٤٨٨	٠,٣٣٦	/

ويتضح من الجدول رقم (٣) بأنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب والعدوانية، حيث نجد أن المساندة الاجتماعية ترتبط سلبياً بالاكتئاب (-٠,١٧٢) والعدوانية (-٠,١٤١)، بينما ارتبطت العصابية إيجابياً مع الاكتئاب (٠,٤٨٨) والعدوانية (٠,٥٢٦). وكذلك لا يوجد ارتباط ما بين المساندة الاجتماعية والعصابية (-٠,٠١٤)، كما يوجد ارتباط إيجابي بين العدوانية والاكتئاب (٠,٣٣٦).

ويبين الجدول رقم (٤) مصفوفة الارتباط لعينة الذكور وفقاً لمتغيرات المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية.

الجدول رقم (٤)
مصفوفة الارتباط لعينة الذكور وفقا لمتغيرات المساندة الاجتماعية والعصابية والاكتئاب والعدوانية

م	المتغيرات	١	٢	٣	٤
١	المساندة الاجتماعية	/			
٢	العصابية	-٠,١٢١	/		
٣	العدوانية	-٠,٠٤٩	٠,٤٥٠	/	
٤	الاكتئاب	-٠,١١	٠,٢٧٢	٠,٣١١	/

ويتضح من الجدول رقم (٤) بأنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والعصابية (-٠,١٢١). والمساندة الاجتماعية والاكتئاب (-٠,١١) لدى عينة الطلبة الذكور. كما توجد علاقة موجبة، دالة إحصائياً بين العصابية والاكتئاب والعصابية والعدوانية (٠,٤٥٠)، بينما لا توجد علاقة داله إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والعدوانية (٠,٠١٤)، كما توجد علاقة دالة إحصائيًا بين العدوانية والاكتئاب (٠,٣١١)

ويبين الجدول مصفوفة الارتباط لعينة الإناث وفقاً للمساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب.

الجدول رقم (٥)
مصفوفة الارتباط لعينة الإناث وفقاً للمساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب

م	المتغيرات	١	٢	٣	٤
١	المساندة الإجتماعية	/			
٢	العصابية	-٠,١١٢*	/		
٣	العدوانية	-٠,٢٢١*	٠,٤٨٢**	/	
٤	الاكتئاب	-٠,٢٧٢**	٠,٣١١**	٠,٣٧٨**	/

ويتضح من الجدول رقم (٥) بأنه توجد علاقة سالبة ودالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والعصابية (٠,١١٢-) كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والعدوانية (٠,٢٢١-) وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب (٠,٢٧٢-)، بينما توجد علاقة موجبة دالة إحصائياً بين العصابية والاكتئاب (٠,٣١١) وعلاقة موجبة دالة إحصائيا بين العدوانية والاكتئاب (٠,٣٧٨).

مناقشة النتائج

أشارت نتائج الفرض الأول الذي ينص أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين المتعاطين الذكور، وغير المتعاطين الذكور في المساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب لوحظ أن متوسط درجات الذكور المتعاطين أعلى من متوسط درجات الذكور غير المتعاطين، حيث إنّ متوسط المتعاطين أعلى من متوسط غير المتعاطين فهذا يؤكد أن المتعاطين يحتاجون إلى المساندة من الأسرة والأصدقاء لتجاوز هذه العقبة التي تعدُّ من المشكلات الخطرة التي تواجه الإنسان في العصر الحديث ويشير (Breham, 1990) إلى أن الأفراد الذين يلقون القبول الاجتماعي Social Approval لسلوكهم والمساندة الاجتماعية والعاطفية من أسرهم وزملائهم وأصدقائهم وأساتذتهم أكثر مقدرة على الابتعاد عن تعاطي المخدرات والإدمان. وهذا مما يساعد على التوافق السليم مع متطلبات الحياة. كما أنهم أكثر احتياجاً إلى الصداقة التي تخفف المعاناة النفسية التي يعانون منها بسبب التعاطي الذي منعهم من المشاركة الاجتماعية مع الآخرين بل أنهم أصبحوا يميلون إلى الانطواء أكثر ولا يرغبون في مشاركة الغير، وهذا يؤكد مدى أهمية المساندة الاجتماعية لتكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية التي تكون حماية ووقاية من تعاطي المخدرات وغيرها التي افترضت الدور الإيجابي الذي يمكن أن تقوم به المساندة الاجتماعية في التقليل من معدلات الأعراض النفسية كالاكتئاب والعصابية ومن ثم تعاطي المخدرات والإدمان عليها نتيجة لمعر فتهم الشاملة بهذه الآفة المدمرة.

كما كشفت نتائج الدراسة الراهنة بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعاطين الذكور وغير المتعاطين الذكور في متغيري العصابية والاكتئاب، حيث نجد أن متوسط درجات المتعاطين أعلى من متوسط درجات غير المتعاطين في العصابية والاكتئاب وهذه نتيجة منطقية وقد تفسر بأن الذين تعرضوا للمواقف الضاغطة والإحباطات المتكررة وأساليب التنشئة الخاطئة جعلهم أكثر استعداداً للاكتئاب والعصابية وهذا ربما يقود إلى التعاطي، وهذه النتيجة مثيرة للجدل، فهي ليست سببًا ونتيجة، فقد يكون تعرض الفرد للأعراض الاكتئابية هي التي قادته إلى التعاطي، وقد يكون الأفراد الذين يتعاطون المخدرات هم أكثر عرضة للاكتئاب والعصابية. وقد تكون البيئة التي يعيش فيها الأفراد دوراً أساسياً في تنمية أعراض الاكتئاب والعصابية وخاصة في البيئة الاجتماعية الضاغطة أو الحياة الضاغطة أو العمل الضاغط كل هذه العوامل مجتمعة تقود إلى العصابية والاكتئاب وهذا ما أكدته معظم الدراسات السابقة (Chen, 2006; Orzeck & Rokach, 2004; Ford, 2009; Fernandez, 2004; Robbins, 2004)، خلاصة القول: المساندة الاجتماعية تساعد الفرد على الوقاية أو التخفيف من الآثار السلبية التي يمكن أن تنتج عن تعاطي المخدرات وما تفرزه من مشاكل أخرى سواء النفسيه أو الجسدية أو العقلية، كما أنها تقوى من الأداء النفسي والحسي للفرد في مواجهة الأحداث الضاغطة أو الأزمات، وتعدُّ المساندة الاجتماعية من المتغيرات الواقية والتي تقلل من الأعراض الاكتئابية والعصابية والعدوانية التي تواجه الإنسان. كما أن المساندة الاجتماعية وبصفة خاصة المساندة الأسرية تعلب دوراً واقياً من أثر الأعراض الاكتئابية أو العصابية أو العدوانية، فالبيئة الأسرية التي يسودها الحب والتماسك وحرية التعبير عن الرأي والمشاعر الاستقلالية تجعل الفرد يشعر بالأمن والقدرة على المواجهة، بينما افتقاد المساندة الاجتماعية يجعله أكثر حساسية وتأثراً بأحداث الحياة الضاغطة وتجعله أكثر اكتئاباً وعصابية وعدوانية.

كشفت نتائج الفرض الثاني الذي نص على أنه توجد فروق ذات دلاله إحصائية بيد الذكور والإناث في المساندة الاجتماعية والعصابية والعدوانية والاكتئاب أما فيما يتعلق بالمساندة الاجتماعية أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين ويرجع هذا في أنهم يعيشون في بيئة اجتماعية متشابهة ويتلقون التنشئة الاجتماعية التي يسودها الحب والدفء العاطفي كما أن الذكور والإناث يعيشون في بيئة أسرية مستقرة وداعمة تجعلهم أقل تعرضاً للاضطرابات النفسية.

أما فيما يتعلق بالعصابية فقد أسفرت النتائج بأنه توجد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين فنجد أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور في العصابية، ويتفق

مع هذه الدراسة (حسن، ٢٠٠٦؛ المشعان، ١٩٩٥؛ عبدالخالق والنيال، ١٩٩١؛ أيزنك، ١٩٩١؛ تركي ١٩٧٦؛ عوض، ١٩٨٥؛ غالي، ١٩٧٤؛ موسى، ١٩٩١؛ Abel kalek, 2009; Onoda, 1974; Coes, 1988; Abdel – Khalek Eysenck, 1983; Sinick, 1987. Weater, 1987; Ritter, 1956; Sais; 1987; Petetson, 1987; Wilson, 1988 (نقلاً عن المشعان، ١٩٩٥)

وكشفت النتائج بأنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاكتئاب فنجد أن متوسط درجات الإناث أعلى من متوسط درجات الذكور ويتسق مع هذه النتيجة دراسات كل من (انظر الانصارى ١٩٩٧، ٢٠٠٣، المشعان ١٩٩٥، عبدالخالق والنيال ١٩٩١، سلامة ١٩٩١، درويش ١٩٩٢، غريب ١٩٧٨، ١٩٩٢، موسى ١٩٩١ -Abde Khalek, 1993; Amenson et al, 1981; Aneshenset et al, 1981; 1991 Awwea, 1989; Braon et al, 1986; Baumagart et al, 1981; Chino et al, 1984; Emery, 1984; Hallpher, 1983; Ghareeb, 1987, 1990 1991; Herman, 1988; Feinson, 1986, Kingt, 1984; Lockwood et al, 1987; 1979; Hunt, 1986; Lopez, (نقلاً عن المشعان، ١٩٩٥)

وقد فسرت الفروق بين الجنسين تفسيرات مختلفة، فقد يرجع السبب في الفروق بين الجنسين في الاكتئاب إلى أن الذكور أكثر تحملاً للإحباط وأكثر قدرة على مواجهة المواقف الضاغطة والصدمات النفسية العنيفة والأزمات والحروب من الإناث، كما أن الأساليب التي يتبعها الآباء مع كل من الذكور والإناث تقوم بدور أساسي في الاستعداد للإصابة بالاكتئاب. ومن ناحية أخرى تحقق الفرض الثاني جزئياً.

أما متغيرات العدوانية: توجد فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في العدوانية وبالرجوع إلى المتوسطات نجد متوسط درجات الذكور أعلى من متوسط درجات الإناث في العدوانية مما يدل على أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات Edwards French, el al, 2002; owens & Macmullin, 1995; Smith, Nixon, 2005, Zimmer et. al, 2005 2006; Werner & (العتيبي ٢٠٠٦)

وهذا يرجع إلى التكوين البيولوجي للذكور، كما أن أساليب التنشئة الاجتماعية تلعب دوراً أساسياً في تنمية السلوك العدواني لدى الذكور.

وأظهرت نتائج الفرض الثالث الذي ينص على أنه توجد علاقة سالبة دالة إحصائيًا بين المساندة الاجتماعية والاكتئاب والعدوانية بينما لا توجد علاقة بين المساندة الاجتماعية والعصابية.

