مجلة العلوم التربوية والنفسية

رقم التصنيف الدولي
ISSN 1726 - 3670

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تصدر عن كلية التربية ـ جامعة البحرين

المجلد الثامن ـ العدد الثاني

جمادى ١، ١٤٢٨ ـ يونيو ٢٠٠٧

2007 2

مجلة العلوم التربوية والنفسية

مجلة علمية متخصصة محكمة فصلية تعنى
بنشر الأبحاث والدراسات التربوية والنفسية

المجلد الثامن - العدد الثاني

جمادى الأولى 1428 هـ – يونيو 2007 م

تصدر عن

كلية التربية – جامعة البحرين

للمراسلات

كلية التربية – جامعة البحرين – الصخير

ص. ب : 32038

هاتف : 17437147 (973+)

فاكس : 17449089 (973+)

البريد الإلكتروني: jeps@edu.uob.bh

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

مملكة البحرين

رقم التصريح بالنشر من قبل
وزارة الإعلام
MEC 284

ثمن العدد

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

التوزيع : AL AYAM الأيام

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

الهيئة الاستشارية

رئيس الهيئة الاستشارية

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

أعضاء الهيئة الاستشارية

أ. د. داود عبدالملك الحدابي
جامعة صنعاء

أ. د. سام عبدالكريم عمار
جامعة دمشق

أ. د. صالح عبدالله جاسم
جامعة الكويت

أ. د. عامر بن سعيد 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 الإمارات

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
University of Indiana

Prof. Rozhan M. Idrus
Universiti Sains Malaysia

هيئة التحرير

رئيس التحرير

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

مدير التحرير

د. فيصل حميد الملا عبدالله

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. خليل إبراهيم شبر

أ.د. معين حلمي الجملان

د. جيهان بوراشد العمران

د. راشد حماد الدوسري

د. منى صالح الأنصاري

المدقق اللغوي

د. علي محمد نور المدني

الإخراج والتنفيذ الفني

محمد عبدالله بوجيري

الطباعة

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

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

قواعد النشر بالمجلة

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

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

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

(٤) أن يكون البحث مصوغاً بإحدى الطريقتين الآتيتين :

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

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

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

مثال لتوثيق بحث منشور في دورية :

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

مثال لتوثيق كتاب:

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

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

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

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

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

قواعد تسليم البحث

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

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

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

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

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

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

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

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

توجه كافة المراسلات المتعلقة بالبحوث إلى :
مدير التحرير **د. فيصل حميد الملاعبدالله**
على العنوان الآتي :
مجلة العلوم التربوية والنفسية
كلية التربية ــ جامعة البحرين
الصخير ص. ب : ٣٢٠٣٨
مملكة البحرين
هاتف : ١٧٤٣٧١٤٧ (٩٧٣+)
فاكس : ١٧٤٤٩٠٨٩ (٩٧٣+)
البريد الإلكتروني : jeps@edu.uob.bh.

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

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

قسيمة الاشتراك في المجلة

مجلة العلوم التربوية والنفسية

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

سعر بيع العدد: دينار واحد

تكون الاشتراكات السنوية على النحو الآتي :

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

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

الاسم : ..... المهنة : .....

العنوان : .....

.....

الهاتف : ..... الفاكس : .....

البريد الإلكتروني : .....

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

مرفق: شيك / نقداً بمبلغ /

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

ويرسل مع قسيمة الاشتراك إلى العنوان الآتي :

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

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

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

Subscription Form

JOURNAL OF
Educational & Psychological Sciences
JEPS

A quarterly scientific refereed publication specialized in educational and psychological studies issued by the College of Education - University of Bahrain

Price for Individuals	**One year**	**Two years**	**Three years**
GCC citizens	BD 4	BD 8	BD 12
Arab countries citizens	BD 6	BD 10	BD 14
Other countries citizens	$ 30	$ 50	$ 70
Price for Institutes			
GCC and Arab Countries	BD 10	BD 20	BD 30
Other Countries	$ 40	$ 80	$ 120

Name: .....
Address: .....
.....
.....
Tel.: ..... Fax.: .....

Subscription for: ☐ One year ☐ Two years ☐ Three years
Effective from: .....

Fees for subsription should be only in checks in Bahrain Dinar payable to the University of Bahrain and drawn in any commercial bank in Bahrain and sent to the following address:

College of Education - University of Bahrain - Sakhir
P.O.Box: 32038, Kingdom of Bahrain
Tel.:(+973)17437147 - Fax: (+973) 17449089
Email : jeps@edu.uob.bh
http://www.jeps.uob.edu.bh

المحتويات

الموضوع	الصفحة
• **افتتاحية العدد** ..... **أ. د. خليل الخليلي**	٩
أولاً • البحوث العلمية باللغة العربية	١١
* درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا ..... **د. ماجد الجلاد**	١٣
* قياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالإنتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم ..... **د. محمود أبو سمرة، د. معزوز علاونه، أ. محمد عياد**	٣٧
* أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ ..... **د. صلاح هيلات**	٦١
* تصميم برمجيه تعليمية محوسبة ودراسة أثر استخدامها في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات..... **د. عقيل أحمد**	٨١
* درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى ..... **د. محمد القضاة**	٩٧
* تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة ..... **د. منيرة الحريشي، د. سهام كعكي**	١١٧
* فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة..... **د. عبد اللطيف مومني**	١٤١
* تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة ..... **د. عارف عطاري، د. عبد الله الشنفري**	١٦٧
* مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والرياضة..... **د. محمد جرادات**	١٨٩

الموضوع	الصفحة
* أثر اختلاف ارتفاع الشبكة و وزن الكرة على تطوير بعض القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة **د. عبدالسلام حسين، أ. ذياب الشطرات**	٢٠٥
ثانياً ● التقارير عن الندوات والمؤتمرات	٢٢٥
* تقرير عن مؤتمر البحث العلمي السنوي الثاني لجامعة البحرين ٢٠ - ٢١ مارس ٢٠٠٧م **د. معين الجملان**	٢٢٧
ثالثاً ● ملخصات رسائل الماجستير	٢٣١
* مفاهيم الحماية البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية للتعليم الثانوي بمملكة البحرين (دراسة تحليلية) **الباحثة: أبها البوفلاح**	٢٣٣
* الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المشكلات البيئية الراهنة التي تواجه مملكة البحرين: دراسة ميدانية **الباحث: نزار الفردان**	٢٣٥
* دراسة تقويمية لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين **الباحث: محمد ناصر**	٢٣٧
* فعالية مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في تطوير الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين **الباحثة: معصومة الديلمي**	٢٣٩
رابعاً ● البحوث العلمية باللغة الإنجليزية	5
* Factors Associated to Research Phobia Among Faculty Members at the Hashemite University in Jordan **Dr. Abdullah Abu-Tineh, Dr. Samer Khasawneh, Dr. Akram AL Basheer**	7
* Concerns of Instructors Delivering Internet-based Instruction **Dr. Amjad Abuloum**	27

افتتاحية العدد

يحتل البحث العلمي مكاناً بارزاً في تقدم الأمم ونهضتها. فقد ورد في إحدى الوثائق التي قدمت للرئيس الأمريكي كارتر العبارة الآتية: "يجب أن تربي أبناءنا على أننا قادة العالم، وإننا نقود هذا العالم بالعلم". ولذلك فقد لاقى البحث العلمي عناية متزايدة خاصة من قبل الدول المتقدمة، ورصدت له مبالغ مالية ضخمة من الميزانية الحكومية لهذة الدول، بالإضافة إلى ما يقدمة القطاع الخاص من دعم ضخم للبحث العلمي. وقد أثمر ذلك بنهضة علمية متسارعة، وترتب على ذلك التقدم التقني الهائل.

ومع كل ذلك، فإن نتائج الدراسات والبحوث والتقارير الدولية تبين أن معظم الدول العربية لا تولي البحث العلمي الأهمية التي يستحقها، وأن البحوث العلمية بعامة والتربوية منها بخاصة تواجه العديد من المعوقات التي تحد من الاستفادة منها. كما أن نتائجها لا تزال في معظمها ضعيفة الأثر على أرض الواقع؛ فهي لا تعدو كونها تقارير علمية تفصيلية ضخمة أو أوراقاً علمية منشورة في مجلات علمية متخصصة. كذلك إن بعض البحوث وإن نجحت في الوصول على نتائج جيدة– بالرغم من قلة عددها من هذا النوع التي تنفذ سنوياً– فإنه يندر أن يكون هناك استثمار حقيقي لنتائج هذه البحوث.

ويعد النشر العلمي حلقة من الحلقات الأساسية في البحث العلمي. ونحن في كلية التربية بجامعة البحرين نتطلع إلى نهضة البحث العلمي التربوي ليكون أكثر تجاوباً مع حاجات المجتمع ومتطلبات التنمية، لنتولى نشره في مجلتنا بسرعة ويسر. ونأمل أن يكون في الأبحاث التي نتلقاها من زملاءنا الباحثين والتي تلبي معايير النشر لدينا ما يصب في هذا الاتجاه.

ويحمل هذا العدد من المجلة بين دفتيه أربعة أبواب: يشمل الباب الأول الخاص بالبحوث باللغة العربية على عشرة أبحاث، وتتناول درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد؛ قياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالانتماء التنظيمي؛ أثر إستراتيجية فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ؛ أثر استخدام الحاسوب التعليمي في تحصيل الطلبة لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات؛ درجة تكييف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية وعلاقتها بالتحصيل؛ تصور مقترح لوحدة للتنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية في كليات البنات التربوية؛ فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدي ألأطفال؛ تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية لدرجة تمكنهم من السلطة؛ مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشبابية؛ أثر اختلاف ارتفاع الشبكة و أوزان الكرات على تطوير القدرات البدنية وتعلم مهارات الكرة الطائرة.

وفي الباب الثاني الخاص بعرض التقارير عن الندوات والمؤتمرات، تم عرض تقرير حول مؤتمر البحث العلمي الثاني بعنوان "البحث العلمي من أجل التنمية" الذي تم تنظيمه من قبل عمادة البحث العلمي في جامعة البحرين. أما الباب الثالث فقد شمل عرضاً لأربعة ملخصات

لرسائل الماجستير التي تمت مناقشتها وإجازتها مؤخراً بكلية التربية بجامعة البحرين.

أما الباب الرابع والأخير الخاص بالبحوث باللغة الإنجليزية فيحتوي بحثين؛ الأول حول فعالية العوامل المرتبطة بفوبيا البحث لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الهاشمية في الأردن، والآخر حول اهتمامات معلمي المساقات الجامعية المبنية على الإنترنت.

إننا قي مجلة "العلوم التربوية والنفسية" ندعو زملاءنا الباحثين في المجالات التربوية والنفسية إلى سبر أغوار التجديد في الفكر التربوي العربي، وتحقيق الارتقاء بمستوي البحث العلمي؛ وذلك من خلال بذل الجهد والمشاركة الفاعلة بفكرهم الواعي الذي يدعم مسيرة التربية والتعليم في وطننا العربي ويعمل على تطورها وتقدمها.

ويبقي أن نتقدم بجزيل الشكر والتقدير لكل من أسهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العدد لكي يخرج بهذه الحلة اللائقة.

هذا وبالله التوفيق،،،

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

الباب الأول

البحوث العلمية باللغة العربية

13
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

د. ماجد زكي الجلاد
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
الفجيرة- الإمارات العربية المتحدة

درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

د. ماجد زكي الجلاد
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
الفجيرة- الإمارات العربية المتحدة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا من وجهة نظر الطلبة في ضوء متغيري الجنس والتقدير العام للطلبة.

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) طالباً وطالبة ملتحقين ببرنامج إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والدراسات الإسلامية) في مقر الجامعة بإمارة الفجيرة، منهم (٦١) طالباً و(٢١٨) طالبة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (٦٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وقد تم التأكد من صدقها وثباتها.

كشفت النتائج عن تقدير متوسط لاستجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي التلاوة لمهارات تدريس التلاوة والتجويد على مجالات الدراسة مجتمعة، وحل المجالان الأول (الأهداف العامة لتدريس التلاوة) والرابع (الوسائل التعليمية) في الرتبتين الأوليين وبتقدير عال، في حين حازت المجالات الأخرى على تقدير متوسط وجاء ترتيبها تنازلياً كما يأتي: إجراءات تنفيذ درس التلاوة، والأنشطة التعليمية، والتقويم.

وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجالات مجتمعة تعزى إلى متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات الدراسة مجتمعة وعلى المجالات الأول والثاني والخامس تعزى إلى متغير التقدير العام، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً على المجالين الثالث والرابع تعزى إلى متغير التقدير العام.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١٢/١٣ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٩/١٧

The Degree of Practicing Skills of Teaching Tilawah by Islamic Studies Instructors in Ajman University of Science and Technology Network

Dr. Majed Z. Al-Jallad
Ajman University of Science & Technology
Al-Fujairah- UAE

Abstract

This study aimed at investigating the degree of practicing skills of teaching Tilawah by Islamic Studies instructors in Ajman University of Science and Technology Network from students' point of view, in the light of variables of sex and (AGPA).

The sample of the study consisted of (279) students who were enrolled in the program for preparing Islamic Education teachers at the university campus in Al-Fujairah.

The research instrument (questionnaire) was constructed by the researcher, it was consisted of (66) items divided into five domains, and its validity and reliability were verified.

The main results of the present study showed that students responses revealed a moderate degree for the whole domains of the study, it was also showed that the first domain (the objectives of teaching Tilawah) acquired the highest degree of students responses, followed by the (teaching aids) domain, on the other hand, the rest of the domains acquired moderate degree.

The analysis also revealed that there were no significant differences regarding the variables of sex and students (AGPA) on the study domains as a whole, while there were differences concerning the variable of students (AGPA) on third and fourth domains.

درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا

د. ماجد زكي الجلاد
جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا
الفجيرة- الإمارات العربية المتحدة

المقدمة

العلم فضل وشرف يسبغه الله سبحانه على عباده، ومن سخرّه الله عز وجل لتعليم الناس الخير ودعوتهم إلى الصلاح فقد وهب نعمة عظيمة وشرفاً كبيراً لا يضاهيه فيها أحد، تلك هي رؤية المنهج الإسلامي التي تجعل التعليم رسالة عظيمة يستحق بها صاحبها أرفع الدرجات وأكرم المراتب عند الله عزوجل، وعند أهل السماء والأرض والكائنات جميعاً، يشهد لذلك ما رواه أبو أمامة الباهلي قال: ذُكر لرسول الله صلى الله عليه وسلم رجلان أحدهما عابد والآخر عالم فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "فضل العالم على العابد كفضلي على أدناكم، ثم قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إن الله وملائكته وأهل السموات والأرضين حتى النملة في جحرها، وحتى الحوت ليصلون على معلم الناس الخير" (الترمذي، ٢٠٠٠، رقم الحديث: ٢٦٠٩).

وأي خير يفضل تعليم كتاب الله عز وجل وحبله المتين، ونوره المبين الهادي إلى الحق والرشد والسعادة في الدارين، ومنجاة الإنسان من سبل الزيغ والضلال، ومعين النور والمعرفة والهداية، والمرشد القويم لكل فضيلة سامية، وقيمة فاعلة في حياة البشر وتكوينهم النفسي والاجتماعي والسلوكي، لهذا قلّد رسول الله صلى الله عليه وسلم من يحمل رسالة تعليم القرآن الكريم وسام الخيرية والأفضلية والدرجة الرفيعة فقال: "خيركم من تعلّم القرآن وعلمه" (البخاري،٢٠٠٣، رقم الحديث: ٤٦٣٩)، ووصف أهل القرآن بأنهم أهل الله وخاصته في قوله: "إن لله أَهْلِينْ من الناس، قالوا: يا رسول الله من هم؟ قال: هم أهل القرآن أهل الله وخاصّته" (القزويني، ١٩٩٨، رقم الحديث: ٢١١).

ونظراً للأهمية الخاصة التي يحظى بها القرآن الكريم باعتباره مصدر التشريع الإسلامي الأول، ومعجزة الإسلام الخالدة، "اعتبر علماء الإسلام ومفكروه تعلم القرآن الكريم وتعليمه الركن الأساس في البنية المعرفية الإسلامية، وفي تشكيل معالم النظام التربوي الإسلامي، حيث يؤسس النظام التعليمي في الإسلام على هدي القرآن الكريم، ويجعل من تعلّمه بوابة الانطلاق في رحلة التربية والتعليم، فكل تعليم يبدأ من القرآن وإليه ينتهي، وفي فلكه الرحب تدور المعارف والعلوم كافة، ومن نوره الفيّاض تستقي معانيها وحقائقها وجوهرها" (الجلاد، ٢٠٠٥، ص ٢٢٤).

وكان من تطبيقات ذلك العملية ما بذله أفذاذ أمة الإسلام من علماء ومفكرين وتربويين في تاريخها المشرق، وما يبذله علماؤها المعاصرون في حاضرها المعاصر، ومستقبلها المنظور من جهود، وأعمال، وأفكار، وإبداعات لا يمكن حصرها أو تقييدها، إشادة بأهمية القرآن الكريم وتبيانا لفضله وتمجيده.

وتقلبت مناهج تعليم القرآن الكريم وأساليب تعلمه وتعليمه مع تقلبات الثقافة الإسلامية واتساعها وتجددها، فرسم كل عصر من عصور الإسلام الزاهرة رؤى ونظرات لعلماء ذلك الزمان عكست قمة ما توصلوا إليه من مناهج تعليمية وتربوية، وسار تعليم القرآن الكريم مع مسيرة التقدم والازدهار الثقافي والعمراني في الثقافة الإسلامية، حتى وصل إلى زماننا هذا الذي تفجرت فيه ينابيع المعرفة والتكنولوجيا وفاضت بحارها وأنهارها بالعديد من النظريات والإجراءات والممارسات التي تستجيب لطبيعة العصر وتتفق مع مستجداته وقضاياه.

ويلاحظ المتابع للبحوث المعاصرة المهتمة بالتلاوة والتجويد تنوعها وتجددها، فهنالك دراسات اهتمت بقياس درجة إتقان الطلبة لمهارات التلاوة والتجويد (التميمي، ١٩٩٢؛ وعطا الله، ١٩٩٤)، ودراسة أسباب ضعف الطلبة في التلاوة (الحياري، ٢٠٠٠)، وأهمية الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في تسهيل تعلّم التلاوة (محمود، ٢٠٠١؛ صالح وعياصرة، ٢٠٠١؛ الجلاد، ٢٠٠٣)، كما وجدت دراسات تناولت كفايات تدريس التلاوة بوجه عام (الغافري، ١٩٩٥؛ الكساسبة، ٢٠٠٣).

ويلاحظ أن الدراسات السابقة ركزت اهتمامها على تعليم التلاوة في المرحلة المدرسية و لم تظهر دراسات تناولت تدريس التلاوة في الجامعات كما هو شأن الدراسة الحالية، إلا بعض الدراسات التي تناولت كفايات تدريس التلاوة ضمن بحوث كفايات تدريس التربية الإسلامية كما فعل (صلاح، ١٩٩٧؛ الخوالدة ٢٠٠٣، الجلاد والعمري، ٢٠٠٥).

ولا شك أن التعليم في وقتنا المعاصر اصطبغ بصبغة الممارسة والكفاءة والتكيف والإبداع، وغدا يتطلب مهارات وأداءات تتجاوز الإلمام المعرفي وتشرب المعلومات إلى ما هو أبعد من ذلك، أبعد من حدود المعرفة الجامدة إلى مهارة المعرفة الحية، التي يمكن توظيفها والاستفادة منها، ونقدها وتطويرها وتجديدها، وهنالك فرق جوهري بين امتلاك المعرفة وبين القدرة على إحياء المعرفة وإيصالها للآخرين بأسلوب تعليمي فعّال، الأمر الذي يتطلب من المعلم ممارسة مهارات تدريسية واتصالية وبينية عالية الأداء دقيقة الإجراءات.

وتدريس التلاوة يحتاج من المعلم إلى مهارات تعليمية خاصة ترتبط بخصوصية مادة التلاوة المعرفية والمهارية والوجدانية، وإنه لمن الظلم البالغ أن يعد تدريس التلاوة درساً تقليدياً يمارسه من شاء كيف شاء، وينبري له كل أحد بلا تمييز أو فحص وتقدير، وليس من المبالغة القول إن تدريس التلاوة يحتاج وبدرجة خاصة إلى كفايات ومهارات تدريسية عالية الاختصاص، ودربة وكفاءة ومعرفة متميزة حتى يحقق أهدافه وغاياته.

فمن المهارات المعرفية اللازمة لتدريس التلاوة: وعي المعلم وإدراكه العميقان للمعارف

النظرية المرتبطة بعلم التلاوة والتجويد، وتحديد مفاهيمها البنائية وخرائطها الذهنية، وتنظيم محتواها التعليمي ببعديه المنطقي والسيكولوجي، وتحديد أهدافها المعرفية بمستوياتها كافة من التذكر إلى التقويم، والعلم بأساليب تنمية التفكير الإبداعي والنقدي والتأملي.

ومن مهاراتها الأدائية إتقان تلاوة القرآن الكريم وإجادة النطق بالحروف والكلمات، والقدرة على تنفيذ درس التلاوة بخطوات محددة واضحة، والاهتمام بمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية، واستخدام طرائق وأساليب التدريس الفعّالة كحل المشكلات والتدريب العملي والتعليم التعاوني .... وغيرها، وحسن استخدام الأنشطة والوسائل التعليمة، وتوظيف أساليب وأدوات التقويم المختلفة.

ومن المهارات الوجدانية الاهتمام بمخاطبة وجدان الطالب، وتعزيز القيم والاتجاهات الإيجابية لديه، وغرس قيمة التلاوة عند الطلبة باعتبارها عبادة وقربة إلى الله عز وجل، وتعزيز احترام القرآن الكريم والتأدب بآدابه وأخلاقه، والعمل بمقتضاه.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في الكشف عن درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، وقد جاء اهتمام الباحث بهذه المشكلة نتيجة لما لاحظه من اعتماد كثير من المدرسين على طرائق تلقينية لتدريس التلاوة، لا تتعدى الاهتمام بشرح الأحكام النظرية ثم إحالة ما تبقى من وقت الدرس إلى تلاوة فردية هشة تخلو من المتابعة والتقويم والأداء السليم؛ وتفتقر إلى استخدام مهارات التدريس سواء في أبعادها المعرفية والأدائية والوجدانية، الأمر الذي ولّد ضعفاً شديداً عند الطلبة في أداء التلاوة على وجهها الشرعي الصحيح، وأضاع الأهداف التعليمية الأساسية المرتبطة بتعليمها.

وجانب أساسي آخر لا بد من الإشارة إليه يرتبط بكفايات التدريس للأستاذ الجامعي بمنظوره العام، وكفايات تدريس العلوم الشرعية ومادة التلاوة والتجويد بمنظوره الخاص، وإذا انطلقنا من المسلمة القائلة بأن التدريس علم وفن فإننا نجد كثيراً من المدرسين يفتقرون لمهارات التدريس الجامعي رغم تمكنهم من مادتهم المعرفية، فالمدرس في كلية الهندسة أو العلوم أو الحاسوب أو الشريعة غالباً ما يكون متمكناً في مجال تخصصه المعرفي، ولكن هل تكفي المعرفة الأكاديمية لأن يكون مدرساً متمكناً وتربوياً قديراً؟ وهل المشاهدات الواقعية في قاعات الدراسة تظهر قدرة المدرس، غير المؤهل تربوياً، على التدريس بطرائق حديثة، واستخدام مصادر التكنولوجيا المعاصرة، وإعداد الاختبارات التقويمية الصادقة والثابتة، وتوظيف مبادىء التربية في عمله التدريسي.

ومشكلة الدراسة الحالية تدعو إلى أهمية هذه القضية في التعليم الجامعي بعامة والتعليم في كليات الشريعة بخاصة، وهي تحاول أن تلقي الضوء على بعض القضايا المتعلقة بذلك.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق القضايا الرئيسة الآتية:

١- تعرف درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا.

٢- تحديد أهم مهارات تدريس التلاوة الرئيسة والفرعية وتنظيمها بصورة دقيقة واضحة.

٣- بيان أهمية المكون التربوي في رفع مستوى تدريس العلوم الشرعية وتطوير أساليب وإجراءات تدريسها.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما تقدير استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد تعزى إلى متغير الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد تعزى إلى متغير التقدير العام؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من القضايا الرئيسة الآتية:

- دراسة موضوع على جانب كبير من الأهمية يتعلق بمهارات تدريس التلاوة في الجامعات وتحديد عناصرها الرئيسة والفرعية.
- توجيه الأنظار إلى أهمية توظيف طرائق التدريس الحديثة وتكنولوجيا التعليم في تدريس العلوم الشرعية بعامة وتدريس التلاوة بشكل خاص.
- استفادة مدرسي التلاوة من قائمة المهارات التدريسية التي تضمنتها أداة الدراسة.
- ترسيخ دور العلوم التربوية في تعميق فهم الأستاذ الجامعي للعملية التعليمية.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

المهارة: هي قدرة الفرد على أداء مهمة تعليمية محددة بدقة وإتقان، وتتحدد هنا بمهارات تدريس التلاوة والتجويد.

مهارات التلاوة والتجويد: هي مجموعة الأداءات المهارية التي تتعلق بتدريس التلاوة والتجويد التي تضمنتها أداة الدراسة.

الطلبة: هم الطلبة الملتحقون ببرنامج بكالوريوس تخصص إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والدراسات الإسلامية) في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بمقر الفجيرة،

خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.
التقدير العام: هو تقدير الطالب كما يعكسه معدّله التراكمي.
مدرسو التلاوة: هم الأساتذة الفضلاء الذين درسوا التلاوة للطلبة عينة الدراسة في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بمقر الفجيرة.

حدود الدراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:
١. اقتصرت عينة الدراسة على الطلبة الملتحقين ببرنامج إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والدراسات الإسلامية) في شبكة جامعة عجمان بمقر الفجيرة، ولم تشمل مقرات الجامعة الأخرى، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.
٢. اقتصرت أداة الدراسة على مجموعة محددة من مهارات تدريس التلاوة التي توصل إليها الباحث.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة خاصة لاستطلاع آراء الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد، وتطبيقها على عينة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين بالدراسة في تخصص إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والدراسات الإسلامية) في شبكة جامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا بمقر الفجيرة والبالغ عددهم (٨٣٥) طالباً وطالبة، منهم (١٥٠) طالباً و(٦٨٥) طالبة، وذلك خلال الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٧٩) طالباً وطالبة ملتحقين ببرنامج إعداد معلم مادة في (اللغة العربية والدراسات الإسلامية)، منهم (٦١) طالباً و(٢١٨) طالبة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ويوضح الجدول رقم (١) توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتقدير العام.

الجدول رقم (١)
توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والتقدير العام

الجنس	التقدير العام			
	جيد جداً فما فوق	جيد	مقبول فأقل	المجموع
ذكر	١٤ ٪٥	٣٨ ٪١٣,٦	٩ ٪٣,٢	٦١ ٪٢١,٩
أنثى	٨٤ ٪٣٠,١	١١٥ ٪٤١,٢	١٩ ٪٦,٨	٢١٨ ٪٧٨,١
المجموع	٩٨ ٪٣٥,١	١٥٣ ٪٥٤,٨	٢٨ ٪١٠	٢٧٩ ٪١٠٠

أداة الدراسة

تمثلت أداة الدراسة التي أعدها الباحث في استبانة مكونة من (٦٦) فقرة، وقد استخدمت الاستبانة مقياس ليكرت ذي الأبعاد الخمسة، وجاءت بدرجات تنازلية من (٥) إلى (١) كنهايات للقيم العظمى والصغرى المعبرة عن استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة، وقد تم بناء الاستبانة بالاعتماد على الأدب السابق من دراسات وبحوث وكتب متخصصة.

وأعد تقدير الفقرات، بناء على توصيات محكمين متخصصين في القياس والتقويم، كما يأتي: يكون تقدير استجابة الطالب على المقياس (عالياً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي من (٤,٥ – ٥)، و(عالياً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٣,٥ – ٤,٤٩)، و(متوسطاً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (٢,٥ – ٣,٤٩)، وضعيفاً إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١,٥ – ٢,٤٩)، و(ضعيفاً جداً) إذا كان متوسطه الحسابي ما بين (١ – ١,٤٩).

صدق الأداة

للتأكد من صدق الأداة تم اعتماد طريقة صدق المحتوى حيث عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان، وعدد من موجهي ومعلمي ومعلمات التربية الإسلامية بلغ عددهم (١٢) محكماً، وطلب إليهم إبداء الرأي في دقة صياغة فقرات الاستبانة، وشمول مجالاتها لمشكلة الدراسة وأسئلتها، ومدى انتساب كل فقرة للمجال الذي وضعت تحته وللأداة ككل، وإبداء أية ملحوظات أخرى يرونها ضرورية، وقد تمت التعديلات التي بدت ضرورية وظهر حولها ملحوظات من محكمينْ أو أكثر، وانتهت الاستبانه في صورتها النهائية إلى (٦٦) فقرة منظمة تحت خمسة مجالات كما يأتي:

المجال الأول: الأهداف العامة لتدريس التلاوة، وتكوّن من (٨) فقرات.
المجال الثاني: إجراءات تنفيذ درس التلاوة، وتكوّن من (٣١) فقرة.
المجال الثالث: الأنشطة التعليمية، وتكوّن من (٩) فقرات.
المجال الرابع: الوسائل التعليمية، وتكوّن من (٧) فقرات.
المجال الخامس: التقويم، وتكوّن من (١١) فقرة.

ثبات الأداة

وللتأكد من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test Re-test) حيث تم تطبيقها على عينة تكونت من (٣٠) طالباً وطالبة، وبفارق زمني يقدر بثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول (الاختبار) والتطبيق الثاني (إعادة الاختبار)، وقد بلغ معامل ثبات الاختبار (٠,٨٨).

إجراءات التنفيذ

اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات البحثية تمثلت فيما يأتي:

- إعداد أداة الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها.
- تحديد مجتمع الدراسة، ثم اختيار عينتها بالطريقة العشوائية؛ وذلك من خلال إحصاء المواد والشعب الدراسية التي يدرس بها طلبة تخصص إعداد معلم مادة (اللغة العربية والدراسات الإسلامية) خلال الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٥/٢٠٠٦، واختيار بعض الشعب منها عشوائياً.
- توزيع الاستبانات على عينة الدراسة بعد شرح أهداف الدراسة ومشكلتها، وكيفية الاستجابة على الاستبانة والتعامل معها، والإجابة عن الاستفسارات التي طرحها الطلبة، ومُنح المستجيبون ثلاثة أيام للإجابة وإعادة الاستبانة بعد تعبئتها، واستعان الباحث بمجموعة من أعضاء هيئة التدريس والطلبة في توزيع الاستبانات وجمعها.
- بعد جمع الاستبانات تم إحصاؤها، وتدقيقها، ومن ثم إدخال البيانات إلى الحاسوب، وتحليلها باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للوصول إلى النتائج، ومن ثم تحليلها ومناقشتها واستخلاص التوصيات منها.

المعالجة الإحصائية

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام التحليلات الإحصائية الآتية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك للإجابة عن السؤال الأول، وهو يتعلق بتقدير استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة في كل مجال من مجالاتها الخمسة، وفي المجالات مجتمعة.
- استخدام اختبار "ت" للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني المتعلق بأثر متغير الجنس في تقدير استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة.
- استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن السؤال الثالث المتعلق بأثر متغير التقدير العام في تقدير استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: نص هذا السؤال على "ما

تقدير استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لكل فقرة من فقرات الاستبانة، وترتيبها تنازلياً وفقاً للمجال الذي تندرج تحته.

ويبين الجدول رقم (٢) تقدير استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية على كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة والمجالات مجتمعة مرتبة تنازلياً، وكما يتضح من الجدول فقد تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة ما بين (٢,٧٩- ٣,٨٢)، في حين جاء تقدير استجابات الطلبة للمجالات مجتمعة متوسطاً إذ بلغ المتوسط الحسابي للمجالات مجتمعة (٣,٠١) وبانحراف معياري قدره (٠,٢٢).

الجدول رقم (٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على مجالات الدراسة مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الأهداف العامة لتدرس التلاوة	١	٣,٨٢	٠,٤٨
٤	الوسائل التعليمية	٢	٣,٧٤	٠,٨٧
٢	إجراءات تنفيذ درس التلاوة	٣	٣,٠٠	٠,٣٤
٣	الأنشطة التعليمية	٤	٢,٩١	٠,٦٨
٥	التقويم	٥	٢,٧٩	٠,٥٠
	المجالات مجتمعة		٣,٠١	٠,٢٢

ويلاحظ من الجدول رقم (٢) حصول مجالين على تقدير عال هما المجال الأول (الأهداف العامة لتدريس التلاوة) الذي جاء في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، والمجال الرابع (الوسائل التعليمية) ومتوسطه الحسابي (٣,٧٤)، أما المجالات الثلاثة الأخرى فقد جاءت بتقديرات متوسطة و لم تسجل تقديرات عالية جداً أو ضعيفة أو ضعيفة جداً.

وهذا يدل على أن تقديرات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية جاءت بتقدير كلي متوسط يقدر بنسبة مئوية منخفضة نسبياً قدرها (٦٠,٢٪)، وهي نتيجة غير مرضية تحتاج إلى إعادة النظر في الممارسات التدريسية المستخدمة في تدريس التلاوة، والعمل على تحسين أداء المدرسين ورفع كفاياتهم التدريسية، وتزويدهم بالمهارات الأساسية الخاصة بتدريس التلاوة بعامة، والعناية المباشرة بالمجالات والفقرات التي سجلت متوسطات حسابية منخفضة على وجه الخصوص.

ولكي تتضح الصورة الكاملة لاستجابات الطلبة على فقرات الاستبانة؛ نعرض فيما يأتي النتائج التفصيلية لكل مجال من مجالات الدراسة الخمسة موضحين ما حصلت عليه كل فقرة من متوسط حسابي وانحراف معياري، وسيكون عرض النتائج معتمداً على ترتيب المجالات كما جاءت في الاستبانة.

أ. النتائج المتعلقة بالمجال الأول (الأهداف العامة لتدرس التلاوة)

يبين الجدول رقم (٣) تقدير استجابات الطلبة لفقرات المجال الأول المتعلق بالأهداف العامة لتدريس التلاوة، ويتضح منه أن استجابات الطلبة تراوحت في تقديراتها بين المتوسط والعالي جداً، حيث جاءت الفقرة (٦) بتقدير عال جداً، والفقرات (٥، ٤، ٨، ٧، ١، ٢) بتقدير عال، والفقرة (٣) بتقدير متوسط، ولم يسجل أي تقدير ضعيف أو ضعيف جداً، وقد جاء المجال ككل بتقدير عال وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٢)، وهذا يشير إلى ظهور الأهداف العامة لتدريس التلاوة بصورة واضحة في ممارسات المدرسين مما جعل الطلبة يلحظونها ويشعرون بأهميتها ويعطونها تقديرات عالية ومتوسطة.

الجدول رقم (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات الطلبة على فقرات المجال الأول (الأهداف العامة لتدرس التلاوة) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٦	التزام آداب التلاوة.	١	٤,٥١	,٨٤
٥	الخشوع لله والخضوع له.	٢	٤,٣٢	,٨٢
٤	التعبد بتلاوة القرآن الكريم.	٣	٤,٠٦	١,٢٠
٨	تقويم اللسان وإجادة النطق بالحروف العربية.	٤	٤,٠٥	,٦٧
٧	اتقان تلاوة القرآن الكريم شفوياً.	٥	٤,٠٠	١,٢٨
١	التعريف بالأحكام النظرية للتلاوة والتجويد.	٦	٣,٨٩	,٨٢
٢	شرح معاني الآيات بصورة إجمالية.	٧	٣,٥٤	,٨٩
٣	التعريف بقواعد الرسم القرآني.	٨	٢,١٧	١,١١
	المجال ككل		٣,٨٢	٠,٤٨

ويلاحظ من الجدول السابق أن استجابات الطلبة أعطت تقديراً عالياً للفقرات المرتبطة بالمجال الوجداني إذ احتلت الفقرات الخاصة به الرتب الثلاث الأولى فجاءت الفقرة (٦) المتعلقة بالتزام آداب التلاوة في الرتبة الأولى وبتقدير عال جداً، تلتها الفقرتان (٥، ٤) المتعلقتان "بالخشوع، والتعبد بتلاوة القرآن" في الرتبتين الثانية والثالثة على التوالي وبتقدير عال، وهذه نتيجة متوقعة نظراً لما يتميز به القرآن الكريم من قدسية وإجلال، كما تبين شعور الطلبة وملاحظتهم لدرجة مراعاة المدرسين للجوانب الوجدانية في تدريس القرآن الكريم واهتمامهم بها.

وجاءت الفقرتان الخاصتان (٨، ٧) بالأهداف المهارية تاليتان للأهداف الوجدانية وبتقدير عال كذلك، وهذا يتفق مع طبيعة درس التلاوة بما يتضمنه من مهارات أدائية تتعلق بسلامة النطق بالحروف والكلمات، وإتقان تلاوة القرآن الكريم شفوياً.

أما الأهداف المعرفية فقد حلت في الرتب الثلاث الأخيرة، ونالت الفقرتان (١، ٧) المتعلقتان بالتعريف بالأحكام النظرية، وشرح الآيات بصورة إجمالية تقديراً عالياً، في حين مثّل الهدف الخاص بالتعريف بقواعد الرسم القرآني تقديراً متوسطاً مما يشير إلى أن هذا الهدف بحاجة إلى مزيد من العناية عند تدريس التلاوة، وفي هذا السياق لا بد من التنويه إلى

أن الرسم القرآني يعد بعداً مهماً قلما يلتفت إليه المدرسون في تعليم التلاوة مع أنه يشكل في بعض جوانبه عنصراً مهماً في درجة إتقان الطلبة لتلاوة القرآن الكريم (الجلاد، ٢٠٠٤).

ب. النتائج المتعلقة بالمجال الثاني (إجراءات تنفيذ درس التلاوة)

يعد هذا المجال من أهم المجالات الفاعلة والمؤثرة في نجاح درس التلاوة وتحقيق أهدافه، وقد تضمن مهارات متنوعة تتفاوت في أهميتها وخصوصيتها للموقف التعليمي، كما أنها تشمل خطوات تدريس التلاوة التي تتسلسل كما يأتي: التمهيد، شرح الأحكام النظرية (وفق ما يقتضيه الموقف التعليمي)، التلاوة النموذجية، شرح الأحكام النظرية، التلاوة الفردية، التقويم فالإغلاق.

ويوضح الجدول رقم (٤) تقديرات الطلبة لفقرات هذا المجال التي تراوحت بين (١,٤٥ – ٤,٢٥) في حين حصل المجال ككل على تقدير متوسط وبنسبة مئوية بلغت (٦٠٪)، وهذا يعنى أن تقدير الطلبة لا يمثل درجة مقبولة من ممارسة المدرسين للمهارات الخاصة بهذا المجال بوجه عام، وقد تعود هذه النتيجة إلى ما تتسم به إجراءات تدريس التلاوة من مهارات تخصصية تتطلب التدريب والتعلم المسبق والممارسة وصولاً إلى الإتقان والمهارية.

وتشير النتائج إلى حصول ثماني فقرات على تقدير عال، وخمس عشرة فقرة على تقدير متوسط، وسبع فقرات على تقدير ضعيف، وفقرة واحدة على تقدير ضعيف جداً، ولم تنل أية فقرة تقديراً عالياً جداً، ولا يخفى أن هذه النتائج لا تعد مرضية ولا تعكس المستوى الأدائي المطلوب لتدريس التلاوة.

ومما يلفت النظر أن الفقرات التي احتلت الرتب الأولى ركزت على المهارات الأدائية العامة ثم تأخذ الرتبة في التنازل كلما تحددت المهارات وأصبحت أكثر تخصصية ومهارية، وللتمثيل على ذلك يلاحظ حلول الفقرة (٩) الخاصة بالتخطيط في الرتبة الأولى، والفقرة رقم (٢٦) في الرتبة العاشرة وهي تتعلق بتعزيز أداء الطلبة ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات، أما الرتبة (٢٠) فحلت فيها الفقرة (١١) الخاصة بمهارة أن يكون التمهيد قصيراً ومشوقاً، في حين حلت الفقرة (٢١) في الرتبة (٣٠) وهي تتعلق بتوضيح قضايا الرسم القرآني وتدوينها على السبورة، أما مهارات التفكير وتنميته فجاءت في الرتبة الأخيرة.

ويُستخلص من هذا العرض قضيتان أساسيتان، تؤكد أوّلهما على أهمية النظر إلى تدريس التلاوة نظرة تربوية ترى أنها مهارة عالية الأداء، دقيقة التناسق الحركي واللفظي، وأن تدريسها يتطلب التمرس والفهم الدقيق لكيفية تدريس المهارات كما يتطلب الفهم المعرفي والإدراكي لأحكامها النظرية، وهذا يوجه النظر إلى ضرورة تأهيل من يدرسها تربوياً حتى يتمكن من تعليمها بصورة منهجية صحيحة.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الثاني (إجراءات تنفيذ درس التلاوة) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٩	الاستعداد الجيد للموقف التعليمي.	١	٤,٢٥	١,٠٧
٢٨	عرض المادة التعليمية بخطوات منطقية متسلسلة.	٢	٤,٢٤	,٦٠
٢٥	الاهتمام بالتدرج المناسب في تعليم أحكام التلاوة.	٣	٤,١٧	,٩١
٢٤	استخدام لغة سليمة نطقاً وكتابة.	٤	٤,٠٧	١,٠٣
٢٩	الاهتمام بغرس القيم والاتجاهات الإيجابية عند الطلبة.	٥	٤,٠٠	,٩٦
٢٢	رصد المفردات الغريبة وشرح معانيها.	٦	٣,٩٦	١,٠٢
١٨	إعطاء فرصة لكل طالب في التلاوة الفردية ما أمكن.	٧	٣,٧٥	١,٢٣
٣٨	الإجابة عن تساؤلات الطلبة وتشجيعهم على السؤال.	٨	٣,٥٨	١,٠٦
٣٢	تشجيع المشاركة الفاعلة للطلبة في الموقف التعليمي.	٩	٣,٤٩	١,٢٦
٢٦	تعزيز أداء الطلبة ومساعدتهم في التغلب على الصعوبات.	١٠	٣,٤٢	١,٣٤
١٧	تنظيم أدوار الطلبة في التلاوة الفردية بصورة عشوائية.	١١	٣,٣٩	١,٢٥
٢٧	دقة اختيار السور المناسبة لمستوى الطلبة.	١٢	٣,٢٤	,٨٥
٣٦	إثارة دافعية الطلبة بأساليب متعددة.	١٣	٣,٢٣	١,٠٥
٣١	إعطاء فرصة للطالب لتعبير عن رأيه بحرية وموضوعية.	١٣	٣,٢٠	١,١٢
٢٣	الاهتمام بالأمثلة التطبيقية في الجانبين النظري والتطبيقي.	١٥	٣,١٨	١,١٧
١٠	البدء بالتمهيد للموضوع.	١٥	٣,١٨	١,٤٠
١٢	التنويع في أساليب التمهيد.	١٧	٣,١٤	١,٢٢
١٩	إعطاء التلاوة الفردية معظم الوقت.	١٨	٣,٠٨	,٩٩
٣٩	التركيز على التعلم الذاتي.	١٩	٢,٧٩	١,١٠
١١	مراعاة أن يكون التمهيد قصيراً ومشوقاً.	٢٠	٢,٦٩	١,٢١
١٦	شرح الآيات شرحاً إجماليا قبل تلاوتها.	٢١	٢,٦٣	١,١٠
١٥	التنويع في مصادر التلاوة النموذجية.	٢٢	٢,٥٩	١,١٩
١٤	توظيف طرائق متعددة في شرح الأحكام النظرية.	٢٣	٢,٥٣	,٩٨
٢٠	التنويع في أساليب الإغلاق للموقف التعليمي.	٢٤	٢,٣٦	,٩١
٣٠	الاهتمام بمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.	٢٤	٢,٣٦	,٤٨
١٣	تعريف الطلبة بالأهداف السلوكية المتوخاة.	٢٦	٢,١٩	١,١٨
٣٥	التنويع في أساليب التدريس المستخدمة.	٢٧	١,٨١	,٧٢
٣٤	توظيف طرق تدريس حديثة (التعليم التعاوني، الاستكشاف ..).	٢٨	١,٧٦	,٧٨
٣٣	الابتعاد عن أسلوب المحاضرة التقليدية والإلقاء.	٢٩	١,٧٥	,٩٤
٢١	توضيح قضايا الرسم القرآني وتدوينها على السبورة.	٣٠	١,٥٢	,٦٢
٣٧	إثارة تفكير الطلبة وتنمية مهارات التفكير لديهم.	٣١	١,٤٥	,٥٠
	المجال ككل		٣,٠٠	٠,٣٤

أما القضية الثانية فتركز على نواتج تعليم التلاوة في الجامعات، حيث أشارت الدراسات إلى تدني درجة إتقان الطلبة لمهارة التلاوة، ورغم أن هنالك أسباباً كثيرة لذلك فإنه مما يركز عليه هنا هو طريقة التدريس التي يتم توظيفها في درس التلاوة، وهي صورة لا يخفى على أحد أنها تتخذ طبيعة تلقينية نمطية، تتسم بتلاوة المدرس للآيات، وشرحه للأحكام بأسلوب المحاضرة التقليدية، ثم تلاوة الطلبة للآيات في أحسن الأحوال، وهي صورة تحتاج إلى تقويم جوهري وإعادة النظر في الأساليب والإجراءات المستخدمة فيها، وهذا مؤيد بالنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

ج. النتائج المتعلقة بالمجال الثالث (الأنشطة التعليمية)

يهتم هذا المجال بالتعرف على درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات

استخدام الأنشطة في تدريس التلاوة، ويعرض الجدول رقم (٥) النتائج التي تم التوصل إليها، وهي تبين حصول المجال ككل على تقدير متوسط إذ بلغ متوسطه الحسابي الكلي (٢,٩١)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (١,٩٩- ٣,٥٤).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الثالث (الأنشطة التعليمية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٤٠	مراعاة ارتباط الأنشطة بالأهداف.	١	٣,٥٤	١,٠٩
٤٥	مراعاة ارتباط الأنشطة بالبيئة والمجتمع.	٢	٣,١٧	,٨٠
٤١	مراعاة تركيز الأنشطة التربوية على الجانب العملي التطبيقي	٣	٣,١٦	١,٠٢
٤٦	مراعاة اختيار الأنشطة التي تكشف عن استعدادات الطلبة	٤	٢,٦٣	١,٢١
٤٨	تكليف الطلبة بالتقارير والبحوث.	٥	٢,٦٢	١,٢٢
٤٤	مراعاة تنوع الأنشطة.	٦	٢,٤٢	,٧٤
٤٧	الاهتمام بالأنشطة الإثرائية.	٧	٢,٠٥	,٨٠
٤٣	تنظيم الأنشطة اللامنهجية.	٨	٢,٠١	,٧٠
٤٢	مراعاة اختيار الطلبة للأنشطة التي تتوافق وميولهم.	٩	١,٩٩	,٨٧
	المجال ككل		٢,٩١	٠,٦٨

وقد حازت فقرة واحدة من أصل (٩) فقرات على تقدير عال وهي الفقرة (٤٠) الخاصة بمراعاة ارتباط الأنشطة بالأهداف، وجاءت (٤) فقرات بتقدير متوسط، و(٤) فقرات بتقدير ضعيف، وجاءت الفقرات المتعلقة بالاهتمام بالأنشطة الإثرائية، وتنظيم الأنشطة اللامنهجية، ومراعاة اختيار الطلبة للأنشطة التي تتوافق وميولهم في الرتب الثلاث الأخيرة، وتعكس هذه النتيجة ضرورة بذل مزيد من العناية في تطوير مهارات المدرسين المرتبطة بالأنشطة واستخداماتها في تدريس التلاوة؛ وذلك لما لها من أهمية في تعزيز دافعية الطلبة للتعلم، والاستفادة من طاقاتهم واستعداداتهم المختلفة.

د. النتائج المتعلقة بالمجال الرابع (الوسائل التعليمية)

توضح النتائج المعروضة في الجدول رقم (٦) حصول مجال الوسائل التعليمية ككل على تقدير متوسط حيث بلغ متوسطه الحسابي (٣,٧٤)، وجاءت الفقرة (٥١) المتعلقة باتصاف الوسيلة بالوضوح والدقة العلمية في الرتبة الأولى وبتقدير عال، في حين جاءت الفقرات (٥٣، ٥٢، ٥٠، ٤٩) الخاصة باستخدام السبورة بشكل فعّال ومنظم، وارتباط الوسيلة بالأهداف التعليمية، ومناسبتها للمادة التعليمية، وتنوعها حسب الموقف التعليمي بتقدير متوسط.

وتدل هذه النتائج على درجة متوسطة لممارسة المدرسين للمهارات السابقة، ويفترض أن يكون الأداء المرتبط بها أعلى من تقدير المتوسط لأهميتها وحيويتها في تدريس التلاوة التي تتطلب استخدام السبورة والرسومات والشروحات التوضيحية.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الرابع (الوسائل التعليمية) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥١	اتصاف الوسيلة بالوضوح والدقة العلمية.	١	٣,٧٩	٠,٥٨
٥٣	استخدام السبورة بشكل فعّال ومنظم.	٢	٣,٣٥	١,٣٦
٥٢	ارتباط الوسيلة بالأهداف التعليمية.	٣	٣,٣١	٠,٧٢
٥٠	مناسبة الوسيلة للمادة التعليمية.	٤	٣,٠١	١,٢٧
٤٩	التنويع في الوسائل التعليمية.	٥	٢,٧٣	١,١٩
٥٥	استخدام المصحف المحوسب في تدريس التلاوة.	٦	١,٢١	٠,٤١
٥٤	استخدام المصحف الملون في تدريس التلاوة.	٧	١,٠٩	٠,٢٩
	المجال ككل		٣,٧٤	٠,٨٧

ومن النتائج غير المتوقعة التي كشفت عنها الدراسة حصول الفقرتان (٥٥، ٥٤) المتعلقتان باستخدام المصحف المحوسب والمصحف الملون على تقدير ضعيف جداً وبمتوسط حسابي بلغ (١,٢١، ١,٠٩) لكل منهما على التوالي، مما يدل على أن مهارات توظيفهما في تدريس التلاوة كانت غير ملحوظة من المتعلمين.

والفقرتان تشيران إلى قضية مهمة تتعلق بتدريس التلاوة من منظور العصر والتطور التكنولوجي، حيث غدت الوسائل التكنولوجية من أهم مصادر التعلم والتعليم، فالمصحف المحوسب يعد من أهم مصادر التعلم الحديثة، سواء أكان مدمجاً على الأقراص الليزرية (CD) ببرامجه الكثيرة والمتنوعة، أم مأخوذاً بشكل مباشر من مواقع القرآن الكريم على شبكة الإنترنت، بكل ما تتضمنه هذه المواقع من خيارات وبدائل وعروض تغري متصفحها إلى المبادرة والتعلم واكتساب المعرفة بطريقة سهلة وممتعة.

أما المصحف الملون، والذي جاء في الرتبة الأخيرة في نتائج هذا المجال، فينبغي تعزيز استخدامه من المدرس والطالب على حد سواء، ويدعم هذا المطلب نتائج الدراسات التي أجريت حوله التي بينت أهميته في تدريس التلاوة، وأثره الإيجابي في تعلم التلاوة في جانبيها النظري والمهاري، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو درس التلاوة (الجلاد، ٢٠٠٠).

هـ. النتائج المتعلقة بالمجال الخامس (التقويم)

يعنى هذا المجال بالتعرف على درجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية للمهارات الخاصة بتقويم أداء الطلبة، وقد جاء هذا المجال في الرتبة الأخيرة في الترتيب النسبي لمجالات الدراسة حيث سجل متوسطاً حسابياً كلياً بلغ (٢,٧٩) بانحراف معياري قدره (٠,٢٢)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقراته بين (١,٢٥ – ٣,٧٨) مع تنوع في درجات التقدير كما يبين من الجدول رقم (٧).

فقد جاءت الفقرتان (٥٧، ٥٦) بتقدير عال وحلتا في الرتبتين الأولى والثانية، وهما تتعلقان باستخدام الاختبارات الشفوية، والاهتمام بالواجبات والتعيينات ومتابعة تنفيذها،

وقد يعود هذا إلى ما تحتله الاختبارات الشفوية والواجبات من أهمية في عملية تدريس التلاوة التي تقوم في أساسها على مهارات لفظية دقيقة التناسق تتطلب التلاوة الشفوية وتعيين واجبات تخدم أهداف تعليمها وتعلّمها.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات الطلبة على فقرات المجال الخامس (التقويم) مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥٧	استخدام الاختبارات الشفوية.	١	٣,٧٨	,٩٦
٥٦	الاهتمام بالواجبات والتعيينات ومتابعة تنفيذها.	٢	٣,٦١	١,١٨
٦٠	التنويع في مجالات الأسئلة ومستوياتها.	٣	٣,٣٠	,٩٣
٦٥	مراعاة أن يتم التقويم بدلالة الأهداف.	٤	٣,١٥	,٨٥
٦٢	مراعاة استمرارية التقويم.	٥	٣,٠٧	١,٢١
٦١	ضبط الأخطاء الشائعة وشرحها وتصويبها.	٦	٢,٨٣	١,٢٣
٦٦	استخدام التقويم الختامي.	٧	٢,٧٢	١,٠٢
٦٣	مراعاة التقويم للفروق الفردية.	٨	٢,٥٥	١,١١
٥٩	استخدام الاختبارات المقالية لقياس الجانب النظري.	٩	٢,٣٠	١,٠٣
٦٤	اتصاف أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية	١٠	٢,١٢	,٤٧
٥٨	استخدام بطاقات تقويم الأداء في التلاوة.	١١	١,٢٥	,٤٣
	المجال ككل		٢,٧٩	٠,٥٠

ويتضح من الجدول رقم (٧) حصول الفقرات ذوات الأرقام (٦٠، ٦٥، ٦٢، ٦٣،٦٦،٦١) على تقدير متوسط رغم أهميتها في عملية تقويم أداء الطلبة في التلاوة؛ مما يدل على أهمية تعميق فهم المدرسين لها، وتحسين كفاياتهم التدريسية بجوانبها المختلفة.

ومن ناحية أخرى تبين النتائج أن الفقرتين المتعلقتين باستخدام الاختبارات المقالية لقياس الجانب النظري، واتصاف أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية حازتا على تقدير ضعيف، وأن الفقرة (٥٨) المتخصصة باستخدام بطاقات تقويم الأداء في التلاوة جاءت في الرتبة الأخيرة وبتقدير ضعيف جداً، إذ بلغ متوسطها الحسابي (١,٢٥)، وهذا يشير إلى أهمية التنويع في أدوات القياس التي تستخدم لتقويم أداء الطلبة في تلاوة القرآن الكريم، وعدم الاعتماد على الاختبارات الشفوية فقط، كما يبين أهمية اتصاف درجات التقويم التي يحصل عليها الطلبة بالموضوعية، وذلك من خلال التأكيد على صدق الاختبارات وثباتها.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشة: نص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد تعزى إلى متغير الجنس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات طلاب وطالبات معلم مادة (اللغة العربية والدراسات الإسلامية) على كل مجال من مجالات الدراسة الخمسة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء متغير الجنس، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

الجدول رقم (٨)

نتائج اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة

م	المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة α
١	الأهداف العامة لتدرس التلاوة	ذكر	٦١	٣٠,٤٤	٣,٩٦	-,٢٥٩	,٧٠٣
		أنثى	٢١٨	٣٠,٥٩	٣,٨٢		
٢	إجراءات تنفيذ درس التلاوة	ذكر	٦١	٩٣,٢٦	١١,٠١	,٢١٣	,٧١٦
		أنثى	٢١٨	٩٢,٩٣	١٠,٦٣		
٣	الأنشطة التعليمية	ذكر	٦١	٢٥,٨٢	٦,٣٢	-,٥٧٣	,٨١٥
		أنثى	٢١٨	٢٦,٣٣	٦,١١		
٤	الوسائل التعليمية	ذكر	٦١	١٨,٢٨	٣,٣٦	-,٥٩٨	,٩٨٨
		أنثى	٢١٨	١٨,٥٧	٣,٣٥		
٥	التقويم	ذكر	٦١	٣٠,٦٤	٥,٧٣	-,٠٨٣	,٧٧٨
		أنثى	٢١٨	٣٠,٧١	٥,٥٣		
	المجالات مجتمعة	ذكر	٦١	١٩٨,٤٤	١٤,٩٢	-,٣٢٦	,٥٤٢
		أنثى	٢١٨	١٩٩,١٢	١٤,٣١		

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات الطالبات كانت أعلى من المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلاب وبفارق يسير في مجالات الدراسة كلها ما عدا المجال الثاني (إجراءات تنفيذ درس التلاوة)، كما جاءت المتوسطات الحسابية للطالبات أعلى من المتوسطات الحسابية للطلاب على مجالات الدراسة مجتمعة وبفارق يسير كذلك، إلا أن النتائج الاستدلالية المتمخضة عن اختبار "ت" لم تشر إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية للطلاب والطالبات إلى متغير الجنس.

وتدل هذه النتيجة على عدم تأثر استجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة ومجالاتها مجتمعة بمتغير الجنس، مما يعني أن تقديرات استجابات الطلبة ذكوراً وإناثاً على مجالات الدراسة كانت متشابهة، ويمكن تفسير هذه النتيجة من خلال النظر في المهارات التدريسية المتشابهة لدى المدرسين في تدريسهم للطلاب والطالبات، فالطلبة ذكوراً وإناثاً يتلقون العلم من المدرسين أنفسهم، ويمرون بالخبرات والمواقف التعليمية ذاتها، بلا فروق حقيقية تذكر مما جعل استجاباتهم متقاربة ومتفقة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشة: نص هذا السؤال على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي الدراسات الإسلامية لمهارات تدريس التلاوة والتجويد تعزى إلى متغير التقدير العام؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم تصنيف الطلبة إلى ثلاث فئات وفقاً لتقديرهم العام (جيد جداً فما فوق، وجيد، ومقبول فأقل)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم على كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء

متغير التقدير العام، والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجالات مجتمعة في ضوء متغير التقدير العام.

م	المجال	التقدير العام	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الأهداف العامة لتدرس التلاوة	جيد جداً فما فوق	٩٨	٣٠,٧٦	٣,٨٠
		جيد	١٥٣	٣٠,٤٦	٤,٠٧
		مقبول فأقل	٢٨	٣٠,٣٦	٢,٥٤
		المجموع	٢٧٩	٣٠,٥٦	٣,٨٤
٢	إجراءات تنفيذ درس التلاوة	جيد جداً فما فوق	٩٨	٩٢,٥١	١١,٣٤
		جيد	١٥٣	٩٣,٦٧	١٠,٧٠
		مقبول فأقل	٢٨	٩١,٠٧	٨,٠٢
		المجموع	٢٧٩	٩٣,٠٠	١٠,٧٠
٣	الأنشطة التعليمية	جيد جداً فما فوق	٩٨	٢٦,٥٣	٦,٩٨
		جيد	١٥٣	٢٥,٥٧	٥,٥٢
		مقبول فأقل	٢٨	٢٨,٦٨	٥,٧٨
		المجموع	٢٧٩	٢٦,٢٢	٦,١٥
٤	الوسائل التعليمية	جيد جداً فما فوق	٩٨	١٨,٠٣	٣,٥٥
		جيد	١٥٣	١٨,٤٤	٣,٢٠
		مقبول فأقل	٢٨	٢٠,٥٠	٢,٧٤
		المجموع	٢٧٩	١٨,٥١	٣,٣٥
٥	التقويم	جيد جداً فما فوق	٩٨	٣٠,٩٢	٥,٩٩
		جيد	١٥٣	٣٠,٤٢	٥,٤٩
		مقبول فأقل	٢٨	٣١,٣٩	٤,٣٦
		المجموع	٢٧٩	٣٠,٦٩	٥,٥٦
	المجالات مجتمعة	جيد جداً فما فوق	٩٨	١٩٨,٧٤	١٤,٩٣
		جيد	١٥٣	١٩٨,٥٧	١٤,٦٨
		مقبول فأقل	٢٨	٢٠٢,٠٠	١٠,٧٥
		المجموع	٢٧٩	١٩٨,٩٧	١٤,٤٢

وللكشف عما إذا كانت هنالك فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المجالات مجتمعة

م	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة α
١	الأهداف العامة لتدرس التلاوة	بين المجموعات	٦,٢٨٦	٢	٣,١٤٣	,٢١٢	,٨٠٩
		داخل المجموعات	٤٠٩٨,٦٠٣	٢٧٦	١٤,٨٥٠		
		المجموع	٤١٠٤,٨٨٩	٢٧٨			
٢	إجراءات تنفيذ درس التلاوة	بين المجموعات	١٩٦,٩٨٩	٢	٩٨,٤٩٥	,٨٦٠	,٤٢٤
		داخل المجموعات	٣١٦٠٤,٠٠٧	٢٧٦	١١٤,٥٠٧		
		المجموع	٣١٨٠٠,٩٩٦	٢٧٨			
٣	الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	٢٤٣,٦١٨	٢	١٢١,٨٠٩	٣,٢٧٥	*,٠٣٩
		داخل المجموعات	١٠٢٦٤,٠٤٥	٢٧٦	٣٧,١٨٩		
		المجموع	١٠٥٠٧,٦٦٣	٢٧٨			
٤	الوسائل التعليمية	بين المجموعات	١٣٤,٠٥٦	٢	٦٧,٠٢٨	٦,٢٠٤	*,٠٠٢
		داخل المجموعات	٢٩٨١,٦٨٦	٢٧٦	١٠,٨٠٣		
		المجموع	٣١١٥,٧٤٢	٢٧٨			
٥	التقويم	بين المجموعات	٣٠,٢٣٧	٢	١٥,١١٨	,٤٨٧	,٦١٥
		داخل المجموعات	٨٥٦٥,٢٥٤	٢٧٦	٣١,٠٣٤		
		المجموع	٨٥٩٥,٤٩١	٢٧٨			
٦	المجالات مجتمعة	بين المجموعات	٢٨٦,٦٧٣	٢	١٤٣,٣٣٦	,٦٨٨	,٥٠٣
		داخل المجموعات	٥٧٤٩٨,١٥٢	٢٧٦	٢٠٨,٣٢٧		
		المجموع	٥٧٧٨٤,٨٢٤	٢٧٨			

تبين نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة تعزى إلى متغير التقدير العام على مجالات الدراسة الآتية: الأهداف العامة لتدريس التلاوة، وإجراءات تنفيذ درس التلاوة، والتقويم ، كما لم تظهر فروق دالة إحصائياً على تقديرات المجالات مجتمعة، مما يعني عدم تأثر استجابات الطلبة على المجالات السابقة وعلى المجالات مجتمعة بمتغير التقدير العام، وقد يعزى هذا إلى توافق ما يلاحظه الطلبة، على اختلاف تقديراتهم، لما يمارسه المدرسون من مهارات لتدريس التلاوة بحيث لم تتأثر بتقديراتهم التحصيلية.

كما تبين النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالي الأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية تعزى إلى متغير التقدير العام، وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخدام اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية كما يوضح ذلك الجدولان (١١) و(١٢).

الجدول رقم (١١)
نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الأنشطة التعليمية

التقدير العام		جيد جداً فما فوق	جيد	مقبول فأقل
	المتوسطات			
جيد جداً فما فوق	٢٨,٦٨	-	*	*
جيد	٢٦,٥٣	-	-	-
مقبول فأقل	٢٥,٥٧	-	-	-

الجدول رقم (١٢)
نتائج اختبار نيومان كولز للمقارنات البعدية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجال الوسائل التعليمية

التقدير العام		جيد جداً فما فوق	جيد	مقبول فأقل
	المتوسطات			
جيد جداً فما فوق	١٨,٤٤	-	-	-
جيد	١٨,٠٣	-	-	-
مقبول فأقل	٢٠,٥٠	*	*	-

وقد أظهرت النتائج المتعلقة بمجال الأنشطة التعليمية وجود فروق بين مجموعات الدراسة تعود إلى الطلبة ذوي التحصيل المرتفع؛ وقد يكون السبب الكامن وراء ذلك ما يتميز به هؤلاء الطلبة من رغبة في المشاركة الفاعلة من خلال الأنشطة التي ينتظمها الموقف التدريسي، وبينت النتائج كذلك وجود فروق بين مجموعات الدراسة على مجال الوسائل التعليمية تعود إلى الطلبة ذوي التحصيل المنخفض، ويمكن أن يعلل هذا باهتمام الطلبة ذوي التحصيل المنخفض بالوسائل التعليمية بدرجة أكبر من غيرهم من الطلبة نظراً لما للوسائل التعليمية من أثر في تسهيل عملية التعلم.

الاستنتاجات

كشفت الدراسة عن مجموعة من النتائج أهمها:

- جاء تقدير استجابات الطلبة لدرجة ممارسة مدرسي التلاوة لمهارات تدريس التلاوة والتجويد على مجالات الدراسة مجتمعة بتقدير متوسط.
- حل المجالان الأول (الأهداف العامة لتدريس التلاوة) والرابع (الوسائل التعليمية) في الرتبتين الأوليين وبتقدير عال، في حين حازت المجالات الأخرى تقدير متوسط وجاء ترتيبها تنازلياً كما يأتي: إجراءات تنفيذ درس التلاوة، والأنشطة التعليمية، والتقويم.
- حازت ثلاث عشرة مهارة تقدير ضعيف هي: التعريف بقواعد الرسم القرآني، والتنويع في أساليب الإغلاق للموقف التعليمي، والاهتمام بمهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية،

وتعريف الطلبة بالأهداف السلوكية المتوخاة، والتنويع في أساليب التدريس المستخدمة، وتوظيف طرق تدريس حديثة (التعليم التعاوني، الاستكشاف ..)، والابتعاد عن أسلوب المحاضرة التقليدية والإلقاء، ومراعاة تنوع الأنشطة، والاهتمام بالأنشطة الإثرائية، وتنظيم الأنشطة اللامنهجية، ومراعاة اختيار الطلبة للأنشطة التي تتوافق وميولهم، واستخدام الاختبارات المقالية لقياس الجانب النظري، واتصاف أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية.

– حازت أربع مهارات تقدير ضعيف جداً هي: إثارة تفكير الطلبة وتنمية مهارات التفكير لديهم، واستخدام المصحف المحوسب في تدريس التلاوة، واستخدام المصحف الملون في تدريس التلاوة، واستخدام بطاقات تقويم الأداء في التلاوة.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على كل مجال من مجالات الدراسة وعلى المجالات مجتمعة تعزى إلى متغير الجنس.

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة على مجالات الدراسة مجتمعة وعلى المجالات: الأول والثاني والخامس تعزى إلى متغير التقدير العام.

– وجود فروق دالة إحصائياً على المجالين الثالث والرابع تعزى إلى متغير التقدير العام.

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١. عقد دورات تدريبية وورشات عمل متخصصة في مهارات تدريس التلاوة لمدرسي التلاوة في المجالات التي اهتمت بها الدراسة بوجه عام، وفي المجالات الخاصة بإجراءات تنفيذ درس التلاوة، والأنشطة التعليمية، والتقويم بوجه خاص.

٢. الاهتمام بالمهارات الفرعية التي أعطيت تقديراً ضعيفاً أو ضعيفاً جداً والحرص على تزويد المدرسين بكفايات تعليمها، وتتمثل أهمها في المهارات المتعلقة: بالرسم القرآني، وخطوات تنفيذ درس التلاوة، وتوظيف المصحف المحوسب والملون، واستخدام بطاقات الملاحظة وتقويم الأداء، والتنويع في طرائق التدريس الحديثة بما تتضمن من أنشطة تعلمية تعليمية، وأنشطة إثرائية منهجية ولامنهجية، والحرص على تنمية تفكير الطلبة.

٣. إجراء دراسات تجريبية ووصفية تهتم بملاحظة درجة ممارسة مدرسي التلاوة لمهارات التلاوة والتجويد وارتباط ذلك بتحصيل الطلبة ودرجة إتقانهم لتلاوة القرآن الكريم.

المراجع

إحمود، محمد أحمد (١٩٩٨). **أثر استخدام التلفاز التربوي في تحصيل طلبة الصفين الرابع والخامس لمادة التربية الإسلامية وأحكام التلاوة والتجويد مقارنة بالأسلوب المعتاد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون.

البخاري، محمد بن إسماعيل (٢٠٠٣). **صحيح البخاري**، تحقيق: طه سعد. مصر: مكتبة الإيمان.

الترمذي، محمد بن عيسى (٢٠٠٠). **سنن الترمذي**، تحقيق: محمود محمد نصّار. بيروت:دار الكتب العلمية.

التميمي، كمال محمد (١٩٩٢). **درجة إتقان مهارة التجويد لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٣). أثر المصحف الملون في تعلّم أحكام التلاوة والتجويد واتجاهات الطلبة نحوه. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٩**(ب)، ٢٩٧-٣٢٣.

الجلاد، ماجد زكي (٢٠٠٤). **تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والأساليب العملية**. عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

الجلاد، ماجد زكي والعمري، معاذ (٢٠٠٥). درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٦(٣)، ١٣٦-١٦٤.

الحياري، محمود (٢٠٠٠). أسباب ضعف طلبة منطقة إربد الأولى التعليمية في تلاوة القرآن الكريم. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٦**(٣)، ٢٩-٦٢.

الخليلي، محمد سليمان (١٩٩٩). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ودرجة ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الخوالدة، ناصر أحمد (٢٠٠٣). درجة ممارسة الطالب/ المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية. **مؤتة للبحوث والدراسات، ١٨**(١)، ٩١-١١٧.

دويدي، على بن محمد (١٩٩٦). أثر استخدام المسجل ومختبر اللغة في تعليم أحكام تلاوة القرآن الكريم: دراسة تجريبية. **المجلة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس، ١٦(٢)، ١٢٣-١٣٩.

صالح، عبد الرحمن، والعياصره، محمد (٢٠٠١). أثر الحاسوب في تعلم التلاوة. أبحاث **اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٧**(١)، ٤٣-٦١.

صلاح، سمير يونس (١٩٩٧). **تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتعليم القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية**. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

الغافري، هاشل بن سعيد (١٩٩٥). **الكفايات اللازمة لمعلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عُمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الإسلامية.