وبينت نتائج الدراسة أن معاملات الارتباط كانت في الاتجاه المتوقع، حيث ارتبطت السمات المتناقضة سلبياً معاً في حين ارتبطت السمات المتعارضة إيجابياً، وهذا يدل على صدق المقاييس المستخدمة في الدراسة، ويمكن تفسير هذا الارتباط السلبي بأنه كلما زاد معدل الاكتئاب والعدوانية قلت المساندة الاجتماعية أي إن العينة تفتقر إلى من يقوم بالمساندة أو الدعم الاجتماعي للتصدى لهذه الآلفة المدمرة وكشفت نتائج دراسة (Rockhill, Stoep, Mscauley & Katon, 2008) أن انخفاض مستوى الدعم الاجتماعي يرتبط بالأعراض الاكتئابية، وتؤكد أن التدخل لتحسين المهارة الاجتماعية والمساندة الاجتماعية من شأنه أن يقلل الاكتئاب. وكذلك فإنّ الزيادة في حجم المساندة الاجتماعية المدركة تساعد على انخفاض مستوى الاكتئاب والعدوانية والعصابية إذ يبدو أن تلقي الفرد لمستويات أعلى من المساندة الاجتماعية من الآخرين يخفف من العديد من الآثار النفسية السلبية.

بل أنها تلعب دوراً وقائياً من التعرض للأمراض النفسية. وكما أشار (Ford, 2009) أن المراهقين من ذو الارتباط القوى بعائلاتهم ومدراسهم كانوا أقل تعرضهاً للتعاطي. كما أو ضحت دراسة (O'Leary, et al., 2000) أن هناك ارتباطاً جوهريًا بين القلق النفسي والنتائج السلبية لاستخدام الكوكايين.

وكشفت نتائج الدراسات السابقة على إبراز أهمية دور المساندة الاجتماعية خاصة من الأسرة في التخلص من الصراعات النفسية والضغوط الحياتية التي تواجه الأفراد وتساعدهم على تخطي المشكلات بصورة إيجابية وعلى التوافق البناء مع الأحداث الضاغطة وعلى التوافق النفسي والاجتماعي مع الحياة الأسرية والعملية. كما توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين الاكتئاب والعصابية والعدوانية وهذه نتيجة متوقعة، حيث ارتبطت السمات المتقاربة إيجابياً معاً، وهذا يؤكد من ناحية أخرى على صدق المقاييس المستخدمة في الدارسة. على أية حال، فإن نتائج هذه الدراسة أيدت جزئياً الفروض التي بدأت بها الدراسة.

التوصيات

١- يتعين على الحكومة الكويتية ولا سيما الوزارات المعينة كوزارة الداخلية والصحة والعدل، أن تؤدي دوراً أكبر في صياغة إستراتيجية للوقاية من المخدرات وتشمل على دعم أكبر لإقامة الأبحاث العلمية وتوفير مركز للمعلومات والإحصاءيات عن معدلات انتشار تعاطي المخدرات بين الشباب الجامعي أو غيره.

٢- ضرورة أن تتضمن المناهج الدراسية المعلومات الكافية عن مخاطر ومضار المخدرات مما يؤدي إلى تحصين الطلبة من هذه الآفة المدمرة.

٣- تصميم برامج تدريبية وتوعوية وعلاجية تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة في كيفية التعامل مع المخدرات.

٤- وتؤكد نتائج الدراسة الراهنة دور الاختصاصي النفسي في الجامعة وذلك لإرشاد وتوجيه الطلاب من خطورة تعاطي المخدرات.

المقترحات

١- المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالاضطرابات المعرفية، والسلوكية، والسيكوسوماتية لدى متعاطي المخدرات.

٢- دراسة مقارنة بين الكويتيين وغير الكويتيين في المساندة الاجتماعية لدى عينات من المتعاطين.

٣- المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط الحياتية لدى المدمنين.

٤- علاقة الدافع للإنجاز والتفاؤل بالمساندة الاجتماعية لدى الطلبة والطالبات في جامعة الكويت.

٥- مظاهر اضطرابات الشخصية لدى متعاطي المخدرات بين الطلاب والموظفين.

المراجع

إسماعيل، بشرى (٢٠٠٤). **ضغوط الحياة، والاضطرابات النفسية**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

الأنصاري، بدر محمد (١٩٩٧). الفروق بين الجنسين في سمات الشخصية في الثقافة. **المجلة العربية للعلوم الإنسانية**، جامعة الكويت، (٢٥٩)، ٥٣-٨٨.

الأنصاري، بدر محمد (٢٠٠٣). **الفروق بين طلبة وطالبات جامعة الكويت في القلق والاكتئاب**، ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي العاشر لمركز الإرشاد النفسي، في الفترة من ١٣-١٥ ديسمبر، جامعة عين شمس، مصر.

بيومي، محمد خليل (١٩٩٦). المساندة الاجتماعية وإدارة الحياة ومستوى الألم لدى المريض بمرض مفض إلى الموت. **مجلة علم النفس**، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، (٣٧) مارس، ٩٢-١١٩.

الثويني، نادية (٢٠٠٦). **ضغوط العمل وعلاقته بالغضب والعصابية ودافع الإنجاز والمساندة الاجتماعية لدى المدرسة في المرحلتين المتوسط والثانوية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس - جامعة الكويت.

جاب الله، شعبان (١٩٩٣). **علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية**. في زين العابدين درويش (محرر) علم النفس الاجتماعي: أسسه وتطبيقاته. القاهرة: دار غريب.

حسن، هدى جعفر (٢٠٠٦). مرض السكر وعلاقته ببعض العوامل النفسية والسمات الشخصية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، **٣٤**(١)، ٤٨–٩٢

حمزة، جمال (٢٠٠٣). دراسة مقارنة بين الأطفال المتسولين والأطفال العاديين في كل من الشعور بالوحدة النفسية والسلوك العدواني والشعور بتقدير الذات. **مجلة الطفولة والتنمية ٣**(١٢)، ٨٧ – ١١٥.

حنورة، مصري (١٩٩٣). **سيكولوجية تعاطي المخدرات والكحوليات**. الكويت: جامعة الكويت.

حنوره، مصري (١٩٩٨). **مظاهر اضطراب الشخصية لدى متعاطي المخدرات**. دراسة حضارية مقارنة على عينتين من مصر والكويت قدمت في المؤتمر العالمي الأول حول دور الدين والأسرة في وقاية الشباب من تعاطي المخدرات بالكويت، ١٦–١٨مارس ١٩٩٨.

دسوقي، راوية (١٩٩٥أ). تقدير الذات وعلاقته بكل من القلق والاكتئاب لدى متعاطي الحشيش – **مجلة علم النفس**، القاهرة، (٣٢)، ٤٥–٦٤.

سويف، مصطفي (١٩٩٦) المخدرات والمجتمع: نظرة تكاملية. **سلسلة عالم المعرفة**، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، (٢٠٥)، ١٣–٦٨.

الشطي، تغريد سليمان (٢٠٠٤). **الصداع التوتري والشقيقة وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، كلية الدراسات العليا، قسم علم النفس.

الشناوي، محمد محروس وعبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٤). **المساندة الاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

عبد الرزاق، عماد (١٩٩٨). المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط في العلاقة بين المعاناة الاقتصادية والخلافات الزوجية. **مجلة دراسات نفسية**، القاهر، (٨)، ١٣ –٣٩

عبدالخالق، أحمد محمد (١٩٨٧). **الأبعاد الأساسية للشخصية**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

عبدالخالق، أحمد محمد والنيال، مايسة (١٩٩١). بناء مقياس قلق الأطفال وعلاقته ببعدي الانبساط والعصابية. **مجلة علم النفس**، ١٨ ص ٢٨ – ٤٥.

عبداللطيف، حسن وحمادة، لولوة (١٩٩٨) التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعدى الشخصية الانبساطية والعصابية، **مجلة العلوم الاجتماعية** ، **٢٦**(١)، ٨٣ – ١٠٤

العتيبي، بدرية سعود (٢٠٠٦). السلوك العدواني وعلاقته بوجهة الضبط لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، كلية الدراسات العليا، قسم علم النفس.

عسكر، عبدالله (١٩٩٨). **اضطرابات الشخصية وعلاقتها بالإدمان واختيار مادة التعاطي، دراسية مقارنة لمتعاطي المسكرات والهيروين والمنشطات والحشيش**. مقدمة في المؤتمر العالمي الأول حول دور الدين والأسرة في وقاية الشباب من تعاطي المخدرات. دولة الكويت ١٦–١٨ مارس.

علي، علي عبدالسلام (٢٠٠٥). المساندة الاجتماعية (ط١). القاهرة: مكتبة النهضة العربية.

عياد، فاطمة سلامة والمشعان، عويد سلطان (٢٠٠٣). تقدير الذات والاكتئاب لدى ذوي التعاطي المتعدد. **مجلة العلوم الاجتماعية، ٣٤**(٣١)، ٦٣٨-٦٥٨.

القطان، منيرة صالح (٢٠٠١). **تقدير الذات والقلق والاكتئاب لدي المعتمدين على المواد النفسية المتعددة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الكويت، كلية الدراسات العليا، قسم علم النفس.

المحمود، شيماء يوسف (٢٠٠٦). **بعض أنماط السلوك الصحي وعلاقتها بفعالية الذات وتقدير الذات والاكتئاب لدى عينة من طلاب جامعة الكويت**، كلية الدراسات العليا، قسم علم النفس، الكويت.

محمود، ماجدة حسين (٢٠٠٩). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالضغوط النفسية والقلق لدى مريضات سرطان الثدي، **مجلة دراسات نفسية**، مصر، (١٩)، ٢٦١ – ٣١١ .

مختار، أمينة محمد (١٩٩٤). العلاقة بين المساندة الاجتماعية والعصابية لدى المراهقين. **مجلة البحوث التربوية والنفسية بكلية التربية**، جامعة المنوفية، (١٠)، ١١٥-١٤٤.

المشاقبة، محمد أحمد (٢٠٠٧). **الإدمان على المخدرات، الإرشاد والعلاج النفسي**. عمان: دار الشروق.

المشعان، عويد سلطان (١٩٩٥). دراسة الفروق بين المراهقين والشباب من الكويتيين في الاكتئاب. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٠**(٧)، ١٢٧-١٤٨.

المشعان، عويد سلطان، وعبدالستار، رمضان أحمد (٢٠٠٦). إدمان المخدرات وعلاقته بعدد من الوظائف العقلية وبعض سمات الشخصية. **مجلة البحوث**، كلية الآداب، جامعة المنوفية، (٦٤)، ١٤١ – ١٨٥.

Abdel-khlek, A. M. (2009). Construction and dvalidation of the factorial arabic neuroticim scale. **Psychological Report,** (105), 443-446.

American psychiatric Association (2000). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders.** DSM-IV-TR (4th ed.). Washingtion, DC: Author.

Breham, S. (1990). **Social Psychology.** Houghton Mifflin Company: Boston.

Chen, C. (2006). Social support, spiritual program, and addition recovery. **International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 50,** 306-323.

Conner, D. (2002). Aggression and antisocial behavior in children and adolescents. **research and treatment.** New York: The Guilford Press.

Cutrona, C. (1990). Stress and social support in search of optimal matching. **Journal of Social & Clinical Psychology, 9**(1), 3-14.

Dabson, P. (2000). An Investigation into the Relationship between Neuroticism, Extraversion and cognitive test Performance in selection, **International Journal of selection & assessment, 8**(3), 11-99.