عبد الله، زياد مصطفى (١٩٩٩). **أثر استخدام الحاسوب في إتقان أحكام التلاوة والتجويد لدى عينة أردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم.

عبد الله، عبد الرحمن صالح (١٩٩٠). أثر المسجل في تعلّم تلاوة القرآن الكريم: دراسة تجريبية. **أبحاث اليرموك: سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٦**(٣)، ٧–١٨.

عبد الله، عبد الرحمن صالح وملكاوي، فتحي (١٩٩٠). أثر استخدام مختبر اللغة في تعليم الطلبة أحكام التلاوة: دراسة تجريبية. **مجلة جامعة الملك سعود: العلوم التربية، ٢**(٢)، ٤٩٩–٥٣١.

عطا الله، محمد مصطفى (١٩٩٤). **أداء طلبة الصف العاشر في التلاوة في مديرية التربية والتعليم لضواحي عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

القزويني، محمد بن يزيد (١٩٩٨). **سنن ابن ماجه**، تحقيق: محمود محمد نصّار. بيروت: دار الكتب العلمية.

الكساسبة، محمد يوسف سالم (٢٠٠٣). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الكيلاني، أحمد محمد محيي الدين (١٩٩٧). **درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للكفايات التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، كلية الآداب والعلوم.

محمود، رابعة محمد (٢٠٠١). **مقارنة أثر أسلوبين في استخدام الحاسوب التعليمي على تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في مادة التلاوة والتجويد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، كلية التربية والفنون.

37
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

قياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم

د. محمود أبو سمرة
قسم التربية- الدراسات العليا
جامعة القدس- فلسطين

د. معزوز علاونه
منطقة نابلس التعليمية
جامعة القدس المفتوحة

أ. محمد عياد
قسم التربية- الدراسات العليا
جامعة القدس- فلسطين

قياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالإنتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم

د. محمود أبو سمرة
قسم التربية- الدراسات العليا
جامعة القدس- فلسطين

د. معزوز علاونه
منطقة نابلس التعليمية
جامعة القدس المفتوحة

أ. محمد عياد
قسم التربية- الدراسات العليا
جامعة القدس- فلسطين

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون أداتين الأولى لقياس واقع الاتصال الإداري، والثانية لقياس الانتماء التنظيمي، تم توزيعها على عينة مؤلفة (١٧٤) عضو هيئة تدريس

وأشارت النتائج إلى أن واقع الاتصال الإداري في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كان متوسطاً، في حين كان مستوى الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين مرتفعا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في واقع الاتصال الإداري و الانتماء التنظيمي تعزى إلى متغيرات الجامعة، والجنس، والكلية، والمؤهل العلمي، والخبرة. وأشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود علاقة إيجابية قوية بين الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية والانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١٢/٥ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١٠/٢٨

The Measure of the Administrative Communication Among the Heads of Academic Departments and its Relationship with the Members Of Academic Staff Organizational Commitment

Dr. Mahmoud Abo Samra
Dept of Education- Higher Studies
University of Al-Quds

Dr. Mazouz Alawnah
Nablus Educational District
Al-Quds Open University

Mr. Mohammed Awad
Dept of Education- Higher Studies
University of Al-Quds

Abstract

This study aimed at investigating the status of the administrative communication among the heads of academic departments and its relationship with the members of academic staff organizational commitment at Al-Quds and Bethlehem Universities from the members of academic staff point of view.

The tool of the study included two questionnaires. The first for measuring the status of the administrative communication, and the second for measuring the level of organizational commitment.

The two questionnaires were distributed among (17) members of academic staff.

The status of the administrative communication at Al-Quds and Bethlehem universities was found to be “moderate. The results also indicted that the level of organizational commitment of members of academic staff at Al-Quds and Bethlehem universities was found to be high. No significant differences were found out among the statistical means administrative communication and organizational commitment among the heads of academic departments due to university, gender, faculty, academic qualification, and experiences. A strong positive significant relationship was found between the administrative communication of the heads of academic department and organizational commitment of the members of academic staff at both universities.

قياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية وعلاقته بالإنتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم

د. محمود أبو سمرة
قسم التربية- الدراسات العليا
جامعة القدس- فلسطين

د. معزوز علاونه
منطقة نابلس التعليمية
جامعة القدس المفتوحة

أ. محمد عياد
قسم التربية- الدراسات العليا
جامعة القدس- فلسطين

مقدمة

تزامن الاتصال مع بداية وجود الإنسان، وهو ضروري لكل نشاط إنساني حيث لا ينحصر في العلاقة بين الأفراد فقط، وإنما بين الفرد ونفسه من حيث تبادل المعلومات ونقل الأفكار والآراء، فالاتصال ضرورة حيوية لا غنى للإنسانية عنها، وهو عصب الحياة الأساسي.

ويرى ماهر (٢٠٠٤) أنه نتيجة لتكون المجتمع من المؤسسات، والتي بدورها تتألف من مجموعة من الأفراد، لابد من أنظمة وقوانين تضبطهم للتعامل مع المعلومات والتوجيهات والأوامر، من خلال قنوات إرسال واستقبال كوسيلة ذات أهمية كبيرة لتحريك المعلومات الخاصة بالوظائف، وبالتالي تؤدي إلى تحقيق أهداف المؤسسة ووضوحها.

وتندرج هذه العملية تحت ما يسمى بالاتصال الإداري، الذي يقوم بنقل الأفكار والمعلومات إلى جميع أفراد المؤسسة، ويكون نجاحها مرهونا بوجود أنظمة اتصال جيدة داخل المؤسسة، ووجود المهارات في استعمالها من قبل أفرادها. وبالتالي سلاسة عملية الاتصال تؤدي إلى فهم المعلومات المنقولة بين الطرفين.

ويأتي تسيير عملية الاتصال من خلال وجود دراية علمية بمبادئ وأساليب وأسس عملية الاتصال من قبل الأفراد في المؤسسة، مما يؤدي إلى استمراريتها والرقي بها إلى أعلى المستويات (مرسي، ١٩٩٨)، لذا يجب أن يكون للاتصال أهدافه وأساليبه الواضحة.

وفي التربية يتكون التنظيم الإداري التربوي من عدد من العناصر الأساسية، أهمها العنصر البشري، حيث يعمل الكل في نطاق اختصاصه على تحقيق أهداف التربية، وبناءً عليه تكون هناك أهمية كبرى للاتصالات الإدارية في المؤسسات التربوية، واعتبارها عامل نجاح أو فشل في تحقيق أهداف العمل التربوي (بستان وطه، ١٩٨٣)، وذلك لأن إبرز التجمعات البشرية التي يمارس فيها الاتصال هي المؤسسات التربوية، والتي بدورها تضم شرائح مختلفة من أفراد المجتمع.

وتبرز أهمية الاتصالات الإدارية كونها أداة فعالة للتأثير في السلوك الوظيفي للموظفين، فالاتصال الفعال يرفع من الروح المعنوية لدى الموظفين، وينمي لديهم روح الفريق، ويقوي عندهم الشعور بالانتماء للمؤسسة، وعن طريقه يفسر المسئول للمرؤوسين مراحل العمل وأهداف المؤسسة، ويعرف المسئول حاجات مرؤوسيه وأهدافهم، وردود الفعل لديهم تجاه أهداف المؤسسة (كنعان، ١٩٨٠)، وبالتالي التحقق من فهم العاملين لجميع سياسات، واستراتيجيات المؤسسة، إلى جانب توفير أداة اتصال مناسبة وفعالة لذلك.

ويرى حريم وزملاؤه، (المشار إليه في المنجي، ٢٠٠٣)، أنه رغم ارتباط العملية الاتصالية بكل مراحل العملية الإدارية، فإنها أكثر أهمية لوظيفة القيادة، فهي تساعد المدير في توجيه الأفراد، واستثارة دوافعهم، وتحقيق التعاون، والتنسيق فيما بينهم والعمل على ربط أهداف المؤسسة، و أهداف الأفراد والجماعات، فنجد أن هناك علاقة طردية بين الاتصال وكل من متغيرات الرضى الوظيفي، والأداء، والإبداع، والإنتماء التنظيمي للمؤسسة.

ويعد الانتماء التنظيمي، وكما أشار الخصاونة (١٩٩٨)، جزءا" من الولاء الاجتماعي، والذي هو عبارة عن مشاعر يطورها الفرد الذي يعيش في مجتمع ما نحو الأفراد والمنظمات والقيم والمبادئ والأفكار، حيث تتمثل هذه المشاعر في ارتباط الفرد بغيره، ومدى استعداده لتقديم وقته وجهده وإمكاناته للمؤسسة".

وبالتالي نجد أن قدرة أي دولة على النجاح يعتمد على مستوى مؤسساتها، وخاصة التعليمية منها، ويعتمد ذلك على نوعية العاملين فيها، وعلى مستوى كفاءتهم، والقيم التي يتصفون بها، فكلما كان لدى العاملين انتماء لمؤسساتهم، استطاعت هذه المؤسسات القيام بدورها وتحقيق أهدافها (اللوزي، ٢٠٠٣).

ومن أهم هذه المؤسسات، الجامعات التي تقوم بدور كبير في نهضة الأمم وتقدمها، من خلال إعداد الكوادر البشرية المؤهلة، وإجراء البحوث، لإنهاض الأمة في المجالات العلمية والتكنولوجية.

ومن هنا تأتي أهمية كل من الاتصال الإداري لرؤساء الاقسام الأكاديمية، والانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات، لما لهذين المتغيرين من أثر كبير في تطوير العلاقة بين العاملين في هذه المؤسسات التربوية الهامة.

وقد اهتم عدد من الباحثين بموضوع الاتصال الإداري والولاء التنظيمي كل على حدة فهناك العديد من الدراسات اهتمت بالاتصال الإداري ومن هذه الدراسات دراسة شهاب (١٩٨٩) هدفت إلى تعرف معوقات الاتصال التي تواجه مديري المدارس الثانوية في محافظة إربد مع المدرسين والطلاب وأولياء الأمور، وتكون مجتمع الدراسة من (١٦٧) مديرا ومديرة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية في محافظة اربد على مقياس معوقات الاتصال تعزى إلى متغير: الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. وكما قام غيث (١٩٩٦) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر أنماط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم على درجة فاعلية

الممارسات الإدارية القيادية لمديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية تعزى إلى متغير الجنس وطبيعة العمل والخبرة. توجد فروق في أنماط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية على مجالات التخطيط، والمناهج، والمتابعة، والتقويم، ومجالات التنظيم الإداري، والشؤون الفنية، والاتصال والتواصل، والمقياس الكلي تعزى إلى متغير نمط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية.

وقام أحمد (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين في الجامعات الأردنية الحكومية، حيث تم اختيار عينة مكونة من (١٢٦) إداريا. وأظهرت النتائج وجود علاقة بين أنماط القيادة وعدد سنوات الخبرة وأنماط الاتصال، وعدم وجود علاقة بين أنماط القيادة والمؤهل العلمي، ووجود علاقة إيجابية بين طرق الاتصال واتجاهاته والمؤهل العلمي، وعدم وجود علاقة بين أنماط الاتصال الأخرى والمؤهل العلمي. والدراسة التي أجراها الخصاونة (١٩٩٨) هدفت التعرف إلى مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالبا وطالبة. وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق في درجة إحساس الطلبة بهذه المشاكل تعزى إلى كل من متغير الجنس، والكلية.

وأما دراسة العناتي (٢٠٠٣) التي هدفت إلى بناء نموذج للاتصال الإداري في وزارة التربية والتعليم في الأردن في ضوء الواقع والاتجاهات الحديثة، فقد تكونت عينتها من (٣٥٤) مديرا. أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعوقات التي تواجههم هي المعوقات التنظيمية.كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق في استخدام أنماط الاتصال الإداري تعزى إلى المؤهل العلمي، والوظيفة والمؤهل العلمي، كما أشارت النتائج الى عدم وجود فروق في استخدام مهارات الاتصال تعزى والخبرة، وكما قام المنجي (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى تعرف واقع الاتصالات الإدارية داخل الأجهزة الحكومية العمانية من وجهة نظر الإداريين، قامت الباحثة بتصميم استبانة وزعتها على عينة عشوائية طبقية بلغت (١٠٠٠) فردا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من(خصائص التنظيم، وضوح الاتصالات، المشاركة في اتخاذ القرارات، ومعوقات الاتصال، وأساليب الاتصالات ووسائل الاتصال) وبين فاعلية الاتصالات الإدارية، وأيضا وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين كل من (الجنس، والعمر، والمؤهل العلمي، والوظيفة والخبرة) وبين فاعلية الاتصال الإداري.

وقام وستويك (Westwick، 2003) بدراسة هدفت إلى اختبار تأثير كل من الجنس ومنطقة التعليم وخلفية اللغة ووجود خبرة سابقة في التعليم لدى مساعدي البحث والتدريس على فاعلية اتصالهم مع مشرفيهم في جامعة داكوتا في أمريكا، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للعوامل السابقة على فاعلية الاتصال.

وكما أجرى كويسين (Cousin, 2004) دراسة هدفت إلى تعرف العلاقة بين الاتصال والتقييم لأعضاء هيئة التدريس في جامعة ميسوري في أمريكا، وأشارت النتائج إلى أن نوع وكمية ومصدر الاتصال ربما تؤثر على القدرة على التقييم لأعضاء هيئة التدريس، وخاصة الذي يحتاج منهم لمعلومات يتوقع أن يتأثروا بالتقييم، والاختلاف في نوع الكلية وسنوات العمل في الجامعة لها أثر على مواقف الأعضاء بالنسبة للتقييم وحاجات الاتصال.

واهتم الباحثون أيضا بموضوع الولاء التنظيمي فقد حظي هذا المجال بعدد من الدراسات منها دراسة عبد العزيز (١٩٩٤) هدفت التعرف إلى العلاقة بين سياسة التوظيف والولاء التنظيمي في الجامعات الأردنية، وتم اختيار عينة عشوائية مؤلفة من (٣٤٥) موظفا. أظهرت النتائج إلى وجود علاقة بين سياسة التوظيف المتبعة والولاء التنظيمي في الجامعات الأردنية. وقام الكايد (١٩٩٩) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر العوامل التنظيمية على الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٥٠) عضو هيئة تدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الولاء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس كان عاليا، وكما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي تعزى إلى متغيرات: العمر والخبرة والجامعة والجنس.

وبنفس المجال هناك دراسة لوتاه (٢٠٠٤) التى حاولت معرفة العلاقة بين الولاء التنظيمي وأداء العاملين في القطاع الحكومي في دولة الإمارات العربية المتحدة، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٤٤٠) موظفا من، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الموظفين في وزارة الصحة يتمتعون بمستوى مرتفع من الولاء التنظيمي، ووجد أن هناك علاقة إيجابية بين الولاء التنظيمي والأداء الوظيفي، وكان تأثير العمر واضحاً بالنسبة للولاء التنظيمي، ولم تظهر نتائج الدراسة فروقا في مستويات التنظيم تعزى إلى متغير الجنس. بينما أجرت الحراحشة (٢٠٠٦) دراسة بعنوان العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مديرو المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم بمحافظة الطفيلة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٥) معلما ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في مستوى الالتزام التنظيمي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ، بينما تبين عدم وجود فروق تعزى إلى متغيرات الجنس والتخصص والخبرة.

وأجرى سيليب (Celep, 2000) دراسة بعنوان الانتماء التنظيمي للمدرسين في النظام التربوي، توزيعه على (٣٠٢) معلم في المدارس الحكومية الثانوية، وأشار تحليل البيانات إلى أن هناك علاقة مباشرة بين انتماء المدرسين التنظيمي واعتزازهم بأنهم جزء من المدرسة ومجموعة العمل، فقد كان المدرسون ملتزمين جداً بجدول التعليم اليومي، وبمهنة التعليم وراعوا بأن تكون علاقاتهم أكثر حميميه وقربا مع الآخرين في المدرسة، وكما كانت علاقاتهم بين متغيرات انتماء المدرسين ومجموعة العمل ومهنة التعليم.

بعد استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالاتصال الإداري والولاء التنظيمي نلاحظ أن معظم الدراسات ركزت على أهمية عملية الاتصال والولاء التنظيمي، وأشارت النتائج إلى

دورهما البارز في نجاح العملية التعليمية التعلمية، وقد امتازت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها جمعت لأول مرة بين موضوع الاتصال الإداري عند رؤساء الأقسام الأكاديمية والولاء التنظيمي عند أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم.

مشكلة الدراسة

لقد لاحظ الباحثون أن هناك نقصا واضحا في الدراسات التي تهتم بمجال الاتصال الإداري والولاء التنظيمي، وذلك من خلال مراجعة العديد من الدوريات والمجلات العلمية، وخاصة فيما يتعلق بالجامعات الفلسطينية فتولدت لديهم الرغبة في إجراء هذه الدراسة وتطبيقها على جامعتي القدس وبيت لحم، تأتي هذه الدراسة لتعرف واقع كل من الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم، والانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس فيهما، وكذلك تعرف العلاقة بين واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم، والانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظرهم. وتحددت مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- ما واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

٢- ما مستوى الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة واقع الاتصال الإداري الذي يمارسه رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها، ومعرفة أثر متغيرات: الجامعة، والجنس والمؤهل العلمي والكلية والخبرة على ذلك، وتعرف مستوى الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة العلاقة بين واقع الاتصال الإداري والانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم.

فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى إلى متغيرات الجامعة والجنس و المؤهل العلمي و الكلية والخبرة.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى إلى متغير الجامعة والجنس والمؤهل العلمي والكلية والخبرة.

٣- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين درجات الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم ودرجات الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس فيهما.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من أهمية متغيري الدراسة: الاتصال الإداري والانتماء التنظيمي، فالمتغير الأول يعتبر عصب العملية الإدارية، حيث يتم من خلاله نقل المعلومات والأفكار من شخص لأخر، من أجل تحقيق أهداف المؤسسة المنشودة، ويكون بمثابة خطوط تربط أوصال الهيكل التنظيمي لأي مؤسسة ربطا ديناميكيا، والمتغير الثاني هو العطاء للمؤسسة، والرغبة الصادقة في أن تكون الرائدة، وأن يكون جزءا لا يتجزأ منها.

تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة في مجالها، حسب علم الباحثين، وهي دراسة علائقية، حيث ستتناول سلوكيات الاتصال الإداري وعلاقتها بالانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم.

تقديم بيانات كمية إلى القائمين على رسم السياسات في الجامعتين حول واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية والانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، بهدف تعزيز الجوانب الإيجابية، ومحاولة الحد من الجوانب السلبية بخصوص الاتصال الإداري والانتماء التنظيمي.

حدود الدراسة

تحددت هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١- أعضاء هيئة التدريس المتفرغين والعاملين في جامعتي القدس وبيت لحم للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، والناطقين باللغة العربية.

٢- رؤساء الأقسام الأكاديمية، الذين مضى على عملهم الإداري، بوصفهم رؤساء أقسام، فصلين دراسيين على الأقل.

٣- أداتا الدراسة التي استخدمها الباحثون.

تعريف المصطلحات

- **الاتصال الإداري:** الممارسات وأشكال التفاعل والتواصل في عملية المشاركة الفعلية في المعلومات والأداء والأفكار والخبرات من خلال عدة وسائط للتأثير في سلوك الأشخاص (بنات، ٢٠٠٤).

- **الانتماء التنظيمي:** وهو انجذاب الأفراد وتعلقهم الفعلي بأهداف المؤسسة وقيمها بغض النظر عن المكاسب الشخصية والمادية (Buchanan, 1974).

- **رئيس القسم الأكاديمي:** عضو من أعضاء هيئة التدريس في القسم، يعين (غالبا) لرئاسة القسم وفق نظام الدورية، وممن يحملون رتبة الأستاذية، ولمدة عامين، قابلة للتجديد بعام آخر (حمد، ١٩٩٧).

- **عضو هيئة التدريس:** المدرس المتفرغ للتدريس والبحث، الناطق باللغة العربية (وذلك لأن أداة الدراسة باللغة العربية فغير الناطقين باللغة العربية لا يستطيعون الإجابة عن فقرات الاستبانة) ومن حملة شهادة الماجستير أو الدكتوراه، للعام الجامعي ٢٠٠٤/٢٠٠٥ (العباسي، ٢٠٠٤).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم، للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي الأكاديمي ٢٠٠٤/٢٠٠٥. والبالغ عددهم (٣٢١) عضو هيئة تدريس، وذلك استنادا إلى إحصائيات دائرتي شؤون الموظفين في الجامعتين، والجدول رقم (١) يبين خصائص المجتمع الديموغرافية.

الجدول رقم (١)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الجامعة والجنس

المتغير	مستوى المتغير	العدد
الجامعة	القدس	٢٦١
	بيت لحم	٦٠
	المجموع	٣٢١
الجنس	ذكر	٢٧٤
	أنثى	٤٧
	المجموع	٣٢١

عينة الدراسة

اختار الباحثون عينة طبقية عشوائية من مجتمع الدراسة، بلغ عدد أفرادها (١٧٤) عضوا، بنسبة (٥٤٪) من المجتمع الأصلي، والجدول رقم (٢) يبين خصائص العينة الديموغرافية.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد
الجامعة	القدس	١٣٣
	بيت لحم	٤١
	المجموع	١٧٤
الجنس	ذكر	١٤٠
	أنثى	٣٤
	المجموع	١٧٤
الكلية	علمية	٧٨
	إنسانية	٩٦
	المجموع	١٧٤
المؤهل العلمي	دكتوراه	٩٣
	ماجستير	٨١
	المجموع	١٧٤
الخبرة	أقل من ٦ سنوات	٥٣
	من ٦-١٢ سنة	٣٤
	أكثر من ١٢ سنة	٨٧
	المجموع	١٧٤

أداة الدراسة :

أداة الاتصال الإداري

قام الباحثون بتطوير اداة لقياس واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بذات الموضوع، كدراسة (شهاب، ١٩٨٩، القرشي، ١٩٩٤، وفريحات، ١٩٩٥، والربايعة، ١٩٩٦، وغيث، ١٩٩٦، وأحمد، ١٩٩٧، ورزق الله، ٢٠٠٣)، وغيرهم، وتكونت الأداة في صورتها الأولية من أربعة مجالات تضم (٤١) فقرة، والمجالات هي: سلوكيات الاتصال، وأساليب الاتصال الإداري ووسائله، والوضوح في عملية الاتصال، ومعوقات الاتصال الإداري.

أداة الانتماء التنظيمي

تبنى الباحثون في دراستهم هذه استبانة الانتماء التنظيمي لبورتر وزملائه (Porter et al) (المشار اليه في الكاساني، ٢٠٠٤)، والمكونة من (١٥) فقرة، والتي قام الردايدة (١٩٨٨) بترجمتها إلى العربية، واستخدمها العديد من الباحثين في دراساتهم، مثل (المعاني، ١٩٩٠، وعبد العزيز، والكايد، ١٩٩٩، وغيرهم).

صدق الأداة

للتأكد من صدق الاداة بجزئيها: الاتصال الإداري، والانتماء التنظيمي، قام الباحثون بعرضها على لجنة من المحكمين مكونة من (١٦) محكما، من ذوي الخبرة والاختصاص، ومن حملة الدكتوراه والماجستير في التربية والإدارة التربوية، ومن العاملين في الجامعات الفلسطينية، للحكم على فقرات الاستبانة، من حيث: قياس ما وضعت لأجله، ودقة الصياغة وسلامة اللغة، ووضوح المعاني، والحكم على درجة ملائمة الفقرات لمجالاتها المحددة في الاستبانة، واقتراح التعديلات المناسبة، بالإضافة أو الحذف أو النقل من مجال إلى آخر.

وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين، قام الباحثون باجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون، وأجمع عليها أكثر من٨٠٪ من المحكمين، وأصبح عدد فقرات استبانة واقع الاتصال الإداري، في صورتها النهائية، (٤٠) فقرة، في حين لم تتغير عدد فقرات استبانة الانتماء التنظيمي، وإنما تم تعديل صياغة بعض الفقرات مع المحافظة على مضمونها.

ثبات الأداة

تم حساب معامل ثبات اداة الدراسة بوساطة معادلة كرونباخ الفا، حيث بلغ معامل ثبات استبانة التصال الإداري على المجال الكلي (٠,٩٥)، في حين بلغ معامل ثبات استبانة الانتماء التنظيمي (٠,٨٨)، وهذه القيم مقبولة تربويا لأغراض البحث العلمي. والجدول رقم (٣) يبين معاملات الثبات لمجالات استبانة الاتصال الاداري.

الجدول رقم (٣)

معاملات الثبات لمجالات استبانة الاتصال الإداري

م	المجال	قيمة ألفا
١	سلوكيات الاتصال	٠,٩٣
٢	أساليب الاتصال الإداري ووسائله	٠,٨٨
٣	الوضوح في عملية الاتصال	٠,٩٤
٤	معوقات الاتصال الإداري	٠,٨٥
	الدرجة الكلية	**٠,٩٥**

المعالجات الإحصائية

تم ترقيم الاستبانات، وتحويل استجابات أفراد عينة الدراسة إلى قيم رقمية، حيث أعطيت الإجابة كبيرة جداً (٥) درجات، وكبيرة (٤) درجات، ومتوسطة (٣) درجات، وقليلة درجتين، وقليلة جداً درجة واحدة، في حال كون الفقرة إيجابية، أما في حال كونها سلبية، فتأخذ الفقرة قيماً عكسية، بمعنى كبيرة جدا تعطى درجة واحدة، وقليلة جدا (٥) درجات.

تم اعتماد المفتاح التالي لتحديد درجة كل من واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية، والانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية:

درجة مرتفعة: إذا كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للإستبانة أو المجال أو الفقرة اكبر من ٣+ انحراف معياري واحد، (الانحراف المعياري للدرجة الكلية).

درجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للإستبانة أو المجال أو الفقرة محصورا ٣+ انحراف معياري واحد.

درجة متدنية: إذا كان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للإستبانة أو المجال او الفقرة اقل ٣ انحراف معياري واحد.

وقد تمت المعالجات الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الثبات "كرونباخ ألفا"، واختبار (t–test)، وتحليل التباين الأحادي، ومعامل ارتباط بيرسون، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى

تنص هذه الفرضية على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية ومستوى الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى إلى متغيرات الجامعة والجنس والمؤهل العلمي والكلية والخبرة.

١- **نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير الجامعة:** من اجل فحص دلالة الفروق لمتغير الجامعة، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة ونتائج الجدول رقم (٤) توضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
نتائج اختبار(ت) لدلالة الفروق في استجابة أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير الجامعة

المجال	الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة *
سلوكيات الاتصال	القدس	١٣٣	٣,٨٠	٠,٨٠	٠,٥١٣	٠,٤٧٥
	بيت لحم	٤١	٣,٦٨	٠,٨٣		
أساليب الاتصال الإداري ووسائله	القدس	١٣٣	٣,٠٨	٠,٥٩	٠,٠١١	٠,٩١٦
	بيت لحم	٤١	٣,٢٥	٠,٥٨		
الوضوح في عملية الاتصال	القدس	١٣٣	٣,٧٧	٠,٨٦	٤,٥٢٦	* ٠,٠٣٥
	بيت لحم	٤١	٣,٨٣	٠,٦٣		
معوقات الاتصال الإداري	القدس	١٣٣	٢,٥٥	٠,٨٠	٠,١١٩	٠,٧٣
	بيت لحم	٤١	٢,٥٣	٠,٨١		
الدرجة الكلية	القدس	١٣٣	٣,٢٥	٠,٦٤	٠,١٠٧	٠,٧٤٤
	بيت لحم	٤١	٣,٣٠	٠,٦١		
الانتماء التنظيمي	القدس	١٣٣	٣,٨٧	٠,٧١	٠,٩٩٧	٠,٠٨٣
	بيت لحم	٤١	٣,٩٩	٠,٥٢		

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق تبين انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة على مجال سلوكيات الاتصال الإداري وأساليب الاتصال الإداري ووسائله، ومعوقات الاتصال الإداري فكانت قيم مستوى الدلالة اكبر من قيمة مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، بينما تبين أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة على مجال الوضوح في عملية الاتصال.

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجالات فقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة، والنتيجة تشير إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجامعة. وكما تشير البيانات الواردة في الجدول أن قيمة مستوى الدلالة الواردة في الجدول اكبر من (٠,٠٥) وهذا يعني أن الفرق بين المتوسطين غير دال إحصائيا في الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجامعة.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن العلاقة الإدارية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ورؤساء الأقسام الأكاديمية، واضحة ومعروفة بشكل عام، كما أن أساليب الاتصال الإداري في مجال العمل الأكاديمي، ووسائله، والوضوح في عملية الاتصال، هي قضايا حددتها

اللوائح والقوانين المعمول بها في المجال الأكاديمي في الجامعات وكذلك طبيعة عمل الأقسام الأكاديمية واحدة في الجامعتين، لا فرق بين جامعة وأخرى، والعلاقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس هي مهنية بالدرجة الأولى.

٢: نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس: لفحص النتائج المتعلقة بمتغير الجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة من الذكور والإناث، وكذلك تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، الجدول رقم (٥) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (٥)
نتائج اختبار (ت) لاستجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس على مجالات اداة الدراسة حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة *
سلوكيات الاتصال	ذكر	١٤٠	٣,٨٠	٠,٧٨	١,٨٩٤	٠,١٧١
	أنثى	٣٤	٣,٦٦	٠,٩١		
أساليب الاتصال الإداري ووسائله	ذكر	١٤٠	٣,١٠	٠,٦٠	٠,٦٣٤	٠,٤٢٧
	أنثى	٣٤	٣,٢١	٠,٥٣		
الوضوح في عملية الاتصال	ذكر	١٣٨	٣,٨٠	٠,٨٠	٠,١٥١	٠,٦٩٨
	أنثى	٣٤	٣,٧١	٠,٨٨		
معوقات الاتصال الإداري	ذكر	١٤٠	٢,٥٥	٠,٨٢	٠,١٩	٠,٦٦٤
	أنثى	٣٤	٢,٥٣	٠,٧٦		
الدرجة الكلية	ذكر	١٤٠	٣,٢٧	٠,٦٢	٠,١٢٦	٠,٧٢٣
	أنثى	٣٤	٣,٢٦	٠,٦٧		
الانتماء التنظيمي	ذكر	١٤٠	٣,٩٥	٠,٦٥	٠,٢٢٨٤	٠,٦٥٧
	أنثى	٣٤	٣,٦٦	٠,٧٤		

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى لمتغير الجامعة، فقد تراوحت جميع قيم (ت) المحسوبة ما بين (٠,١٧١ – ٠,٧٢٣) وجميع هذه القيم اقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥) تشير إلى قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس.

وقد يعزو الباحثون ذلك إلى القوانين والأنظمة التي تحكم سلوك رئيس القسم بالدرجة الأولى في عملية الاتصال الإداري. وأيضا إلى أن رئيس القسم، ومن خلال الدورية في رئاسة القسم، معنيُ بسلوك إداري متوازن مع جميع أعضاء القسم، لأنه في القريب العاجل سيعود عضو هيئة تدريس ويرأس القسم عضو آخر. وكذلك نزاهة في التعامل من قبل رؤساء الأقسام، بحيث أنهم لا يفرقون في سلوكهم الإداري بين عضو هيئة تدريس وآخر. واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من شهاب (١٩٨٩)، وفريحات (١٩٩٠)، وغيث

(١٩٩٦)، والخصاونة (١٩٩٨)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للجنس بالنسبة لواقع الاتصال الإداري.

وكما نلاحظ من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعتي القدس وبيت لحم وقد تم قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٦٥٧)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بمعنى انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الجنس.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن ظروف العمل وطبيعته واحدة في الجامعتين، بالنسبة للذكور والإناث على حد سواء، فالعبء التدريسي، والراتب، والحوافز، وعضوية اللجان، والعلاقة مع رؤساء الأقسام، كل هذا لا يتغير وفق متغير الجنس. وكما في تفسير الفرضية السابقة، فإن غياب الفروق في واقع الاتصال الإداري حسب متغير الجنس، ترجح أيضا غياب الفروق في مستوى الانتماء التنظيمي حسب متغير الجنس أيضا". وتتفق نتيجة هذه الدراسة بهذا الخصوص مع نتائج دراسة لوتاه (٢٠٠٤)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الانتماء التنظيمي تعزى إلى متغير الجنس.

٣: نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير الكلية: قام الباحثون بفحص دلالة الفروق لمتغير بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (t) للعينات المستقلة، الجدول رقم (٦) يبين قيم ذلك.

الجدول رقم (٦)
نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق لاستجابة أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
سلوكيات الاتصال	علمية	٧٨	٣,٨٥	٠,٧٦	١,٢٨	٠,٢٥٩
	إنسانية	٩٦	٣,٧١	٠,٨٣		
أساليب الاتصال الإداري ووسائله	علمية	٧٨	٣,٢٣	٠,٥٤	١,٨٩٨	٠,١٧
	إنسانية	٩٦	٣,٠٣	٠,٦٢		
الوضوح في عملية الاتصال	علمية	٧٨	٣,٨٢	٠,٧٩	٠,١٠١	٠,٧٥١
	إنسانية	٩٦	٣,٧٥	٠,٨٣		
معوقات الاتصال الإداري	علمية	٧٨	٢,٤٣	٠,٨٢	٠,٤٥٢	٠,٥٠٢
	إنسانية	٩٦	٢,٦٤	٠,٧٨		
الدرجة الكلية	علمية	٧٨	٣,٣٤	٠,٦٠		
	إنسانية	٩٦	٣,٢١	٠,٦٥	١,٠٩٤	٠,٢٩٧
الانتماء التنظيمي	علمية	٧٨	٣,٨٠	٠,٧٠		
	إنسانية	٩٦	٣,٩٧	٠,٦٥	٠,٦١٥٤	٠,٦٥٤

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول السابق نلاحظ عدم وجود فروق في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى إلى متغير الكلية، فقد تراوحت قيم مستوى الدلالة الإحصائية ما بين (٠,١٧-٠,٧٥١) وجميع هذه القيم اقل من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية المتعلقة بمتغير الكلية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن مرجعية الكليات العلمية والإنسانية واحدة، المجلس الأكاديمي أو مجلس الجامعة، فتتحدد من خلال هذه المرجعيات أسس ولوائح وإجراءات، هي في مجملها الأساس التي تبنى عليه العلاقة بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس، ومن خلال الاجتماعات الدورية لهذه المجالس يكتسب رؤساء الأقسام خبرات متقاربة في مجال الاتصال الإداري، وبالتالي لم يكن هناك فروق ذات دلالة في واقع الاتصال الإداري تعزى إلى متغير الكلية.

وكما نلاحظ من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (٦) انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في مستوى الانتماء التنظيمي لأعضاء هيئة التدريس تعزى لمتغير الكلية، وعليه تقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الكلية وتشير قيمة مستوى الدلالة الواردة في الجدول أن هذا الفرق لم يكن دالاً إحصائيا. حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٦٥٤)، وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥).

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة الدراسة من الكليات العلمية والكليات الإنسانية تعيش نفس الظروف الأكاديمية، وغالبا ما تعيش في الحرم الجامعي نفسه، وتتعامل مع الإدارات نفسها، وتطبق عليها الأنظمة والقوانين نفسها، وتقدم لها الحوافز نفسها، عدا بعض الكليات في جامعة القدس (الطب والحقوق).

٤: نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي: تم فحص المتغير المتعلق بالمؤهل العلمي من خلال إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (t)، لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات، الجدول رقم (٧) بين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار (ت) لاستجابة أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة *
سلوكيات الاتصال	دكتوراه	٩٣	٣,٨٦	٠,٨٣	٠,٧٠٦	٠,٤٠٢
	ماجستير	٨١	٣,٦٨	٠,٧٦		
أساليب الاتصال الإداري ووسائله	دكتوراه	٩٣	٣,١٠	٠,٦٢	٠,٧٤٢	٠,٣٩
	ماجستير	٨١	٣,١٤	٠,٥٦		
الوضوح في عملية الاتصال	دكتوراه	٩٣	٣,٨٤	٠,٩٢	٦,٠٩٢	* ٠,٠١٥
	ماجستير	٨١	٣,٧١	٠,٦٧		
معوقات الاتصال الإداري	دكتوراه	٩٣	٢,٤٨	٠,٨٤	١,٣٦٢	٠,٢٤٥
	ماجستير	٨١	٢,٦٢	٠,٧٦		

تابع الجدول رقم (٧)

المجال	المؤهل العلمي	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة *
الدرجة الكلية	دكتوراه	٩٣	٣,٣١	٠,٦٨	٠,٤٣٧	٠,٠٦٤
	ماجستير	٨١	٣,٢١	٠,٥٧		
الانتماء التنظيمي	دكتوراه	٩٣	٣,٩٦	٠,٧٠	١,١٧٤	٠,٢٤٠
	ماجستير	٨١	٣,٨٣	٠,٦٤		

* دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)

من خلال البيانات الواردة في الجدول رقم (٧) نلاحظ أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية على مجال الوضوح في عملية الاتصال اقل من (٠,٠٥) حيث بلغت (٠,٠١٥) هذه النتيجة تشير إلى وجود فروق في وضوح عملية الاتصال تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة الدكتوراه حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي لحملة درجة الماجستير (٣,٧١)، أي أن وضوح عملية الاتصال عند حملة الدكتوراه أكثر من حملة الماجستير.

وكما نلاحظ أيضا من خلال الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق على ذات دلالة إحصائية على مجال سلوكيات الاتصال أساليب والاتصال الإداري ووسائله ومعوقات الاتصال الإداري، والدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة اكبر من (٠,٠٥) فتراوحت ما بين (٠,٠٦٤– ٠,٤٠) هذه النتيجة تشير إلى رفض الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى السبب إلى أن حقوق وواجبات أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الماجستير متقاربة إلى حد ما، مع الحقوق والواجبات لأعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه، وبالتالي يتعامل رئيس القسم مع الجميع، في ما يتعلق بالعمل، بكيفية متماثلة. وكما ان غالبية أعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الماجستير هم من الأعضاء القدامى في الأقسام، ويعاملون معاملة " الأخ الأكبر"، ولا يشعرون بأن هناك خصوصية في عملية الاتصال الإداري بين رؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة بهذا الخصوص مع دراسة شهاب (١٩٨٩)، واحمد (١٩٩٧)، والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للمؤهل العلمي بالنسبة لعملية الاتصال الإداري، واختلفت مع نتيجة كل من والعناتي (٢٠٠٣)، والمنجي (٢٠٠٣)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة تعزى للمؤهل العلمي بالنسبة لعملية الاتصال الإداري. كما تبين النتائج الواردة في الجدول (٧) أن الفرق بين المتوسطين المؤهل العلمي غير دال إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٢٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبهذا تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

ويعزو الباحثون السبب في ذلك إلى أن حملة الدكتوراه وحملة الماجستير هم أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، يقومون بمهمة التدريس والبحث العلمي في الجامعة، وتقدم لهم

الجامعة ما تفرضه الأنظمة والقوانين، كأعضاء هيئة تدريس، وفق عقود متفق عليها، ولا يلمس عضو هيئة التدريس من حملة شهادة الماجستير بخصوصية في العلاقة أو تميز ملحوظ لعضو هيئة التدريس من حملة شهادة الدكتوراه، إلا بمقدار ما تقره الأنظمة والقوانين، وهذا بالتالي يدفع لأن تكون الفروق في مستويات الانتماء التنظيمي بين الفئتين غير دالة إحصائيا. يضاف إلى هذا كله، نتيجة الفرضية المتعلقة بمتغير الخبرة والتي تنص على عدم وجود فروق في واقع الاتصال الإداري تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٥: نتائج الفرضية المتعلقة بمتغير الخبرة: من اجل فحص صحة الفرضية المتعلقة بمتغير الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي ونتائج الجدول رقم (٨) توضح ذلك.

الجدول رقم (٨)
نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة على مجالات أداة الدراسة حسب متغير الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة *
سلوكيات الاتصال	بين المجموعات	٠,٤٦	٣	٠,٢٣٢	٠,٣٥٦	٠,٧٠١
	داخل المجموعات	١٠٦,٢٢	١٦٥	٠,٦٥٢		
	المجموع	١٠٦,٦٨	١٦٨			
أساليب الاتصال الإداري ووسائله	بين المجموعات	٠,٣٦	٢	٠,١٧٩	٠,٥١٣	٠,٥٩٩
	داخل المجموعات	٥٩,٧٩	١٧١	٠,٣٥		
	المجموع	٦٠,١٥	١٧٣			
الوضوح في عملية الاتصال	بين المجموعات	٠,٠٨	٢	٠,٠٣٩	٠,٠٥٩	٠,٩٤٣
	داخل المجموعات	١١٢,٥٧	١٦٩	٠,٦٦٦		
	المجموع	١١٢,٦٥	١٧١			
معوقات الاتصال الإداري	بين المجموعات	٠,٠٩	٢	٠,٠٤٧	٠,٠٧٢	٠,٩٣١
	داخل المجموعات	١١١,٤٣	١٧١	٠,٦٥٢		
	المجموع	١١١,٥٢	١٧٣			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠,٠٤	٢	٠,٠١٧	٠,٠٤٣	٠,٩٥٨
	داخل المجموعات	٦٥,٠٢	١٦٧			
	المجموع	٦٥,٠٥	١٦٩	٠,٤٠٤		
الانتماء التنظيمي	بين المجموعات	٠,٥٥	٤	٠,٢٧	٠,٥٩٩	٠,٥٥
	داخل المجموعات	٧٦,٦٨	١٦٨			
	المجموع	٧٧,٢٣	١٧٢	٠,٤٦		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

باستعراض النتائج المتضمنة في الجدول رقم (٨) تبين لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم تعزى إلى الخبرة على جميع مجالات الدراسة والدرجة الكلية فقد كانت جميع قيم مستوى الدلالة الإحصائية عليها اقل من (٠,٠٥) والنتائج التي حصل عليها الباحثون بهذا الخصوص تؤكد أن الفروق بين المتوسطات لجميع مجالات الدراسة، هي فروق غير دالة إحصائيا، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير الخبرة.

ويعزو الباحثون السبب في ذلك كون عملية الاتصال الإداري التي يقوم بها رؤساء

الأقسام الأكاديمية هي عملية مألوفة وروتينية ومحددة، يدركها أعضاء هيئة التدريس، ويدركون معوقاتها وفعاليتها، منذ السنوات الأولى لعملهم في الجامعة، ولا يحتاج الأمر إلى سنين طويلة للتعرف إلى حقيقتها، فسلوكيات رئيس القسم الأكاديمي في مجال الاتصال الإداري يلحظها أعضاء القسم جميعهم، وما دامت سلوكيات مألوفة وروتينية، فليس من المتوقع أن يكون هناك فرق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس اتجاه واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من شهاب (١٩٨٩)، والعناتي (٢٠٠٣)، والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة بالنسبة لعملية الاتصال الإداري. واختلفت النتيجة مع نتيجة المنجي (٢٠٠٣)، والتي أشارت إلى وجود فروق دالة تعزى للخبرة بالنسبة لعملية الاتصال الإداري.

وتشير النتائج المبينة في الجدول أن الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حسب متغير الخبرة غير دالة إحصائيا، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠,٥٥) وهي أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥)، وبهذا تقبل الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي.

وقد يعزى السبب، لكون مستوى الانتماء التنظيمي لدى أفراد عينة الدراسة مرتفعا (٣,٩٩)، إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين يلمسون، ومنذ السنوات الأولى لعملهم في الجامعة، ظروف العمل، وطبيعتة، والرسالة التي يحملونها لخدمة أبناء شعبهم من خلال مؤسساته، كل هذا يدفعهم للانتماء لهذه المؤسسات منذ البدايات، وأن سنوات العمل والخبرة لم تغير من قناعتهم بضرورة الاستمرار بالعمل في الجامعة، وبالتالي الاستمرار في الانتماء المؤسسي.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الكايد (١٩٩٩)، والتي أشارت نتائج دراستهما إلى عدم وجود فروق دالة في مستوى الانتماء التنظيمي تعزى إلى متغير الخبرة.

ثانيا: نتائج الفرضية الثانية

تنص هذه الفرضية على "لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) بين واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم ومستوى الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس."

لإيجاد العلاقة بين متغير واقع الاتصال الإداري لرؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم ومتغير الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، تم إيجاد قيمة معامل ارتباط بيرسون، وتشير القيم الواردة في الجدول رقم (٩) أن العلاقة الارتباطية بين هذين المتغيرين جاءت " قوية وموجبة ودالة إحصائيا "، حيث بلغت قيمة معامل بيرسون (٠,٥٤)، وهي قيمة مرتفعة في مجال الدراسات الإنسانية (أبو علام، ٢٠٠١). كما تشير النتائج أن العلاقة بين المتغيرين موجبة، أي أن الزيادة في قيمة المتغير الأول تعني زيادة في قيمة المتغير الثاني.

الجدول رقم (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين متغيري الاتصال الإداري والانتماء التنظيمي

البيان		سلوكيات الاتصال الإداري	الانتماء التنظيمي
سلوكيات الاتصال الإداري	ارتباط بيرسون		٠,٥٤*
	الدلالة الإحصائية		٠,٠٠
	العدد		١٧٤
الانتماء التنظيمي	ارتباط بيرسون	٠,٥٤*	
	الدلالة الإحصائية	٠,٠٠	
	العدد	١٧٤	

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

وهذه النتيجة تشير إلى وجود علاقة بين الاتصال الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية في جامعتي القدس وبيت لحم والانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس فيهما. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن الاتصال الإداري الفعال لرؤساء الأقسام الأكاديمية يُعَزَز من خلال الانتماء التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس، كما أن الوضوح في عملية الاتصال، وتنوع أساليبه ووسائله، وتدني معوقاته، يدلل على الإجراءات الإدارية السليمة في الجامعة، والنمط القيادي المرغوب فيه، وبالتالي ارتفاع مستوى الانتماء التنظيمي لدى العاملين(أعضاء هيئة التدريس) في الجامعة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد تم التوصل إلى مجموعة من التوصيات قام الباحثون بتقسيمها إلى قسمين، الأول توصيات ذات علاقة بنتائج البحث والثاني توصيات عامة:

أولا: التوصيات ذات العلاقة بموضوع البحث

- تطوير برامج تدريبية لرؤساء الأقسام وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية لرفع مستوى مهارات الاتصال الإداري لديهم.
- أن تتبنى كل جامعة نظام مكافآت وحوافز عادل وفعال بشقيه المادي والمعنوي، لأن ذلك يزيد من الانتماء للجامعة، وذلك لقطع التفكير على عضو هيئة التدريس بترك العمل.
- أن تقوم كل جامعة بخلق مناخ أكاديمي واجتماعي ونفسي جيد يؤدي إلى زيادة انتماء العاملين في الجامعة وبالتالي زيادة إنتاجيتهم.
- أن تقوم كل جامعة بإيجاد بيئة اتصال جيدة مبنية على مبدأ الاتصال المتبادل بين أعضاء هيئة التدريس وبين رؤساء الأقسام الأكاديمية، والذي بدوره يؤدي إلى معرفة رؤساء الأقسام في الجامعة بحاجات أعضاء هيئة التدريس، ومعرفة أعضاء هيئة التدريس بأهداف القسم وتعميم مهارات الاتصال الإداري على جميع رؤساء الأقسام وخاصة الجدد منهم وإعطاؤهم

التدريب المناسب لها لأهميتها في التأثير في سلوك الأفراد.
– تدريب رؤساء الأقسام على استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة في الاتصال الإداري.

ثانيا : التوصيات العامة

– إجراء دراسة مماثلة مع الأخذ بعين الاعتبار أن يكون المجتمع من كافة العاملين في الجامعات الفلسطينية (إداريين وأكاديميين).
– إجراء دراسة لمعرفة واقع الاتصال الإداري لدى جميع رؤساء الأقسام الإدارية في الجامعات الفلسطينية.
– إجراء دراسة على معوقات الاتصال الإداري التي تواجه العاملين في الجامعات الفلسطينية.
– إجراء دراسة لمعرفة العوامل التي تساعد على تنمية الانتماء التنظيمي لدى العاملين في الجامعات الفلسطينية.
– إجراء دراسة لتعرف أثر متغيرات أخرى على واقع الاتصال الإداري لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية كمتغير خبرة رئيس القسم مثلا".

المراجع

أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠١). **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**. القاهرة ، مصر: دار النشر للجامعات.

أحمد، آمال مازن (١٩٩٧). **العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين في بعض جامعات الأردن الحكومية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

بستان، أحمد عبد الباقي وطه، حسن جميل (١٩٨٣). **مدخل إلى الإدارة التربوية**. الكويت: دار القلم للنشر.

بنات، سهيلة محمود (٢٠٠٤). **أثر التدريب على مهارات الاتصال وحل المشكلات في تحسين تقدير ألذات والتكيف لدى النساء المعنفات و خفض مستوى العنف الأسري**. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية ، عمان ، الأردن.

الحراحشة، محمد (٢٠٠٦). العلاقة بين الأنماط القيادية التي يمارسها مدير و المدارس ومستوى الالتزام التنظيمي للمعلمين في مدارس مديرية التربية والتعليم في محافظة الطفيلة. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٧(١)،١٣–٤١.

حمد، محمد حرب (١٩٩٧). **الإدارة الجامعية**. عمان ، الأردن: دار اليازوري للطباعة والنشر والتوزيع.

الخصاونة، باتريشا قاسم (١٩٩٨). **مشاكل الاتصال بين طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الربايعة، إبراهيم محمد (١٩٩٦). **نمط الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية وأثره على علاقتهم مع المعلمين في محافظة عجلون**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

رزق الله، مريم عودة (٢٠٠٣). **سلوكيات الاتصال الإداري لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بيت لحم وعلاقتها بدافعية المعلمين نحو العمل من وجهة نظر المعلمين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

شهاب، موسى محمد (١٩٨٩). **معوقات الاتصال التي تواجه مديري المدارس الثانوية في محافظة اربد**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، عمان.

العباسي، عمر (٢٠٠٤). **واقع نظام التعليم في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس ، القدس ، فلسطين.

عبد العزيز، حمزة خالد (١٩٩٤). **سياسة التوظيف وأثرها على الولاء التنظيمي للموظفين الإداريين في الجامعات الأردنية الرسمية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

العبيدي، رائد عبد الخالق (١٩٨٩). **الولاء التنظيمي وأثره على أداء العاملين**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

العناتي، ختام عبد العزيز (٢٠٠٣). **بناء أنموذج للاتصال الإداري في ضوء واقع الاتصال الإداري في وزارة التربية والتعليم في الأردن والاتجاهات العالمية الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

غيث، وليد حسن (١٩٩٦). **اثر أنماط الاتصال الإداري لدى القيادات التربوية في مديريات التربية والتعليم على درجة فاعلية الممارسات الإدارية القيادية لمديري المدارس ومديراتها الثانوية الحكومية في محافظة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

فريحات، شرين يوسف (١٩٩٥). **أثر مهارة الاتصال لدى المرشد على فاعليتة كما يراها المسترشدون**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القرشي، عبد الله محمد (١٩٩٤). **أنماط الاتصال الإداري لعمداء كليات المجتمع في الأردن واتجاهات الطلبة نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكاساني، مراد أحمد (٢٠٠٠). **أثر ضغوط الوظيفة على الولاء التنظيمي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الكايد، جعفر أحمد. (١٩٩٩). **الولاء التنظيمي في الجامعات الرسمية الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

كنعان، نواف (١٩٨٠). **القيادة الإدارية**. عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة.

لوتاه، حمدة محمد (٢٠٠٤) **العلاقة بين الولاء التنظيمي، وأداء العاملين في القطاع الحكومي في دولة الأمارات العربية المتحدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمارات العربية المتحدة.

اللوزي، موسى (٢٠٠٣). **التطوير التنظيمي**، (ط٢). عمان، الأردن: دار وائل للنشر.

ماهر، أحمد (٢٠٠٤). **الاتصال**. الإسكندرية. مصر: الدار الجامعية للطباعة والنشر.

مرسى، محمد منير (١٩٩٨). **الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها**، (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

المعاني، ايمن عودة (١٩٩٠). **أثر الولاء التنظيمي على الإبداع الإداري لدى المديرين في الوزارات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

المنجي، زهراء بنت سيف (٢٠٠٣). **الاتصالات الإدارية في أجهزة الخدمة المدنية بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

Buchanan, B .(1974). Building organizational commitment: The socialization of managers in work organizations**. Administration Science Quarterly, 19**(4),533-546.

Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations **. National Forum of Teacher Education Journal**, **10E** (3) 175-196.

Cousin, D .S. (2004). **Communication and assessment at Central Missouri State University.** www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/1418377

Westwick, J. N. (2003). **A statistical analysis of communication apprehension and graduate teaching assistants.** www.Lib.umi.com/dissertations/fullcit/1415413.

61
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. صلاح إبراهيم هيلات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. صلاح إبراهيم هيلات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مقارنة بالطريقة التقليدية. طُبقت الدراسة على عينة مكونة من (٢٠٩) طالباً وطالبة. موزعين في (٧) شعب تم اختيارها عشوائياً من مدارس تربية إربد الأولى. تكونت المجموعة التجريبية من (١٤٠) طالباً وطالبة درسوا باستراتيجية التدريس فوق المعرفية، والمجموعة الضابطة من (٦٩) طالباً وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل يعزىإلى استراتيجية التدريس فوق المعرفية ولصالح المجموعات التجريبية.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزىإلى متغير الجنس، أو للتفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس. وقد خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات ذات الصلة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/١/٣ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٩/٢٨

The Effect of Meta-cognitive Instruction on the Achievement of Ninth-GradeStudents in History

Dr. Salah E. Hailat
Faculty of Educational Sciences
Hashemite University

Abstract

This study aimed at investigating the effect of using the meta-cognitive instruction on ninth-grade student's achievement in history as compared to traditional class -teaching method. Random sample of 209, students was chosen from Irbid Directorate of Education. The sample was then divided into two groups: the experimental group with (140) students, taught by using meta-cognitive strategy and the controlled group with (69) students taught using traditional instruction.

Results revealed significant differences between the two groups in achievement attributed to the teaching method in favour of the experimental group. However they did not show any differences among students attributed to gender or to the interaction between gender and teaching method. Based on these findings, appropriate recommendations were suggested.

أثر إستراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ

د. صلاح إبراهيم هيلات
كلية العلوم التربوية
الجامعة الهاشمية

المقدمة

يعد تعليم التفكير حالياً هدفاً عاماً وحقاً لكل إنسان، فلكل فرد منا القدرة على تنمية قواه العقلية وتطويرها باستمرار، إذا ما أحسن الاستفادة مما يواجهه من تجارب، وما يكتسبه من خبرات (السرور، ٢٠٠٥). في حين يعد آخرون بأنه حاجة، بسبب سرعة التغير داخل المجتمع، ومقدار المشكلات وصعوبة التنبوء بما سيواجه المتعلمون في المستقبل، إن هؤلاء المتعلمين سوف يحتاجون إلى اكتساب مهارات التفكير على أعلى المستويات المتاحة؛ من أجل تنمية إمكانية التعامل مع هذه المشكلات ومواجهتها وتحديها (حبيب، ٢٠٠٣ أ).

والتفكير مهارة يمكن ممارستها وتنميتها في مراحل الطفولة المبكرة (سترنبرج، ٢٠٠٤). وهي قابلة للتعلم (حبيب، ٢٠٠٣ ب). وذلك بإتاحة الفرص الملائمة للمتعلمين لممارسة التفكير، وحفزهم على ذلك (جروان، ١٩٩٩). وهذا ما أكد عليه الكثير من البحوث التربوية من أن مهارة التفكير لا تختلف عن أية مهارة أخرى، فهي تتحسن وتتطور بالتدريس والممارسة والتعلم، (باير، ٢٠٠٣).

وتبدو الحاجة إلى تعلم التفكير في الدراسات الاجتماعية بعامة، والتاريخ بخاصة، أكثر إلحاحاً، خاصة إذا ما علمنا أن المتعلمين لا يستطيعون مجرد تذكر ما درسوه من أحداث تاريخية، لقصور الطرائق التقليدية التي درسوا بها التاريخ، والتي تقوم على تلقين الأحداث التاريخية وحفظها (Burder and Williams, 1998). وفي هذا تناقض مع ما يهدف إليه تدريس التاريخ، من تطوير لقدرات المتعلمين، وإثارة تفكيرهم، وحفزهم على المشاركة بفاعلية في مجمل القضايا، والأحداث الجارية، وتمكين المتعلم من اتخاذ موقف من مجمل هذه القضايا والأحداث. والتاريخ أيضاً يأخذ المتعلم بعيداً عن واقعه وعن المحيط الذي يعيش فيه، وذلك لمواجهة الحضارات والثقافات الأخرى بعقلية نقدية متفتحة، بعيداً عن التحيز سعياً لاكتساب القيم، ليس فقط من خلال المحاكاة ولكن من خلال فحص هذه القيم والأفكار وتقييمها نقدياً (Parker, 2001). ولا يمكن للتاريخ أن يسهم في تحقيق ذلك إلا بتطوير طرائق تدريسه، وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلم من خلال دراسة النصوص التاريخية، وبذلك تصبح دراسة التاريخ ذات معنى. ونتيجة لذلك بدأت بالظهور حركات نشطة تدعو

المدارس للكف عن النظر إلى المحتوى على أنه حقائق ثابتة مسلم بها، والاهتمام بتعليم التفكير، والعمل على تطوير القدرات العقلية عند المتعلمين، وذلك بالتدريس بطريقة تثير العقل وتحفزه، وتدربه على التفكير (السرور، ٢٠٠٥).

وقد اعتمدت هذه الحركات في دعواها على نتائج كثير من البحوث التربوية، التي أفادت بأن تعليم التفكير يؤدي إلى مزيد من المتعة والإثارة العقلية والمعرفية، وأن المتعلمين يصبحون أكثر دافعية، وأكثر ارتباطاً بالمادة الدراسية التي يجدون فيها إثارة ليفكروا (حبيب، ٢٠٠٣ ب). كما أن تعليم التفكير يخفف من التركيز على عملية تلقين المادة التعليمية، وهذا يخفف العبء عن المعلم من جهة، ويفسح مجالاً أكثر للمتعلمين للمشاركة في عملية التعلم، ويزيد من دافعية المعلمين ونشاطهم، بسبب المشاركة والتعاون، التي يبديها المتعلمون أثناء التعلم من جهة أخرى (سعادة، ٢٠٠٣).

وفي السنوات الأخيرة تزايد الاهتمام بمفهوم التفكير فوق المعرفي(Metacognitive Thinking)، كمحور مهم واستراتيجي في عملية التعلم والتعليم، وذلك لأهميته الكبرى، ودوره في تعليم الطلبة كيف يتعلمون، وتسهيل استرجاع المعلومات، وإثارة الدافعية ذاتياً (Higgins, 2000). وتعزيز قدرة المتعلمين في حل المشكلات، وذلك من خلال معالجته لأنظمتهم المعرفية بصورة متواصلة ومستمرة، للوصول إلى القرار الذي يعد حلاً للمشكلة (Anderson & Perlis, 2005). وإن إغفال هذه الاستراتيجية وتغييبها في عملية التعلم والتعليم يؤدي إلى نقص في انتقال أثر التعلم، والاستفادة منه في مواقف جديدة، وعجز عقلي يعيق عمليات التفكير والتأمل والإبداع (Moreno & Saldana, 2005).

ويعد منحى التدريس فوق المعرفي وسيله مناسبة لتعليم التفكير وضبطه، حيث أدى استخدام هذا المنحى إلى إكساب المتعلمين مهارات إدراكية فوق معرفية، مكنتهم من حل المشكلات التي تواجههم (Cardell, 1992). وهذه المهارات إذا ما تم تعلمها بطريقة صحيحة، وأتقنها المتعلم، فإنها تصبح تلقائية، وبمقدور المتعلم استخدامها بصورة عفوية، والاحتفاظ بها، ولا تحتاج إلى إعادة تعلمها مرة أخرى، وقد أكدت ذلك نظرية التطور العقلي لبياجيه (Piaget)، والتي أفادت بأن الطفل بعد سن السابعة يتمكن من ممارسة العلميات الخاصة بمجال التفكير بالتفكير (التفكير فوق المعرفي). وأن التدريب الموجه يحسن من هذه العمليات عند المتعلمين (Weinert & Kluwe, 1987).

والتفكير فوق المعرفي هو أحد مجالات نظام معالجة المعلومات والذي يتضمن المراقبة، والتفسير (إظهار المعنى)، والتعميم، وتنظيم المحتوى (محتوى الموضوع أو المشكلة) والعمليات المرافقة لذلك (Purdon & Wells, 2000). ويعرفه فلافل كما في (Dickson, 2004) بأنه معرفة المتعلم الخاصة بعملياته المعرفية ونتاجاته. ويرى كارديل (Cardelle, 1992)، أن التفكير فوق المعرفي أحد مجالات التفكير الناقد، ويشتمل على تطوير استراتيجيات منظمة خلال حل المشكلة، وتأمل النتاجات وتعميمها، ويرى أن موقف السؤال والشك، ثم إعادة النظر والفحص؛ الأساس في هذا التفكير. في حين يرى اندرسون

(المشار إليه في العتوم ٢٠٠٤)، بأن التفكير فوق المعرفي هو: العين الثالثة المنشغلة في المراقبة المستمرة للاستيعاب خلال عمليات التفكير.

ويتكون التفكير فوق المعرفي من ثلاثة مكونات: المعرفة فوق المعرفية (Metacognitive Knowledge)؛ وهي معرفة الفرد ووعيه بمعرفته، كوعي الفرد ومعرفته بأنه أفضل في الحساب من اللغة. والخبرة فوق المعرفية (Metacognitive Experience)؛ وهي ما يتوافر لدى الفرد من معرفة، بغض النظر عن نوعها أو حجمها، أو إن كان قادراً على استرجاعها حالياً أو غير قادر. والتنظيم فوق المعرفي (Metacognitive regulation)؛ وهي الإجراءات التنفيذية للاستفادة على أكمل وجه من المعرفة فوق المعرفية والخبرة فوق المعرفية (Dickson, 2004).

والتفكير فوق المعرفي يشتمل على ثلاثة مهارات أساسية: مهارة التخطيط (Plannin)، وتشمل: تحديد الهدف، ووجود خطة مرنة لتحقيق الهدف، تحتوى على العقبات والأخطاء والصعوبات المحتملة، وأساليب مواجهتها بالإضافة إلى إمكانية التنبؤ بالنتائج (جروان، ١٩٩٩). ومهارة المراقبة والتحكم (Monitoring and Controlling)، وتتضمن إبقاء الهدف في بؤرة الاهتمام، والحفاظ على سير الخطة، ومواجهة الصعوبات والأخطاء، والقيام بعمليات التنبؤ ومعرفة متى يجب الانتقال إلى الخطوات اللاحقة، اعتماداً على الخطوات السابقة (Higgins, 2000). ومهارة التقييم (Assessment)، وتتضمن تقييم تحديد الهدف، وصلاحية الخطة، وصلاحية الإجراءات المتبعة في مواجهة الصعوبات والأخطاء، وتقييم مدى تحقق الهدف، وتقييم إجراءات التقييم ذاتها (المصري، ٢٠٠٣).

وتتعدد الاتجاهات المتعلقة بتعليم التفكير، فالاتجاه الأول؛ يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته منفصلة عن المنهاج المدرسي، وذلك من خلال مواد تعليمية إضافية، بحيث لا يحدث مزج بين تعليم التفكير وتعليم محتوى المنهج الدراسي. والاتجاه الثاني؛ يدعو إلى تعليم التفكير ومهاراته مدموجه مع المحتوى (Sternberg & Swerling, 1996). وقد تبنت هذه الدراسة الاتجاه الأخير.

وتمشياً مع هذا الاتجاه فقد أجرى ميفارتش (Mevarech,1999) دراسة هدفت إلى معرفة أثر التدريب فوق المعرفي في التعلم التعاوني على حل المسألة الرياضية، لدى طلبة الصف السابع الأساسي وذلك بمقارنتها مع طريقة التعليم الاعتيادية، تكونت عينة الدراسة من (١٧٤) طالباً. وزعوا على ثلاث مجموعات بطريقة عشوائية، مجموعة التدريس فوق المعرفي، مجموعة استراتيجية التعلم بدون ربط المعرفة السابقة بالمعرفة الجديدة، والمجموعة الضابطة. وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تفوق مجموعة التدريس فوق المعرفي على بقية المجموعات. كما أجرى هيقنس (Higgins, 2000).

دراسة هدفت إلى مقارنة أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفي في تحصيل طلبة المرحلة الثانوية في مبحث الجغرافية، وذلك بمقارنتها مع الطريقة الاعتيادية، تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً على الطريقتين، وقد بينت نتائج الدراسة وجود

تفاعل بين التحصيل والجنس لمصلحة الذكور الذين درسوا باستخدام طريقة التدريس فوق المعرفية.

كما هدفت دراسة الزيادات (٢٠٠٣) إلى استقصاء أثر استخدام طريقة التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل، وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في مبحث الجغرافية. تكونت عينة الدراسة من (٣١٦) طالباً وطالبة وزعوا عشوائيا على الطريقتين. أظهرت نتائج الدراسة تفوق طريقة التدريس فوق المعرفية، كما أظهرت النتائج وجود تفاعل بين التحصيل والجنس لمصلحة الإناث اللواتي درسن باستخدام طريقة التدريس فوق المعرفية.

وأجرى نمروطي والشناق (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع في العلوم، مقارنة بطريقة التدريس التقليدية، تكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً وطالبة، وزعوا عشوائياً على الطريقتين، واستخدم الباحثان اختبار تحصيل أعد خصيصاً لهذه الدراسة، وبينت نتائج الدراسة تفوق استراتيجية التدريس فوق المعرفية على الطريقة التقليدية.

أما براشا (Bracha, 2004) فقد أجرت دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم التعاوني مع استراتيجيات التدريس فوق المعرفية والتعلم التعاوني بدون هذه الاستراتيجيات، في إعطاء معنى للأشكال والرسومات، تكونت عينة الدراسة من (١٩٦) طالباً من الصف الثامن وزعوا عشوائياً على الطريقتين. وخلصت نتائج الدراسة إلى تفوق الطلبة الذين استخدموا استراتيجيات التدريس فوق المعرفية على غيرهم في بناء الشكل، وتفسيره وتحويله من صورة إلى أخرى. كما أجرت ميراندا (Miranda, 2005) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلبة ذوي القدرات فوق المعرفية، والطلبة ذو القدرات المعرفية، في أداء المهارات الرياضية. تكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً، وزعوا عشوائياً على الطريقتين. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق بين المجموعتين في أداء المهارات الرياضية.

نلاحظ تنوع الدراسات السابقة في المجالات العلمية والأدبية، وتنوع عينتها لتشمل الصفوف الأساسية والثانوية، وتنوع المحاور التي دارت حولها، والتي بحثت أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، إذ تناولت تلك الدراسات واحداً أو أكثر من المتغيرات التالية: تحصيل المعرفة الرياضية، والعلمية، والجغرافية، ومدى فهم الرسوم والأشكال.

وتختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات، في أنها جاءت للكشف عن اثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل المعرفة التاريخية، الأمر الذي لم تتناوله أياً من الدراسات السابقة. كما استفاد الباحث من الأدب النظري وتلك الدراسات، في تصميم الدراسة الحالية، وتحديد متغيراتها التابعة، والمستقلة، وطريقة تحويل المحتوى التعليمي، إلى محتوى يمكن تدريسه باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية، فضلا عن الاستفادة منها في عرض النتائج وتفسيرها.

مشكلة الدراسة

تؤكد الاتجاهات الحديثة في تدريس التاريخ، على أن للتاريخ دوراً مهماً في تنمية القدرة الفكرية للمتعلم، من خلال إشغال ذهنه في تمحيص الحدث التاريخي، ومقارنته بالأحداث الجارية، وبالتالي تقرير النتيجة الخاصة به، والتعامل مع المعرفة التاريخية بروح نقدية، فلم يعد ينظر إلى التاريخ على أنه مجرد تسجيل وسرد للأحداث الهامة وغير الهامة، إنه عملية مستمرة من التفاعل مع حقائق التاريخ، وذلك لتحقيق أغراض تدريس التاريخ (Parker, 2001).

وفي الأدب التربوي، كشفت كثير من الدراسات عن العلاقة بين استراتيجية التدريس فوق المعرفية ومهارات التفكير، ومن هنا فإن تعلم التاريخ بهذه الإستراتيجية قد يسهم إلى حد كبير في تحقيق أغراض تدريس التاريخ، من حيث إدماج المتعلم في التعلم، وإشغال تفكيره في تمحيص الحدث التاريخي، وبالتالي التفاعل مع حقائق التاريخ، في الوقت الذي أكدت فيه نتائج كثير من البحوث أن الدراسات الاجتماعية، ومن ضمنها التاريخ، لا تزال تدرس بطريقة تقليدية، تعتمد على الحفظ والتلقين، وإهمال لعقل المتعلم(Alazzi, 2005). ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة، والتي تهدف إلى الكشف عن أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مقارنة بالطريقة التقليدية.

أسئلة الدراسة

١- هل يزداد تحصيل الطلبة عندما ينتقلون في تعلمهم من طريقة التدريس الصفي الاعتيادي إلى استراتيجية التدريس فوق المعرفية؟
٢- هل يختلف تحصيل ذكور الصف التاسع في مبحث التاريخ عن الإناث؟
٣- هل يوجد أثر للتفاعل في المجموعات التجريبية بين متغيري الدراسة: الطريقة والجنس؟

أهمية الدراسة

اعتمدت الطرائق التقليدية في تدريس التاريخ إلى حد ما على حشو ذهن المتعلم بالمعلومات التاريخية، وبهذا تحدد دوره في التلقي والإصغاء والحفظ، وفي العقدين الماضيين بدأت بالظهور حركات تدعو إلى تغيرات جذرية في مناهج التاريخ وطرائق تدريسه (إبراهيم،

١٩٩٩). لذلك حاولت هذه الدراسة بوصفها استجابة لذلك، الاستفادة من استراتيجية التدريس فوق المعرفية كطريقة جديدة في التدريس، وتطبيقها في تدريس التاريخ، مما يفيد في رفع كفاية تدريس التاريخ، وتطوير طرائق جديدة لتدريسه. وبالنسبة للمتعلمين، فإنها تقدم طريقة تشركهم بفاعلية في عملية التعلم، وتسهم في إكسابهم مهارات التفكير العلمي، مما يغير من نظرتهم السلبية إلى مادة التاريخ.