Drake, S. & Ross, J. (1997). Polypro dependence and psychiatric comorbidity among heroin injections. **Drug and Alcohol Dependence, 48**(2),135-141.

English & English, (1958). **A compregensive Dictionary of Psychology and Psychoanalytical.** Terme Longmans: Oxford.

Eysenck. H. & Eysenck. S (1959). **Personality structures cteres and Measurement.** Routeledge and Kagan Pauls: London

Fernandez, M. (2004). Personality disorders and drop-outs in addictions: Client outcomes from a therapeutic community. **International Journal of Clinical and Health Psychology/Revista, 4**(2), 271-283.

Ford, J. (2009). Nonmedical prescription drug use among adolescents the influence of bond to family and school. **Youth and society, 40**(3), 336-352.

Helm, H. (2005). Gender differences in strength of sanctions from peers, family and school on adolescent aggressive behavior: an examination of casual structural model of primary socialization influences. **Proquest Dissertation and Theses,** Section 0131, (ph. D. Dissertation) US: The University of Mississippi, p (0319): 119 pages.

Kieth, P. (2001). Support From Other & Efficacy of volunteer Ombudsmen In Long Term Care Facilities, **Intermational, Journal of Aging & Human Development, 52**(4), 297-310.

Knussen, J. (1999). Neuroticism and Work – related stress in a sample of health care Workers, **Psychology & health, 14**(5), 897-911.

McGee, R., Williams, S., Poulton, R. & Moffitt, T. (2000). A longitudinal study of cannabis use and mental health from. adolescence to early adulthood. **Addiction, 95**(4), 491-503.

Merith, C. (2002). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with ld, **Journal of Leasning Disabilities, 34**(4), 352-359.

O'Brien, W. L., jia, J., Dong, Q-Y. & Callcott, T. A. (1992). Temperature dependence of electronic transitions in MgO, α-Al2O3, and α-SiO2: Final-state effects on phonon coupling. **Psychical Preview B, 45**(7), 3882-3885.

O'Leary, T.A., Rohsenow, D. J. & Martin, R. (2000). The relationship between anxiety Levels and outcome of coaine abuse treatment. **American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 26**(2), 179-194.

Odgers, P. Houghton, S. Douglas, G. (1996). **The prevaience and frequency of drug graduates school of use among Western Australian Metropolitan high School Student education.** University. of Western Australia: Nedlands.

Orzeck T. & Rokach, A. (2004). Men who abuse drugs and experience of lonesliness. **European Psychologist,** (9), 163-169.

Oxford, J. (1994). **Community Psychology: theory & Practice.** John Wiley & sons Ltd. P: New York.

Perkins, D. (2004). Effect of parenting, emotional intelligence, hostile attributional bias and peer status on problem behavior. **Dissertation Abstracts International,** Section B: The Sciences and Engineering. **64**(11-B), 5819.

Robbins, N. (2004). Relationships between future orientation, impulsive sensation seeking, and risk behavior among adjudicated adolescents. **Journal of Adolescent Research, 19**(4), Jul 2004, 428-445.

Rockihll, M., Steop, V, McCauley, E. & Kation, J. (2008). Social competence and social support as mediators between comorbid depressive and conduct problems and functional outcomes in middle school children. **Journal of Adolescence, 32**(3), 535-553.

Salmon. M (2000). women perception of social support provider in an outpatient drug treatment program, **Journal of Substance Abuse Treatment, 19**(3), 239-246

Smith , E.R. & Mackie, D.M. (1995). **Social Psychology Worth Publishers.** Inc: New York.

Smith, D. (2006). The relationship between emotional shildhood maltreatment and bullying. **Proquest Dissertation and Theses,** Section 0146, (ph. D. Dissertation). US: New York University. p(0452): 118 pages,

Stephens, R., Roffman, R. & Simpson, E. (1994). Treating adult marijuana dependence: A test of the relapse prevention model. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 62**(1), 92-99.

Turner, J., Frankel. B. & Levin, D. (1983). Social support: conceptualization, measurement and implications for mental health. **Research in Community and Mental Health,** (3), 67-111.

Zimmer M., Geiger, T., & Crick, N. (2005). Relational and physical aggression, prosaic behavior and peer relations: geneder moderation and bidirectional associations. **Journal of Early Adolescence, 25**(4), 421 – 452.

مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس

د. أحمد حمد الربعاني
قسم المناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

د. محمد سرحان المخلافي
قسم المناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس

د. أحمد حمد الربعاني
قسم المناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

د. محمد سرحان المخلافي
قسم المناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وقد استخدم مقياس للوعي الاقتصادي تضمن مكونين: المكون المعرفي وتضمن (٤) محاور: الموارد الاقتصادية، والاستثمار، ونظام السوق، والتكتلات الاقتصادية، والمكون الوجداني (الاتجاهات) والذي تضمن (٦) محاور: الإعلام الاقتصادي، والاستثمارات العالمية، والاستهلاك، وقطاع العمل، والاقتصاد والفقر، والاقتصاد والبيئة. وتم التأكد من صدق المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ. والذي بلغ (٨٤,٨). وطبقت الدراسة على جميع طلبة الدراسات الاجتماعية في مستوى البكالوريوس والماجستير للسنة الدراسية (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، والبالغ عددهم (٦١) طالباً وطالبة في البكالوريوس، و(٣٠) طالباً وطالبة في الماجستير، إلا أن المسترد منها بلغ عدده (٨٩) استبانة مثلت عينة الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلاب، وإلى وجود اختلافات في مستوى الوعي الاقتصادي تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمستوى التعليمي. وأوصت الدراسة بضرورة تنمية البنية المعرفية المتعلقة بالموضوعات الاقتصادية في مضامين برنامج الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: الدراسات الاجتماعية، الطلاب المعلمين، الوعي الاقتصادي.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٥/٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٩/٢٠م

Sultan Qaboos University Social Studies Student Teachers' Level of Economic Awareness

Dr. Ahmad H. Al-Rabaani
College of Education
Sultan Qaboos University

Dr. Mohamed S. Al-Mikhlafi
College of Education
Sultan Qaboos University

Abstract

The study aimed at investigating the SQU College of Education social studies students' level of economic awareness. A measure of economic awareness was utilized for the purpose of the study. This measure consisted of two components: a knowledge component and an affective one. The knowledge component consisted of four dimensions. These were economic resources, investment, marketing system, and economic blocs. The affective domain focusing on attitudes consisted of six dimensions: economic media, global investments, labor sector, economy and poverty and economy and the environment. The measure was validated by submitting it to a group of jury members and its reliability was established. The measure was administered to all BA and MA students of social studies in the academic year (2008/ 2009): (61) male and female BA students and (30) male and female MA students. Only (84) responses were returned. These constituted the sample of the study. The level of economic awareness of those students was found to be low. There were statistically significant differences in the level of economic awareness that could be attributed to gender, students' major and their educational level. One of the recommendations of the study was the need to develop the knowledge structure related to economic topics in the content of social studies curriculum.

Key words: social studies, students teacher, economic awareness.

مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس

د. أحمد حمد الربعاني
قسم المناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

د. محمد سرحان المخلافي
قسم المناهج وطرق تدريس دراسات اجتماعية
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

المقدمة

يحظى الاقتصاد باهتمام بارز في عالمنا المعاصر، من قبل الحكومات والمؤسسات الاقتصادية والأفراد لأنه المحرك الرئيس للتنمية، وأهم مقوم أساسي للحياة. ويزيد الاقتصاد أهمية ما يشهده العالم في السنوات الأخيرة من طفرات اقتصادية، انعكست سلباً على الواقع المعيشي لملايين الأفراد، من خلال ارتفاع الأسعار، والتضخم الذي أدى بدوره إلى تحويل ملايين الأشخاص من الطبقة المتوسطة إلى الفقيرة، ومن الطبقة الفقيرة إلى ما تحت خط الفقر، وأدى ذلك إلى حدوث ردة فعل عنيفة في بعض الأحيان لدى شرائح المجتمع المختلفة تمثلت في المظاهرات والاعتصامات التي أظهرت معاناة الأفراد للتعايش مع الأوضاع الاقتصادية المتغيرة، وقد شملت هذه المظاهرات مناطق مختلفة من العالم كما أوردت جريدة الشرق الأوسط في دراسة سوليفان (٢٠٠٨) ما دفع بالحكومات للبحث عن حلول تمثلت بعضها في رفع الرواتب، وبعضها في دعم بعض المنتجات، وكذلك تشجيع الأفراد على الترشيد في الإنفاق من خلال تغير الأنماط الاستهلاكية.

ويشير والستد و ريبك (Walstad & Rebeck, 2001) إلى أن القضايا الاقتصادية تحظى باهتمام الشارع الأمريكي وتعد عاملاً مؤثراً في العمليات الانتخابية نظراً لحرص الأفراد على توجيه راسمي السياسات لمراعاة حقوقهم الاقتصادية. ولذلك يعد إكساب الأفراد للمعرفة الاقتصادية ذا أهمية بالغة باعتبارها مفتاح المستقبل كما يرى كابلين (Cappellin, 2007). وهي مهمة لأنها تحدد قوة وتميز المنافسة والخسارة (Nonaka, 1996)، ويعدها مالهوترا (Malhotra, 2003) عنصراً أساسياً في النمو الاقتصادي، والمنافسة، وفي التنمية البشرية، وجودة الحياة الإنسانية. ويبين دافنبوت وبروساك (Davenport & Prusak, 1998) أن المعرفة الاقتصادية مهمة لنجاح المنظمات والمؤسسات، في نظام العولمة، والتغير السريع، والمنافسة في الأسواق العالمية لمستهلكين يتزايدون بشكل سريع، و في تحقيق التنمية المستدامة للمؤسسات، و تمكنها من توفير بيئة اقتصادية متميزة.

ومن منطلق أهمية المعرفة الاقتصادية، بدأ الاهتمام بتنمية الوعي الاقتصادي باعتباره المدخل الرئيس، لإعداد أجيال قادرة على التعامل الواعي مع الواقع الاقتصادي، والمشاركة بفعالية في القرارات الاقتصادية؛ إذ إنه من أساسيات الأمور، حسب رأي هاتشنج (Hutchings,- Lamberth & Turpie, 2002) تمكين أفراد المجتمع من التعامل مع المواقف الاقتصادية اليومية، كالكسب، والاستهلاك، ،والاقتراض، والتوفير، في عالم يتجه نحو التعقيد الاقتصادي، فالشخص العادي في أوروبا يحتاج لفهم معدلات الفائدة، والقروض، والأرصدة، وبطاقة الائتمان، والأسهم، والدعم الرسمي والخاص، وأن الأفراد الذين يفشلون في فهم ذلك سيجدون أنفسهم غير مستفيدين اقتصادياً.

وتعد التربية إحدى الأدوات الرئيسة في تحقيق الوعي الاقتصادي من خلال التربية الاقتصادية التي تعنى بتنشئة أفراد واعين للظروف الاقتصادية وتبعاتها. ويشير لافلن (Laughlin, 1983) إلى أن أهمية التربية الاقتصادية تكمن في ربطها الأفراد بالبيئة ،وما تشهده من تغييرات في الأدوات، والعمل، والموارد، ورأس المال، والعرض والطلب، والنمو السكاني، وما يرتبط به من مفاهيم اقتصادية كالبطالة، والتضخم، والإنتاج والاستهلاك. وهذه المفاهيم مهمة كما يرى سافج وسافج (Savage & Savage, 1993) باعتبارها مدخلاً لفهم الاقتصاد حيث تساعد الأفراد على توجيه سلوكهم الاقتصادي في حياتهم اليومية؛ وهذا ما أكد عليه باير (Byers, 1999) الذي يرى أن المعرفة الاقتصادية، تعد ورقة النجاح في هذا العالم المتغير بشكل سريع، و يعتمد عليها وعلى درجة الاستفادة منها باعتبارها أغلى الممتلكات، وأكثرها تميزا. ولذلك فإن الثورة الاقتصادية تتطلب الاستثمار في رأس المال البشري، والمهارات والتعليم والتربية؛ وبالتالي فإن بناء المعرفة يقود الاقتصاد الحديث، وهذا ما أظهرته نتائج دراسة أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (OECD, 2003) حيث أشارت إلى أن نوعية مهارات العاملين ومعلوماتهم، كان لها تأثيرٌفاعلٌ في التطور الاقتصادي، والاجتماعي في الدول المتقدمة مثل استراليا.

ويرى كل من تشنج، وتشنج وتاونسد (Cheng, 1999; Townsend, 2000) وجود حاجة ملحة للإصلاح التربوي في مجال الاقتصاد، وتنمية الوعي الاقتصادي بعد الأزمة التي عصفت بدول شرق آسيا في العام (١٩٩٧)، من أجل إعداد أجيال قادرة على الاستثمار الاقتصادي بفاعلية. وهذا ما طرحه تقرير اللجنة التربوية في الولايات المتحدة (Education Commission, 2000) من تساؤلات حول مدى ملاءمة التربية الحالية، في ظل النمو الاقتصادي في الألفية الجديدة، وبالتالي على التربية أن تغير نفسها لإعداد أجيال تملك وعياً اقتصاديًا.

ومن أجل تحقيق التربية الاقتصادية لأهدافها اقترح بانزاك (Banaszak, 1992) موضوعات عدة رئيسة، ينبغي تدريسها في التربية الاقتصادية لتنمية الوعي الاقتصادي وهي: (١) الندرة وتعني عدم التوازن بين الموارد المتاحة من جهة، والطلب على الموارد من جهة ثانية؛ وذلك لأننا نعيش في عالم محدود الموارد، وبالتالي لابد من تعويد الأفراد على اختيارات من البدائل، (٢) مصادر الإنتاج وتشمل كل الأشياء التي تؤدي إلى تصنيع منتجات وخدمات، وتشمل: الموارد البشرية، والطبيعة، والموارد المالية، (٣) النظام الاقتصادي ويشمل كيفية تنظيم الإنتاج، التقليدي، ونظام السوق، والنظام السلطوي ماذا سينتج؟ وكيف سينتج؟ وكيف سيوزع؟ (٤) التبادل، ويشمل تبادل الموارد والمنتجات والخدمات، (٥) الحوافز الاقتصادية، التي تؤثر في السلوك الإنساني من خلال تقديم الجوائز والتي تساعد على زيادة الطلب على المنتجات والخدمات، (٦) الأسواق، ويقصد بها العمليات التي يتم فيها اتخاذ القرارات للإجابة عن الأسئلة المتعقلة بالنقاط السابقة، (٧) إدارة الاقتصاد، والذي يشمل تعزيز الاقتصاد الحر، وفعالية الاقتصاد، والعدالة الاقتصادية، والأمن الاقتصادي، والتوظيف، والنمو الاقتصادي، واستقرار الأسعار.

أما المجلس الوطني للتربية الاقتصادية (NCEE) في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد طرح (٢٠) معياراً للوعي الاقتصادي ضمن التربية الاقتصادية في المستويات التعليمية المختلفة في المدارس الأمريكية وهي: (١) الندرة، (٢) السعر والفائدة الهامشية، ويقصد به مقارنة القيمة المضافة مع الفوائد المضافة، (٣) تحديد مكان توزيع الخدمات والمنتجات، (٤) دور الحوافز، (٥) المكاسب التجارية، (٦) التخصص في تجارة ما أو التفرد التجاري، (٧) السوق والأسعار والكمية المحددة، (٨) دور الأسعار في نظام السوق، (٩) دور المنافسة، (١٠) دور المؤسسات الاقتصادية، (١١) دور الأموال، (١٢) دور معدل الفائدة، (١٣) دور الموارد في تحديد الدخل، (١٤) الفوائد أو المكاسب للمتعهدين، (١٥) النمو في الجوانب المختلفة للإنتاج والتسويق، (١٦) دور الحكومة، (١٧) استخدام الأسعار والفوائد لتحليل برامج الحكومة، (١٨) الاقتصاد العام ويشمل مستويات الدخل، التوظيف، الأسعار وتحديدها، الإنفاق والإنتاج، (١٩) البطالة والتضخم، (٢٠) السياسية المالية والعمالية في الدولة. المشار إليه في (Saunders, Bach, Caulderwood & Hansen, 1993)

واهتم فريق آخر، بتوعية الطلاب بأهم المشكلات الاقتصادية، وهي الندرة أو ندرة الموارد، والتي تواجه المجتمعات الغنية والفقيرة كافة، وبالتالي كيف يمكن استخدام تلك الموارد المحدودة الاستخدام الأمثل لسد الاحتياجات الإنسانية. (Day & Ballard, 1996) بينما اهتم بيرنر (Brenner, 1999) بفكرة توعية الطلاب بالتعقيدات الاقتصادية، من خلال

توعيتهم بتأثيرها في جوانب حياتهم المختلفة، وتوعيتهم بكيفية كسب العيش ،ومقدار الكسب، والوفرة، والكلفة، ونوعية المنتجات التي نشتريها، وكيف نستثمر لمستقبلنا.

ومن منطلق أهمية التربية الاقتصادية يرى سوبر وولستد (Soper & Walstad, 1991) أن تنمية الوعي الاقتصادي، يمكن أن يبدأ من المراحل الابتدائية والمتوسطة ،ففي دراستهما التي طبقت على الطلاب في المرحلة المتوسطة والابتدائية، تبين أن الطلاب يمكنهم تعلم الاقتصاد، وقد أظهروا فهمًا واسع المدى لأساسيات الاقتصاد ،و مفهوم الاقتصاديات الصغيرة ،وبعض المعلومات عن الاقتصاديات الضخمة، والاقتصاديات الدولية. ولذلك أوصت دراستهما، بإمكانية البدء في تدريس التربية الاقتصادية حتى في الصفوف ما قبل المدرسة، وعلى المعلمين تكريس الجهود لتغيير الثقافة الاقتصادية لدى طلابهم وعلى واضعي المناهج التأكيد على الجانب الاقتصادي في معايير مناهج الدراسات الاجتماعية. ويتفق مع سوبر وولستد الباحث فيجان (Fagan, 2007) والذي أشار إلى أن الوعي الاقتصادي يمكن تعزيزه في المراحل الابتدائية والثانوية ضمن المناهج المختلفة، فمثلاً يمكن طرح النقود واستخداماتها ضمن مقرر الرياضيات، والتعامل مع المصروفات الشخصية ضمن الاجتماعيات، والقضايا المتعلقة بإدارة الاقتصاد من خلال مقررات التربية البيئية.

ويرى داي وآخرون (Day, Foltz, Heyse, Marksbary, Sturgeon & Reed, 1997) أن تنمية الوعي الاقتصادي، ينبغي أن يوضع في الحسبان، من خلال إدماج المعلومات الاقتصادية، في المقررات الدراسية كافة، في المدارس من أجل إعداد أجيال مدركة للاقتصاد العالمي حولهم. ويرى جست وكاربنتر (Just & Carpenter, 1987) ضرورة الاهتمام بالقراءات الواسعة التي تساعد التلاميذ على اكتساب العديد من المفاهيم.

ونظراً للاهتمام البالغ بقضايا الاقتصاد، فقد تم إدخال التربية الاقتصادية ضمن المقررات الدراسية، وأصبحت هناك حاجة – كما يرى هوسين وبوستليثويت (Husen & Postlethwait, 1985) لمعرفة فاعلية التربية الاقتصادية في تنمية الوعي الاقتصادي، في ظل قلة الدراسات التي اهتمت بهذا المجال. إذ يفترض أنه كلما زاد الاهتمام بالجانب الاقتصادي والتجاري في سياسة الدول، يتزايد الاهتمام بها في المناهج الدراسية، وذلك من أجل إعداد عمالة مؤهلة ومزودة بالمهارات الاقتصادية وهذا يتطلب معرفة مدى إسهام التربية الاقتصادية في هذا المجال. وهذا الافتراض قد يكون مرده شعور الاقتصاديين بأن المعلومات الاقتصادية التي تقدم للطلاب ضمن المقررات، لا تسهم في تنمية الوعي الاقتصادي (Gleason & van Scyoc, 1995; Hansen, Salemi & Siegfried, 2002; Rader, 1996; Zimmerman, 2004) ؛ وذلك لكونها غير موجهة بشكل كاف، لتنمية الوعي الاقتصادي، ففي دراسة

أجراها جيلسون وفان سكيوك (Gleason & van Scyoc, 1995) طبقت على البالغين، وطلاب المدارس الثانوية، أجاب (٥٣٪) من البالغين عن الأسئلة بشكل صحيح، و (٤٣٪) فقط من الطلاب أجابوا إجابات صحيحة، و أجرت مجلة بارادي (Parade Magazine, 1999) الواردة في (Brenner, 1999) اختبارا وطنياً في الوعي الاقتصادي، طبق على (١,٠١٠)من البالغين، و (١,٠٨٥) من طلاب المدارس، أظهرت حصول (٤٩٪) من البالغين على (F) ، و (٦٪) (A)، أما بالنسبة لطلاب المدارس فقد حصل (٦٦٪) على (F)، و (٣٪) فقط على (A)، وهذا من وجهة نظر برنر (Brenner, 1999) ليس غريباً، عندما يعرف أن الأمريكيين يدرسون القليل في هذا الجانب.

ويرى هانسن (Hansen et al, 2002) أن الاهتمام بالوعي الاقتصادي للطلاب في المرحلة الثانوية ضروريٌّ لتطوير وعيهم الاقتصادي نظراً لما يعانوه من ضعف في هذا الجانب. إذ تشير نتائج دراسة أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية إلى أن (٦٤٪) من المواطنين، و (٧٩٪) من طلاب الكلية، عرفوا الإجابة عن سؤال: «من يحدد أسعار أغلب المنتجات في سوق تنافسي: هل هي الحكومة، أم الشركات، أم العرض والطلب» (Walstad & Larsen, 1992). كما أشارت نتائج دراسة هاريس (Harris & Associates, 1999) إلى أن واحداً من بين ثلاثة، يعرف أن الأفراد الذين يقترضون الأموال بأسعار فائدة ثابتة هم على الأغلب المستفيدون من التضخم.