التعريفات الإجرائية

يمكن تعريف المفاهيم الواردة في هذه الدارسة كما يلي:

فوق المعرفي: يشير المصطلح فوق المعرفي في هذه الدراسة إلى الوعي بالتفكير والإحاطة بعملياته، ومراقبته أثناء التعلم، وبالنتيجة فإن المتعلم، يكون قادراً على ضبط تفكيره، والسيطرة عليه، وهذا يؤدي إلى نجاحه بتحقيق أهداف التعلم، وفهم استراتيجياته، وعملياته وإدراكها. ومن هنا فإن استراتيجية التدريس فوق المعرفية: تتمثل فيما يلي:

أ- التهيئة للتعلم: مواجهة المتعلم بقضية تاريخية، وإبراز مشكلة لا تفسر تماماً بما لديه من معلومات.

ب- تقديم المحتوى: تقديم المحتوى وعرضه على الطلبة على شكل مهمات، على نحو يمكنهم من إعادة تنظيم المعرفة لديهم، بحيث تتضمن المهمة جملة من الأسئلة والإجاباتً والاستفسارات، تقدم فيها جملة من عمليات التفكير، تُستخدم فيها عمليات ضبط التنفيذ بحيث تؤدي في النهاية إلى حل المشكلة.

جـ- التوسيع: وضع المتعلم في موقف جديد، أو طرح أسئلة، تتطلب توظيف المعرفة السابقة لدى المتعلم والاستفادة منها، بحيث يتضمن الموقف الجديد مهارات فوق معرفية تساعد في وعي الأداء وضبطه.

د- التطبيق: تطبيق ما تم تعلمه على المعرفة التاريخية والمعرفة بأشكالها وعمليات التفكير، من خلال مواجهة المتعلمين بأحداث جديدة في العالم المحيط بهم، تمس واقعهم، لها صلة بما تم تعلمه، ثم تقويم مدى حذقهم للمعرفة، ومدى استفادتهم منها.

طريقة التدريس الاعتيادية: وهي الطريقة التي يتبعها المعلم داخل غرفة الصف وتتضمن: استخدام الشرح، والمناقشة وطرح الأسئلة على المتعلم في نهاية الحصة، ويكون الجزء الأكبر من الحصة لحديث المعلم، ويقتصر دور المتعلم على تلقي المعرفة (المحتوى)، دون أن يكون له دور إيجابي في التوصل إليها. وينحصر اهتمام المعلم باستظهار طلبته للمادة التاريخية.

التحصيل: يقصد به مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم في تحقيق الأهداف التعلمية، ويقاس بعلامته على اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد، الذي أعد لغرض هذه الدراسة.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

١- مجتمع وعينة الدراسة، وهم طلبة الصف التاسع في مدارس إربد الأولى (المدينة).

٢- اقتصار هذه الدراسة على وحدة واحدة من كتاب التاريخ المقرر على طلبة الصف التاسع وهي "الحياة الاجتماعية في الإسلام".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى (المدينة)، في العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥، إذ عددهم (٣٨٥٨) طالباً وطالبة. ويبين الجدول رقم (١) توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس وعدد المدارس وعدد الشعب وأعداد الطلبة

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
ذكور	١٩	٣٩	١٩٦٣
إناث	١٦	٣٥	١٨٩٥
المجموع	٣٥	٧٤	٣٨٥٨

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طلاب من طلبة الصف التاسع الأساسي، منهم (١٠١) طالباً و(١٠٨) طالبة، موزعين في (٧) شعب، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة من (٧) مدارس. تكونت المجموعة التجريبية من (١٤٠) طالباً وطالبة، درسوا بإستراتيجية التدريس فوق المعرفية، وتكونت المجموعة الضابطة من (٦٩) طالباً وطالبة، درسوا بالطريقة التقليدية. ويبين الجدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها.

الجدول رقم (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والمجموعة والشعب

المجموعة	الذكور		الإناث		المجموع	
	عدد الشعب	عدد الطلاب	عدد الشعب	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	٢	٦٧	٢	٧٣	٤	١٤٠
الضابطة	١	٣٤	٢	٣٥	٣	٦٩
المجموع	٣	١٠١	٤	١٠٨	٧	٢٠٩

وبهذا شكّل عدد الطلبة المشاركين في الدراسة الحالية ما يقارب ٥٪ من عدد أفراد مجتمع الطلبة الأصلي.

وللتأكد من تكافؤ المجموعتين، تم تطبيق الاختبار على أفرادهما كاختبار قبلي، قبل تدريس الوحدة. ويبين الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لعلامات طلبة المجموعات التجريبية، والضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

الجنس	الطريقة								
	ضابطة			تجريبية			الكلي		
	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
ذكر	٥,١٨	٣,٧٣	٣٤	٤,٨٤	١,٧٢	٦٧	٤,٩٥	٢,٥٦	١٠١
أنثى	٥,٣٤	٢,٧١	٣٥	٤,٨٢	٢,٦٧	٧٣	٤,٩٩	٢,٦٨	١٠٨
الكلي	٥,٢٦	٣,٢٣	٦٩	٤,٨٣	٢,٢٦	١٤٠	٤,٩٧	٢,٦٢	٢٠٩

يتبين من الجدول رقم (٣) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين المجموعات التجريبية والضابطة، وبين الذكور والإناث، على اختبار التحصيل القبلي، وبهدف الكشف عن مدى الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم إجراء تحليل التباين الثنائي التفاعل (2Way Inter Action Anova). ويبين الجدول رقم (٤) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين ثنائي التفاعل لأداء طلبة المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
المجموعة	٨,٥٧١	١	٨,٥٧١	١,٢٣٩	٠,٢٦٧
الجنس	٠,٢٦٨	١	٠,٢٦٨	٠,٠٣٩	٠,٨٤٤
المجمعة × الجنس	٠,٣٧٥	١	٠,٣٧٥	٠,٠٥٤	٠,٨١٦
الخطأ	١٤١٨,٧٠٦	٢٠٥	٦,٩٢١		
الكلي	١٤٢٧,٨٢٨	٢٠٨			

يتضح من الجدول رقم (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥)، مما يعني وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة على اختلاف جنسهما.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث أداتين للدراسة هما:

١- الاختبار التحصيلي

أعد هذا الاختبار لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ قبل تدريس الوحدة، وبعد تدريسها، أي كاختبار قبلي وبعدي. وقد تم اتباع الخطوات التالية في إعداد هذا الاختبار:

– تم الرجوع إلى قائمة الأهداف الخاصة بالوحدة والتي تم إعدادها سابقاً، لتحديد عناصر محتوى الاختبار.

– حددت الأوزان النسبية لمستويات العمليات العقلية التي يقيسها الاختبار وفق مستويات بلوم المعرفية: التذكر، الاستيعاب، التطبيق، المهارات العقلية العليا. ووجد أنها ٣٣٪، ٣٣٪، ١٧٪، ١٦٪ على التوالي.

– تم إعداد جدول مواصفات أولي يراعي عناصر المحتوى، والأوزان النسبية للمستويات المعرفية لفقرات الاختبار، ومن ثم، صيغت الأسئلة في (٢٤) فقرة من نوع الاختيار من متعدد وفق جدول المواصفات المعد لهذا الغرض.

صدق الاختبار

عرض جدول المواصفات، مع فقرات الاختبار، على هيئة تحكيم مكونة من (١٢) شخصاً مختصاً في القياس والتقويم، وأعضاء هيئة تدريس في الجامعة الهاشمية، وجامعة اليرموك، ومشرفين تربويين، لتحكيمه، من حيث الملاءمة، وفاعلية البدائل، ومدى قياس كل فقرة للهدف الخاص بها، وقد تم حذف الفقرات التي أجمع (٣) محكمين أو أكثر على حذفها، وبلغت (٣) فقرات، كما عدلت بعض الفقرات بناءً على ملاحظاتهم، واختيرت في النهاية الفقرات المناسبة والمجمع عليها، وبلغ عددها (٢١) فقرة، وقد خصص لكل فقرة من فقرات الاختبار الموضوعية علامة واحدة فقط.

ثبات الاختبار

تم تطبيق الاختبار المكون من (٢١) فقرة على عينة من (٨٠) طالباً وطالبة من مدارس تربية اربد الأولى، من خارج أفراد عينة الدراسة. ورصدت استجابات الطلبة على فقرات الاختبار. وحسبت معاملات التمييز، والصعوبة لفقرات الاختبار، وفي ضوء ذلك تم حذف (٣) فقرات؛ إما لأن معامل صعوبتها لم يقع بين (٠,٢٥٠–٠,٨٥)، وإما لأن معامل تمييزها كان أقل من (٠,٢٥)، أو للسببين معاً. كما حسب معامل ارتباط بوينت بايسيريال (Point Biserial)، وهو معامل ارتباط الفقرة بالاختبار بعد شطب قيمتها من الاختبار. فكانت جميعها دالة ما عدا فقرة واحدة تم حذفها. ويبين الجدول رقم (٥) الانحرافات ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال.

الجدول رقم (٥)
الانحرافات ومعاملات الصعوبة والتمييز ومعامل ارتباط بوينت بايسيريال لفقرات الاختبار

الفقرة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧
الانحراف	٠,٤١	٠,٣٩	٠,٤١	٠,٤٦	٠,٤٨	٠,٤٧	٠,٤٤	٠,٤٩	٠,٤٨	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٥٥	٠,٤٩	٠,٤٩	٠,٤٩
معامل الصعوبة	٠,٧٩	٠,٨٢	٠,٧٩	٠,٧١	٠,٦٦	٠,٦٧	٠,٧٤	٠,٦٣	٠,٦٦	٠,٥٣	٠,٥٨	٠,٥٨	٠,٤٨	٠,٤٤	٠,٣٨	٠,٣٧	٠,٦٠
معامل التمييز	٠,٤٠	٠,٥٥	٠,٦٥	٠,٦٠	٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٧٥	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٠	٠,٩٥	٠,٩٠	٠,٨٠	٠,٦٠
معامل ارتباط P.B	٠,٣٣	٠,٦١	٠,٦٥	٠,٥٥	٠,٦٨	٠,٦٤	٠,٧٠	٠,٧٨	٠,٥٩	٠,٧٩	٠,٧٩	٠,٧٥	٠,٦٤	٠,٦٥	٠,٦٦	٠,٥٨	٠,٣٨

ثم حسب معامل ثبات الاختبار المكون من (١٧) فقرة باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون فوجد أنه يساوي (٠,٩٣). كما حسب معامل ارتباط بيرسون "ثبات الاستقرار" فوجد أنه يساوي (٠,٨٧). وبهذا تم الاطمئنان إلى استخدام الاختبار كمقياس لمستوى تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ.

٢- المادة التعليمية

تمثلت المادة التعليمية في اختيار الوحدة الثالثة من كتاب التاريخ للصف التاسع، وقد أعدت خطة التدريس فوق المعرفي لتغطي (١٢) حصة دراسية خصصت لهذه الوحدة، كما ركزت الخطة على إكساب المحتوى للمتعلمين مندمجاً مع العمليات فوق المعرفية (الضبط والتنظيم والسيطرة)، وهي تشير إلى قدرة المتعلم على مراقبة مدى التقدم في تحقيق الأهداف، وتوجيهه في حالة مواجهة أية صعوبة كانت، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة في حال الإخفاق في ذلك، ضماناً للمحافظة على استمرار النجاح في تحقيق الأهداف. والتحقق من موافقة الإجابة التي توصل إليها المتعلم للإجابة الصحيحة، وقد لا تكون الوحيدة، أو المطابقة تماماً للإجابة النموذجية، فضلاً عن استخدام عمليات الضبط، والتنظيم والسيطرة، للمساعدة في اتخاذ القرار الصحيح، وتتضمن عمليات الضبط والسيطرة عمليات فرعية منها: عملية التحقق من صحة القرار، وعملية التقييم لجميع المراحل السابقة.

وتكونت الخطة من أربع مراحل رئيسة جاءت على النحو الآتي:

١- التهيئة: وهي عرض ما سيتم تعلمه أمام المتعلمين، ثم وضعهم بمواجهة حدث تاريخي محير، أو قضية تتحدى عقولهم. وحفزهم على التفكير في الإجابات، والتوصل إلى حلول. وعرض المعلم العمليات فوق المعرفية، بتقديم أسئلة مكتوبة تساعد المتعلم في فهم أدائه،

وضبط تفكيره، والإحاطة بعمليات التفكير واستراتيجياته، والسيطرة في كل خطوة من خطوات حل المهمة.

٢- تقديم المحتوى: ويهدف إلى تقديم المعرفة التاريخية الجديدة، ومناقشة المتعلمين بها وتوضيح تفاصيلها، ثم تكليفهم القيام بمهمة أو أكثر قد تتطلب العمل كفريق، ويتجول المعلم بين الطلبة مرشداً، ومساعداً المجموعات التي بحاجة إلى مزيد من التوجيه والإرشاد، ويطلب المعلم من المتعلمين المشاركة في طرح الأسئلة على أنفسهم، والتي تهدف إلى إكساب عملية الضبط، والتنظيم والسيطرة سالفة الذكر.

٣- التوسيع: وهي تهدف إلى توسيع المعرفة التاريخية وإثرائها، والمساهمة في تعلم إحدى عمليات التفكير أو مهاراته، وأثناء أداء المتعلمين لهذه المهمات، يستخدمون عمليات ضبط التفكير، وإدراك مواطن القوة والضعف، والتنظيم والسيطرة، في كل خطوة من خطوات حل المهمة، وذلك لتعديل الخطة، أو تطويرها، أو الاستمرار بها.

٤- التطبيق: وهي تهدف إلى تطبيق المعرفة التاريخية في مواقف جديدة غالباً ما تكون من الأحداث التاريخية الجارية، أو المعاصرة، وهذا يستدعي من الطلبة إجابات مكتوبة، أو شفهية، أو تقارير إن لزم الأمر على أسئلة يطرحها المعلم، أو الطلبة في مجموعة أخرى، ويستخدم المتعلمون عمليات الضبط، والتنظيم والسيطرة، وذلك لتقييم مدى فهم المتعلمين للمفاهيم، وأشكال المعرفة التاريخية الأخرى، وبيان مدى قدرتهم في تطبيقها في مواقف جديدة.

إجراءات التنفيذ

نفذت الدراسة وفق الخطوات التالية:

١- إعداد المادة التعليمية الخاصة بالمعالجتين، واختبار التحصيل، التي سبق ذكرها.

٢- اختيار المدارس التي ستجرى فيها الدراسة عشوائياً، وأخذ موافقة مديري هذه المدارس على تطبيق الدراسة في مدارسهم.

٣- تدريب المعلمين المشاركين في الدراسة لزيادة فهمهم لإستراتيجية التدريس فوق المعرفية، ومتابعتهم أثناء تطبيق الدراسة لضمان تكافؤ إجراءات تنفيذ الدراسة.

٤- تطبيق الاختبار القبلي على المجموعات الضابطة والتجريبية للتأكد من تكافؤ المجموعات.

٥- تدريس المجموعات الضابطة والتجريبية كلٌ حسب المعالجة المخصصة له.

٦- تطبيق الاختبار البعدي على المجموعات الضابطة والتجريبية بعد الانتهاء من عملية التدريس.

٧- تصحيح الاختبارات القبلية، والبعدية، وفق النموذج المعد لهذا الغرض. ورصد النتائج وإدخالها في ذاكرة الحاسوب وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لأغراض الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بعد تطبيق إجراءات الدراسة وتنفيذها، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين للمقارنة بين المتوسطات القبلية، وتحليل التباين المصاحب للمقارنة بين المتوسطات البعدية.

عرض النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى استقصاء أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ، مقارنة مع الطريقة التقليدية، وإلى تحديد ما إذا كان هذا الأثر يختلف باختلاف جنس الطلبة.

ويبين الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات الطلبة المشاركين في الدراسة في الاختبار البعدي.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامة الطلبة في اختبار التحصيل البعدي

الجنس	الطريقة								
	ضابطة			تجريبية			الكلي		
	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد	المتوسط	الانحراف	العدد
ذكر	٩,٢٤	٥,٢٢	٣٤	١٢,٥١	٣,٦٩	٦٧	١١,٤١	٤,٥٢	١٠١
أنثى	٩,٤٤	٥,٨٤	٣٥	١٢,٤٤	٥,٤٦	٧٣	١١,٤٧	٥,٧٤	١٠٨
الكلي	٩,٣٤	٥,٥١	٦٩	١٢,٤٧	٤,٦٨	١٤٠	١١,٤٤	٥,١٧	٢٠٩

يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن متوسطات علامات الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في المجموعات التجريبية، كان أكبر من متوسط علامات الطلبة (ذكوراً وإناثاً) في المجموعات الضابطة، وأن متوسط علامات الذكور في المجموعة التجريبية أكبر من المجموعة الضابطة وكذلك بالنسبة للإناث، كما يلاحظ أن متوسط علامات الإناث (تجريبية وضابطة) كان أكبر من الذكور. وبهدف التحقق من جوهرية هذه الفروق الظاهرية فقد استخدم تحليل التباين المصاحب للاختبار البعدي كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج تحليل التباين المصاحب لأداء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
اختبار التحصيل	٣٦,٤٩٩	١	٣٦,٤٩٩	١,٤٦٩	٠,٢٢٧
المجموعة	٤٧٠,٩٦١	١	٤٧٠,٩٦١	١٨,٩٤٩	٠,٠٠٠
الجنس	٠,١٥٠	١	٠,١٥٠	٠,٠٠٦	٠,٩٣٨
المجموعة × الجنس	٠,٧٠٩	١	٠,٧٠٩	٠,٠٢٩	٠,٨٦٦
الخطأ	٥٠٧٠,٢٢٣	٢٠٤	٢٤,٨٥٤		
الكلي	٥٥٦٠,٦٩١	٢٠٨			

تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول رقم (٧) إلى أن هنالك فارقاً ذا دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين استراتيجية التدريس فوق المعرفية والطريقة التقليدية، وبمقارنة المتوسطين البعدين للمجموعتين التجريبية والضابطة، اتضح أن هذا الفرق كان لصالح المجموعة التجريبية. إذ بلغ المتوسط للمجموعات التجريبية (١٢,٤٧) وللمجموعات الضابطة (٩,٣٤) مما يشير إلى أن الطلبة (ذكوراً، وإناثاً) الذين تعلموا باستخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية كان تحصيلهم أفضل من الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

كما تشير نتائج تحليل التباين المصاحب الواردة في الجدول المذكور أن لا يوجد فارق ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين الذكور والإناث، مما يشير إلى أن تحصيل الذكور (المجموعات التجريبية والضابطة) لا يختلف عن تحصيل الإناث (المجموعات التجريبية والضابطة) وأما بالنسبة لتفاعل الطريقة والجنس فتبين من الجدول المذكور أنه لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) مما يشير إلى أن أداء الذكور والإناث في المجموعات التجريبية في اختبار التحصيل لم يختلف باختلاف الجنس.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعات التجريبية على الضابطة. وتشير هذه النتائج إلى تفوق استراتيجية التدريس فوق المعرفية، في تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ميفارتش (Mevarech, 1999)، وزيادات (٢٠٠٣)، والنمروطي والشناق (٢٠٠٤)، وبراشا (Bracha, 2004). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن إستراتيجية التدريس فوق المعرفية تحقق فرصاً أفضل للطلبة للمشاركة الفعالة في عملية التعلم، وهذا يظهر من خلال خطوات هذه الإستراتيجية المنظمة بشكل دقيق؛ فمواجهة المتعلمين بقضايا تاريخية مثلاً، لا تفسر بما لديهم من معرفة، وتقديم المحتوى وعرضه على شكل مهمات تشرك المتعلم بشكل كبير في عملية التعلم، وطرح أسئلة تتطلب توظيف المعرفة السابقة لديه، وتقويم مدى حذقه للمعرفة والاستفادة منها. ومن جهة أخرى فان هذه الإستراتيجية قد أسهمت في زيادة حماس المتعلمين واندفاعهم نحو التعلم بهذه الطريقة، وهذا ما شاهده الباحث أثناء تطبيق الدراسة، إن هذا الحماس والاندفاع نحو التعلم، قد يسهم في تعديل موقف المتعلمين من عملية التعلم، وبالتالي زيادة تعميق فهمهم للأحداث التاريخية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه سليكر، من أن تنظيم المحتوى التعليمي بدقة، واندماج المتعلم بالمادة التعليمية أثناء التعلم، يزيدان من قدرة المتعلم على استيعاب المحتوى التعليمي، وسهولة استرجاعه (Slekar, 2005).

ويؤكد اثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية في الدراسة الحالية، ما أشار إليه إلدون(Eldon, 2006)، من أن هذه الاستراتيجية، تتيح للمتعلم دراسة المشكلة من كافة جوانبها، وتمنحه فرصاً استثنائية لتحليلها، واستيعاب المفاهيم الجديدة، وربطها بالمفاهيم أو الخبرات السابقة لديه، وإدراك مواطن القوة والضعف، وبالنتيجة، تعديل ما أنتجه، أو تعويض

النجاح في حالة الإخفاق، يرافق ذلك عمليات تواصل وتعاون بين الطلبة، في تفاعلهم مع المهمات المعروضة عليهم، مما ينعكس إيجابياً على أدائه في اختبار التحصيل (المصري، ٢٠٠٣).

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة هيقنس (Higgins,2000). ودراسة ميراندا (Miranda, 2005). وقد يرجع سبب الاختلاف هذا، إلى اختلاف الصفوف، واختلاف الموضوعات، حيث تناولت دراسة هقنس طلبة المرحلة الثانوية، فيما تناولت دراسة ميراندا موضوعات تتعلق بأداء المهمات الرياضية.

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فارق ذي دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين الذكور (المجموعات التجريبية والضابطة)، وبين الإناث (المجموعات التجريبية والضابطة). ويمكن تفسير ذلك إلى أن كثيراً من الأسر العربية، تحث كلا من الذكور والإناث على التفوق في الدراسة، وتضاؤل النظرة الوالدية التي تميز بين الذكر والأنثى، فكلاهما أصبح يلقى نفس المعاملة والرعاية، والاهتمام. كما أن الفرص التعليمية والمهنية أصبحت متاحة لكلا الجنسين على السواء (خليفة، ٢٠٠٠).

وبالنسبة للتفاعل بين طريقة التدريس والجنس، فقد أظهرت النتائج أنه لم يكن له أثر ذو دلالة إحصائية (α=٠,٠٥). وهذا يعني أن استراتيجية التدريس فوق المعرفية، لا يفضل استخدامها لجنس دون آخر، بل يمكن استخدامها لكلا الجنسين. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة العيسوي (٢٠٠١)، ونمروطي والشناق (٢٠٠٤). ويمكن أن تعزى هذه النتيجة، إلى أن الذكور والإناث قد تعرضوا إلى فرص التفاعل مع المحتوى التعليمي ذاته، وهذا يعني أن هذه الإستراتيجية وما تمييزت بها، من تنظيم دقيق للمحتوى، وإتاحة الفرص لانشغال المتعلم، في اكتساب المعرفة التاريخية، وإشراكه الفعال في عملية التعلم، وما نتج عن ذلك من حماس واندفاع نحو التعلم، وتطوير عمليات التفكير لديه، من خلال التفاعل مع الأحداث التاريخية وربطها بالحاضر، يلائم كلا الجنسين.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة هيقنس (Higgins, 2000)، التي أظهرت تفوق الذكور على الإناث ودراسة الزيادات (٢٠٠٣)، التي أظهرت تفوق الإناث على الذكور، وقد يرجع سبب هذا الاختلاف إلى الاختلاف في الصفوف، والموضوعات، حيث تناولت دراسة هيقنس طلبة المرحلة الثانوية، ودراسة الزيادات مفاهيم جغرافية.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١- الاهتمام بكتب التاريخ المقررة وتطويرها بحيث تراعي عرض المادة التاريخية على نحو يأخذ باستراتيجيات طريقة التدريس فوق المعرفي. بالإضافة إلى طرح مشكلات في كتب التاريخ من شأنها تعزيز تعلم التفكير ومهاراته.

٢- تدريب المعلمين أثناء الخدمة بإدخال هذه الاستراتيجية في أثناء تدريس المحتوى، وإدخال إستراتيجية التدريس فوق المعرفي كمحتوى وطريقة ضمن مقررات كليات إعداد المعلمين.

٣- إجراء مزيد من الدراسات للبحث في أثر استراتيجية التدريس فوق المعرفي في التحصيل في صفوف أخرى وإدخال متغيرات جديدة مثل مستوى تحصيل المتعلم، المعرفة القبلية، الذكاء.

المراجع

إبراهيم، فاضل (١٩٩٩). أفاق جديدة في تدريس التاريخ. **اليرموك**، (٦٣)، ١٤-١٥.

باير، باري (٢٠٠٣). **المرجع في تدريس مهارات التفكير**. (ترجمة مؤيد حسن فوزي). العين، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.

جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). **تعليم التفكير**. عمان، الأردن: دار الكتاب الجامعي.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣ أ). **تعليم التفكير في عصر المعلومات**. القاهرة: دار الفكر العربي.

حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠٣ ب). **اتجاهات حديثة في تعليم التفكير**. القاهرة: دار الفكر العربي.

خليفة، عبد اللطيف (٢٠٠٠). **الدافعية للإنجاز**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.

الزيادات، ماهر مفلح (٢٠٠٣). **أثر استخدام استراتيجية التدريس فوق المعرفية والنموذج الاستقصائي في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف التاسع في مبحث الجغرافية**. رسالة دكتوراه غير منشوره، جامعة اليرموك، اربد.

سترنبرج، روبرت (٢٠٠٤). **أساليب التفكير**. (ترجمة عادل سعد يوسف). القاهرة، مصر: مكتبة النهضة المصرية.

السرور، ناديا هايل (٢٠٠٥). **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**. عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣). **تدريس مهارات التفكير**. عمان، الأردن: دار الشروق:

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

المصري، قاسم محمد (٢٠٠٣). **تعليم التفكير في الدراسات الاجتماعية**. عمان، الأردن: مطبعة الروزانا.

نمروطي، أحمد و قسيم الشناق (٢٠٠٤). أثر استخدام إستراتيجية تدريس فوق معرفية في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في العلوم. **مجلة دراسات، ٣١**(١)، ١-١٢.

Alazzi, F. (2005). **Historical development of social studies education in jordanian secondary schools since 1921.** Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Oklahoma. U.S.A.

Anderson, M., & Perlis, D.R. (2005). Logic self-awareness and self-Improvement: The metacognitive loop and the problem of brittleness**. Logic and computation, 5** (1), 59-74.

Bracha, K. (2004). Making sense of graphs: Does metacognitive instruction make difference on students, mathematical conception and alternative conceptions. **Learning and Instruction, 14** (6), 523-627.

Burder, R., & Williams, M. (1998). **Thinking through the Curriculum**. London: Rout ledge 11 New fetter lane.

Cardell, Elawav, M. (1992). Effect of teaching metacognitive skills to students with low mathematics ability. **Teaching and Teacher Education, 8**(2), 109-121.

concepts and their clinical implications: Mind fullness-based cognitive therapy for depression. **Counseling Psychology Quarterly, 17**(2), 223- 235.

Eldon, L M. (2006). **The impact of a metacognitive reading course on students` comprehension, reading self-efficacy, and subsequent English course grades.** Unpublished Doctoral Dissertation, Brigham Young University.

Higgins, B.A. (2000). **An analysis of effects of integrated instruction of met cognition and skills upon the self-efficacy and achievement of male and female students.** (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447152).

Mevarech, Z. (1999). Effects of metacognition training embedded in cooperative settings on mathematical problem solving. **The Journal of Education Research, 92**(4), 102- 121..

Miranda, C.A.(2005). New trends in the evaluation of mathematics learning disabilities. The role of metacognition. **Rev Neural, 40**(1), 97-102.

Moreno, J., & Saldana, D. (2005). Use the computer- assisted program to improve metacognition in persons with sever intellectual. **Res Dev Pisabil, 26**(4), 341-357.

Parker, W.C. (2001). **Social studies in elementary education**. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Purdon, C., & Wells, A. (2000). Metacognition and cognition-behaviors therapy: especial issue. **Clinical Psychology and Psychotherapy, 6,** 71-72.

Slekar, T.D. (2005). Portraits of practices in social studies methods courses. (introduction). **The Social Studies, 9**(6), 235-237.

Sternberg, R.J., & Swerling, L.S. (1996). **Teaching for thinking.** Washington, DC: American Psychological Association.

Weinert, F.E., & Kluwe, H.R. (1987). **Metacognition motivation and under standing.** London: Lawrence Erlbaum Associates.

81
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

تصميم برمجيه تعليمية محوسبة ودراسة أثر استخدامها في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات

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

تصميم برمجيه تعليمية محوسبة ودراسة أثر استخدامها في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات

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

الملخص

تهدف الدراسة إلى معرفة أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبة في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات. ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بتصميم برمجية تعليمية محوسبة طبقت على عينة الدراسة المكونة من ٤٠ طالباً وطالبةً وزعت في مجموعتين: الأولى تجريبية درست المادة العلمية باستخدام البرمجية المحوسبة التعليمية وبلغ عددها ٢٠ طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة درست المادة ذاتها بالطريقة العادية وبلغ عددها ٢٠ طالباً وطالبة. كذلك استخدم اختباراً تحصيلياً لقياس أثر تحصيل الطلاب لمفاهيم الجداول والاستعلامات. وطبق الاختبار قبل البدء بإجراء الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعتين، كما طبق بعد انتهائه لقياس الفروق في التحصيل.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لمفهوم الاستعلام لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام البرمجية المحوسبة. في حين أظهرت تلك النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تعلم مفاهيم الجداول. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تصميم برمجيات تعليمية متنوعة، ولمستويات دراسية مختلفة، ودراسة أثرها في التعلم.

* تاريخ تسلم الدراسة ٢٠٠٥/٩/٢١م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/١٢/١٤م

Designing an Instructional Software and Studying Its Effect on University Students' Achievements for Tables and Queries

Dr. Aqeel Ahmed
Dept of Educational Technology
College of Education- University of Bahrain

Abstract

The is study aimed at designing an instructional software and to study its effect on university students' achievements for the concepts of tables and queries in database. To achieve these objectives, an instructional software was designed. The sample of the study consisted of 40 students divided into two groups: the experimental and the control groups. The experimental group consisted of 20 students used the instructional software to study the concepts of tables and queries, where as the control group contained of 20 students studied these concepts in traditional way. A pre and post test were administered to measure students achievements.

The statistical analysis showed that there were significant differences in students' achievements in query concepts in favour of the group studying using the instructional software. However, there was no significant difference in students' achievement in the concepts of the tables. The study recommended that more educational software in different subjects matters should be developed and studied to find out its effect in students' learning.

تصميم برمجيه تعليمية محوسبة ودراسة أثر استخدامها في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات

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

المقدمة

شهد العقد الأخير من القرن الماضي ثورة كبيرة في تطبيقات الحاسوب في التعليم. وما يزال استخدام الحاسوب في مجال التربية والتعليم والمجالات الأخرى يزداد يوماً بعد يوم، لذلك حرص الكثير من الدول المتقدمة على إدخال الحاسوب في التعليم بهدف تنمية قدرات الطالب على الإبداع والابتكار. وقد تنوعت الأفكار حول المعلومات المناسبة لتأهيل الطالب لاستخدام هذا الجهاز في شتى المجالات الدراسية. ففي بداية سبعينيات القرن الماضي، كانت استخدامات الحاسوب في التعليم في بدايتها لقلة توافر الأجهزة وتكاليفها الباهظة. أما في الوقت الحاضر فقد غزا هذا الجهاز مجالات التعليم في كل مراحله تقريباً، وأخذت الوسائط المتعددة تتطور، كما أصبحت في متناول أيدي الجميع لقلة تكاليفها، تستخدم في كافة المجالات بما في ذلك مجالات التعلم والتعليم (العجلوني، ٢٠٠٣).

من مجالات استخدامات الحاسوب في التعليم مجال التعليم بمساعدة البرامج التعليمية التي تعد وسيلة جديدة لها أبعاد مختلفة عن الوسائل التقليدية السابقة (غزاوي ٢٠٠٢). فالتعليم بمساعدة البرامج التعليمية المحوسبة عبارة عن تفاعل فكري من خلال البرنامج المخزن في الحاسوب، والذي يمثل نظاماً مفتوحاً للإنسان عن طريق البرنامج أو الخطة المخزنة في الحاسوب. و يتم هذا الاتصال بين البرنامج والمتعلم (القلا، ١٩٨٦).

وقد صارت البرامج التعليمية تستخدم بوصفها وسيلة تعليمية تعلميه بدلاً من الوسائط التعليمية التعلمية الأخرى، مثل: التلفزيون وجهاز العارض فوق الرأس وغيرهما، وبفاعلية أكبر مما زاد من أهمية استخدام الحاسوب في العملية التربوية. ومن أبرز ميزات استخدام الحاسوب في البرامج التعليمية ما يلي (الغرا ١٩٩٩؛ والحازمي ١٩٩٥؛ والمغيرة ١٩٩٣؛ ومنيزل ١٩٩٣؛ والمناعي؛ ١٩٩٢؛ وحسن ١٩٩١):

١- القدرة على تخزين كمية هائلة من المعلومات وعرضها بسرعة وبتسلسل منطقي.
٢- تزويد المتعلم بتغذية راجعة فورية.
٣- القدرة على تقديم المعلومات وتكرارها حسب رغبة المستخدم.
٤- تقديم المادة التعليمية بصورة جذابة وشيقة للطالب.
٥- قابلية المادة التعليمية للتنقيح السريع.

وفي المقابل لابد من الإشارة إلى أن التعلم بوساطة البرمجية التعليمية المحوسبة لا يعد تعلماً مثالياً حيث إن هناك الكثير من العيوب أو المشاكل تصاحب هذه البرمجيات التعليمية، وخصوصاً تلك التي تعد في بلدان الوطن العربي. فكثير منها صمم بوساطة مبرمجين غير مؤهلين تربوياً وتحتوي على الكثير من الأخطاء اللغوية والعلمية والفنية. ذلك أن تصميم برمجية مبنية على الأسس التربوية الصحيحة للتصميم يتطلب فريقاً من التربويين والمبرمجين والمختصين، وهذا العمل يحتاج إلى جهد كبير وتكاليف باهظة (غزاوي ٢٠٠٢). بالإضافة إلى ذلك أن البرمجيات التعليمية المحوسبة قليلة، ولذا نرى أن هناك حاجة إلى تصميم وإخراج برمجيات محوسبة رفيعة المستوى. وبعد تصميم وإخراج هذه البرمجيات يجب دراسة أثرها في التعلم لتعرف مدى فاعليتها.

تناولت عدد من الدراسات العربية والأجنبية موضوع تأثير استخدام البرمجية التعليمية المحوسبة في التحصيل. ومن بين هذه الدراسات الدراسة التي قام بها كل من سلام والحذيفي (١٩٩١) حول أثر استخدام الحاسوب في تعليم العلوم في التحصيل والاتجاه والاستدلال المنطقي لتلاميذ الصف الأول المتوسط. تكونت العينة من مجموعتين: أحداهما تجريبية وهي المجموعة التي تلقت تعليمها عن طريق الحاسوب وعددها ٦٠ تلميذاً؛ والأخرى ضابطة تلقت تعليمها بالطريقة التقليدية وعددها ٥٨ تلميذاً درسوا المقرر في المدة نفسها. وقد دلت النتائج على تفوق المجموعة التي تستخدم الحاسوب على المجموعة التي لا تستخدم الحاسوب.

وقد اجرى كل من علي والتكريتي (١٩٩١) دراسة بهدف التعرف على أثر استخدام برنامج تعليمي محوسب في تحصيل الطلبة في موضوع المصفوفات لطلبة الجامعة في السنة الدراسية الثانية في قسم الرياضيات في كلية التربية بجامعة بغداد مقارنة بدراسة الرياضيات بالطريقة التقليدية. وتكونت عينة الدراسة من ٥٢ طالباً وطالبة درس نصفهم بالطريقة الاعتيادية والنصف الآخر بطريقة استخدام الحاسوب. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مجال التحصيل.

وقامت حمدي وعويدات (١٩٩٤) بدراسة أثر استخدام الحاسوب في تدريس الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة ومدى استيعاب الطلبة لمحتويات هذه القطع. وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين عدد إفراد كل منهما ٢٠ طالبة، وقد درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية في حين درست المجموعة التجريبية باستخدام الحاسوب. وقد توصلت هذه الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة الضابطة والعينة التجريبية على كل من التشكيل والاستيعاب. كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفاعل بين الطريقة والمستوى التحصيلي.

وقام الشقران (١٩٩٨) بدراسة أثر استخدام الحاسوب في تدريس مادة التربية الفنية مقارنة بالتدريس بالطريقة الاعتيادية لطلبة الصف العاشر الأساسي. تكونت عينة الدراسة من مجموعتين حيث ضمت الأولى (٥٣) طالباً وطالبة كمجموعة ضابطة بينما ضمت

المجموعة الثانية (٥٤) طالباً طالبة كمجموعة تجريبية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب طلبة الصف العاشر لأسس التصميم الفني لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت رضوان (٢٠٠١) بدراسة أثر عامل الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لبعض مفاهيم الحج. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) طالبة تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات الأولى مجموعة ضابطة تكونت من (٣٠) طالبة تم تدريسهم مفاهيم الحج بالطريقة التقليدية. والمجموعة الثانية مجموعة تجريبية أولى تكونت من (٢٠) طالبة، والمجموعة الثالثة مجموعة تجريبية أخرى تكونت من (٢٠) طالبة. وقد تم تدريس المجموعات التجريبية باستخدام برمجية تعليمية ذات صور ورسوم ثابتة. وأظهرت نتائج الاختبار القبلي تكافؤ المجموعات قبل البدء بالدراسة. وأظهرت التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار البعدي عن وجود أثر ذات دلالة إحصائية للبرمجة التعليمية المحوسبة في موضوع الحج ولمتغير الحركة في تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج.

وفي دراسة قام بها شبر (٢٠٠٢) استهدفت التعرف على أثر استخدام الحاسوب في مساعدة الطلاب على تعلم مفهوم المول في الكيمياء. وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال أربع مجموعات دراسية هي مجموعتان تجريبيتان، ومجمعتان ضابطتان. وشملت عينة الدراسة (١٠٦) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الذكور في مدارس مملكة البحرين الحكومية. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة إلى زيادة متوسط أداء طلاب المجموعتين التجريبيتين الذين تعلموا بالحاسوب في الاختبار التحصيلي عن متوسط أداء طلاب المجموعتين الضابطتين. وتدل هذه النتيجة على أن استخدام الحاسوب له تأثيراً "فعالاً في مساعدة الطلاب على فهم المول.

وقام غزاوي (٢٠٠٢) بتصميم برمجية تعليمية لدراسة أثر متغير الحركة والجنس في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن لبعض مفاهيم الحج. وتكونت العينة من (١٠٧) طالباً وطالبة تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات معالجة وزعت على ست شعب لمعرفة أثر البرمجية التعليمية في تحصيل الطلبة، وأثر كل من متغير الحركة والجنس. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح الطريقة الحاسوبية وتعزى إلى عامل الحركة ولصالح الطريقة الحاسوبية المتضمنة لمثيرات متحركة. وهذا يشير إلى أن لكل من البرمجية التعليمية ومتغير الحركة أثراً إيجابياً في التعلم.

وقام العجلوني (٢٠٠٣) بدراسة أثر طريقة عرض مادة تصميم واستخدام المواد التعليمية باستخدام الحاسوب الموصول مع جهاز الداتاشو (Data show) في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. وتكونت عينة الدراسة من شعبتين (ضابطة وتجريبية) من شعب مادة تصميم وإنتاج المواد التعليمية بلغ عدد أفراد كل منهما ٤٤ طالباً وطالبة. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فرق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة تصميم

المواد التعليمية تعزى إلى طريقة التدريس ولصالح أفراد المجموعة التجريبية. كما وجدت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل الطلبة على الاختبار التحصيلي البعدي لمادة تصميم وإنتاج المواد التعليمية تعزى إلى مستوى التحصيل. أشارت النتائج كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في مادة تصميم واستخدام المواد التعليمية تعزى إلى التفاعل بين طريقة التدريس ومستوى تحصيل الطلبة.

واستقصى صلاح والعجلوني (٢٠٠٣) أثر استخدام الحاسوب كطريقة تعلم في تحصيل طلبة الصف العاشر في مبحث الأحياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب مقارنة مع الطريقة التقليدية في التدريس. وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالباً وطالبة اختيروا من مدرستين في الأردن، ووزعوا على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية. وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فرق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في الأحياء تعزى إلى متغير طريقة التدريس في حين لم تشر النتائج إلى وجود فرق ذات دلالة إحصائية في التحصيل تعزى إلى متغير الجنس. و أوضحت النتائج أن هناك تغيراً إيجابياً في اتجاهات طلبة المجموعة التجريبية نحو الحاسوب بعد إجراء المعالجة التجريبية مقارنة مع طلبة المجموعة الضابطة.

كما قام صبح والعجلوني (٢٠٠٣) بدراسة مماثلة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً وطالبة وزعت إلى أربع مجموعات: مجموعتي الذكور (ضابطة وتجريبية)، ومجموعتي الإناث (ضابطة وتجريبية). فقد درست التجريبية وحدة (المتجهات) من منهج الرياضيات للصف الأول الثاني العلمي باستخدام برنامج تعليمي محوسب؛ في حين درست الضابطة وحدة (المتجهات) نفسها بالطريقة التقليدية. وكان من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في تحصيل الطلبة في الرياضيات يعزى إلى طريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية.

من خلال عرض الدراسات السابقة استخلص الباحث: أن معظم تلك الدراسات التي فحصت أثر البرمجية المحوسبة في التحصيل كان لها أثر ايجابي على الرغم من تنوع موضوعاتها، مثل دراسة سلام والحذيفي (١٩٩١) في مادة العلوم، ودراسة صبح والعجلوني (٢٠٠٣) في مادة الرياضيات، و دراسة الشقران (١٩٩٨) التي أظهرت أن التعلم بمساعدة الحاسوب يزيد من تحصيل الطلبة في مادة التربية الفنية.

كما أظهرت نتائج دراسة حمدي وعويدات (١٩٩٤) أنه لا يوجد أثر في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة.

مشكلة الدراسة

تنبع مشكلة الدراسة من خلال عرض الكثير من الدراسات السابقة والبحوث التي تبين أن هناك حاجة ملحة لتوزيع طرائق التدريس المستخدمة لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والتأكد من استخدام الطرق الحديثة، وهنا يأتي دور الحاسوب في مجال التعلم والتعليم بسبب

قدراته وإمكانياته الهائلة. ولا بد من عمل الدراسات لفحص أثر هذه البرمجيات المحوسبة في التعلم والتعليم.

لذا جاءت هذه الدراسة للكشف عن التغيير في تحصيل الطلبة الجامعيين الناتج عن استخدام طريقتين مختلفتين لعرض مادة تعليمية واحدة هي مبادئ الجداول والاستعلام في قواعد المعلومات. وذلك باستخدام جهاز الحاسوب لعرض المادة العلمية على مجموعة واحدة من الطلبة في حين تدرس المادة العلمية من خلال البرمجة المحوسبة، والثانية تدريس المادة العلمية بالطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في استخدام طريقة حديثة تساهم في تحسين التحصيل العلمي لدى طلبة مقرر قواعد المعلومات وتشجعهم على التعلم والابتكار. فعند إتقان الطالب الدرس يمكنه الانتقال إلى الدرس التالي؛ وفي حالة التلميذ البطيء التعلم أو الضعيف الذي يعاني من صعوبات في التعلم، فإنه يستطيع إعادة البرمجية المحوسبة مرات عدة من أجل تعلم الدرس بشكل أفضل.

كما تبرز أهمية الدراسة في إنتاج برمجية تعليمية محوسبة وفق أسس التصميم التعليمي؛ تحتوي على مثيرات سمعية وبصرية توضح الأفكار والمعاني. ويعد موضوع تعلم الجداول والاستعلام في قواعد المعلومات مهماً لطلبة تكنولوجيا التعليم؛ وذلك لتعليمهم المبادئ الأساسية في تصميم قواعد المعلومات الالكترونية التي سوف تفيدهم في حياتهم العملية في المستقبل. كما قد تثير دافعية بعض الباحثين لإجراء دراسات مماثلة، ومن هنا فإن الدراسة تهتم بمعرفة أثر استخدام برمجية تعليمية محوسبه تساعد الطالب في تعلم أسس ومبادئ الجداول والاستعلام لقواعد المعلومات.

أسئلته الدراسة

تحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

١- هل يختلف تحصيل الطلبة لمفاهيم الجداول في قواعد المعلومات باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة عن زملائهم الذين يتلقون التدريس بالطريقة العادية؟

٢- هل يختلف تحصيل الطلبة لمفاهيم الاستعلامات في قواعد المعلومات باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة عن زملائهم الذين يتلقون التدريس بالطريقة العادية؟

التعريفات الإجرائية

ورد في الدراسة عدد من المصطلحات يمكن تعريفها إجرائيا كالآتي:

البرمجية التعليمية: هي مادة تعليمية يعدها فريق متخصص يتضمن خبيراً تربوياً وخبير محتوى ومبرمجاً يقوم بإدخالها في الحاسوب وبرمجتها، من أجل استخدامها بوصفها وسيلة

تعليمية تعلمية تحوي وسائط متعددة مبرمجة بأسلوب طريقة التعلم الخصوصي (Tutorial) باستعمال برنامج الديركتر (Director).

الطريقة العادية: هي استخدام أسلوب التدريس العادي الذي يستخدمه معلمو قواعد المعلومات في شرح الجداول والاستعلام.

تحصيل الطلبة: علامة الطالب على الاختبار التحصيلي المطبوع على ورق أعطي له قبل بدء التجربة وبعد أن أكمل الطالب دراسة المحتوى.

الديركتر (Director)**:** هو برنامج مرن متعدد الأغراض يستخدم في إنشاء مشاريع لأغراض مختلفة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة في الأمور التالية:

١- عينة الدراسة، وهي عينة متيسرة، اختيرت من مقررات قواعد المعلومات في العام الدراسي ٢٠٠٤-٢٠٠٥.

٢- وحدة إنشاء وتصميم الجداول و وحدة الاستعلامات لمادة تطبيقات قواعد البيانات باستخدام برنامج الأكسس.

٣- اختبار قبلي وبعدي في مفاهيم الجداول والاستعلامات من إعداد الباحث ومدرس المقرر، اشتقت فقراته من الأهداف و المحتوى التعليمي لمقرر EDTC ٣٢٣ مقرر قواعد المعلومات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة مقرر قواعد المعلومات وعددهم ٤٠ طالباً وطالبة منهم ٣٦ طالبة و٤ طلاب من طلبة مقرر EDTC ٣٢٣ تطبيقات قواعد المعلومات بقسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية بجامعة البحرين. وزع الطلبة على مجموعتين: ضابطة تكونت من ١٧ طالبة و٣ طلاب تلقت المادة التعليمية بطريقة التدريس العادي، والأخرى تجريبية تكونت من ١٩ طالبة وطالب واحد وكلهم تلقى المادة التعليمية من خلال الحاسوب، وباستعمال البرمجية التعليمية المحوسبة.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام الأدوات التالية:

١- أولاً: المادة التعليمية:

تم إعداد المادة التعليمية المحوسبة وفق عدة مراحل على النحو التالي:

١) مرحلة اختيار المادة التعليمية وتحليلها:

تكونت المادة التعليمية المستخدمة في هذه الدراسة من وحدة تطبيقات قواعد المعلومات، حيث شملت موضوعات أساسية، وهي الجداول والاستعلامات، وشملت وحدة الجداول الموضوعات التالية على الترتيب: إنشاء الجدول في عرض التصميم، وإنشاء جدول بالمعالج، إنشاء جدول بإدخال البيانات، وحذف السجلات والحقول، وإدخال البيانات في السجلات، والتنقل بين السجلات، والدراسة والفرز والاستبدال. وشمل درس الاستعلام الموضوعات التالية على الترتيب: الاستعلام، وإنشاء الاستعلام بالمعالج، وإضافة المعايير، وفرز البيانات، وإنشاء الاستعلام في عرض التصميم.

٢) مرحلة إعداد المادة التعليمية المحوسبة:

- برمجة المادة التعليمية بطريقة تتناسب مع طريقة العرض من خلال الحاسوب.
- تحديد الأهداف السلوكية المتوقع أن يحققها الطلبة من دراستهم للمادة التعليمية المحوسبة.
- تصميم شاشة تعليمات تخبر الطالب كيفية استخدام البرنامج.
- وضع كل مفهوم من مفاهيم تطبيقات قواعد المعلومات في درس يحتوي على أهداف خاصة، ومحتوى تعليمي، ونشاطات متنوعة.

وإخراج البرنامج التعليمي بهذه الكيفية، تطلب جهداً وعملاً مركزاً من قبل فريق متكامل من خبير في المادة العلمية، وخبير تربوي، وخبير حاسوب (مبرمج). وقد اتبعت عدة أساليب و طرق لتصميم هذا البرنامج التعليمي. فقد تم إدخال محتوى المادة العلمية عن طريق البرنامج Record Screen والذي يسجل شرح الدرس بالصوت والصورة. وعمل برنامج Record Screen يشبه عمل Video، إذ بوساطة هذا البرنامج يمكن تسجيل شرح المدرس حركياً وصوتياً. فقد تم تسجيل كل درس على حدة عن طريق برنامج Record Screen، ثم استخدام برنامج (Macromedia Director) لجمع جميع الدروس و وضعها في صورة متكاملة، أي في صورة برمجية تعليمية محوسبة.

٣) مرحلة تطوير البرمجية المحوسبة:

وبعد الانتهاء من تصميم البرمجية وإنتاجها بشكلها الأول تم عرضها على ثلاثة محكمين هم خبراء في تدريس قواعد المعلومات من قسم تكنولوجيا التعليم، وخبير واحد تربوي من قسم المناهج وطرق التدريس الذين أبدوا مقترحاتهم وتعديلاتهم اللغوية والفنية حول هذه العملية. وبعد العمل بتلك الملاحظات والاقتراحات والتعديلات، تم تطبيق هذا البرنامج المحوسب على أربعة طلاب من مراحل مختلفة من قسم تكنولوجيا التعليم لمعرفة آرائهم في استخدام البرنامج. وبناء على آرائهم، تم تعديل هذه البرمجية مرة أخرى لإخراجها بشكل نهائي.

٤) مرحلة تطبيق البرمجية المحوسبة:

حددت الشعب التي تم تطبيق الدراسة عليها، وهما شعبتان لمقرر تطبيقات قواعد المعلومات، تم اختيارهما نظراً لتوافر أجهزة الحاسوب الحديثة التي تلائم طبيعة البرنامج التعليمي. وقد

تمت الترتيبات بحيث يدرس كل طالب في المجموعة التجريبية بأسلوب فردي على جهاز الحاسوب مع تواجد مدرس المقرر لمدة أربعة أسابيع وبواقع ثلاث حصص في الأسبوع الواحد، ومدة الحصة ٥٠ دقيقة. وفي حالة أي استفسار، يمكن للطالب طرح الاستفسار على مدرس المادة مباشرة. أما المجموعة الضابطة فقد درست المادة العلمية التي درستها المجموعة التجريبية ولكن بالطريقة العادية، ومع المدرس نفسه الذي درس المجموعة التجريبية، وأعطيت الزمن نفسه الذي أعطي للمجموعة التجريبية وهي أربعة أسابيع، وبواقع ثلاث حصص في الأسبوع الواحد، ومدة الحصة ٥٠ دقيقة كذلك.

ثانياً: الاختبار التحصيلي

أعد الباحث بالتعاون مع مدرس المقرر اختباراً تحصيلياً لقياس مدى اكتساب الطلاب لمفاهيم الجداول والاستعلامات في مادة تطبيقات قواعد المعلومات. وتكون الاختبار من جزأين؛ الأول يقيس مفاهيم الجداول، والآخر يقيس مفاهيم الاستعلامات. يحتوي كل جزء من الاختبار على أوامر و تعليمات تتطلب من الطالب أن يطبقها عملياً على الحاسوب. أعطى الطالب ٥٠ دقيقة من الزمن لأداء الاختبار. طبق الاختبار قبل البدء في التجربة وبعد الانتهاء منها.

صدق الاختبار

تم عرض الاختبار على هيئة من المحكمين تكونت من ثلاثة متخصصين في مناهج تكنولوجيا التعليم وأساليب تدريسها. وفي ضوء الآراء التي أعطيت حوله، قام الباحث بتعديل بعض التعليمات والأوامر، ثم وضع الاختبار في الصورة النهائية للتطبيق.

ثبات الاختبار

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة ثبات التقدير، حيث قام الباحث بتقدير درجات مجموعة من الطلبة بلغ عددهم ١٥ طالباً، ثم إعادة تقدير درجات هؤلاء الطلبة أنفسهم بعد أسبوع من التقدير الأول حسب الوارد في نتكو(Nitko, 1996) . والمعادلة المستخدمة لحساب الثبات هي عدد مرات الثبات/ عدد مرات الاختلاف. وعند تطبيق قانون الثبات في الدراسة الحالية وجد أن قيمته تساوي ٠,٨٣ ويعتبر هذا الثبات مناسباً لهذه الدراسة.

الأساليب الإحصائية

استعان الباحث في إجراء الدراسة واستخراج النتائج الأساليب الإحصائية التالية:

- النسب المئوية، والتكرارات، والمتوسطات الحسابية.
- معامل ثبات التقدير(Inerter reliability) لحساب ثبات الاختبار.
- اختبارات (T–test) لقياس دلالة الفروق.

عرض النتائج ومناقشتها

هدفت الدراسة إلى تعرف أثر استخدام البرمجية المحوسبة في تحصيل الطلبة الجامعيين لمفاهيم الجداول والاستعلامات في قواعد المعلومات. وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة.

وقبل تحليل النتائج للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بتطبيق الاختبار القبلي على عينة الدراسة؛ لمعرفة مدى تكافؤ مجموعتي الدراسة. وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لأداء مجموعتي الدراسة في الامتحان القبلي لمفاهيم الاستعلام، وكذلك تم حساب اختبارات لتعرف الفروق بين المجموعتين.

الجدول رقم (١)
نتائج اختبار(ت) لتعرف دلالة الفروق بين المجموعتين في الامتحان القبلي في الاستعلام والجدول

المتغير	المجموعة التي درست بالحاسوب		المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية		قيمة ت	دلالة
	م	ع	م	ع		
الاستعلام	٢,٧٥	١,٤١	٢,٧٠	١,٣٠	,١١٧	غير دالة
الجدول	٣,٣٠	١,٢٢	٤,٠٠	١,٣٠	-١,٧٦	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين تحصيل مجموعتي الدراسة لكل من مفاهيم الاستعلام والجدول قبل بدء التجربة، مما يعني تكافؤ المجموعتين.

اولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص هذا السؤال على "هل يختلف تحصيل الطلبة لمفاهيم الاستعلام في قواعد المعلومات باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة عن زملائهم الذين يتلقون التدريس بدونها؟"

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على مفهوم الاستعلام، كما طبق اختبار (ت) لمعرفة الفروق بين المجموعتين كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
نتائج اختبار(ت) لتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين في الاختبار البعدي في الاستعلام والجدول

المتغير	المجموعة التي درست بالحاسوب		المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية		قيمة ت	دلالة
	م	ع	م	ع		
الاستعلام	١٥,٠٠	,٠٠٠	٩,٩٠	١,٦٥	١٣,٨١	دالة عند ,٠٠١
الجدول	١٣,٤٠	٢,٦٠	١٣,٧٠	١,٥٩	-٤٤,٠	غير دالة

ويتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسطات تحصيل الطلبة للاختبار البعدي لمفاهيم الاستعلام لقواعد المعلومات كانت مختلفة حيث إن متوسط المجموعة التي درست بالبرمجية المحوسبة أعلى من متوسط المجموعة التي درست بالطريقة العادية. كذلك بينت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠١ بين المجموعتين التي درست بالبرمجية المحوسبة والتي درست بالطريقة العادية، وكانت النتائج لصالح المجموعة التي درست باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسات سابقة مثل دراسة العجلوني (٢٠٠٣) ودراسة غزاوي (٢٠٠٢) ودراسة رضوان (٢٠٠١).

وقد يرجع تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل لمفاهيم الاستعلام إلى تصميم البرمجية التعليمية المحوسبة التي صممت تربوياً على شكل دروس تتضمن الأهداف والمحتوى والنشاطات الضرورية لتحقيق الأهداف، مثل الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة. وكذلك تصميم الشاشة باستعمال برامج معينة أظهرت الصوت والحركة والصورة، مما يثير التشوق ودافعية الطلبة للتعلم. كما أن البرمجية قد خضعت إلى التقويم البنائي من قبل خبراء وبعض الطلبة قبل اعتمادها في شكلها النهائي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

نص هذا السؤال "هل يختلف تحصيل الطلبة لمفاهيم الجداول في قواعد المعلومات باستخدام البرمجية التعليمية المحوسبة عن زملائهم الذين يتلقون التدريس من دونها؟"

يتضح من الجدول رقم (٢) أن متوسطات تحصيل الطلبة للاختبار البعدي لمفاهيم الجدول لقواعد المعلومات كانت متقاربة، وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين المجموعتين: التي درست بالبرمجية المحوسبة والتي درست بالطريقة العادية. وتنسجم نتيجة هذه الدراسة مع دراسة حمدي وعويدات (١٩٩٤).

وهذه النتائج جاءت غير متوقعة مما يستدعي تكرار هذه التجربة في دراسات قادمة. ويمكن أن تفسر هذه النتيجة بأن مفاهيم الجداول يتطلب عمليات حسابية ومنطقية ليست في المستوى العالي ويستطيع الطالب فهمها بدون صعوبة.

التوصيات والاقتراحات

استناداً إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، يمكن اقتراح التوصيتين الآتيتين:

١. إجراء دراسات تركز على تصميم برمجيات محوسبة ودراسة أثرها في التعليم.

٢. تشجيع أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم على تصميم برامج محوسبة واستخدامها في تدريسهم.

المراجع

الحازمي، مطلق (١٩٩٥). دراسة حول تقويم البرمجيات الرياضية المستخدمة على الحاسب الآلي. **رسالة الخليج العربي**، (٥٥)، ١٣١–١٦١.

حسن، محمد صديق (١٩٩١). التجربة القطرية في مجال الحاسوب، تطبيقات الحاسوب في مجال التعليم. **التربية**، (٢٠)، ٨٨–١٠٣.

حمدي، نرجس وعويدات، عبدالله (١٩٩٤). أثر استخدام إستراتيجية التدريب و الممارسة المحوسبة في قدرة عينة من طلبة الصف الثامن الأساسي على ضبط أواخر الكلمات في قطع أدبية مختارة، ودرجة استيعابهم لمضمون هذه القطع. **مجلة دراسات– العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **٢١**(١)، ٩٩– ١٣٦.

سلام، سيد أحمد والحذيفي، خالد (١٩٩١). أثر استخدام الحاسوب في تعليم العلوم في التحصيل و الاتجاه نحو العلم و الاستدلال المنطقي لتلاميذ الصف الأول المتوسط. **مجلة الدراسة في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، **٤**(٣)، ٣٤٠ – ٣٤٣.

شبر، خليل إبراهيم (٢٠٠٢). أثر استخدام الحاسوب في تعليم مفهوم المول. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٤**(٢)، ١٤٣– ١٦٨.

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

صبح، يوسف والعجلوني، خالد (٢٠٠٣). اثر استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات لطلبة الصف الأول الثانوي العلمي على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو الحاسوب. **دراسات: العلوم التربوية**، **٣٠**(١)، ١٦٦– ١٨٥.

صلاح محمد، والعجلوني، خالد (٢٠٠٣). أثر استخدام الحاسوب كطريقة تعلم في طلبة الصف العاشر في مبحث الإحياء واتجاهاتهم نحو الحاسوب. **مجلة موتة للبحوث والدراسات**، **٨**(١٦)، ١٢٥–١٥١.

العجلوني، خالد (٢٠٠٣). أثر طريقة عرض المادة التعليمية باستخدام الحاسوب على تحصيل طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية، **دراسات العلوم التربوية**، الأردن، **١٠**(١)، ٦٠–٧٣.

علي، غازي والتكريتي، عامر (١٩٩١). أثر استخدام الحاسوبات الإلكترونية في تحصيل الطلبة في موضوع المصفوفات. **المجلة العربية للتربية**، **١١**(١)، ٣٤– ٤٤.

غزاوي، محمد ذيبان (٢٠٠٢). تصميم برمجية تعليمية و دراسة أثرها و أثر متغير الحركة في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي لبعض مفاهيم الحج. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٣**(٤)، ١٤-٥١.

القلا، عصام (١٩٨٦). واقع استخدام الحاسوب في التعليم بالوطن العربي. **المجلة العربية للتربية**، **٦**(١)، ٨٢-١٠١.

المناعي، عبد الله سالم (١٩٩٢). الكمبيوتر وسيلة مساعدة في العملية التعليمية. **التربية** (١٠١)، ٢٤١—٢٦٢.

منيزل، عبد الحميد مجلي (١٩٩٣). **دليل إنتاج البرمجيات التعليمة**، تونس: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التقنيات التربوية.

Nitko, A.J. (1996). **Educational assessment of students** (2nd ed.). Englewood Cliff, New Jersy: Prentice Hall.

97
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى

د. محمد أمين القضاة
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى

د. محمد أمين القضاة
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى دراسة العلاقة بين درجة تكيف الطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية وتحصيلهم الأكاديمي، كما تهدف إلى تعرف علاقة كل من الجنس، والبرنامج الدراسي، والجامعة، والسنة الدراسية، والحالة الاجتماعية بدرجة التكيف.

أجريت الدراسة على عينة عددها (٢٣٨) طالباً عمانياً يدرسون في ثلاث جامعات أردنية. ولجمع البيانات تم استخدام استبانة مكونة من (٣١) فقرة بعد التحقيق من صدقها وثباتها.

بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس أو البرنامج الدراسي أو الفوارق الاجتماعية. كما بينت نتائج الدراسة أن هناك دلالة إحصائية بين طلاب السنة الثالثة مع بقية السنوات، وبين الجامعات الثلاث ولصالح الجامعة الأردنية، وأنه لا دلالة إحصائية بين التكيف الثقافي والتحصيل.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/١/٨م * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٦/٢٤م

The Degree of the Adaptation of Omani Students at Jordanian Universities with the Cultural Environment and its Relationship with Achievement and other Variables

Dr. Mohammed A. Al-Qudah
College of Education Sciences
Mutah University

Abstract

The study aimed at examining the relationship between the degree of cultural adaptation of Omani students at Jordanian Universities and their academic achievement. It also aimed at identifying the effect of gender, program, type of university, year of study, and marital status. The study was conducted (238) students at three universities in Jordan. The reserve used a question for collecting data after confirming its relativity and reliability.

Results showed that there were no significant difference of cultural adjustment due to male and female students, scientific degree, students marital status.

And academic achievement. Moreover, it revealed a significant difference in terms of students level, which was in favour of the third year students. Results also showed a significant difference with respect to the type of university, which was in favour of the University of Jordan.

درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى

د. محمد أمين القضاة
قسم الأصول والإدارة التربوية
كلية العلوم التربوية - جامعة مؤتة

المقدمة

يعتمد المستقبل الدراسي للطالب الجامعي على درجة تكيفه وتوافقه الاجتماعي والثقافي مع البيئة الثقافية الجديدة التي ينتقل إليها للدراسة الجامعية، وباعتبار العملية التربوية اكتساب أسلوب الحياة، وثقافة المجتمع الذي يتلقى فيه الطالب تعليمه، علاوة على كونها اكتساب خبرات وتأهيلاً علمياً أكاديمياً وفنياً، ولأن الإنسان كائن اجتماعي ذو قدرة على التعامل مع مختلف الظروف، والاستجابة لمستجدات الحياة؛ تعد عملية التكيف ذات أهمية خاصة للطالب الجامعي، وأكثر عمليات التكيف تأثيراً بحياة الفرد تلك التي تحدث عند انتقاله من بيئة اجتماعية ثقافية إلى بيئة أخرى؛ فاختلاف البيئات الثقافية يعني بالضرورة اختلاف عناصر الثقافة من عادات وتقاليد وقيم وأعراف اجتماعية.

والطالب الجامعي المغترب عندما يغادر بيئته الثقافية لمتابعة تحصيله العلمي، فإنه ينتقل إلى بيئة ثقافية أخرى، مما يعرضه لعدد من الصعوبات والضغوط الاجتماعية التي تحتم عليه التكيف معها؛ ليحقق توازناً يستطيع معه: تعرف ثقافة جديدة، ويستطيع الحصول على الدرجة العلمية التي دعته إلى الاغتراب.

وتستقطب الجامعات الأردنية العديد من الطلبة الوافدين من مختلف دول العالم، ومن هؤلاء الطلبة العمانيين؛ إذ تحتضن الجامعات الأردنية عدداً لا بأس به منهم حيث بلغ عددهم عام ٢٠٠٥/٢٠٠٦م حسب الملحقية الثقافية العمانية بعمان (٧٦٨) طالباً، وهؤلاء الطلبة ينتقلون من البيئة الاجتماعية الثقافية العمانية إلى البيئة الاجتماعية الثقافية الأردنية. فيجد هؤلاء الطلبة أنفسهم أمام بيئة ثقافية مغايرة لما ألفوه في بلدهم الأصلي.

وهذا يجعل الطالب يمر بصعوبات نفسية نتيجة عوامل كثيرة منها الانفصال عن الشبكات الاجتماعية السابقة، والاختلاف في المعايير الثقافية بين ثقافته المحلية وثقافة البلد المضيف (Lee & Chen, 2000).

فالمجتمع الجامعي يتميز ببيئة ثقافية تضم مجموعة من الأعضاء المتقاربين في الأعمار، يقضون سوية فترة من الزمن يحصل خلالها تفاعلٌ اجتماعي. وباعتبار أن التفاعل الاجتماعي يسير ضمن أحد مسارين: مسار يمثل الصراع والتعصب والكراهية والذي ينتج تمييزاً وعدواناً

وعدم تقبل الغير. فيما يمثل المسار الآخر التجاذب والمودة والتعاون وتقبل الغير والذي ينتج عنه ثقة واعتزاز ومساندة اجتماعية. وإذا كان ناتج التفاعل الاجتماعي للفرد تعاطفاً ومشاركة وجدانية وتعاوناً واستقراراً اجتماعياً وصف هذا الفرد بالمتكيف. وعكس ذلك يوصف بعدم التكيف أو الغربة والاغتراب الثقافي. وعليه فالطالب الوافد إلى جامعة ذات بيئة ثقافية جديدة إن تكيف مع هذه البيئة الثقافية ارتاح واطمأن وأقام علاقات اجتماعية إيجابية مع أفراد المجموعة الجديدة.

على أن التكيف الاجتماعي والثقافي يتطلب الكثير من المعارف والمفاهيم والمعلومات التي تساعد الطالب في عملية التكيف حتى يتغلب على المشكلات التي تواجهه، ومن ثم العيش بصورة تمكنه من الاستفادة من رحلته العلمية (قظام، ١٩٨٤).

لذلك يعد تكيف الطالب الجامعي – خصوصاً الطالب الوافد – مع البيئة الاجتماعية الثقافية للجامعة من أهم مظاهر تكيفه العام، فشعور الطالب بالرضا عن نوعية حياته الجامعية ينعكس على تحصيله وإنتاجيته (Baker & Siryk, 1984).

فالتكيف السليم يجعل الفرد متحكماً في انفعالاته، متحملاً للمسؤولية فاهماً لأهدافه متقبلاً للآخرين، مبتعداً عن التمركز حول الذات مما يتيح له تحقيق المواءمة بينه وبين أفراد الجماعة التي ينتمي لها والذي يؤدي إلى إسباغ درجة كبيرة من النضج الشخصي والاجتماعي على شخصية الفرد (Good, 1973).

وتجدر الإشارة هنا إلى أن عملية التكيف تظهر كل يوم، ذلك أن الحياة تتطلب تكيفاً مستمراً ومتكرراً، فمن تكيف الفرد مع البيئة الثقافية والبيئة الاجتماعية، إلى تكيف الأزواج مع حياتهم الجديدة، إلى تكيف العائلة مع الطفل الجديد، إلى غيرها من أشكال التكيف اليومي، والذي تعنى به الدراسة الحالية هو درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية للجامعات الأردنية وتأثير ذلك على تحصيلهم.

وللتكيف الاجتماعي عدة تعريفات منها تعريف زهران (١٩٧٤) الذي يرى أن التكيف هو شعور الفرد بالسعادة مع الآخرين والذي تعكسه عدة مؤشرات، كالالتزام بأخلاقيات المجتمع، ومسايرة معاييره الاجتماعية، وتقبل التغير الاجتماعي السليم، والعمل لخير الجماعة.

وعرفه ويتمان (Whitman, 1989) بأنه عملية تفاعل معقدة بين الفرد المتطور والبيئة المحيطة. ويرى أركوف (Arkoff, 1968) أن التكيف عملية تفاعل بين الفرد الذي يكافح باستمرار للوصول إلى تحقيق أهدافه وإشباع حاجاته، وبين البيئة المحيطة به بما تحويه من ضغوطات ودوافع. وذهب الشربيني (٢٠٠١) إلى أن التكيف هو القدرة على التعامل مع المتغيرات الداخلية والخارجية دون اضطراب. وأما ايستود (Eastwood, 1990) فيرى أن التكيف هو التغيرات التي نجدها في أنفسنا وفي محيطنا من أجل إشباع حاجاتنا وتحقيق المطالب المتوقعة منا وتحقيق علاقات مرضية مع الآخرين. وأخيرا يعرف الرفاعي (١٩٨٢) التكيف بأنه مجموعة من ردود الفعل التي بها يعدل الفرد بناءه النفسي أو سلوكه الاجتماعي ليتلاءم مع الشروط المحيطة به أو الخبرة الجديدة التي واجهته.

وللتكيف مجالات عدة منها:

التكيف الاجتماعي: وهو مقدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية ناجحة ومستمرة، تقوم على أساس الثقة والتسامح والتعاون وتبادل الاحترام (Simons & John, 1999).

التكيف الشخصي: وعلامته الرضا عن النفس، والبعد عن التوترات والصراعات النفسية التي تقترن بالقلق والضيق (فهمي، ١٩٧٩).