وقد اهتم عدد من الدراسات ذات العلاقة بتأثير متغير النوع على الوعي الاقتصادي، فقد أظهرت نتائجها تفوق الذكور على الإناث في الوعي الاقتصادي (Watts & Lynch, 1989; Gohmann & Spector, 1989; Heath, 1989; Soper & Walstad, 1987; Walstad & Soper, 1989; Tay, 1994; Bousiou, 2006) وقد فسرت الدراسات هذه الاختلاف، بالنظرة الاجتماعية للذكور باعتبارهم أكثر اهتمامًا بالمسؤولية الاقتصادية للأسرة، وقلة تشجيع الإناث لدراسة التخصصات العلمية، والاقتصادية، وعزاها بعضهم إلى عامل النضج عند الذكور، والاختلافات الجسدية مثل الدماغ الأيمن والأيسر والذي يؤثر في أداء الطلاب، فالبنات يتفوقن في المهارات اللفظية، بينما الذكور ينضجون لاحقاً ويمتلكون بشكل أفضل المهارات التي ترتبط بالمبادئ الاقتصادية (Anderson, Benjamin & Fuss, 1994; Williams, Wardauer &. Duggal, 1987).

بينما أظهرت نتائج دراسات أخرى عدم وجود اختلافات بين الذكور والإناث(Davison & Kildgore, 1971; MacDowell, Senn & Soper, 1977; Hann, 1982; Watts 1987;).

ونستنتج مما سبق وجود حاجة ماسة لتنمية الوعي الاقتصادي بشكل عام وفي البلاد العربية بشكل خاص في ظل ما أشارت إليه نتائج الدراسات، فقد كشفت دراسة البجيري (١٩٩٠) عن تدني مستوى الوعي الاقتصادي بمشكلة التضخم بصفة خاصة لدى معلمي التعليم العام، بمنطقة سوهاج في جمهورية مصر العربية، على الرغم من خطورة هذه المشكلة. وكذلك أظهرت نتائج دراسة هندي (١٩٩٨) أن مستوى الوعي الاقتصادي، لدى طلبة كليات المعلمين في بعض المحافظات الجنوبية من المملكة العربية السعودية كان ضعيفاً جداً، وأن العديد من العادات والتقاليد، ما تزال تؤثر في سلوكات الناس، فيما يتصل بأساليب الادخار، والاستهلاك، والإنفاق البذخي.

ومن خلال نتائج البحوث التي تم عرضها في الجزء السابق من هذا البحث يلاحظ وجود ضعف في مستوى الوعي الاقتصادي الأمر الذي يبرر إجراء مزيد من الدراسات والبحوث حول هذا الموضوع، وبخاصة في سلطنة عمان نظراً لحداثة طرح الموضوع نسبيًا في السلطنة. وكذلك من الجيد تعرف واقع الوعي الاقتصادي في السلطنة، التي تعد من الدول النامية، ومقارنتها بالوعي الاقتصادي في الدول الصناعية. بالإضافة إلى ما أبرزته نتائج البحوث حول تباين النتائج بين الذكور والإناث في مجال الوعي الاقتصادي، الذي يتطلب مزيداً من الدراسات. ومن منطلق أهمية الوعي الاقتصادي، كما يشير الأدب التربوي في هذا المجال وضرورة إيجاد مواطن واع اقتصاديًا، وفي ضوء نتائج البحوث، يأتي هذا البحث لتعرف مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

مشكلة الدراسة

يعد الوعي الاقتصادي من متطلبات الحياة المعاصرة نظراً لما يلعبه الاقتصاد من دور مباشر، وغير مباشر على مستوى الدول، والأفراد، وأصبحت الموضوعات الاقتصادية جزءاً من ثقافة القرن الحادي والعشرين، و يفترض أن تسهم فيها العديد من المؤسسات التربوية، كالبيت والمدرسة، والجامعة، ويأتي هذا البحث لتعرف مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى :

- الكشف عن مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

- الكشف عن مدى تأثر مستوى الوعي الاقتصادي للطلاب بمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى التعليمي.

أسئلة الدراسة

- ما مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟
- هل يختلف مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلبة باختلاف الجنس، والتخصص والمستوى التعليمي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من كونها:

- تقدم معلومات للقائمين على برنامج الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس حول مستوى مخرجات البرنامج في مجال الوعي الاقتصادي.
- تقدم معلومات للجهات المستفيدة من المخرجات حول نوعية البرامج التدريبية التي يحتاجها هؤلاء الطلاب المعلمون عند التحاقهم بالعمل في الميدان التربوي.
- يستمد البحث جانبًا من أهميته من أهمية الموضوع الذي يحظى باهتمام دولي وإقليمي ومحلي.
- تثري الأدب التربوي في مجال الوعي الاقتصادي في ضوء عدم وجود بحوث ودراسات في هذا الموضوع بسلطنة عمان، على حد علم الباحثين.

محددات الدراسة

طلبة بكالوريوس والماجستير بتخصص الدراسات بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس، السنة (٢٠٠٨/٢٠٠٩).

الحدود المكانية: جامعة السلطان قابوس – كلية التربية.

الحدود الموضوعية: اقتصر قياس الوعي الاقتصادي على قياس المكون المعرفي والوجداني.

مصطلحات الدراسة

الوعي الاقتصادي: هو محصلة استجابات الطلاب كما يقيسها مقياس الوعي الاقتصادي والمتمثلة في مستوى معرفتهم بالمعلومات الاقتصادية واتجاهاتهم نحو المجالات الاقتصادية المختلفة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج الوصفي الذي يعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع وجمع البيانات عنها من الميدان ثم تصنيفها وتحليلها واستخراج النتائج منها.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع البحث من جميع الطلاب والطالبات في الفصل الدراسي الأخير، للعام (٢٠٠٨/٢٠٠٩)، والبالغ عددهم (٦١) طالباً وطالبة في البكالوريوس، و (٣٠) طالباً وطالبة في الماجستير، وقد تم توزيع الاستبيانات على جميع أفراد مجتمع الدراسة، إلا أن المسترد منها بلغ عددها (٨٩) استبانة مثلت عينة البحث أي ما نسبته (٩٧٪) من مجتمع البحث، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول رقم (١)
توزيع عينة البحث وفقاً للمستوى التعليمي والجنس والتخصص

المتغيرات المستقلة	مستوى المتغيرات	العدد	المجموع
المستوى التعليمي	بكالوريوس	٥٩	٨٩
	ماجستير	٣٠	
الجنس	ذكور	٣١	٨٩
	إناث	٥٨	
التخصص	جغرافيا – تاريخ	٤١	٨٩
	تاريخ – جغرافيا	٤٨	

أداة الدراسة

جمعت البيانات من خلال مقياس للوعي الاقتصادي، تم بناؤه في ضوء البحوث في مجال الوعي الاقتصادي، (Walstad & Larsen, 1992; Harris, 1999; Bousiou, 2006) وقد تألف المقياس من (٧٢) فقرة توزعت على مكونين :الأول (المعرفي) وتضمن أربعة محاور؛ والآخر (الوجداني) وتضمن ستة محاور كما يوضح الجدول رقم (٢) الأتي:

الجدول رقم (٢)
مكونات مقياس الوعي الاقتصادي

المكون	المحاور	عدد الأسئلة / الفقرات*	المجموع
المعرفي	الموارد الاقتصادية	٥	٣٣
	الاستثمار	٦	
	نظام السوق	٩	
	التكتلات الاقتصادية	٦	
الوجداني (اتجاهات)	الاهتمام بالإعلام الاقتصادي	٧	٣٩
	الاستثمارات العالمية	١٠	
	الإنفاق الاستهلاكي	١٢	
	قطاع العمل	٧	
	الاقتصاد والفقر	٥	
	الاقتصاد والبيئة	٥	
المجموع			٧٢

*المكون المعرفي تم قياسه باختبار صح وخطاء، بينما تم قياس المكون الوجداني بمقياس خماسي للاتجاهات.

صدق الأداة وثباتها

وللتأكد من صدق المقياس، تم عرضه على عدد من المحكمين في كلية التربية، وكلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، لإبداء الرأي في مضمونه، وشموليته، وتوافق الأسئلة والفقرات مع المحاور، وكذلك وضوح الأسئلة والفقرات. وقد تم تعديل بعض عناصر المقياس في ضوء مقترحات المحكمين. كما تم التأكد من ثبات الأداة من خلال تطبيق الأداة على عينة من طلبة السنة الثالثة مكونة من (٣٠) طالب وطالبة، وتم استخدام اختبار ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات. كما يوضح الجدول رقم (٣) الآتي:

الجدول رقم (٣)
ثبات مقياس الوعي الاقتصادي

المكون	المحاور	درجة الثبات
المعرفي	الموارد الاقتصادية	٨٢
	الاستثمار	٨٠
	نظام السوق	٨٧
	التكتلات الاقتصادية	٨٦
الوجداني (الاتجاهات)	الاهتمام بالإعلام الاقتصادي	٨٦
	الاستثمارات العالمية	٨٣
	الإنفاق الاستهلاكي	٨٥
	قطاع العمل	٨٦
	الاقتصاد والفقر	٨٤
	الاقتصاد والبيئة	٨٩
الثبات العام		٨٤,٨

الأساليب الإحصائية

- تم استخدام النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول وذلك لتوحيد المقاييس نظراً لاستخدام اختبار (صح، خطاء) لقياس المكون المعرفي، ومقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي لقياس الاتجاهات في المكون الوجداني.
- تم استخدام اختبار (ت) لفحص متغير الجنس، والتخصص، و المستوى التعليمي.
- اعتمدت درجة (٦٠٪) كمحك لمستوى الوعي للمكون المعرفي، وقد اعتمد في ذلك على نظام التقديرات في الجامعة كالآتي : ٦٠ – اقل ٦٩,٩٩ (مقبول)، ٧٠– ٧٩,٩٩ (جيد)، ٨٠– ٨٩,٩٩ (جيد جدا)، ٩٠– ١٠٠ ممتاز.

الجدول رقم (٤)
دلالات المتوسطات الحسابية للمكون المعرفي والوجداني وفقا لتدرج مستوى الوعي الاقتصادي

التدرج للمقياسين المعرفي والوجداني والعام				المستوى العام للوعي
التدرج الوصفي		التدرج الحسابي		
المكون الوجداني	المتوسط الحسابي		النسبة المئوية للمتوسط الحسابي العام	
إيجابي مرتفع جدًا	٤,٥- ٥	مرتفع جدًا	٩٠ – ١٠٠	مرتفع جدًا
إيجابي مرتفع	٣,٥ – ٤,٤٩	مرتفع	٨٠- ٨٩,٩	مرتفع
محايد	٢,٥ – ٣,٤٩	متوسط	٧٠ – ٧٩,٩	متوسط
سلبي	١,٥ – ٢,٤٩	منخفض	٦٠ – ٦٩,٩	منخفض
سلبي جدا	١ – ١,٤٩	منخفض جدًا	أقل من ٦٠	منخفض جدًا

عرض نتائج الدراسة

أولاً: نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على: «ما مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس؟»

للإجابة عن السؤال الأول يوضح الجدول رقم (٥) النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمكونين المعرفي والوجداني والمستوى العام للوعي الاقتصادي.