التكيف الأكاديمي: وهو نتاج لتفاعل الفرد مع المواقف التربوية. وعملية التكيف الأكاديمي للطالب محطة لتفاعل عدد من العوامل، كالقدرة العقلية والقدرة التحصيلية، والميول التربوية، والاتجاهات نحو النظام التعليمي والحالة النفسية للطالب، والظروف الأسرية بشكل عام، ولعل أكثر الجوانب ارتباطاً بالتكيف الأكاديمي هو جانب القدرة التحصيلية عند الطالب (الطاهر، ١٩٨٨). وحتى يحدث التكيف السليم لا بد له من عوامل تحققه منها ما ذكره (الهابط، ١٩٨٧؛ الرفاعي، ١٩٨٢):

إشباع الحاجات الأولية والحاجات الشخصية: ويقصد بالحاجات الأولية للفرد الحاجات الفسيولوجية الضرورية لاستمرارية الحياة للجنس البشري كالحاجة إلى الطعام والشراب. أما الحاجات الشخصية فهي الحاجات الاجتماعية الثانوية كالحاجة إلى تقدير الذات، والشعور بالمحبة، والحاجة إلى النجاح والانتماء.

المرونة: وهي القدرة على التعامل مع المتغيرات المستجدة بشكل ملائم، ذاك أن المرونة توفر للفرد تجاوباً ومواكبة لكل جديد بصورة ملائمة تمكن من التكيف معها بسهولة تفوق درجة تكيف الشخص الجامد الرافض الذي لا يقبل أي تغيير يطرأ على حياته مما يؤدي إلى اختلال في علاقته مع الآخرين.

تقبل الفرد لذاته: وهو تقبل الفرد لذاته كما هي دون زيادة أو نقصان تساعده على إشباع حاجاته، وبالتالي يقع التكيف السليم لأن صاحب الفكرة الجيدة عن ذاته يكون راضياً عن نفسه، متكيفاً مع مجتمعه مما يثمر نجاحاً واندفاعاً نحو العمل.

ويمر التكيف بوجه عام بمراحل أربع هي:

١- مرحلة الصراع الناتجة عن اختلاف البيئة الثقافية الجديدة عن البيئة الثقافية الأصلية، مما يجعل الفرد يعيش مرحلة تتسم بالحيرة والانزعاج والقلق.

٢- مرحلة النقد للمجتمع الجديد، وذلك نتيجة فروق بين البيئة الثقافية التي نشأ عليها الطالب والبيئة الثقافية القادم إليها حيث يحاكم العادات والتقاليد الجديدة بناءً على الإطار المرجعي لثقافته.

٣- مرحلة التكيف الأولى وتظهر هذه المرحلة بعد تعرف الفرد على البيئة الجديدة حيث يبدأ الفرد بالتأقلم مع البيئة الثقافية الجديدة، ويأخذ بالاندماج مع مكونات البيئة الثقافية، وبالتالي يبدأ بالتكيف معها اجتماعياً وأكاديمياً ونفسياً.

٤- مرحلة الاندماج : وبها يتكيف الفرد اجتماعياً بحيث يبدأ بالانسجام والاندماج مع البيئة الثقافية الجديدة، وتصبح هذه البيئة جزءاً من مكوناته الثقافية ونتيجة لذلك يتنازل

عن بعض تحفظاته السابقة تجاه هذه البيئة، وهنا يطور مهارات تؤهله للتعامل مع البيئة الجديدة.

وبناءً على ما سبق، يظهر لنا أن التكيف الاجتماعي الثقافي يساعد الفرد على التفاعل بصورة مناسبة مع المحيط والبيئة الاجتماعية والثقافية ليصبح عنصراً منتجاً مع هذه البيئة، فلا يحس بقساوة عاداتها ونظمها الاجتماعية وتقاليدها، ولا يضيق ذرعاً بها بل تصبح جزءاً من تكوينه ومن مقومات شخصيته (ناصر وجعنيني، ١٩٩٨).

فتكيف الطالب الجامعي مع البيئة الثقافية الجامعية الجديدة عاملٌ مهمٌ في نجاح العملية الدراسية واستمرارها، مما يوجب على الجامعات توفير المناخ الدراسي المناسب من أجل إشباع حاجاته داخل البيئة الجامعية التي يدرس فيها لكي يقوم بدوره أثناء مسيرته التعليمية على أكمل وجه (الليل، ١٩٩٣).

وحيث إنه لا يمكن دراسة تكيف طلبة الجامعات بمعزل عن تفاعلهم مع البيئة الثقافية للجامعة التي ينتسبون إليها، ذلك أن التفاعل مع البيئة الثقافية ذو أهمية خاصة. تأتي هذه الدراسة لتركز على البيئة الثقافية للجامعات الأردنية بأبعادها الثقافية والاجتماعية والشخصية والأكاديمية ودرجة تكيف الطلبة العمانيين معها وتأثير ذلك على تحصيلهم الأكاديمي.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع فقد نال مزيداً من عناية الباحثين والمختصين؛ فاهتمت الكثير من الدراسات بالتكيف الاجتماعي والثقافي، ومن هذه الدراسات:

دراسة المواجدة (٢٠٠٢) والتي هدفت إلى معرفة درجة تكيف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع البيئة الثقافية في جامعة مؤتة، وكذلك معرفة أثر كل من الجنس والجنسية والمستوى الدراسي على درجة التكيف. وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٠) طالباً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تكيف الطلبة على المقياس بشكل عام كانت متوسطة وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف بشكل عام تعزى إلى التفاعل بين الجنسية والمستوى الدراسي. وأشارت النتائج إلى عدم وجود أثر لكل من الجنس والجنسية والمستوى الدراسي والتفاعلات الثنائية والثلاثية على كل من بعد التكيف الأكاديمي والثقافي. أما بعد التكيف الاجتماعي فقد أشارت النتائج إلى وجود أثر للجنس ولصالح الإناث.

وجاءت دراسة الصغير(٢٠٠١) بهدف الكشف عن العلاقة بين المتغيرات والخصائص للطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض ومستوى تكيفهم الاجتماعي في المجتمع السعودي، وأجريت الدراسة على عينة قوامها (٩٨) طالباً. وأشارت النتائج إلى اختلاف الطلاب في مستوى تكيفهم الاجتماعي باختلاف خصائصهم الاجتماعية والثقافية والأكاديمية، حيث تصدر متغير درجة الإلمام بالغة العربية هذه العوامل، يلي ذلك العمر، ثم عدد الأصدقاء السعوديين، وكذلك أشارت النتائج إلى تباين مستوى التكيف تبعاً للحالة الزوجية ولصالح غير المتزوجين.

وقام سليمان والمنيزل (١٩٩٩) بدراسة هدفت إلى التعرف على درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بمتغيرات الجنس والفصل الدراسي والتحصيل والموقع

السكني وقد استخدم مقياس مطور للبيئة العمانية. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢٦) طالباً. وأظهرت النتائج وجود توافق عند الطلبة على جميع أبعاد المقياس ما عدا بعد التوافق الاجتماعي. كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة في بعد التوافق الشخصي والعام تعزى إلى الجنس ولصالح الذكور. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة على جميع الأبعاد الفرعية والبعد الكلي لمقياس التوافق ما عدا بعد التوافق الشخصي والأكاديمي تعزى إلى الموقع السكني ولصالح القاطنين داخل الحرم الجامعي.

وقام ناصر والجعنيني (١٩٩٨) بدراسة استهدفت معرفة درجة تكيف الطلبة الوافدين إلى الجامعات الأردنية مع ثقافة المجتمع الأردني في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٩) طالباً. وبينت النتائج أن نسبة تكيف الطلبة مع ثقافة المجتمع الأردني بشكل عام كانت متوسطة (١،٥٣٪) فيما جاءت نسبة تكيف الطلبة العمانيين أقل من ٥٠٪ حيث بلغت (٣،٤٧٪).

وأجرى الليل (١٩٩٣) دراسة هدفت لمعرفة المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي لطلاب وطالبات جامعة الملك فيصل. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٨) طالباً. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التوافق مع المجتمع الجامعي طبقاً لمتغيرات الدراسة إلا ما يتعلق بمتغيري الجنس والإقامة في المدينة التي توجد بها الجامعة. كما أوضحت النتائج عدم وجود فروق تعود إلى المستوى الدراسي (المستويات المختلفة) والجنسية (سعودي، غير سعودي)، الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج) التخصص، الكلية.

وقام العقيد (١٩٩٠) بمسح للدراسات التي عملت لاستقصاء المشكلات النفسية والاجتماعية وبعض الجوانب الأكاديمية بحياة الطلبة الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية. وتوصل الباحث إلى أن هؤلاء الطلبة يمرون بمشكلات اجتماعية ونفسية وثقافية تترك أثراً على تعاملهم مع المجتمع الذي جاؤوا إليه للدراسة، وأظهرت النتائج أنه كلما كانت ثقافة الطالب الأجنبي بعيدة عن الثقافة الأمريكية شعر بصعوبة التكيف، وأشارت النتائج كذلك إلى أن طول الفترة الزمنية يؤدي إلى التخفيف التدريجي من المشكلات الاجتماعية والنفسية التي يتعرض لها.

أما دراسة عزام (١٩٨٩) فهدفت إلى تعرف بعض المتغيرات المصاحبة لاغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠٤) طالباً. وأظهرت النتائج أن الخصائص الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية التي تميز الطلبة المغتربين من غير المغتربين، وكشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة بين اغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي وبعض المتغيرات منها الخلفية الريفية والحضرية وبعض الفروق بين هاتين المجموعتين في التحصيل الدراسي الذي يعد من مؤشرات التوافق مع المجتمع الجامعي. وأشارت النتائج إلى وجود فروق في مدى التوافق مع المجتمع الجامعي بين الطلاب الذين يقيمون بالمدينة التي توجد فيها الجامعة والطلاب الذين يأتون من خارج المدينة.

وجاءت دراسة قظام (١٩٨٤) بهدف معرفة مستويات التكيف لدى الطلبة العرب غير الأردنيين بالجامعة الأردنية، والتي استخدم فيها الباحث مقياساً يتناسب مع مستويات التكيف لدى الطلبة العرب والذي اشتمل على ثلاثة مقاييس فرعية تمثل أبعاد المستوى: النفسي، والدراسي، والاجتماعي. وتوصل الباحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط الذكور والإناث في المجال الاجتماعي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الطلبة في الجنسيات المختلفة، وفي المستويات الدراسية المختلفة وسنوات إقامتهم. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي علامات الطلبة على مستويات المشاركة على جميع الأبعاد.

يتبين من الدراسات السابقة أن عملية التكيف ذات أهمية خاصة، وأنها تتأثر بالعديد من العوامل التي عالجتها تلك الدراسات، والدراسة الحالية تتلاقى مع بعض تلك الدراسات السابقة في الهدف العام، لكنها تختلف عنها من حيث مجتمعها، إذ تعنى بدراسة فئة من الطلبة الوافدين في الجامعات الأردنية، وهم الطلبة العمانيون مما يعطيها خصوصية معينة؛ وذلك لأن دراسة كل فئة على حدة تعطى نتائج أدق مما يزيد فرص الاستفادة من النتائج من قبل مؤسسات التعليم لتوفير المناخ الأكاديمي والاجتماعي الملائم لهؤلاء الطلبة، وكذلك تيسير حياة الطلبة داخل البلد المستضيف لهم. أما وجه الاختلاف بين الدراسة الحالية ودراسة ناصر والجعنيني (١٩٩٨) فإنه يكمن في عينة الدراسة ؛ فالدراسة الحالية تمثلت عينتها من جامعات أردنية ثلاث تمثل مناطق الأردن الثلاث (الشمال والوسط والجنوب) وهي مقتصرة على الطلبة العمانيين، فيما الدراسة الأخرى نجدها اقتصرت على الجامعة الأردنية فقط وشملت الطلبة الوافدين ومنهم الطلبة العمانيين الذين لم يتجاوز عددهم (٤٩) طالباً. هذا علاوة عن معالجة الدراسة الحالية لمتغيرات لم تتعرض لها الدراسة الأخرى.

مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث أثناء تدريسه للطلبة العمانيين في جامعة مؤتة ومن خلال مناقشته لهؤلاء الطلبة حول مدى تكيفهم مع البيئة الثقافية للجامعة وجود مشكلات تواجههم، تحول دون تأثرهم بالبيئة الثقافية الجديدة؛ مما أثار لدى الباحث دراسة درجة تكيف هؤلاء الطلبة مع البيئة الثقافية للجامعات الأردنية، وعلاقتها بتحصيلهم. حيث قام الباحث بدراسة استطلاعية على (٦٠) طالباً من الطلبة العمانيين، أشارت نتائجها إلى وجود إشكالية تكيف لدى هؤلاء الطلبة مع البيئة الثقافية للجامعة، مما يبرر إجراء مثل هذه الدراسة.

وقد تضمنت الدراسة المفتوحة الأسئلة التالية:

١– هل تشعر أن هناك فوارق بين العادات والتقاليد العمانية وبين العادات والتقاليد الأردنية؟

٢– هل تشعر بصعوبة تفهم عادات وتقاليد المجتمع الأردني؟

٣– اذكر أهم الصعوبات (إن وجدت) التي تلاقيها أثناء دراستك في الجامعات الأردنية؟

٤– هل توجد بعض عناصر الثقافة التي تود نقلها إلى بلدك؟ اذكرها.

والواقع أن هذه الدراسة الاستطلاعية قد أفادت أيضاً في التأكد من مدى ملائمة أداة الدراسة الحالية لأغراضها.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية وعلاقتها بالتحصيل، كما تهدف إلى استجلاء علاقة درجة التكيف بالجنس، والبرنامج الدراسي، والجامعة، والسنة الدراسية، والحالة الاجتماعية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١– هل توجد علاقة بين درجة التكيف لدى الطلبة العمانيين وتحصيلهم؟

٢– هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية باختلاف جنسهم، أو برنامجهم الدراسي (بكالوريوس، دبلوم، ماجستير)، أو الجامعة التي يلتحقون بها، أو السنة الدراسية، أو الحالة الاجتماعية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

٢–١. هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف الجنس؟

٢–٢. هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف برنامجهم الدراسي (ماجستير، دبلوم، بكالوريوس)؟

٢–٣. هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف الجامعة التي يدرسون فيها؟

٢–٤. هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف الحالة الاجتماعية؟

٢–٥. هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف السنة الدراسية ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في أنها سوف تكشف علاقة درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية بالتحصيل وبعض المتغيرات الأخرى. ولعل ذلك علاوة على قيمته المعرفية يمكن المسئولين عن شؤون الطلبة في الجامعات الأردنية من التعامل الصحيح بحيث توضع برامج إرشادية وتثقيفية تساعد على تهيئتهم للبيئة الثقافية الجديدة، وربما يفيد ذلك أيضاً الجهات المسئولة عن هؤلاء الطلبة داخل الأردن ممثلة بالملحقيات الثقافية.

مصطلحات الدراسة

ورد في هذا البحث مجموعة من المصطلحات الرئيسية متلوة بالتعريف الإجرائي لها:

التكيف الاجتماعي الثقافي: عملية اجتماعية تدل على تربية الفرد وتدريبه ليتلاءم مع بيئته الاجتماعية ويصبح عنصراً منسجماً معها فلا يحس بقساوة العادات والنظم الاجتماعية بل تصبح من تكوينه ومن مقومات شخصيته (ناصر وابراهيم، ١٩٩٨).

البيئة الثقافية الجامعية: مجموعة العادات والتقاليد والقيم والأعراف والعلاقات الاجتماعية لمجتمع الجامعة.

التحصيل: هو مدى الإتقان في أداء المهارات أو المعارف المكتسبة في الموضوعات المدرسية (Good,1973) ويعرف إجرائياً بـ: المعدل التراكمي لجميع المواد التي درسها الطالب حتى نهاية الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٥/٢٠٠٦م.

البرنامج الدراسي: وهو نوع الدرجة العلمية التي يحصل عليها الطالب عند إنهائه المقررات الدراسية بنجاح. وهي في هذه الدراسة ثلاث درجات: الماجستير، الدبلوم التربوي، البكالوريوس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة العمانيين الملتحقين بالدراسة الجامعية في الجامعات الأردنية الرسمية في العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦ والبالغ عددهم (٧٦٨) طالباً. والجدول رقم (١) يبين توزيع مجتمع الدراسة على الجامعات الرسمية الأردنية.

الجدول رقم (١)

توزيع مجتمع الدراسة على الجامعات الرسمية الأردنية

الجامعة	الذكور	الإناث	المجموع
الأردنية	٢٩	٦١	٩٠
اليرموك	١٤٠	١٥٤	٢٩٤
مؤتة	٦٨	١١٠	١٧٨
العلوم والتكنولوجيا	٩	٢٠	٢٩
آل البيت	٢٣	١٨	٤١
البلقاء التطبيقية	٨٢	٥٤	١٣٦
المجموع	٣٥١	٤١٧	٧٦٨

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٢٣٨) طالباً من الطلبة العمانيين الذين يدرسون في جامعة مؤتة والجامعة الأردنية وجامعة اليرموك للعام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦م. وقد تم اختيار العينة بالطريقة العنقودية. والجدول رقم (٢) يبين أفراد العينة موزعين حسب الجنس والجامعة

والبرنامج الدراسي والسنة الدراسية والحالة الاجتماعية .

الجدول رقم (٢)

توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغير	الصنف	العدد
١	الجنس	ذكر	٥٦
		أنثي	١٨٢
٢	الجامعة	مؤتة	١٣٧
		الأردنية	١٩
		اليرموك	٨٢
٣	البرنامج الدراسي	ماجستير	٨
		دبلوم	٢٣
		بكالوريوس	٢٠٧
٤	السنة الدراسية	الأولى	٣٥
		الثانية	٧٩
		الثالثة	٨٣
		الرابعة	٤١
٥	الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٨
		أعزب	٢١٠

أداة الدراسة

تم اعتماد الأداة التي طورتها المواجدة (٢٠٠٢) الخاصة بدراسة درجة تكيف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع البيئة الثقافية في جامعة مؤتة، وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية؛ كون هذه الأداة تحقق أغراض الدراسة. وتكونت أداة الدراسة من قسمين: القسم الأول ويحتوي على: جنس الطالب، وجامعته، وبرنامجه الدراسي، والسنة الدراسية، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية.

القسم الثاني ويحتوي أسئلة الاستبانة المكونة من (٣١) فقرة تعكس درجة تكيف الطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية للجامعات الأردنية، ويستجيب المفحوص على كل فقرة وفقاً لمقياس خماسي (أوافق بدرجة كبيرة جداً، أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، أوافق بدرجة قليلة جداً) . وتعطى الدرجة التي تتضمن أوافق بدرجة كبيرة جداً خمس درجات، و أوافق بدرجة كبيرة أربع درجات، أوافق بدرجة متوسطة ثلاث درجات، أوافق بدرجة قليلة درجتان، أوافق بدرجة قليلة جداً درجة واحدة.

صدق الأداة وثباتها

بغية التأكد من صدق الأداة تم عرض الأداة على ثمانية محكمين مختصين من أساتذة العلوم التربوية في جامعة مؤتة، وقد أجمع المحكمون على صلاحية الأداة لأغراض الدراسة الحالية.

وفيما يخص الثبات فقد تم اعتماد ثبات المقياس كما في دراسة (المواجدة، ٢٠٠٢) والذي تم عن طريق تطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٥٤) طالباً وطالبة حيث

تم إيجاد معامل الاتساق الداخلي للأداء على الفقرات محسوباً باستخدام كرونباخ ألفا وبلغ معامل الاتساق الداخلي (٠،٧٠).

نتائج الدراسة ومناقشتها

سعت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين درجة تكيف الطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية وتحصيلهم الأكاديمي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

بخصوص السؤال الأول والذي نصه" هل توجد علاقة ارتباطية بين درجة التكيف لدى الطلبة العمانيين وتحصيلهم؟" وللاجابة على هذا التساؤل تم حساب معامل ارتباط بيرسون والجدول رقم (٣) يوضح النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

الجدول رقم (٣)

معامل ارتباط بيرسون بين التحصيل والدرجة الكلية للتكيف

العدد	معامل الرنباط	مستوى الدلالة
٢٣٨	٠,٠٦٧	٠,٣٠

يبين الجدول عدم وجود علاقة تربط بين درجة التكيف والتحصيل الأكاديمي والذي تم قياسه بناءً على معدل الطالب التراكمي لجميع المواد التي درسها.إذ بلغ معامل الارتباط (٠٦٧،) وهي قيمة غير دالة عند (α =٠،٠٥)، ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الطلبة العمانيين قدموا إلى الأردن للدراسة فهدفهم ينحصر في التحصيل العلمي، لذلك فهم ينصرفون إلى تحقيق هذا الهدف مما يجعل العلاقة التي تربط التكيف بالتحصيل علاقة غير دالة. وهذا ما كان يلمسه الباحث أثناء تدريسه لطلبة الدبلوم العمانيين، حيث ينصب اهتمام هؤلاء الطلبة على التحصيل الأكاديمي، فالطالب العماني يبدي اهتماماً واضحاً بالدراسة والتحصيل، ولا يلتفت إلى أي أمر آخر فهو غير معني كثيراً بالتعرف على البيئة الثقافية المحيطة به.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (قظام، ١٩٨٤) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على مستويات المشاركة على جميع الأبعاد التكيفية (النفسي، الدراسي، الاجتماعي).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عزام، ١٩٨٩) والتي توصلت إلى وجود ارتباط بين انخفاض التحصيل الدراسي والاغتراب عند الذكور فقط، فغالبية الذين شعروا بالاغتراب هم من ذوي المعدلات االتراكمية المتدنية نسبياً. ويمكن إرجاع التباين في اختلاف النتائج إلى اختلاف مجتمع الدراسة حيث تكون من طلبة الجامعة الأردنية الأردنيين، فيما تكون مجتمع الدراسة الحالية من الطلبة العمانيين. أما الإناث فقد وجد الباحث تقارب المعدلات التراكمية للمغتربات وغير المغتربات بفروق حقيقية ليس لها دلالة إحصائية، وهذه تتفق مع ما توصلت إليه الدراسة الحالية.

أما فيما يخص السؤال الثاني والذي ينص على: "هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية باختلاف جنسهم، أو برنامجهم الدراسي (بكالوريوس، دبلوم، ماجستير)، أو الجامعة التي يلتحقون بها، أو السنة الدراسية، أو الحالة الاجتماعية؟" وللإجابة على هذا التساؤل تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة الجدول رقم (٤). كما تم استخدام التحليل (5Way ANOVA) كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغيرات الدراسة

م	المتغير	الصنف	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	الجنس	ذكر	٥٦	٩٠,٠٢	١٠,١٦
		أنثى	١٨٢	٨٩,٧٨	١٢,٢٧
٢	الجامعة	مؤتة	١٣٧	٨٩,٢٩	١٢,٠٧
		الأردنية	١٩	٩٨,١١	١٣,٥٤
		اليرموك	٨٢	٨٨,٨٤	١٠,١٨
٣	البرنامج الدراسي	ماجستير	٨	٨٢,٨٧	٩,٤٩
		دبلوم	٢٣	٩١,٣٠	٩,٣٠
		بكالوريوس	٢٠٧	٨٩,٩٤	١٢,٠٦
٣	السنة الدراسية	الأولى	٣٥	٨٦,٦٠	١١,٤٣
		الثانية	٧٩	٩٠,٦٢	١١,٦٧
		الثالثة	٨٣	٩٠,٧٨	١٢,٢٥
		الرابعة	٤١	٨٩,١٧	١١,٢٢
٥	الحالة الاجتماعية	متزوج	٢٨	٨٩,٠٤	١٠,٩٠
		أعزب	٢١٠	٨٩,٩٤	١١,٩٢

الجدول رقم (٥)
نتائج تحليل التباين متعدد الأبعاد لمتغيرات الدراسة والتفاعل بينهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي ف	مستوى الدلالة
الجنس	٨٧،٧٨٢	١	٨٧،٧٨٢	٠،٧٠٥	٠،٤٠٢
الجامعة	١٣٥٩،٠٨١	٢	٦٧٩،٥٤٠	٥،٤٥٧	٠،٠٠٥*
البرنامج الدراسي	٦٠٨،٤٩٧	٢	٣٠٤،٢٤٩	٢،٤٤٣	٠،٠٩٠
السنة الدراسية	١٧٠٧،٦٢٢	٣	٥٦٩،٢٠٧	٤،٥٧١	٠،٠٠٤*
الحالة الاجتماعية	٦٥،١٣٠	١	٦٥،١٣٠	٠،٥٢٣	٠،٤٧٠
الجنس * الجامعة	٣٤٣،٨١٩	١	٣٤٣،٨١٩	٢،٧٦١	٠،٠٩٨
الجنس * البرنامج الدراسي	٦٧٢،٣٠٢	٢	٣٣٦،١٥١	٢،٧٠٠	٠،٠٧٠
الجنس * السنة الدراسية	٣٥٠،٣١١	٣	١١٦،٧٧٠	٠،٩٣٨	٠،٤٢٣
الجنس * الحالة الاجتماعية	٥٨٨،٦٥٣	١	٥٨٨،٦٥٣	٤،٧٢٧	٠،٠٣١*

تابع الجدول رقم (٥)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي ف	مستوى الدلالة
الجامعة * البرنامج الدراسي	٦١٢،٤٩٤	٣	٢٠٤،١٦٥	١،٦٤٠	٠،١٨٢
الجامعة * السنة الدراسية	٧٧٧،١٠٢	٥	١٥٥،٤٢٠	١،٢٤٨	٠،٢٨٨
الجامعة * الحالة الاجتماعية	٢٨٠،٣٦٦	٢	١٤٠،١٨٣	١،١٢٦	٠،٣٢٦
البرنامج الدراسي *السنة الدراسية	١٧١،٤٦٤	٣	٥٧،١٥٥	٠،٤٥٩	٠،٧١١
السنة الدراسية * الحالة الاجتماعية	٣٣٣،٦٥٨	٢	١٦٦،٨٢٩	١،٣٤٠	٠،٢٦٤
السنة الدراسية*الحالة الاجتماعية	٩٥٣،١٩١	٣	٣١٦،٧٣٠	٢،٥٥٢	٠،٠٥٧
الجنس*الجامعة*البرنامج الدراسي *السنة الدراسية* الحالة الاجتماعية	١١٣٦،٤١٦	٧	١٦٢،٣٤٥	١،٣٠٤	٠،٢٥٠

* الفروق ذات دلالة عند مستوى (α =٠،٠٥)

ومن جدول رقم (٥) تظهر النتائج التالية:

بخصوص السؤال (٢–١) والذي ينص على: هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف الجنس ؟ تشير النتائج إلى عدم وجود اختلاف بين درجة تكيف الطلبة العمانيين الذكور والإناث مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية. ويمكن تفسير ذلك بأن الطلبة العمانيين ذكوراً وإناثاً.

يعدون مجتمعاً متجانساً داخل مجتمع الجامعات، مما يعطيهم الفرصة في التواصل فيما بينهم، مما يضفي تشابهاً في البيئة الجامعية لكلا الجنسين سواء أكان ذلك بالأنشطة المتشابهة أم وسائل التسلية والرحلات الترفيهية مما يساعد على عدم ظهور الاختلاف بين الجنسين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المواجدة (٢٠٠٢) ودراسة والتي أشارت نتائجهما إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة التكيف. بينما اختلفت نتائج هذه الدراسة مع دراسة سليمان والمنيزل (١٩٩٩) ودراسة الليل (١٩٩٣) ودراسة قظام (١٩٨٤) والتي أشارت بدورها إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين درجة تكيف الطلبة الذكور والإناث ولصالح الذكور . ويمكن تفسير هذا الاختلاف باختلاف عينة الدراسة ومجتمعها فدراسة سليمان والمنيزل (١٩٩٩) ودراسة الليل (١٩٩٣) عالجت بيئات ثقافية غير أردنية، حيث أجريت الأولى في سلطنة عمان، فيما أجريت الثانية في المملكة العربية السعودية . أما اختلاف نتائج هذه الدراسة مع دراسة قظام (١٩٨٤) فيعود إلى اعتنائها بالطلبة العرب غير الأردنيين في الجامعة الأردنية فقط، فيما استهدفت هذه الدراسة الطلبة العمانيين في الجامعات الأردنية .

وبالنسبة للسؤال (٢–٢) والذي ينص على: "هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف البرنامج الدراسي؟ فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود اختلاف في درجة التكيف بين طلبة الماجستير والدبلوم والبكالوريوس العمانيين. ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الطلبة العمانيين يواجهون ظروفاً واحدة إضافة إلى تعرضهم إلى بيئة ثقافية واحدة. وبالتالي فإن الفروق بينهم لا تظهر؛ فالطالب الجامعي المغترب عن بيئته الاجتماعية والثقافية يتعرض إلى ضغوط متشابهة من حيث الحدة والشدة.

أما فيما يتعلق بالسؤال (٢–٣) والذي نصه "هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف الجامعة التي يدرسون فيها ؟ فقد أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية للجامعة على درجة التكيف كما في الجدول رقم (٥) ولتحديد مصادر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين جامعة مؤتة و جامعة اليرموك كل على حدة والجامعة الأردنية ولصالح الجامعة الأردنية، وبين جامعة مؤتة وجامعة اليرموك ولصالح جامعة مؤتة. كما يظهر في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير الجامعات على درجة التكيف

الجامعة		متوسط الفروق	الخطأ معياري	مستوى الدلالة
مؤتة م(٨٩,٢٩)	الأردنية	*-٨,٨٢٠٦	٢،٧٣١٨	,٠٠٦
	اليرموك	,٤٤٣٢	١،٥٥٨٠	,٩٦٠
الأردنية م(٩٨,١١)	مؤتة	*٨،٨٢٠٦	٢،٧٣١٨	,٠٠٦
	اليرموك	*٩،٢٦٣٨	٢،٨٤١٢	,٠٠٦
اليرموك م(٨٨,٨٤)	مؤتة	-,٤٤٣٢	١،٥٥٨٠	,٩٦٠
	الأردنية	*-٩،٢٦٣٨	٢،٨٤١٢	,٠٠٦

* الفروق ذات دلالة عند مستوى (α =٠،٠٥)

ويمكن إرجاع ذلك إلى أن الجامعة الأردنية تقع في عمان العاصمة، مما يتيح للطلبة مجالاً أكبر في التعرف على البيئة الثقافية الأردنية بشكل عام، وكذلك فإن وقوع الجامعة في العاصمة يتيح فرصاً أكبر في تفاعل الطلبة مع عناصر البيئة الثقافية للجامعة، علاوة على توفر فرص لقضاء وقت الفراغ والتسلية والترويح عن النفس، وفوق ذلك فإن الطلبة العمانيين في الجامعة الأردنية يجتمعون معاً في اتحاد وناد خاص بهم يقع قرب الجامعة مما يتيح لهم فرصاً في التفاعل مع أبناء بيئتهم الاجتماعية والثقافية، تفوق أقرانهم في الجامعات الأخرى الذين لا يتوفر لهم مثل ذلك. فالأفراد المغتربون والمنتسبون إلى اتحاد أو ناد على أساس اجتماعي وثقافي تزول لديهم سمات القلق والحيرة، وتخف حدة الضغوط الاجتماعية عندهم. ويمكن إرجاع الفروق بين جامعة مؤتة وجامعة اليرموك إلى طبيعة البيئة الاجتماعية والثقافية في جامعة مؤتة والتي يغلب عليها طابع المحافظة على العادات والتقاليد وهي بذلك تشبه الى حد ما البيئة التي قدم منها هؤلاء الطلبة.

وأشارت نتائج السؤال (٢–٤) والذي ينص على: "هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف الحالة الاجتماعية؟ إلى عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف بين الطلبة المتزوجين وغير المتزوجين، ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى أن الطلبة المتزوجين يقيمون في الأردن وحدهم دون عائلاتهم وهذا يجعلهم كغير المتزوجين نظراً لبعدهم عن أسرهم لذا لا نجد فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المتزوجين وغير المتزوجين.

ومن جهة أخرى، ولتفسير هذه النتيجة والتي جاءت خلاف المتوقع؛ إذ تشير معظم الدراسات أن المتزوجين أقل تكيفاً من غير المتزوجين كونهم بعيدين عن عائلاتهم والذي يؤثر بدوره على تكيفهم، قام الباحث بمناقشة بعض من أفراد العينة المتزوجين بهذه النتيجة فكان أن بين هؤلاء أن كثيراً منهم يحضرون أسرهم إلى الأردن كنوع من السياحة والاستجمام، وأن بعضهم يسافر إلى أسرته بصورة متكررة، مما يعني أنهم لا يشعرون ببعدهم عن أسرهم، مما يعني أنهم متشابهون مع غيرهم في عدم تأثير زواجهم على نتيجة الدراسة. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الليل (١٩٩٣) حيث أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق في التوافق مع المجتمع الجامعي يعود إلى الحالة الاجتماعية (متزوج، غير متزوج) .

فيما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة كل من الصغير (٢٠٠١) والتي أشارت إلى أن تماثل الطلبة العرب للثقافة الأمريكية يتأثر بالحالة الاجتماعية. ويفسر هذا التباين إلى اختلاف البيئة الثقافية، وكذلك فإن الطالب المتزوج عادة ما تقيم أسرته (زوجته وأولاده) معه في مكان دراسته في أمريكا .

أما السؤال (٢–٥) والذي ينص على: "هل تختلف درجة التكيف للطلبة العمانيين مع البيئة الثقافية في الجامعات الأردنية باختلاف السنة الدراسية؟ فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً كما في الجدول رقم (٥)، ولتحديد مصادر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه حيث يظهر من الجدول رقم (٧) أن طلبة السنة الثالثة هم أكثر الطلبة تكيفاً، ثم الثانية فالرابعة ثم الأولى.

الجدول رقم (٧)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر متغير السنوات الدراسية على درجة التكيف

السنة الدراسية		متوسط الفروق	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
الأولى م(٨٦,٦٠)	الثانية	٤,٠٢٠٣-*	٢,٢٦٥٨	,٣٧٢
	الثالثة	٤,١٨٣١-*	٢,٢٤٩٠	,٣٢٩
	الرابعة	٢,٥٧٠٧-	٢,٥٦٨١	,٨٠١
الثانية م(٩٠,٦٢)	الأولى	٤,٠٢٠٣*	٢,٢٦٥٨	,٣٧٢
	الثالثة	,١٦٢٩-	١,٧٥٤٠	١,٠٠٠
	الرابعة	١,٤٤٩٥	٢,١٤٧٩	,٩٢٨
الثالثة م(٩٠,٧٨)	الأولى	٤,١٨٣١*	٢,٢٤٩٠	,٣٢٩
	الثانية	,١٦٢٩	١,٧٥٤٠	١,٠٠٠
	الرابعة	١,٦١٢٤	٢,١٣٠١	,٩٠٢
الرابعة م(٨٩,١٧)	الأولى	٢,٥٧٠٧	٢,٥٦٨١	,٨٠١
	الثانية	١,٤٤٩٥-	٢,١٤٧٩	,٩٢٨
	الثالثة	١,٦١٢٤-	٢,١٣٠١	,٩٠٢

* الفروق ذات دلالة عند مستوى (α = ٠,٠٥)

والوهلة الأولى تظهر عدم منطقية هذه النتيجة ولكن يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال معرفة الفروق بين كل سنة من سنوات الدراسة، فطالب السنة الأولى هو طالب مستجد قادم إلى بيئة ثقافية جديدة، علاوة على أنه ما زال شديد الالتصاق ببيئته الثقافية الأصلية، مما يعني وجود نزاع داخله بين ما ألفه من عناصر ثقافية في بيئته المحلية وبين ما يجده من عناصر جديدة قد تتباين مع ثقافته الأصلية، أما طالب السنة الرابعة فيكون تركيزه على الجانب الأكاديمي بغية الحصول على الشهادة الدراسية فينصرف جهده إلى الدراسة، إضافة إلى تفكيره المستمر بالوطن والعودة إليه، وما يصاحب ذلك من حنين وشوق، وتعلق ببيئته الثقافية الأصلية، ومعاودة عناصر ثقافته الأصلية إلى الظهور إلى السطح. ففي هذه السنة يستعد الطالب إلى الانتقال إلى مجتمع العمل في بلده. أما طلبة السنة الثالثة والثانية فهؤلاء مر على وجودهم فترة زمنية طويلة تؤهلهم للتكيف مع البيئة الثقافية في الجامعات التي يدرسون بها مما يجعلهم يألفون أسلوب الحياة الجديد، وبالتالي مسايرة الممارسات الاجتماعية السائدة، فهم من جهة ليسوا كطلاب السنة الأولى؛ حيث بدأوا بالتفاعل الإيجابي مع عناصر البيئة الثقافية الجديدة، ومن جهة أخرى هم يختلفون عن طلاب السنة الرابعة كون عودتهم إلى بلدهم ما زال أمامه وقت طويل.

وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة المواجدة (٢٠٠٠) إلا أنها تختلف معها في ترتيب السنوات، حيث أظهرت نتائجها أن طلبة السنة الثالثة هم أكثر تكيفاً، يليهم طلبة السنة الرابعة ثم الثانية فالأولى. وكذلك اتفقت نتائج الدراسة بصورة عامة باستثناء ما يتعلق بالسنة الرابعة مع دراسة ناصر والجعنيني (١٩٩٨) ودراسة قظام (١٩٨٤) اللتين أشارتا إلى فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التكيف تبعاً للسنة الدراسية .

التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١- إيجاد برامج تثقيفية خاصة بطلبة السنة الأولى تعرفهم بطبيعة المجتمع الأردني وثقافته، وذلك لتخفيف آثار الغربة عندهم والناتج عن انتقالهم من بيئة ثقافية إلى أخرى جديدة، وليكونوا أقدر على التكيف الاجتماعي والثقافي مع المجتمع الجامعي.

٢- العمل على إشراك الطلبة الوافدين بالأنشطة العامة التي تقيمها عمادات شؤون الطلبة مما يتيح درجة اختلاط عالية بينهم وبين أقرانهم، والذي يؤدي بدوره إلى تكيف هؤلاء مع البيئة الاجتماعية الثقافية لمجتمع الدراسة.

٣- إجراء مثل هذا البحث على فئات أخرى من الطلبة في مختلف الجامعات الرسمية والخاصة.

المراجع

الرفاعي، نعيم (١٩٨٢). **الصحة النفسية دراسة في سيكولوجية التكيف**. سورية: جامعة دمشق.

زهران، حامد (١٩٧٤). **الصحة النفسية والعلاج النفسي**. القاهرة: عالم الكتب.

سليمان، سعاد والمنيزل، عبدالله (١٩٩٩). درجة التوافق لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقتها بمتغير الجنس والفصل الدراسي والتحصيل والموقع السكني. **دراسات (العلوم التربوية)، ٢٦** (١)، ١–١٨.

الشربيني، لطفي (٢٠٠١). **موسوعة المصطلحات النفسية**. بيروت: دار النهضة العربية.

الصغير، صالح محمد (٢٠٠١). التكيف الاجتماعي للطلبة الوافدين دراسة تحليلية مطبقة على الطلبة الوافدين في جامعة الملك سعود بالرياض. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ٦** (١)، ٣١–٥٣.

الطاهر، مي سليم (١٩٨٨). **الفروق الفردية في التكيف الأكاديمي بين المتفوقين وغير المتفوقين من طلبة الجامعة الأردنية من الذكور والإناث في التخصصات المختلفة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

العبد، حامد (١٩٩٣). **علم النفس التفكير والقدرة(التفكير فن والقدرة علم)**، (ط٣). القاهرة: دار الفكر.

عزام، إدريس (١٩٨٩). بعض المتغيرات المصاحبة لاغتراب الشباب عن المجتمع الجامعي دراسة استطلاعية على عينة من طلبة الجامعة الأردنية. **مجلة العلوم الاجتماعية**، جامعة الكويت، **١٧**(١) ٦٩–٩٤.

العقيد، إبراهيم (١٩٩٠). مشكلات التكيف للطلاب الأجانب في المؤسسات التعليمية الغربية. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، ٢**(١) ٢١٧–٢٤٠.

فهمي، مصطفى (١٩٧٩). **التكيف النفسي**. كلية التربية، جامعة عين شمس: مكتبة مصور دار الطباعة الحديثة.

قظام، محمود (١٩٨٤). **مستويات التكيف لدى الطلبة العرب غير الأردنيين في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

الليل، محمد (١٩٩٣). دراسة لبعض المتغيرات المرتبطة بالتوافق مع المجتمع الجامعي. **المجلة العربية للتربية، ١٣**(١) ١٨٨– ٢١٣.

مرسي، سيد (١٩٧٦). **الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهن**. القاهرة: مكتبة الخانجي .

المواجدة، ميرفت (٢٠٠٢). **درجة تكيف الطلبة غير الناطقين باللغة العربية مع البيئة الثقافية في جامعة مؤتة وعلاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

ناصر، إبراهيم وجعنيني، نعيم (١٩٩٨). تكيف الطلبة الوافدين إلى الجامعات الأردنية مع ثقافة المجتمع الأردني في النواحي الأكاديمية والاجتماعية والثقافية والشخصية. **دراسات (العلوم التربوية)، ٢٥**(٢)، ٢٧٣-٢٨٤.

الهابط، محمد (١٩٨٧). **دعائم صحة الفرد النفسية**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الجديد، مكتبة الخانجي.

Arkoff, A.(1968). **Adjustment and mental health.** New York :MC Craw – Hill Book.

Baker, R. & Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. **Journal of Counseling Psychology, 33** (1) 31-38.

Eastwood, A. (1990). **Psychology of adjustment: personal growthina changing world** (4th ed.). New York: Plentice Hall.

Good, C.V(1973). **Dictionary of education** (3rd ed.). New York: McGrow-Hill company.

Harlock, E. (1974). **Personality development.** New York: Mc- Graw – Hill.

Lee, B. K. & Chen, L (2000). Cultural communication competence and psychological adjustment. **Communication Research. 27** (6) 764-793.

Simons, J & John,W.(1999). **Human adjustment,** New York: WM.C. Brown.

Whitman, R,D.(1980). **Adjustment: The development and organization of human behavior.** Oxford, N. Y: Oxford University Press.

تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة

د. منيرة عبد العزيز الحريشي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض

د. سهام محمد كعكي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض

تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة

د. منيرة عبد العزيز الحريشي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض

د. سهام محمد كعكي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اقتراح تصور لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء مفهوم إدارة الجودة، عن طريق تحديد مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية من وجهة نظره. اشتملت عينة الدراسة على (٢٨) أستاذاً من مختلف التخصصات الأكاديمية بكليات البنات التربوية.

ولجمع البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم استبانة عن مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية، ومعيار لقياس جودة التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة بعد التأكد من صدقهما وثباتهما. ولتحليل نتائج الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية. وأسفر تحليل البيانات عن النتائج الآتية:

أشارات النتائج إلى أهمية التنمية المهنية في مجال المناقشة والحوار، والإشراف على الرسائل العلمية، وإعداد الحقيبة التدريبية والتعليم بالحاسب الآلي، والتعليم الالكتروني، كما أكدت النتائج على ضرورة تعريف عضو الهيئة التعليمية بالتجارب العالمية والجديدة في طرق التدريس، والحاجة إلى تطوير أعضاء الهيئة التعليمية ذاتياً، وتشجيعهم على البحث العلمي، وتمكينهم من حضور المؤتمرات والندوات.

وأوصت الدراسة بضرورة أن يتم تعديل برامج إعداد المعلم بناءً على التصور المقترح لوحدة التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية في ضوء مفهوم إدارة الجودة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٢/١٣م
* تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٦/١٦م

A Suggested Concept about the Vocational Development Unit of the Educational Authority Staff in the Girls' Educational Colleges in Kingdom Saudi Arabia under the Quality Control

Dr. Seham M. Kaki
Dept of Education & Psychology
College of Education at Riyadh

Dr. Munera A. Al Herashe
Dept of Education & Psychology
College of Education at Riyadh

Abstract

The present research attempted to suggest a concept of the vocational development unit for the educational stuff in the Girls' Educational Colleges in the Kingdom of Saudi Arabia under the quality control by defining the vocational development fields to the educational authority member in the girls' colleges according to his views. The participants were (28) assistant professors from different specialization at the Girls' Educational Colleges.

For collecting the data two measures were used after confirming the validity and reliability coefficients. Data were analyzed by using mean, standard deviation, one-way ANOVA. The findings of this study were as following.

A greater emphasis should place on vocational development in the discussion, conversation, supervision of thesis, and E-learning as well computing teaching. The results revealed that it's very important to staff members to be aware of the new world experiences in the ways of teaching and self developing. Also, it is very crucial to encourage staff to do scientific research and attend the conferences.

The study recommended to develop the teacher preparation program based on the vocational development module suggested by this study.

تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة

د. منيرة عبد العزيز الحريشي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض

د. سهام محمد كعكي
قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض

المقدمة

تعد التنمية لأعضاء الهيئة التعليمية بهدف تحسين الأداء مطلباً ملحاً لدى مؤسسات التعليم العالي التي تسعى إلى تجويد مخرجاتها بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة. خاصة أننا في عصر يتسم بالتغيير السريع، والتقدم العلمي والتقني، وانتشار الفضائيات، والتغير المعرفي؛ مما يزيد من أهمية التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بهدف الارتقاء بأداء أعضاء الهيئة التعليمية بما يتناسب مع الاتجاهات التربوية الحديثة.

وهذه الأمور تفرض تبعات ومهام جديدة على عاتق المؤسسات التربوية، وخاصة مؤسسات التعليم العالي التي تتعامل مع التربية والتعليم بوصفها عملية لا يحدها زمان أو مكان، وتستمر مع الإنسان على أنه حاجة ملحة وضرور لتسهيل تكيفه مع المستجدات في بيئته. لذلك عدت التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعات استثمارا أكاديمياً يساعد على تحسين أداء الأستاذ الجامعي، وبالتالي الارتقاء بالجانب المهاري، والمهني لديه والذي سيؤدي إلى رفع الكفاءة الخارجية والداخلية للنظام التعليمي، فيزيد من الإنتاجية ويحسن من نوع المخرجات التربوية.

لذا فإن مؤسسات التعليم العالي بحاجة إلى تأهيل كوادرها ودمج كثير من التكنولوجيا في ممارساتهم التربوية بالإضافة إلى تحفيز أعضاء الهيئة التعليمية على استخدام وسائل التكنولوجيا في ممارساتهم التربوية عن طريق توفيرها لهم وتدريبهم على الخطوات الإجرائية للتعامل معها (زرعه، ٢٠٠٢م: ص٢٠٤)، ولعل إعداد الدورات التدريبية التي تزود أعضاء الهيئة التعليمية بالمعرفة الكافية للأدوار المطلوبة منهم في أثناء قيامهم بعملية التدريس، وتزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من اختيار طرق التدريس من أهم التوصيات التي تؤكد عليها البحوث التي تعالج بعض المشكلات التي تواجه عضو الهيئة التعليمية وتؤثر على مستوى أدائه (عبد الغفور، ٢٠٠٢: ص ١٢٥).

ويعتمد الارتقاء بأداء التعليم العالي إلى حد كبير على مدى قدرة عضو الهيئة التعليمية على القيام بالأدوار المتوقعة منه بأقل تكلفة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته من خلال الاستثمار

الأمثل للخدمات المادية والبشرية المتاحة، وللوقوف على مدى تحقيقها لأهدافها لابد من آليات عمل هذه المؤسسات خاصة، وذلك يتطلب تصميم معيار لقياس جودة التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية. بالإضافة إلى تحدد مجالات التنمية المهنية التي يرغب عضو الهيئة التعليمية فيها، لأن ذلك سيمكن من وضع آليات وإجراءات مناسبة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة (كنعان، ٢٠٠٥: ص٦٦) وهو ما يطلق عليه جودة التدريب. ولقد توصلت دراسة كنعان (٢٠٠٥) إلى أن مؤسسات التعليم العالي في الدول العربية تعاني من قصور في الاهتمام بالتنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية على الرغم من أنها تمثل استثمار أكاديميات يجب أن تشملهن سياسات التعليم العالي، إلى جانب توظيف تقنية المعلومات، وبناء الشبكات الالكترونية المخصصة لتطوير الأداء الوظيفي للأستاذ الجامعي. أما المهيري وأبو عالي (٢٠٠٥) فأكدا على أهمية وضع خطط وبرامج تضمن توفير تنمية مهنية لأعضاء الهيئة التعليمية، وضرورة ربط ترقية واستمرارية عضو الهيئة التعليمية بالعمل بالمشاركة في البرامج التدريبية. وإيجاد وحدة في الجامعات تهتم بتنمية عضو الهيئة التعليمية.

وركز الجبوري (٢٠٠٥) على أهمية توفير التدريب المناسب للأستاذ الجامعي لتمكينه من مواجهة التحديات الإستراتيجية في نظم التعليم. وأوصى بأهمية إيجاد صيغ جديدة لتحفيز عضو الهيئة التعليمية على تحسين أدائه. أما دراسة علي (٢٠٠٥) فلقد ركزت على أساليب تنمية وتطوير كفايات أعضاء الهيئة التعليمية. كما توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها أن مؤسسات التعليم العالي تفترض عدم حاجة عضو الهيئة التعليمية إلى التدريب، مع أن التدريب يحسن الأداء ويربط عضو الهيئة التعليمية بالاتجاهات الحديثة في مجاله، لذا لابد من وجود سياسة مكتوبة لتدريب أعضاء الهيئة التعليمية، مع تحفيزهم للالتحاق بالدورات التدريبية، وتخصيص ميزانية للتدريب، ووضع خطة شاملة لتدريب كافة منسوبي مؤسسة التعليم العالي باختلاف فئاتهم وتخصصاتهم.

وأكدت دراسة السميح (٢٠٠٥) أن لائحة ترقية أعضاء الهيئة التعليمية الصادرة عن وزارة التعليم العالي أغفلت أهمية تطوير الأداء التربوي والعلمي لأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعات السعودية في موادها (الـ١٠٦) واكتفت بالتأكيد على شروط التفرغ العلمي وحضور الندوات والمؤتمرات وتقديم الاستشارات، بالإضافة إلى ما لاحظته الباحثتان باعتبار أحدهما رئيسة لقسم التربية وعلم النفس سابقاً ووكيلة الدراسات العليا في الكلية، والأخرى مشرفة لمركز مصادر التعلم الذي من خلاله تقدم الدورات التدريبية، إن معظم المشكلات التدريبية التي تواجه أعضاء الهيئة التعليمية –خاصة حديثي التعيين– والتي تحد من أدائهن لرسالتهن بل تغير اتجاههن للاستمرار في العمل الجامعي، وعدم امتلاكهم العديد من المهارات المختلفة كفن الإلقاء، والتواصل، والحوار، وإدارة الاجتماعات، وإدارة قاعات الدرس، وإعداد الأسئلة، والتعامل مع الانترنت وغيرها من المهارات اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

وعرض براجل (٢٠٠٥) في دراسته مبادئ (ديمنغ) التي تعد نموذجاً لرفع مستوى الجودة

في التعليم وهي: التطوير المستمر لتحسين أداء الطلاب، واعتماد فلسفة تلزم القيادة بالتغيير، وتوظيف خبرات التعلم في رفع أداء الجودة، وإشراك المؤسسات، وتقليل التكاليف، وتحديد مصادر الطلاب، وتحسين نظام الطلاب، مع الاعتماد على عنصر التعليم والتدريب لكافة القوى البشرية ووضع الأسس المعيارية للعمل والإشراف مع توفير الحرية وإلغاء الحواجز المسببة لخفض الروح المعنوية وتأسس برنامج للتعليم والتحسين الذاتي. أوصت دراسة الشربيني (٢٠٠٤) بإنشاء مركز لتنمية وتطوير أعضاء الهيئة التعليمية، وإقامة دورات لهم في مجال التطوير التعليمي لتعرف الأساليب الجديدة في التدريس والبحث، وإن هذه الآليات ستساهم في الارتقاء بالمستوى النوعي لأعضاء الهيئة التعليمية، وتجعلهم يسايرون الاتجاهات التربوية الحديثة مما ينعكس بصورة إيجابية على مخرجات المؤسسة التعليمية التي يعملون بها.

وحددت دراسة إبراهيم (٢٠٠٣) معايير جودة عضو الهيئة التعليمية ومنها: اتصافه بالكفاءة في التدريس، ونموه المهني المتمثل في مجال البحث العلمي والإنتاج الأكاديمي وخدمة المجتمع، والتقويم الدوري لكل من معلم المعلم وعضو الهيئة التعليمية بهدف تحسين أدائه وتعريفه بأساليب التدريس الحديثة عن طريق عقد الدورات التدريبية المتخصصة، والتي سيكون لها أثر إيجابي على الطلاب.

وتوصل الكيومي (٢٠٠٣) في دراسته إلى أمكان تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية بسلطنة عمان. واقتصرت دراسته على محاور متعلقة بعمليات اتخاذ القرار، وتقويم الأداء، وفريق العمل، وحل المشكلات، ومن المتعارف عليه أن الجانب الإداري يمكن تطبيق عناصر الجودة عليه لوضوح إجراءاته وعدم ارتباطها بقياس النمو الأكاديمي، وبالتالي يمكن تقويم عملياته بأساليب علمية وموضوعية. وقد طورت دراسة الموسوي (٢٠٠٣) أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي، وتوصل إلى أهمية استخدام أدوات مناسبة للكشف عن الاحتياجات التدريبية وتنظيم برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى رفع كفاءة الأداء، وتنظيم برامج تأهيلية خاصة، والتقويم الدوري لتلك البرامج، وتطبيق أساليب لقياس الأداء موضوعية تطبق بصورة دورية، وأن تتم التنمية المهنية في ضوء الاحتياجات الوظيفية، وتبني آليات تمكن من حسن استغلال وقت الدوام، ووضع شروط لاختيار أعضاء الهيئة التعليمية للقيام بمهام أكاديمية وإدارية ، وأن تتم الترقية تبعاً لمعايير الكفاءة والخبرة .

وحددت دراسة ويلمر (Willmer, 2003) أساليب تقويم جودة التعليم المقدم من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في الجامعة. واقترحت دراسة العيسى (٢٠٠٢) نموذجا للتطوير الإداري بكليات التربية للبنات في ضوء إدارة الجودة الشاملة يتلخص فيما يلي: تطوير الخطط الأكاديمية، وتدريب كافة منسوبي الجامعة من أكاديميين وإداريين، وإيجاد آلية لتحديد الاحتياجات التدريبية، ونظام للحوافز المادية، وتقويم الأداء وفق معايير موضوعية، وقياس آراء المتدربات في البرامج التدريبية، وتوفير مناخ ملائم لتحسين الأداء. وحدد زغلول (١٤٠٩هـ) أهم وسائل الجودة الشاملة في الجامعات ومنها: التدريب، والرؤية الثقافية، والتقييم الذاتي، وحلقات الجودة، وروح الفريق، والحوافز، والتوجيه، والقيادة

الديمقراطية، والاتصالات، والتعاون بين القيادات والكليات، والتجديد والتحسين، وقياس الجودة بصفة مستمرة ومراقبتها، والاعتراف بالأداء الفعال.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يمكن تحديد مشكلة الدراسة على النحو التالي:

كيف تتم التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية؟

وينبثق عن هذه المشكلة الرئيسة عدد من الأسئلة الفرعية هي:

١. ما واقع تجربة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية ؟

٢. ما مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية من وجهة نظرهن؟

٣. ما المعيار المقترح لقياس التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة؟

٤. هل يوجد علاقة بين درجة التطبيق وأهمية التطبيق؟

٥. ما التصور المقترح لوحدة التنمية المهنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية بكليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة. لتحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف واقع النمو المهني لأعضاء الهيئة التعليمية في الجامعات السعودية.

٢. تعرف مجالات التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية.

٣. تصميم معيار لقياس التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليتي التربية للبنات– الأدبية والعلمية– بمدينة الرياض في ضوء الجودة الشاملة.

٤. تصميم تصور مقترح لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء الجودة الشاملة.

أهمية الدراسة

إن أهمية الدراسة الحالية تنبثق من كونها تهتم بتدريب أعضاء الهيئة التعليمية أثناء الخدمة عن طريق اقتراح تصور لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية، في ضوء مفهوم الجودة الشاملة، لذا فإن الدراسة الحالية سيستفيد منها كل من:

١- العاملين في التعليم العالي، والكليات التربوية عن طريق تطبيق أداة موضوعية يمكن استخدامها في تطوير أداء عضو الهيئة التعليمية.
٢- رئيسات الأقسام الأكاديمية حيث ستلقي الضوء على مدى مساهمات عضو الهيئة التعليمية في التطوير بالقسم.
٣- إن هذه أول دراسة في حدود علم الباحثتين تبحث في التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليتي البنات التربوية الأقسام الأدبية والعلمية في مدينة الرياض.
٤- ستمكن المتخصصين في مراكز التدريب من التخطيط وإعداد البرامج التدريبية المناسبة لأعضاء الهيئة التعليمية.

حدود الدراسة

الحد المكاني: كليتا التربية للبنات بقسميها الأدبي والعلمي بمدينة الرياض.
الحد الزماني: البرامج التدريبية المنفذة بكليتي التربية للبنات بقسميها الأدبي والعلمي للعام الدراسي ١٤٢٥-١٤٢٦هـ.

تعريف المصطلحات

عضو الهيئة التعليمية: هو الذي يعمل في مؤسسات التعليم العالي على رتبة معيد ومحاضر وأستاذ مساعد وأستاذ مشارك وأستاذ، ويقوم كل منهم بتدريس مقرر للطالبات في مرحلة البكالوريوس، وهو المعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة.

التنمية المهنية (Professional Development): هي مهارات مركبة أو أنماط سلوكية تظهر في الأداء (الحكمي، ٢٠٠٤م : ص٢٠) وعرفها "بيركلي" (المشار إليه في تاسمان، ١٩٩٥) بأنها محاولة لتمكين أعضاء هيئة التدريس من تحسين فعالية التدريس الجامعي هو التغيير المنظم والهادف إلى زيادة المعارف والمهارات العلمية، ورفع مستوى الأداء وتطوير السلوك في مجال محدد، والمعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة يعني أن التنمية المهنية تشتمل على كافة أساليب التنمية من برامج تدريبية أثناء الخدمة وورش عمل ومحاضرات توعوية.

إدارة الجودة الشاملة (Quality Control): ورد معنى الجودة في المعجم الوسيط كون الشيء جيداً، تشرف إدارة الجودة على العمليات الإنتاجية بهدف إنتاج السلعة بأقل تكلفة مع تحقق الجودة المطلوبة طبقاً للمعايير الموضوعة لنوعية الإنتاج. وفي المجال التربوي تعني بإيجابية النظام التعليمي، أي أن تكون مخرجاته متفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل في نموه وتطوره، واحتياجات الفرد الذي يمثل وحدة بناء المجتمع، والمعنى الإجرائي المقصود في هذه الدراسة يطبق ما ذكر سابقاً في المجال التربوي، حيث يهدف إلى تحديد معايير موضوعية لوحدة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية بكليات البنات التربوية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة (البرعي، ١٩٩٣).

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اتبعت الباحثتان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهتم بوصف الجوانب المتنوعة لعملية التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية، بهدف التوصل إلى عوامل منطقية تمكن من وضع تصور مقترح لتنمية أعضاء الهيئة التعليمية. كما استعانت الباحثتان بمنهج التفكير الاستقرائي للتحقق من صدق الظاهرة موضوع البحث بالاستناد إلى أداة الملاحظة. واستخدمت الباحثتان أيضاً مدخل الدراسات الوثائقية، وهو أحد مداخل المنهج الوصفي من خلال استقراء المصادر الأولية والثانوية فيما يختص بالبرامج التدريبية الموجهة للتنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في الجامعات.

مجتمع الدراسة

تكون المجتمع الأصلي لهذه الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التعليمية من حملة رتبة الأستاذ مساعد بكليتي التربية للبنات بقسميها الأدبي والعلمي من السعوديات وغير السعوديات ويبلغ عددهن (١٢٥) عضو هيئة تدريس (وزارة التعليم العالي، ١٤٢٤هـ، ص٥).

عينة الدراسة

بعد حصر مجتمع الدراسة الأصلي تم اختيار عينة عشوائية مستلة من المجتمع الأصلي وذلك بأخذ نسبة (٢٠٪) من مجتمع الدراسة الكلي، ويمثلن (٢٨) أستاذا مساعدا من مختلف التخصصات.

أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على أدبيات الدراسة من دراسات سابقة ومراجع عمدت الباحثتان إلى تصميم أدوات الدراسة وهي مكونة من معيار مقترح لقياس التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة، واستبانة تم تطبيقها على أعضاء الهيئة التعليمية بالكليتين الأدبية والعلمية في مدينة الرياض، حيث تم تصميم أداتين في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، وذلك بعد مراجعة أدبيات الدراسات البحثية السابقة (إبراهيم، ٢٠٠٣؛ الموسوي، ٢٠٠٣؛ العيسى ،٢٠٠٢؛ زغلول، ١٤٠٩هـ؛ الميهري وأبوعالي، ٢٠٠٥م)، وهما على النحو التالي:

الأداة الأولى: إستبانة تحدد مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية، حيث تضمنت (٦٥) فقرة موزعة على ثمانية محاور. وقد صمم مقياس التقدير لفقرات الاستبانة من ٣ تقديرات، حيث وضع أمام كل فقرة مقياسا متدرجا يتكون من ثلاث درجات، وهي: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، صغيرة (١).

الأداة الثانية: معيار لقياس جودة التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة، حيث تضمنت (١٧) فقرة. وقد صمم مقياس التقدير لفقرات المقياس من ٣ تقديرات، حيث وضع أمام كل فقرة مقياسا متدرجا يتكون من ثلاث درجات، وهي: كبيرة (٣)، متوسطة (٢)، قليلة (١).

صدق أدوات الدراسة

للتأكد من صدق أداتي الدراسة (المقياس والاستبانة) قامت الباحثتان بعرضها على لجنة من المحكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص، ومن العاملين في كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض، للحكم على فقرات المقياس والاستبانة، من حيث: قياس ما وضعت لأجلهما، ودقة الصياغة وسلامة اللغة، ووضوح المعاني، والحكم على درجة ملائمة الفقرات لمجالاتها المحددة، واقتراح التعديلات المناسبة؛ بالإضافة أو الحذف أو النقل من مجال إلى آخر.

وبعد الإطلاع على اقتراحات المحكمين، قامت الباحثتان بإجراء التعديلات إلتي أشار إليها المحكمون، وأجمع عليها أكثر من ٨٠٪ من المحكمين، مما يدل على أن أداتي الدراسة تتمتعان بدرجة مناسبة من صدق المحكمين.

ثبات أدوات الدراسة

تم حساب الاتساق الداخلي لكل من المعيار والاستبانة، وذلك بإجراء الاختبار على عينة عشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة، وتم حساب معامل كرونباخ ألفا لكرونباخ (Coefficient Alpha) للاتساق الداخلي لأنه أكثر ملائمة لطبيعة البيانات المتغيرة حيث بلغ معامل ثبات الأستبانة (٠,٨٣)، في حين بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٨٦)، وهذه القيم مقبولة في العلوم الإنسانية (الطريري، ١٩٩٧).

المعالجة الإحصائية

تم تحليل بيانات الدراسة باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج (SPSS) الإحصائي مثل: النسب المئوية، والانحراف المعياري، والمتوسط الحسابي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: نص هذا السؤال على "ما واقع تجربة التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية بالمملكة العربية السعودية؟"

نظراً لأهمية التنمية المهنية لمنسوبي الكليات من معيدات ومحاضرات وأعضاء هيئة تدريس قامت بعض الكليات التربوية للبنات بتقديم برامج تدريبية لمنسوبات الكلية وللمجتمع التربوي، وفيما يلي عرض لتجربة كل من كلية التربية الأقسام العلمية، وكلية التربية الأقسام

الأدبية بمدينة الرياض:

١) مركز التدريب والتطوير بكلية التربية للبنات الأقسام العلمية بمدينة الرياض يقدم الدورات التدريبية المتنوعة، حيث تم إنشاؤه في ١٤٢٠/٨/٢٩هـ، وهو مركز تدريبي على مستوى كليات البنات، والجدول التالي يوضح الدورات التدريبية لعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ.

الجدول رقم (١)

الدورات التدريبية لعام ١٤٢٥ /١٤٢٦هـ - مركز التدريب كلية التربية الأقسام العلمية

اسم الدورة	نسبة الحضور من داخل الكليات		النسبة لحضور أعضاء الكلية
	خارجي	داخلي	
طرق إعداد قطاعات الأنسجة الحيوانية	٢١	صفر	صفر
المعلمة المتعاونة	٤٦	صفر	صفر
التحرير الأدبي	صفر	١٧	%١٠٠
مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية	٢٢	صفر	صفر
تجويد القرآن الكريم	٤	٥	%٥٥,٦
أساليب التعلم النشط في المحاضرة الجامعية	١٥	٥٤	%٧٨,٣
برنامج إبداع لتعليم الرياضيات للمرحلة المتوسطة	٢٨	٧	%٢٠
المعلمة المتعاونة	٧٠	٢	%٢,٨
حفظ الوثائق داخل الملف واسترجاعها من الملف	٢	١٨	%٩٠
القيادة التربوية الجامعية الفعالة	٣١	٢١	%٤٠,٤
الرسائل الجامعية(الخطة،الإشراف، المناقشة)	١٧	٢٠	%٥٤,١
الإسعافات الأولية	١٤	٢	%١٢,٥
استخدام خرائط المعرفة في تحسين التعلم	صفر	٢٠	%١٠٠
إعداد الأستاذ والمادة الدراسية لمرحلة التعليم الالكتروني	صفر	٣٥	%١٠٠
تعليم التفكير في التدريس الجامعي	١٧	٣٣	%٦٦
الإبداع في القيادة التربوية	٣١	٣	%٨,٨
خرائط المعرفة في تحسين التعلم	١٤	صفر	صفر

يتضح من الجدول رقم (١) أن هناك برامج يكون الإقبال عليها مرتفعاً من قبل أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية في الكلية ويندر في برامج أخرى، ويلاحظ أنه ليس هناك حد أعلى لحضور البرنامج التدريبي، فنجد برامج تجاوز عدد الحضور فيها العشرين وقد يصل العدد إلى (٧٢)، ويتم التعاون مع أعضاء هيئة تدريس من الكليات والجامعات والمستشارين في وكالة كليات البنات لتقديم الدورات التدريبية، ويمنح المدرب شهادة شكر، كما تستلم المتدربة شهادة حضور دورة تدريبية وكلتا الشهادتين مصدقة من الكلية، وهناك دورات مجانية لبعض أعضاء الكلية.

٢) بدأ التدريب بكلية التربية الأقسام الأدبية بمدينة الرياض في عام ١٤١٦هـ، عن طريق تقديم بعض دورات الحاسب الآلي بمركز المصادر. ثم فعل مركز مصادر التعلم بها عام ١٤٢٥هـ، وبدأ بتقديم العديد من الخدمات منها: الدورات التدريبية القصيرة ذات الأداء الموجه والمتنوعة من قبل نخبة من أعضاء الهيئة التعليمية المتميزات في الكلية بالإضافة إلى التعاون مع عدة جهات تربوية مثل: معهد الإدارة العامة، ومدارس الملك فيصل، وجامعة

الإمام محمد بن سعود الإسلامية وغيرها، والجدول رقم (٢) يوضح الدورات التدريبية لعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ.

الجدول رقم (٢)

الدورات التدريبية لعام ١٤٢٥/١٤٢٦هـ

مركز التدريب كلية التربية الأقسام الأدبية

اسم الدورة	نسبة الحضور من داخل الكليات		النسبة لحضور أعضاء الكلية
	خارجي	داخلي	
التعلم التعاوني	٢٣	صفر	صفر
إعداد الحقيبة التدريبية	١١	٣	%٢١,٤
نموذج التعلم الواقعي في التدريس	صفر	٤	%١٠٠
الأخطاء الشائعة في البحوث التربوية	١٢	١٧	%٥٨,٦
استخدام برنامج(SPSS) متقدم	٥	٥	%٥٠
مهارات الاتصال في مجال العمل	٢٠	٣	%١٣
مهارات الإرشاد النفسي	صفر	٨	%١٠٠
الأخطاء الشائعة في بناء الاختبارات	٣	٥	%٦٢,٥
كيف تتخلصين من ضغوط العمل	١٨	١	%٥,٣
المقابلات الشخصية	١٢	١	%٤,٣
تنمية مهارات الحوار	٢٢	١	%٤,٣
التدريب بالزملاء للمعلمات والمشرفات التربويات	٧	٢	%٢٢,٢٢
أساليب الإشراف على الأنشطة وتفعيلها	١٠	صفر	صفر
تنمية مهارات التدريس لدى أستاذ الجامعة	صفر	١٠	%١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن هناك تنوعا في البرامج التدريبية، إن عدد المتدربات من خارج الكلية أعلى من داخلها، ونسبة حضور أعضاء من الكلية ترتفع في البرامج الخاصة بطرائق التدريس ومهارات الإرشاد النفسي ويلي ذلك الأخطاء الشائعة في بناء الاختبارات، والأخطاء الشائعة في البحوث التربوية، ولا يلتحق الأعضاء بالدورات التدريبية التي لا تدخل في مجال مهام عملهن مثل أساليب الإشراف على الأنشطة وتفعيلها؛ وذلك لأنها من مهام المشرفات في التعليم العام.

إضافة إلى التدريب الالكتروني حيث تقوم المستفيدة باختيار الموضوع وتحديد الوقت والزمن المناسب لها، وتقوم الموظفة المختصة بتهيئة البيئة المناسبة لتدريبها، وإعداد الأجهزة لذلك، ثم الإشراف على تشغيل البرنامج، والبرامج المتوافرة يوضحها الجدول رقم (٣).

ولقد حدد مركز مصادر التعلم في كلية التربية الأدبية عدد المرشحات في كل برنامج بأن لا يزيد عن (١٥) متدربة حتى تتمكن المدربة من القيام بإدارة الحالات والمناقشات المناسبة، ويتم التعاون مع أعضاء هيئة التدريس في الكليات والجامعات والمستشارين، ولكن يشترط أن يكون المدرب ذا خبرات في مجال تخصصه، ويكتفي بتقديم شهادة تقديرية له وهدية رمزية.