الجدول رقم (٥)
النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمكونين المعرفي والوجداني والمستوى العام للوعي الاقتصادي

المكون	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
المعرفي	٥٨,٤٢٪	١١,٨٢

تابع الجدول رقم (٥)

المكون	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي*	الانحراف المعياري
الوجداني (الاتجاهات)	٪ ٧٣,٨	٢٧,٦
المستوى العام للوعي	٪٦٦,١١	١٩,٧١

* المتوسط الحسابي محسوب من ١٠٠ للمقياس الخماسي للاتجاهات لتوحيد المتوسطات وذلك لحساب المتوسط العام فقط

تشير النتائج عن السؤال الأول للبحث إلى أن مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلاب كان منخفضاً بنسبة مئوية للمتوسط الحسابي للمستوى العام بلغت (٦٦,١١٪) وهذا الانخفاض مصدره ضعف معلوماتهم الاقتصادية إذ بلغت النسبة المئوية للمكون المعرفي لدى الطلاب (٥٨,٤٢٪) وهي نسبة متدنية تبرز أن مستوى المخرجات في هذا الجانب تعاني من ضعف كبير يتطلب من القائمين على البرنامج العمل على تطويره.بما يؤدي إلى تنمية الوعي الاقتصادي وذلك لأهمية المعرفة الاقتصادية.

ولتعرف المزيد من المعلومات حول نتائج الطلاب في الجوانب المختلفة لكل من المكون المعرفي والوجداني، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المكونين كما توضح الجداول رقم (٦ و ٧).

المكون المعرفي

يوضح الجدول رقم (٦) النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور المكون المعرفي.

الجدول رقم (٦)
النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمكون المعرفي

المحاور	النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري
الموارد الاقتصادية	٦٢,٩٢	١٥,٥٣
الاستثمار	٦١,٧٩	٢٠,٥٩
نظام السوق	٥٧,٦٧	١٤,٥٩
التكتلات الاقتصادية	٥١,٣١	١٨,٦٧
المتوسط العام	٥٨,٤٢	١١,٨٢

تشير النتائج في الجدول رقم (٦) إلى ضعف المعلومات الاقتصادية لدى طلبة الدراسات الاجتماعية إذ إن نسبة معلوماتهم لم تصل الحد الأدنى المعتمد في الجامعة وهو (٦٠٪) مما يعطي مؤشراً على ضرورة التركيز على تنمية معلوماتهم في محاور الموارد الاقتصادية، والاستثمار ونظام السوق والتكتلات الاقتصادية. ويلاحظ وجود تفاوت كبير في مستوى

معرفة الطلاب فقد أظهروا إلماماً كبيراً بموضوعات ندرة رأس المال، وأثره في توظيف التكنولوجيا في المشروعات بنسبة مئوية للمتوسط الحسابي بلغت (٨٣,١٥٪)، وكذلك معلوماتهم بالثروات غير المتجددة (٩٥,٥١٪)، بينما يلاحظ أن مستوى إلمامهم بكيفية التعامل مع ندرة المواد الخام المستخدمة في الصناعة كان متدنياً بدرجة كبيرة جداً (٢٩,٢١٪)، وكذلك مستوى معلوماتهم بالدول التي تستخدم الحبوب في إنتاج الطاقة (٤٠,٤٥٪). أما في المحور الثاني (الاستثمار)، فإن مستوى معلوماتهم بالنسبة للاستفادة الحقيقية من البنك كان متدنياً جداً (٥,٦٢٪)، وكذلك مستوى إلمامهم بتأثير الفوائد البنكية على توجه الأفراد نحو توفير النقود في البنوك (٥٨,٤٣٪)، في المقابل أظهر الطلاب مستوى منخفض حول الاستفادة من إيجارات العقارات (٦٨,٥٤٪)، وكانت معلوماتهم متوسطة حول المكاسب التي تحققها الشركات الوطنية عند منع استيراد منتجات تنتجها تلك الشركات (٧٠,٧٩)، بينما كانت معلوماتهم مرتفعة حول القطاعات التنموية في السلطنة (٨٠,٩٠٪)، والعوامل التي يمكن أن تسهم في تطوير صناعات الحاسوب (٨٦,٥٢٪).

وفي المحور الثالث (نظام السوق)، تشير النتائج إلى ضعف معلومات الطلاب حول نظام السوق رغم امتلاكهم لمعلومات بدرجة مرتفعة حول أثر ارتفاع أسعار اللحوم في نظام التسوق من هذا المنتج (٩٥,٥١٪)، وكذلك انعكاس زيادة الطلب على المنتجات، على ارتفاع أسعار تلك المنتجات (٨٧,٦٤٪)، كما أنهم على وعي بدرجة متوسطة باختيار السلع في ظل ارتفاع الأسعار (٧١,٩١٪)، بينما كان مستوى وعيهم متدنيا حول: اقتصاديات السوق، وحساب الدخل الحقيقي في ظل ارتفاع الأسعار، والعلاقة بين الزيادة في عدد المؤسسات التي تقدم خدمات والأسعار، وأسعار المساكن، والجهات التي تحدد السلع المنتجة إذ تراوحت نسبة الإجابات الصحيحة ما بين (١٦,٨٥٪ – ٥٦,٥٦٪).

وفي المحور الرابع (التكتلات الاقتصادية)، كان مستوى معلومات الطلاب بشأن التكتلات الاقتصادية متدنياً إذ تبين ضعف معلوماتهم حول أسماء المنظمات العالمية (٣٤,٨٣٪) والمجموعات الاقتصادية (٣٤,٨٣٪) وهذه النتائج تظهر وجود حاجة ماسة لمعالجة هذا الضعف لدى الطلاب.

المكون الوجداني

يوضح الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور المكون الوجداني.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمكون الوجداني

المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاهتمام بالإعلام الاقتصادي	٣,٢٩	٠,٨٢١
الاستثمارات العالمية	٣,٣٥	٠,٣٩٠
الإنفاق الاستهلاكي	٣,٤٧	٠,٣٩٧
قطاع العمل	٣,٥٩	٠,٦٢٨
الاقتصاد والفقر	٤,٢٠	٠,٦٥٣
الاقتصاد والبيئة	٤,٢٦	٠,٦٦٠
المتوسط العام	٣,٦٩	٠,٢٧٦

تشير النتائج في الجدول رقم (٧) إلى أن الطلاب يمتلكون اتجاهات إيجابية مرتفعة نحو الموضوعات الاقتصادية، وبخاصة الاقتصاد والبيئة (٤,٢٦)، والاقتصاد والفقر(٤,٢٠)، وقطاع العمل (٣,٥٩)، وبشكل متوسط لموضوعات الاستثمارات العالمية، والإنفاق الاستهلاكي. ولتعرف النتائج التفصيلية لكل محور.

بالنسبة للمحور الأول (محور الإعلام الاقتصادي)، تشير النتائج إلى أن الطلاب مهتمون بدرجة مرتفعة بالإعلام الاقتصادي، فهم مهتمون بمتابعة المشروعات الاستثمارية المطروحة (٤,٢٦)، و بالتطورات الاقتصادية في السلطنة (٣,٧١)، بينما كان اهتمامهم بدرجة متوسطة للأخبار الاقتصادية (٣,٠١)، ومتابعة أسعار البورصة (٢,٧٠)، وقراءات التحليلات الاقتصادية في الصحف (٢,٥٩). أما بالنسبة للمحور الثاني (الاستثمارات العالمية)، فتبين أن الطلاب يعتقدون بدرجة كبيرة بأن أصحاب رؤوس الأموال لا يفكرون إلا بمصالحهم (٤,٣٤). ويعتقدون كذلك بأن السياحة تحقق مكاسب عالية (٤,١٦) إلا أنهم في المقابل يشعرون بالقلق من التأثير السلبي للسياحة على الثقافة المحلية (٣,٥٢)، وبضرورة أن يسعى الإنسان لكسب المال الوفير (٤,١١)، ووجود رغبة قوية لدى الأفراد بتعلم المزيد عن الاقتصاد وكيفية الاستفادة من الفرص الاستثمارية (٤,٠٧). وكذلك وجود اتجاه مرتفع نحو الاستفادة من فوائد الاستثمارات العقارية (٣,٥٠)، في المقابل يشعر الطلاب بدرجة متوسطة من القلق بشأن الانفتاح الاقتصادي مع الدول الكبرى (٢,٩٣).

وتشير نتائج المحور الثالث (الإنفاق الاستهلاكي) إلى امتلاك الطلاب لاتجاهات إيجابية نحو الإنفاق الاستهلاكي وقد عزز ذلك اعتقاد الطلاب بضرورة إدارة الفرد لدخله بشكل جيد (٤,٦١)، وعدم الإسراف في كميات الطعام في المناسبات (٤,٢١)، وضرورة الاستفادة من النقود بشكل أفضل عند الإنفاق (٤,١٧)، وأن تأثير ارتفاع الأسعار يشمل

شرائح المجتمع الاقتصادية كافة (٣,٩٥)، في المقابل اظهر الطلاب اتجاهات غير محبذة بشأن الإنفاق فهم يرغبون في اقتناء سيارات جديدة سنويًا إذا كانت إمكانياتهم المادية تسمح بذلك (٣,٨٥).

كما تشير نتائج المحور الرابع (قطاع العمل) إلى وجود اتجاهات إيجابية عالية نحو العمل من أجل جعل العالم أفضل (٤,٣٧)، وضرورة أن تضمن الدولة دخلاً كافيًا لكل مواطن (٤,٢٩)، وكذلك توفير وظيفة لكل مواطن (٣,٧٩)، كما يشعر الطلاب بقلق كبير حول المستقبل، في ظل ندرة الوظائف (٣,٦٠)، وأظهر الطلاب اهتمامًا كبيرا باختيار التخصصات التي توفر فرص عمل (٣,٩٧).

أما بالنسبة إلى نتائج المحور الخامس (الاقتصاد والفقر)، فتشير إلى أن الطلاب يعتقدون بشكل مرتفع أن الارتفاع في الأسعار والتضخم سيزيد من أعداد الفقراء (٤,٦٨)، وأنه ينبغي اتخاذ إجراءات صارمة ضد من يحتكر السلع (٤,٦٦)، وأن لديهم رغبة شديدة للتبرع للجمعيات الخيرية (٤,٥٧)، وأنه يجب على الحكومة أن تعطي مساعدات للفقراء (٤,٢٩)، في المقابل يعتقد الطلاب أن أصحاب رؤوس الأموال لا يساعدون الناس على تجاوز صعوبات الحياة.

وبالنسبة إلى المحور السادس (الاقتصاد والبيئة)، تشير النتائج إلى اعتقاد الطلاب بضرورة وضع قيود صارمة على الأنشطة الاقتصادية لحماية البيئة (٤,٦٠)، ويشعرون بالقلق على مستقبل كوكب الأرض بسبب المشروعات الاقتصادية العملاقة (٤,٦٠)، وضرورة حماية حق الأجيال القادمة في بيئة نظيفة (٤,٥٩)، وكذلك يؤمنون بأهمية الموازنة بين البيئة النظيفة والنمو الاقتصادي (٣,٨٩)، والموازنة بين تحسين مستوى معيشة الأفراد والاعتبارات البيئية (٣,٦٩).