الجدول رقم (٣)

برامج التدريب الالكتروني في مركز مصادر التعلم

١. فن توجيه الأسئلة الفعالة.	٢. بناء العقلية الابتكارية.
٣. مهارات التعامل بالأسهم.	٤. فن التعامل مع الناس والتأثير فيهم.
٥. تطوير المهارات العقلية (الجزء١).	٦. تطوير المهارات العقلية (الجزء٢).
٧. إدارة اجتماعات العمل.	٨. فن الخطابة والتحدث إلى الجمهور.
٩. بناء فريق العمل.	١٠. قواعد التفكير المنظم.
١١. تعليم بور بوينت.	١٢. قاموس زاد التعليمي.
١٣. الموسوعة القرآنية الشاملة لمشاهير القراء.	١٤. برنامج عرض لإعداد الشرائح الشفافة.
١٥. برامج تربوية مختلفة ومتنوعة	

أما بالنسبة للمدرب من داخل كلية التربية الأقسام الأدبية فرصة حضور دورة تدريبية مجانية في المركز، أما المتدربة فتحصل على شهادة حضور دورة وكلتا الشهادتين مصدقتان من الكلية، أما تكلفة الدورة فقد تم تحديد سعر رمزي لها فدورة اليوم الواحد (١٠٠) ريال ثم يضاف (٥٠) ريالا لكل يوم إضافي ما عدا دورات الصيانة فيتم تحديد تكلفتها وفقاً لمحتوى الدورة، وتقوم المسئولة عن وحدة التدريب والتطوير بالمركز باجتماعات ومقابلات شخصية لدراسة الاحتياجات التدريبية في كلية البنات وفي الجهات التربوية المختلفة.

ويتم دراسة الاحتياجات التدريبية من قبل اللجنة الاستشارية في الكلية والتي ترفع مرئياتها إلى وحدة التدريب والتطوير، كما تطلب العميدة بعض الدورات الخاصة لفئات محددة من منسوبات الكلية يتم فيها تصميم البرنامج التدريبي المتفق مع احتياجاتهن حيث تقدم لهن مجاناً، وهناك جهات تربوية تتقدم بطلب دورات تدريبية خاصة بها، حيث يتم الاجتماع بها وتحديد الاحتياجات التدريبية لها بدقة ووضوح، ثم يتم تصميم الدورة التدريبية المتفقة مع تلك الاحتياجات (تريسي، ١٩٩٠م: ص٨٤) كما يتم توزيع استمارة تقويم في نهاية كل دورة تدريبية حيث يتم تحليلها إحصائياً، وتسليم نتيجة التحليل إلى المدرب بصورة سرية، مع الاحتفاظ بنسخة في ملف سري بالمركز، ولكن مما يعيق مهام وحدة التدريب والتطوير في كليات البنات هو غياب توصيف إجرائي دقيق لمهام عضو الهيئة التعليمية في كلية التربية بصورة خاصة، وفي الجامعات السعودية بصورة عامة، حيث ما يذكر في اللائحة التنظيمية لا يعبر بوضوح ودقة عن واقع الأعمال التي يقوم بها عضو الهيئة التعليمية. وهكذا فإن العرض السابق يجيب عن السؤال الأول للبحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: نص هذا السؤال على "ما مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية من وجهة نظرهن؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام النسب المئوية والانحراف المعياري. والجدول رقم (٤) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٤)
مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية

	مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية	كبيرة	متوسطة	صغيرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
	أولا-البحوث العلمية:					
١	الإشراف على الرسائل العلمية	٨٢,١%	١٤,٣%	٣,٦%	٢,٧٥	٠,٣٩
٢	مناقشة الرسائل العلمية	٧٥%	٢١,٤%	٣,٦%	٢,٦٨	٠,٦٥
٣	إعداد الرسائل العلمية	٧٨,٦%	١٧,٩%	٣,٦%	٢,٧١	٠,٦٦
٤	الأخطاء الشائعة في إعداد البحوث	٥٣,٦%	١٧,٩%	٢٨,٦%	٢,٢١	٠,٩٦
٥	المعالجات الإحصائية لنتائج البحوث	٧٨,٦%	١٤,٣%	٧,١%	٢,٦٤	٠,٨٣
٦	استخدام برنامج SPSS	٧٥%	١٤,٣%	١٠,٧%	٢,٥٧	٠,٨٨
	ثانياً-التقويم التربوي:					
١	الأخطاء الشائعة في إعداد الاختبارات	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤
٢	إعداد الاختبارات الموضوعية	٦٤,٣%	٢٥%	١٠,٧%	٢,٤٦	٠,٨٨
٣	الاختبارات والتصحيح الآلي	٦٤,٣%	٢١,٤%	١٤,٢%	٢,٤٣	٠,٩٢
٤	إعداد أدوات التقويم الحقيقي	٦٤,٣%	٢٥%	١٠,٧%	٢,٤٦	٠,٨٨
٥	إعداد أدوات تقويم غير تقليدية	٦٠,٧%	٢٥%	١٤,٢%	٢,٣٩	٠,٩٢
٦	معايير تقويم عضو الهيئة التعليمية	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤
	ثالثا-التنمية الذاتية من خلال التعلم الالكتروني والذاتي:					
١	فن توجيه الأسئلة	٧٥%	٧,١%	١٧,٨%	٢,٥	٠,٩٦
٢	بناء العقلية الابتكارية	٦٧,٩%	١٧,٩%	١٤,٢%	٢,٤٦	٠,٩٢
٣	مهارة التعامل بالأسهم	٣٥,٧%	٣٩,٣%	٢٥%	٢,٠٤	٠,٩٢
٤	فن التعامل مع الناس	٧٨,٦%	١٠,٧%	١٠,٧%	٢,٦	٠,٨٨
٥	تطوير المهارات العقلية (١)	٧٨,٦%	١٤,٣%	٧,١%	٢,٦٤	٠,٨٣
٦	تطوير المهارات العقلية (٢)	٧٨,٦%	١٤,٣%	٧,١%	٢,٦٤	٠,٨٣
٧	إدارة اجتماعات العمل	٦٧,٩%	١٧,٩%	١٤,٢%	٢,٤٦	٠,٩٢
٨	فن الخطابة	٥٧,١%	٣٢,١%	١٠,٧%	٢,٣٩	٠,٨٨
٩	بناء فريق العمل	٧٨,٦%	١٠,٧%	١٠,٧%	٢,٦	٠,٨٨
١٠	قواعد التفكير المنظم	٨٢,١%	١٠,٧%	٧,١%	٢,٦٨	٠,٨٢
١١	الموسوعة القرآنية	٦٤,٣%	٢٥%	١٠,٧%	٢,٦٤	٠,٨٨
١٢	قاموس زاد التعليمي	٦٤,٣%	٢٨,٦%	٧,١%	٢,٥	٠,٨٤
١٣	تعلم باور بوينت	٧٥%	١٧,٩%	٧,١%	٢,٦١	٠,٨٣
	رابعاً-اتجاهات حديثة في طرق التدريس الجامعي:					
١	نموذج التعلم الواقعي	٦٠,٧%	٣٢,١%	٧,١%	٢,٤٦	٠,٨٤
٢	التعلم بالزملاء	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤
٣	التعلم التعاوني	٧١,٤%	١٧,٩%	١٠,٧%	٢,٥	٠,٩٦
٤	خرائط المعرفة	٦٤,٣%	١٧,٩%	١٧,٨%	٢,٣٩	٠,٩٦
٥	تعليم التفكير في التدريس الجامعي	٨٥,٧%	٧,١%	٧,١%	٢,٧١	٠,٨١
٦	أساليب التعلم النشط	٧٨,٦%	١٤,٣%	٧,١%	٢,٦٤	٠,٨٣
٧	العصف الذهني	٧١,٤%	١٧,٩%	١٠,٧%	٢,٥٤	٠,٨٨
٩	التعلم التشاركي	٧٥%	١٧,٩%	٧,١%	٢,٦١	٠,٨٣
١٠	التعلم بالحاسب الآلي	٨٢,١%	١٠,٧%	٧,١%	٢,٦٨	٠,٨٢
١١	إعداد الحقيبة التدريبية	٨٢,١%	١٠,٧%	٧,١%	٢,٦٨	٠,٨٢
١٢	تنمية مهارات التدريس لدى أستاذ الجامعة	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤
١٣	المناقشة والحوار	٨٩,٣%	٣,٦%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٠
١٤	التعلم الإبداعي	٧٨,٦%	١٤,٣%	٧,١%	٢,٦٤	٠,٨٣
١٥	تعليم عمليات العلم	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤
١٦	التعليم الإلكتروني	٨٢,١%	١٠,٧%	٧,١%	٢,٦٨	٠,٨٢
	خامساً-القيادة التربوية:					
١	المهارات الإدارية	٧٨,٦%	١٤,٣%	٧,١%	٢,٦٤	٠,٨٣
٢	مهام القيادات التربوية	٦٧,٩%	٢٥%	٧,١%	٢,٥٤	٠,٨٤
٣	إدارة الاجتماعات	٧٥%	١٧,٩%	٧,١%	٢,٦١	٠,٨٣
٤	كتابة محاضر المجالس	٥٧,١%	٣٥,٧%	٧,١%	٢,٤٣	٠,٨٤
٥	أخلاقيات المهنة	٦٧,٩%	٢٥%	٧,١%	٢,٥٤	٠,٨٤
٦	تنظيم الملفات	٥٣,٦%	٣٥,٧%	١٠,٧%	٢,٣٦	٠,٨٧
٧	الطباعة	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤
٨	الإبداع في القيادات التربوية	٧١,٤%	٢١,٤%	٧,١%	٢,٥٧	٠,٨٤

تابع الجدول رقم (٤)

مجالات التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية		كبيرة	متوسطة	صغيرة	متوسط حسابي	انحراف معياري
خامساً-القيادة التربوية:						
١	المهارات الإدارية	%٧٨,٦	%١٤,٣	%٧,١	٢,٦٤	٠,٨٣
٢	مهام القيادات التربوية	%٦٧,٩	%٢٥	%٧,١	٢,٥٤	٠,٨٤
٣	إدارة الاجتماعات	%٧٥	%١٧,٩	%٧,١	٢,٦١	٠,٨٣
٤	كتابة محاضر المجالس	%٥٧,١	%٣٥,٧	%٧,١	٢,٤٣	٠,٨٤
٥	أخلاقيات المهنة	%٦٧,٩	%٢٥	%٧,١	٢,٥٤	٠,٨٤
٦	تنظيم الملفات	%٥٣,٦	%٣٥,٧	%١٠,٧	٢,٣٦	٠,٨٧
٧	الطباعة	%٧١,٤	%٢١,٤	%٧,١	٢,٥٧	٠,٨٤
٨	الإبداع في القيادات التربوية	%٧١,٤	%٢١,٤	%٧,١	٢,٥٧	٠,٨٤
سادساً-خدمة المجتمع:						
١	الإسعافات الأولية	%٧١,٤	%٢١,٤	%٧,١	٢,٥٧	٠,٨٤
٢	التثقيف الصحي	%٧١,٤	%٢١,٤	%٧,١	٢,٥٧	٠,٨٤
٣	التثقيف الغذائي	%٧١,٤	%٢١,٤	%٧,١	٢,٥٧	٠,٨٤
٤	التثقيف البيئي	%٧١,٤	%١٧,٩	%١٠,٧	٢,٥٤	٠,٨٨
٥	التثقيف النفسي	%٧٥	%١٧,٩	%٧,١	٢,٦١	٠,٨٣
٦	التثقيف الاقتصادي	%٦٤,٣	%٢٨,٦	%٧,١	٢,٥	٠,٨٤
سابعاً-التنمية المعرفية والمهارية:						
١	التحرير الغربي	%٣٩,٣	%٣٥,٧	%٢٥	٢,٠٤	٠,٩٩٩
٢	تجويد القرآن	%٤٦,٤	%٣٩,٣	%١٤,٣	٢,٢١	٠,٩٦
٣	القراءة السريعة ومهارات التلخيص	%٥٣,٦	%٣٢,١	%١٤,٣	٢,٢٩	٠,٩٨
٤	قواعد الإملاء	%٥٣,٦	%٢٨,٦	%١٧,٨	٢,٢٥	١,٠٠١
٥	استخدام الحاسب الآلي	%٧١,٤	%١٤,٣	%١٤,٣	٢,٤٦	٠,٩٩٩
ثامنا-اللوائح والنظم:						
١	لوائح البحث العلمي	%٧٨,٦	%٧,١	%١٤,٢	٢,٥٧	٠,٩٢
٢	النشر والتأليف	%٦٠,٧	%٢٥	%١٤,٢	٢,٣٩	٠,٩٢
٣	الترقيات	%٦٤,٣	%١٤,٣	%٢١,٤	٢,٣٦	٠,٩٩
٤	الإنجازات	%٦٤,٣	%١٤,٣	%٢١,٤	٢,٣٦	٠,٩٩
٥	التفرغ العلمي	%٦٤,٣	%١٤,٣	%٢١,٤	٢,٣٦	٠,٩٩

نستنتج من الجدول رقم (٤) أن أفراد العينة وجدوا غالبية مجالات التنمية المهنية على درجة كبيرة من الأهمية فحصلت المناقشة والحوار على أعلى نسبة وهي (٨٩,٣٪)، ثم يليها: الإشراف على الرسائل العلمية وإعداد الحقيبة التدريبية والتعليم بالحاسب الآلي والتعليم الالكتروني (٨٢٪)، أما تطوير المهارات التعليمية، والمعالجات الإحصائية لنتائج البحوث، وإعداد الرسائل العلمية، وأساليب التعلم النشط، والتعلم الإبداعي، والمهارات الإدارية، ولوائح البحث العلمي فحصلت على نسبة (٧٨,٦٪)، كما نلاحظ صغر قيم الانحرافات المعيارية لمعظم متغيرات الدراسة؛ وذلك لأن غالبية عينة الدراسة يرون مناسبة المجالات المذكورة للتنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية بدرجة كبيرة حيث كان أعلى تشتت (١,٠٠١) وهذا يزيد الثقة في نتائج الدراسة، كما كانت قيم المتوسطات الحسابية متقاربة مما يؤكد تقارب آراء عينة الدراسة، واتفاقهم على مجالات التنمية المهنية. والنتائج المتوصل إليها تتفق مع دراسة كل من علي (٢٠٠٥)، وبراجل (٢٠٠٥)، والمهيري وأبو عالي (٢٠٠٥).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: نص هذا السؤال على "ما المعيار المقترح لقياس التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة؟"

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثتان باستخراج المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لجميع بنود المعيار، والجدول رقم (٥) يوضح نتيجة هذا التحليل.

الجدول رقم (٥)

معيار التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة

م	بنود المعيار	م ١*	م٢**	أهمية التطبيق			درجة التطبيق		
				كبيرة	متوسطة	قليلة	كبيرة	متوسطة	قليلة
١	تهيئ الكلية الفرصة لتطوير أعضاء الهيئة التعليمية ذاتيا.	٢,٧٩	١,٦٤	%٨٥,٧	%٧,١	%٧,١	%١٠,٧	%٤٢,٩	%٤٦,٩
٢	توفر الإمكانات المادية والبشرية من وسائل تقنية متطورة لمساعدة عضو الهيئة التعليمية في أداء مهمته	٢,٧١	١,٢٩	%٨٢,١	%٧,١	%١٠,٧	٠	%٢٨,٦	%٧١,٤
٣	تشجع أعضاء الهيئة التعليمية على البحث العلمي	٢,٧١	١,٥٧	%٨٢,١	%٧,١	%١٠,٧	%٧,١	%٤٢,٩	%٥٠
٤	تمكين أعضاء الهيئة التعليمية من حضور المؤتمرات والندوات	٢,٦٤	١,٨٢	%٧٨,٦	%٧,١	%١٤,٣	%٢١,٤	%٣٩,٣	%٣٩,٣
٥	تعريف عضو الهيئة التعليمية بالتجارب العالمية والجديدة في طرق التدريس.	٢,٦٤	١,٣٩	%٧٨,٦	%٧,١	%١٤,٣	٠	%٣٩,٣	%٦٠,٧
٦	تقوم الكلية برامج التدريب دوريا جوانب القوة والضعف.	٢,٦٨	١,٣٦	%٧٨,٦	%١٠,٧	%١٠,٧	٠	%٣٥,٧	%٦٤,٣
٧	تنمية مهارات التعليم الذاتي لعضو الهيئة التعليمية .	٢,٦٤	١,٣٩	%٧٨,٦	%٧,١	%١٤,٣	%٣,٦	%٣٢,١	%٦٤,٣
٨	تستخدم الكلية أدوات مناسبة للتعرف على الاحتياجات التدريبية .	٢,٥٧	١,٦١	%٧٥	%٧,١	%١٧,٩	٠	%٦٠,٧	%٣٩,٣
٩	تنظم الكلية برامج عامة لجميع مستوياتها لتطوير العملية التعليمية	٢,٥٧	١,٧١	%٧٥	%٧,١	%١٧,٩	%١٤,٣	%٤٢,٩	%٤٢,٩
١٠	تحفيز عضو الهيئة التعليمية للمشاركة في خدمة المجتمع.	٢,٦٤	١,٥٧	%٧٥	%١٤,٣	%١٠,٧	%٣,٦	%٥٠	%٤٦,٤
١١	يقوم عضو الهيئة التعليمية دوريا.	٢,٦٤	١,٢٩	%٧٥	%١٤,٣	%١٠,٧	٠	%٢٨,٦	%٧١,٤
١٢	وضع معايير مقننة لتقويم أداء عضو الهيئة التعليمية .	٢,٦٤	١,٤٣	%٧٥	%١٤,٣	%١٠,٧	%١٠,٧	%٢١,٤	%٦٧,٩
١٣	تنمية عضو الهيئة التعليمية بصفة مستدامة.	٢,٥٧	١,٣٢	%٧١,٤	%١٤,٣	%١٤,٣	٠	%٣٢,١	%٦٧,٩
١٤	تخصيص نسبة من عائد التدريب للتنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية	٢,٦٤	١,١٨	%٧١,٤	%٣,٦	%٢٥	٠	%١٧,٩	%٨٢,١
١٥	وجود ضوابط ولوائح للتأكد من حسن إدارة أعضاء الهيئة التعليمية للوقت.	٢,٦١	١,٣٢	%٧١,٤	%١٧,٩	%١٠,٧	%٣,٦	%٢٥	%٧١,٤
١٦	تشتمل برامج التنمية المهنية على كافة الجوانب المتعلقة بالمعرفة والمهارات.	٢,٤٦	١,٣٩	%٦٧,٩	%١٠,٧	%٢١,٤	٠	%٣٩,٣	%٦٠,٧
١٧	ترقية عضو الهيئة التعليمية بمشاركته ببرامج التنمية المهنية	٢,٤٦	١,٤٣	%٦٠,٧	%٢٥	%١٤,٣	%٣,٦	%٣٥,٧	%٦٠,٧

* م١ = متوسط أهمية التطبيق. ** م٢ = متوسط درجة التطبيق

يلاحظ من الجدول السابق أن أفراد العينة اختاروا أهمية تطبيق كافة بنود المعايير المقترحة بدرجة كبيرة، فقد حصل المعيار الخاص بأهمية تهيئة الكلية الفرصة لتطوير أعضاء الهيئة التعليمية ذاتيا على نسبة (٨٥٪)، إلا أنه حصل على نسبة (١٠,٧٪) في درجة التطبيق، وهي درجة متدنية، ويلي ذلك أهمية تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية على البحث العلمي، وحصل على نسبة (٨٢,١٪) وبالمقابل حصل على نسبة (٧,١٪) في درجة التطبيق، وهي نسبة لا تتفق مع درجة أهمية المعيار، وكذلك بالنسبة للمعيار الخاص بتمكين أعضاء الهيئة التعليمية من حضور المؤتمرات والندوات والبحوث حيث بلغ (٧٨,٦٪) بدرجة كبيرة في الأهمية، أما درجة التطبيق فوصلت إلى (٢١,٤٪) وهي لا تتفق مع أهميته، وحصل المعيار الخاص بتنمية مهارات التعليم الذاتي لعضو الهيئة التعليمية على (٧٨,٦٪) في درجة الأهمية، أما التطبيق فبلغ (٣,٦٪) وهذا لا يتوازن مع مستوى أهميته.

أما معيار تعريف عضو الهيئة التعليمية بالتجارب العالمية والجديدة في طرق التدريس فبلغت نسبة أهميته (٧٨,٦٪) بدرجة كبيرة، وحصلت درجة تطبيقه على (٣٩,٣٪) بدرجة متوسطة. وذلك يتفق مع نتائج غالبية الدراسات السابقة مثل كل من: إبراهيم، (٢٠٠٣)، الموسوي (٢٠٠٣)، والجبوري (٢٠٠٥)، وصائغ (٢٠٠٥)، وهكذا من العرض السابق تم الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: نص هذا السؤال على "هل يوجد علاقة بين درجة التطبيق وأهمية التطبيق؟"

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع قامت الباحثتان بتطبيق اختبار كا تربيع على إجابات عينة الدراسة، والجدول رقم (٦) يبين نتائج التحليل.

الجدول رقم (٦)
معيار التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة

م	بنود المعيار	العلاقة بين أهمية ودرجة التطبيق			كا تربيع
		كبيرة	متوسطة	قليلة	
١	تهيئ الكلية الفرصة لتطوير أعضاء الهيئة التعليمية ذاتيا.	٠	%٦٠,٧	%٣٩,٣	٠,٠١
٢	توفر الإمكانيات المادية والبشرية من وسائل تقنية متطورة	%١٤,٣	%٤٢,٩	%٤٢,٩	٠,٠٧
٣	تشجيع أعضاء الهيئة التعليمية على البحث العلمي .	٠	%٣٥,٧	%٦٤,٣	٠,٢٣
٤	تمكين أعضاء الهيئة التعليمية من حضور المؤتمرات والندوات	٠	%٢٨,٦	%٧١,٤	٠,٣٥
٥	تعريف عضو الهيئة التعليمية بالتجارب العالمية والجديدة في طرق التدريس .	%١٠,٧	%٤٢,٩	%٤٦,٤	٠,٢٨
٦	تقوم الكلية برامج التدريب دوريا جوانب القوة والضعف.	%٣,٦	%٢٥	%٧١,٤	٠,٧٥
٧	تنمية مهارات التعليم الذاتي لعضو الهيئة التعليمية .	%٣,٦	%٣٥,٧	%٦٠,٧	٠,٥٦
٨	تستخدم الكلية أدوات مناسبة للتعرف على الاحتياجات التدريبية لمنسوباتها.	٠	%٣٩,٣	%٦٠,٧	٠,٠٧
٩	تنظم الكلية برامج عامة لجميع مستوياتها لتطوير العملية التعليمية	٠	%٣٩,٣	%٦٠,٧	٠,٠٦
١٠	تحفيز عضو الهيئة التعليمية للمشاركة في خدمة المجتمع.	٠	%٢٨,٦	%٧١,٤	٠,٣
١١	يقوم عضو الهيئة التعليمية دوريا.	%٧,١	%٤٢,٩	%٥٠	٠,٥
١٢	وضع معايير مقننة لتقويم أداء عضو الهيئة التعليمية .	%٢١,٤	%٣٩,٣	%٣٩,٣	٠,٠١
١٣	تنمية عضو الهيئة التعليمية بصفة مستدامة.	%٣,٦	%٥٠	%٤٦,٤	٠,٢
١٤	تخصيص نسبة من عائد التدريب للتنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية	%٣,٦	%٣٢,١	%٦٤,٣	٠,٢
١٥	وجود ضوابط ولوائح للتأكد من حسن إدارة أعضاء الهيئة التعليمية للوقت.	%١٠,٧	%٢١,٤	%٦٧,٩	٠,٤
١٦	تشتمل برامج التنمية المهنية على كافة الجوانب المتعلقة بالمعرفة والمهارات.	٠	%٣٢,١	%٦٧,٩	٠,٣
١٧	ترقية عضو الهيئة التعليمية بمشاركته ببرامج التنمية المهنية	٠	%١٧,٩	%٨٢,١	٠,٠٥

نتوصل من الجدول رقم (٦) إلى أن قيمة مربع كاي تبلغ (٦,١٨٤)، قيمة درجات الحرية (٢) كما يشير الجدول أن مستوى الدلالة قد تراوحت ما بين (٠,٠١ – ٠,٧٥) وتعني هذه القيمة أن مستوى الدلالة يقل عن أن ليس هناك علاقة دالة إحصائيا بين درجة تطبيق

البرامج التدريبية وأهمية التطبيق في غالبية بنود المعيار ماعدا البند رقم: ١ و ١٢ و ١٧ حيث بلغ مستوى الدلالة ما بين (٠,٠١– ٠,٠٥) أي هناك علاقة دالة إحصائياً بين درجة تطبيق البرامج التدريبية وأهمية التطبيق. ونتوصل مما سبق أن عدم تطبيق أحد بنود المعيار لا يقلل من أهميته، فقد يكون البند مهماً وفق الأسس العلمية لكن درجة تطبيقه ضعيفة أو غير ممكنة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: نص هذا السؤال على "ما التصور المقترح لوحدة التنمية المهنية في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة؟"

لقد استفادت الباحثتان من نتائج الدراسة الحالية والدراسات والسابقة في وضع التصور المقترح لتنمية عضو الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية، وخاصة دراسة كل من: صائغ (٢٠٠٥) وعلي (٢٠٠٥) وبراجل (٢٠٠٥) والموسوي (٢٠٠٣). فالاتجاهات الحديثة في علم الإدارة والتنظيم تدعو في السنوات الأخيرة إلى الحرص على توفر الجودة في كافة المنظمات وخاصة التربوية، لأن ذلك بلا شك سيؤثر على نوعية المخرجات التربوية، وستؤدي إلى مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة. وكليات البنات التربوية تسعى إلى تحسين أدائها، وتجويد مخرجاتها لتواكب المتغيرات التربوية الحديثة، وتساير معايير الاعتماد الأكاديمي الذي بدأت وزارة التعليم العالي في وضعها.

إن بنود معيار التنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية في ضوء الجودة الشاملة يتطلب توفر أدوات لقياس الاحتياجات التدريبية لمنسوبات الكلية، وكذلك تنظيم برامج تدريبية متنوعة لسد تلك الاحتياجات، وتحفيز المنسوبات للالتحاق بتلك البرامج وتعريف عضو الهيئة التعليمية بالتجارب العالمية والجديدة في طرق التدريس، وتوفير وسائل تقنية متطورة لمساعدته على أداء مهمته، وهذا يتطلب إنشاء وحدة التنمية المهنية والتي تهدف إلى التحسين المستمر للأداء، ومن أسسها الاعتماد على القياس والمعلومات والتعليم والتدريب، وتطبيق معايير موضوعية تمكن من تقييم العمليات المنجزة بشكل موضوعي ووفق أسس علمية. ويمكن تحديد الرؤية والرسالة والوسائل لوحدة التنمية المهنية فيما يلي:

الرؤية: تسعى وحدة التنمية المهنية إلى تحسين أداء الهيئة التعليمية بكلية التربية –الأقسام الأدبية– في مدينة الرياض؛ مما ينعكس بصورة إيجابية على الطالبات في كافة التخصصات الأكاديمية.

الرسالة: تلتزم وحدة التنمية المهنية بتقديم البرامج والمشاريع النوعية؛ لتحسين أداء كافة أعضاء الهيئة التعليمية في الكلية، وتطبيق المعايير والأدوات التقويمية المختلفة بهدف الرفع من كفاءة الأداء، ودراسة المشكلات التعليمية، وإيجاد السبل لتذليلها بما يتاح لها من إمكانات مادية وبشرية متوفرة.

الوسائل: منح وحدة التنمية المهنية الصلاحيات والسلطات التي تمكنها من القيام بأداء

دورها التنموي في كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض.

وحدة التنمية المهنية: وهي مرتبطة بعميدة الكلية، وتختص بالمهام التالية:
١. دراسة الاحتياجات التدريبية للفئات المختلفة في كلية التربية الأقسام الأدبية.
٢. تحديد الإمكانات التدريبية البشرية والمادية.
٣. تصميم خطة تدريبية لكل فصل دراسي قبل نهاية الفصل السابق له بشهرين.
٤. الاتصال والتنسيق مع الكفاءات التدريبية سواء داخل الكليات أو خارجها تبعاً لمتطلبات البرنامج التدريبي.
٥. تحديد سلم لرسوم التدريب.
٦. تحديد قوانين للقبول والانسحاب من البرامج التدريبية.
٧. التحفيز المعنوي والمادي للمشاركات في تقديم الدورات التدريبية.
٨. وضع معايير محددة للقائمات على التدريب.
٩. تصميم وطباعة المنشورات التعريفية بالبرامج التدريبية ودفاتر إيصالات الدفع.
١٠. الإشراف على عملية تنفيذ الدورات التدريبية والتحاق المتدربات وطلبات المدربات.
١١. تذليل الصعوبات والعقبات التي قد تواجه عملية التنفيذ.
١٢. تقويم البرامج التدريبية من وجهة نظر المتدربات.
١٣. تحليل نتائج التقويم وكتابة تقرير عن كل دورة تدريبية على حدة.
١٤. الزيارات الميدانية لمختلف الجهات التربوية لدراسة احتياجاتهن التدريبية.
١٥. تنفيذ كافة الدورات التدريبية، وتوفير خدمات التسجيل ومتطلبات التدريب.
١٦. توفير مغلفات الشهادات والملفات الخاصة بكل متدربة والأدوات الخاصة بالمتدربات.
١٧. إقامة الدورات التدريبية الخاصة، وهي التي تطلبها جهات تربوية لمنسوباتها .
١٨. إقامة دورات تدريبية تربوية متخصصة بالتعاون مع معاهد تدريبية متميزة.
١٩. تحفيز الأقسام لتقديم برنامج تدريبي والتسويق له.
٢٠. الاجتماع الدوري مع بعض المتخصصات في التدريب للتشاور في البرامج التدريبية المقترحة.
٢١. تصميم النماذج الإدارية التي تمكن من تنظيم وتنسيق العملية التدريبية.
٢٢. إعداد تقرير شامل عن البرامج التدريبية نهاية العام الدراسي، يرفع للمسئولة عن إدارة الجودة قبل بدء اختبارات الفصل الدراسي الثاني من كل عام.
٢٣. متابعة ما يستجد في عملية التدريب والبرامج التدريبية.

ميزانية وحدة التنمية المهنية: تأتي إيرادات الميزانية من مصدرين وهما كما يلي: الدعم الذي تقدمه عميدة الكلية، وإيرادات البرامج التدريبية.

المصروفات:

مصاريف التدريب: يتطلب تخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج التدريبي توفير العديد من

المستلزمات، وهي كما يلي:
١) المطبوعات الإعلانية.
٢) ملفات ورقية خاصة بالبرنامج التدريبي.
٣) أقلام دعائية للبرنامج التدريبي.
٤) الشهادات وأغلفة الشهادات.
٥) الضيافة ومستلزماتها.
٦) تصوير مستلزمات التدريب.
٧) تأمين الأجهزة المستخدمة في الدورات التدريبية.
٨) حبر للطابعات سواء الخاصة بطباعة الشهادات أو التصوير.

التوصيات والمقترحات

أمست التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التعليمية في كليات البنات التربوية مطلباً ملحاً، حتى يتم مسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة، والارتقاء بنوعية المخرجات التعليمية في التعليم العالي، وحتى يكون عضو الهيئة التعليمية معتزاً بنفسه وفخوراً بما أنجزه، لذا تقترح الباحثتان الآليات التالية حتى للتمكن من تطبيق التصور المقترح:

١. أن يتم تعديل برامج إعداد المعلم لتتضمن على أسلوب التنمية المهنية الذاتية، والتدريب الالكتروني.
٢. تكليف وحدة التدريب والتطوير بتصميم محتوى برامج الحلقات التدريبية.
٣. تحفيز أعضاء الهيئة التعليمية للالتحاق بالدورات والبرامج المقامة في الكلية.
٤. تنمية قدرات أعضاء الهيئة التعليمية على استخدام التقانة وتدريبهم على كيفية تطبيقها.
٥. تمكين أعضاء الهيئة التعليمية من حضور المؤتمرات والندوات واللقاءات العلمية.
٦. تخصيص نسبة من ميزانية الكلية للتنمية المهنية لعضو الهيئة التعليمية.
٧. تحديث لوائح وأنظمة التنمية المهنية المستدامة لعضو الهيئة التعليمية في الكليات، وربط الترقية والاستمرار بالعمل بالمشاركة في البرامج التدريبية. وضع سياسة مكتوبة تلزم عضو الهيئة التعليمية بالتدريب.
٨. تحديث لوائح الترقيات الخاصة بعضو الهيئة التعليمية حيث يتم تخصيص درجات أكبر على عدد الدورات التدريبية ونوعها ومدتها.
٩. التوعية بأهمية التدريب وإنعاكسه الايجابي على الأداء ومحاربة من يقول أن عضو الهيئة التعليمية ليس بحاجة إلى التدريب.

المراجع

إبراهيم، محمد (٢٠٠٣). **منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة**. الأردن: دار الفكر.

براجل، علي (٢٠٠٥). **المواقف المعوقة في رفع مستوى الجودة في التعليم العالي "الجزائر نموذجا"**. بحث منشور في المجلد الثاني للمؤتمر التربوية الخامس: جودة التعليم الجامعي، مملكة البحرين، جامعة البحرين، ١١–١٣ابريل.

البرعي، محمد (١٩٩٣). **معجم المصطلحات الإدارية**. الرياض: مكتبة العبيكان.

بسيوني، إسماعيل (١٩٩٧). **طرق البحث في الإدارة مدخل بناء المهارات البحثية**. الرياض: جامعة الملك سعود.

تاسمان، جوزيف (١٩٩٥). **آفاق جديدة في التربية**. بيروت: دار الآفاق.

تريس، وليم (١٩٩٠). **تصميم نظم التدريب والتطوير**، (ترجمة سعد الجبالي). الرياض: معهد الإدارة العامة.

الجبوري، حامد (٢٠٠٥). **نظم التعليم والتدريب في الجامعات رؤية إستراتيجية ومستقبلية**. بحث منشور في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم – التعليم العالي: رؤية مستقبلية. مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، بيروت في الفترة ٢٤–٢٧شعبان ١٤٢٦هـ الموافق ٢٨ سبتمبر– ١اكتوبر ٢٠٠٥م.

الحكمي، ابراهيم (٢٠٠٤). الكفاءة المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه، مكتب التربية العربي لدول الخليج. **مجلة رسالة الخليج العربي**، الرياض، **٢٥** (٤)، ١٣–٥٧.

زرعه، سوسن بن محمد بن عبد العزيز (٢٠٠٢). **تطوير أداء المهام الإدارية للهيئة التعليمية والإدارية بكليات البنات باستخدام مجالات الحاسب الآلي: نموذج مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة ، وكالة كليات البنات كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض.

زغلول، النجار (١٤٠٩هـ). **التخلف العلمي والتقني في العالم الإسلامي المعاصر**. الدوحة، قطر: سلسة كتاب الأمة.

السميح، عبد المحسن (٢٠٠٥). تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات الدول الغربية والعربية. **مجلة التربية**، ٨(١٥) ٢٦٥–٣١٣.

الشربيني، غادة (٢٠٠٤). **تقويم أداء العلم الجامعي في ضوء مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية**. بحث مقدم لندوة "تنمية أعضاء الهيئة التعليمية في مؤسسات التعليم العالي، التحديات والتطوير، جامعة الملك سعود، الرياض، في الفترة من ٧-٨/١٢/ ٢٠٠٤م.

صائغ، عبد الرحمن (٢٠٠٥). **النموذج العشري لتطوير مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية**. بحث منشور في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم -التعليم العالي:رؤى مستقبلية، مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، بيروت في الفترة ٢٤-٢٧شعبان ١٤٢٦هـ الموافق ٢٨سبتمبر-١اكتوبر ٢٠٠٥م.

الطريري، عبد الرحمن (١٩٩٧). **القياس النفسي والتربوي نظرياته وأسسه وتطبيقاته**. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد الغفور، فوزية يوسف (٢٠٠٢). المشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس وتؤثر على مستوى أدائه الوظيفي بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت. **رسالة الخليج العربي، ٢٣**(٨٥) ١١٩-١٣٢.

عبيدات، ذوقان (١٩٩٨). **البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، (ط٦). عمان، الأردن: دار الفكر.

علي، علي (٢٠٠٥م). **تنمية وتطوير كفايات وفعالية أعضاء الهيئة التعليمية بمؤسسات التعليم العالي في إطار محور :مؤسسات التعليم العالي والتحديات المعاصرة**. بحث منشور في الملتقى العربي الثانية للتربية والتعليم -التعليم العالي: رؤى مستقبلية -مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، بيروت في الفترة ٢٤-٢٧شعبان ١٤٢٦هـالموافق٢٨سبتمبر-١اكتوبر٢٠٠٥م.

عودة، أحمد وفتحي، ملكاوي (١٩٩٢). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**. الزرقاء: مكتبة المنار للنشر والتوزيع.

العيسى، إيمان (٢٠٠٢). **نموذج مقترح للتطوير الإداري بكليات التربية للبنات باستخدام أسلوب إدارة الجودة الشاملة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، وكالة كليات البنات كلية التربية الأقسام الأدبية بالرياض.

كنعان، أحمد علي (٢٠٠٥). **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية بين الواقع والمأمول، دراسة ميدانية في كلية التربية في جامعة دمشق، برنامج إعداد المعلم أنموذجا**. بحث مقدم للمؤتمر التربوي الخامس "جودة التعليم الجامعية:، مملكة البحرين، ١١-١٣ ابريل.

الكيومي، عبدالله (٢٠٠٣). تقدير درجة إمكانية تطبيق بعض مفاهيم إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية في سلطنة عمان. **مجلة الإداري، ٢٥**(٩٥)، ١٦٩-٢٢٤.

المهيري، سعيد، وأبو عالي، سعيد (٢٠٠٥). **التنمية المهنية المستدامة لأعضاء الهيئة التعليمية**. بحث منشور في الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم -التعليم العالي: رؤية مستقبلية، مؤسسة الفكر العربي ومكتب التربية العربي لدول الخليج، بيروت في الفترة ٢٤-٢٧ شعبان ١٤٢٦هـ الموافق سبتمبر- ١اكتوبر ٢٠٠٥م.

الموسوي، نعمان محمد (٢٠٠٣). تطوير أداة لقياس إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، **١٧**(٦٧) ١١٩-١٨٤.

وزارة التعليم العالي (١٤٢٤هـ). **إحصائية الهيئة التعليمية حسب الجهة والكلية والمرتبة العلمية**. الرياض: وزارة التعليم العالي.

Araby, S. (2005) **Adoption of total quality management (TQM) in higher education institutions.** Paper presented at the 5th conference of the College of Education: Quality of Higher Education, Kingdom of Bahrain, 11th -13th April, 2005.

Borg, W. (1983). **Educational research**. London: Longman.

Wadsworth, H. (2002). **Modern methods for quality control and improvement.** London: John Wiley & Sons Inc.

Willmer, P. (2003). **Student feedback and evaluation of teaching policy/ procedural document.** Final version of Teaching Learning and Assessment Committee, University of St. Andrews, United Kingdom.

141
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح في النمو الاجتماعي على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث شعب تضم (٦٩) طفلاً وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى حيث تلقت التدريب الكلي، والمجموعة التجريبية الثانية حيث تلقت التدريب الجزئي، والمجموعة الضابطة والتي تلقت التعليم والتدريب في الظروف الطبيعية المعتادة. قام الباحث ببناء برنامج تدريبي في النمو الاجتماعي، وطور مقياساً للمبادأة بعد إجراءات الصدق والثبات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادأة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على البرنامج التدريبي كاملاً، مقارنة بالمجموعة التجريبية التي حصلت على التدريب الجزئي في مهارة المبادأة فقط، ومقارنة مع درجات الأطفال في المجموعة الضابطة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة المبادأة، تعزى إلى جنس الطفل أو إلى التفاعل بين الجنس والمجموعة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١٠/٢٨ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٣/٢٨

The Effectiveness of a Suggested Training Program in Social Skills on the Development of Initiation Skill for Pre- School Children

Dr. Abedallteef A. Al-Momani
Arbid University College
Al-Balgaa Applied University

Abstract

The present study aimed at examining the effectiveness of a suggested training program in social development on Initiation skill for pre- school children. The sample of the study consisted of (69) children have been divided randomly into three groups. The first experimental group received a complete training program, the second group received a partial training program. The control group received no training at all. The researcher has also developed a training program that consisted of eight social skills and developed a scale for Initiation. The findings of the study showed that there were significant differences in Initiation.

The experimental group, which received a complete training, was the best group in mastering the Initiation skill in comparison with the other experimental group that received a partial training and the control group. The findings of the study also showed that there were no significant differences in Initiation according to gender or the interaction between gender and treatment.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية على تنمية مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. عبد اللطيف عبد الكريم مومني
كلية اربد الجامعية
جامعة البلقاء التطبيقية- الأردن

مقدمة

إن أحد العناصر التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية أنه كائن اجتماعي في مجتمع منظم، تتحدد فيه العديد من المعايير والنظم الاجتماعية التي تحكم حياة الأفراد، كما أن الإنسان لا يستطيع التكيف وممارسة دوره في الحياة، وإشباع حاجاته الفردية، بمعزل عن الآخرين من حوله. والإنسان كائن اجتماعي يعيش ويقضي معظم وقته في جماعة يؤثر ويتأثر بها، ويتحدد سلوكه الاجتماعي نتيجة التفاعل بينه وبين البيئة التي يعيش فيها، وبصفة خاصة البيئة الاجتماعية.

ومنذ لحظات الطفولة الأولى يتأثر الفرد بالبيئة الاجتماعية من حوله، ومن خلال التفاعل بين الطفل والبيئة الاجتماعية يتحول الطفل من كائن يعتمد على أمه في وجوده إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع العديد من الأفراد، ويبدو آثار هذا التفاعل في سلوكه، واستجابته ونموه، وتطور شخصيته. بحيث تشمل علاقاته الاجتماعية أفراداً قليلين. ولكن عندما يكبر الطفل ويلتحق بإحدى دور رياض الأطفال تبدأ علاقاته الاجتماعية في الاتساع والتنوع، ويشمل تواصله أفراداً آخرين؛ غرباء، أو رفاقاً؛ مما يسهم في تطور نضجه الاجتماعي (أحمد،١٩٩٩).

تعد الفترة الزمنية التي يلتحق فيها الطفل بالروضة من أشد الفترات تأثيراً في تشكيل شخصيته، وتحديد معالم سلوكه الاجتماعي. لذلك كان للروضة أثر كبير في تحقيق النمو الاجتماعي، كما أكدت بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت المناهج في الولايات المتحدة بأن أطفال الروضة بحاجة لأن يحققوا نمواً اجتماعياً سليماً، وأن يشعروا بالرضى عن أنفسهم أكثر مما هم بحاجة إلى التعليم الأكاديمي (بهادر، ١٩٨٧).

أشار ميلو (Mellou, 1994) إلى أن التجربة مع الأقران تغني المهارات السلوكية للطفل، وتؤثر في التفاعل مع أهله وغيرهم من الراشدين. وهي مسألة أساسية من أجل نموه الطبيعي كما أكد أن التفاعل الاجتماعي للطفل يتأثر برفيق اللعب وبدرجة معرفة الأقران بعضهم بعضا، فالتفاعل مع قرين مألوف يكون أكثر تطوراً وتكراراً من التفاعل مع قرين جديد أو غير مألوف.

وهذا ما أكده سبيجل (Spiegel, 1984)، حيث أشار إلى أن تقارب الخصائص الشخصية بين الأطفال في المؤسسات التعليمية، والقرب المكاني بينهم، يزيد من فرصة التفاعل الاجتماعي بينهم. حيث أشارت نتائج دراسته إلى أن اقتراب الأطفال ولا سيما النشطين، بعضهم من بعض أدى إلى ظهور استجابات اجتماعية مرغوب فيها، وازدياد التفاعل الاجتماعي الإيجابي فيما بينهم.

وتقابل مرحلة ما قبل المدرسة (الروضة)، المرحلة الثالثة لدى أريكسون وهي "الإحساس بالمبادأة مقابل الإحساس بالذنب". ويتميز الطفل في هذه المرحلة بقدرة كبيرة على التحكم بجسمه وعضلاته والتحرك في البيئه، وكذلك يتميز بنمو قدرته على التخيل واستخدامه في اللعب والتفاعل مع الآخرين. ولذا لابد من السماح للطفل من ممارسة حريته، وأن يختار لنفسه السلوكيات التي يرغب فيها؛ لأن ذلك يحقق له فرصة ممارسة قدرته على المبادأة، أما إذا أخفق الطفل في اختيار نشاطاته بحرية، فإن ذلك يقود إلى الإحساس بالإثم والشعور بالذنب (Erikson, 1977).

ولا بد للطفل في هذه المرحلة من الانطلاق في بيئته، دون الاعتماد على الوالدين أو غيرهما، فإذا حدث ذلك يمكن القول أن الطفل قد طور شعوراً بالمبادأة، أما إذا استمر الطفل في الاعتماد الشديد على والديه فإنه يطور شعوراً بالذنب. لأنه يشعر أنه ما زال عاجزاً عن تلبية توقعات المجتمع في التفاعل مع بيئته مستقلاً عن والديه (حسان، ١٩٨٩).

ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة الى تأكيدات من الراشدين بأن مبادراتهم ومساهماتهم مقبولة، مهما بلغت درجة بساطتها، ويتوق الأطفال في هذه المرحلة إلى تحمل المسؤولية (Woolfolk, 1987).

ويبدأ الطفل في مرحلة الإحساس بالمبادأة بتطوير الضمير، أي بتطوير الإحساس بالصح والخطأ، ويتجلى هذا الدور من خلال ما يقوم به الوالدان والمعلمون في تطور هذا الإحساس، فالتأكيد المتطرف على "الصواب" و"الخطأ" باستخدام أساليب عقابية شديدة، قد يولد عند الطفل الإحساس بالذنب، بحيث ينسب لذاته سمة "السوء"، والتي يمكن أن تعيق وبشكل مؤذ دوافعه الصحية لاختبار نفسه في عالم اجتماعي مترامي الأطراف. إن مرحلة المبادأة هي مرحلة انهماك الطفل في عملية معقدة، يبحث فيها عن ذاته وعما في قدرته أن يعمله، وما لم يمتلك قدراً معيناً من الحرية يسهل عليه القيام بهذه العملية فسيفشل في القيام بها. إن هذه المرحلة هي مرحلة التعبير الفعلي عن الإحساس بالاستقلال الذاتي من خلال سلوك، يدعوه أريكسون سلوك المبادأة (نشواتي، ١٩٩٦).

إذا كان الأطفال في هذه المرحلة يعاقبون على سلوكهم دون تفهم وتسامح، فسيتطور لديهم الشعور بالذنب، بينما إذا كان الآباء متفهمين ويشجعون أطفالهم على القيام بنشاطات اجتماعية مقبولة، فسيكون الناتج المرغوب هو تطور اكتساب سلوك المبادأة. (Wortley & Ellens, 1982).

وقد أظهرت الدراسات التي قام بها كل من ساكس (Saks) وبرينان (Brennan)،

وبليش وكليربورن (Bleach & Chlairborn) (المشار إليهم في اركوف، 1971, Arkoff) أن علاقات الوالدين مع أبنائهم وأنماط التنشئة الأسرية الوالدية التي تتصف بعدم التسامح، والقسوة في التعامل، وعدم السماح للأبناء بإبداء الرأي، وجعل الأبناء دائماً يشعرون بعدم القبول، وعدم التشجيع على الاستقلالية، يؤدي ذلك إلى قتل روح المبادأة لديهم، في حين أن أنماط التنشئة التي تتسم بالتسامح والتقبل وتشجيع الاستقلالية وإبداء الرأي بكل حرية تخلق لدى الأبناء أنماطاً سلوكية تتسم بإظهار حسن المبادأة.

وكما للوالدين دور حاسم في تطوير سلوك المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، فإن للمعلمين نفس الدور، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Ito, 1997) التي هدفت إلى الكشف عن أثر مساهمة المعلمين من خلال ممارساتهم الصفية على تنمية سلوك المبادأة لدى مجموعة من أطفال ما قبل المدرسة عددهم (١٢) طفلاً، ومتوسط أعمارهم خمس سنوات. وذلك من خلال تشجيع وتحفيز الأطفال على ممارسة السلوكات الاجتماعية المرغوبة بدافع ذاتي، وتعزيز النماذج السلوكية لبعض الأطفال المبتدئين. كشفت نتائج الدراسة أن أطفال عينة الدراسة قد مارسوا سلوك المبادأة بشكل واضح، وعزى الباحث ذلك إلى تشجيع المعلمين للأطفال في فترات التدريب على ممارسة تلك المهارة.

وتقوم البرامج التدريبية التربوية بدور في تنمية المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة. وهذا اتضح من دراسة كاسترو (Castro, 1999)، التي هدفت إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي في تطوير مجموعة من المهارات الحركية والاجتماعية من بينها مهارة المبادأة. وقد شارك في تنفيذ البرنامج (١٧) معلماً ومعلمة في مؤسسات رياض الأطفال. واختبر هذا البرنامج من خلال تطبيقه على عينة مؤلفة من (١٧٠) طفلاً في رياض الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال أظهروا تطوراً واضحاً في الجوانب والمهارات الآتية: المبادأة، العلاقات الاجتماعية والكفاءة البدنية.

وتوصل بيتز (Butz, 2000) إلى أن للعب دوراً واضحاً في تسهيل النمو الاجتماعي بشكل عام، ونمو المبادأة عند الأطفال بشكل خاص. حيث أجرى دراسته على مجموعة من الأطفال بلغ عددهم (١٦) طفلاً، تراوحت أعمارهم من (٤–٥) سنوات من أطفال ما قبل المدرسة، حيث قسم الأطفال إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتضم (٨) أطفال، والمجموعة الضابطة، وتضم (٨) أطفال. أتاح الباحث للأطفال في المجموعة التجريبية فرصة التقاء بعضهم ببعض، وممارسة اللعب الجماعي لمدة (١٦) جلسة بينما لم تتلق المجموعة الضابطة أي تدريب. وأبرز ما توصلت إليه الدراسة أن الأطفال في المجموعة التجريبية أظهروا مهارات اجتماعية ظهرت من خلالها المبادأة بشكل ملاحظ مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة كاثرين (Catherine, 2000) إلى بيان أثر حرية الحركة على تنمية المبادأة لدى مجموعة من الأطفال في دور الرعاية الاجتماعية. حيث استند الباحث إلى تقدير وملاحظة الباحثات الاجتماعيات في دور الرعاية لسلوك المبادأة لدى الأطفال، وأبرز ما

توصلت إليه الدراسة أن المبادأة ترتبط بعلاقة إيجابية مع فترة الوقت المعطى للأطفال لممارسة الحرية في الحركة.

كما أجرى حياة (Hyatt, 2001) دراسة هدفت إلى مقارنة فاعلية طريقتين في التدريب على المهارات الاجتماعية: الطريقة الأولى تقوم على تشجيع المبادأة لدى الأطفال، عن طريق تدريبهم من خلال نشاط يستمر خمس دقائق يومياً، في حين تقوم الطريقة الثانية على أسلوبٍ يستند إلى التعزيز الإيجابي لسلوك المبادأة عند الأطفال. وشملت عينة الدراسة (٢٤) طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة تتراوح أعمارهم ما بين (٤–٥) سنوات، حيث تم توزيع عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات بشكل عشوائي: ثمانية أطفال، (٤ ذكور و ٤ إناث) في المجموعة الأولى حيث تم تنمية المبادأة عن طريق التدريب، وثمانية أطفال (٤ ذكور و ٤إناث) في المجموعة الثانية، حيث تم تنمية المبادأة عن طريق التعزيز الإيجابي، وثمانية أطفال في المجموعة الضابطة. وبعد تحليل البيانات الكمية والنوعية عن طريق ملاحظة أنشطة وممارسات الأطفال السلوكية من قبل المعلمين، أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال في المجموعتين الأولى والثانية قد أظهروا مجموعة من السلوكيات الاجتماعية المرغوبة التي تشير إلى المبادأة الإيجابية مقارنة مع أطفال المجموعة الضابطة.

أما دراسة ايبس (Ibis, 2001) فقد هدفت إلى وضع برنامج تعليمي تربوي للأطفال المشردين (بدون مأوى) بالاستناد إلى نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي. وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طفلاً ممن هم في عمر الخمس سنوات، حيث تضمن البرنامج جميع التسهيلات التي تستهدف تنمية المبادأة لدى الأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة قدرة البرنامج على تنمية مهارة المبادأة، وذلك من خلال ممارسة الأطفال لمهارات اللعب التمثيلي، والمشاركة الاجتماعية الهادفة، والتواصل اللفظي، والاستقلالية، والثقة بالنفس.

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت المبادأة عند أطفال ما قبل المدرسة. أن هناك مجموعة من الدراسات التي هدفت إلى تصميم برامج تدريبية من أجل تنمية المبادأة لدى هؤلاء الأطفال، ومن عرض الدراسات السابقة في هذا المجال يتضح الأثر الإيجابي لتلك البرامج التدريبية في تنمية المبادأة (Castro, 1999; Ibis, 2001; Ito, 1997; Hyatt, 2001). كما يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة في هذا المجال أن اللعب وحرية الحركة تعزز المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة (Butz, 2000; Catherine, 2000).

يتضح من العرض للدراسات السابقة، أنه من الضروري التدريب على المهارات الاجتماعية لما له من دور أساسي في إكساب الطفل مهارة المبادأة. وتفتقر البرامج التربوية في رياض الأطفال إلى تلك البرامج التدريبية المتعلقة بتنمية المهارات الاجتماعية بشكل عام ومهارة المبادأة بشكل خاص، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال خبرته العملية في رياض الأطفال، ومن خلال اطلاعه على دليل تدريس رياض الأطفال المعمول به في المملكة الأردنية الهاشمية، حيث يوضح دليل تدريس رياض الأطفال طرق واستراتيجيات تدريس

وتنمية المهارات المعرفية والحركية فقط، بينما لا يوضح ذلك الدليل استراتيجيات تدريس وتنمية المهارات الاجتماعية.

مشكلة الدراسة

إن العملية التربوية يجب أن لا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المعارف والمهارات التي تخاطب عقولهم فقط، بل لا بد من تزويد المتعلمين بالمهارات التي تضمن لهم نمواً اجتماعياً وجسمياً سليماً.

وقد لاحظ الباحث ومن خلال خبرته العملية في رياض الأطفال في الأردن أن المناهج المعدة تركز على الأهداف المعرفية وفق نظام محدد سلفاً، يتسم بالضبط الدقيق للأطفال، وإعطاء التعليمات، وتحديد السلوكيات التي يجب على الأطفال ممارستها مع التأكيد المبالغ فيه على الصواب والخطأ باستخدام أساليب عقابية، مما يعمل على قتل روح المبادأة والإحساس الذاتي بالصواب والخطأ، والمسؤولية الاجتماعية تجاه الحوادث والأشياء، فتصبح استجابته تلبية لرغبات وأوامر خارجية، وليس نتيجة إحساسه الداخلي النابع من ذاته.

وينبع إحساس الباحث بمشكلة الدراسة من ضرورة توفير مقومات المبادأة للأطفال، والتي يجب أن تتم بشكل مقصود ومنظم، ومن خلال برامج تربوية معدة إعداداً جيداً أساسها القدوة الجيدة، والملاحظة المباشرة، والتفاعل الاجتماعي البناء. إذ يرى الباحث أن أية مبادئ وقواعد تعلم نظرياً للأطفال تكون عديمة الجدوى، إذا كانت ملاحظاتهم المباشرة للنماذج الاجتماعية تشير إلى خلاف هذه التعاليم، فالأطفال يلاحظون النماذج الاجتماعية السلوكية التي توفرها لهم البيئة المحيطة، ويعجبون بها، ثم يقومون بتقليدها والاحتفاظ بها في الذاكرة، لتصبح جزءاً من بنائهم المعرفي، وجزءاً من اتجاهاتهم وممارساتهم. وبناءً على ذلك تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح للمهارات الاجتماعية يساعد على تحسين مهارة المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة.

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم برنامج تدريبي مقترح في ثمان مهارات اجتماعية هي (التكيف الاجتماعي، والمبادأة، والاستقلالية، والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، والاتصال، والسلامة والأمن الشخصي) وذلك لتحسين امتلاك أطفال ما قبل المدرسة (الروضة) سلوك المبادأة.

أسئلة الدراسة

ستحاول الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على مقياس

المبادأة وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

٢- هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على بعد المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية، وذلك وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية للطفل، وذلك بعد ما لاحظ الباحث أهمية هذا الموضوع من جهة، وندرة الدراسات العربية التي تناولت هذا الموضوع من جهة أخرى- في حدود علم الباحث-. وأهم مايميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات العربية التي تناولت الجانب الاجتماعي من شخصية الطفل شموليتها، حيث صمم البرنامج ليتناول ثماني مهارات اجتماعية عامة.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كذلك في أنها تضع بين يدي القائمين على برامج رياض الأطفال برنامجاً تدريبياً عملياً يساعد في تدريب أطفال الرياض على المهارات الاجتماعية التي تشير أو تعبر عن النمو الاجتماعي، حيث تفتقر رياض الأطفال إلى البرامج التدريبية التي تنمي شخصية الطفل بشكل عام، وتنمي الجانب الاجتماعي بشكل خاص، حتى تتمكن المعلمات في رياض الأطفال من توظيف البرنامج التدريبي، والإفادة منه في تدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية، في الصفين التمهيدي والبستان، من أجل تحقيق مبادأة إيجابية.

التعريفات الإجرائية

البرنامج التدريبي في المهارات الاجتماعية: مجموعة من الأنشطة والتدريبات المصممة بطريقة منظمة ومشوقة للطفل، والتي قام الباحث بتنظيمها وعرضها على الأطفال خلال فترة التدريب في البرنامج التدريبي.

المبادأة: مستوى السلوك الذي يصدر عن طفل الروضة، والذي يشير إلى قيام الطفل بالأنشطة بدافع ذاتي. وذلك من خلال تقدير المعلمات لدرجة المبادأة على المقياس المعد لهذه الغاية، والذي قام الباحث بتطويره واشتمل على بعدين هما: المبادأة الشخصية الاجتماعية، المبادأة الشخصية الأكاديمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

تعد الدراسة الحالية من الدراسات شبه التجريبية التي تهدف لتعرف أثر برنامج تدريبي مقترح في المهارات الاجتماعية في تنمية المبادأة لدى أطفال ما قبل المدرسة، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي القبلي والبعدي لثلاث مجموعات.

عينة الدراسة

لاختيار عينة الدراسة حدد الباحث رياض الأطفال التي تحتوي على ثلاث شعب فأكثر للصف التمهيدي الثاني في محافظة عجلون في الأردن، وانطبق هذا الشرط على مدرستين فقط؛ فاختيرت مدرسة صلاح الدين الأساسية في مدينة كفرنجة، نظراً لتوفر التسهيلات في تلك المدرسة، والتي تحتوي على ست شعب صفية تم استثناء إحداها لعدم التوازن في نسبة الذكور إلى الإناث فيها، كما تم تطبيق المقياس على شعبتين لاستخراج دلالات صدق وثبات للمقياس ثم تم توزيع الشعب الثلاث المتبقية بطريقة عشوائية على مجموعات الدراسة الثلاث، التجريبية الأولى (تطبيق البرنامج التدريبي كاملاً: التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي الثمانية)، التجريبية الثانية (تطبيق البرنامج التدريبي الجزئي: التدريب على مهارة المبادأة)، والمجموعة الضابطة وذلك من خلال أسلوب القرعة والجدول رقم (١) يوضح توزيع العينة في ضوء المجموعة والجنس.

الجدول رقم (١)
توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس والمجموعة

الجنس / المجموعة	ذكور	إناث	المجموع
المجموعة التجريبية الأولى	١٣	١١	٢٤
المجموعة التجريبية الثانية	١٤	١٠	٢٤
المجموعة الضابطة	١٠	١١	٢١
المجموع	٣٧	٣٢	٦٩

أداة الدراسة

مقياس المبادأة: من أجل تحقيق غرض الدراسة، قام الباحث بتطوير أداة لقياس سلوك المبادأة لدى عينة الدراسة. وبعد أن تعذر الوصول إلى أداة لقياس تلك السمة، قام الباحث بالإجراءات التالية ليتمكن من بناء الأداة.

١. قام الباحث بتوجيه سؤال مفتوح لمجموعة من المختصين ممن يدرسون مساقات تربية الطفل في جامعة البلقاء التطبيقية وعددهم (٩) مختصين، ولمجموعة من طالبات السنة الثالثة في تخصص تربية الطفل في كلية عجلون الجامعية وعددهن (٩٠) طالبة، والسؤال هو: "ما هي أبرز السلوكات التي يمارسها طفل ما قبل المدرسة، وتشير إلى المبادأة بحيث تتمكن المعلمة من ملاحظاتها داخل غرفة الصف؟."

٢. أجاب المختصون والطالبات على سؤال الباحث، وبعدها قام الباحث بتفريغ الإجابات عن السؤال المفتوح، حيث حدد المختصون (١٣) سلوكاً تشير إلى المبادأة ويمكن للمعلمة في الصف من ملاحظتها، أما الطالبات فقد حددن (٣٩) سلوكاً تشير إلى المبادأة، ويمكن كذلك للمعلمة في الصف من ملاحظتها.

٣. تم اعتماد السلوكات الأكثر تكراراً، واستبعاد السلوكات الأقل تكراراً والتي حددها المختصون والطالبات.
٤. تم اعتماد معيار ورود الفقرة عند خمسة من المختصين، وتكرار الفقرة عند عشر طالبات، لاعتماد الفقرة في المقياس.
٥. أخذ بالافتراض بأن العبارة تنطبق بدرجات متفاوتة من التدريج من (١–٥) درجات؛ بحيث تعبر الدرجة (١) عن أدنى مستوى من المبادأة والدرجة (٥) عن أعلى مستوى من المبادأة.
٦. توصل الباحث إلى بناء الأداة بصورتها الأولية لتتكون من (٢٣) فقرة موجبة.
٧. من خلال اطلاع الباحث على الأدب السابق المتعلق بخصائص الأطفال الذين يتصفون بالمبادأة، والدراسات السابقة تم تحديد بعدين للمبادأة، ووزعت فقرات المقياس على البعدين كالتالي: البعد الأول مبادأة شخصية اجتماعية خصص لها (١٢) فقرة، والبعد الثاني مبادأة شخصية أكاديمية خصص لها (١١) فقرة.

صدق المقياس

أولاً: صدق المحكمين (المحتوى): بعد إعداد الصورة المبدئية للمقياس تم عرضه على (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية في جامعة اليرموك من ذوي الاختصاص، لإبداء وجهة نظرهم فيما يلي: مدى ارتباط كل فقرة بالبعد المحدد لها. مدى وضوح الصياغة واللغة. إضافة أي فقرة ضرورية. حذف أي فقرة غير ضرورية.

لقد اعتمد الباحث إجماع (٨٠٪) من المحكمين لقبول أية فقرة، وبذلك تم حذف وإضافة وتعديل الفقرات التي أجمع اكثر من (٢٠٪) من المحكمين على عدم صلاحيتها.

ومن أبرز التعديلات التي أجريت على فقرات البعد الأول إضافة فقرة جديدة وهي، يقوم الطفل بأنشطة وواجبات إضافية، وتعديل صياغة الفقرة الثانية والرابعة والسادسة. ومن أبرز التعديلات التي أجريت على فقرات البعد الثاني التعديل اللغوي الذي أجري على الفقرة الرابعة والخامسة والثامنة. وبذلك أصبح المقياس بصورته المعدلة يتكون من (٢٣) فقرة: (١٢) فقرة في البعد الأول و (١١) فقرة في البعد الثاني وجميعها فقرات موجبة.

ثانياً: صدق البناء: تم تطبيق الأداة على عينة أولية تجريبية مؤلفة من (٤٨) طفلاً من غير عينة الدراسة الأصلية، من أطفال الروضة نفسها التي اختار الباحث منها عينة الدراسة واستخدمت الإجراءات التالية لتحقيق صدق البناء:

أ. تم حساب معامل الارتباط بين درجات الأطفال على البعد الأول لمقياس المبادأة (المبادأة الشخصية الاجتماعية) وبين درجاتهم على البعد الثاني لمقياس المبادأة (المبادأة الشخصية الأكاديمية) فكان يساوي (٠,٩٤).

ب. تم حساب معامل ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للبعد، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (٠,٧٧–٠,٩٣) ولوحظ أن جميع هذه القيم

ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥).

ج. تم حساب معاملات ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وكان المدى لقيم معاملات الارتباط (بيرسون) يتراوح ما بين (٠,٧٢-٠,٩٢) ومن الملاحظ أن جميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥).

د. تم حساب معاملات ارتباط درجات البعد مع الدرجة الكلية للمقياس، حيث كانت قيمة معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات البعد الأول (المبادأة الشخصية الاجتماعية) مع الدرجة الكلية للمقياس تساوي (٠,٩٧). وبلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات البعد الثاني (المبادأة الشخصية الأكاديمية) مع الدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٦)، وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥).

ثبات المقياس

أولاً: الثبات بطريقة إعادة التطبيق: تم استخراج دلالات ثبات استقرار الأداة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (جدول رقم٢) وذلك بإعادة تطبيق الأداة على العينة السابقة (٤٨) طفلاً وبفاصل زمني مقداره أسبوعان، وقد تم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩١) للمقياس الكلي. أما بالنسبة للبعد الأول فقد كانت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٨٨)، كما بلغت قيمة معامل الارتباط بين التطبيقين (٠,٩٣) بين التطبيقين للبعد الثاني، وكانت جميع هذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥).

ثانياً: الثبات بطريقة التجانس الداخلي: تم حساب معامل ثبات التجانس الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا كما في الجدول رقم (٢)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط المحسوب بطريقة كرونباخ ألفا (٠,٩٨) للمقياس الكلي، أما قيمة معامل كرونباخ ألفا للبعد الأول فكانت (٠,٩٥) وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا للبعد الثاني (٠,٩٧).

الجدول رقم (٢)
معاملات الثبات حسب البعد والدرجة الكلية لمقياس المبادأة محسوبة بطريقة الإعادة ومعامل كرونباخ ألفا

طريقة الحساب / الأبعاد	معامل ارتباط بيرسون بالإعادة	معامل كرونباخ ألفا
البعد الأول	٠,٨٨	٠,٩٥
البعد الثاني	٠,٩٣	٠,٩٧
الدرجة الكلية	٠,٩١	٠,٩٨

تصحيح المقياس

لتصحيح مقياس الدراسة قام الباحث بإعطاء الدرجات التالية لفئات التقدير كما يلي:
الدرجة (١) للمستوى الأول (أبداً) أي أن العبارة لا تنطبق على الطفل نهائياً.
الدرجة (٢) للمستوى الثاني (نادراً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل محدود.
الدرجة (٣) للمستوى الثالث (أحياناً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل ملحوظ.
الدرجة (٤) للمستوى الرابع (غالباً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل ملحوظ وكبير.
الدرجة (٥) للمستوى الخامس (دائماً) أي أن العبارة تنطبق على الطفل بشكل مستمر.

علماً بأن جميع فقرات المقياس إيجابية، وبناءً عليه تكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على هذا المقياس تساوي (١١٥) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها الطفل على هذا المقياس تساوي (٢٣) درجة.

البرنامج التدريبي

يمثل البرنامج التدريبي مجموعة من المهام الاجتماعية التي درب الباحث والمعلمات الأطفال عليها، وفق خطة منظمة ومعدة مسبقاً، ويهدف الباحث من استخدام البرنامج إلى إثارة المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة (الروضة)، ويقدم البرنامج إلى الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين (أربع سنوات ونصف ولغاية ست سنوات)، والملتحقين برياض الأطفال للسنة الثانية (التمهيدي)، وذلك بهدف تحسين امتلاكهم مهارة المبادأة.

استند الباحث إلى نظرية التعلم الاجتماعي في بناء البرنامج التدريبي، حيث تقوم هذه النظرية على افتراض مفاده "أن الإنسان كائن اجتماعي، يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكهم، أي يستطيع أن يتعلم عن طريق ملاحظة اتجاهاتهم وتقليدها"، وينطوي هذا الافتراض على أهمية تربوية بالغة، إذا أخذنا بعين الاعتبار أن التعلم بمفهومه الأساسي عملية اجتماعية.

تتركز أنشطة البرنامج التدريبي في عرض نماذج سلوكية إيجابية أمام الأطفال، وتعزيز تلك النماذج من أجل تقليدها من قبل الأطفال المشاهدين لها. ومن أجل تسهيل عملية التقليد عند الأطفال للنماذج السلوكية الإيجابية المعروضة في الفلم التعليمي وللصور والرسومات في البرنامج التدريبي والتي تشير إلى السلوك الاجتماعي، فقد اختار الباحث النماذج السلوكية بحيث تشابه بدرجة كبيرة من حيث السن والجنس مع خصائص الأطفال المشاهدين لتلك النماذج.

بنى الباحث البرنامج التدريبي والذي هدف إلى تحسين أداء الأطفال في مهارة المبادأة بشكل خاص. حيث شمل البرنامج ثماني مهارات اجتماعية عامة هي (التكيف الاجتماعي، والمبادأة، والاستقلالية، والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، والاتصال، والسلامة والأمن الشخصي). وانبثق عن كل مهارة عامة أربع مهارات فرعية، بحيث يتم التدريب على كل مهارة فرعية من خلال جلسة تدريبية تستغرق وقت الحصة الصفية.

وبذلك يكون عدد الجلسات التدريبية في البرنامج التدريبي الكلي الذي تضمن التدريب على كافة مهارات النمو الاجتماعي الثمانية اثنتين وثلاثين جلسة تدريبية، أما عدد جلسات البرنامج التدريبي الجزئي الخاص بالتدريب على مهارة المبادأة فقط، فقد كان عددها أربع جلسات. حيث تستغرق كل جلسة حصة صفية واحدة. ولتحقيق أهداف البرنامج، وانطلاقاً من خصائص الأطفال في هذه الفئة العمرية، قام الباحث بعرض المهارات محور التدريب في المجالات الثمانية باستخدام استراتيجيات مختلفة للتدريب، وذلك من خلال أنشطة ووسائل تعليمية متنوعة مثل الصور، والرسومات الحسية والمشوقة للأطفال، هذا بالإضافة إلى تكليف الأطفال بممارسة المهارة ممارسة فعلية.

أما بالنسبة إلى التقويم في البرنامج فقد اقتصر على التغذية الراجعة التصحيحية، والتعزيز الإيجابي، وتصويب الأخطاء في أداء الأطفال بأسلوب تربوي بعيد عن النقد.

ولقد مر إعداد البرنامج التدريبي بالخطوات التالية:

١. بعد اطلاع الباحث على الأدب السابق والدراسات السابقة في مجال النمو الاجتماعي، تم تحديد ثماني مهارات اجتماعية عامة، وتم تحديد أربع مهارات فرعية لكل مهارة اجتماعية عامة. والمهارات الاجتماعية العامة هي: التكيف الاجتماعي، ومهارة المبادأة، والاستقلالية، والاعتماد على الذات، والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، ومهارة الاتصال، والوعي بالأمور المتعلقة بسلامته وأمنه الشخصي.

٢. تم تحديد ثمانية أهداف عامة للبرنامج، ومن ثم صياغة اثنين وثلاثين هدفاً تربوياً سلوكياً، بحيث تغطى الأهداف السلوكية أهداف البرنامج العامة الثمانية والمهارات الفرعية الأربع لكل مهارة عامة.

٣. تم تحديد الأنشطة والوسائل والأساليب التي تساعد على تحقيق الأهداف السلوكية، والأهداف العامة للبرنامج، وذلك على النحو التالي:

أ. تم تصوير (٥٤) مشهداً لأطفال يمارسون سلوكيات اجتماعية تحقق أهداف البرنامج السلوكية والعامة، باستخدام جهاز تصوير الفيديو، حيث تم تصوير تلك المشاهد في مدرسة الحسين في مدينة إربد، بعد أن قام الباحث ومعلمة الصف الذي تم التصوير فيه بتدريب الأطفال على كل المهارات ولمدة أسبوع دراسي قبل التصوير.

ب. تم تصوير فيلمين (٧٢ شريحة مصورة) في مدرسة الحسين في إربد لأطفال يمارسون سلوكيات اجتماعية إيجابية وسلبية من أجل عرضها من خلال البرنامج التدريبي، كأمثلة إيجابية وأمثلة سلبية على السلوك موضع التدريب. ولقد تم تحديد (١٨) صورة، من هذه الصور (٧٢ صورة) لعرضها من خلال جهاز عرض الشرائح، والتي تحقق أهداف البرنامج.

ج. تعاونت مع الباحث إحدى الطالبات في كلية عجلون الجامعية من خلال رسم (١٦) لوحة كرتونية تعرض بوصفها وسائل تعليمية في البرنامج التدريبي، وتعمل على تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج.

د. تم تسجيل ثلاثة مقاطع صوتية على أشرطة الكاسيت لأطفال يتحدثون عن مواقف اجتماعية، وتم عرض تلك المقاطع خلال البرنامج التدريبي، من أجل تحقيق أهداف البرنامج.

تقييم البرنامج

بعد أن أنهى الباحث إعداد البرنامج التدريبي تم عرضه على مجموعة من المحكمين منهم ثلاثة من حملة درجة الدكتوراه في التربية وعلم النفس، وثلاثة مشرفين تربويين، واثنين من المختصين في مجال تكنولوجيا التعليم. ولقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على البرنامج من حيث أهدافه ومحتواه ومدى ملائمة الأنشطة والتدريبات للأهداف، وقد أخذ الباحث بملاحظات المحكمين.

خطوات تنفيذ البرنامج التدريبي

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج التدريبي بصورته النهائية، واستخراج دلالات صدق وثبات المقياس المستخدم في الدراسة، قام الباحث بإجراءات تطبيق الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١. تم اختيار ثلاث شعب دراسية من مدرسة صلاح الدين الأساسية في مدينة كفرنجة.

٢. حدد الباحث شعبتين تجريبيتين وشعبة ضابطة بالقرعة، حيث كتب الباحث على ثلاث قصاصات من الورق ما يلي: القصاصة الأولى: المجموعة التجريبية الأولى لتطبيق البرنامج التدريبي كاملاً (أي التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي وعددها ثمانية)، القصاصة الثانية: المجموعة التجريبية الثانية (لتطبيق التدريبات الخاصة بالمبادأة فقط)، والقصاصة الثالثة: المجموعة الضابطة. واستثنى الباحث الشعبة الرابعة من المدرسة نفسها؛ لعدم وجود التوازن في تلك الشعبة بين عدد الذكور وعدد الإناث.

٣. التقى الباحث مع معلمات المجموعات الثلاث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤) قبل تطبيق البرنامج، وأعطى المعلمات فكرة شاملة عن الدراسة، وعن مقاييس الدراسة وإجراءاتها، كما تم تصوير نسخة من البرنامج التدريبي لكل معلمة من المجموعتين التجريبيتين لتتمكن من قراءته.

٤. زود الباحث معلمات الشعب التجريبية والشعبة الضابطة بمقياس الدراسة لكي يتم تحديد درجة امتلاك الأطفال للمهارات على مقياس المبادأة قبل تطبيق البرنامج التدريبي بأسبوعين دراسيين، وطلب منهن ملاحظة سلوك الأطفال خلال أسبوع دراسي، ومن ثم تحديد وتقدير درجة امتلاك الأطفال للمهارات الواردة في المقياس خلال الأسبوع الثاني. ثم جمع الباحث المقياس واحتفظ به لديه لحين الانتهاء من تطبيق البرنامج وتحليل النتائج.

٥. بدأ تطبيق البرنامج فعلياً صباح يوم (١٣/٤/٢٠٠٤). ولقد حرص الباحث على أن يكون موجوداً أثناء تطبيق البرنامج، وذلك لسببين: يتعلق الأول بضمان تطبيق البرنامج بدقة، ويتعلق الثاني بمساعدة المعلمة على إجراءات التطبيق كالمساعدة في تشغيل الأجهزة وعرض الشرائح والصور وغيرها.

٦. انتهى تطبيق البرنامج التدريبي للشعبة التجريبية الثانية والخاص بتطبيق التدريبات الخاصة بالمبادأة فقط يوم الخميس (٢٤/٤/٢٠٠٤).
٧. بعد ذلك زود الباحث معلمة الشعبة التجريبية الثانية بمقياس المبادأة من أجل تقدير درجة امتلاك الأطفال لمهارات المبادأة بعد التدريب، ولقد أعطى الباحث المعلمة فترة زمنية مقدارها أسبوع دراسي لإنهاء تلك المهمة، ومن ثم احتفظ الباحث بالمقياس لديه إلى حين انتهاء الدراسة وتحليل نتائجها.
٨. استمر تطبيق البرنامج التدريبي كاملاً لدى الشعبة التجريبية الأولى ثمانية أسابيع دراسية، وانتهى التطبيق يوم الخميس (٤/٦/٢٠٠٤).
٩. زود الباحث معلمة الشعبة التجريبية الأولى والشعبة الضابطة بمقياس المبادأة من أجل تقدير درجة امتلاك الأطفال لمهارات المبادأة لدى الأطفال في كلتا الشعبتين كمقياس بعدي.
١٠. تمت ملاحظة الأطفال من قبل المعلمات في الأسبوع الدراسي الذي عقب الانتهاء من تطبيق البرنامج التدريبي، ومن ثم جمع الباحث بيانات المقياس بعد أن طبق على الأطفال تمهيداً لتحليلها إحصائياً.

التحليل الإحصائي

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث الإحصائيات التالية:
– تحليل التباين الأحادي للتأكد من التجانس القبلي للمجموعات.
– تحليل التباين الثنائي المصاحب واختبار شيفيه لإجراء المقارنات البعدية للإجابة عن سؤال الدراسة.
– تحليل التباين متعدد المتغيرات.

نتائج الدراسة

قبل الإجابة عن سؤال الدارسة قام الباحث بإجراء التحليلات المتعلقة بالتكافؤ القبلي بين مجموعات الدراسة الثلاث. ولبيان فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث من تلاميذ أطفال ما قبل المدرسة على الاختبار القبلي للمبادأة وأبعاده. كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث في الاختبار القبلي للمبادأة وأبعاده

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول مبادأة شخصية اجتماعية	تجريبية الأولى	٢٤	٢٧,٢٥	٧,٠٠
	تجريبية الثانية	٢٤	٢٣,٠٤	٨,٠٦
	ضابطة	٢١	٢١,٦٦	٧,٠٤

تابع الجدول رقم (٣)

الأبعاد	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الثاني	تجريبية الأولى	٢٤	٢٤,٤١	٦,٥٦
مبادأة شخصية	تجريبية الثانية	٢٤	٢٢,٤٥	٧,١٩
أكاديمية	ضابطة	٢١	١٩,٨٠	٧,٣١
الدرجة الكلية للمبادأة	تجريبية الأولى	٢٤	٥١,٦٦	١٢,٥٠
	تجريبية الثانية	٢٤	٤٥,٥٠	١٤,١٨
	ضابطة	٢١	٤١,٤٧	١٣,٧٢

يلاحظ من الجدول رقم (٣) وجود فروق بين متوسطات درجات الأطفال في المجموعات الثلاث في الدرجة الكلية للمبادأة، وفي درجات الأطفال على أبعاد المبادأة.

ولتعرف دلالة هذه الفروق إحصائياً استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي وكانت نتائج هذا التحليل كما هو في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
نتائج تحليل التباين الأحادي للمتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال في المجموعات الثلاث على المقياس القبلي للمبادأة وأبعاده

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول للمبادأة مبادأة شخصية اجتماعية	بين المجموعات	٣٨٩,٠٣	١٩٤,٦٧	٢	٣,٥٥	٠,٠٣
	داخل المجموعات	٣٦١٦,١٢	٥٤,٧٨	٦٦		
	الكلي	٤٠٠٥,٤٧		٦٨		
البعد الثاني للمبادأة مبادأة شخصية أكاديمية	بين المجموعات	٢٣٨,٣٠	١١٩,١٥	٢	٢,٤١	٠,٠٩
	داخل المجموعات	٣٢٥٣,٠٢	٤٩,٢٨	٦٦		
	الكلي	٣٤٩١,٠٣		٦٨		
المقياس الكلي للمبادأة	بين المجموعات	١١٩٤,٢٤	٥٩٧,١٢	٢	٣,٢٨	٠,٠٤
	داخل المجموعات	١١٩٩٢,٥٧	١٨١,٧٠	٦٦		
	الكلي	١٣١٨٦,٨١		٦٨		

يلاحظ من الجدول رقم (٤) أن هناك فروقاً دالة إحصائياً (α=٠,٠٥) في درجات الأطفال على البعد الأول للمبادأة وفي الدرجة الكلية لمقياس المبادأة، وهذا يعني عدم تكافؤ المجموعات الثلاث على الاختبار القبلي، مما يتطلب استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب، وذلك لتعديل الدرجات البعدية وفقاً للفروق في القياسات القبلية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على مقياس المبادأة وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

وللإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على الاختبار البعدي للمبادأة حسب المجموعة والجنس، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٥).

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على الاختبار البعدي للمبادأة حسب المجموعة والجنس

الجنس / المجموعة	ذكور		إناث		المجموع	
	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٨٧,٦٢	١١,٨٦	٧٧,٣٦	١٠,٧١	٨٢,٩٢	١٢,٢٧
التجريبية الثانية	٤٨,٣٦	١٦,١١	٤٨,٧٠	١٢,٧١	٤٨,٥٠	١٤,٤٩
الضابطة	٤٣,٠٠	١٥,٢٨	٣٧,٨٢	١٠,٤٦	٤٠,٢٩	١٢,٩١
المجموع	٦٠,٧٠	٢٤,٦٣	٥٤,٨١	٢٠,٣٥	٥٧,٩٧	٢٢,٧٨

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق بين متوسطات المجموعات الثلاث حيث كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي (٨٢,٩٢) في حين كان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب الخاص بالمبادأة. (٤٨,٥٠) وبلغ متوسط المجموعة الضابطة (٤٠,٢٩) والتي لم تتلق أي نوع من التدريب.

وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق ونظراً لارتباط أبعاد مقياس المبادأة بدلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) فقد تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٦).

الجدول رقم (٦)
نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لدرجات مجموعات الدراسة الثلاث على الاختبار البعدي للمبادأة (٣ ×٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المصاحب	١٧٨٠٩,٥١٧	١٧٨٠٩,٥١٧	١	٣٧٧,٩٨٨	٠,٠٠١
الطريقة (٣)	١٤٤٥٧,٣٤	٧٢٢٨,٥١٧	٢	١٥٣,٤١٨	٠,٠٠١
الجنس (٢)	٩١,٨٣٥	٩١,٨٣٥	١	١,٩٤٩	٠,١٦٨
الطريقة x الجنس	٤٢,٠٢٦	٢١,٠١٣	٢	٠,٤٤٦	٠,٦٤٢
الخطأ	٢٩٢١,٢٢٨	٤٧,١١٧	٦٢		
الكلي	٣٥٢٨١,٩٤٢	٥١٨,٨٥٢	٦٨		

يلاحظ من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٠١) على الاختبار البعدي للمبادأة بين مجموعات الدراسة الثلاث تعزى إلى لمجموعة حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١٥٣,٤٢) في حين كانت دلالتها الإحصائية (α=٠,٠٠١) ونظراً لوجود فروق تعزى إلى لمجموعة استخدم الباحث اختبار شيفيه للكشف عن مصدر هذه الفروق وكانت تلك الفروق كما في الجدول رقم (٧).

الجدول رقم (٧)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث على الاختبار البعدي للمبادأة

الأبعاد	المجموعة	تجريبية الأولى	تجريبية الثانية	الضابطة
المقياس الكلي للمبادأة	التجريبية الأولى (٧١,٨٧)		٢٤,٥٤*	٢٥,٥٤ *
	التجريبية الثانية (٤٧,٣٣)			١,٠٠
	الضابطة (٤٦,٣٣٣)			

* دالة عند (α=٠,٠٥)

يلاحظ من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى (تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي وعددها ثمانية مجالات)، ومتوسطات المجموعة التجريبية الثانية التي تلقت التدريب الخاص للمبادأة فقط، كما يلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى ومتوسط المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني تفوق الأطفال الذين تلقوا تدريباً على جميع مجالات النمو الاجتماعي الثمانية في المبادأة.

ولمعرفة أثر الجنس والتفاعل بين الجنس والمجموعة على درجات الأطفال على المقياس البعدي للمبادأة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على الاختبار البعدي للمبادأة حسب المجموعة والجنس، حيث أشارت النتائج الواردة في الجدول السابق رقم (٥) إلى وجود فروق ظاهرية بين متوسط درجات الذكور (٦٠,٧٠) ومتوسط درجات الإناث (٥٤,٨١). وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب، وكانت النتائج كما وردت في الجدول رقم (٦) حيث تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) على الاختبار البعدي للمبادأة تعزى إلى الجنس حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (١,٩٤٩)، ودلالتها الإحصائية (٠,١٦٨). كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) عن الاختبار البعدي للمبادأة تعزى إلى التفاعل بين المجموعة وجنس الطفل، حيث كانت قيمة ف المحسوبة (٠,٤٤٦)، في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٦٤٢).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هناك فروق بين متوسطات مجموعات الدراسة من أطفال ما قبل المدرسة على بعد المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية، وذلك وفقاً للطريقة (تجريبية أولى، تجريبية ثانية، ضابطة)، والجنس (ذكور وإناث) والتفاعل بينهما.

ولبيان أثر البرنامج التدريب على تنمية أبعاد المبادأة (المبادأة الشخصية الاجتماعية، والمبادأة الشخصية الأكاديمية) قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الأطفال في مجموعات الدراسة الثلاث على البعدين للمبادأة، والجدول رقم (٨) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأطفال على أبعاد مقياس المبادأة للمجموعات الثلاث

الأبعاد	المجموعات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعد الأول للمبادأة (مبادأة شخصية اجتماعية)	المجموعة التجريبية الأولى	٤٦,٥٨	٧,٤٥
	المجموعة التجريبية الثانية	٢٦,٢٩	٨,٦٥
	المجموعة الضابطة	٢٣,١٤	٧,٥٦
	المجموع الكلي	٣٢,٣٩	١٣,١٠
البعد الثاني للمبادأة (مبادأة شخصية أكاديمية)	المجموعة التجريبية الأولى	٣٦,٣٣	٥,٤٧
	المجموعة التجريبية الثانية	٢٢,٢١	٦,٦٧
	المجموعة الضابطة	١٧,١٤	٥,٨٥
	المجموع الكلي	٢٥,٥٨	١٠,١٠

يلاحظ من الجدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال على البعد الأول لمقياس المبادأة (مبادأة شخصية اجتماعية)، حيث يشير الجدول إلى أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، وهي المجموعة التي تلقت التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي (٤٦,٥٨)، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية، وهي المجموعة التي تلقت التدريب على مهارة المبادأة يساوي (٢٦,٢٩). في حين كان متوسط درجات المجموعة الضابطة (٢٣,١٤). ويلاحظ من الجدول نفسه وجود فروق في المتوسطات الحسابية لدرجات الأطفال على البعد الثاني لمقياس المبادأة (المبادأة الشخصية الأكاديمية)، حيث يشير الجدول إلى أن متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى، وهي المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي (٣٦,٣٣)، ومتوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الثانية، وهي المجموعة التي تلقت التدريب على مهارة المبادأة فقط (٢٢,٢١)، في حين كان متوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة (١٧,١٤).

وللتأكد من دلالة هذه الفروق اختبر الباحث دلالتها إحصائياً، وذلك باستخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب متعدد المتغيرات، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
نتائج تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات لدرجات الأطفال في المجموعات الثلاث على أبعاد للمبادأة

الأبعاد	وسط المربعات الفرضي	وسط مربعات (الخطأ)	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (مبادأة شخصية اجتماعية)	١٥٥٥,٧٨٥	١٦,٠٥٩	٧,٥١٨	٠,٠٠١
البعد الثاني (مبادأة شخصية أكاديمية)	٧٤٢,٠٧٨	١٤,٨٠٧	٤,٣٠٨	٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٠١) في البعد الأول للمبادأة (مبادأة شخصية اجتماعية)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٧,٥١٨). في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠١)، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٠١)؛ استخدم الباحث اختبار شيفية للكشف عن مصادر هذه الفروق، فكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين المجموعات الثلاث
على الاختبار البعدي لأبعاد المبادأة

البعد الأول	المجموعة	تجريبية الأولى	تجريبية الثانية	الضابطة
مبادأة شخصية اجتماعية	التجريبية الأولى(٣٨,٣٣٣)		* ١٢,٩	* ١٣,٢
	التجريبية الثانية (٢٥,٣٧٥)			٠,٢
	الضابطة (٢٥,٠٩٥)			
البعد الثاني	المجموعة	تجريبية الأولى	تجريبية الثانية	الضابطة
(مبادأة شخصية أكاديمية)	التجريبية الأولى(٣٣,٥٤١)		* ١١,٥٩	* ١٢,٣١
	التجريبية الثانية (٢١,٩٥٨)			٠,٧
	الضابطة (٢١,٢٣٨)			

* دالة عند (α=٠,٠٥).

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) في درجات المبادأة الشخصية الاجتماعية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى، والتي تلقت التدريب على جميع مجالات النمو الاجتماعي، وبين متوسط كل من المجموعة التجريبية الثانية، والتي تلقت التدريب على مهارة المبادأة فقط، وبين متوسط درجات الأطفال في المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني تفوق الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى على نظرائهم الأطفال الذين تلقوا التدريب الخاص في مهارة المبادأة فقط، والأطفال الذين لم يتلقوا أي نوع من التدريب.

كما يتضح من الجدول رقم (٩) وجود فروق ذات إحصائية (α=٠,٠٥) في البعد الثاني للمبادأة (المبادأة الشخصية الأكاديمية)، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة (٤,٣٠٨)، في حين كانت دلالتها الإحصائية (٠,٠٠١)، ونظراً لوجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠,٠٥) استخدم الباحث اختبار شيفية للكشف عن مصادر تلك الفروق، وكانت النتائج كما في الجدول رقم (١٠).

يلاحظ من الجدول رقم (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في درجات المبادأة الشخصية الأكاديمية بين متوسط درجات الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى، والتي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي (٣٦,٣٣٣)، وبين متوسط كل من المجموعة التجريبية الثانية، والتي تلقت التدريب على مهارة المبادأة (٢٢,٢٠٨)، ومتوسط

درجات الأطفال في المجموعة الضابطة (١٧,١٤٢)، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يعني تفوق الأطفال في المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي على نظرائهم الأطفال في المجموعتين (المجموعة التي تلقت التدريب الخاص بالمبادأة والمجموعة التي لم تتلق أي نوع من التدريب).

لقد كشفت نتائج الدراسة كما هو موضح في السؤال الأول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجات الكلية لمقياس المبادأة تعزى إلى الجنس أو التفاعل ما بين الجنس والطريقة. وعند تحليل أثر متغير الجنس والتفاعل ما بين متغير الجنس والطريقة على درجات أبعاد مقياس المبادأة، تبين من التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس أو التفاعل ما بين الطريقة والجنس على درجات كلا بعدي المبادأة.

مناقشة النتائج

كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال على مقياس المبادأة في المجموعات الدراسية الثلاث. وعند إجراء المقارنات البعدية كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية الأولى، وهذا يعني تفوق الأطفال في مهارة المبادأة في المجموعة التي تلقت التدريب على الثمانية مجالات للنمو الاجتماعي على المجموعة الضابطة، والمجموعة التي تلقت التدريب الخاص بالمبادأة فقط (المجموعة التجريبية الثانية) لقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع الكثير من نتائج الدارسات السابقة (Castro, 1999 . (Ibis, 2001; Ito, 1997; Hyatt, 2001

وتعزى هذه النتيجة إلى أن البرنامج التدريب وفر فرصاً إيجابية ومناسبة لتفاعل الأطفال مع الخبرة التعليمية التدريبية، ذلك أن المتعلم يجب أن يكون مشاركاً نشيطاً في عملية التعلم، وليس مستقبلاً للمعلومات النظرية، حيث أتاح البرنامج التدريبي للأطفال الفرصة لممارسة الخبرة الاجتماعية ممارسة فعلية، وأن يتفاعلوا معها تفاعلاً مباشراً من خلال الأداء العملي للمهارة الاجتماعية تحت إشراف المعلمة وبتوجيه منها.

إن تنوع الأنشطة التدريبية أمر ضروري للإبقاء على حماس الأطفال وفضولهم، فالاقتصار على نشاط واحد يؤدي إلى تسرب الملل والفتور إلى نفس الطفل. من هنا كان لتنوع الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية في البرنامج التدريبي، وعرض الخبرة الاجتماعية بعدة طرق وأساليب الدور الأكبر في إكساب الأطفال في المجموعة التجريبية الأولى (التي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي) الأثر الواضح على تنمية مهارة المبادأة. حيث درب الباحث الأطفال على المهارات المطلوبة بحيث أعطى حصة صفية واحدة لكل مهارة فرعية، وراعى بأن تكون الحصة الصفية منظمة، بحيث تتكون من مقدمة مناسبة، وعرض نماذج سلوكية إيجابية وسلبية، هذا بالإضافة إلى عرض اللوحات والصور والرسومات التعليمية بوصفها وسائل معينة، وبعدها أتاح الباحث للأطفال من خلال البرنامج ممارسة المهارة فعلياً؛ حتى يسهل اكتسابها ويدوم بقاء تعلمها لأطول فترة ممكنة. في حين لاحظ

الباحث ومن خلال اطلاعه على الظروف التعليمية والتدريبية للمجموعة الضابطة في مدرستهم ندرة استخدام الوسائل التعليمية، مما جعل الحصص التعليمية للمجموعة الضابطة أثناء تطبيق البرنامج التدريبي حصصاً مملة روتينية تعمل على تشتيت انتباه الأطفال، وبالتالي تفقدهم فرص اكتساب المهارات الاجتماعية المرغوبة.

ويعزو الباحث ظهور التحسن في المبادأة لدى أطفال المجموعة التجريبية الأولى والتي تلقت التدريب على كافة مجالات النمو الاجتماعي الثمانية خلال أسابيع المعالجة إلى مدى فاعلية النمذجة في اكتساب الأطفال للمهارات المرغوبة، وهذا ينسجم ويدعم وجهة نظر التعلم الاجتماعي، والتي ترى أن اكتساب أي سلوك يتم من خلال مشاهدة الآخرين الذين يقومون بهذا السلوك ويكافؤون عليه، وربما كان لسن النماذج المعروضة في الفلم التعليمي والصور والرسومات المستخدمة في البرنامج التدريبي، والذي يتشابه وسن الأطفال في عينة الدراسة الأثر في تسهيل عملية التقليد، باعتبار أنه كلما زاد التشابه بين الشخص الملاحظ والنموذج من حيث السن والجنس والمكانة الاجتماعية كان التقليد أسهل (Canale, 1975).

كما تميز البرنامج التدريبي الشامل للمجالات الثمانية، والتي درب عليها أطفال المجموعة التجريبية الأولى عن برنامج التدريب الجزئي الذي اقتصر التدريب فيه على المبادأة فقط، (المجموعة التجريبية الثانية)، حيث تم التدريب على سبع مهارات عامة إضافية وهي (الاستقلالية، التكيف الاجتماعي والاستجابة للنظام والسلطة، وتحمل المسؤولية، والتحكم بالذات وضبط النفس، والاتصال، والسلام والأمن الشخصي) وتعد هذه المهارات مهارات مترابطة متكاملة تقع ضمن مجالات النمو الاجتماعي، وبالتالي فإن التدريب عليه يثري ويعزز النمو الاجتماعي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن مراحل النمو الاجتماعي لدى أريكسون مراحل متكاملة ومتسلسلة كل مرحلة تعد متطلباً سابقاً للمرحلة التي تليها. من هنا فإن التدريب على الاستقلالية التي تمثل المرحلة الثانية لدى أريسكون (١,٥–٣ سنوات) والتي تقع ضمن التدريبات الخاصة بالبرنامج الكلي الشامل قد سهل على الأطفال اكتساب سلوك المبادأة الذي يمثل المرحلة الثالثة لدى أريكسون (٣–٦ سنوات)، وعليه فإن التدريب الشامل قد ضمن تكامل وتفاعل المهارات الاجتماعية المختلفة وعمل على تقوية تكيفهم الاجتماعي وقدرتهم على المبادأة الشخصية الاجتماعية والأكاديمية في رياض الأطفال.

يعتقد الباحث أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المبادأة عند الأطفال في الدراسة تعزى إلى الجنس أو إلى التفاعل بين الجنس والطريقة قد يرجع إلى عدم وجود ما يميز الذكور عن الإناث في مهارة المبادأة، ففي ضوء العينة والأدوات الخاصة بالدراسة الحالية يلاحظ التشابه الكبير بين الذكور والإناث، في العوامل البيئية والثقافية والتي بدورها تؤثر بطريقة مشابهة على النمو الاجتماعي بشكل عام وعلى المبادأة بشكل خاص.

وأن اكتساب المهارات الاجتماعية ومهارة المبادأة لا يرتبط بالجنس في هذه المرحلة العمرية، فأفراد العينة متجانسون في العمر، يتمتعون بسلامة الأعضاء الحسية بوصفها عوامل حيوية

وبيولوجية. بالإضافة إلى تجانسهم في العوامل البيئية والثقافية فكلاً من الذكور والإناث ملتحقون بمدرسة واحدة، وبالتالي فإن أسلوب تعليمهم وتهيئتهم خلال دار الحضانة متشابه إلى حد ما، ويعزو الباحث غياب التفاعل بين الجنس والطريقة في مهارة المبادأة إلى التغيرات الفكرية والاجتماعية التي أدت إلى تغيير أساليب التربية القديمة القائمة على التمييز بين الذكور والإناث، وتحول الأسرة إلى الاهتمام المتوازن بين الذكور والإناث، إضافة إلى الدور الفعال الذي تلعبه المرأة في الأسرة، القائم على مساهمتها في الإنفاق، وتربية الأطفال، وأداء أدوار مساوية للرجل؛ مما أدى إلى اهتمام المرأة بالإناث بشكل يوازي اهتمامها بالذكور.

المراجع

احمد، سهير كامل (١٩٩٩). **سيكولوجية نمو الطفل دراسة نظرية وتطبيقات عملية**. القاهرة: مركز الإسكندرية للكتاب.

بهادر، سعدية (١٩٨٧). **برنامج تربية أطفال ما قبل المدرسة – بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: الصدر لخدمات الطباعة سيكسو.

حسان، شفيق فلاح (١٩٨٩). **أساسيات على النفس التطوري**. عمان، الأردن: مكتبة الرائد العلمية.

الحموي، منى (٢٠٠١). **تطوير العلاقة بين الطفل والأتراب في سن ٤، ٥ سنوات "دراسة ميدانية لدى أطفال الرياض في مدينة السلمية"**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، كلية التربية، سوريا.

الزعبي، احمد محمد (٢٠٠١). **علم نفس النمو**. عمان: ماسية للثقافة العربية.

نشواتي، عبد المجيد (١٩٩٦). **علم النفس التربوي**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

Arkoff, A. (1971). **Explorations in human behavior**. New York: McGraw Hill company.

Butz, A. (2000). Facilitating social development with play groups in early childhood settings. **Dissertation Abstracts International, 61**(1), 78.

Canale, J. (1975). The effects of ownership and modeling on the sharing behavior of children. **Dissertation Abstracts International 36**(11), 7285.

Castro, R. (1999). From theory to practice: A firs look at success for life A brain research– based early childhood program. **Dissertation Abstracts International – A, 59** (11), 4049.

Catherine. E (2000). Freedom of movement and initiative in, group car for infants. **Dissertation Abstracts International. 39**(1), 93. (university Microfilms No. Aac 1400239).

Erikson, E. (1977). **Toys and reasons: Stages in the reutilization of experience.** New york: Longman.

Hyatt, K. (2001). A comparison of social skills training approaches on preschool teacher and child behaviors. **Dissertation Abstracts International, 62**(1), 127.

Ibis, B. (2001). A Program for homeless children ages two to five based on Erikson's theory of psychosocial development (Erik Erickson). **Dissertation Abstracts International, 62** (04), 248.

Ito, S. (1997). Promoting Jihstsusei initiative in children: Japanese preschool educator's ideas and practices. **Dissertation Abstracts international, 58**(2), 381.

Kupersmidt, J. (1983). **Predicting delinquency and academic problems from childhood peer status.** Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit.

Mellou, E .(1994). A Theoretical perspective on the relationship between dramatic play and creativity. **Early Child Development And Care, 100**(1), 71-89.

Spiegel, M. (1984). The effect of proximity on social directed behavior of severely multiply handicapped children. **Education and Training of Children. 7**(2), 301-316.

Woolfok, A. (1987). **Educational psychology.** London: Prentice- Hall International.

Wortley, B & Ellens, R (1982). Mapping adult life changes, a conceptual framework for organizing adult development theory. **The Personal and Guidance Journal, 60**(8), 476-489.

تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة

د. عارف عطاري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. عبد الله الشنفري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة

د. عارف عطاري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة اليرموك

د. عبد الله الشنفري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس

الملخص

أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة. شارك في الدراسة ٣٤١ من أفراد عينة مقصودة. أما الأداة فهي استبانة من نوع ليكرت مكونة من ٣٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد. أظهرت النتائج تقديرا معتدلا للمشاركين لدرجة تمكنهم من السلطة إجمالا مع تفاوت بين تقديرهم لأبعاد الأداة الستة. وقد جاء بعدا المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات في المقدمة ثم النمو المهني والاستقلالية ثم التأثير وأخيرا اتخاذ القرار. أظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين على بعض المحاور تبعا لخصائصهم الشخصية. وانتهت الدراسة بملاحظات ختامية وتوصيات.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٦/٢/٢٠ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٩/١٤

Perceived Degree of Empowerment of Teachers and Personnel of the Directorates of Education in the Sultanate of Oman

Dr. Aref Atari
Dept of Educational Foundations
Yarmouk University

Dr. Abdallah Al Shanfari
Dept of Educational Foundations
Sultan Qaboos University

Abstract

This study aimed at investigating the perceived degree of empowering teachers and personnel at the Directorates of Education in the Sultanate of Oman. A 30-item Likert-type questionnaire was administered to 341 participants of a convenient sample. The findings revealed a moderate degree of perceived empowerment in general. However, there were discrepancies in perceiving the degree of empowerment on each of the six dimensions of the instrument. Status and sense of self-efficacy came first followed by professional development and independence, then impact and lastly, decision making. Statistically significant differences that could be attributed to demographic characteristics on some dimensions were also reported. The study concluded with conclusions and recommendations.

تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة

د. عارف عطاري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية - جامعة اليرموك

د. عبد الله الشنفري
قسم أصول التربية والإدارة
كلية التربية - جامعة السلطان قابوس

مقدمة

ظهر مفهوم "التمكين من السلطة" Empowerment في البداية في أدبيات الفلسفة النقدية ضمن مصفوفة مفاهيم تشكل آليات تعمل وفق منهج Praxis للوصول إلى هدف أسمى وهو التحرر الإنساني Emancipation. وبذلك كان لهذا المفهوم نبرة آيديولوجية. ولكن شأن كثير من المفاهيم انتقل مصطلح التمكين إلى أدبيات الإدارة لتصبح له نبرة نفعية (Inglis, 1997). كان ذلك في أواخر الثمانينيات عندما دخل "التمكين" أدبيات الإدارة إلى جانب مصطلحات أخرى مثل مصطلح الإدارة الذاتية وإعادة الهيكلة وما إلى ذلك. وقد ارتبطت تلك المصطلحات بموجتي الإصلاح التربوي اللتين شهدتهما الولايات المتحدة إثر صدور تقرير "أمة في خطر" A Nation at Risk في مطلع الثمانينيات، التي ركزت أولاهما على الإجراءات الإدارية التي وضعت المعلم في موضع سلبي، بينما أكدت الثانية على تمكين المعلمين وإعطائهم مكانة لائقة وتوسيع نطاق دورهم المهني خاصة في مجال التعليم والمنهج والإدارة، ليس من منطلق مبدئي بل نفعي. ومنذ ذلك الوقت أصبح تعبير التمكين من أكثر المفاهيم جاذبية في الإدارة التربوية. وقد تزامن ذلك مع النقد الموجه للأنماط القيادية التقليدية سواء الأوتوقراطية أو التسيبية أو اتجاه العلاقات الإنسانية الذي يسيء استغلال العلاقات الإنسانية لفرض ما يشاء. وقد دعا المنتقدون إلى استبدال تلك الأنماط بقيادة تمكن الأفراد من السلطة في ميدان عملهم.

وقد استندت الدعوة إلى التمكين إلى مجموعة افتراضات نظرية وعملية فالأصل في السلطة أن تكون للناس، فالتمكين هو عودة للأصل وليس مجرد تفويض، وهذا يجعل الأداء أفضل، لأن الأطراف التي تشعر بالتمكين القوي تحقق نجاحا أكبر. ومن الافتراضات التي يستند إليها التمكين أن الإنسان بطبعه لديه القدرة والرغبة في أداء عمل جيد، ولديه حاجة داخلية لتقرير المصير وللتكيف مع مطالب البيئة.

وعلى صعيد المدرسة يستند دعاة التمكين إلى افتراض أن الذين يعملون عن قرب مع التلاميذ يعرفون عملهم بشكل أفضل، ويتخذون القرارات بشأن أداء العمل بشكل أفضل. من ناحية ثانية فالتعليم بوصفه عملية معقدة يحتاج تفكيرا وجهدا عقليا رفيع المستوى، لا

تكفي معه الإجراءات والقواعد التنظيمية، بل يحتاج إلى مدرسين مؤهلين ملتزمين، لديهم قدرة في الحكم على الأشياء، والتحليل الناقد لظروف وبيئة العمل وتحسينها.

وكما هو معتاد في العلوم التطبيقية من اهتمام الباحثين بالقضايا التي تشغل بال صانعي السياسات، فقد عني الباحثون في الإدارة التربوية، بصفتها حقلا تطبيقيا، بدراسة التمكين بشكل مكثف. وتشير مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة إلى وجود أكثر من اتجاه بحثي في دراسات التمكين، فبينما اهتم بعض الباحثين بتقصي آثار التمكين، اهتم آخرون بتحديد محددات التمكين والمتغيرات المرتبطة به، وعني باحثون آخرون بتحديد أبعاده.

تشير دراسة آثار التمكين إلى أنه نوع من الاستثمار المجدي، فالإدارة تستثمر السلطة التي تعطيها للعاملين لتحقق مردودا إيجابيا على العاملين والمنظمة. بالنسبة للعاملين فإنهم يكتسبون سيطرة على عملهم مما يزيد حسهم باحترام الذات والتقدير والاعتراف، ويجعلهم يمارسون الاستبصار والتعلم المستمر، ويخلصهم من العزلة التقليدية. وقد ذكر وايت (White, 1992) أن التمكين يؤدي إلى تحسين معنويات المعلمين واتصال بعضهم ببعض وزيادة دافعيتهم، مما ينعكس إيجابا على علاقة المعلم بالتلميذ، وعلى زيادة حافزية التلاميذ.

وبالنسبة للمدرسة يرى ماثيس(Matthes, 1986) أن التمكين والإحساس بالجدارة self–worth والاعتقاد بفاعلية الذات self–efficacy هي أهم عوامل تحقيق الفعالية في المدارس. ووجدت شورت وزملاؤها (Short et al, 1994) أن المدارس الممكنة أكثر انفتاحا وتقبلا للأفكار الجديدة، وأكثر حرصا على مصلحة الطلاب وعمل الفريق والزمالة، وأكثر بعدا عن الرسمية، وأكثر إقداما واتصالا بالمجتمع، وأكثر ثقة. ووجد دنست (Dunst, 1991) أن التمكين يعزز الاستقلالية والاختيار والمسئولية، ويوفر فرصا للفرد لإظهار كفاءاته المعرفية والمهارية، وكذلك تعلم كفاءات جديدة "إذا تساوت بقية العوامل فالمدارس الممكنة أكثر قدرة على تطوير مصادرها من المدارس التي لا تدعم التمكين". وينعكس التمكين إيجابا على نوعية القرار، فالقرار الذي يتم على مستوى المدرسة الممكنة أكثر فاعلية من القرار الذي يأتي جاهزا من السلطة المركزية. ووجد ماتون ورابابورت (Maton & Rappaport, 1984) أن المدارس التي يشعر مدرسوها بدرجة عالية من التمكين تتميز عن غيرها في : ١– وجود درجة عالية من الثقة بين المعلمين والإدارة ٢– تركيز مكثف على الطلاب وأخذ مصلحتهم في الدرجة الأولى لدى اتخاذ أي قرار ٣– حماس لمعالجة القضايا الصعبة التي تعيق تعلم التلاميذ ٤– اعتقاد قوي بين المعلمين أنهم أكفاء ٥– عمل مكثف لزيادة الكفاءة عبر الدراسة والتفكير التأملي وفرص النمو الأخرى ٦– بيئة مدرسية تثمن وتدعم تمكين التلاميذ ٦– اتصالات مفتوحة مع المجتمع ٧– إدراك المديرين أن بناء الطاقة الإنسانية هو الأساس في إيجاد الالتزام لدى المعلمين "في هذه المدارس لا يوجد من يقول "لا أستطيع".

وكشفت الدراسات التي عنيت بمحددات التمكين عن ارتباط التمكين بالثقة والاتصال والمشاركة والرضا الوظيفي (Park, 1998). ووجد ملحم (Milhim, 2004) في دراسة عن شعور العاملين في الفنادق الأردنية بالتمكين ارتباطا دالا بين شعور العاملين

بالتمكين وطبيعة الاتصال وتدفق المعلومات والحوافز ودرجة اكتساب العاملين للمعرفة والمهارات ودرجة شعورهم بالاستقلالية. وربطت دراسات أخرى بين التمكين والبنية التنظيمية للمدرسة، فالمدارس التي تقل فيها الحواجز بين الدوائر والأقسام (وتتميز بتداخل التخصصات) تحقق مستوى أعلى من التمكين.

ووجدت دراسات أخرى ارتباطا دالا بين التمكين وبعض الخصائص الشخصية والمهنية والقيادية للمدرس مثل عمر المدرس وخبرته وروحه المعنوية واتصافه بالإقدام واكتسابه بعض المهارات، فالمدرسون الذين لديهم مهارات البحث، وكذلك المعلمون الذين يكلفون بمساعدة زملائهم، أو يكلفون بمهام قيادية، لديهم مستوى أعلى من الشعور بالتمكين؛ لأنهم يحسون بتوفر فرص أكثر لصنع القرار، وبإمكانهم التحكم بجدولهم الدراسي، ولديهم فرص أكبر للنمو المهني، ويحسون امتلاك كفاءات تعليمية أعلى. كما وجد براوات (Prawat, 1991) أن إحساس المعلمين بالتمكين يزداد مع زيادة معرفتهم بالمجموعة المهنية والسياسة التعليمية والمواد الدراسية. وحدد إيروين (Irwin, 1990) متغيرات التعاون والمهنية والزمالة والإقدام وقلة العزلة والترابط على أنها عوامل تزيد أو تقلل من التمكين.

ووجدت دراسات أخرى ارتباطات بين نمط السلوك القيادي للمدير والتمكين، فالمدير صاحب الرؤية والذي يتمتع بمصداقية، ويستخدم أساليب العلاقات الإنسانية، ويظهر التعاون وروح الزمالة، ويعمل مع المعلمين ويبقي على خطوط الاتصال مفتوحة معهم، ويبني جسور الثقة، ويتشاطر المعرفة المهنية معهم، ويوفر لهم فرصا للمشاركة في صنع القرار وقيادة المدرسة يجعل معلميه يحسون بالتمكين.

ووجدت شورت وزملاؤها (Short et al, 1991) أن التمكين يزداد مع توفير فرص النمو المهني، والتعلم المستمر، وتوسيع نطاق مهارات الفرد عبر الحياة المدرسية، عندما يشعر أن لديه المهارات والإمكانيات لمساعدة الطلاب على التعلم، والكفاءة في تطوير برامج فعالة للتلاميذ، وأن له كلمة مسموعة فيما يتعلق بالمادة الدراسية والتعليم والقضايا المهمة في المدرسة، بشرط أن تكون المشاركة حقيقية صادقة، وذات أثر في القرار. بينما أشار راينهارت وزملاؤه (Rinehart et al, 1998) إلى وجود ارتباط بين التمكين والشعور بالجدارة بالثقة (الائتمان trustworthiness) أي طمأنة الآخر "أنك على قدر الحدث وأنك تقوم بما هو مطلوب من أجل ذلك، وأنك تمتلك الكفاءة والدراية والمعرفة والإمكانيات لأداء المهام".

والكشف عن محددات التمكين يساعد في تصميم استراتيجيات للتميكن "أنت لا تمكن الأفراد بل توجد بيئة وفرصا تقود إلى التمكين وتدعمه". فالتحدي للإدارة هو إحداث التمكين من خلال توفير القيادة والبنى والعمليات والثقافة التنظيمية المواتية، بحيث يشرك جميع العاملين في تحليل ناقد لظروف العمل بهدف تحسينها وحل المشكلات وإيجاد الفرص والتغلب على العراقيل التي تعيق العمل، وذلك من خلال مشاركتهم في النقاش والمداولة واتخاذ القرار. دور المدير هو إيجاد بيئة تتقبل النقد، وتمنح المعلمين قدرا أكبر من الاستقلالية مع المسئولية، وتشجع المعلمين على الحديث، وتشيع الثقة والإقدام، وتأكيد الذات، واحترام

الآخر، وتوفير فرص للنقاش، وتشكيل فرق العمل، وتشجيع استقصاء المفاهيم السائدة، وطرح الأسئلة، وتوجيه الاهتمام لجوانب غير ملحوظة في المدرسة، وتشجيع طرح البدائل، ودراسة علاقات القوى، وتوفير المصادر، وتشجيع التقويم الذاتي.

ومع التمكين تأتي المسئولية، فكل يتحمل مسئولية نتائج قراراته. مهمة المدير التركيز على الاتجاه الذي ستأخذه المدرسة (أين تسير)، فإذا حددت الأهداف والاتجاه بشكل تعاوني يترك المدير للمعلمين قرار كيفية تحقيق تلك الأهداف. وهذه المسئولية تحتاج إلى تدريب على التفكير التأملي اليقظ، وحوارا مع الذات والآخر.

ولعل أهم استراتيجيات التمكين إنشاء مدارس الإدارة الذاتية، وإحداث تغيير هيكلي في توزيع السلطة، وإدخال بنى تنظيمية مرنة تعلي من شأن الاستقلالية، مثل فرق العمل ذات التسيير الذاتي حيث تنشأ علاقات جديدة ناجمة عن تغيير الروتين في العمل والمراكز وزيادة في المشاركة في صنع القرار، وتقليل الرسمية وتثمين المهنية. يجب أن تتمتع فرق العمل بالوعي بقدرات أفرادها، وتطور حسا بقوة الجماعة. وقد بينت بعض الدراسات أن المدارس الممكنة لديها فرق عمل في المجالات التالية: التدريس، تطوير المنهاج، إدارة المدرسة، العلاقات مع المجتمع. وقد تفيد فرق العمل هذه من تجارب المؤسسات الأخرى في معالجة قضايا معينة تهم الحياة المدرسية، وفي تجريب أفكار جديدة، وبناء شبكات عمل مع المجتمع (Edwards et al, 2002).

وعني باحثون آخرون بتحديد أبعاد التمكين. وهو موضع اهتمام الدراسة الحالية. وقد حدد الباحثون أبعادا مختلفة بعضهم رأى أن التمكين يتكون من ثلاثة أبعاد هي المكانة، الدراية العالية، المشاركة في صنع القرار (Edwards et al, 2002). ورأى مويي وزملاؤه (Moye et al, 2005) أن التمكين يتكون من أربعة أبعاد هي: الإحساس بوجود معنى للعمل، والإحساس بالاستقلالية، والتأثير، والكفاءة. في هذه الدراسة تبنى الباحثان تقسيم شورت وراينهارت (Short & Rinehart, 1992) التمكين إلى ستة أبعاد فرعية هي:

اتخاذ القرار: درجة إدراك المعلمين بالمشاركة في القرارات التي تمس عملهم، باعتبار أن المشاركة تزيد من وعي المعلمين ومن احتمال التوصل إلى خيارات أفضل ونوعية تعلم أفضل.

النمو المهني: درجة إدراك المعلمين أن المدرسة التي يعملون بها توفر لهم فرص النمو والتطور والتعلم المستمر، وتوسع مهاراتهم من خلال الحياة العملية.

المكانة: درجة إدراك المعلمين أنهم يحظون باحترام مهني وإعجاب ممن يعملون معهم، وأن زملاءهم يدعمونهم ويحترمون معرفتهم ودرايتهم.

الاعتقاد بفاعلية الذات: درجة إدراك المعلمين أن لديهم المهارات والقدرة لمساعدة المتعلمين على التعلم، وأن لديهم الكفاءة لتطوير برامج فعالة للطلاب، وبإمكانهم إحداث تغييرات في تعلم الطلاب.

الاستقلالية: درجة إدراك المعلمين أن لهم صوتا مسموعا في جوانب معينة من حياتهم العملية.

التأثير: درجة إدراك المعلمين أن لهم تأثيرا وأثرا على الحياة في المدرسة.

من ناحية أخرى فإن مراجعة الدراسات السابقة يشير إلى منحنيين في دراسة التمكين. المنحى الأول هو منحى ذو توجه تنظيمي ينظر إلى التمكين على أنه شيء تعنى الإدارة بإيجاده في المنظمة. أما المنحى الثاني فهو ذو توجه نفسي ينظر إلى التمكين كحالة نفسية (صورة ذهنية) يكونها العاملون عن منظمتهم وليس كشيء محسوس تقدمه أو تعمله المنظمة للعاملين. وهو يعرف من هذا المنظور على أنه "حالة ذهنية ذاتية يدرك معها العامل أنه يمارس سيطرة فعالة على عمل ذي معنى". وقد أشار ديي وزملاؤه (Dee et al, 2003) إلى أن البحوث ذات التوجه التنظيمي في دراسة التمكين هي أكثر بكثير من البحوث ذات التوجه النفسي.

ومن شأن التوجه أو المنحى الذي يأخذه الباحث أن يؤثر على منهج البحث، فالباحثون الذين يأخذون بالتوجه التنظيمي للتمكين عادة ما يدرسون التمكين في علاقته بعدد من البنى الافتراضية مثل الرضا الوظيفي والمناخ التنظيمي، والثقة التنظيمية وما إلى ذلك، وبعدد من المتغيرات التنظيمية مثل السلوك القيادي للمدير، والاتصال بين المدير والعاملين والعلاقات بينهم وهكذا. أما من يأخذون بالمنحى النفسي فعادة ما يدرسون التمكين في علاقته ببعض الخصائص الشخصية للمستجيبين مثل الجنس والعمر والتحصيل العلمي والخبرة. والذين يأخذون بالمنحى النفسي يرون أولا أن التمكين ليس حقيقة موضوعية قائمة ولا هو حالة تحدثها المنظمة أو المدير، بل هو حالة نفسية ذهنية يشعر بها المدرسون نحو العمل ونحو المدرسة. ويستند هذا التوجه إلى الافتراضات التي سبقت الإشارة إليها، وهي أن الناس عموما لديهم الرغبة والقدرة على أداء العمل الجيد، كما أن لديهم الميل إلى الاستقلالية. وبهذه الصفة فأفضل الطرق لدراسة التمكين هي تقصي إدراك العاملين له (Wall & Rinehart, 1998). ويترتب على ذلك أن يتأثر إدراك العاملين له بخصائصهم الشخصية، وهذا بدوره يؤدي إلى افتراض آخر، وهو أن العاملين يدركون درجات متفاوتة من التمكين وليس درجة واحدة على نحو "إما أن يكون هناك تمكين أو لا يكون" (Moye et al, 2005). بطبيعة الحال فالحدود بين المنحيين التنظيمي والنفسي ليست فاصلة، بل هي لتسهيل عمل الباحثين. ولذلك فالجمع بين المنحيين وارد أيضا (Honold, 1997).

الدراسة الحالية هذه تتناول التمكين باعتباره حالة ذهنية نفسية تتجلى في بعض الأبعاد، ويمكن قياسها من خلال بعض المؤشرات، وانسجاما مع ذلك تتقصى الدراسة تقدير العاملين درجة تمكينهم من السلطة وليس مجرد تمكينهم أو عدم تمكينهم. كما تتقصى ما إذا كان تقدير العاملين يتأثر بخصائصهم الشخصية.

مشكلة الدراسة

يعد التمكين من السلطة أحد المفاهيم الواعدة في ميدان الإدارة التربوية. وقد أشار كثير من الدراسات إلى الآثار الإيجابية للتمكين على الأداء الفردي والمؤسسي (Short et al, 1994; Edwards et al, 2002). ولكن بالرغم من ظهور هذا المفهوم في أدبيات الإدارة التربوية منذ عقدين من الزمن فإنه لم يحظ بالاهتمام المناسب في أدبيات الإدارة

التربوية العربية، حيث لم يعثر الباحثان سوى على دراسة بحثية واحدة، ولكن في غير ميدان التعليم، وهي عن درجة تقدير العاملين في الفنادق الأردنية لشعورهم بالتمكين (Milhim, 2004)، وعلى دراستين ذات طابع نظري (أفندي، ٢٠٠٣؛ العتيبي، ٢٠٠٤). أما في الميدان التربوي فلم يعثر على أية دراسة ميدانية أو نظرية.

أهداف الدراسة

١– تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة.
٢– تحديد درجة تأثر إجابات المشاركين في الدراسة بخصائصهم الشخصية.

أسئلة الدراسة

١– ما تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان لدرجة تمكنهم من السلطة؟
٢– هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل والعمر والتخصص؟

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية موضوعها، فالتمكين من السلطة مفهوم ذو طابع إنساني يعلي من شأن الإنسان ويجعله يثق بقدرته على الأداء الذاتي دون حاجة إلى رقابة خارجية. ولذلك فمن شأن الوعي بهذا المفهوم وأبعاده والعمل على تبنيه أن ينعكس إيجابا على الأداء الفردي والمؤسسي. وفي ميدان التربية تجد آثاره الإيجابية طريقها إلى التلاميذ. من هذا المنظور يتوقع أن يكون للدراسة فوائد عملية.

من ناحية أخرى فبالرغم من الاهتمام المتواصل من قبل الباحثين في العالم بدراسة هذا المفهوم فإنه غائب عن اهتمامات الباحثين العرب في ميدان التعليم بالذات. لذلك يتوقع أن يكون لهذه الدراسة أهمية نظرية بتقديم بيانات ميدانية من بيئة جديدة.

على صعيد آخر تتبنى الدراسة منحى لم يحظ بكثير من الاهتمام من قبل الباحثين، وهو المنحى النفسي في دراسة التمكين، أي بتناوله على أنه حالة نفسية ذهنية يشعر بها العاملون، وليس واقعا تنظيميا تحدثه الإدارة. وبذلك تسد الدراسة فجوة في البحث المتعلق بالتمكين ويكون لها إسهام نظري من هذه الزاوية.

حدود الدراسة

١– كون العينة مقصودة.
٢– احتمال تأثر النتائج بحجم العينة من الفئات المختلفة من المشاركين فقد كان عدد الإناث أكثر من الذكور، وكذلك كان عدد المعلمين أكبر من عدد العاملين في مديريات التربية، وحملة البكالوريوس أكثر من حملة المؤهلات الأخرى .

التعريفات الإجرائية

التمكين: يعرف التمكين لأغراض هذه الدراسة على أنه "تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية في سلطنة عمان درجة تمكنهم من السلطة على الأبعاد الستة التي تتكون منها أداة هذه الدراسة".

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

عينة الدراسة

المشاركون في هذه الدراسة هم أفراد عينة مقصودة عددهم ٣٤١ من المعلمين والعاملين في مديريات التربية. وحسب الجدول ١ فإن غالبية المشاركين هم من الإناث (٦٨,٩٪ مقابل ٣١,١٥٪). وغالبيتهم أيضا من المعلمين (٧٦٪ مقابل ٢٣,٢٥٪). ومن حيث المؤهل فإن غالبية المشاركين هم من حملة البكالوريوس (٧٠,٤٪ مقابل ٢٠,٢٪ من حملة مؤهلات أقل من بكالوريوس و ٩,١٪ من حملة مؤهلات أعلى من بكالوريوس).

الجدول رقم (١)

عينة الدراسة موزعة حسب متغيراتها الخمسة

المتغيرات وفئاتها		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	١٠٦	٣١,١٥
	إناث	٢٣٥	٪٦٨,٩
مسمى الوظيفة	معلم	٢٥٩	٪٧٦
	غير معلم	٧٩	٪٢٣,٢٥
المؤهل	أقل من بكالوريوس	٦٩	٪٢٠,٢
	بكالوريوس	٢٤٠	٪٧٠,٤
	أعلى من بكالوريوس	٣١	٪٩,١
العمر	أقل من ٣٠	١٨٨	٪٥٥,١٥
	٣٠-٤٠	١٣١	٪٣٨,٤
	أكثر من ٤٠	٢٢	٪٦,٥
التخصص	عربي-إسلامي	١١٨	٪٣٤,٦
	إنسانيات	١١٢	٪٣٢,٨
	علوم-رياضيات	٩٥	٪٢٧,٩
	أخرى	١٤	٪٤,١

وتظهر بيانات الجدول رقم (١) أن أفراد العينة هم من الفئة الشابة، فأكثر من النصف بقليل هم دون الثلاثين (٥٥,١٥٪) و ٣٨,٤٪ هم بين ٣٠ و ٤٠، بينما لا تزيد نسبة من هم فوق ٤٠ عن ٦,٥٪. ومن حيث التخصص فالغالبية من التخصصات الإنسانية (٣٤,٦٪ تخصص لغة عربية وعلوم إسلامية، و ٣٢,٨٪ من تخصصات إنسانية أخرى. أما العلوم والرياضيات فنسبتهم ٢٧,٩٪، وهناك ٤,١٪ من تخصصات أخرى.

أداة الدراسة

أداة الدراسة هي استبانة مكونة من ٣٠ عبارة موزعة على ستة أبعاد وهي:

- **اتخاذ القرار:** ويتمثل في العبارات ١–٥ من عبارات الاستبانة.
- **النمو المهني:** ويتمثل في العبارات ٦–١٠
- **المكانة:** وتمثله العبارات من ١١–١٥
- **الاعتقاد بفاعلية الذات:** وتمثله العبارات ١٦–٢٠
- **الاستقلالية:** وتمثله العبارات من ٢١–٢٥
- **التأثير:** وتمثله العبارات ٢٦–٣٠

الأداة في الأصل هي من إعداد شورت وراينهارت (Short & Rinehart, 1992). وقد قام معدو الاستبانة بتوزيع عباراتها على الأبعاد الستة في ضوء نتائج التحليل العاملي. كما أوردوا معامل اتساق داخلي قدره ٠,٩٤ للاستبانة ككل ومعامل اتساق للأبعاد يتراوح بين ٠,٨١ و ٠,٨٩. وقد استخدمت الأداة بعد ذلك في عدد من الدراسات في أماكن وأوقات مختلفة، وكان هنالك إجماع بين الباحثين الذين استخدموها على صلاحيتها للاستخدام (Klecker, 1998; Scribner et al, 2001; Bogler &Somesh; 2004). وهذا يعزز مبرر استخدامها في هذه الدراسة. وقد قام الباحثان بتعريبها باستخدام الترجمة والترجمة المعاكسة، ثم عرضاها على مختصين باللغة العربية للتأكد من سلامة الترجمة، كما قاما بتوزيعها على عينة استطلاعية للتأكد من وضوح عباراتها. هذا وقد تم استخدام نسختين من الاستبانة واحدة للمعلمين وأخرى للعاملين في المديريات. وقد اشتملت النسختان على البنود نفسها مع تحوير في النسخة الخاصة بالعاملين في المديريات لتلائمهم، مثل استبدال مدرسة ب "مديرية" وتغيير المعلمين والطلاب إلى "العاملين" وتغيير "التعليم" إلى العمل".

عرض النتائج

سوف يتم عرض النتائج وتفسيرها وفقا لتسلسل أسئلة الدراسة.

نتائج السؤال الأول: "ما تقدير المستجيبين لدرجة تمكنهم من السلطة؟" للإجابة عن هذا السؤال الرئيس تم حساب متوسطات المحاور، ويبين الجدول رقم (٢) نتائج هذا التحليل.

الجدول رقم (٢)
متوسطات المحاور

المحور	المتوسط
المكانة	٣,٩
الاعتقاد بفاعلية الذات	٣,٦٩
النمو المهني	٣,٥٥
الاستقلالية	٣,٣٤
التأثير	٢,٩٨
اتخاذ القرار	٢,٤
التمكين العام	٣,٣١

وتشير النتائج في الجدول رقم (٢) تقديرا معتدلاً للمستجيبين لدرجة تمكنهم من السلطة (٣,٣١). ولكن من الملاحظ بوضوح وجود تفاوت بين المحاور. ويمكن تصنيف هذه المحاور وفق متوسطات افتراضية إلى ثلاث فئات: الفئة الأولى، المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات (٣,٩ و ٣,٦٩ على التوالي)، الفئة الثانية، النمو المهني و الاستقلالية (٣,٥٥ و ٣,٣٤ على التوالي)، و الفئة الثالثة، التأثير و اتخاذ القرار (٢,٩٨ و ٢,٤ على التوالي).

نتائج السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لمتغيرات الجنس والمسمى الوظيفي والمؤهل والعمر والتخصص؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب قيمة "ت" لتقدير دلالة الفروق بين المستجيبين تبعا لمتغيرات الدراسة، وتبين الجداول من ٣ إلى ٧ نتائج هذا التحليل.

تأثير الجنس: ويبين الجدول رقم (٣) أنه كانت هناك فروق ذات دلالة بين المستجيبين تبعا للجنس على محوري اتخاذ القرار والنمو المهني. وكان اتجاه الدلالة في محور "اتخاذ القرار" لصالح الذكور، بينما كان اتجاه الدلالة في محور "النمو المهني" لصالح الإناث.

الجدول رقم (٣)
المتوسطات وقيمة ت لدلالة الفروق بين المشاركين تبعا للجنس

المحور	الجنس	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	ذكور	١٥,٤٢٧	٢,٦٦٤	٣٢٤	*٠,٠٠٨
	إناث	١٣,٩٢٨			
النمو المهني	ذكور	١٦,٧٣٣	٣,٢٤٤	٣٣٣	*٠,٠٠١
	إناث	١٨,٢٥٢			
المكانة	ذكور	١٩,١٦٣	١,٢٦٤	٣٣١	٠,٢٠٧
	إناث	١٩,٦٨١			
الاعتقاد بفاعلية الذات	ذكور	١٨,٧١٨	٠,٨٦١	٣٢٧	٠,٣٩٠
	إناث	١٨,٣٤٩			
الاستقلالية	ذكور	١١,٧١٨	١,٣١٦	٣٢٦	٠,١٨٩
	إناث	١٢,٣٢٨			
التأثير	ذكور	١٥,١٨٨	٠,٨٠٢	٣٣١	٠,٤٢٣
	إناث	١٤,٨١٩			

تأثير المسمى الوظيفي: يبين الجدول رقم (٤) أنه وفقا لقيمة ت فإنه كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والعاملين في مديريات التربية على محوري "اتخاذ القرار" و "النمو المهني". وكان اتجاه الدلالة في محور "اتخاذ القرار" لصالح العاملين في مديريات التربية، بينما كان اتجاه الدلالة في محور "النمو المهني" لصالح المعلمين.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات وقيمة ت لدلالة الفروق بين المشاركين تبعا لمسمى الوظيفة

المحور	مسمى الوظيفة	المتوسط	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
اتخاذ القرار	معلم	١٣,٧٥٨	٤,٣٧٤	٣٢١	*٠,٠٠٠
	إداري	١٦,٤٤			
النمو المهني	معلم	١٨,٠٧٨	٢,٥٤٨	٣٣٠	*٠,٠١١
	إداري	١٦,٧٥٦			
المكانة	معلم	١٩,٥٤٥	٠,٢	٣٢٨	٠,٨٤١
	إداري	١٩,٤٥٤			
الاعتقاد بفاعلية الذات	معلم	١٨,٤٢٧	٠,٢٣٦	٣٢٤	٠,٨١٣
	إداري	١٨,٥٣٨			
الاستقلالية	معلم	١٢,٢٢٥	٠,٦٩٧	٣٢٣	٠,٤٨٦
	إداري	١١,٨٧			
التأثير	معلم	١٤,٨٣٧	٠,٧٤٩	٣٢٨	٠,٤٥٤
	إداري	١٥,٢١٧			

تأثير المؤهل: يبين الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين تبعا للمؤهل على محوري "اتخاذ القرار" و "التأثير". ويبين اختبار شافيه أن اتجاه الدلالة في الحالتين كان للأعلى مؤهلا.

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا للمؤهل

المحور	المؤهل	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
اتخاذ القرار	أقل من بكالوريوس	١٤,٠٤٦	بين المجموعات	١١٦,٢١٣	٢	٥٨,١٠٦	*٢,٥٨٢
	بكالوريوس	١٤,٢٥٦	داخل المجموعات	٧٢٦٨,١٤٦	٣٢٣	٢٢,٥٠٢	
	أعلى من بكالوريوس	١٦,٢٢٥	المجموع	٧٣٨٤,٣٥٩	٣٢٥		
النمو المهني	أقل من بكالوريوس	١٧,٦٢٦	بين المجموعات	٢,٢٧٥	٢	١,١٣٨	٠,٠٧
	بكالوريوس	١٧,٨٣٥	داخل المجموعات	٥٤٠٥,٠٥٤	٣٣١	١٦,٣٢٩	
	أعلى من بكالوريوس	١٧,٨	المجموع	٥٤٠٧,٣٢٩	٣٣٣		
المكانة	أقل من بكالوريوس	١٩,٨٩٥	بين المجموعات	٣٠,٤٦٧	٢	١٥,٢٣٤	١,٢٦٩
	بكالوريوس	١٩,٣٣	داخل المجموعات	٣٩٦٢,٦٥٦	٣٣٠	١٢,٠٠٨	
	أعلى من بكالوريوس	٢٠,١٦٦	المجموع	٣٩٩٣,١٢٣	٣٣٢		
فاعلية الذات	أقل من بكالوريوس	١٨,٣٦٣	بين المجموعات	٤,٨٢٩	٢	٢,٤١٥	٠,١٨٥
	بكالوريوس	١٨,٤٤٦	داخل المجموعات	٤٢٥١,٠١٩	٣٢٦	١٣,٠٤	
	أعلى من بكالوريوس	١٨,٨٣٣	المجموع	٤٢٥٥,٨٤٨	٣٢٨		
الاستقلالية	أقل من بكالوريوس	١٢,٠٦	بين المجموعات	١٠,٥٠٩	٢	٥,٢٥٥	٠,٣٤٣
	بكالوريوس	١٢,٢٤٢	داخل المجموعات	٤٩٥٧,١٤٨	٣٢٤	١٥,٣	
	أعلى من بكالوريوس	١١,٦٣٣	المجموع	٤٩٦٧,٦٥٧	٣٢٦		
التأثير	أقل من بكالوريوس	١٣,٨٦٧	بين المجموعات	١٠٠,٧٤٨	٢	٥٠,٣٧٤	*٣,٣٣٢
	بكالوريوس	١٥,١٩٧	داخل المجموعات	٤٩٧٤,٢٧٦	٣٢٩	١٥,١١٩	
	أعلى من بكالوريوس	١٥,٤١٩	المجموع	٥٠٧٥,٠٢٤	٣٣١		

تأثير متغير العمر: يبين الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المستجيبين تبعا لمتغير العمر على محورين هما "المكانة" و "الاعتقاد بفاعلية الذات". وحسب اختبار "شافيه" كان اتجاه الدلالة في الحالتين لصالح الفئة الأكبر سنا (أكثر من ٤٠ سنة).

الجدول رقم (٦)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا للعمر

المحور	العمر	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	قيمة ف
اتخاذ القرار	أقل من ٣٠	١٣,٩٣٨	بين المجموعات	٨٩,٥٦٦	٢	٤٤,٧٨٣	١,٩٨٣
	٣٠-٤٠	١٤,٨٩٧	داخل المجموعات	٧٢٩٤,٧٩٣	٣٢٣	٢٢,٥٨٤	
	أكثر من ٤٠	١٥,٤	المجموع	٧٣٨٤,٣٥٩	٣٢٥		
النمو المهني	أقل من ٣٠	١٨,٠١	بين المجموعات	٢٦,٧٥٨	٢	١٣,٣٧٩	٠,٨٢٢
	٣٠-٤٠	١٧,٤١٧	داخل المجموعات	٥٤٠٣,٤٥١	٣٣٢	١٦,٢٧٥	
	أكثر من ٤٠	١٧,٨٦٣	المجموع	٥٤٣٠,٢٠٩	٣٣٤		
المكانة	أقل من ٣٠	١٩,٢٧	بين المجموعات	٦١,١٦٨	٢	٣٠,٥٨٤	*٢,٥٦٧
	٣٠-٤٠	١٩,٦٢٧	داخل المجموعات	٣٩٣١,٩٥٥	٣٣٠	١١,٩١٥	
	أكثر من ٤٠	٢١	المجموع	٣٩٩٣,١٢٣	٣٣٢		
فاعلية الذات	أقل من ٣٠	١٨,١١٦	بين المجموعات	٨٥,٧١٦	٢	٤٢,٨٥٨	*٣,٣٥
	٣٠-٤٠	١٨,٦٧٧	داخل المجموعات	٤١٧٠,١٣٢	٣٢٦	١٢,٧٩٢	
	أكثر من ٤٠	٢٠,٠٩	المجموع	٤٢٥٥,٨٤٨	٣٢٨		
الاستقلالية	أقل من ٣٠	١٢,٢٠٨	بين المجموعات	٧,٥٠٧	٢	٣,٧٥٣	٠,٢٤٥
	٣٠-٤٠	١٢,١٢٩	داخل المجموعات	٤٩٧٧,٣٢	٣٢٦	١٥,٣١٥	
	أكثر من ٤٠	١١,٥٩	المجموع	٤٩٨٤,٨٢٦	٣٢٨		
التأثير	أقل من ٣٠	١٤,٩١٢	بين المجموعات	١٣,٤٢٧	٢	٦,٧١٣	٠,٤٣٧
	٣٠-٤٠	١٤,٨٤٣	داخل المجموعات	٥٠٧٠,٢٤٩	٣٣٠	١٥,٣٦٤	
	أكثر من ٤٠	١٥,٦٨١	المجموع	٥٠٨٣,٦٧٦	٣٣٢		

تأثير التخصص: حسب الأرقام التي يعرضها الجدول رقم (٧) كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المستجيبين تعزى إلى التخصص وذلك على ثلاثة محاور "النمو المهني" و"المكانة" و"فاعلية الذات". وباستخدام اختبار شافيه يتبين أن اتجاه الدلالة كان في صالح "العلوم والرياضيات".