ثانياً: نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على: «هل يختلف مستوى الوعي الاقتصادي للطلبة باختلاف الجنس، والتخصص والمستوى التعليمي؟»

للإجابة عن السؤال الثاني توضح الجداول رقم (٨ – ١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لكل من متغيرات: الجنس، والتخصص، والمستوى الدراسي على التوالي.

متغير الجنس

يوضح الجدول رقم (٨) النسبة المئوية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتغير الجنس.

الجدول رقم (٨)
النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لمتغير الجنس

المكون	الجنس	العينة	النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفي	ذكور	٣١	٦١,١٣	١١,٨٧	١,٥٩٤	٠,١١٤
	إناث	٥٨	٥٦,٩٧	١١,٦٥	١,٥٨٥	
الوجداني	ذكور	٣١	٧٥,٥٩	٦,٢٤	٢,٠٧٧	*٠,٠٤١
	إناث	٥٨	٧٣,٠٨	٤,٩٥	١,٩٣٧	
العام	ذكور	٣١	٦٨,٣٦	٦,١١	٢,١٨٩	*٠,٠٣١
	إناث	٥٨	٦٥,٠٢	٧,٢٠	٢,٣٠٠	

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج في الجدول رقم (٨) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الاقتصادي العام وكذلك في المكون الوجداني لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق في المكون المعرفي.

متغير التخصص

يوضح الجدول رقم (٩) النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتغير التخصص.

الجدول رقم (٩)
النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتغير التخصص

المكون	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفي	جغرافيا- تاريخ	٤١	٥٦,٢٨	١٣,٠٩	١,٥٩١	٠,١١٥
	تاريخ - جغرافيا	٤٨	٦٠,٢٥	١٠,٤٢	١,٥٦٣	
الوجداني	جغرافيا- تاريخ	٤١	٧١,٩٩	٤,٩١	٣,٢٧٧	*٠,٠٠٢
	تاريخ - جغرافيا	٤٨	٧٥,٦٢	٥,٥٣	٣,٢٤٧	
العام	جغرافيا- تاريخ	٤١	٦٤,١٤	٧,١٤	٢,٦٣٩	*٠,٠١٠
	تاريخ - جغرافيا	٤٨	٦٧,٩٤	٦,٤٣		

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥)

تشير النتائج في الجدول رقم (٩) إلى وجود اختلافات ذات دلالة إحصائية تعزا لمتغير التخصص في مستوى الوعي الاقتصادي العام وفي المكون الوجداني لصالح طلاب تخصص جغرافيا – تاريخ، بينما لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية في المكون المعرفي.

المستوى التعليمي

يوضح الجدول رقم (١٠) النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمتغير المستوى التعليمي.

الجدول رقم (١٠)
النسبة المئوية للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة ت لمتغير المستوى التعليمي

المكون	المستوى التعليمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المعرفي	بكالوريوس	٥٩	٥٩,٥٠	١٢,١٣	١,٢١٠	٠,٢٣٠
	ماجستير	٣٠	٥٦,٣٠	١١,٠٩	١,٢٤٦	
الوجداني	بكالوريوس	٥٩	٧٥,٤٩	٥,٣٩	٣,٩٨٦	*٠,٠٠٠
	ماجستير	٣٠	٧٠,٩٢	٤,٥٣	٤,٢١٨	
العام	بكالوريوس	٥٩	٦٧,٥٠	٦,٨٠	٢,٥٥٥	٠,٠١٢
	ماجستير	٣٠	٦٣,٦١	٦,٧٥		

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠,٥)

تشير النتائج في الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي الاقتصادي العام و في المكون الوجداني لصالح طلبة البكالوريوس، بينما لا توجد فروق ذات دلالة في المجال المعرفي.

مناقشة النتائج

تشير نتائج البحث إلى تدني مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية، ويعزا ذلك لضعف معلوماتهم الاقتصادية التي انعكست على اتجاهاتهم وقد يكون ذلك الضعف مصدره مقرر الجغرافيا الاقتصادية الذي ربما لم يغطِّ الموضوعات الاقتصادية بشكل شمولي بل اقتصر على الموارد وتوزيعها إذ أظهر الطلاب مستوى مرتفعًا من المعرفة بالموارد المتجددة وغير المتجددة وتوزيعها. وكذلك قد يعزا إلى تدني وعيهم إلى الطلاب أنفسهم من حيث اهتمامهم بالتعمق في الموضوعات الاقتصادية من خلال الاستفادة من المصادر المختلفة للمعلومات كالإنترنت والإعلام فالاقتصاد من الموضوعات التي تحظى

بتغطية كبيرة إعلاميًا، على المستوى العالمي والمحلي، والمعلومات الاقتصادية متوافرة عبر مواقع الانترنت. وقد يعزى كذلك ربما إلى طبيعة الثقافة نفسها إذ إنَّ غالبية الطلاب من الأسر التي لا تمارس نشاطاً اقتصاديًا وهو قد يكون عاملاً مؤثراً في حفز اهتمامهم بالاقتصاد. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسات (Gleason & van Scyoc, 1995; Hansen, et al., 2002: Rader, 1996; Zimmerman, 2004). التي أشارت إلى تدني الوعي الاقتصادي وضعف دور المقررات الدراسية في تنمية المعلومات الاقتصادية لدى الطلاب، كما تتفق مع تلك نتائج الدراسات التي أظهرت ضعف مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلاب (Gleason & van Scyoc, 1995; Hansen, 2002; Harris, 1999) وتتفق كذلك مع نتائج دراسات (البحيري، ١٩٩٠؛ هندي،١٩٩٨) والتي أشارت إلى ضعف معلومات المعلمين والطلبة والمعلمين.

وهذه النتيجة تقدم مؤشراً للقائمين على برنامج الدراسات الاجتماعية بضرورة العمل على تطوير المقررات المتصلة بالموضوعات الاقتصادية من أجل ضمان مخرجات قادرة على نشر الوعي الاقتصادي لدى الطلاب في المدارس وهذا التطوير يشمل الموضوعات التي طرحها (Banaszak, 1992)، كما تدعم هذه النتيجة ما أشار له تقرير اللجنة التربوية في الولايات المتحدة (Education Commission, 2000) حول ملاءمة التربية الحالية، وكذلك ما أشار له (Cheng, 1999; Townsend, 2000) حول ضرورة الإصلاح التربوي في مجال الاقتصاد وتنمية الوعي الاقتصادي.

وتبين النتائج المتعلقة بالمكون المعرفي للوعي الاقتصادي، ضعف قدرة الطلاب على تحديد السلوك الاقتصادي الصحيح، أو الاختيار المناسب في بعض المواقف الاقتصادية، وكذلك ضعف معرفتهم بالاستثمارات النقدية، وبخاصة البنوك، وكيفية تحقيق الاستفادة القصوى منها في الأوضاع الاقتصادية المختلفة: كالاقتراض في فترات التضخم، وكيفية الحد من التضخم، وكيفية تحديد الأسعار، وهذا يدعم ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من (Harris, 1999)،حول ضعف قدرة الأفراد على الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالنواحي الاقتصادية، بسبب عدم قدرتهم على توظيف معلوماتهم الاقتصادية العامة في مواقف عملية.

كما توصلت نتائج البحث إلى ضعف معرفة الطلاب بالموضوعات الرئيسية التي ينبغي أن يكون الأفراد ملمين بها كما أشار (Banaszak, 1992) وهي موضوعات :الندرة، والمكاسب المالية، والفائدة، والمنافسة، ودور الحكومات، والتضخم.

وهذا يمكن أن يكون مرده إلى أن المقررات التي يدرسها الطلاب لا تعالج هذه الموضوعات، أو ربما يتم تناولها بشكل عام دون طرح مواقف عملية، وربما تعزا كذلك إلى ضعف دافعية

الطلاب في تعرف كيفية التعامل مع الجوانب الاقتصادية، كالمكاسب ،والفائدة وغيرها وهذا قد يمكن تبريره بأنهم لم يدخلوا المجال الاستثماري لأنهم طلاب وليست لديهم الأموال التي يستثمرونها ولكن كان لابد أن وأن يكونوا قد درسوا تلك الموضوعات.بما تمكنهم من تكوين قاعدة معرفية تمكنهم فيما بعد في الدخول في نشاطات اقتصادية، ونتائج هذا البحث تدعم ما توصلت له نتائج دراسات كل من(Cheng, 1999; Cheng & Townsend, 2000) التي أظهرت الحاجة إلى الإصلاح التربوي في مجال الاقتصاد ،وتنمية الوعي الاقتصادي بعد الأزمة التي عصفت بدول شرق آسيا في العام ١٩٩٧ من أجل إعداد أجيال قادرة على الاستثمار الاقتصادي بفاعلية. وهذا ما طرحه تقرير (Education Commission, 2000) من تساؤلات حول مدى ملاءمة التربية الحالية في ظل النمو الاقتصادي في الألفية الجديدة، وبالتالي على التربية أن تغير نفسها لإعداد أجيال لديها وعي اقتصادي.

وفي المكون الوجداني ،أشارت نتائج البحث إلى امتلاك الطلاب لاتجاهات إيجابية عالية نحو الموضوعات الاقتصادية، على عكس معلوماتهم الاقتصادية، فهم يميلون لمتابعة التطورات الاقتصادية في السلطنة، والأخبار الاقتصادية، ولديهم اتجاه إيجابي نحو الاستثمارات العالمية، ورغبة كبيرة في الدخول في هذه الاستثمارات، والتعرف إلى كيفية الحصول على الفرص الاستثمارية، كما أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية عالية نحو الادخار، وتوظيف الدخل بشكل جيد، والاستفادة الجيدة من نقودهم عند الإنفاق ،ويعتقدون بشكل كبير في ضرورة أن توفر الحكومة فرص العمل المناسبة للأفراد، وأن التخصصات التي يختارها الطلاب لابد أن تخضع لفرص العمل فيها، كما يعتقدون بأن التنمية الاقتصادية لابد أن تتماشى مع الاعتبارات البيئية. وهذه النتائج تبين أن اتجاهات الطلاب الاقتصادية ربما تشكلت بدرجة كبيرة من معايشة الطلاب للتحولات الاقتصادية خلال السنتين الماضيتين المتمثل في الاستثمارات، وبخاصة العقاري، وارتفاع أسعار النفط، والسلع، والتضخم، وما رافق تلك التحولات من تغطية إعلامية واسعة، عكست رفض شرائح واسعة من المجتمعات المختلفة في العالم لما نتج عن تلك التحولات، وكذلك ربما لمعايشة الطلاب أنفسهم لنتائج هذه التحولات وما شكلته من عقبات لهم ممثلة في ارتفاع أسعار الإيجارات وتكاليف المعيشة.