الجدول رقم (٧)
تحليل التباين في إجابات المشاركين تبعا للتخصص

المحور	التخصص	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
اتخاذ القرار	عربي-إسلامي	١٣,٧٣	بين المجموعات	٧٩,٣٠٩	٣	٢٦,٤٣٦	١,١٦
	إنسانيات	١٤,٦٩	داخل المجموعات	٧٢٩١,٦٩١	٣٢٠	٢٢,٧٨٧	
	علوم رياضيات	١٤,٨٦	المجموع	٧٣٧١	٣٢٣		
	أخرى	١٤,٥٣٨					

تابع الجدول رقم (٧)

المحور	التخصص	المتوسط	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف
النمو المهني	عربي-إسلامي	١٧,٧٣٩	بين المجموعات	٢٢٦,١٥٢	٣	٧٥,٣٨٤	*٤,٧٦٩
	إنسانيات	١٨,٢٦١	داخل المجموعات	٥٢٠٠,٨٤٥	٣٢٩	١٥,٨٠٨	
	علوم-رياضيات	١٧,٨٢٨	المجموع	٥٤٢٦,٩٩٧	٣٣٢		
	أخرى	١٤					
المكانة	عربي-إسلامي	١٨,٩١٣	بين المجموعات	١٦٤,١٥٦	٣	٥٤,٧١٩	*٤,٦٧٦
	إنسانيات	١٩,٩٨١	داخل المجموعات	٣٨٢٦,٤٢٤	٣٢٧	١١,٧٠٢	
	علوم-رياضيات	٢٠,٠٧٥	المجموع	٣٩٩٠,٥٨	٣٣٠		
	أخرى	١٧,٢٨٥					
فاعلية الذات	عربي-إسلامي	١٧,٨٣	بين المجموعات	١٢٥,٥٤٥	٣	٤١,٨٤٨	*٣,٢٧٥
	إنسانيات	١٨,٨١٦	داخل المجموعات	٤١٢٧,٦٤٧	٣٢٣	١٢,٧٧٩	
	علوم-رياضيات	١٩,٠٤٣	المجموع	٤٢٥٣,١٩٣	٣٢٦		
	أخرى	١٦,٨٥٧					
الاستقلالية	عربي-إسلامي	١١,٨٢٤	بين المجموعات	٢٧,٩٣٢	٣	٩,٣١١	٠,٦٠٨
	إنسانيات	١٢,١٥	داخل المجموعات	٤٩٢٧,٠٠١	٣٢٢	١٥,٣٠١	
	علوم-رياضيات	١٢,٥٥٩	المجموع	٤٩٥٤,٩٣٣	٣٢٥		
	أخرى	١٢					
التأثير	عربي-إسلامي	١٤,٦٠٨٧	بين المجموعات	٤٣,٣٥٣	٣	١٤,٤٥١	٠,٩٤١
	إنسانيات	١٥,٢٥٩٣	داخل المجموعات	٥٠٢٢,٣١٤	٣٢٧	١٥,٣٥٩	
	علوم-رياضيات	١٥,١٢٧٧	المجموع	٥٠٦٥,٦٦٨	٣٣٠		
	أخرى	١٣,٨٥٧١					

مناقشة النتائج

أجريت هذه الدراسة بهدف الكشف عن درجة تقدير المعلمين والعاملين في مديريات التربية لتمكنهم من السلطة، وللكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين يمكن عزوها إلى الخصائص الشخصية والمتغيرات التنظيمية. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

أورد المشاركون درجة تقدير معتدلة إجمالا لتمكنهم من السلطة (٣,٣١). وكان هناك تفاوت واضح في درجة تقدير المشاركين لتمكنهم من السلطة على أبعاد الأداة الستة حسب الترتيب التالي: المكانة، الاعتقاد بفاعلية الذات، النمو المهني، الاستقلالية، التأثير، اتخاذ القرار.

هذه النتائج متقاربة مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات السابقة. لقد قدر المشاركون في دراسة كليكر (Klecker, 1998) درجة تمكنهم من السلطة بأنه فوق المتوسط بقليل (٣,٨٢). وفي دراسة وول وراينهارت (Wall & Rinehart, 1998) كان ترتيب المحاور على النحو التالي من الأعلى إلى الأدنى: المكانة، فعالية الذات، التأثير، النمو المهني، الاستقلالية، اتخاذ القرار. وفي دراسة بوجلر وسوميش (Bogler & Somech, 2004). أي أنه في جميع الدراسات كان محور اتخاذ القرار هو الأقل. وقد قدم الباحثون تفسيرات كثيرة لتدني درجة البعد الخاص بالمشاركة في اتخاذ القرار، فقد عزى وول وراينهارت (Wall & Rinehart, 1998) انخفاض معدلات الإحساس بالتمكين على محور اتخاذ القرار إلى أن المعلمين غالبا ما يعنون بالقرارات المتعلقة بفصولهم التي يقومون بالتدريس لها، وليس بتلك المتعلقة بالمدرسة ككل. ولكن ربما يضاف إلى ذلك أنهم لا يعطون الفرص للمشاركة في اتخاذ القرار، أو أنهم لا يميلون للمشاركة في اتخاذ القرار. ولكن الأمر يحتاج إلى تقص أوسع، فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المعلمين يرغبون في المشاركة في اتخاذ

القرار في مجالات معينة ولا يرغبون في المشاركة في اتخاذ القرار في مجالات أخرى مثل الميزانية مثلا (الغنبوصي، ٢٠٠٢؛ Atari & Hobengtat, 2001).

وقد صنف هوي ومسكل(Hoy & Miskel, 1987) مجالات اتخاذ القرار بالنسبة للمعلمين إلى مجالات تقع ضمن اهتمامهم Zone of interest ومجالات يعزفون عنها Zone of disinterest. هناك احتمالات أخرى وهو قلة الاهتمام بتدريب المعلمين على المشاركة في اتخاذ القرار، وعدم ارتياح المديرين لذلك. وتعزو هونولد (Honold, 1997) انخفاض معدلات اتخاذ القرار إلى أن المعلمين يتجنبون الانخراط في اتخاذ القرار؛ لأن الوجه الآخر لذلك هو تحمل المسئولية. ويضيف سكراينبر وزملاؤه(Scribner et al، ٢٠٠١) أن المعلمين يقبلون على المشاركة في اتخاذ القرار عندما يشعرون أن المشاركة ليست شكلية. ويرى بوجلر وسوميش (Bogler & Somesh, 2004) أنه ربما المعلمون غير واعين بدرجة مشاركتهم في صنع القرار، أو أنهم لا يعطون الفرصة للمشاركة. أما الدراسات التي تناولت الموضوع من منظور المديرين (Duke, 2005) فقد وجدت أن المديرين يعتقدون أنهم غالبا ما يشركون المدرسين في صنع القرار، ولكنهم يحتفظون بحقهم في اتخاذ القرار النهائي. كما أن هناك بنى تنظيمية ومعايير تحدد من يشارك. ولكن الأهم من منظور المديرين هو جودة القرار وليس المشاركة بحد ذاتها.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تبعا لبعض المتغيرات على بعض المحاور، حيث كانت هناك فروق دالة تعزى إلى لجنس على محورين: اتخاذ القرار والنمو المهني. وكان اتجاه الدلالة في الأول لصالح الذكور، وفي الثاني لصالح الإناث. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Scribner et al, 2001) وكذلك دراسة كليكر (Klecker, 1998) فقد أوردت الإناث درجة تقدير أعلى على محور النمو المهني، بينما أورد الذكور درجة تقدير أعلى من الإناث على محور الاستقلالية. وقد عزى سكاريبنر وزملاؤه ذلك الفرق إلى طبيعة المنطقة التي أجريت فيها دراستهم وهي منطقة ريفية، وأعربوا عن اعتقادهم أنه لو أجريت الدراسة في منطقة حضرية لاختلفت النتائج. أما في هذه الدراسة الحالية فقد يعزى مجيء الدلالة لصالح الذكور فيما يتعلق باتخاذ القرار إلى العامل الثقافي الاجتماعي، ففي المجتمعات الذكورية الأبوية – ومنها المجتمع العربي – للذكور مساحة أوسع من الإناث في اتخاذ القرار. أما كون الدلالة لصالح الإناث فيما يتعلق بالنمو المهني فيمكن أن يعزى إلى أن الارتقاء بالنمو المهني للمرأة هو وسيلة لتمكينها من المشاركة في اتخاذ القرار، وفي الحراك الوظيفي بشكل عام. وهذا ما تنص عليه أدبيات تمكين المرأة بشكل عام وفي الإدارة التربوية بشكل أخص (Shakeshaft, 1989).

من ناحية أخرى تختلف هذه النتيجة مع ما توصل إليه ديي وزملاؤه (Dee et al, 2003) إذ لم تشر دراستهم إلى وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث. وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف البيئة التي أجريت فيها هذه الدراسة عن البيئة التي أجريت فيها الدراسات السابقة.

كانت هناك فروق ذات دلالة تعزى إلى المسمى الوظيفي على محوري اتخاذ القرار والنمو المهني لصالح الإداريين في الأولى، ولصالح المعلمين في الثانية. من ناحية قد تعزى هذه النتيجة إلى أن معظم المعلمين في هذه الدراسة بالذات كانوا من الإناث بينما معظم الإداريين كانوا من الذكور، كما تكشف عن ذلك معالجة إحصائية أخرى قام بها الباحثان لاحقا وهي Cross–tabulation. وبالتالي فهذه النتيجة هي امتداد للنتيجة السابقة، حيث كان هناك فرق دال بين الذكور والإناث على محور اتخاذ القرار لصالح الذكور، وعلى محور النمو المهني لصالح الإناث. من ناحية أخرى يمكن عزو مجيء الدلالة لصالح الإداريين في حالة اتخاذ القرار إلى المفاهيم والافتراضات والممارسات السائدة في المؤسسات التربوية، والقائمة على المبدأ الإداري المعروف بـ "تقسيم العمل" Division of Labor فالمعلمون يعلمون والإداريون يديرون. وقد يجد هذا التفسير دعما له في نتائج الدراسة التي أوردها مويي وزملاؤه (Moye et al, 2005) فقد وجدوا أن المعلمين الذين سبق لهم ممارسة أعمال إدارية أوردوا معدلات شعور بالتمكين أعلى من أولئك الذين لم يسبق لهم ممارسة أعمال إدارية. وأكد ذلك راينهارت و شورت (Rinehart & Short, 1993) اللذان وجدا أن المدرسين الذين يمارسون أدوارا قيادية لديهم حس بالتمكين أكثر من المعلمين العاديين. أما مجيء الدلالة فيما يتعلق بالنمو المهني لصالح المعلمين فيمكن أن يعزى إلى أن النمو المهني هو وسيلة المعلمين، خاصة الإناث، للارتقاء بمكانتهم في المؤسسة.

كانت هناك فروق ذات دلالة تبعا للمؤهل على محوري اتخاذ القرار والتأثير لصالح الأعلى مؤهلا. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصل إليه إدواردز (Edwards et al, 2002) وكذلك ديي وزملاؤه(Dee et al, 2003) و سكرايبنر وزملائه (Scribner et al, 2001) من أن حملة الماجستير كانوا أكثر إحساسا بالتمكين من حملة البكالوريوس. وقد تفهم هذه النتيجة في ضوء علاقة المؤهل بالتمكن من مهارات البحث العلمي، فالأعلى مؤهلا أكثر تمكنا من مهارات البحث العلمي. وفي دراسة لـ شورت و راينهارت (Short & Rinehart, 1992) وكذلك هولنجزوورث (Hollinsgworth, 1992) تبين أن الذين لديهم دراية بالبحث أوردوا معدلات تمكين أعلى. وكذلك إن الذين كلفوا بالرعاية المهنية لزملائهم أوردوا معدلات من التمكين خاصة على محور التأثير والمكانة أعلى مما أورده زملاؤهم ممن لم يتولوا مثل هذه المهمة.

كانت هناك فروق ذات دلالة بين المستجيبين تبعا للعمر على محوري: المكانة والاعتقاد بفاعلية الذات لصالح الفئة الأكبر سنا. وربما تعزى هذه النتيجة إلى ارتباط العمر بالخبرة، ولكن هذا التفسير يحتاج إلى دراسة أخرى تضع الخبرة واحدا من المتغيرات. على أية حال تبدو هذه النتيجة معقولة فالفئة الأصغر عمرا ربما تكون حديثة الخبرة. ويمكن أن يكون الأكثر خبرة أعلى مؤهلا، فهناك احتمال أن يعطى دورا أكبر في الرعاية المهنية لزملائه خاصة الجدد منهم، وفي المشاركة في اتخاذ القرار على مستوى المدرسة، وأن يحس بقدر أكبر من الاستقلالية والنمو المهني، وبقدر أكبر من الحس بالمهنية. وقد يعزى ذلك إلى إحساس

هذه الفئة بالاستقرار الوظيفي أكثر من غيرها. هناك عامل آخر ربما كان وراء هذه النتيجة، وهو العامل الثقافي فالثقافة العربية تعلي من مكانة الكبار وتبدي احتراما لهم، وتربط ذلك بالخبرة. على أية حال تختلف هذه النتيجة عما توصل إليه سكرايبنر وزملائه (Scribner et al, 2001) إذ لم يجدوا فروقا دالة تبعا للعمر.

كانت هناك فروق دالة تعزى إلى التخصص على ثلاثة محاور: النمو المهني، المكانة وفاعلية الذات، لصالح تخصص الرياضيات. وتجد هذه النتيجة دعما لها فيما توصل إليه ايرنست (Earnest, 2002) حيث ربط بين التمكن من الرياضيات، والتمكن الاجتماعي والمهني والإبستيمولوجي. ويعتقد ايرنست أن التمكن من الرياضيات يجعل صاحبه يتعامل مع القضايا التعليمية كمعادلات من البداية (حيث المعطيات) إلى النهاية حيث (الحل الممكن). والرياضيات في رأيه تساعد على إضفاء معنى على القضايا العامة، وتسهم في فهم الرموز والمهارات والبنى المفاهيمية التي تساعد على اختطاط استراتيجيات لحل المشكلات. كما أن للرياضيات صلة بمهارات التفكير الماوراء إدراكي Meta cognitive والتي تتضمن التخطيط، ومراقبة التقدم، وحساب الجهد، وإدارة التفكير، والاستنتاج، والتطبيق، وحشد كل العمليات. كما أن التمكن من الرياضيات يساعد على إصدار الأحكام المتأنية اعتمادا على الشواهد والحجج المتوازنة، والتفكير المستقل، استنادا للسياق الأوسع. هذا إضافة إلى البعد النفعي فالمتمكنون من الرياضيات لديهم فرص عمل وفرص التحاق بالدراسات العليا والتحاق بتخصصات متميزة أكثر من غيرهم وهذا يزيد من التمكن الاجتماعي والمهني.

التوصيات

– حيث أظهرت النتائج تقديرا معتدلا لدرجة تمكين المعلمين من السلطة فإن الأمر يحتاج إلى وضع استراتيجيات لتمكين المعلمين وتدريبهم، خاصة على الأبعاد التي نالت معدلات أقل، ولاسيما المشاركة في اتخاذ القرار. ويتطلب ذلك تدريب المعلمين على رؤية فصولهم في إطار المدرسة ككل. وهذه تحتاج إلى تغيير العقلية والنفسية السائدة والنمط الإداري السائد والقائم على تقسيم العمل Division of labor بين أناس يديرون وأناس يعلمون.

– وينصح في هذا الشأن بإدخال مفاهيم جديدة مثل المدرس القائد.

– كما ينصح بانتهاج استراتيجيات إدارية جديدة مثل الإدارة الذاتية وفرق العمل خاصة متداخلة التخصصات، ووضع برامج توجيهية للمعلمين الجدد، وبرامج رعاية مهنية للمعلمين حديثي الخبرة.

– المشاركة في تحمل المسئولية لدفع المعلمين للمشاركة في اتخاذ القرار.

– وبما أن هذه الدراسة أولية فيوصى بإجراء دراسات تستخدم مناهج أخرى ومتغيرات أخرى. لقد أخذت هذه الدراسة بالمنحى النفسي لتعريف التمكين وبحثه، وبإمكان باحثين آخرين الأخذ بالمنحى التنظيمي لتعريف التمكين ودراسته في علاقاته ببعض المتغيرات التنظيمية، أو البنى المفاهيمية مثل النمط القيادي للمدير، ومدى الثقة بين العاملين وبيئة العمل.

المراجع

أفندي، عطية (٢٠٠٣). **تمكين العاملين: مدخل للتحسين والتطوير المستمر**. القاهرة: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

العتيبي، سعد بن مرزوق (٢٠٠٤). **أفكار لتعزيز تمكين العاملين في المنظمات العربية**، ورقة قدمت في المؤتمر العربي السنوي الخامس في الإدارة، شرم الشيخ، ٢٧–٢٩ نوفمبر ٢٠٠٤، ٩١–١١٦

الغنبوصي، ناصر (٢٠٠٢). **الأدوار القيادية للمدرسين المرغوبة والفعلية من وجهة نظر المدرسين في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

Atari, A., & Hobeng T. (2001). Teacher empowerment: An empirical study in teachers' decision making and their satisfaction in the Malaysian Province of Malaca. **Education & Development, 23,** 1-31.

Bogler, R., & Somesh, I. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship in schools. **Teaching & Teacher Education, 20,** 277-289.

Dee, J., Henkin, A., & Lee, D., (2003). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. **Journal of Educational Administration, 41**(3) 257-277.

Duke, K., (2005). **Principals' practices regarding teacher empowerment.** Unpublished PhD dissertation, University of Minnesota.

Dunst, R., (1991). **Issues in empowerment.** Paper presented at the annual meeting of Children's Mental Health and Service Policy Convention, FL: Tampa.

Earnest, P., (2002). Empowerment in mathematics education. **Philosophy of Mathematics Journal, 15,** 1-26.

Edwards, J., Green, K., & Lyons, C., (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. **Journal of Educational Administration, 40**(1) 66-86.

Hollingsworth, S., (1992). **Teachers as researchers: A review of the literature.** Occasional Paper No. 142, Michigan State University, Institute of Research on Teaching, East Lasting, MI.

Honold, L., (1997). A review of the literature on employee empowerment. **Empowerment in Organization, 5** (4) 202-212

Hoy, W., & Miskel, C., (1987). **Educational administration.** NY: Random House.

Inglis, T., (1997). Empowerment and emancipation. **Adult Education Quarterly, 48**(1) 3-17.

Irwin, C., (1990). **What research tells the principal about teacher empowerment.** Paper presented at the annual meeting on the National Association of Secondary School Principals, 1990, SD, CA.

Klecker, B., (1998). Defining and measuring the dimensions of teacher empowerment in restructuring public schools education. **Education, (Spring),** 1-16.

Maton, K., & Rappaport, J., (1984). Empowerment in a religious setting: A multivariate investigation. **Prevention in Human Services, 3,** 37-72.

Matthes, W., (1986). **School effectiveness: the teachers' perspective.** Paper presented for the National Rural Education Research Forum, Lake Placid, NY.

Milhim, Y., (2004). **Significant conditions in employees' empowerment: The case of Jordanian four star hotels.** Paper presented at the Fifth Annual Arab Conference on Management, Sharm AlShaikh, 27-29 November 2004.

Moye, M., Henkin, A., & Egley, R., (2005). Teacher-principal relationships: exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. **Journal of Educational Administration, 43**(3) 260-277.

Park, B., (1998). **Teacher empowerment and its effects on teachers' lives and student achievement in US high schools.** Unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, WI.

Prawat, R., (1991). Conversations with self and settings: A framework for thinking about teacher empowerment. **American Educational Research Journal, 28,** 737-757.

Rinehart, J., & Short, P., (1993). **Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and regular classroom teacher.** Paper presented at the annual meeting of the AERA, Atlanta, GA.

Rinehart ,J., Short, P., Short, R., Eckley, M., (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. **Educational Administration Quarterly, 34,** 630-649.

Scribner, J., Truell, A., Hager, D., & Srichai, S., (2001). An exploratory study of career and technical education teacher empowerment: Implications for school leaders. **Journal of Career and Technical Education, 18**(1) 1-25. Retrieved: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/Scrinber.html.

Shakeshaft, C., (1989). **Women in educational administration.** CA: Sage Publications.

Short, P., & Rinehart, J., (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school. **Educational and Psychological Measurement, 52**(4) 951-961.

Short, P., Greer, J., & Melvin, W., (1994). Creating empowered schools. **Journal of Educational Administration, 32**(4) 38-52.

Short, P., Greer, J., & Michael, R., (1991). Restructuring schools through empowerment: Facilitating the process. **Journal of School Leadership, 1**(2) 5-25.

Wall, R., & Rinehart, J., (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. **Journal of School Leadership, 8,** 49-64.

White, P., (1992). Teacher empowerment under school-site autonomy. **Educational Evaluation and Policy Analysis, 14**(10) 69-82.

189
المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والرياضة

د. محمد سليمان جرادات
المجلس الأعلى للشباب
عمان- الأردن

مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والرياضة

د. محمد سليمان جرادات
المجلس الأعلى للشباب
عمان- الأردن

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن، من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات، حيث تألفت عينة الدراسة من ٤٩ مشرفا ومشرفة، من أصل ١٩٣ مشرفا ومشرفة يشكلون مجتمع الدراسة.

قام الباحث بتصميم أداة لغرض تجميع البيانات والإجابة عن التساؤلات بعد التحقق من ثباتها وصدقها. وتم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي بعد إدخال البيانات إلى جهاز الحاسوب؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة .

وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود تكافؤ في التعليم الجامعي من وجهة نظر عينة الدراسة، وأن وجهة نظر الذكور لا تختلف عن وجهة نظر الإناث في هذا الموضوع، كما أظهرت الدراسة أن وجهة نظر الأفراد من عينة الدراسة غير الحاصلين على مؤهل جامعي أكبر حدة فيما يتعلق بموضوع التكافؤ، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بالدخل الشهري.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إيجاد فرص تعليم للأشخاص غير القادرين ماديا على الدراسة، والذين حالت ظروفهم الاقتصادية والاجتماعية من إكمالهم الدراسة الجامعية.

* تاريخ تسلم البحث ١٦/٥/٢٠٠٥م
* تاريخ قبوله للنشر ٩/٤/٢٠٠٦م

Discovering the Equal Opportunities of Higher Education as Viewed by Male and Female Supervisors in Youth Centers in Jordan

Dr. Mohammed Jaradat
Higher Council for Youth
Amman- Jordon

Abstract

The Present study aims at discovering the equal opportunities of higher education as viewed by male and female supervisors in youth centers in Jordan. The sample of the study consists of (49) (male and female) of (193) supervisors chosen through using the simple random sample.

The researcher used a questionnaire to collect the data after established its validity and reliability.

The results of the study showed that there were no statistical significant differences in equal opportunities of higher education concerning sex and monthly income. Also results revealed that there were statistical significant differences in equal opportunity of higher education concern qualification favoring those less than Bachelors Degree.

مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والرياضة

د. محمد سليمان جرادات
المجلس الأعلى للشباب
عمان- الأردن

مقدمة

منذ أن وجد أول مجتمع بشري على سطح الأرض وجد من يعتقد بإمكانية إزالة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية بين الناس، ومع ذلك وحتى عندما وجدت أيديولوجيات وصلت إلى مراكز السيطرة والنفوذ وحاولت بالقوة إزالة الفوارق الاجتماعية والاقتصادية والتربوية بين الناس كانت النتيجة الفشل الذريع.

فالعدالة الحقيقة في توزيع الفرص التعليمية تتمثل في الإشباع المناسب للحاجات، وهذا يمكن تحقيقه في مجتمع لا طبقي، تتحقق فيه وفرة اقتصادية، بحيث يستطيع كل فرد أن يأخذ قدر حاجته محققا أقصى نمو، ومستفيدا من الفرص التعليمية المتوفرة والتي لا تضع أى قيد للحصول عليها سوى حاجة المتعلم نفسه، وهذا لا يتحقق في مجتمع تتوزع الفرص التعليمية فيه وفق مبدأ الجدارة أو تحكم أفراد المتعلمين اختبارات الذكاء (Murphy, 1981).

فالقيمة الحقيقية لمجموعة من الفرص تتمثل في الاستخدام الأفضل الممكن لها، إضافة إلى استخدامها الفعلي في أقصى مداه، مع انتفاء الشك وعدم اليقين بحيث إن القيمة الحقيقية للفرصة تعتمد على قيمة أحد عناصرها وإن الخيار الأفضل هو الخيار الذي تحقق فعلا أو يمكن أن يتحقق دون أن يكون هناك إجحاف بحق شخص أخر.

وفي هذا المجال قام لينش (Lynch, 1998) بتلخيص المحددات التي تؤثر في قبول الطلبة من الأسر ذات الدخول المتدنية ومن أبرزها المحددات الثلاثة التالية:

الأول: اقتصادي وهو مستقل عن التعليم فيما يتعلق في الأصل، ولكنه يؤثر بشكل مباشر على القرار التعليمي.

الثاني: مؤسسي ناتج عن الثقافة المدرسية والطريقة التي تأسس بها النظام التعليمي.

الثالث: ثقافي ناتج عن الفارق الثقافي بين طبيعة حياة بعض الطلاب وثقافة المدرسة والمؤسسات التعليمية.

إن عدم تكافؤ الفرص وانعكاساتها على حياة الناس جعلت جميع أفراد المجتمع ملك اختلاف مواقعهم في السلم الاجتماعي ينادون بتوظيف العدالة في تكافؤ الفرص في جميع مجالات الحياة، وبخاصة الظروف الاقتصادية والاجتماعية منها، ونتيجة لذلك تنافست

الأحزاب السياسية في الدول الديمقراطية في رفع شعارات العدالة والمساواة بين المواطنين، كما تنافس الحكام في هذه الدول في تحقيق العدالة والرفاهية الاجتماعية لمختلف الفئات الاجتماعية بغض النظر عن مدى عدلهم في الحكم بين أفراد مجتمعاتهم.

ولقد ظهرت اتجاهات مختلفة لتفسير موضوع التكافؤ بين الناس ومن أبرز هذه الاتجاهات الاتجاه المتعلق بموضوع الوراثة والبيئة والذي انبثق من النظرة الوظيفية في علم الاجتماع التربوي، وعلم الاجتماع العام في محاولة للوصول إلى فهم وظيفة الدراسة في المجتمع، وتوضيح مصدر المساواة في الأداء المدرسي؛ إذ حددت الوظيفية نظرتها إلى المدرسة بأنها وسيلة عقلانية تقوم بوظائف ثلاث هي: التنشئة والتدريب، الاختيار والتوزيع، والمحافظة على ثبات النظام الاجتماعي والسياسي والاقتصادي. فمهمة المدرسة وفق هذه النظرية تتمثل في تصنيف الطلبة ووضعهم في مسارب توصلهم إلى أدوارهم المستقبلية وتساعد على خلق مجتمع طبقي تتحدد في المكانة الاجتماعية للأفراد وفقا لقدراتهم كما ترى الوظيفة أن المدرسة عبارة عن أداة لإدامة النظام السائد والمحافظة على ثباته بإبعاده السياسية والاجتماعية والاقتصادية (التل وآخرون، ١٩٩٩).

على أن علماء البيئة والذين لم يوافقوا على الآراء السابقة قد أثاروا علماء الاجتماع لإعادة النظر في وظيفة المدرسة، فظهرت نظرية مضادة للنظرية الوظيفية هي نظرية الصراع استمدت مبادئها من النظرية الماركسية، والتي تنظر إلى المؤسسات الموجودة في النظام الرأسمالي على أنها عبارة عن مؤسسات مصنوعة لإدامة هذا النظام والمحافظة عليه، فالمدرسة عادة تقوم بإعادة إنتاج النظام القائم لتبقى الهيمنة لطبقة النخبة، فهي إحدى أهم أدوات الأقوياء لتعليم أبناء الفقراء الطاعة والامتثال للقيم السائدة، ليبقى الفقير راضيا بحظه في الحياة، لأنه اكتسب الإذعان لطبيعة البيئة الاجتماعية السائدة، فالقيم والمعايير السائدة في الدراسة هي قيم الطبقات العليا وليس قيم الطبقات الدنيا (أحمد، ١٩٩٣).

ولا يكون التعليم الجامعي بعيدا عن كل ذلك فأصابع الاتهام تتوجه دائما للقائمين عل أمور التعليم أو الدراسة، وبخاصة من أولئك الذين لم تتح لهم الدراسة كما أن وجود جامعات خاصة يستطيع الطالب الميسور الحال الدراسة فيها ولا يستطيع الطالب الفقير أن يدرس فيها أو في الجامعات الرسمية في حال لم يسمح معدله بذلك تجعل أمر الشعور بانتهاك حق هؤلاء الأفراد في التعليم قويا، وتجعل نظرتهم إلى التعليم في المستقبل خالية من أية مشاعر إنسانية، وتولد لديهم الشعور بالحرمان وبمرارة الزمن عندما يجد أحدهم أن زميلاً له في الدراسة ومن نفس مستواه قد بلغ وضعاً اجتماعيا واقتصاديا عاليا بناء على فرصته في الدراسة. إن كل ذلك وغيره من الأمور التي تحدث والتي لا يتسع المجال هنا لذكرها تجعل قسما من المواطنين محبطين غير قادرين على القيام بأدوارهم الاجتماعية والاقتصادية داخل المجتمع؛ مما يتسبب بوجود أمراض اجتماعية مختلفة، تنعكس على المجتمع وعلى الأفراد أنفسهم، وتنعكس بصورة سلبية على النظرة إلى التعليم لدى أبناء هذه الفئة في المستقبل.

لقد ظهر موضوع التكافؤ في الفرص التعليمية في الستينات من القرن الماضي، وبخاصة في

الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك عندما تم الإعلان عن تقرير كولمان (Colman,1966) والذي أثار جدلا حول قضايا موجودة أصلا، ويعيشها المجتمع في ذلك الوقت، وبدأت النظرة إلى التعليم تختلف، وبدأت الإجراءات التعليمية تأخذ شكلا آخر، وبخاصة في وجود علاقة بين مستوى تعليم الوالدين ومستوى دخلهم وانجاز الأبناء التعليمي، والذي امتد إلى وجود تأثير للعوامل غير الدراسية مثل الأسرة والبيئة المحيطة، ،المجتمع، ووسائل الإعلام على حياة الطالب والتي تكون أساسا للكثير من التباين والتفاوت واللامساواة عند كبرهم جينكس (Jencks, 1975).

ولأهمية التعليم في حياة الناس في مختلف أنحاء العالم انتقلت فكرة المساواة في التعليم من الولايات المتحدة إلى باقي دول العالم، حيث أشار لنش (Lynch, 1988) إلى وجود ثلاثة عوامل تؤثر بصورة مباشرة على حصول الطلبة على التعليم الجامعي، وهي العامل الاقتصادي، والثقافي، والاقتصادي مع وجود أكبر للعامل الاقتصادي في الحصول على التعليم الجامعي.

و لم تختلف هذه الفكرة في دول أخرى من العالم حيث يرى غوم (Gomme, 1989) أن الحصول على التعليم العالي عبارة عن امتداد للإرث الاجتماعي، والاقتصادي وأن توزيع الفرص على معايير الجدارة لا تكون ناجحة بكل ما في الكلمة من معنى.

وحديثا ظهرت هذه الوجهة في الدول العربية وبخاصة في الأردن إذ إن وجود علاقة ذات دلالة بين وضع الأسرة الاقتصادي والاجتماعي، ومستوى تعليم الوالدين، وبين الحصول على التخصصات العلمية المهنية مثل الطب والهندسة والصيدلة أمر موجود وثابت (جرادات، ٢٠٠٣).

مشكلة الدراسة

يختلف دور مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات عن دور المعلم والمعلمة في غرفة الصف، فعندما تكون العلاقة بن المدرس والطالب رسمية يحكمها الدرس والمنهاج وتعليمات وزارة التربية والتعليم، وتكون محددة بوقت ومكان في معظم أرجائها، تكون علاقة المشرف مع عضو المركز يحكمها العمل التطوعي وتكون مفتوحة في معظم أرجائها ليس فيها سلطة ضغط أوقاتها مفتوحة حسب الرغبة.

لقد أتاح كل ذلك أن تكون علاقة المشرفين مع أعضاء المراكز علاقة ودية حميمة، تكون في بعض أجزائها أقوى من العلاقة الأسرية بين أفرادها مما كان له أكبر الأثر في أن يطلع مشرفو المراكز على هموم وتطلعات الأعضاء عن كثب وأن يعيشوا واقعهم بصورة فعلية حقيقة.

وبما أن التعليم الجامعي يعد طموحا لكل أعضاء المراكز، وبما أن قسما من أعضاء المراكز قد دخلوا الجامعات فعلا وهم ما يزالون أعضاء في المراكز، ولتكرار أفواج أعضاء المراكز الذين تم تخرجهم، والذين كانوا يعرضون مشاكلهم على مشرفيهم، وبخاصة حول موضوع الدراسة الجامعية وباستمرار ولسنوات عديدة والتي كونت فكرة أساسية لدى المشرفين حول

موضوع تكافؤ الفرص التعليمية، كان لا بد من تعرف وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات في علاقة التعليم الجامعي وتكافؤ الفرص التعليمية حيث تظهر مشكلة الدراسة من خلال السؤال التالي:

ما درجة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات في الأردن؟

أهمية الدراسة

إن العمل الشبابي يعد من أصعب الأعمال؛ ذلك لأنه يتعامل مع فئة اجتماعية في مرحلة تحول وبناء على مختلف الأصعدة النفسية والاجتماعية والسياسية والدينية ...الخ، لذلك فالفئة التي تتعامل مع الشباب ولفترة طويلة لا بد أن تكتسب من الخبرة والدراية في أمور الشباب الشيء الكثير، ولا بد أن تترسخ لديها وجهات نظر ربما تكون أقرب إلى الواقع إذ إنها تحمل في طياتها المعرفة المبنية عن الألفة والعلاقة الأسرية الحميمة، لذلك جاءت هذه الدراسة لمحاولة الكشف عن موضوع التعليم الجامعي وتكافؤ الفرص، ذلك الموضوع الحساس الذي يشغل بال كل أسرة لديها شاب على مقاعد الدراسة، ومن وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات في الأردن.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١- ربط الفكر النظري في مجال تكافؤ الفرص الاجتماعية مع واقع التعليم الجامعي في الأردن.

٢- التعرف إلى موضوع تكافؤ الفرص التعليمية في الأردن من وجهة نظر مشرفات ومشرفي المراكز الشبابية والذين يمثلون أحد أنسجة البناء الاجتماعي في المجتمع الأردني.

٣- معرفة مدى إحساس الفئات الاجتماعية المختلفة، وبخاصة البعيدة عن التعليم المباشر، بقضية تكافؤ الفرص التعليمية ومدى شموليتها.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

- ما درجة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات في الأردن؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل تختلف وجهة نظر مشرفي مراكز الشباب والشابات وفقا للجنس؟

٢- هل تختلف وجهة نظر مشرفي مراكز الشباب والشابات وفقا للمؤهل العلمي؟

٣- هل تختلف وجهة نظر مشرفي مراكز الشباب والشابات وفقا لمستويات الدخل؟

٤- هل تختلف وجهة نظر مشرفي مراكز الشباب والشابات وفقا لسنوات الخبرة؟

٥- هل تختلف وجهة نظر مشرفي مراكز الشباب والشابات وفقا للعمر؟

محددات الدراسة

إن تعميم نتائج هذه الدراسة يبقى مرهونا بالمحددات الزمانية والمكانية والمنهجية التالية:

- اقتصار هذه الدراسة على مشرفي ومشرفات المراكز الشبابية التابعة للمجلس الأعلى للشباب.
- إن نتائج هذه الدراسة مرهونة بصدق المعلومات التي قدمها أفراد عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة

تكافؤ الفرص التعليمية: حصول الطلبة على فرصة للتعليم العالي بما يتوافق مع قدراتهم ومؤهلاتهم المختلفة بغض النظر عن أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية المختلفة.

المشرف: هو الشخص المسئول بشكل مباشر عن مركز الشباب، ويتعامل مع أعضاء المركز بشكل يومي، وقد تم تعيينه من قبل المجلس الأعلى للشباب، لسمات خاصة لديه تتناسب مع هذا العمل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مشرفي ومشرفات مراكز الشباب والشابات في الأردن والبالغ عددهم ١٩٣ مشرفا ومشرفة موزعين على ٧٠ مركزا في مختلف أنحاء المملكة منهم ٩٦ ذكورا و ٩٧ إناثا مجتمع الدراسة، ونظرا لصغر حجم مجتمع الدراسة تم توزيع ٥٥ استبانة على ٥٥ مشرفا ومشرفة أثناء ورش العمل الجماعية والشاملة لكل مراكز المملكة حيث تم استرداد ٥٣ استبانة منها ٤ إستبانات تم عزلها بسبب عدم تحقيقها لأهداف الدراسة، وبذلك أصبحت عينة الدراسة تتألف من ٤٩ مشرفا ومشرفة منهم ٣٥ ذكورا و ١٤ إناثا والجدول رقم (١) يبين أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

الجدول رقم (١)
أفراد عينة الدراسة موزعين حسب متغيرات الدراسة

الجنس	العمر	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	الدخل الشهري
ذكر ٣٤	اقل من ٢٣ ٥	ثانوية فما دون ١١	اقل من ٥ سنوات ١٤	اقل من ٢٠٠دينار٣٤
أنثى١٥	من ٢٣-٢٨ ٨	دبلوم كلية مجتمع ١٦	من ٥ -١٠ سنوات ٩	من٢٠٠ -٤٠٠ دينار١٢
	أكثر من ٢٨ ٣٦	بكالوريوس فأعلى ٢٢	أكثر من ١٠ سنوات ٢٦	أكثر من ٤٠٠ دينار ٣
٤٩	٤٩	٤٩	٤٩	٤٩

أداة الدراسة

قام الباحث بتصميم أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري، حيث تألفت الأداة من ٢١ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي الاقتصادي، والاجتماعي، والتربوي، ووفق مقياس ليكرت الخماسي. وتم صياغة الفقرات بالشكل المفرد لتعبر عن خلاصة أراء المبحوثين كما تم توجيه الفقرات بشكل مباشر إلى المشرفين مع إعلامهم بأنها تدور حول الطلبة لاستمزاج أرائهم عن الطلبة، ومحاولة دمجهم شخصيا في وجهة النظر إذ إن قسما كبير من المشرفين والمشرفات قد مروا بنفس التجربة، ثم قام الباحث بعرضها على عدد من أساتذة الجامعات من أصحاب الاختصاص في أصول التربية إذ تم استبعاد قسم من الفقرات، وإضافة قسم حسب توصيات المحكمين والبالغ عددهم ١٠ أساتذة.

ولتحقق من ثبات الأداة تم توزيعها على عينة مؤلفة من ٢٠ مشرفا ومشرفة من خارج عينة الدراسة وبعد ذلك بأسبوعين تم إعادة الاستبانة على نفس العينة وحساب معامل الثبات والذي بلغ ٠,٧٦ وهي نتيجة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

التحليل الإحصائي

بعد جمع البيانات وإدخالها الحاسوب قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي للتوصل إلى نتائج الدراسة.

عرض النتائج ومناقشتها

نص السؤال الرئيس على "ما درجة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشباب في الأردن؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والجدول رقم (٢) يوضح ذلك والذي تمثل فقراته فقرات أداة الدراسة.

الجدول رقم (٢)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	١٧	دراستي في مدرسة حكومية.	٢،٨٤	١،٤٢
٢	١٢	وضع والدي العشائري (شيخ، مختار وجيه... الخ).	٢،٨٠	١،٤٦
٣	١	راتب والدي المرتفع.	٢،٤٣	١،٢٤
٤	١٤	وجود معلمين جيدين في مدرستي.	٢،٤٣	١،٢١
٥	٨	مهنة والدي.	٢،٣١	١،١٩
٦	٣	امتلاك أسرتي للأراضي والعقارات.	٢،٢٧	١،٣٨
٧	٢١	وجود أعداد مناسبة من الطلبة في الشعبة الواحدة.	٢،٢٢	١،٣٧
٨	١٦	وجود مدرسة تحتوي على كافة المرافق التعليمية الجيدة.	٢،٠٢	١،١٨
٩	٦	مستوى تعليم والدي.	١،٩٨	١،٢٠
١٠	٥	وجود أحد أفراد أسرتي بالعمل بجانب والدتي.	١،٩٤	١،٠٣
١١	٤	وجود مصلحة تجارية جيدة للأسرة.	١،٩٠	١،١٩

تابع الجدول رقم (٢)

الرتبة	رقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٢	٢٠	وجود مدرستي في مدينة كبيرة.	١،٩٠	١،١٢
١٣	١١	وضع والدتي السياسي.	١،٨٢	١،١٥
١٤	٢	راتب والدتي المرتفع.	١،٧٨	١،٢٣
١٥	١٩	وجود مدرستي في مركز المحافظة.	١،٧٣	١،٠٢
١٦	٩	مهنة والدتي.	١،٦٩	٠،٨٥
١٧	١٣	وضع والدي الديني (إمام مسجد، مؤذن، خطيب جمعة... الخ).	١،٦٩	١،١٠
١٨	٧	مستوى تعليم والدتي.	١،٦٥	,٩٠
١٩	١٠	وضع والدي السياسي (معارض، منتمي لحزب... الخ).	١،٦١	,٩١
٢٠	١٥	وجود مدرسين خصوصيين في منطقتي أو في البيت.	١،٦١	,٨١
٢١	١٨	دراستي في مدرسة خاصة.	١،٦١	١،١٩
		المتوسط العام	١،١٤	,٣٩

يتضح من الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تراوحت بين (١,٦١–٢,٨٤) وجاءت الفقرة رقم (١٧) والتي نصت على "دور دراستي في مدرسة حكومية" بالمرتبة الأولى بمتوسط حساب (٢,٨٤) وبانحراف معياري (١,٤٢) وهو يقابل التقدير بدرجة متوسطة، وفي حين احتلت الفقرة رقم (١٨) والتي نصت على "دراستي في مدرسة خاصة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٦١) وبانحراف معياري (١,١٨) وهو يقابل التقدير بدرجة قليلة وبلغ المتوسط الكلي لأداة الدراسة (١,١٤) وهو يقابل التقدير بدرجة قليلة جدا.

عرض نتائج السؤال الأول

نص هذا السؤال على "هل تختلف وجهة نظر مشرفي ومشرفات المراكز في تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن تعزى إلى الجنس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار (ت) والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٣)

اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	١,٠٧٨	٠,٤١	٤٧	١,٨٢	٠,٢١٨
إناث	١,٢٩	٠,٢٥			

يتضح من الجدول رقم (٣) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس في درجة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر مشرفي ومشرفات مراكز الشابات.

عرض نتائج السؤال الثاني

نص هذا السؤال على "هل تختلف وجهة نظر مشرفي ومشرفات المراكز في تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن تعزى إلى المؤهل العلمي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٤) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ثانوية عامة فما دون	١,٤٥	٠,١٧
دبلوم كلية مجتمع	١,٠١	٠,٢٩
بكالوريوس	١,٠٩	٠,٤٤
المجموع	١,١٤	٠,٣٨

يتضح من الجدول رقم (٤) بأن هناك فروقاً ظاهرية في متوسطات استجابات افراد عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولتحديد مصادر تلك الفرو قات تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (٥) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٥)
تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية
بين المجموعات	١,٢٨٢	٢	٠,٦٤١	٤,٩٦	٠,٠١١
داخل المجموعات	٥,٩٣٩	٤٦	٠,١٢٩		
المجموع	٧,٢٢٢	٤٨			

يتضح من الجدول رقم (٥) أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية ما بين المتوسطات عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) تعزى إلى متغير المؤهل العلمي ولصالح ثانوية عامة فما دون.

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على "هل تختلف وجهة نظر مشرفي ومشرفات المراكز في تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن تعزى إلى الدخل الشهري؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

الجدول رقم (٦)
اختبار (ت) لوجهة نظر مشرفي ومشرفات المراكز تعزى إلى الدخل الشهري

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
اقل من ٢٠٠	١,١٩	٠,٤٢	٤٧	١,٦٨٧	٠,٢٠٠٣
٢٠٠١-٤٠٠	٠,٩٩	٠,٢٤			

يتضح من الجدول رقم (٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات افراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الدخل الشهري.

عرض نتائج السؤال الرابع

نص هذا السؤال على "هل تختلف وجهة نظر مشرفي ومشرفات المراكز في تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن تعزى الى العمر؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (٧) يبين ذلك.

الجدول رقم (٧)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدراسة حسب العمر

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أكثر من ٢٨ سنة	١,٠٣	٠,٣٥
٢٣-٢٨	١,٤٤	٠,٢٥
٢٣ فأقل	١,٦٢	٠,١٥
المجموع	١,١٤	٠,٣٨

يتبين من الجدول رقم (٧) أن هناك فروقاً ظاهرية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير العمر ولتحديد مصادر تلك الفرو قات تم استخدام تحليل التباين الأحادي.

الجدول رقم (٨)
تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية
بين المجموعات	٢,١٨	٢	١,٠٩		
داخل المجموعات	٥,٠٤	٤٦	٠,١١٠	٩,٩١	٠,٠٠٠
المجموع	٧,٢٢٢	٤٨			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين فئات متغير العمر، ولتحديد لصالح لأي من هذه الفئات تم استخدام اختبار شيفيه، والجدول رقم (٩) يبين ذلك.

الجدول رقم (٩)
اختبار شيفية للفروقات البعدية

الفئة	المتوسط	اقل من ٢٣	٢٣- ٢٨	أكثر من ٢٨
اقل من ٢٣	١,٦٤	-	*	*
٢٣-٢٨	١,٤٤		-	
أكثر من ٢٨	١،٢٣			

يتضح من الجدول رقم (٩) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين فئات متغير العمر ولصالح الفئة العمرية ٢٣ سنة فأقل.

عرض نتائج السؤال الخامس

نص هذا السؤال على "هل تختلف وجهة نظر مشرفي ومشرفات المراكز في تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي في الأردن تعزى إلى الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١٠) يبين ذلك.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد الدراسة حسب الخبرة

الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من ٥	١,٤٢	٠,٢٣
٥-١٠	١,٠٦	٠,٣٦
أكثر من ١٠	١,٠١	٠,٣٨
المجموع الكلي	١,١٤	٠,٣٨

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك فروقا ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة ولتحديد مصادر تلك الفرو قات تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

الجدول رقم (١١)
تحليل التباين الأحادي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	درجة الحرية
بين المجموعات	١,٢٩	٢	٠,٦٤	٤،٩٦	
داخل المجموعات	٥,٩٣	٤٦	٠,١٢٩		
المجموع		٤٨			

يتبين من الجدول رقم (١١) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠،٠٥ تعزى إلى متغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة ٥ سنوات فأكثر.

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن معظم فقرات الأداة قد حصلت على متوسط حسابي بدرجة دون المتوسط، وقد يشير ذلك إلى مدى معاناة الشباب والشابات من موضوع الدراسة الجامعية وتكافؤ الفرص، وأن هناك شبه إجماع على عدم وجود تكافؤ في التعليم في المرحلة الجامعية الأولى (البكالوريوس). وفيما يتعلق بحصول فقرة "ودراستي في مدرسة حكومية" على أعلى متوسط وفقرة "دراستي في مدرسة خاصة" على أقل متوسط قد يعود ذلك إلى الفكرة السائدة داخل المجتمع الأردني – بشكل عام باستثناء المدن الكبيرة – أن المدارس الحكومية هي الفرصة الوحيدة المطروحة أمام أبناء الطبقات العامة في الوصول إلى مقعد دراسي، والدراسة الجامعية في حين أن المدارس الخاصة ومن وجهة نظر نفس الفئة هي عبارة عن مرحلة يمر خلالها من لا يحالفه الحظ في أن يستمر في الدراسة في المدارس الحكومية بسبب ضعف أدائه وقلة مستوى تحصيله العلمي.

وفيما يتعلق بالجنس فقد أظهرت الدراسة بأنه لا توجد فروق ذات دلالة من وجهة نظر الذكور والإناث فيما يتعلق بتكافؤ الفرص التعليمية، وربما يعود ذلك إلى معاناة الذكور والإناث على حد سواء وأن موضوع عدم التكافؤ في التعليم الجامعي ما زال موضوعا عاما يشمل الجميع. و لم يتمكن سوا الذكور أو الإناث من التغلب على هذه العقبة لأن القضايا التي يعانيها الطرفان ما تزال عميقة بكافة أبعادها. وربما يشير ذلك الى عدم وجود تحيز في التعليم بين الذكور والإناث داخل المجتمع الأردني في الفترة الحالية في حين أنه كان يوجد تمييز في التعليم بين الذكور والإناث قبل فترة ليست بطويلة.

أما فيما يتعلق بموضوع المؤهل العلمي فقد أظهرت الدراسة وجود فروق تعزى لصالح فئة الثانوية العامة فما دون، وربما يكون السبب في ذلك أن هذه الفئة هي التي عانت من موضوع الدراسة الجامعية، ولمست الموضوع مباشرة بنفسها في حين أن الفئة الحاصلة على مؤهل علمي بكالوريوس فأعلى لم تأبه كثيراً لموضوع الدراسة الذي حققته فعلا.

وفيما يتعلق بمستوى الدخل أظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الدخل الشهري وربما يعود ذلك لسببين الأول أن مجتمع الدراسة وعينتها هم من الموظفين متقاربي الدخل بحيث أن سلم رواتب الموظفين لا يعطي التميز الكبير بين موظف جديد أو موظف قديم وبين موظف حاصل على شهادة جامعية أو غير حاصل عليها. والسبب الثاني أن هذه الفئة أصلا من الفئات الاجتماعية محدودة الدخل والتي درست تخصصات ليست مهنية علمية وبحثت عن وظيفة لمواكبة ظروف الحياة الصعبة.

وفيما يتعلق بالخبرة فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الفئة ذات الخبرة ٥ سنوات فأكثر، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الفئة قد تعاملت مع مجموعات أكبر من أعضاء المركز وعلى سنوات متعددة مما أعطى هذه الفئة الخبرة والدراية الكافية والتي تستطيع من خلالها الحكم على مدى تكافؤ الفرص في التعليم الجامعي وتلمس المشكلة بصورة أدق واقرب إلى الواقع.

أما فيما يتعلق بمستوي العمر فقد أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الفئة العمرية ٢٣ سنة فأقل، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الفئة قد انعكست أوضاعها التي عاشتها بنفسها فيما يتعلق بالتكافؤ في التعليم مما أثر على استجاباتها المتعلقة باتجاهات أعضاء المراكز نحو تكافؤ الفرص.

التوصيات

أوصت هذه الدراسة بما يلي:

١- إيجاد فرص تعليم للأشخاص الذين تعدوا مرحلة التعليم الجامعي و لم يحالفهم الحظ في الدراسة الجامعية.

٢- إيجاد دعم مالي كافي لدراسة ذوي الدخل المحدود.

٣- إجراء دراسات مماثلة على شرائح اجتماعية مختلفة.

المراجع

أحمد، عبد السميع (١٩٩٣). **دراسات في علم الاجتماع التربوي**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

التل، سعيد وعويدات، عبد الله وعليان، خليل وشريم، رغده (١٩٩٩). العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الناجحين الحاصلين على أعلى المعدلات وأدناها في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية وطبيعة الوظائف التي يشغلونها ومدى الاستقرار المهني والاجتماعي والاقتصادي لديهم. **دراسات العلوم التربوية. ٢٦**(٢)، ٢٨-٤٦.

جرادات، محمد (٢٠٠٣). **دراسة تحليلية لسياسة القبول في التعليم الجامعي في الأردن في ضوء مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية والتربوية للطلبة**. رسالة الدكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية عمان – الأردن

خضر، محسن (٢٠٠٠). **من فجوات العدالة الاجتماعية (ط١)**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

علام، صلاح الدين محمود (١٩٩٣). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية (ط١)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

الجيوشي، فاطمة (١٩٩٧). **تكافؤ الفرص التربوية، منشورات وزارة الثقافة**، دراسات فكرية، دمشق: وزارة الثقافة.

Coleman, E. (1966). **Equality of educational opportunity.** Washington D.C.: Government Printing Office.

Gomme, L. (1998). Class inequality in higher education peace. **R. V. 11**(2), 259-260.

Jencks, C .(1975). **Inequality reassessment of the effect of family and schooling in America acland middlesex.** USA: Penguin.

Lynch, K. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. **British Journal of Sociology of Education, 19**(7), 45 - 98.

Murphy, J. (1981). Class inequality in education two justification on evaluation but no hard evidences, **British Journal of Sociology of Education, 32**(2), 182-201.

المجلد 8 العدد 2 يونيو 2007

أثر اختلاف ارتفاع الشبكة و وزن الكرة على تطوير بعض القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة

د. عبدالسلام جابر حسين
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية-الجامعة الأردنية

أ. ذياب الشطرات
قسم الإدارة والتدريب الرياضي
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

أثر اختلاف ارتفاع الشبكة و وزن الكرة على تطوير بعض القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة

د. عبدالسلام جابر حسين
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية-الجامعة الأردنية

أ. ذياب الشطرات
قسم الإدارة والتدريب الرياضي
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر اختلاف ارتفاع الشبكة و وزن الكرة على تطوير القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة لدى المبتدئين. تم اختيار المجموعات من مدارس روضة المعارف الأهلية من المدارس الخاصة في عمان للأعمار من ١٢ الى ١٤ سنة. وكان عددهم (٣٠) ممارسا، حيث قسموا إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة كل مجموعة ١٥ ممارسا. استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتم تطبيق البرنامج التعليمي على الممارسين لمدة ثمانية أسابيع، بواقع ثلاث مرات في الأسبوع، ولكل وحدة تعليمية ٦٠ دقيقة باستخدام أوزان مختلفة من الكرات واختلاف ارتفاع الشبكة، وبعد التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج استنتج الباحثان أن البرنامج التعليمي حقق دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبي في اختبارات القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، وبعض مهارات الكرة الطائرة، حيث أوصى الباحثان باستخدام البرنامج التعليمي، وإضافة بعض الجوانب التحسينية لتناسب فئات عمرية مختلفة.

* تاريخ تسلم البحث ٢٠٠٥/١٢/٣٠ * تاريخ قبوله للنشر ٢٠٠٦/٥/١٠

The Effect of the Net's Height and the Ball's Weight on the Development of Physical Abilities of the Arms and the Learning of Volleyball Skills

Dr. Abdelsalam J. Hussein
Dept of Supervision & Instruction
Jordanian University

Theyab Al-Shatrat
Dept of Sport Admin. & Training
Jordanian University

Abstract

The study aimed at examining the effects of the various net's height and the ball's weight on the development of physical ability of the arms particular, and the learning of volleyball skills by novice players. Group selection was done from the private Alma'Aref day care and schools in Amman, with age bracket of 12-14 years old. Total participants were (30). They were divided on two groups: control group of (15) participants, and experiment group also (15) participants. The study run for eight weeks period, three times a week, for (60) minutes for each educational units was allocated; by using various types of balls and various heights of nets. After statistical analysis and of results discussion, researchers reached the result that is the educational program has achieved a statistical significance in the favor of experimental group in the physical ability of the arms particular, and the learning of volleyball skills. The researchers recommended to use the educational program, and adding some enhancement aspects that are appropriate with different age brackets.

أثر اختلاف ارتفاع الشبكة و وزن الكرة على تطوير بعض القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة

د. عبدالسلام جابر حسين
قسم الإشراف والتدريس
كلية التربية الرياضية-الجامعة الأردنية

أ. ذياب الشطرات
قسم الإدارة والتدريب الرياضي
كلية التربية الرياضية- الجامعة الأردنية

المقدمة

الكرة الطائرة لعبة الجماهير المتزايدة التي تحمل في جعبتها الكثير من المعاني، منها المنافسة، والإثارة، والترويح عن النفس لدى مشاهديها وممارسيها. فلذلك لابد من الاهتمام بهذه اللعبة كمثل نظيراتها من الألعاب الجماعية الأخرى، لكن الكرة الطائرة لها خصوصية في عملية تعلم المهارات، وتعد مهاراتها من أصعب الألعاب الجماعية في عملية التنفيذ، وخصوصا في البدايات الأولى من التعلم. ويشير الجميلي (١٩٩٩) إلى أن الكرة الطائرة من الألعاب الرياضية التي لا يخلو برنامج شبابي ترويحي من وجودها ضمن فقراته، وهي من الألعاب الأساسية في مؤسساتنا التربوية، تمارس من قبل الطلاب والطالبات، وتدخل في برنامج المسابقات الرياضية على مستوى المدارس والأندية الرياضية والفرق الشعبية وتعد من الألعاب التي تتميز بالتنوع في القدرات لدى ممارسيها منها القدرات البدنية الخاصة كالقوة والسرعة والرشاقة والمرونة والتحمل، المرتبطة بالأداء المهاري. مما جعل الباحثون والمختصون يهتمون بكيفية التعليم والوسائل المستخدمة من أجل الوصول إلى عملية الإنجاز بالسرعة الممكنة منهم، العموري (٢٠٠٤)، وضوء (٢٠٠٥).

ويشير إسماعيل وسعد (١٩٨٨)، إلى عملية التعلم بأنها مرحلة تدريجية تصل بالمتعلم الى إتقان المهارات الأساسية لأي لعبة. ويمكن تطوير ذلك من خلال الاهتمام بالوسائل التي تعزز العملية التعليمة، وتشوق المتعلم إلى ممارستها. ويشير أبو قمر (٢٠٠٥) نقلا عن أبو عباس وعبد الناصر إلى إن الاعداد المهاري للاعبين يعتمد على تثبيت المهارات الحركية التي يمكن استخدامها في المنافسات الرياضية، ويجب أن يكون هناك علاقة طردية بين مستوى تطوير الحالة البدنية الخاصة بالنشاط التخصصي وبين ارتفاع الحالة المهارية للوصول إلى مستوى الإنجاز. ويؤكد ذلك إبراهيم (٢٠٠٠) فيقرر أن التعلم الحركي هو تغيير في الأداء يرتبط بالممارسة الإيجابية أي قيام الفرد الرياضي بنشاط ولا يتم هذا النشاط، إلا إذا نشأت لدية حاجات تدعوه إلى القيام بمثل هذا النشاط. فالتعلم هو اكتساب معرفته عن طريق أداء مهارة ما أو اكتساب قدرة على أداء مهارات جديدة، فتعلم الحركات او المهارات الجديدة لا ينتهي بالمعرفة التي اكتسبها الرياضي بل بالمقدرة التي اكتسبها الرياضي نتيجة الممارسة. نجد

أن تطور المهارات لأي لعبة جماعية وخصوصا لعبة الكرة الطائرة يحتاج إلى استخدام وسائل مساعدة تساهم في عملية تطور القدرات الخاصة، وترفع من مستوى الأداء المهاري.

قام الباحثان بالمسح للدراسات السابقة والأدب النظري في مجال الكرة الطائرة فلم يجدا أي دراسات سابقة اهتمت بتطوير القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة باستخدام ارتفاع الشبكة و وزن الكرات. لكنهما اطلعا على بعض دراسات لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية.

فقد أجرى محمود (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مقترح على تنمية المقاومة، وتحسين مستوى الأداء المهاري لدى ناشئ الكرة الطائرة في الأردن، استخدم الباحث المنهج التجريبي، بلغ عدد أفراد العينة (٢٦) لاعبا من نادي البقعة. وتوصلت الدراسة إلى ان هناك تأثير إيجابي للبرنامج المقترح لتطوير المقاومة والمستوى المهاري لدى أفراد المجموعة التجريبية.

وأجرى ابو الفتوح (١٩٩٧) دراسة هدفت إلى تطوير الإعداد الخاص لأداء مهارة الإرسال الساحق لناشئ الكرة الطائرة. وقد اشتملت عينة البحث على ٢٤ ناشئا تحت سن ١٧ وقسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. أظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي المقترح له تأثير إيجابي على المتغيرات الحس– حركية وعلى متغيرات القوة المميزة بالسرعة قيد البحث.

وأجرى الخلف (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى تعرف مدى تأثير الريشة المستخدمة في تعلم المهارات الأساسية للعبة الريشة الطائرة عند المبتدئين، ومعرفة الأفضل منهما في عملية تعلم المهارات. وتم اختيار عينة الدراسة من كلية التربية الرياضية، جامعة بغداد وبلغ عددهم ٧٠ لاعبا، المجموعة الأولى منهم تتدرب باستخدام الريشة البلاستيكية، والمجموعة الثانية تتدرب باستخدام الريشة التقليدية، وطبق البرنامج التعليمي موحدا بواقع ١٥ وحدة تعليمية، مرتين في الأسبوع، وبعد معالجة البيانات إحصائيا تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين القياس القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي في كافة مهارات الدراسة، كما تبين وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التي استخدمت الريشة البلاستيكية في تعلم المهارات.

أما دراسة الجميلي ونعيمة (٢٠٠٥) فقد هدفت إلى معرفة أثر التدرج في الارتفاع في عارضة التوازن للحد من التقليل من عامل الخوف لدى الطالبات. استخدم الباحثان المنهج التجريبي وبلغ عدد أفراد العينة ٢٠ طالبة واستنتج الباحثان أن الوسائل المساعدة المختلفة مهمة في عملية زيادة الثقة بالنفس، وأن للوسائل المساعدة أثراً ودوراً كبيراً في إقبال الطلاب على عملية التعلم. وأوصى الباحثان باستخدام الوسائل التدريبية المختلفة في عملية التعلم، والتجرد من عامل الخوف، واستخدام وسائل تدريبية مختلفة للألعاب الأخرى، وإجراء مزيد من الدراسات على الألعاب الأخرى.

من خلال الإطلاع على الدراسات السابقة يتبين أنه لم تتطرق أي دراسة في مجال الكرة الطائرة التعلم بأثر ارتفاع الشبكة و وزن الكرات. مع ملاحظة أن بعض الألعاب الجماعية الأخرى اهتمت بهذا الجانب. لذلك أدرك الباحث أهمية التنويع في الوسائل المستخدمة (ارتفاع الشبكة ووزن وحجم الكرة) في مجال تعلم الكرة الطائرة مقارنة بالألعاب الجماعية الأخرى.

مشكلة الدراسة

وتعد الكرة الطائرة من الألعاب الجماعية التي تكمن فيها صعوبة التعلم للأطفال، وإن الوسائل المساعدة هي التي تساهم في سرعة التعلم. إن الإخفاق الواضح من المدرسين و المدربين في عدم تنويع الوسائل المستخدمة أدى إلى بطء العملية التعليمية في بلدنا على مستوى الأندية والمدارس. وطرح الباحثان السؤال الآتي:

– هل الوسائل المستخدمة في مدارسنا غير متطورة لنقل الصورة الحقيقية للمتعلم بحيث يستفيد من هذه اللعبة ويمارسها ؟

الباحثان انطلقا من هذا السؤال لمشكلة البحث ،لكونهما مهتمين بمجال الكرة الطائرة ومتابعيين للعملية التعليمية من خلال التربية العملية للمدارس، وملاحظتهما للوسائل المستخدمة من قبل المدرسين في عملية التعليم لمهارات الكرة الطائرة بأنها تقليدية، ولا تحقق الهدف المنشود، أسند الباحثان فكرة البرنامج التعليمي باستخدام ارتفاع الشبكة وزن الكرة على تطوير القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة. لحل هذه المشكلة بالمنهجية العلمية عند مبتدئ الكرة الطائرة.

أهمية الدراسة

تبين هذه الدراسة اهمية الوسائل المستخدمة التي ترفع من مستوى القدرات البدنية الخاصة للذراعين المرتبطة بالأداء المهاري، لدى المبتدئين في الكرة الطائرة. وأن البرامج المستخدمة قد لا تحقق هدف التعلم بشكل مباشر، بل يستغرق فترة طويلة لكي يترك أثر التعلم على الطالب. لذلك اهتمت هذه الدراسة بالارتفاع و وزن الكرة الذي يعطي نوعا من الإحساس بالحركة، وزيادة القدرة الخاصة بالذراعين. ويؤكد الجمليي ونعيمة (٢٠٠٥) أن تغير الارتفاعات يعطي الممارس دورا كبير في عملية التحدي لتحقيق الإنجاز فكلما زادت الارتفاعات في عملية التعلم كلما زادت ثقة المتعلم بنفسه. لذلك اندرجت الأهمية بفكرة الباحثين بإدخال برنامج تعليمي باستخدام ارتفاع الشبكة، وزن الكرة لتطوير القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى تعرف على كل من:

١– أثر برنامج تعليمي مقترح على تطور مستوى القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وبعض المهارات لمبتدئ الكرة الطائرة لدى أفراد المجموعة التجريبية.

٢– أثر البرنامج التقليدي عل تطور مستوى القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وبعض مهارات الكرة الطائرة عند أفراد المجموعة الضابطة.

٣– الفروق بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى أداء القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة.

فرضيات الدراسة

١- وجود فروق ذات دلالة إحصائيا للقدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري مابين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، ولصالح البعدي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة احصائيا على تطور مستوى القدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري في الكرة الطائرة مابين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.

٣- يوجد فروق دالة إحصائيا للقدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري في الكرة الطائرة مابين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية ولصالح المجموعة.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

ارتفاع الشبكة: هي تقسيمات الاتحاد الدولي لارتفاعات الشبكة ٢١٠ سم للمبتدئين، ٢٢٤ سم للناشئين والنساء، ٢٤٣ سم للرجال.

الكرات المستخدمة: هي مجموعة من الكرات أقل وزنا و أكثر وزنا من الكرة الطائرة الحقيقية تستخدم في البرنامج التعليمي المقترح.

القدرات البدنية الخاصة بالذراعين: هي عبارة عن مجموعة من التدريبات المستخدمة في البرنامج التعلمي تهدف إلى تقوية الذراعيين.

مهارات الكرة الطائرة: هي عبارة عن مجموعة من الحركات الهجومية والدفاعية يقوم بها اللاعب من أوضاع مختلفة لمنع الكرة من السقوط على الأرض.

برنامج التعليم التقليدي: هو عبارة عن مجموعة من الوحدات التدريبية التي استخدمت وزن الكرة الحقيقي دون أن تدخل أي وسائل مساعدة في عملية التعلم.

البرنامج التعليمي التجريبي: هو عبارة عن مجموعة من الوحدات التدريبية المجمعة بأسلوب علمي باستخدام ارتفاع الشبكة و وزن الكرات المختلفة بهدف تحسين القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، و الأداء المهاري في الكرة الطائرة.

حدود الدراسة

المجال الزماني: نفذ البرنامج التعليمي من ٢٠٠٦/٢/٢٠ إلى ٢٠٠٦/٤/٢٠.

المجال المكاني: الساحات الرياضية للمدارس وروضة المعارف الأهلية في عمان.

المجال البشري: اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من الممارسين للكرة الطائرة، وعددهم ٣٠ متعلما.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبي لملائمته لطبيعة البحث

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع ممارسي الكرة الطائرة في مدارس وروضة المعارف الأهلية، حيث تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة العمودية من الطلاب الممارسين للكرة الطائرة، وذلك عن طريق معلم التربية الرياضية حسب الكشوف الرسمية وعددهم (٣٠) متعلما حيث تم تقسيمهم الى مجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وأجريت قياسات الطول والوزن والعمر للتجانس بين المجموعتين، الجدول رقم (١) يوضح نتائج التحليل.

الجدول رقم (١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوسيط ومعامل الالتواء للمتغيرات الدراسة

م	المتغيرات	وحدة القياس	المجموعة الضابطة ن =١٥ التجريبية ن=١٥	س	ع	الوسيط	معامل الالتواء
١	الطول	سم	الضابطة	١٦٢	٥,٢٨	١٦٢	١,٧٠-
			التجريبية	١٦١	٣,٦٩	١٦١	٠,٠٠
٢	الوزن	كغم	الضابطة	٥٢	٥,٧٨	٥٥	٢,٠٧-
			التجريبية	٤٩,٣٣	٣,٨٦	٤٩	٠,١٠
٣	العمر	السنوات	الضابطة	١٥,٣٣	١,١٢	٢٠	٠,٨٨
			التجريبية	١٥,١٣	٠,٤٧	٢٠	٠,٨٢

يتضح من الجدول رقم (١) أن معاملات الالتواء لعينة البحث (الطول والوزن والعمر) جميع قيمها انحصر مابين +٣ مما يدل أن مجموعات البحث متجانسة بكل المتغيرات. يوضح الجدول رقم (٢) و(٣) التكافؤ مابين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، والأداء المهاري في الكرة الطائرة.

يشير الجدول رقم (٢) إلى قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة (ت) المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبارات الأداء البدني.

الجدول رقم (٢)
تكافؤ المجموعتين في اختبارات القدرات البدنية الخاصة بالذراعين

م	المتغير ات	الضابطة ن=١٥ التجريبية ن=١٥	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	رمي الكرة الطبية من الوقوف وزن ٣ كغم /سم	الضابطة	٤,٧٠	٠,٥٣	٠,١١	غير دال
		التجريبية	٤,٦٨	٠,٥٥		
٢	رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل وزن ٣كغم /سم	الضابطة	٣,١٤	٠,٤٠	٠,٠٦	غير دال
		التجريبية	٣,١٣	٠,٣٧		
٣	قوة القبضة	الضابطة	٢٧,٤٦	٣,٩٤	٠,١٠	غير دال
		التجريبية	٢٧,٦٠	٣,٠٦		
٤	ثني ومد الذراعين	الضابطة	٢١,٨	٤,٠١	٠,٦٨	غير دال
		التجريبية	٢٢,٦	٢,١٣		
٥	اختبار تمرين المعدة	الضابطة	٢٣,٦	٤,٣١	٠,٤٧	غير دال
		التجريبية	٢٢,٩	٣,٦٩		
٦	الدحرجات الخمسة	الضابطة	٦,٣١	٠,٧٠	٠,٠٤	غير دال
		التجريبية	٦,٥٣	٠,٥٩		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,٠٤

وتشير نتائج الجدول رقم (٢) إلى أن قيم (ت) قد تراوحت لمتغير رمي الكرة الطبية من الوقوف (٠,١١)، ولمتغير رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل (٠,٠٦)، وقوة القبضة(٠,١٠)، ولمتغير ثني ومد الذراعين (٠,٦٨)، والرقود على الظهر وثني الجذع (٠,٤٧) والخمس دحرجات الأمامية (٠,٠٤). وعند مقارنة قيمة ت المحسوب بالقيمة الجدولية البالغة (٢,٠٤) تبين أنها أقل من القيمة الجدولية؛ مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين في الاختبارات البدنية الخاصة بالذراعين ويمكن تنفيذ البرنامج المقترح على أفراد المجموعة التجريبية.

يشير الجدول رقم (٣) إلى قيم الوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، وقيمة ت المحسوبة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لاختبارات الأداء المهاري.

الجدول رقم (٣)

يوضح التكافؤ مابين المجموعتين في اختبارات الاداء المهاري

الرقم	المتغيرات	الضابطة ن=١٥ التجريبية ن=١٥	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الإرسال من أسفل مواجهة	الضابطة	٥,٧٣	١,٨٦	١,٣٠	غير دال
		التجريبية	٦,٤٦	١,١٨		
٢	الإرسال من أعلى التنس	الضابطة	٤ .٣	١,٤٥	٠,٦٥	غير دال
		التجريبية	٤,٦	١,٠٥		
٣	الاستقبال	الضابطة	١٧,٢	٥,٦٨	٠,٢٩	غير دال
		التجريبية	١٧,٧٣	٤,٠٦		
٤	الإعداد	الضابطة	١٢,٩٣	٢,٧٩	١,٦٣	غير دال
		التجريبية	١٤,٦٦	٣,٠٨		
٥	الضرب الساحق المستقيم	الضابطة	١٧,٩٦	٤,٤١	١,٨٤	غير دال
		التجريبية	٢٠,٦١	٣,٤٧		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,٠٤

يتبين من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) قد تراوحت لمهارة الإرسال من أسفل مواجهة (١,٣٠)، أما الإرسال من أعلى التنس (٠,٦٥)، ومهارة الاستقبال (٠,٢٩)، والإعداد (١,٦٣)، والضرب الساحق المستقيم (١,٨٤). وعند مقارنة القيم (ت) المحسوبة مقارنة مع القيم الجدولية تبين عدم وجود فروق مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين في الأداء المهاري، ويمكن تطبيق البرنامج التعليمي على المجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة:

أولاً: اختبارات القدرات البدنية الخاصة بالذراعين

تهدف هذه الاختبارات الى قياس أداء المتعلم عن طريق القيام بخطوات محددة وثابتة لكل اختبار مستندا على المراجع العلمية الخاصة بالكرة الطائرة التالية: حسانين وإبراهيم (١٩٩٧) وإبراهيم (٢٠٠١) والوزير وطه (١٩٩٩).