وأظهرت نتائج البحث كذلك وجود اختلافات في مستوى الوعي الاقتصادي تعزا لمتغير الجنس لصالح الذكور، وهذا يتفق مع نتائج دراسات أشارت إلى أن الذكور أكثر وعيًا في المجال الاقتصادي من الإناث (Watts & Lynch, 1989; Gohmann & Spector, 1989; Heath 1989; Soper & Walstad, 1987; Walstad & Soper, 1989; Tay,

1994; Bousiou, 2006) وقد يعزا تفوق الذكور على الإناث ربما إلى النظرة الاجتماعية للذكور، وقلة تشجيع الإناث لدراسة التخصصات العلمية ،والاقتصادية، و عامل النضج عند الذكور، والاختلافات الجسدية مثل المخ الأيمن والأيسر الذي يؤثر في أداء الطلاب، وكذلك ربما لأن طبيعة المجتمع الشرقي يعد الرجل المسئول الأول عن الأمور الاقتصادية، وأكثر المستثمرين من الرجال، بالإضافة ربما إلى طبيعة وضع الطلاب الذكور في جامعة السلطان قابوس مقارنة بالإناث، فالطلاب مضطرون للاستئجار لتوفير السكن، وشراء المأكولات والمشروبات بأنفسهم، وكافة مستلزمات المعيشة لأن الجامعة توفر لهم راتباً شهريا لكل طالب، بينما الإناث يتوفر لهن سكن مجاني مؤثث، وبغرفة لكل طالبة فيها الخدمات كافة، وتوفر لهن وجبات غذائية متكاملة مجانًا، وتدفع عنهم فواتير المياه، والكهرباء كافة، على عكس الذكور.

كما توصل البحث إلى أن مستوى الوعي الاقتصادي لدى الطلاب يتأثر بمتغير التخصص، والمستوى التعليمي، فالطلاب الذين يدرسون جغرافيا – تاريخ أكثر وعيًا من الطلاب الذين يدرسون تاريخ –جغرافيا، وربما يعزا ذلك لطبيعة المقررات الدراسية، كما أن مستوى الوعي لدى طلبة البكالوريوس أعلى من طلبة الماجستير، وقد يكون مرد ذلك أن تأثير المقررات الدراسية ما زال أكبر لدى طلبة البكالوريوس لأنهم درسوه خلال السنتين الأخيرتين مقارنة بطلبة الماجستير الذين درسوا هذه المقررات قبل عدة سنوات.

استنتاجات الدراسة

في ضوء نتائج االدراسة يستنتج الباحثان ما يأتي:

– ضعف مستوى الوعي الاقتصادي لدى طلبة الدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص والمستوى التعليمي.

– يفتقر الطلاب للمعلومات الاقتصادية في بعض المجالات بدرجة كبيرة جداً تستدعي تدخلاً من قبل القائمين على برنامج الدراسات الاجتماعية لمعالجة هذا الضعف.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحثان بما يأتي:

– تنمية معلومات الطلاب الاقتصادية في مجالات الاستثمار، والتعاملات البنكية، والتعامل مع الموارد الخام، ونظام السوق.

– تعزيز اتجاهات الطلاب نحو الاهتمام بالجوانب الاستثمارية.
– تعزيز اتجاهات الطلاب نحو الاستفادة القصوى من المعلومات التي تتيحها الوسائل المختلفة لتنمية معلوماتهم.
– تطوير المقررات الدراسية ذات الصلة بالموضوعات الاقتصادية في برنامج الدراسات الاجتماعية بكلية التربية من خلال تناول موضوعات الموارد الاقتصادية، والاستثمار، ونظام السوق، والتكتلات الاقتصادية.
– العمل على تنمية معلومات ومهارات الطلاب للاستفادة من الفرص الاستثمارية في السلطنة.
– العمل على تنمية معلومات حول كيفية الاستفادة من نقودهم بشكل أفضل والتعامل مع التقلبات الاقتصادية، ومشكلة التضخم.

المقترحات

في ضوء البحث الحالي يقترح الباحثان ما يأتي:
– إجراء دراسة حول مستوى الوعي الاقتصادي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عمان.
– إجراء دراسة تحليلية لمدى تضمن المعلومات الاقتصادية ضمن محاور الموارد الاقتصادية، نظام السوق، والاستثمار، والتكتلات الاقتصادية.
– إجراء دراسة تحليلية لتوصيف مقررات البكالوريوس ببرنامج الدراسات الاجتماعية ذات الصلة بالموضوعات الاقتصادية.

المراجع

البجيري، خلف (١٩٩٠). دور التربية الاقتصادية في مواجهة مشكلة التضخم الاقتصادي – دراسة ميدانية. **المجلة التربوية**، كلية التربية بسوهاج، **١**(٥)، ٢٣٧–٢٦٧.

سوليفان، كيفين (٢٠٠٨). **اندلاع مظاهرات الوقود في آسيا مع ارتفاع أسعار البترول**، جريدة الشرق الأوسط، الأربعاء ١٤ جمادى الثاني ١٤٢٩ هـ ١٨ يونيو ٢٠٠٨ العدد ١٠٧٩٥

هندي، عبد المعين (١٩٩٨). الوعي الاقتصادي لدى طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية – دراسة ميدانية بالمنطقة الجنوبية الغربية. **مجلة كلية التربية بأسيوط**، **٢**(١٤)، ٨٧–١١٤.

Anderson, G., Benjamin, D, & Fuss, M. (1994). The determinants of success in university introductory economics courses. **The Journal of Economic Education, 25**(Spring), 99–119.

Banaszak, R. (1992). Teaching about financial markets. **Social Studies, 83**(6), 238 – 241

Bousiou, D. (2006). Gender differences in economic knowledge in Greece. **International Business & Economics Research Journal – November, 5**(11) 35 - 41

Brenner, L. (1999). What we need to know about money. **Parade,** April (18), 4-7.

Byers, S. (1999). Speech to CBI London Region Annual Lunch, Retrieved on 26 Feb (1999). from: www.dti.gov.uk/ Minspeech/byers050399.htm.

Cappellin, R. (2007). The territorial dimension of the knowledge economy collective learning, spatial changes, and regional and urban policies. **American Behavioral Scientist,** (7), March, 897-921.

Cheng, Y.(1999). Recent education development in the East South Aisa: an introduction, School effectiveness and school improvement. An International **Journal of Research, Policy and Practice, 10**(1), 3–9.

Cheng, Y & Townsend, T. (2000). Educational change and development in the Asia-Pasific region: Trends and issues in Townsend, T & Cheng, Y (eds) **Educational change and development in the Asia-Pasific Region: Changlenges for the future,** (PP.317-334). Swets & Zeithlinger, Lissse.

Davenport, T. &. Prusak, L. (1998). **Working knowledge.** Boston, MA: Harvard Business

Davison, D. & Kilgore, J. (1971). A model for evaluating the effectiveness of economic education in primary grades, **The Journal of Economic Education, 3**(Fall) 17 – 25.

Day, H. & Ballard, D. (1996). T**he classroom mini-economy: Integrated economics into the elementary and middle school curriculum.** Indiana: Indiana Department of Education.

Day, H., Foltz, M., Heyse, K., Marksbary, C., Sturgeon, M. & Reed, S. (1997). **Teaching economics using children's literature.** Indiana: Superintendent of Public Instruction Indiana Department of Education.

Education Commission. (2000). **Learning for life, learning through life: reform proposals for the education system in Hong Kong.** Government Printer: Hong Knog.

Fagan, C. (2007). Economics knowledge, attitudes and experience of student teachers in Scotland. citizenship, social and economic education. **An International Journal, 7**(3). 175-188

Gleason, L. & van Scyoc, J. (1995). A report on the economic literacy of adults. **Journal of Economic Education, 26**(3), 203–210

Gohmann, S. &. Spector, L. (1989). Test scrambling and student performance. **Journal of Economic Education, 20**(Summer), 235-238.

Hann, C. L. (1982) Are there gender differences in high school economics in the eighties?. **Journal of Economic Education, 13**(Summer), 57-65.

Hansen, W., Salemi, M. & Siegfried, J. (2002). Use it or lose it: teaching literacy in the economics principles course', **American Economic Review, l**(92), 463–72.

Harris, Louis and Associates (1999). **'Literacy survey: results from the standards in Economics Survey',** Retrieve 12/10/2009 from: http://www.ncee.net/cel/results.php.

Heath, J. A. (1989). An econometric model of the role of gender in economic education. **The American Economic Review, 79**(May), 226–235.

Husén, T. & Postlethwaite, T. (1985). **International Encyclopedia of Education**. Oxford: Pergamon.

Hutchings, K; Lamberth, S & Turpie, J. (2002). Socio-economic characteristicsof gill and beach-seine net fishers in the Western Cape. **South Africa . S. Afr. J. mar. Sci.** (24), 243-262.

Just, M. A. & Carpenter, P.A. (1987). **The psychology of reading and language comprehension.** Newton, MA: Allyn and Bacon.

Laughlin, M.(1983). Infusion-N addition: Infusion economics in the elementary curriculum. **The Social Studies, 23**(1), 29 - 32

MacDowell, M., Senn, P. & Soper, J. (1977). Does sex really matter?. **Journal of Economic Education, 9**(Fall), 28–33.

Malhotra, Y. (2003). **Measuring knowledge assets of a nation: Knowledge systems for development**. keynote presentation at united nations advisory meeting of the department of economic and social Affairs, New York, 4–5 September.

Nonaka, I. (1996). The knowledge creating company. In K. Starkey (Ed.), **How organizations learn,** (PP.18-31). London: Thompson Business Press.

OECD. (2003). **The sources of economic growth in OECD countries.** Paris: oecd. organization for economic co-operation and development.

Rader, W. (1996) Toward a philosophy of economics education. **Social Studies, 87**(1), 4–7.

Saunders, P., Bach, G., Caulderwood, J., & Hansen, W. (1993). **A framework for teaching the basic concepts.** Washington, D. C.: National Council on Economic Education School Press.

Savage, M., & Savage, T. (1993). Children's literature in middle school social studies. **The Social Studies, 84,** 32-36.

Soper, J. & Walstad, W. (1991). Economic knowledge in junior high and elementary schools. In, W.B. Walstad, & J. C. Soper (Eds.), **Effective Economic Education in the Schools** (P.134). Washington, D.C.: NEA Professional Library.

Soper, J. & Walstad W. (1987). **Test of economic literacy: Examiner's manual.** 2nd ed. New York: Joint Council on Economic Education.

Tay, R. (1994). Students' performance in economics: does the norm hold across cultural and institutional settings?. **Journal of Economic Education, 25**(Fall), 292-301.

Walstad, W & Rebeck, K. (2001). Assessing the economic knowledge and economic opinions of adults. **The Quarterly Review of Economics and Finance, 42,** 921–935.

Walstad, W. & Soper, J. (1989). What is high school economics? Factors contributing to student achievement and attitudes. **Journal of Economic Education, 20**(Winter), 23–38.

Walstad, W. & Larsen, M. (1992). **A national survey of American economic literacy.** Lincoln, NE : Gallup Organization.

Watts, M. (1987). Student gender and school district differences affecting the stock and flow of economic knowledge. **The Review of Economics and Statistics, 49**(August), 561–66.

Watts, M. & Lynch, G (1989). The principles courses revisited. **The American Economic Review, 79**(May), 236–41.

Williams, L., Wardauer, C. &. Duggal, V. (1987). Gender differences in economic knowledge: An extension of the analysis. **Journal of Economic Education, 23**(Summer), 219–31.

Zimmerman, A. (2004). **Gauging the development of economic literacy in an introductory undergraduate economics course.** Retrieved on 3/4/2010 from: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=557071.