١- اختبار رمي الكرة الطبية ٢ كغم من الوقوف: يهدف هذا الاختبار إلى قياس القوة الانفجارية للذراعين، وحدة القياس للختبار (سم).
طريقة الأداء: يقف اللاعب على خط البدء ويمسك الكرة بكلتا اليدين ورفع الكرة اعلى خلف الرأس ليتهيأ لعملية الرمي، دون ان يقفز بحيث تبقى القدمان ملامستان للأرض ولا يتجاوز الخط البدء او مكان الوقوف. وتقاس المسافة من مكان البدء الى نقطة وصول الكرة الى الأرض.
٢- اختبار رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل: يهدف هذا الاختبار إلى قياس القوة الانفجارية للذراعين من الجلوس، وحدة القياس (سم).
طريقة الأداء: يجلس اللاعب على خط البدء، يمسك الكرة باليدين، للأعلى خلف الرأس، عند تنفيذ الرمية لا يميل الجذع للأمام أو للجانبيين، ولا يتجاوز خط البدء.
طريقة التسجيل: تسجل المسافة التي رمى اللاعب الكرة إلى أول نقطة لمست الكرة بها الأرض.
٣- قوة القبضة: يهدف إلى قياس قوة القبضة، وحدة القياس (كغم).
طريقة الأداء: يستخدم جهاز الديناموميتر لقياس قوة القبضة لكلتا اليدين، وبالضغط على هذا الجهاز يعطي المؤشر القوة الحقيقية لليد.
التسجيل: عندما يؤشر المؤشر إلى الرقم الذي تم ضغطة باليد على الرقم يعطي مدى قوة القبضة لليد وتسجل القراءة بالكيلو غرام.
٤- انبطاح المائل، ثني ومد الذراعين لمدة ٣٠: يهدف إلى قياس مدى قوة الذراعين خلال فترة زمنية محددة، وحدة القياس عد المرات /ث.
التنفيذ: يأخذ اللاعب وضعية الانبطاح المائل، وتوضع أسفل صدر اللاعب قطعة اسفنج سمكها (٥سم) ويتم ثني ومد الذراعين مع إشارة المحكم لمدة (٣٠/ث) وفي كل مرة يجب أن يلامس الصدر الإسفنجة حتى تعد المحاولة صحيحة.
٥- الرقود على الظهر، مع ثني الجذع لمدة ٣٠ ثانية: يرقد المختبر على ظهره، واليدان متشابكتان خلف الرقبة، ويقوم زميل بتثبيت الرجلين، ويقوم المختبر بثني الجذع إلى وضع الجلوس طولا، يكرر أكبر عدد ممكن من المرات في ٣٠ ثانية، وحدة القياس عدد المرات/ث.
٦- اختبار الدحرجات الخمس معتمدا على الذراعين (الرشاقة): يقوم المختبر بالوقوف على فرشات الجمباز ويؤدي الدحرجات الخمس دون توقف وبالطريقة الصحيحة ثم تحسب مدة زمن الدحرجة.

ثانياً: اختبارات الأداء المهاري

عرضت الاختبارات المهارية على المحكمين وأوصوا على أن الاختبارات الارسال يجب أن تقيس الاتقان المهاري لهذه الفئة العمرية وليس دقة المهارة ولذلك اقترحوا أن تكون المحاولات تحت قياس (صحيحة) و(فاشلة).

١- اختبار الإرسال من أسفل إمامي مواجهة: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مدى إتقان مهارة الإرسال من اسفل.

طريقة الأداء: يقف اللاعب في المنطقة المحددة للإرسال ويتبع الاسس القانونية في تأدية الإرسال، ويتم توجيه الكرة الى الملعب المقابل عندما تسقط الكرة في حدود الملعب المقابل تعتب الكرة صحيحة وإذا خالفت القوانين لائحة الارسال تعتبر الكرة فاشلة.

٢- اختبار الإرسال من أعلى مواجهة (التنس): يهدف إلى قياس مدى إتقان مهارة الإرسال من اسفل.

طريقة الأداء: يقف اللاعب في المنطقة المحددة للإرسال ويتبع الاسس القانونية في تأدية الإرسال، ويتم توجيه الكرة الى الملعب المقابل عنما تسقط الكرة في حدود الملعب المقابل تعتب الكرة صحيحة وإذا خالفت القوانين لائحة الارسال تعتبر الكرة فاشلة.

٣- دقة مهارة الاستقبال: يهدف إلى قياس دقة مهارة الاستقبال.

طرقة الأداء: يقف المختبر في مركز (٦) وينفذ الاستقبال الى مركز ٣، مرسومة دائرة نصف قطرها ١,٥م ويقف المعد في مركز ٣ يقوم بالإعداد أذا استقبل الكرة على النحو التالي:

– إذا استقبل الكرة الى المعد بشكل دقيق يعطى (٣) علامات.

– إذا استقبل الكرة الى المعد بشكل غير دقيق اي تحرك المعد داخل الدائرة يعطى (٢) علامتان.

– إذا استقبل الكرة الى المعد بشكل غير دقيق اي تحرك المعد داخل الدائرة يعطى (١) علامة.

– إذا استقبل الكرة الى المعد بشكل لم يتمكن منها استقبال المعد يعطى (صفر) من العلامة.

يعطى المختبر عشر محاولات.

٤- اختبار الإعداد: بهدف إلى الهدف قياس دقة الإعداد.

طرقة الأداء: يقف اللاعب المعد في مركز ٣ يقوم المدرب برمي الكرة بطريقة الاستقبال الى المعد على المعد ان يوجه الكرة الى مركز٤ حيث يوجد في مركز ٤ بورد الكرة السلة على ارتفاع ٢٦٠ وعلية ان يمرر الكرة الى البورد ، أذا قام بالإعداد على النحو التالي:

– إذا دخلت الكرة الحلق يعطى(٢)علامتان.

– إذا اتجهت الكرة الى البورد يعطى (١) علامة.

– إذا اتجهت الكرة الى الخارج يعطى صفر من العلامة. يعطى اللاعب عشر محاولات.

٥-الضرب الساحق المستقيم: يهدف إلى قياس دقة مهارة الضرب الساحق.

يقسم الملعب المنطقة المقابلة للاعب المختبر بعرض ٣م بطول الخط الجانبي، توضع فرشة جمباز في مركز (١) وفرشة جمباز في مركز (٢) اذا وجه اللاعب الكرة على النحو التالي: تعطى ٣ علامات لكل ضرب تسقط على فرشة الجمباز، تعطى ٢ علامتان لكل ضرب تسقط في النقطة المخططة ٦×٣، تعطى علامة لكل ضربة تسقط على (أ) او (ب)، ويعطى صفر لكل ضرب تسقط خارج الملعب.

المعاملات العلمية للاختبارات قيد الدراسة

صدق الاختبارات

صدق المحتوي: تم عرض الاختبارات على مجموعة من المحكمين في مجال تدريب وتدريس التربية الرياضية، ومن له علاقة باختصاص الكرة الطائرة؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم العلمية حول الاختبارات. فأجمعوا على أن جميع الاختبارات صادقة.

الصدق المنطقي: تم إيجاد الجذر التربيعي لمعامل الثبات لكل من اختبارات القدرات البدنية الخاصة بالذراعيين، وبعض المهارات في الكرة الطائرة. كما هو موضح في الجدول رقم (٤).

ثبات الاختبارات

تم إيجاد ثبات الاختبارات للقدرات البدنية الخاصة بالذراعيين والأداء المهاري في الكرة الطائرة، حيث تم تطبيقه بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار، على عينة مماثلة (لعينة الدراسة) بفارق زمني مدته أسبوع، وكان عدد أفراد المجموعة (٩) من مجتمع الدراسة وحيث تم استبعادهم من عينة الدراسة الأصلية. وذلك موضح في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ر) لمعاملات الثبات والجذر التربيعي للاختبارات القبلية والبعدية للدراسة الاستطلاعية

م	التغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		الثبات	الصدق المنطقي
		س	ع	س	ع	قيمة ر	جذر تربيعي (ر)
١	رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل ٢كغم	٢٤٠	٣٦,٣٩	٢٤٤	٤٤,١٦	٠,٨٥	٠,٩٢
٢	رمي الكرة الطبية ٢كغم / سم	٤٩٢	٣٤,٢٤	٤٩٣	٣٤,٣٣	٠,٩٨	٠,٩٨
٣	اختبار قوة القبضة	٢٨,٤٤	٤,٢٧	٢٨,٩٦	٤,٥٥	٠,٩٣	٠,٩٦
٤	ثني ومد الذراعين / عدد المرات / ٣٠ث	٢٤,٦٦	٣,٥٧	٢٥,٠٠	٣,٦٠	٠,٨٨	٠,٩٣
٥	تمرين البطن / ٣٠ ث / عدد المرات	٢٥,٠٠	٤,٥٥	٥٢,٦٦	٤,٥٧	٠,٩٣	٠,٩٦
٦	اختبار الخمس دحرجات / ث	٦,٠٩	٠,٨٤	٦,٤٧	٠,٨٩	٠,٩٤	٠,٩٦
٧	الإرسال من أعلى التنس	٥,٧٧	١,٤٨	٦,٠٢	١,٣٦	٠,٩٧	٠,٩٨
٨	الإرسال من أسفل مواجهة	٥,٨٨	١,٨٣	٦,٤٤	١,١٣	٠,٨٥	٠,٩٢
٩	الاستقبال	١١,٥٥	٣,١٢	١٤,٥٥	٣,٠٨	٠,٧٩	٠,٨٨
١٠	الإعداد	٢٦,٠٠	٣,٨٠	٢٧,٣٣	٢,٧٣	٠,٨٧	٠,٩٣
١١	الضرب الساحق المستقيم	١٧,٧٧	٦,٤٩	١٩,٦٦	٥,٨٣	٠,٩٤	٠,٩٦

البرنامج التعليمي المقترح

هو عبارة عن مجموعة من الوحدات التدريبية المجمعة بأسلوب علمي، باستخدام ارتفاع الشبكة و وزن الكرات المختلفة؛ بهدف تحسين القدرات البدنية الخاصة بالذراعين و الأداء المهاري في الكرة الطائرة.

الهدف من البرنامج: يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، وتعلم بعض مهارات الكرة الطائرة.

محتوى البرنامج التعليمي المقترح: تم الاستعانة بما توصلت إليه المراجع والأبحاث العلمية التالية: جوي (١٩٩٦)، والخلف (٢٠٠١)، وإسماعيل وسعد (١٩٨٨)، والجميلي ونعيمة (٢٠٠٥)، والجميلي (١٩٩٩)، وأبو عريضة (١٩٩٩)، بالإضافة إلى بعض الاراء من المختصين في عملية التدريس، والتدريب في مجال الكرة الطائرة.

ويتضمن البرنامج المقترح نماذج لتدريبات تساهم في التعود على الكرة والإحساس بها، تدريبات تساهم في رفع القدرات البدنية الخاصة بالذراعين في بداية كل وحدة تعليمية، تدريبات تساهم في تطوير بعض مهارات الكرة الطائرة، تدريبات دون استخدام الشبكة، تدريبات باستخدام اختلاف ارتفاعات الشبكة، تدريبات باستخدام كرات أثقل من الوزن الحقيقي للكرة الطائرة، تدريبات باستخدام كرة أخف من الوزن الحقيقي للكرة الطائرة، وأخيراً تدريبات على هيئة منافسات.

خطوات تنفيذ البرنامج: نفذ البرنامج المقترح خلال (٨) أسابيع، بواقع ١٢ وحدة تدريبية، ومدة كل وحدة تدريبية ٦٠ دقيقة.

المعاملات الإحصائية

لتحليل البيانات تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوسيط، ومعامل الالتواء، واختبار "ت" للفروق

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: نتائج الفرض الاول: نص هذا الفرض على "يوجد فروق ذات دلالة احصائية للقدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري، مابين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية ولصالح البعدي".

الجدول رقم (٦)

نتائج الاختبارات بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في القدرات البدنية الخاصة بالذراعين

م	المتغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة ت
		س	ع	س	ع	
١	رمي الكرة الطبية من الوقوف ٣ كغم	٤,٦٧	٠,٥٢	٥,٩٨	٠,٨٥	٥,٤٥
٢	رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل ٢ كغم / سم	٣,٠٤	٠,٣٧	٤,١٣	٠,٣٩	٢,٧٩
٣	اختبار قوة القبضة	٢٧,٦	٣,٠٦	٣٣,٨	٢,٤٥	٦,١٣
٤	ثني ومد الذراعين / عدد المرات / ٣٠ث	٢٢,٦	٢,١٣	٢٩,٠٠	٤,٦٥	٤,٨٠
٥	تمرين البطن / ٣٠ ث / عدد المرات	٢٢,٩	٣,٦٩	٢٧,٠١	٣,٣٣	٣,٢١
٦	اختبار الخمس دحرجات /ث	٦,٥٣	٠,٥٩	٥,١٢	٠,٧٩	٥,٨٧

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,١٤

يشير الجدول رقم (٦) إلى قيم الوسط الحسابي والانحراف المعياري، وقيمة (ت) المحسوبة بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في اختبارات الأداء البدني. ويتضح من النتائج أن قيم (ت) لمتغيرات رمي الكرة الطبية من الوقوف تساوي (٥,٤٥)، ورمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل تساوي (٢,٧٩) واختبار قوة القبضة تساوي (٦,١٣)، والانبطاح المائل ثني ومد الذراعين تساوي (٤,٨٠) والرقود على الظهر ثني الجذع تساوي (٣,٢١)، والدحرجات الخمس الأمامية تساوي (٥,٨٧). تبين أن الأرقام المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,١٤) مما يدل إلى معنوية الفروق في جميع المتغيرات البدنية لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية.

ويفسر الباحثان إن البرنامج التعليمي المقترح له أثر دال إحصائيا على تحسن مستوى القدرات البدنية الخاصة بالذراعين عند المجموعة التجريبية. لأن البرنامج المقترح احتوى على أوزان مختلفة من الكرات، مع التدريب على اختلاف ارتفاع الشبكة الذي أدى إلى زيادة القدرة على الأداء أثناء التدريب. وهذا يتفق مع دراسة أبو الفتوح (١٩٩٧) الذي أكد على أهمية تدريبات الاثقال لتطوير القدرة البدنية الخاصة.

الجدول رقم (٧)
نتائج الاختبارات بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في بعض مهارات الكرة الطائرة

م	التغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة ت
		س	ع	س	ع	
١	الإرسال من أسفل مواجهة	٦,٤٦	١,١٨	٨,٩٣	١,٠٩	٤,٩٤
٢	الإرسال من أعلى التنس	٤,٦	١,٠٥	٨,٠٦	٠,٩٦	٩,٦١
٣	الاستقبال	١٧,٧٣	٤,٠٦	٣٦,٠٠	٩,٦٢	٦,٩٢
٤	الإعداد	١٤,٦٦	٣,٠٨	٢٨,٢٦	٩,٩٨	٨,٠٤
٥	الضرب الساحق المستقيم	٢٠,٦١	٣,٤٧	٣٩,٤٦	٥,٢٠	١١,٢٢

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,١٤

يشير الجدول رقم (٧) إلى الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم ت المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري لأفراد المجموعة التجريبية وبعرض القيم تبين أن متغيرات الأداء المهاري كانت على النحو التالي: الإرسال من أسفل مواجهة (٤,٩٤) الإرسال من أعلى التنس (٩,٦١)، الاستقبال (٦,٩٢)، الإعداد (٨,٠٤)، الضرب الساحق المستقيم، (١١,٢٢). وعند مقارنة ت المحسوبة مع قيمة ت الجدولية تبين أن مستوى الدلالة لصالح الاختبار البعدي عند افراد المجموعة التجريبية.

إن هذا التحسن في الاداء المهاري يعود إلى أثر البرنامج التعليمي بأسلوبه المتنوع بالكرات الأقل وزنا ساهم في رفع درجة الاحساس بالكرة على ارتفاع الشبكة، والكرات ألأثقل وزانا لزيادة القدرة على الأداء، ثم أعطت المتعلم الثقة في كيفية التعامل مع الكرة، مما أدى

إلى تطور الأداء المهاري في الكرة الطائرة. وهذا يتفق مع دراسة كل من الجميلي ونعيمة (٢٠٠٥) على أهمية التعلم على ارتفاعات مختلفة ليزيد من ثقة المتعلم.

ثانياً: نتائج الفرض الثاني: نص هذا الفرض "لا توجد فروق دلالة إحصائيا على تطور مستوى القدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري في الكرة الطائرة مابين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة".

الجدول رقم (٨)
نتائج الاختبارات بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في القدرات البدنية الخاصة بالذراعين

م	المتغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة ت
		س	ع	س	ع	
١	رمي الكرة الطبية من الوقوف ٣ كغم	٤,٧١	٠,٤٩	٤,٩٢	٠,٤٢	٠,١٨
٢	رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل ٣ كغم / سم	٣,٠٥	٤,٦٦	٠,٤٣	٠,٢٧	٠,٢٢
٣	اختبار قوة القبضة	٢٧,٤٦	٣,٩٤	٢٩,٥٣	٣,١٣	١,٦٠
٤	ثني ومد الذراعين / عدد المرات / ٣٠ث	٢١,٨	٤,٠١	٢٤,٦	٣,٤١	٢,٠٧
٥	تمرين البطن / ٣٠ ث / عدد المرات	٢٣,٦	٤,٣١	٢٥,٥٣	٤,٧١	١,١٧
٦	اختبار الخمس دحرجات /ث	٦,٣١	٠,٧٠	٥,٩٨	٠,٦٤	١,٤٣

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,١٤

يشير الجدول رقم (٨) إلى قيم الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة ت المحسوبة بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في اختبارات الأداء البدني وبعرض القيم ت المحسوبة في الجدول نجد أن متغيرات رمي الكرة الطبية من (٠,١٨)، ولرمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل (٠,٢) واختبار قوة القبضة (١,٦٠) ، والانبطاح المائل ثني ومد الذراعين (٢,٠٧)، ولرقود على الظهر ثني الجذع (١,١٧) والدحرجات الخمس الأمامية (١,٤٣) تبين أن الارقام المحسوبة أقل من القيمة الجدولية البالغة (٢,١٤) مما يدل على ضعف البرنامج التعليمي التقليدي على مستوى تطور القدرات البدنية الخاصة بالذراعين.

الجدول رقم (٩)
نتائج الاختبارات بين القياس القبلي والبعدي لأفراد المجموعة الضابطة في الأداء المهاري

م	التغيرات	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		قيمة ت
		س	ع	س	ع	
١	الإرسال من أسفل مواجهة	٥,٧٣	١,٨٦	٦,٤٦	١,١٨	٠,٦٦
٢	الإرسال من أعلى التنس	٤,٣	١,٤٥	٥,١٣	٠,٦٣	٢,٠٧
٣	الاستقبال	١٧,٢	٥,٨٦	٢٠,٥٣	٣,٧٨	١,٨٦
٤	الإعداد	١٢,٩٣	٢,٧٩	١٤,٢	١,٨٥	٢,٠٢
٥	الضرب الساحق المستقيم	١٧,٩٦	٤,٤١	٢٠,٢٦	٣,١٠	١,٥٦

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,١٤

يشير الجدول رقم (٩) إلى الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم (ت) المحسوبة بين القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري للمجموعة الضابطة. ويتضح من الجدول أن قيم (ت) كانت على النحو التالي: للإرسال من أسفل مواجهه (٠,٦٦)، الإرسال من أعلى التنس (٢,٠٧) الاستقبال (١,٨٦)، الإعداد (٢,٠٢)، الضرب الساحق المستقيم (١,٥٦)، وعند مقارنة (ت) المحسوبة مع قيمة ت الجدولية تبين أن البرنامج التقليدي لم يحقق أي تطور على مستوى الدلالة مما يدل على أن أثر البرنامج التقليدي ضعيف على مستوى تحسن الأداء المهاري.

ثالثاً: نتائج الفرض الثالث: نص هذا الفرض على "يوجد فروق دالة احصائيا للقدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري في الكرة الطائرة مابين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية ولصالح المجموعة التجريبية".

الجدول رقم (١٠)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت الفروق للقدرات البدنية الخاصة بالذراعين بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

م	المتغيرات	الضابطة ن= ١٥ التجريبية ن=١٥	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	رمي الكرة الطبية من الوقوف وزن ٢ كغم /سم	الضابطة	٤,٩٢	٠,٤١	٤,٤١	دال
		التجريبية	٥,٩٨	٠,٨٥		
٢	رمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل وزن ٢ كغم /سم	الضابطة	٣,٤٣	٠,٢٧	٢,٩١	دال
		التجريبية	٤,١٣	٠,٩٣		
٣	قوة القبضة	الضابطة	٢٩,٥٣	٣,١٣	٤,١٨	دال
		التجريبية	٣٣,٨	٢,٤٥		
٤	ثني ومد الذراعين	الضابطة	٢٤,٦	٣,٤١	٢,٩٧	دال
		التجريبية	٢٩,٠٠	٤,٦٥		
٥	الرقود على الظهر ثني الجذع	الضابطة	٢٥,٥٣	٤,٧١	١,٠٠	غير دال
		التجريبية	٢٧,٠١	٣,٣٣		
٦	الدحرجات الخمسة	الضابطة	٥,٩٨	٠,٦٤	٣,٥٨	دال
		التجريبية	٥,١٢	٠,٧٩		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) = ٢,٠٤

يشير الجدول رقم (١٠) إلى قيم الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة ت المحسوبة بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في اختبارات القدرات البدنية الخاصة بالذراعين وبعرض القيم ت المحسوبة في الجدول كانت على النحو التالي: متغير رمي الكرة الطبية من الوقوف (٤,٤١)، ورمي الكرة الطبية من الجلوس الطويل (٢,٩١)، واختبار قوة القبضة ٤,١٨، والانبطاح المائل ثني ومد الذراعين (٢,٧٩)، والرقود على الظهر ثني الجذع (١,٠٠)، والدحرجات الخمس الأمامية (٣,٥٨) تبين أن الأرقام المحسوبة أعلى من القيمة الجدولية البالغة (٢,٠٤) مما يدل على وجود دلالة معنوية لجميع المتغيرات البدنية لصالح المجموعة التجريبية. باستثناء اختبار الرقود على الظهر ثني الجذع.

يفسر الباحثان التحسن لمستوى القدرات البدنية الخاصة بالذراعين للمجموعة التي تدربت باستخدام البرنامج التعليمي المقترح الذي يتضمن تدريبات خاصة للذراعين بالوزن الأثقل من الكرات مثل الكرة الطبية مختلفة الأوزان، وكرة السلة مع التكرار للأداء الذي ساهم في التحسن. وهذا يتفق مع دراسة محمود (٢٠٠٣) في أهمية تدريبات المقاومة التي ترفع من مستوى القدرات البدنية.

الجدول رقم (١١)

الوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة ت للفروق في اختبارات الأداء المهاري بين المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي

م	المتغيرات	الضابطة ن= ١٥ التجريبية ن=١٥	س	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
١	الإرسال من أسفل مواجهة	الضابطة	٦,٤٦	١,١٨	٦,٠٢	دال
		التجريبية	٨,٩٣	١,٠٩		
٢	الإرسال من أعلى التنس	الضابطة	٥,٥٣	١,١٨	٦,٦٥	دال
		التجريبية	٨,٠٦	٠,٩٦		
٣	الاستقبال	الضابطة	٢٢,٢	٤,٧٠	٥,٠٠	دال
		التجريبية	٣٦,٠٠	٩,٦٢		
٤	الإعداد	الضابطة	١٦,٢٦	٣,٠١	٤,٤٦	دال
		التجريبية	٢٨,٢٦	٩,٩٨		
٥	الضرب الساحق المستقيم	الضابطة	٢٣,٣٣	٢,٣٥	١٠,٩٧	دال
		التجريبية	٣٩,٤٦	٥,٢٠		

قيمة (ت) الجدولية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) =٢,٠٤

يشير الجدول رقم (١١) إلى الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيم ت المحسوبة بين أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبارات الأداء المهاري في الكرة الطائرة. ويتبين من هذه النتائج أن قيم (ت) كانت على التالي: الإرسال من أسفل مواجهه (٦,٠٢)، الإرسال من أعلى التنس (٦,٦٥)، الاستقبال (٥,٠٠)، الإعداد (٤,٤٦)، الضرب الساحق المستقيم (١٠,٩٧) وعند مقارنة ت المحسوبة مع قيمة ت الجدولية تبين أن مستوى الدلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

إن التحسن الذي طرأ على الأداء المهاري التأكيد على الجوانب التكنيكية المرتبطة بالقدرات البدنية الخاصة بالذراعين الذي ساعد المتعلمين على اكتساب المهارات بالسرعة المكنة، ويعود الفضل إلى أثر البرنامج التعليمي المستخدم الذي اتفق مع دراسة الجميلي (٢٠٠٥) الذي أكد على أهمية استخدام الوسائل المختلفة في عملية التعلم لوضع المتعلم في الموقف الحقيقي من اللعبة. ومقارنة مع البرنامج التقليدي الذي لا يربط الأداء المهاري مع القدرات البدنية. وهذه ميزة مهمة توصلت إليها الدراسة مقارنة بالدراسات السابقة التي افتقرت إلى القدرات البدنية كدراسة الخلف (٢٠٠١) الذي ركز على الأداء المهاري.

الاستنتاجات

بعد أن عرضت النتائج، وتم مناقشتها تمكن الباحث من التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

١– البرنامج التعليمي المقترح لمدة ثمانية أسابيع، وبمعدل ثلاث وحدات أسبوعية، وبزمن ٦٠ دقيقة للوحدة التعليمية، له تأثير إيجابي ذو دلالة إحصائية عل تطوير القدرات البدنية الخاصة بالذراعين، والأداء المهاري في الكرة الطائرة لصالح الاختبار البعدي.

٢– البرنامج التقليدي المستخدم لمدة ثمانية أسابيع وبمعدل ثلاث وحدات تعليمية أسبوعيا وبزمن ٦٠ دقيقة.

٣– لا توجد دلالة إحصائية للقدرات البدنية الخاصة بالذراعين، والأداء المهاري في الكرة الطائرة مابين الاختبار القبلي والبعدي.

٤– تبين من خلال التحليل الإحصائي أن المجموعة التجريبية قد تفوقت على المجموعة الضابطة في القدرات البدنية الخاصة بالذراعين والأداء المهاري في الاختبارات البعدية.

التوصيات

من خلال عرض النتائج والاستنتاجات يوصي الباحث بما يلي:

– اعتماد البرنامج التعليمي للارتقاء بمستوى المتعلمين في الأداء البدني الخاص بالذراعين والأداء المهاري في الكرة الطائرة.

– تزويد المدرسين بمثل هذه البرامج لتكن وسائل مساعدة في عملية التعلم.

– إجراء دراسات مشابهة عل فئات عمرية مختلفة.

– إجراء دراسات مشابهة مع إضافة بعض جوانب اكثر تطورا.

المراجع

إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠٠). **التعلم الحركي في المجال الرياضي، (ط١)**. ليبيا: مؤسسة فينوس العالمية للنشر.

إبراهيم، مروان عبد المجيد (٢٠٠١). **الموسوعة العلمية في الكرة الطائرة، مهارات، خطط، اختبارات بدنية مهارية، قياسات جسمية، انتقاء، معاقين، تحكيم، (ط١)**. عمان: مؤسسة الوراقيين.

أبو عريضة، فايز (١٩٩٩). تأثير تدريبات البليومترك على الوثب العامودي لدى ناشئي كرة اليد. **أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، **٤**(١٥) ٣٥–٦٢.

أبو الفتوح، خالد شوقي (١٩٩٧). **تطوير الإعداد الخاص لأداء مهارة الإرسال الساحق لناشئ الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، مصر، كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق.

أبو قمر، علي (٢٠٠٥). **أثر برنامج تدريبي مقترح على تحسن الأداء البدني والمهاري عند ناشئ الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الأردن، الجامعة الأردنية، كلية التربية الرياضية.

إسماعيل، سعد محسن وسعيد محسين (١٩٨٨). **أثر اختلاف حجم وزن الكرة على تعلم مهارات مختارة بكرة اليد**. بحث منشور في المؤتمر العلمي الرابع لكليات التربية الرياضية في العراق،(ج١)، جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية.

الجميلي، عبد الإله ناجي ونعيمة، عبد السلام (٢٠٠٥). أثر التدرج بعارضة التوازن في الحد من عامل الخوف، **مجلة التربية البدنية والرياضة الجماهيرية**، كلية التربية الرياضية بليبيا، **١**(٣)، ١٢٦-١٣٥.

الجميلي، سعد حماد (١٩٩٩). **الكرة الطائرة والإعداد المهاري والخططي**. عمان: دار زهران للنشر.

جوى، محمد عيسى (١٩٩٦). تأثير استخدام الحلقة بدون لوحة التهديف على تعلم مهارات التهديف المباشر من الثبات في الكرة السلة. **مجلة الدراسات والبحوث في التربية الرياضية**، **١**(٦)، ١٩٨-٢٠٦.

حسانين، محمد صبحي و عبد المنعم، إبراهيم (١٩٩٧). **الأسس العلمية للكرة الطائرة، طرق القياس للتقويم، بدني، مهاري، معرفي، نفسي، تحليلي**. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.

الخلف، معين طه (٢٠٠١). **تأثير برنامج تدريبي بريش مختلفة السرعات في تطوير مهارات لعبة الريشة الطائرة**. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد.

ضوء، فرج سمير (٢٠٠٥). **تأثير الألعاب الصغيرة في تطوير بعض المهارات الأساسية بالكرة الطائرة للناشئين بعمر ١٢-١٣سنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية البدنية، جامعة السابع من أبريل، الزاوية.

العموري، كميلة أبو القاسم (٢٠٠٤). **تأثير برنامج تدريبي بليومتري لتنمية القدرة العضلية للذراعين والرجلين ودقة أداء الضربة الساحقة في الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية البدنية، جامعة الفاتح.

محجوب، وجيه (٢٠٠١). **نظريات التعلم والتطور الحركي، (ط١)**. عمان: دار وائل للنشر.

محمود، إسماعيل (٢٠٠٣). **أثر استخدام تمرينات المقاومة على تحسين الأداء المهاري عند ناشئ الكرة الطائرة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية.

الوزير، عبد الدايم وطه، علي (١٩٩٩). **دليل الدرب في الكرة الطائرة، الاختبارات، تخطيط، سجلات، (ط١)**. مصر: دار الفكر العربي.

الباب الثاني

التقارير عن الندوات والمؤتمرات

تقرير عن مؤتمر البحث العلمي السنوي الثاني لجامعة البحرين ٢٠ ـ ٢١ مارس ٢٠٠٧م

إعداد
د. معين حلمي الجملان
رئيس وحدة البحوث الإنسانية بعمادة البحث العلمي

برعاية كريمة من معالي الشيخ محمد بن مبارك آل خليفة نائب رئيس مجلس الوزراء، وبحضور صاحب السعادة الدكتور ماجد بن علي النعيمي وزير التربية والتعليم، وسعادة الدكتورة مريم بنت حسن آل خليفة رئيسة الجامعة، ونواب الرئيسة والعمداء وأكثر من مائتي مشارك من الأساتذة من داخل الجامعة بالإضافة إلى المتحدثين الرئيسيين من خارج مملكة البحرين قامت عمادة البحث العلمي بجامعة البحرين بعقد مؤتمرها العلمي السنوي الثاني تحت شعار "البحث العلمي من أجل التنمية" وذلك خلال الفترة من ٢٠–٢١ مارس ٢٠٠٧م، في قاعة المرجان بفندق موفنبيك، بالبحرين. واستهدف المؤتمر تحقيق الأهداف التالية:

١ ـ ربط البحث العلمي بقضايا التنمية.
٢ ـ تعزيز جهود البحث العلمي بمملكة البحرين.
٣ ـ التعريف بانجازات جامعة البحرين في مجال البحث العلمي.
٤ ـ مناقشة إدارة وتمويل مراكز البحث العلمي.

أحتوي المؤتمر على جلسات رئيسة، وجلسات عمل خاصة بالإضافة إلى المائدة المستديرة. هذا بالإضافة إلى جلسات عمل لعرض البحوث المنجزة من قبل أعضاء هيئة التدريس بجامعة البحرين، والبحوث المدعومة من قبل عمادة البحث العلمي. وفيما يلي أبرز فعاليات المؤتمر ونتائجه وتوصياته.

أولاً: الجلسة الرئيسة الأولي حول إدارة وتمويل مراكز البحث العلمي

أدار الجلسة الأستاذ الدكتور أحمد يوسف مستشار رئيسة الجامعة للشئون الأكاديمية. تحدث في هذه الجلسة الأستاذ الدكتور محمد يوسف بن حجي عثمان من الجامعة الوطنية الماليزية حول "**أدوات إدارة البحث ـ الجامعة الوطنية الماليزية وخبرتها نموذجاً**". كما عقدت جلستين عمل عرضت فيها خمسة أوراق بحثية مرتبطة بمحوري البحث العلمي والتنمية، والبحث العلمي والتعليم والتدريب، وذلك على النحو التالي:

جلسة العمل الأولى: أدار الجلسة الدكتور معين الجملان رئيس وحدة البحوث الإنسانية بعمادة البحث العلمي. وقد تولى أمانة السر الدكتور عبدالحميد مصطفى السيد منسق لجنة البحث العلمي بكلية الآداب. وقد نوقشت في هذه الجلسة ورقتي عمل. الورقة الأولى حول المحور الخاص بالبحث العلمي والتنمية المجتمعية قدمها الدكتور عبدالقادر العرابي بقسم العلوم الاجتماعية بكلية الآداب بعنوان "**دور العلوم الاجتماعية، العلوم الاجتماعية العربية وتحديات التنمية المعاصرة**". أما ورقة العمل الثانية فكانت حول المحور الخاص بالبحث العلمي والتنمية الاقتصادية وقد قدمها الدكتور هشام خنضل عبدالباقي من قسم الاقتصاد والتمويل بكلية إدارة الأعمال بعنوان "**الآثار المتبادلة بين البحث العلمي والتنمية الاقتصادية مع الإشارة إلى الدول العربية**".

جلسة العمل الثانية: أدار الجلسة الأستاذ الدكتور خليل الخليلي عميد كلية التربية، وتولى أمانة السر الدكتور عبدالرحمن سيار منسق لجنة البحث العلمي بكلية التربية. وقد نوقشت في هذه الجلسة ثلاث أوراق عمل حول المحور الخاص بالبحث العلمي والتعليم والتدريب، حيث قدم الورقة الأولى الدكتور خليل إبراهيم من قسم الفيزياء بكلية العلوم بعنوان "**البحث العلمي والتدريب: البقاء لمنتج المعرفة**". أما الورقة الثانية فكانت من تقديم الدكتور فيصل حميد الملا مدير تحرير مجلة العلوم التربوية والنفسية بكلية التربية بعنوان "**المعوقات التي تواجه البحث العلمي التربوي وتحول دون الاستفادة من نتائجه في تطوير التعليم والتدريب**". بينما كانت الورقة الثالثة من تقديم الدكتور نعمان محمد الموسوي من قسم علم النفس بكلية التربية بعنوان "**بناء معايير جودة المنهجية المتبعة في إعداد البحث التربوي**".

ثانياً: الجلسة الرئيسة الثانية حول دعم البحث العلمي

أدارت الجلسة الدكتورة هيفاء علي المسقطي عميدة كلية العلوم والقائمة بأعمال عميد البحث العلمي، وتولى أمانة السر الدكتور سفيان عبدالقادر الأرحيم منسق لجنة البحث العلمي بكلية تقنية المعلومات. تحدث فيها الأستاذ الدكتور عبدالله أحمد الرشيد نائب الرئيس لدعم البحث العلمي حول "**تجربة مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية في دعم البحث العلمي**". كما نوقشت ثلاث أوراق عمل خاصة بمحور التكامل بين البحث الأساس والبحث التطبيقي، و ورقة عمل خاصة بمحور تمويل البحث العلمي: تجارب دولية، وذلك على النحو التالي:

جلسة العمل الثالثة: نوقشت في هذه الجلسة أوراق العمل الخاصة بمحور التكامل بين البحث الأساس والبحث التطبيقي وذلك على النحو التالي: الورقة الأولى مقدمة من كل من الدكتور عبدالأمير أحمد الليث، والدكتور قاهر علي منديل من قسم علوم الحياة بكلية العلوم بعنوان "**التكامل بين البحوث الأساسية والتطبيقية نماذج وتطبيقات بحرينية**". بينما الورقة الثانية فكانت مقدمة من الدكتور هشام العمال رئيس قسم علوم الحاسوب بكلية تقنية المعلومات بعنوان **The Interdependence Between Basic and**

Applied Research: Examples Within Computer Science. أما الورقة الثالثة قدمت من الدكتور بسيوني علي عبدالرحمن من قسم العلوم الاجتماعية بكلية الآداب بعنوان "**الجغرافيا بين النظرية والتطبيق**". وقد قدم الدكتور إبراهيم عبدالله القلاف رئيس قسم الهندسة الكهربائية بكلية الهندسة ورقة حول المحور الخاص بتمويل البحث العلمي: تجارب دولية بعنوان: **Funding Scientific Research: International Experience.**

ثالثاً: جلسة العمل الخاصة بالبحوث المنجزة بجامعة البحرين

أدار الجلسة الدكتور إبراهيم القلاف رئيس قسم الهندسة الكهربائية بكلية الهندسة. وتولت أمانة السر الدكتورة رائدة العلوي من قسم الهندسة الكهربائية. وقد قام منسقو لجان البحث العلمي بالكليات بتقديم عرض حول الأنشطة البحثية عن كلياتهم تضمنت إحصائيات ومعلومات عن الأبحاث المنشورة من قِبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

رابعاً: جلسة العمل الخاصة بالبحوث العلمية المدعومة من قبل عمادة البحث العلمي

أدار الجلسة الدكتور محمد طه المشهداني عميد كلية الحقوق، وتولى أمانة السر الدكتور عقيل عزيز داخل من قسم الفيزياء بكلية العلوم. تم في هذه الجلسة عرض تسعة مشاريع من قِبل الباحثين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة والممولة بحوثهم من قِبل عمادة البحث العلمي، حيث تم التطرق خلال العرض إلى أهم أهداف، ونتائج، وتوصيات البحوث.

خامساً: جلسة المائدة المستديرة

أدار الجلسة الدكتور عبدالرحمن محمد بوعلي رئيس وحدة البحوث التطبيقية بعمادة البحث العلمي، وتولى أمانة السر الدكتور هاشم محمد نور المدني رئيس قسم الهندسة المدنية والعمارة. وقد استضافت الجلسة نخبة من المهتمين بالبحث العلمي من داخل وخارج مملكة البحرين وهم: الأستاذ الدكتور محمد يوسف بن حجي عثمان من جامعة ماليزيا الوطنية، والأستاذ الدكتور عبدالله أحمد الرشيد نائب الرئيس لدعم البحث العلمي بمدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، والدكتور مشعان العتيبي مدير دائرة علوم الحياة بمعهد الكويت للأبحاث العلمية، والدكتور عبدالله محمد الصادق الأمين العام لمركز البحرين للدراسات والبحوث.

وقد نوقشت في هذه الجلسة الكثير من الموضوعات الخاصة بدعم المراكز البحثية وتعزيزها وربطها بالمجتمع للوصول إلى الغاية المنشودة. وقد تم الاتفاق على بعض التوصيات على النحو التالي:

- الدفع باتجاه إصدار قرار سياسي لدعم البحث العلمي.
- العمل بجدية على خطة إستراتيجية، طويلة المدى للعلوم والتكنولوجيا (٢٠ سنة).

– بناء علاقات مع مراكز بحثية أخرى.
– الاستثمار في العنصر البشري (الباحثين).
– التعاون مع الجامعات الأخرى من خلال تبادل الأساتذة والباحثين.
– التواصل مع القطاع الصناعي والخاص لمعرفة احتياجاته ولإقناعه بالقدرات والإمكانيات المتوافرة لدى عمادة البحث العلمي بجامعة البحرين.
– تعزيز برامج الدراسات العليا بجامعة البحرين.

سادساً: النتائج التي توصل إليها المؤتمر

١– تأكيد أهمية البحث العلمي في التنمية وربط التنمية بالبحث العلمي.
٢– تأكيد أهمية توفير الموارد المالية لدعم البحث العلمي.
٣– التعاون مع المؤسسات الخاصة لإنشاء مراكز بحثية لتطوير عملها وتحسين منتجاتها.
٤– المشاركة الفعالة والايجابية من قِبل أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في البحث العلمي وتقديم الخبرات العلمية.

سابعاً: التوصيات

١– عقد المزيد من المؤتمرات والندوات التي تؤكد أهمية البحث العلمي.
٢– إصدار مجلة علمية متخصصة في البحث العلمي.
٣– تسويق أبحاث المبدعين.
٤– توفير الموارد المالية لدعم البحث العلمي.
٥– إعداد أكاديميين من حملة الماجستير والدكتوراه ليكونوا باحثين والاستثمار في العنصر البشري.
٦– تهيئة الظروف المناسبة للبحث العلمي.
٧– التواصل مع القطاعين العام والخاص بما يخص احتياجاتهما من البحث العلمي وتطوير الخدمات المقدمة من قبلهما.
٨– إقامة علاقة متميزة وتعاونية بين عمادات ومراكز البحث العلمي بالجامعات في المنطقة.
٩– استحداث قاعدة بيانات بحثية مركزية بعمادة البحث العلمي بجامعة البحرين.

الباب الثالث

ملخصات رسائل الماجستير

مفاهيم الحماية البيئية المتضمنة في كتب الجغرافية للتعليم الثانوي بمملكة البحرين (دراسة تحليلية)

إعداد
الطالبة: أبها عبدالرحمن البوفلاح

إشراف
د. عبدالرحمن عبدالسلام جامل

تاريخ المناقشة: ١٤/٦/٢٠٠٦

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف مفاهيم حماية البيئة الواردة في كتب الجغرافية للمسار الأدبي من التعليم الثانوي بمملكة البحرين.

ولتحقيق ذلك تمت الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مفاهيم حماية البيئة التي يجب أن تتضمنها مقررات الجغرافية بالمرحلة الثانوية؟

٢- ما مدى توافر مفاهيم حماية البيئة في محتوى كتب الجغرافية للتعليم الثانوي؟

٣- ما مضمون المحتوى الذي وردت فيه مفاهيم حماية البيئة في كتب الجغرافية للمسار الأدبي من التعليم الثانوي بمملكة البحرين؟

٤- ما مدى ارتباط الفقرات في كتب الجغرافية للتعليم الثانوي بمملكة البحرين؟

وتكونت عينة الدراسة من المجتمع الأصلي لكتب الجغرافية للمسار الأدبي من التعليم الثانوي بمملكة البحرين، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٦. وبلغ مجموع الكتب أربعة كتب، في حين بلغ مجموع الفقرات التي تحتوي عليها هذه الكتب (١٧٩٢) فقرة.

وقد أعدت قائمة تضمنت مفاهيم حماية البيئة، وتم تحكيمها من قبل لجنة تحكيم من المختصين التربوين والبيئيين، كما تم مراجعة البحوث والدراسات والكتب والدراسات السابقة، والتقارير الدولية التي تطرقت إلى حماية البيئة.

واستخدم المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل الفقرة باعتبارها وحدة التحليل، والعناوين الرئيسة، والعناوين الفرعية، ومضمون الفقرات من حيث كونه مباشر أو غير مباشر، ومدى الارتباط بين الفقرات التي وردت في كتب الجغرافية من حيث الارتباط سواء مرتبط أم غير مرتبط.

واشتملت قائمة التحليل على ٧ محاور رئيسة و ٥٢ مفهوما فرعيا، وقد طبق التحليل على مجتمع الدراسة، واستخلصت النتائج الآتية:

١- يعد مفهوم المحميات أكثر المفاهيم أهمية حيث إن نسبته ٣٦,٥٪، مما يدل على أهمية هذا المفهوم وضرورة تبنيه ضمن المناهج الدراسية، خاصة وأنه يكاد يكون معدوماً.

٢- وجد أن مفاهيم حماية البيئة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية تشكل ٤,١٪، أما

كتاب الجغرافية السكانية فنسبة الوارد فيه كان ٢٢٪. في حين أن كتاب الجغرافية الاقتصادية وردت فيه مفاهيم حماية البيئة بنسبة ١٢,٧٪، أما كتاب قضايا ومشكلات معاصرة "أجا ٢١٤" فوردت فيه المفاهيم بنسبة ٦٧٪ وهو الأعلى نسبة من بين بقية الكتب مما يدل على أنه أكثر الكتب تضمينا لمفاهيم حماية البيئة، وهذا يعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة المقرر الذي يناقش قضايا ومشكلات مختلفة منها الموضوعات البيئية بخلاف الكتب الأخرى التي تركز على جوانب معينة، وذلك على حساب مفاهيم حماية البيئة أو الموضوعات البيئية بشكل عام.

٣- بتحليل العناوين الرئيسة وجد أن كتاب قضايا ومشكلات معاصرة "أجا ٢١٤" أتى بالمرتبة الأولى بنسبة ٨١,٣٪ وهي نسبة جيدة، إلا أنه باطلاع على العناوين وجد أنها تتركز في مفاهيم فرعية محددة كالتلوث، والمشكلات البيئية، وبذلك فإن التغطية غير مستوفاة لكافة المحاور الرئيسة والمفاهيم الفرعية.

٤- بتحليل العناوين الفرعية نستخلص منها أن كتاب قضايا ومشكلات معاصرة "أجا ٢١٤" تصدر بقية الكتب بنسبة ٧٢,٦٪ مما يدل على تناوله لمواضيع البيئة بقدر لا بأس به، إلا أن الإشكالية في أنها لم تغط جميع المحاور الرئيسة والمفاهيم الفرعية. فأغلب التكرارات جاءت ضمن مفهومي " التلوث البيئي" و " مشاكل البيئة".

٥- بتحليل محتوى الفقرات تم تحليل الفقرات، وان كتاب قضايا ومشكلات معاصرة "أجا ٢١٤" أعلى الكتب نسبة في الفقرات التي وردت فيها مفاهيم حماية البيئة، حيث بلغت النسبة ٧٠,٣٪ موزعة على مختلف المحاور الرئيسة إلا أنها محدودة ضمن مفاهيم معينة هي "التلوث البيئي"، و"مشاكل البيئة".

٦- أما فيما يتعلق بالارتباط فوجد أن في الجغرافية الطبيعية غالبية المفاهيم وردت غير مرتبطة، وفي كتاب الجغرافية السكانية تبين أن أغلب الفقرات غير مرتبطة المفاهيم، وأن النسبة الواردة بصورة مباشرة أعلى من غير المباشرة، وهذا مؤشر جيد. وأن الجغرافية الاقتصادية في الغالبية غير مرتبطة، وإن ما هو مرتبط قليل مما يدل على قلة الارتباط. أما كتاب قضايا ومشكلات معاصرة فإن الفقرات غير المرتبطة هي الأعلى نسبة ٥٠٪، أما الفقرات المرتبطة فهي قليلة نسبياً وتقدر بحوالي ٤٥ ٪.

الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المشكلات البيئية الراهنة التي تواجه مملكة البحرين" دراسة ميدانية "

إعداد
الطالب: نزار عبدالله الفردان

إشراف
د. محمد عبدالرازق إبراهيم

تاريخ المناقشة: ١٧/٦/٢٠٠٦

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء بعض المشكلات البيئية الراهنة التي تواجه مملكة البحرين، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما الوعي البيئي؟ وما أهميته لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين؟
٢. ما أهم المشكلات البيئية الراهنة التي تواجه مملكة البحرين؟
٣. ما واقع الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين؟
٤. ما التصور المقترح لتنمية الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين؟

وقد تم تحديد المفهوم الإجرائي للوعي البيئي على أنه مدى اكتساب تلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين لقدر مناسب من المعلومات البيئية، وامتلاكهم الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة في ضوء بعض المشكلات البيئية في مجتمعهم المحلي.

وبعد تحديد مفهوم الوعي البيئي، وبيان لأهميته لتلاميذ المرحلة الابتدائية، قامت الدراسة بعرض موجز لبعض المشكلات البيئية التي تواجه مملكة البحرين وهي : التلوث الهوائي، والتلوث المائي، وتلوث التربة، والتلوث الضوضائي، مع توضيح واقع هذه المشكلات في البحرين وطرق التخلص منها، وعرض موجز لبعض جهود مملكة البحرين في حماية البيئة ومواجهة مشكلاتها.

بعدها قام الباحث بإعداد مقياس للوعي البيئي تكون من ٤٠ مفردة موزعة على بعدي الوعي البيئي: بعد المعلومات البيئية وبعد الاتجاهات نحو البيئة. وطبق هذا المقياس على عينة عشوائية عنقودية، مكونة من ٢٩٨ تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي موزعين على محافظات البحرين الخمس.

وخرجت الدراسة الحالية بمجوعة من النتائج، أهمها:

١. تدني المستوى العام للوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين.
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية يبين مستوى الوعي البيئي بين الذكور والإناث، وذلك لصالح الإناث.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الوعي البيئي للتلاميذ يمكن إرجاعها إلى تقسيم المحافظات الخمس في البحرين.
٤. مستوى الوعي لدى نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الابتدائية المتعلق ببعض المشكلات البيئية مثل: تلوث الهواء، وتلوث مياه البحر بالنفايات، وأضرار الضوضاء على الإنسان مرتفع.
٥. ضعف الوعي لدى نسبة كبيرة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ببعض المشكلات البيئية، مثل: التدخين، ووجود المصانع وورش العمل بالقرب من المناطق السكنية، ووجود أزمة مائية في البحرين، وخطورة المواد البلاستيكية، والآثار السلبية لارتفاع بعض الأصوات عن الحد المقبول.

وبناء على نتائج الدراسة، عرض الباحث تصورا مقترحا لتنمية الوعي البيئي لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مملكة البحرين، وقد اعتمد هذا التصور على مجموعة من الركائز والمقومات الأساسية، سواء من خلال وسائط التربية المدرسية وعناصرها (المنهج، والمعلم، والبيئة المدرسية، ووسائل التدريس والأنشطة اللاصفية)، أو وسائط التربية اللامدرسية، مثل: المسجد والمأتم والنادي ووسائل الإعلام.

دراسة تقويمية لتجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين

إعداد
الطالب: محمد إبراهيم ناصر

إشراف
د. أحمد علي الحاج محمد

تاريخ المناقشة ٢٥/٦/٢٠٠٦

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقويم تجربة المعلم الأول لنظام الفصل من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين في المدارس الابتدائية بمملكة البحرين. حيث تمثلت مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي:

ما واقع تجربة المعلم الأول لنظام الفصل في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين ؟

وتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١) ما الأهداف التي يتطلع نظام التعليم في مملكة البحرين إلى تحقيقها من وجود المعلم الأول لنظام الفصل بوصفه مشرفا تربويا مقيما؟ وما الشروط والمعايير اللازم توافرها في المعلم الأول لنظام الفصل والتي تسهم في تحقيق هذه الأهداف؟

٢) ما درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل، من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

٣) ما درجة ممارسة المعلم الأول لمهامه من وجهة نظر المعلمين والمديرين والموجهين؟

٤) ما الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل؟

٥) ما السبل المقترحة لتطوير تجربة المعلم لنظام الفصل لتحقيق الأهداف المرجوة من وجود المعلم الأول ؟

وتم تطبيق أداة الدراسة (الاستبانة)على عينة الدراسة المكونة من (٢٨٧) للفئات جميعها، منهم (٢٤٤) معلما ومعلمة، (٧٢) من الذكور، و(١٧٢) من الإناث، و(٣٥) مديرا ومديرة للمدرسة، (٩) من الذكور، و(٢٦) من الإناث، و(٨) مشرفين تربويين، (٢) من الذكور، و(٦) من الإناث، واعتمدت الدراسة بشكل أساسي على المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

– وجود (٦) معايير لها درجة أهمية كبيرة جدا، و(٤) معايير لها درجة أهمية كبيرة، و معيار واحد له درجة أهمية متوسطة، و لم تظهر معايير لها درجة أهمية قليلة أو قليلة جدا أو معدومة.

– وجود (١٥) مهمة، تمارس بدرجة كبيرة جدا، و(٤٢) مهمة تمارس بدرجة كبيرة، ومهمة واحدة تمارس بدرجة متوسطة، ولم تظهر مهام تمارس بدرجة قليلة أو بدرجة قليلة جدا(معدومة).

– توصلت الدراسة إلى أن المعلم الأول لنظام الفصل يحقق الأهداف المرجوة من وجوده بدرجة كبيرة جدا في مجال العلاقات الإنسانية، وبدرجة كبيرة في باقي المجالات، وهي على الترتيب (رفع كفاءة المعلمين العلمية والمهنية– التخطيط والعمل الإداري– رفع مستوى التحصيل – تطوير المناهج– التقويم)

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم اختبار الفرضيات التالية:

١– الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

٢– الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الخبرة.

٣– الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل تعزى إلى متغير الجنس.

٤– الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة أهمية معايير اختيار المعلم الأول لنظام الفصل.

٥– الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.

٦– الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المديرين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الجنس.

٧– الفرضية السابعة:لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(٠,٠٥)، بين المعلمين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول لنظام الفصل لمهامه، تعزى إلى متغير الخبرة.

٨– الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، بين المعلمين والمديرين والموجهين، في تحديد درجة ممارسة المعلم الأول مهامه.

وانتهت الدراسة إلى عدم صحة اختبار الفرض الرابع والخامس والسادس والثامن، بينما تؤيد النتائج صحة اختبار الفروض: الأول والثاني والثالث والسابع.

– عرضت الدراسة مجموعة من الصعوبات التي تواجه تطبيق تجربة المعلم الأول لنظام الفصل منها قلة خبرة بعض المعلمين الأوائل، وزيادة نصاب المعلم الأول من المعلمين الذين يشرف عليهم، وكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم الأول.

ومن خلال النتائج قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات لتطوير تجربة المعلم الأول، من أهمها الاستمرار في تطبيق التجربة وإعادة النظر في بعض شروط ومعايير اختيار المعلم الأول.

فعالية مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في تطوير الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين

إعداد
الطالبة : معصومة عبدالجليل الديلمي

إشراف
د. أحمد علي الحاج محمد

تاريخ المناقشة : ٢٥/٦/٢٠٠٦

ملخص الدراسة

استهدفت الدراسة الحالية الكشف عن فعالية مدير المدرسة الابتدائية بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوير الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمدارس مملكة البحرين، وما يتطلبه هذا التعرف على مهام مدير المدرسة ومدى ممارساته لمهامه الجديدة تخطيطًا وتنفيذًا ومتابعةً وتقويمًا.

وقد تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما المهام المنوطة بمدير المدرسة الابتدائية بصفته مشرفًا مقيمًا في تطوير الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين؟

وتفرع من التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة مدير المدرسة لكل مهمة من المهام الإدارية / الإشرافية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين؟

٢. ما مدى فعالية مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في رفع الكفاية المهنية للمعلمين؟

٣. ما نوعية البرامج والمهام التي يقوم بها مدير المدرسة بصفته مشرفًا مقيمًا في تحقيق أهداف الإشراف التربوي في المدرسة؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحديد درجة ممارسة مدير المدرسة للمهام المنوطة به تعزى إلى متغيرات المؤهل، وسنوات الخبرة في التدريس، والجنس، والتخصص؟

٥. ما أبرز الاتجاهات المعاصرة في رفع الكفاية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي بمملكة البحرين؟

٦. ما السبل المقترحة لتطوير مهام مدير المدرسة الابتدائية بمملكة البحرين في ضوء إدارة الجودة الشاملة؟

وانبثقت عن السؤال الخامس عدد من الفرضيات البحثية:

للإجابة على تلك الأسئلة البحثية والفرضيات تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، ولجمع البيانات والمعلومات وضعت استبانة شملت (٨٠) مهمة إشرافية موزعة على (٦) محاور رئيسية. وجهت لمعلمي التعليم الأساسي في مملكة البحرين والبالغ عددهم (٤٢٤٠) معلم ومعلمة، وقد تم اختيار عينة عشوائية عدد أفرادها (٤١٢) معلمًا ومعلمة. وطلبت

الباحثة من أفراد العينة تحديد درجة ممارسة المهام الإشرافية على مقياس خماسي التدريج. وحللت البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)، وفق المتوسطات الحسابية، واختبار (ت) لمقارنة دلالة الفروق.

وقد أسفر تحليل وتفسير فقرات الاستبانة عن العديد من النتائج لعل أبرزها ما يلي :

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠،٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية، فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لمهامه تعزي إلى متغير المؤهل العلمي والجنس بالنسبة لكل المحاور، وكذلك بالنسبة للاستجابات على الاستبانة ككل.

٢. بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات المعلمين والمعلمات بالمدارس الابتدائية، فيما يتعلق بدرجة ممارسة المدير لمهامه تعزى إلى متغير التخصص وسنوات الخبرة في التدريس بالنسبة لكل المحاور، وكذلك بالنسبة للاستجابات على الاستبانة ككل.

٣. عدد العبارات أو المهام المقبولة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات عينة الدراسة هي ٥٢ عبارة أو مهمة، يمارسها المدير كمشرف مقيم في رفع كفايتهم المهنية، أي أن بنود الاستبانة تحققت بنسبة ٦٥ ٪ من المهام التي تضمنتها الاستبانة ككل.

٤. عدد العبارات أو المهام غير المقبولة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، عينة الدراسة هي ٢٨ عبارة أو مهمة، والتي يمارسها المدير بصفته مشرفًا مقيمًا في رفع كفايتهم المهنية، أي أن البنود أو المهام التي لم تتحقق نسبتها هي ٣٥ ٪ من المهام التي تضمنتها الاستبانة ككل.

٥. انشغال معظم المديرين في عملهم بالجوانب التنظيمية الإدارية، أبعدهم عن التفكير والاهتمام بالجانب الفني والتعليمي والتربوي كمشرفين مقيمين.

وللتغلب على المشكلات التي يعاني منها مدير المدرسة كمشرف مقيم في رفع فعاليته في أداء مهامه بكفاءة عالية، خلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات والمقترحات لعل أبرزها ما يلي:

١. تطبيق مبدأ المسائلة من قبل الجهات المختصة تطبيقًا فعليًا على المديرين الذين يهملون هذا الجانب في العملية التعليمية وهو تطوير الكفاية المهنية.

٢. تبادل الزيارات الميدانية للمعلمين للتعرف على واقع العمل وما يتطلب من أدوار للنهوض به.

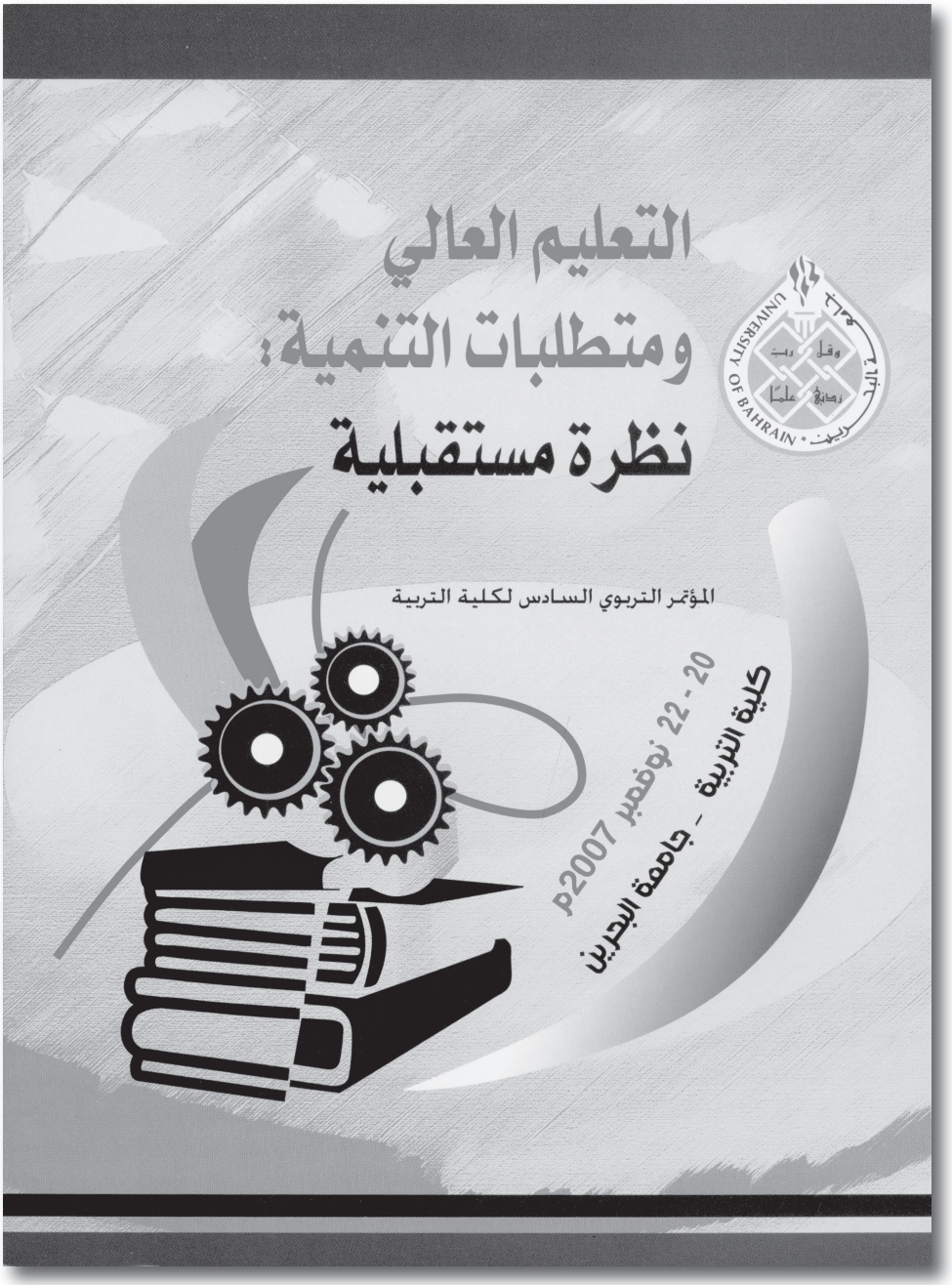
٣. زيارات ميدانية من قبل المسئولين، للتعرف على واقع مديري المدارس والأدوار التي يؤدونها.

٤. استبعاد المديرين المقصرين في أداء أدوارهم في تطوير الكفاية المهنية للمعلمين، أو نقلهم إلى وظائف أخرى.

٥. إلحاق المديرين الذين أثبت الواقع عدم قدرتهم وكفايتهم في هذا المجال بدورات تدريبية حتى يكسبوا الخبرة والمهارة في تطوير الكفاية المهنية.

٦. إعطاء مديرين المدارس الحرية في إختيار البرامج التدريبية التي تطور من كفاية المعلمين، وتنفيذها داخل المدرسة أو خارجها.

٧. إعطاء المعلم دوره الحقيقي، وكذلك يوفّر له فرص استخدام تقنيات التعليم الحديثة.
٨. توفير العناصر البشرية المؤهلة، وتوفير الإمكانيات المادية اللازمة لإجراء الدراسات الميدانية للكشف عن المهمات الفعلية لهذا التطوير.
٩. إشراك مديري المدارس في خوض ميدان التعليم المباشر، حتى يعطوا من خبراتهم وكفاياتهم لمساعدة المعلمين على التطوير.
١٠. تقليل المركزية، وإعطاء المدرسة وإدارتها الحرية في إختيار ما تراه مناسبًا لتطوير المعلمين، حيث أن مدير المدرسة على دراية بمعلميه ومدى حاجتهم إلى التطوير، ونوع البرامج التي هم في حاجة إليها.
١١. تحسين نظام التوجيه التربوي، لتمكين المدير من أداء دوره في تطوير الكفاية المهنية للمعلمين بصفته مشرفًا مقيمًا.
١٢. إشراك مديري المدارس في خوض ميدان التعليم المباشر، حتى يعطوا من خبراتهم وكفاياتهم لمساعدة المعلمين على التطوير.
١٣. منح مديري المدارس في إتخاذ القرارات التي من شأنها رفع الكفاية المهنية للمعلمين.


التعليم العالي
ومتطلبات التنمية:
نظرة مستقبلية
UNIVERSITY OF BAHRAIN
المؤتمر التربوي السادس لكلية التربية
20 - 22 نوفمبر 2007م
كلية التربية - جامعة البحرين

أهداف المؤتمر

يهدف هذا المؤتمر إلى دعم العلاقة القائمة بين التعليم العالي والتنمية من خلال العمل على تجويد التعليم العالي، وتمهينه، ودعمه بالتكنولوجيا التربوية المتطورة، وبأساليب التقويم التربوي الحديثة، وتسليط الضوء على أنظمة التعليم العالي والتجارب العالمية الهادفة إلى تطويره.

المحاور الرئيسة والفرعية للمؤتمر

* أولا: تمهين التعليم ومتطلبات التنمية:

  * العلاقة بين الجامعة والمجتمع.
  * الاحتراف الأكاديمي، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس.
  * التوجهات الحديثة في تمويل التعليم العالي، والبحث العلمي.

* ثانياً: التكنولوجيا في التعليم العالي:

  * التكنولوجيا، وتصميم المقررات الدراسية وتطويرها
  * التكنولوجيا، وإدارة التعليم العالي.

* ثالثاً: التقويم في التعليم العالي:

  * تقويم مؤسسات التعليم العالي.
  * تقويم الطلبة.

* رابعا: أنظمة التعليم العالي وتجاربه المختلفة:

  * أنظمة التعليم العالي.
  * نماذج وخبرات عالمية من التعليم العالي.
  * البحث العلمي والتعليم العالي.

استمارة التسجيل

على الراغبين في المشاركة في المؤتمر بالبحث أو الحضور إلى المؤتمر، ملء استمارة التسجيل وإرسالها عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمؤتمر أو بالفاكس.

الاسم:.....

الوظيفة:..... التخصص:.....

الجهة أو المؤسسة التابع لها:.....

عنوان المراسلة:.....

رقم التليفون: المكتب:..... المنزل:.....

رقم الفاكس:..... النقال : .....

البريد الإلكتروني:.....

عنوان البحث/ الدراسة:.....

.....

المجال أو المحور الذي ينسب إليه البحث/ الدراسة:.....

.....

بيانات تأشيرة الدخول (الفيزا)

إذا كان المشارك في المؤتمر من غيرمواطني دول مجلس التعاون، عليه ملء البيانات الآتية، وإرسالها عبر البريد الإلكتروني الخاص بالمؤتمر أو بالفاكس مع إرفاق صورة من جواز السفر.

الجنسية:..... .....رقم جواز السفر:.....

جهة إصداره:.....تاريخ إصداره:.....

تاريخ انتهاء صلاحيته:.....

رسوم المشاركة في المؤتمر

* المشارك من داخل مملكة البحرين: ١٠٠ دينار بحريني.
* المشارك من خارج مملكة البحرين :٢٥٠ دولار أمريكي.
* يتحمل المشارك من خارج مملكة البحرين مصاريف الإقامة والسفر.
* يعفى من رسوم المشاركة أصحاب البحوث المقبولة للعرض في المؤتمر.
* الرجاء إرسال الحوالة المالية أو الشيك المصرفي باسم جامعة البحرين مرفقة مع استمارة المشاركة.
* ترسل استمارة التسجيل في موعد أقصاه ١٥/٦/٢٠٠٧.
* للمزيد من المعلومات حول أماكن الإقامة وأسعار الفنادق، يتم الرجوع إلى الموقع الإلكتروني للمؤتمر.

شروط كتابة البحث

يشترط في البحوث أو الدراسات المقدمة للمؤتمر ما يأتي:

١- التزام الباحث بمنهجية البحث العلمي في إعداد البحث أو الدراسة، وكتابتهما بالطريقة التي اقترحتها جمعية علم النفس الأمريكية (APA Style)، وفق التصميم الآتي:

* أن يكون الفراغ بين كل سطر وآخر مسافة مفردة (Single).
* أن تتم الكتابة بالبنط ١٢.
* أن يكون خط الكتابة من نوع (Simplified Arabic).
* أن تكون العناوين مكتوبة بخط غليظ (Bold) من بنط ١٤.
* أن يكون نظام الكتابة ٢٠ سم × ١٣ سم.
* أن يترك هامش من الجوانب الأربعة للصفحة مقداره ٢,٥ سم.

٢- انسجام موضوع البحث أو الدراسة مع أهداف المؤتمر ومحاوره.

٣- كتابة البحث أو الدراسة بإحدى اللغتين العربية أو الانجليزية.

٤- تقديم الباحث ملخصا للبحث أو الدراسة بما لا يزيد عن صفحة واحدة في موعد أقصاه ٢٠٠٧/٦/١٥ باللغتين العربية والانجليزية.

٥- يقدم الباحث نسختين من البحث أو الدراسة لا تزيد عدد صفحات النسخة الواحدة عن (٢٠) صفحة مع نسخة من البحث على قرص حاسوب، أو عن طريق البريد الالكتروني للمؤتمر في موعد أقصاه ٢٠٠٧/٠٩/٠١.

٦- تخضع جميع البحوث المقدمة للمراجعة من قبل اللجنة العلمية للمؤتمر.

٧- سيتم نسخ البحوث المقبولة في الكتاب الإلكتروني للمؤتمر (CD-Rom).

٨- تكون المراسلات على العنوان التالي:

أ.د. خليل إبراهيم شبر المنسق العام للمؤتمر
جامعة البحرين - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس
ص. ب: ٣٢٠٣٨، الصخير، مملكة البحرين
رقم التليفون: ٠٠٩٧٣-١٧٨٧٦٠٤٧
رقم الفاكس: ٠٠٩٧٣-١٧٦٨١٣٧٩
البريد الالكتروني: hed@edu.uob.bh
موقع الإنترنت: http://www.hed.uob.edu.bh